

LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL DOCENTE ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO¹

MAGALYS RUIZ IGLESIAS

RESUMEN

Este artículo analiza la competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en los países en vías de desarrollo. Forma parte de las Actas del «X Congreso de Formación del Profesorado: la formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar», celebrado en Cuenca en junio de 2002. Recoge la ponencia presentada en el mismo por la profesora cubana Magalys Ruiz Iglesias.

RESUMEN

This article analyses teacher's strategic competence in dealing with violence in schools in developing countries. It forms part of the records of «The Tenth Teacher Training Congress: The education of teachers with respect to the phenomenon of violence and coexistence in schools» held in Cuenca in June 2002. It includes the paper presented by the Cuban teacher Magalys Ruiz Iglesias.

PALABRAS CLAVE

Violencia escolar, Formación del profesorado, Países en vías de desarrollo.

KEY WORDS

Violence in schools, Teacher training, Developing countries.

La escuela reproduce en sí misma las condiciones características de la vida social, por lo que en ella debe crearse un tipo de ambiente que proporcione a los educandos la atención física, cognoscitiva y emocional que necesitan.

Para propiciar tales ambientes se requiere de preparar a los docentes como agentes fundamentales de cambio y por sobre todo prepararlos de manera tal que puedan tener una actuación competente para influir en el entorno de su realidad concreta.

No sería arriesgado aseverar que en los países en vías de desarrollo no hemos contado con propuestas sistémicas para formar de manera permanente al profesorado en función de

poder ejercer influencias instructivas y educativas en las condiciones concretas que envuelven la realidad de estos países.

Recordemos que el término «países en vías de desarrollo» fue instituido por el Banco Mundial a partir de un análisis de ingreso *per cápita*, lo que determinó ubicar en esta categoría a África, países de la ex Unión Soviética y casi toda América Latina.

Esta clasificación toma como base tres modelos de sociedades modernas, a saber:

- A. Tradicional (atrasada)
- B. Transición (en desarrollo)
- C. Modernizada (desarrollada)

Las regiones del mundo en donde se ubican los países en desarrollo están consideradas como zonas de elevado nivel de inestabilidad, conflictos y choques violentos, intensificados por la industrialización y urbanización, la extensión de la instrucción y el crecimiento caótico de información, todo lo cual hace pensar a los habitantes en cubrir posibilidades para la satisfacción de necesidades que en realidad no pueden ser satisfechas al ritmo deseado, lo que trae consigo un mayor grado de inestabilidad social y política, con el consecuente empleo de medios violentos para solucionar sus problemas.

Si como ya apuntamos la escuela reproduce en sí misma las condiciones características de la vida social se impone repensar en qué tipo de formación requieren los profesores para influir en niveles educativos donde los conflictos de niños y adolescentes se agudizan y donde se impone que tal agudización no sea analizada solamente desde la óptica de la psicología de los grupos que experimentan insatisfacción, desencanto y frustración, sino por sobre todo se requiere un análisis desde una óptica sociológica que permita adentrarse en los múltiples eventos negativos a los que están sometidos los niños y adolescentes de esos países en vías de desarrollo; eventos que repercuten y se manifiestan en determinadas conductas en el ámbito escolar.

Uno de los eventos negativos de mayor recurrencia en estos países se manifiesta en la violencia intrafamiliar que se concreta cuando alguno de los miembros de la familia, abusando de su fuerza, de su autoridad o cualquier otro poder, violenta la tranquilidad de uno o varios de los otros miembros de la familia.

Esa tranquilidad puede ser violentada mediante agresiones físicas, como golpes, cortadas, tocamientos lascivos o actos sexuales forzados; También se constata en agresiones verbales como insultos, ofensas, descalificaciones, humillaciones, amenazas o en abandono que consiste en no dar los cuidados que requiere cada miembro de la familia o en no dar afectos.

Esto trae consigo que los niños y adolescentes que sufren violencia ven disminuida su autoestima, su capacidad para relacionarse con los otros y su creatividad; entonces las consecuencias se evidencian en niños o adolescentes que se vuelven tristes y agresivos, no pueden

asumir responsabilidades dentro de la familia y la escuela (ya sea no asearse, no estudiar, no ser respetuoso) y se refugian así en amistades que aprueban conductas viciosas y reprobadas por la ley y además se van convirtiendo en agresores de sus futuros hijos.

