



Este artículo puede ser utilizado mencionando la fuente original y la pagina Web de procedencia. Toda la información de esta Web www.golden5.org está sujeta a copyright

GOLDEN ÁREA S



CLIMA SOCIAL

por Elena Buccoliero (2007)

Índice:

<i>¿Cuál es el objetivo de la clase?</i>	3
<i>¿Existen las reglas acordadas o compartidas?</i>	3
<i>¿Quién ejerce el liderazgo?</i>	4
Formal, informal, y bully líderes.....	4
Diferentes orientaciones en el grupo clase.....	6
El líder carismático	6
El rechazado	8
<i>Cuando el rechazado se ofrece a sí mismo</i>	9
GOLDEN5: propuesta de pasos claves.....	9
a. Estructuras, reglas y rutinas	10
b. Relaciones.....	12
c. Valores	14
El proyecto Chance de Nápoles: una intervención sobre la cultura escolar y el patrón estructural.....	15
Bibliografía	17

La clase es un grupo (o quizás no)

En el primer año de educación secundaria grupos de chicos y chicas se encuentran en el mismo lugar y en el mismo tiempo, y van a estar así durante algunos años. En ese momento –y salvo casos excepcionales-esta combinación de lugar y



tiempo es el vínculo entre ellos. No soy un grupo aún, pero pueden llegar a serlo. Siguiendo a la Psicología Social, la formación de un grupo evoluciona a través de unas fases. Veamos el esquema propuesto por Tuckerman, para ver en qué consisten estas fases.

Modelo de Tuckerman sobre la constitución de un grupo

Pasos	Qué sucede
Exploración	Los recién llegados miran a su alrededor, recogen toda la información necesaria sobre los otros, y se presentan a estos. Armonías y alianzas comienzan a construirse.
Formación	Las relaciones giran en torno a la dependencia y evaluación, haciendo los líderes de los roles claros y consiguiendo el apoyo de los grupos. El líder con su comportamiento es quien más afecta al desarrollo de la cultura de grupo.
Tormenta o conflicto	El equilibrio dentro del grupo es desafiado porque: <ul style="list-style-type: none">- El grupo no está de acuerdo con el líder;- Hay diferentes formas de interpretar los roles;- Hay personas que desean modificar su rol. El líder debe clarificar los roles.
Establecimiento de normas	El grupo se plantea una nueva estructura y crea un sistema de normas y valores compartido por todos los miembros.
Rendimiento	En este momento, el grupo está funcionando eficientemente para alcanzar las metas que se plantea. El grupo se centra en el objetivo para el que fue creado.
Aplazamiento	El cierre puede implicar la división del grupo (por ejemplo después del examen final) o afectar de manera individual (el fracasado, el marginado, el apartado...). Esta fase puede ser deseada o forzada.

La clase, al ser un grupo creado forzosamente, y al estar dentro de una institución, la tarea de la que se van a encargar de manera inmediata va a ser de carácter formal. Sin embargo, este supuesto dependerá de la institución y del nivel educativo en el que se encuentren.

Además de una adaptación progresiva a la tarea, hay siempre una fase inicial de exploración; de hecho los planes de estudios del primer año prevén una lentitud inicial, debido a la necesidad de los estudiantes de adaptarse al nuevo contexto. Esta etapa se suaviza con los proyectos de bienvenida, una manera de unir la estructura del grupo con los objetivos del proceso de conocerse entre ellos, un estado que en una situación natural sería mucho más lento y posiblemente nunca llegase a nada profundo.

La formación de relaciones en el aula nunca termina. El alejarse de la fase de exploración y centrarse en la tarea puede ser difícil, lo cual implica paradas y



retrocesos, que pueden causar problemas especialmente cuando no existe un acuerdo en cuanto a la tarea que debe realizarse, si el contexto es ambiguo desde un punto de vista normativo, o si no hay acuerdo con la elección del líder.

¿Cuál es el objetivo de la clase?

Ciertamente la tarea formal de la escuela es desarrollar procesos de aprendizaje de las materias de conocimiento, incluyendo también el conocimiento de la persona en sí misma. Los profesores observan a menudo que “los estudiantes vienen para estar con sus amistades, pero no para aprender”. La aventura que en estos momentos les envuelve es sobre las relaciones entre ellos, buenas o malas, de diversión o sufrimiento.

Incluso el profesorado, puede tener objetivos personales además de los profesionales. Es absolutamente normal que en una institución, los objetivos explícitos e implícitos no cuadren perfectamente, pero el hecho de trabajarlos conjuntamente no implica que sean incompatibles. Si para conseguir la mejor de las diversiones, los chicos necesitan saltarse las clases, no escuchar o atender a sus profesores, e incluso reírse de y hacer bromas sobre ellos, queda de manifiesto que el aprender una serie de contenidos académicos no tiene posibilidades.

Cuando el estudiar es desvalorizado por la mayoría de los estudiantes o cuando la experiencia del grupo está basada en evasivas, el poder de las relaciones excede en número al de los conocimientos, los cuales están bloqueados porque son menos interesantes y, de cualquier forma, para así afirmar la supremacía de los chicos y chicas sobre los profesores y sobre la escuela como institución.

¿Existen las reglas acordadas o compartidas?