Con este orden de cosas se resiente el eslabón básico de la formación de la conciencia social y moral de los individuos sobre la base de una socialización primaria que proporciona la familia y que debe permitir desde el desarrollo de cómo hablar, comportarse con los demás, convivir con personas diferentes, mantener determinada actitud de protección hacia los viejos o mas pequeños, respetar las reglas de los juegos infantiles hasta poder distinguir de manera primaria las relaciones entre el bien y el mal en el entorno de su comunidad.

Cuando los alumnos arriban a la escuela con deficiencias en esta socialización primaria no se trata de aplicar el refrán «Árbol que nace torcido su tronco jamás endereza», ni tampoco dilatar la larga polémica centrada en «Cómo lo que Ustedes no hacen lo vamos a hacer nosotros», el nosotros unas veces los padres y otras veces la escuela, sino se trata de reconocer que el fenómeno requiere un enfoque mucho mas global y de reconocer además que el proceso de socialización secundaria que propicia la escuela exige de acciones sistémicas y de una preparación conciente por parte del profesorado para lograr la efectividad de esas acciones.

Por ello siempre hemos recalcado el error que se comete cuando se pretenden extrapolar mecánicamente modelos de formación pensados para un tipo de sociedad, ejemplo la modernizada o desarrollada, a un tipo de sociedad que corresponde a un modelo de transición, porque estas sociedades en modelo de transición están sometidas a procesos de recesión económica, inestabilidad política y bruscos virajes históricos que redundan en violencia como fenómeno extraordinariamente polifacético, cuya diversidad nos remite a diferentes formas de violencia, o sea, la que se legaliza e institucionaliza desde arriba, ya sea en la esfera política, académica (recordemos que la escuela también se hace violenta desde su concepción curricular hasta su actuación en el salón de clases) o económica; este tipo de violencia por ser desde arriba no se percibe como tal.

También tenemos la forma de violencia que se manifiesta desde abajo, dadas las protestas que se dan por el descontento ante las condiciones de vida y las injusticias sociales; la tercera forma de violencia que se da en la confrontación de unos con otros, en los que se corrompen, cometen diversos delitos o, como es frecuente en el ámbito escolar, se manifiestan en determinadas conductas que evidencian propensión hacia lo delictivo.

Lo expuesto apunta hacia un problema real que motiva nuestra propuesta de formación con énfasis en cómo lograr que el profesorado pueda trazar estrategias para atenuar prevenir o eliminar manifestaciones de violencia en niños y adolescentes; estrategias que al centrarse en el fenómeno de la violencia deben tener en cuenta que este concepto lleva implícito un contenido ético, por lo que requiere conjugar enfoques sociológicos, biológicos, psicológicos, antropológicos y pedagógicos para poder comprender e interpretar su esencia y naturaleza.

Ahora bien, venimos aludiendo a propuesta de formación y percibimos como el termino formación se emplea reiteradamente, siendo llevado y traído muchas veces sin detenernos en su verdadera esencia, sin embargo dicho termino está urgido de procesos reflexivos.

Flores Ochoa (1997) define la formación como «Los avances y cualificación de los individuos en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad».

Aludimos a formación inicial, continua, permanente, profesional, etc., sin detenernos en la importante tetrarquía que encierra la definición anterior y centramos nuestro accionar en ofrecer información sobre la base de un modelo pedagógico tradicional, sin tener en cuenta que la formación es lo que queda precisamente cuando la información ha desaparecido.

Si formar es lograr avances y cualificación en el terreno de la sensibilidad, ello presupone que si no trabajamos la esfera de las emociones, las actitudes, los afectos, los sentimientos y los valores ya no estamos formando, pues la sensibilidad nos remite a la facultad de sentir y la manifestación de lo que sentimos se da a través de las esferas citadas.

Si formar es lograr avances y cualificación en inteligencia, ello presupone que los avances no se constatan solo en la inteligencia lingüístico-comunicativa y lógico-matemática, como de forma reduccionista se ha creído, y sobre la base de lo cual se han concebido los programas académicos, sino que la inteligencia siguiendo a Robert Stenberg (1985) se analiza a partir de una teoría triárquica que atiende a la inteligencia componencial, la experiencial, la contextual, esta última de particular interés para nuestra respuesta pues incluye la conducta adaptativa en el mundo real, así como la capacidad para relacionarse con otras personas, juzgar situaciones, alcanzar metas y resolver problemas prácticos.