La ambigüedad del contexto normativo está presente en muchos institutos de secundaria en donde las reglas formales, a partir de las que la escuela trabaja, son su punto débil. Además, las normas deben ser funcionales, prácticas para alcanzar los objetivos; si la tarea no se adapta o está de acuerdo, las normas no lo pueden estar tampoco, especialmente porque en la mayoría de los casos:

- Los responsables no se encargan de hacer que las reglas se respeten;
- Las posibles sanciones para los que no respetan las reglas no son importantes para ellos;
- No existe un proceso de interiorización y de compartir los principios que inspiraron las reglas de convivencia de la escuela.

Goffman había hablado ya del currículo oculto de todas las instituciones. Es un hecho que en una organización, la ambigüedad se solucione a través de las reglas implícitas creadas para o por el grupo. En las escuelas, hablamos de estudiantes, pero también de profesorado los cuales, al mismo tiempo, construyen o fijan sus propias reglas (incluso a veces la regla es no tener reglas en común) y se comparten códigos



sobre la educación y el comportamiento de los jóvenes.

Elaborar unas normas substitutas no es negativo en sí mismo, puesto que parte de la necesidad de tener puntos de referencia, una característica extremadamente importante en la adolescencia y la preadolescencia, y aún más para los jóvenes que tienen dificultades en su vida familiar o escolar.

Es un problema cuando estas normas son creadas alrededor de mecanismos de ilegalidad o prevaricación.

¿Quién ejerce el liderazgo?

De manera más o menos evidente, el grupo necesita identificarse alrededor de un líder que puede ser formal o informal, elegido por elección, reclamado o impuesto desde fuera. El profesorado tiene un rol de autoridad en el desarrollo de las tareas de aprendizaje, por lo que sus posibilidades para ejercer de líder dependen en primer lugar de cómo se implican los estudiantes en la escuela. Si el estudio es apreciado, todos los docentes bien preparados pueden ser un punto de referencia, más allá de favores personales, pero cuando no es así, el éxito del profesorado queda en manos del carisma o el uso de la autoridad, así, conduce a los estudiantes con el poder de fascinación o de la imposición.

La clase, por otra parte, tiene su propia vida interior, una red de relaciones que está suspendida, y si no encuentra un punto de apoyo, especialmente en las primeras fases de conocerse entre ellos, numerosos jóvenes van a imponer sus influencias. La identificación de un líder viene de una negociación donde cada miembro o grupo de miembros evaluará las ventajas y desventajas de las distintas opciones.

Formal, informal, y bully líderes

En una clase, distinguimos distintos tipos de liderazgo que pueden gobernar sobre la misma o distintas personas: un nivel formal es dado a los estudiantes que reciben unas tareas específicas del profesorado, y en un nivel informal es desarrollado por los iguales, reconocido por sus habilidades de influir, además de las elecciones.

En algunas clases hay incluso chicos, autores de toda clase de tergiversaciones, agresiones que podrían ser candidatos a líderes del grupo.

Tipos de dirección en una clase

Tipo de líder	Funciones y definición del rol
Líder formal	Es elegido por sus compañeros o por los docentes para representar a la clase. Tienen un papel de intermediario hacia la escuela y el profesorado desde un punto de vista institucional. Son los



	“expertos en la tarea”.
Líder informal	Son aquellos chicos y chicas carismáticos/as que se convierten en punto de referencia para el grupo y más que otros influyen sobre su dinámica o funcionamiento. Son los “expertos en las relaciones”. Se caracterizan por identificación con la clase y ser el espíritu de la iniciativa.
Bully-líder: busca su autoafirmación, no siempre es aceptado como líder	Afirman su presencia con agresiones sobre uno o algunos chicos o chicas particularmente. Su lugar en la clase viene determinado por el silencio generado sobre su abuso o maltrato y la situación aceptada y compartida por el grupo.

La combinación de los distintos tipos de líderes varía según el valor que el grupo le otorgue al aprendizaje, y cómo el grupo valore la violencia entre iguales (bullying). Veamos algunas hipótesis en función de las dimensiones estructurales del grupo:

- Orientación de la clase como “colectivo versus individual”, en función de la cohesión apreciada en el grupo, el cual requiere universalidad de valores, actitudes y comportamientos, o de acuerdo a las importancia dada al desarrollo de la individualidad a parte de las reglas del grupo.
- “Focus en la tarea versus focus en las relaciones”: dependiendo de los miembros quienes le den importancia a los objetivos propuestos por la institución escolar (estudio, aprendizaje, el desarrollo global de la persona) o la socialización entre iguales, son vistos como independientes, o incluso obstructivos por las exigencias del estudio.

Conjugando estos dos aspectos, obtenemos cuatro posibilidades extremas, ninguna de las cuales se puede encontrar como se representa. Cada clase encuentra su propio equilibrio entre atención a la persona y cohesión del grupo, entre estudiar y socializar.

Orientación del aula	La tarea del grupo se ajusta a las tareas escolares	El grupo rechaza el objetivo impuesto por la escuela y adopta las relaciones entre iguales
Colectivo	Es importante para todos que se aprenda y se desarrolle su personalidad. Hay cooperación en los procesos de aprendizaje. Bullying es rechazado por el grupo porque obstruye el crecimiento de sus miembros.	Es elegido por sus compañeros o por los docentes para representar a la clase. Tienen un papel de intermediario hacia la escuela y el profesorado desde un punto de vista institucional. Son los “expertos en la tarea”.
Individualista	Es importante que el individuo surja con sus propias habilidades Hay competitividad en el aprendizaje Bullying puede ser ilegitimizado hasta competiciones extremas.	Son aquellos chicos y chicas carismáticos/as que se convierten en punto de referencia para el grupo y más que otros influyen sobre su



	La víctima encuentra muy poco apoyo porque es considerada inadecuada para la situación. Otros tipos de bullying son rechazados.	dinámica o funcionamiento. Son los “expertos en las relaciones”. Se caracterizan por identificación con la clase y ser el espíritu de la iniciativa.
--	--	--

Diferentes orientaciones en el grupo clase

El esquema previamente presentado muestra cuatro posibilidades. Las relaciones desagradables, llamadas bullying, son transversales a las tres categorías con diferentes expresiones y significados.

En una tipo de cultura individualista donde la clase está orientada al estudio, el bullying, cuando se presenta raramente es reconocida por los adultos, o puede ser funcional para la organización y es duro ir en su contra.

En un tipo de cultura colectiva donde la clase está orientada a las relaciones, bullying, cuando se presenta, encuentra apoyo en la mayoría de los compañeros que reconoce al agresor como su líder.

En un tipo de cultura individualista donde la clase está orientada a las relaciones, bullying, cuando se presenta, viene de una disrupción. Ninguna persona puede dar coherencia a su comportamiento, incluso cuando pretende adquirir poder mostrando un comportamiento de bullying; incluso así son sobretodo víctimas, chicos o chicas que en unas relaciones son víctimas y otras son bullies. Este caso es diferente del anterior, estos no tienen el apoyo de una “justificación ideológica” o un sentido de imitar o ser apoyado por los actos de bullying. Aquí, las bully-víctimas son un síntoma de una profunda debilidad en el sistema, al cual la clase no puede reaccionar, incluso cuando se oponen a un sistema de reglas integrado y eficaz. Casi nada es regulado o sancionado, no por la escuela ni por el grupo. La situación se ha ido de control, y la impresión es cada uno está en contra de los demás.

El líder carismático

Existe además el carismático, este líder surge gracias a sus características personales y a su carisma y su propio prestigio social dentro del grupo, establece su poder sobre la admiración de unos y el miedo de otros, aprovechándose del carisma que posee y que puede utilizar sobre los otros. Los chicos que lo rodean lo describen como “agradable, inteligente, divertido, lo ven como un líder fuerte, capaz de defenderse...”.

Según algunos expertos, el liderazgo no es una combinación de las características personales, sino una estrategia de identificación, ya que es una de las maneras posibles de reforzar su propio yo a través de la admiración de los otros hacia su persona. Hay otras maneras de conseguir esto. Durante adolescencia, el grupo es el punto principal de referencia -en algunos casos más que la familia en si misma – para experimentarse a si mismo y para la construcción de su propia personalidad, el líder



carismático es aquella persona que alimenta su autoestima mediante la consideración de la gente. Si además él no es muy bueno en los estudios, su situación es marginal o de rechazo, a menos que él pueda resolver esta situación a través de distintos recursos, intentará encontrar una manera de olvidarse de su sentimiento de inaptitud o de sus dificultades y construirá una identidad social positiva. El líder carismático tiene un papel práctico para el grupo porque él soluciona ambigüedades, proporciona unas reglas claras, ofrece un modelo o un camino a seguir, con su manera de ser. Su relación con el grupo está basada en un intercambio. Él da algo a sus compañeros, pero a la vez recibe algo de ellos.

Entre lo que él da, vemos su fuerte personalidad y la capacidad de realizarse, mejor que los otros, que además el grupo considera como importante que estén presentes en diversas situaciones, es decir ya sea estudiando biología o robando bocatas. Con su autoridad, el líder carismático llena el vacío normativo y los momentos de incertidumbre e inseguridad -que pueden ser importantes especialmente durante la primera fase de construcción del grupo – dotando así al grupo de un modelo de referencia de valores y de comportamientos.

De sus partidarios, el líder recibe su confianza que se representa a través de un sistema basado en la amistad y la unión, donde todos tienen un fuerte sentido de pertenencia al grupo. Sus seguidores se dirigen a él con confianza, obediencia, se identifican con él, a veces con una fiel lealtad. Intentarán imitarlo, aun sabiendo que nadie podrá alcanzarlo y destronarlo de su posición.

Si es necesario, él puede ajustar sus objetivos para demostrar a los otros quien es el más fuerte. La jerarquía interna tiene diversos estratos y se desarrolla de una manera compleja.

Los ayudantes del líder no pueden expresar su desacuerdo o demostrar que son más fuertes que él, para no comprometer el orden interno de la clase. Pero pueden ser ejemplos para otros chicos de la clase que viven en un contexto de discriminación o marginación más importante en comparación con ellos. En una situación de bullying, el papel de algunos bully-victimias que sufren las agresiones del bully-líder pueden tomarlo como ejemplo, y practicar la violencia hacia las más débiles en otras ocasiones.

Ser consciente de la actitud del grupo hacia los que son diferentes, hace que el chico que no se identifica con el líder carismático, no demuestre su desacuerdo para no ser objeto de mecanismos de exclusión por parte del grupo.