Este componente contextual expuesto por Stenberg nos remite al análisis de las siete dimensiones de la inteligencia referidos por Gardner (lingüística, lógico matemática, espacial, musical, la corporal cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal), con la diferencia de que éste afirma la existencia independiente de inteligencias diferentes en el sistema nervioso humano (1983).

Si formar es lograr avances y cualificación en autonomía, no formamos cuando ofrecemos información para que sea reproducida y no propiciamos el cuestionamiento que prepare al individuo para pensar y romper su propia inercia como resultado de procesos de autoaprendizaje.

Si formar es lograr avances y cualificación en la esfera de la solidaridad, no formamos si no se favorecen acciones de cooperación, si no se fortalece la sinergia donde el todo es mas importante que la suma de las partes, y si no incluimos la conjunción entre pensamiento y acción para fortalecer unidad, amor y cuidado de este planeta tierra en el cual habitamos todos y que los caricaturistas mas sagaces, creativos y premiados pintan tosiendo, llorando, apoyado en un bastón o sofocado de calor.

Si esta tetrarquía que hemos desmontado es formar, se impone que revisemos nuestros modos de actuación cuando hablemos de formación permanente.

La formación permanente debe responder a cuatro caracteres fundamentales:

- a) Multivariada
- b) Formativa
- c) Flexible
- d) Globalizadora

La multivariada nos invita a contrarrestar el síndrome de la cursitis, a través del cual se ofrecen cursos indiscriminadamente que no contribuyen a recontextualizar la práctica educativa. No debemos olvidar que los cursos constituyen una modalidad encaminada a fortalecer la comprensión teórica de algún aspecto, por lo que resulta paradójico que pretendamos recontextualizar la práctica educativa sobre la base de cursos solamente, tal recontextualización demanda la inclusión de talleres que permiten retomar los saberes previos de los participantes como nivel de entrada y reconstruir un nuevo saber entre todos como nivel de salida, la inclusión de laboratorios de docencia en los cuales se propicia un espacio de cooperación reflexiva sobre las experiencias práctico-vitales de los participantes y la inclusión de seminarios que contribuyan a potenciar la competencia investigadora de los docentes.

La multivariada debe atender además a una convergencia de saberes abordados desde puntos de vista sociológico, psicológico, antropológico, económico, pedagógico, etc.

Por su parte el carácter formativo induce a que los participantes sean protagonistas de sus propios aprendizajes y no contenedores vacíos que reciben información.

El carácter flexible se logra cuando, a partir de un diagnóstico, las acciones se ajustan a necesidades e intereses de los participantes y cuando el currículum no adopta una estructura rígida, sino que ofrece márgenes que permitan entradas y salidas intermedias y plena adaptación a los ritmos de aprendizaje de los participantes dada la atención a la diversidad.

El carácter globalizador responde a una concepción de currículum integrado que propicie que el fenómeno de la violencia sea abordado desde el marco teórico de diferentes disciplinas, que permita integrar conocimientos de diferentes áreas para la solución de problemas prácticos y que proporcione además diferentes tipos de saberes (teórico-conceptual, técnico-práctico, etcétera).

Ese currículum integrado debe responder también a una selección de contenidos que se nutra de fuentes socioculturales, psicopedagógicas y epistemológico-profesional.

La fuente sociocultural propicia incluir aquellos contenidos que permitan responder a demandas sociales y culturales para lo cual exige de una ubicación contextual sobre los diferentes enfoques de la violencia.

La fuente psicopedagógica se orienta hacia las formas en que los sujetos/maestros pueden aprender a transformar su práctica al intervenir ante el fenómeno de la violencia.

La fuente epistemológica-profesional se orienta hacia los distintos tipos de saberes que pueden favorecer una intervención efectiva en consonancia con las nuevas situaciones educativas en contextos concretos de actuación.

La atención a la multivariedad, la flexibilidad, la formatividad y la visión globalizadora es la que puede contribuir a que una propuesta de formación permanente para intervenir ante los problemas de violencia escolar sea significativa. Cuando aludimos a significativo nos estamos refiriendo a aquello que resulta cercano e interpretable.

La significatividad la proyectamos desde el punto de vista psicológico, lógico-epistemológico y didáctico, este último esencial para el desarrollo de la competencia estratégica que requiere el poder intervenir ante el fenómeno de la violencia.

La significatividad desde el punto de vista psicológico se logra cuando toda propuesta de formación parta de un diagnóstico de las necesidades de capacitación o superación de los sujetos que se verán involucrados en dicha propuesta. Muchas veces los diagnósticos se realizan sobre la base de modelos reactivos que se caracterizan por trazar las acciones de superación o capacitación a partir de criterios de directivos, profesores de experiencia o creencias en torno a determinadas problemáticas. Estos modelos reactivos nos dan síntomas, pero no verdaderos síndromes, por lo que frecuentemente las acciones no resultan efectivas.

Por ello se impone que las acciones de diagnóstico partan de procedimientos sistémicos a través de los cuales se atienda a lo siguiente:

a) Determinación de los objetivos del diagnóstico:

En este aspecto se han de determinar cuales de las necesidades pueden satisfacerse a través de la propuesta y cuáles requieren de otras instancias, determinarse además, programaciones, es decir, qué se puede ir obteniendo a corto a mediano o a largo plazo, determinar áreas de intervención y a quiénes van dirigidas las acciones

b) Determinación de las fuentes a través de las cuales se obtendrá la información:

Estas fuentes se determinarán tanto para la situación a la que se aspira como para la situación real. Recordemos que una necesidad está dada precisamente por la distancia entre ambas situaciones.

c) Determinación de los indicadores y parámetros sobre los cuales se realizará el diagnóstico:

Estos parámetros deben recoger aspectos relativos a conocimiento conceptual y procedimental, así como a la esfera de las actitudes y los valores implicados en el objeto de diagnóstico

d) Análisis comparativo entre la situación a la que se aspira y la situación real:

De dicha comparación se derivan las necesidades

e) Ejecución

Del análisis realizado se valoran diferentes alternativas. Se selecciona la más viable, se elabora el plan de cuya implementación y control se derivan nuevos objetivos. Este procedimiento sistémico es el que posibilita mayor correspondencia entre diseño, desarrollo y evaluación de la alternativa asumida para la formación permanente.

La significatividad desde el punto de vista lógico-epistemológico ya debió ir aflorando a partir del establecimiento de indicadores y parámetros que direccionaron las acciones de búsqueda de necesidades. La significatividad desde este punto de vista y dado el análisis de la situación actual en los países en vías de desarrollo induce a incluir en la propuesta contenidos curriculares que dentro de una concepción informativa-formativa permitan abordar la triada fundamental en que en la vida escolar se evidencian las consecuencias de la violencia. Esa triada es la siguiente: autoestima disminuida, poca capacidad para relacionarse con los demás y escasa capacidad creativa como habilidad de pensamiento.

El acercamiento lógico-epistemológico a esta triada conduce a transitar primeramente por una ubicación contextual del fenómeno de la violencia desde distintos enfoques para de allí abordar aspectos referidos a la educación emocional, con su implicación en la autoestima, la educación en valores, con su implicación en la formación de la conciencia moral y social, la comunicación, proyectada tanto en la comunicación masiva por los matices de violencia psicológica que implica, como en la comunicación interpersonal; medio eficaz de influir en ambientes violentos dadas sus potencialidades persuasivas y sugestivas y por último abordar la creatividad como habilidad de pensamiento lo que posibilita educar en la no violencia de acuerdo al nivel educativo en el cual se ejerce influencias, o sea, una fase experiencial y de vivencias en la educación primaria y una fase reflexiva sobre el problema en los niveles sucesivos.

De ahí que nuestra propuesta de selección de contenidos para lograr la significatividad desde el punto de vista lógico-epistemológico en una propuesta de formación permanente incluya lo siguiente:

a) Los enfoques sociológicos, biológicos, psicológicos y antropológicos que propician un acercamiento al fenómeno de la violencia

- b) La educación emocional
- c) La educación en valores
- d) Medios de comunicación y violencia: hacia una pedagogía de las imágenes
- e) La comunicación interpersonal ante el fenómeno de la violencia
- f) La creatividad como habilidad de pensamiento ante las situaciones educativas de nuevo tipo que genera el fenómeno de la violencia