En estos grupos, el compromiso escolar esta fuertemente influenciado por una norma interna implícita que regula cuántos estudiantes se supone que estudien, y no es por casualidad el que algunos profesores hagan la diferencia entre una “buena clase” y una “clase horrible”.

El juicio puede ser general, en su globalidad, porque los chicos tienden a decidir juntos cuales son los estándares escolares que obligatoriamente van a cumplir, incluso implícitamente. Los teóricos de organizaciones saben cuánto puede ser rechazado un



trabajador incansable por sus compañeros de trabajo, hasta el punto de persuadirle para que reduzca sus niveles de producción. Su eficacia de hecho, representa una amenaza para todo el grupo puesto que el riesgo es motivar altas expectativas en sus superiores.

También en una clase, con una fuerte cohesión entre sus miembros, el nivel de atención hacia la escuela será generalmente uniforme y el grupo sancionará a los que se salgan del promedio.

El rechazado

El espejo del líder carismático, es el chivo expiatorio. Este rol está presente en muchos grupos y en grupos adolescentes particularmente mas, especialmente en una escuela donde la combinación de chicos y chicas en una misma clase no sigue un proceso natural de identificación seleccionado por ellos mismos. El rechazado asume toda la negatividad, las tensiones, problemas, desacuerdos, acusaciones, y burlas del grupo. Sus compañeros deberían estarle agradecidos por su función como cortafuegos. Estos son los que sufren un trago amargo todos los días mientras que los otros son deleitados por su propia armonía. Si el chivo expiatorio sale accidentalmente del grupo, incluso temporalmente, sería fácil ver la presencia de conflictos, ocultos hasta ese momento, entre los que en un principio se prometieron amistad eterna.

La elección de un chivo expiatorio no es accidental. En la fase en la que el grupo intenta alcanzar la unidad máxima alrededor de una reputación o imagen y de unos comportamientos, valores y objetivos comunes, el chivo expiatorio es el que más que cualquier otro se aleja de promedio.

No queriendo comprometer la uniformidad frente a la evidencia de la diversidad -por cualquier razón el grupo descalifica el conflicto interno y lo vierten con toda su carga negativa, hasta que aíslan al que lo está soportando. Este aislamiento puede ser simbólico en el caso de aquel estudiante del que se burlan continuamente, solo en su pupitre, aislado en momentos de interacción como por ejemplo durante las clases de gimnasia, pero puede también ocurrir en otros casos donde estos chicos, hartos de hostilidades continuas, deciden salir y cambian de escuela o de clase (o llegan en casos extremos al suicidio).

El chivo expiatorio reúne realmente todos los miedos de sus compañeros. En él, ven lo que nunca quisieran ser o lo que temen en convertirse, quizás lo sean ya e intentan difícilmente ocultarlo delante de los otros. Se sabe mucho sobre la homofobia por ejemplo, hallar las raíces ocultas, los miedos sobre la homosexualidad. Este ejemplo es particularmente relevante cuando hablamos de la adolescencia, momento en el que la construcción de la identidad sexual llama tanto la atención y asusta, y los chicos (especialmente el varón) se asustan por el poder verse diferentes, se asustan de los cambios. La exclusión del adolescente "huele mal", por la persistencia de los mensajes sobre el cuerpo. Los chicos "raros", por su altura, peso, imagen corporal, ligeramente lisiados, son a menudo víctimas pasivas en los institutos de secundaria. El



ser diferente se considera una buena excusa para ser descalificado o aislado del grupo. La exclusión es funcional para los que “están perfumados”, “visten bien” y “llevan una vida sana”, para afianzar y demostrar su propia integridad.

Cuando el rechazado se ofrece a sí mismo

Hay grupos donde no existe la necesidad de buscar a un chivo expiatorio: se ofrecen. En los estudios sobre bullying, se les da el nombre de “víctimas provocativas”. Son aquellos chicos que invierten mucho en la escuela y en su dinámica, aunque de una manera ineficaz, por lo menos así parece. Atormentando continuamente, llamando la atención, jugando con las cosas de los otros, diciendo mentiras, dándoselas de enterados, y muchas más cosas, esto necesita toda su energía. Cuando preguntan sobre estos chicos, sus compañeros nos dicen que algunos de ellos “se merecen” el maltrato, ellos “lo buscan”. Los que observan la dinámica desde el razonamiento del grupo, tienden a compartir esta idea. Se nota a menudo que los docentes tienen un fuerte rechazo hacia estos chicos.

La principal cuestión, al preparar una intervención en la clase, sigue dos pasos. El primer punto a dejar claro es si el respeto debe ser ganado o recibido como un regalo. Estamos hablando de respeto, no de simpatía o amabilidad, las cuales implican una elección personal en la relación con los otros. Y esto introduce el concepto de proporción entre el enfrentamiento de un miembro puede hacer a un grupo, y lo que está permitido que el grupo le haga.

El segundo punto es qué motiva a algunos chicos a meterse con sus compañeros, cuando saben bien que ellos son los perdedores y, además, ¿porqué sus compañeros le siguen respondiendo?, cuando saben exactamente -porque lo han experimentado muchas veces antes-, que nunca aprenderán y se comportarán nuevamente de la misma manera.