Las ideas rectoras o invariantes del conocimiento de la selección temática anterior se orienta a precisar que desde un enfoque sociológico se analiza el fenómeno de la violencia desde una historicidad que comienza con la descomposición de las sociedades primitivas y el surgimiento de clases antagónicas, con la consecuente opresión de unas sobre otras. Esta historicidad también justifica que la preocupación por este fenómeno no sea accidental, toda vez que la dialéctica del desarrollo social siempre ha planteado los problemas vitales y crecientes del ser humano e innegablemente la historia pasada y actual recoge hechos violentos concretados en guerras, atentados terroristas, asesinatos políticos, represalias, etcétera, lo que ha traído consigo que el hombre trate de comprender la esencia de esos fenómenos, su naturaleza, orígenes y vías de atenuación, prevención o eliminación; vías que se han dirigido a establecer doctrinas, proyectos, partir de utopías, etc.

Como ya apuntamos, la actualidad mayor del tema emana de los bruscos virajes históricos y la destrucción de regímenes totalitarios.

La violencia enfocada sociológicamente nos pone de lleno ante la problemática de la guerra y la paz. Ya no sólo sobre la base de conflictos sociales y políticos u otra forma directa a través del empleo de la fuerza, sino también la violencia indirecta (latente) que se aprecia en la presión espiritual o psicológica. Esta forma indirecta se manifiesta muchas veces en enajenación de la individualidad humana, adulteración de numerosos intereses y necesidades de los hombres, la imposición de una mentalidad y una conducta que contradicen la naturaleza humana normal, obstaculizando el desarrollo de sus fuerzas y potencialidades.

Varios estudiosos del tema de la violencia plantean que cuando se atribuyen los problemas de violencia a enfoques psicológicos, lo que se está haciendo es sustituir el efecto por la causa.

Otros estudiosos del tema aprecian en la violencia una visión apologética, inherente a los antagonismos de la moderna sociedad, dado el estado crítico al cual conlleva una civilización industrial, que condena necesariamente a una insatisfacción, enajenación, éxodo de la gente al mundo ilusorio de las drogas, el crecimiento de las tendencias agresivas, la militarización, el totalitarismo, etc., y han centrado su interés en diferenciar la agresión de la violencia, atribuyendo a

la primera, siempre un sentido injusto y a la segunda un sentido más amplio y polivalente dentro de los marcos variables de lo positivo y lo negativo.

Por su parte los enfoques biológicos para explicar la violencia tratan de explicar este fenómeno básicamente por las deficiencias de la naturaleza biológica del hombre, el cual genéticamente guarda íntima relación con el mundo animal y enfatizan un tanto en la acción de los genes que condicionan reacciones conductistas agresivas, una tendencia irrefrenable a la violencia y el dominio de otros individuos, trayendo con ello la alteración de la armonía y la paz social.

Estos criterios adquieren relevancia en las teorías de la etología social, corriente que aprovecha datos experimentales y teóricos de varias ciencias concretas (biología, ecología, genética, medicina) para fundamentar la idea asociada al socialdarwinismo sobre la determinación biogenética de la violencia y su naturaleza etológica.

El enfoque psicológico de los problemas de la violencia responden a una multidireccionalidad que se corresponde con los puntos de vista de diferentes autores: unos lo ven como un proceso natural conflictivo en la evolución de las edades, otros lo ven como desajustes que se dan entre el ello, el yo y el súper-yo como elementos componentes de la personalidad, para otros son problemas que se agudizan en la adolescencia, dada por una moratoria en búsqueda de identidad, etc.

Los enfoques antropológicos analizan la violencia desde la óptica de las diferentes culturas y como según esas diferencias se valora el fenómeno como violencia o no violencia.

Lo más importante de estas ideas rectoras o invariantes del conocimiento es acercar a los participantes al análisis de la violencia de manera multifacética y pluridimensional, como ya apuntamos para contrarrestar la fragmentación con que tal fenómeno ha pretendido abordarse.

Las invariantes del conocimiento al abordar la educación emocional se orientan a profundizar en el carácter de las mismas, pues las emociones afectan las conductas en las relaciones con los demás.

Influir en las emociones desde el ámbito escolar resulta difícil si tenemos en cuenta que ellas constituyen una continuidad de las reacciones ya asentadas desde la socialización primaria, pero difícil no resulta imposible y de ahí la importancia de una educación emocional que debe partir de un marco teórico en el cual podamos tipologizar las emociones; toda tipología queda estrecha ante la realidad, pero innegablemente constituye una herramienta útil, sobre todo cuando de trazar estrategias de intervención se trata.