La repetición de estos comportamientos es parte del mecanismo del chivo expiatorio y juega la misma función de liberación, con un valor agregado: el chivo expiatorio parece pedir ser castigado.

Solamente observando de cerca y cuidadosamente la manera de vivir de estos chicos sus debilidades puede ser mostradas. Algunos de ellos han sufrido rechazo en otros contextos y ahora se sienten con la necesidad de perpetuar su rol de perdedores, provocando activamente así el único papel que ha vivido. Otros viven las actividades extraescolares como una situación de aislamiento verdadero de sus iguales o con padres que les presionan mucho o de mentalidad cerrada, extremadamente protectores o indulgentes, y en la escuela se sienten o tienen la necesidad de llamar la atención de los otros para ganar u ocupar un papel central en el grupo y, quizás, señalar de alguna manera su malestar.

GOLDEN5: propuesta de pasos claves



Por todas las razones enumeradas anteriormente, trabajar para favorecer las relaciones dentro de la clase significa implícitamente dar significado a todos los aspectos relacionados con la vida de la escuela o del alumnado, realizando la motivación para estudiar y mejorando la experiencia de cada uno.

Hay cosas muy simples que todo enseñante puede hacer, y que llegan a ser eficientes cuando son compartidas o realizadas por distintos docentes en una misma aula, o, incluso mejor, cuando son acordados por todo el equipo educativo...

Todo esto, siendo conscientes del proceso de formación del grupo y trabajando con cierto cuidado: dándoles confianza sobre las reglas, proporcionándoles oportunidades para conocerse, proponiéndoles la diversidad como un valor, otorgándole importancia a la riqueza que cada uno puede traer al grupo.

Las reuniones dentro del proyecto europeo Golden5 nos han ofrecido la posibilidad de considerar las diferencias entre las distintas escuelas, a partir de cuestiones estructurales tales como composición de la clase, la organización del horario semanal, la reglas del rol del profesor y del estudiante, y así sucesivamente.

Ahora indicaremos algunos pasos claves que puedes aplicar para mejorar el clima del aula, organizados en tres áreas: las *metas compartidas*, *la importancia de conocernos*, y *trabajando juntos*

Indicamos seguidamente algunos pasos claves que puedes experimentar y verificar. Están subdivididos en los siguientes temas:

- a. Estructuras, reglas y rutinas.
- b. Relaciones.
- c. Valores.

a. Estructuras, reglas y rutinas

1. Metas compartidas

Hay objetivos que se pueden conseguir solos. Un enseñante, por ejemplo, incluso muy bueno, no puede enseñar su materia si el educando no desea aprenderlo. Y una manera segura de favorecer la cooperación es implicar a nuestros estudiantes en la definición de un objetivo común. En un caso específico, el docente puede comentar al alumnado los objetivos sobre los que se basa su trabajo y, los límites impuestos por su papel, él puede negociarlos parcialmente teniendo así en consideración el punto de vista de sus alumnos.

Paso clave

Crear objetivos compartidos para la clase y para los individuos hablando con los chicos sobre ellos, explicándoles bien lo que se espera de ellos, llegando a



un acuerdo sobre las “diferentes” estrategias que un profesor va a utilizar con los estudiantes, según sus necesidades o posibilidades.

2. La certeza de las reglas

Como hemos visto, la construcción de un grupo pasa por una fase de incertidumbre sobre las reglas y los papeles que tienen que ser desempeñados por cada miembro. Una clase pone a prueba la determinación y la fuerza de cada profesor para entender hasta dónde pueden llegar. También en las relaciones entre los compañeros puede haber distintas opiniones sobre la forma correcta de comportarse con los otros.

Por esta razón, es muy importante, especialmente en la fase en que comienzan a conocerse, el fijar reglas claras y compartidas por los miembros del grupo para que puedan identificarse con ellas y a las cuales puede referirse el profesor en momentos de necesidad, demostrando que él las respeta y cree en ellos e invitando al grupo a que se comporte de manera coherente con sus propias elecciones. Y las reglas tienen que ser enunciadas en positivo, deben indicar qué hacer y qué evitar, ambas alientan el sentimiento y la atención en la persona que comienza esto, además del alto grado de definición y de precisión que una regla positiva debe tener.

Paso clave

Construcción de 3-5 reglas positivas con la clase y referirnos a ellas. *Las reglas se pueden establecer al principio del año escolar bajo un proceso de negociación que se pueda proponer a los chicos de muchas maneras. Algunas ideas pueden ser:*

- *Trabajar con tarjetas anónimas en las que cada chico escribe las reglas que él o ella desea proponer para el trabajo en clase, después se recogen todas las sugerencias, se agrupan, se discuten, se seleccionan y finalmente se elabora una lista definitiva de reglas para la clase.*
- *Pedirle a cada estudiante que escriba en una tarjeta 3-5 reglas positivas con las que se siente identificado y entonces se pide a los chicos que las negocien primero por parejas, (pidiendo a cada pareja que llegue a una lista en común), entonces en grupos de 4, 8, etc..., intentando llegar a un mayor o menor consenso.*

Nota para el profesor: las reglas de la clase son eficientes si se refuerzan y se mantienen vigentes en el tiempo. Esto significa no sólo sancionar, también verificar si se aplican y cómo se aplican las reglas, si son realistas, etc. Si se convertirá en otro ejemplo más de las reglas desatendidas de las que están llenas nuestras escuelas (y no sólo las escuelas).

3. Favoreciendo el conocimiento del otro



La cohesión del grupo es más alta cuando todos sus miembros pueden identificarse con un objetivo concreto, realista y esperanzadamente “especial”. Esto significa planificar situaciones reales donde los chicos experimenten que los otros son recursos reales: porque tienen ideas, habilidades, estrategias, diversas y complementarias, a veces mejores que las suyas, y porque juntos, como grupo, pueden autorizar, reconocer y aceptar a cada miembro de la clase.

Paso clave

Darles la posibilidad de hacer cosas juntas: trabajos en grupos, actividades de laboratorio, exposiciones, etc.... pueden ser ocasiones verdaderas para conseguir conocerse y aprender cómo cooperar respetando a los otros.

b. Relaciones

1. En el grupo hay sitio para cada uno de sus miembros

Desde un punto de vista de las relaciones, es muy importante que cada miembro sienta que hay un lugar para él o para ella en el grupo, algo que no perjudica necesariamente a los otros miembros. Construyendo así una sensación de pertenencia al grupo que da la posibilidad de escuchar a los otros, siendo a su vez escuchado, prestar atención al resto de compañeros, conociéndose los unos a los otros, teniendo así la ocasión de ser aceptados y compartir el mismo espacio. Debemos dar a cada uno de los miembros del grupo la ocasión de intercambiar ideas libremente, de acuerdo con su marco de referencia, para proporcionar igualdad de oportunidades a todos, haciendo más suaves las diferencias de cada miembro del grupo.

Paso clave:

En algunas ocasiones dar la oportunidad a los intereses, gustos y vida personal de los chicos; por ejemplo, entrevistar por turnos o traer algo de casa y mostrárselo a sus compañeros, contar historias personales o familiares centrándose en los hechos y los lugares en los que pasaron (teniendo en cuenta a aquellos chicos que viven en unas circunstancias personales y familiares difíciles), etc.

2. Conocimiento contra el juicio o el miedo

Tememos lo que (o a quien) no conocemos. Y a menudo, en la vida de un grupo los comentarios, los prejuicios, la exclusión son una manera de disimular el miedo hacia el que es diferente, aislarlo del grupo, para sentirse más fuerte (como individuos y como grupo) a través de la identificación de este como un enemigo. Pero cuando los chicos tienen la ocasión de conocerse más profundamente, este proceso anteriormente descrito ocurre más raramente. Porque entonces descubrirán semejanzas personales con sus iguales, habrá razones que motiven el interés y la curiosidad -y será más duro decidir si hay alguien que dejar fuera del grupo, para vivir



mejor.

Paso clave:

Aumentar el conocimiento recíproco entre los chicos: este objetivo puede ser alcanzado de muchas maneras, y algunas sugerencias se han dado ya. Por ejemplo un cuidadoso cambio en la asignación de los pupitres, o la posibilidad de cooperar en la consecución de un objetivo específico y en momentos específicos, es una manera de conocerse los unos a los otros mejor.

3. Viendo al grupo como un recurso

La dimensión grupal es típica del contexto educativo, donde los chicos y chicas están siempre juntos con sus iguales, y tiene características específicas que no puedan ser substituidas. El estudiar o jugar, una obligación tanto como una diversión, cada uno da al grupo lo que puede, su energía o su imaginación, su sentido del humor, su capacidad de centrarse en el objetivo o su capacidad de escuchar y de animar a sus compañeros.

De hecho, sabemos que en un buen grupo no hay un sólo líder, pero la extensión de la función de un líder es evidente que es diferente según la tarea que el grupo le pide realizar. Trabajar como un grupo significa, para un profesor, pasar de la idea del aprendizaje individual del chico de su disciplina, como si el llegar a formar parte de una clase fuera una necesidad accidental u organizacional, a la hipótesis de que las dinámicas del grupo pueden favorecer (o bloquear) el aprendizaje y, por lo tanto, el trabajo del profesor también, y principalmente, su labor de dirigir al grupo.

Realmente, por lo menos en Italia, los trabajos en grupo son percibidos por algunos profesores como un “riesgo” porque es más difícil comprobar y controlar a la clase en su totalidad. Esta estrategia, por lo menos en un principio, para un docente que no le guste los trabajos en grupo, el preparar e impartir una lección con un colega podría ser provechoso, así él puede sentirse más seguro especialmente en el caso de una clase o grupo difícil.

Paso clave:

Proponer actividades al grupo para mejorar la confianza y la relación entre los iguales

4. De la compensación a la cooperación

Aprendemos mejor lo que necesitamos enseñar. Esto es un supuesto defendido desde la Psicología social y la pedagogía, aunque todavía no se utiliza mucho en la escuela. La enseñanza sigue el esquema del los que sepan más a los que no sepan todavía, y el esquema que debe seguirse es siempre entre el profesorado y alumnado. Por otra parte, lo que se enseña en la escuela es mucho, y probablemente tome ventaja de la relación entre los iguales para mejorar el significado del aprendizaje dando una pequeña responsabilidad en la enseñanza a los chicos, dando valor a las



habilidades y a las actitudes de cada uno de ellos. La manera es crear un ambiente donde el éxito de cada uno es conseguido por las capacidades del trabajo en grupo, no por destacar la capacidad de uno sobre la de otro.

Paso clave:

Hacer que unos chicos ayuden a otros en las tareas académicas: Tutoría entre iguales

c. Valores

1. Autonomía

El éxito de la enseñanza y en general de la educación, está en la habilidad de formar a estudiantes independientes. Así pues, por ejemplo, un gran logro para un profesor está en transmitir al estudiante un método de estudio, curiosidad, pasión por su asignatura.

El proceso a través del cual el pensamiento autónomo, el juicio, la capacidad decisión, etc. se desarrolla durante la niñez y la adolescencia mediante una serie de pasos graduales que son apropiados a la edad y características de los chicos y de las chicas, así como adecuado a los contextos en los cuales viven.

En la escuela, los procesos que estimulan una mayor autonomía también en lo que significa el proceso de aprendizaje les permite darse cuenta que confiamos en ellos, que creemos en lo que harán, que vemos cuál es su parte positiva y le damos una ocasión de mostrarla. Esto no es obviamente en un único momento, sino que es un proceso en el tiempo, que implica ajustes y cambios y que mantiene al profesor implicado constantemente en la relación educativa con el estudiante y la clase, para relajar o fortalecer su función según lo que esté haciendo.

Paso clave:

Promover la autonomía, Indicando modelos positivos en un nivel individual...

2. Indicando modelos positivos a nivel individual

Es más fácil para que un muchacho o una muchacha aprendan cómo comportarse correctamente si tiene modelos a imitar o que tengan claro lo que los adultos esperan de ellos. En este sentido, promover y valorar los comportamientos positivos y a los chicos que actúan así significa promover los modelos adecuados de identificación y, al mismo tiempo, reconocen las habilidades y potencialidades, porque todos los chicos -incluso el más disruptivo-tienen capacidades que puedan ser resaltadas y reforzadas.

Es muy importante también evitar que la clase etiquete a algunos compañeros



de manera negativa, porque a menudo, o nunca, son valorados, por sus profesores. Sabemos lo que significa “un chico demasiado perfecto” o su contrario que puede implicar el rechazo y la aversión de sus compañeros de clase. La atención sobre lo positivo no debe dar lugar al efecto opuesto de una “práctica excesiva” por parte del profesor.

Paso clave:

- Promoviendo las relaciones sociales y valorando los comportamientos positivos periódicamente.***
- Señalar a los “mejores” estudiantes como modelos para los otros.***

3. Indicando modelos positivos a nivel de grupo

El destinatario de cada lección es la clase. No sólo de los estudiantes individualmente sino de ellos juntos como grupo. Valorando los aspectos positivos del grupo y de las cosas que hacen juntos, hablando de lo que ha ido bien en el día o de lo que habíamos podido hacer son una serie de estrategias para sugerir una mirada positiva hacia el crecimiento del grupo y de su capacidad de cooperar en el proceso de aprendizaje. Es también un recurso para dar una retroalimentación positiva a todos los chicos y no sólo a alguno de ellos, porque los estudiantes en sí mismos pueden construir identidad del grupo, es decir, se perciben como un “nosotros”, como parte de una unidad, que tiene potencialidades y puede mejorar con la ayuda de todos.

Paso clave:

- Al final de cada lección o de cada día, subrayar los aspectos positivos.***

El proyecto Chance de Nápoles: una intervención sobre la cultura escolar y el patrón estructural.

Lo que sigue a continuación es la experiencia en una “singular” escuela italiana.

Su nombre es “The Chance (Oportunidad)” y es una escuela “para las segundas oportunidades” fundada en Nápoles en 1998 en los barrios o distritos españoles, área en la que predominaba el abandono de la escuela ya en la enseñanza media. El proyecto, ahora ya se ha extendido a otras áreas de la ciudad, tiene el objetivo de atraer nuevamente a aquellos muchachos y a aquellas muchachas hacia el curso de la enseñanza media que no habían terminado.

La escuela Chance tiene una estructura muy distinta en comparación con las escuelas ordinarias. En la tabla siguiente destacamos algunas de las diferencias principales, distinguiendo entre las características estructurales y culturales. Lo primero indicar los aspectos “estables”, que se refieren al cómo se hacen las cosas: lugares, momentos, programas, trabajo en equipo, formación de profesores, espacios



dedicados para escuchar a los chicos... Los aspectos culturales son, lo contrario, abarcan el cómo la escuela es percibida y vista por sus características y las relaciones entre ellas.

Una conclusión elaborada a lo largo del tiempo es que la escuela (por lo menos la escuela ordinaria italiana) como es ahora , como la conocemos , es insuficiente y pensar en prevenir el malestar en las relaciones tiene sentido especialmente si significa reconstruir la escuela completamente, trabajando con nuevas formulas para esos niños o adultos, que conocen y aprenden la prevaricación como norma de su vida, porque no hay otras maneras posibles, dadas o producidas por ellos mismos, que tengan el mismo valor y atractivo y que puedan ser aplicadas.

Comparación entre la escuela italiana “ordinaria” y el proyecto ge Chance

Escuela italiana “ordinaria”	El proyecto The Chance
Aspectos estructurales	
El tiempo es ocupado en su mayoría con lecciones teóricas.	El tiempo es usado principalmente en actividades prácticas.
Los espacios en la escuela son habitualmente anónimos.	Los espacios en la escuela son planeado y decorados por los que viven en ella.
Los programas son decididos y fijados por el Ministerio.	Los programas son flexibles de acuerdo con las competencias e intereses de los chicos.
Los profesores son asignados.	Los profesores eligen trabajar con estos chicos y aplicar sus metodologías.
Los profesores tienen una formación Psicopedagógica dependiendo de su propia sensibilidad.	Como una forma Psico-pedagógica, los profesores comparten un ciclo de formación durante el año, el cual consiste en talleres, encuentro con expertos,...
El profesor está solo en clase.	Las lecciones son siempre enseñadas en equipo.
Los profesores solo enseñan sus propias asignaturas.	Los profesores pueden enseñar más de una asignatura, tanto como su conocimiento básico sobre la materia se lo permita.
El paso de un momento a otro es parte de la rutina y del hábito.	El paso de un momento a otro está marcado por rituales planeados de acuerdo con los objetivos de la enseñanza.
Los chicos hablan sobre la clase en momentos reservados para ellos.	Los chicos hablan sobre la clase, entre ellos y con los adultos, una hora por semana, como parte del horario lectivo.
Los profesores discuten durante los consejos escolares, unas pocas veces al año.	Los profesores discuten toda la semana, durante un momento específico dentro de su horario laboral.
Un profesor encargado de trabajar con chicos con dificultades puede sentirse solo y abrumado por las responsabilidades	Los profesores reciben constante orientación por un psicólogo el cual les ayuda en casos difíciles.
Los profesores son los únicos adultos con roles reconocidos en la educación.	La labor educativa esta en los profesores, bedeles, “compañeros sociales” (a menudo “madres” que asisten al proceso de crecimiento de los chicos).
Se contacta con los servicios sociales y médicos solo en casos de extrema necesidad.	Se contacta con los servicios sociales y médicos de manera constante y progresiva .En el equipo hay un trabajador social y el psicólogo ya mencionado anteriormente.
Aspectos culturales	
Primero el conocimiento, después la aplicación.	Primero existe un lugar reservado a las



	habilidades personales, por consiguiente, el conocimiento necesario es enseñado a partir de estas.
Los profesores tienen una variedad de enfoques y puntos de vista en cuanto a los aspectos educativos de su trabajo.	Los profesores trabajan por la educación en general de sus estudiantes.
Los estudiantes recurren y van a la escuela porque es lo que deben hacer, y no conocen exactamente que les espera.	Los chicos recurren y atienden a la escuela en base a lo que ellos conocen, comparten y siguen.
La relación con familias “difíciles” implica distanciamiento, desconfianza y acusaciones recíprocas.	La relación con familias “difíciles”, la alianza educativa es cuidada.
En el caso de prevaricación, el profesor no puede notificar o no puede reaccionar ante esto.	En el caso de que se dé bullying, todos los profesores intervienen a la vez.

Bibliografía

Buccoliero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi*, Milano, Franco Angeli 2005

Chiari G., *Climi di Classe e apprendimento*, Milano, Franco Angeli 1994

Douglas T., *La psicologia di gruppo*, Milano, Celuc Libri, 1981

Farr R. M., Moscovici S., *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989

Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola*. Roma, NIS, 1986.

Genovese L., Kanizsa S., *Manuale della gestione della classe*, Milano, Franco Angeli, 1998

Giori F., *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Milano, Franco Angeli, 1998

Girelli C., *Costruire il gruppo*, Brescia, La Scuola, 1999

Goffman E., *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte, 2003

Goldstein A. P., Glick B., *Stop all'aggressività*, Trento, Erickson, 1990

Gordon Th., *Insegnanti Efficaci*, Teramo, Giunti Lisciani, 1971

Lehalle H., *Psicologia degli adolescenti*, Roma, Borla, 1998



- Lucarini V., *Preadolescenti e vita di gruppo*, Torino, Elle di Ci, 1994
- Maggi M., *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Piacenza, Editrice Berti, 2004
- Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L., *Il Gruppo classe*, Roma, NIS 1990
- Matza D., *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2001
- Menesini E., *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Firenze, Giunti, 2000
- Menesini E., *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Trento, Erickson, 2003
- Novara D., *L'ascolto si impara, Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Torino, Gruppo Abele, 1997
- Olweus D., *Bullismo a scuola. Bambini oppressi, bambini che opprimono*, Firenze, Giunti, 2001
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Milano, Raffaello Cortina 2000
- Pietropolli Charmet G., *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2001
- Pietropolli Charmet G., *Amici, compagni, complici*, Milano, FrancoAngeli, 1997
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2001
- Palmonari A., Speltini G., *I gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino, 1998
- Putton A., *Empowerment e scuola*, Roma, Carocci, 1999
- Ravenna M., *Carnefici e vittime*, Bologna, Il Mulino, 2004
- Regogliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, NIS, 1994
- Rossi Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, Ancora del Mediterraneo, 2002



Sharp S., Smith S., *Bulli e prepotenti nella scuola*, Trento, Erickson, 1996

Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta i nuovi adolescenti*, Milano, Mondadori, 2000

Watzlawick P., Beavin J.H., *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Roma, Astrolabio, 1971

Zani B., Polmonari A., *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino, 1996