Los investigadores están en desacuerdo con las clasificaciones diversas, sin embargo nos parece útil para nuestra propuesta la clasificación recogida por Philip Rice en su texto *Desarrollo Humano* (1997, 397). El autor reseña lo siguiente: «Estados de júbilo: emociones positivas de afecto, amor, felicidad y placer».

a) Estados inhibitorios: temor o espanto, preocupación o ansiedad, tristeza o pena, vergüenza, arrepentimiento, culpa o disgusto

b) Estados hostiles: ira, aborrecimiento, celos

El autor citado señala que cada quien experimenta estos tres estados de cuando en cuando, pero los que predominan son los que tendrán mayor influencia en la vida y en el comportamiento (Philip, Rice, 1997, 337).

Como se deriva de esta clasificación se puede aludir a emociones positivas y negativas; las estrategias de intervención deben aludir a ambas con el objeto de afianzar las fortalezas y contrarrestar las debilidades.

Una educación emocional debe establecer adecuadamente la relación entre sentimiento, afecto y emoción, señalando al sentimiento más su sentido sensorial (sentimiento de pena, placer, repugnancia, por ejemplo), la emoción más referida a las ocasiones en las que se da una evaluación de pérdida o beneficio y el afecto como una característica de la emoción concretada en la experiencia subjetiva (Enciclopedia de Educación, 1997, 363).

Las invariantes del conocimiento sobre la temática deben abordar las principales competencias de la inteligencia emocional (conocer las propias emociones, dominarlas, reconocer las de los demás, motivarse a uno mismo y establecer relaciones sociales) y por sobre todo debe profundizarse a nivel teórico y práctico en lo referido al autoconcepto y la autoestima, los cuales se elevan cuando se crean climas de seguridad, se ayuda a los alumnos a autoaprender y autoevaluarse, se evitan comparaciones destructivas, se exponen los valores de diferentes sectores sociales, se anima hacia la toma de responsabilidades, se fortalece la confianza y se valoran no sólo los resultados, sino también los intentos, entre otros procederes.

Por su parte las invariantes del conocimiento en lo referido a la educación en valores debe abordar el concepto de educación moral y sus modelos que van desde la transmisión de valores absolutos hasta los modelos de socialización, de autoconocimiento, de desarrollo del juicio moral, de adquisición de hábitos morales y de construcción de la personalidad moral, para de ahí entrar en diferentes vías de la educación moral en el ámbito escolar, siempre teniendo en cuenta que no se trata de ofrecer lecciones estructuradas al respecto y que los valores se forman fundamentalmente en el ejemplo, la discusión y el diálogo, sobre la base de una estrategia que contemple la acumulación temática, la consonancia de mensajes y la disponibilidad expresiva y visibilidad de puntos de vista.

Con respecto a las invariantes del conocimiento derivado del tema sobre los medios de comunicación masiva conviene hacer reflexionar en que el punto de contacto mayor entre el *homo sapiens* y el animal estuvo en su capacidad de ver y que fue precisamente la palabra la que fue salvando la distancia entre ambos. La palabra, rodeada de connotaciones, contribuyó al desarrollo del pensamiento; de ahí la importancia de todo cambio tecnológico encaminado a

reforzar el papel de la palabra, citemos, por ejemplo, la imprenta, el teléfono, el telefonema, la radio. Además todo el sistema escolar ha estado estructurado sobre la base de una pedagogía de la palabra. Sin embargo, un nuevo cambio tecnológico viene a cambiar los ritmos de instrucción: la televisión no es palabra sino por sobre todo imagen; imagen que llega indiscriminadamente, proyectando todo tipo de información, aprovechando sus recursos en los cuales interviene color, sonido, tercer dimensión y todo lo que lo acerca a hacer creer que tal y como lo ves así es la realidad, dejando poco margen al intelecto el cual se anestesia cada vez más, potenciando la capacidad de ver y acercándonos peligrosamente al animal, del cual la capacidad de la palabra nos distanció. Esta imagen apocalíptica puede ser usada en función de lograr aprendizajes constructivos en la medida en que nos adentremos en una pedagogía de la imagen que permita a los alumnos organizar y procesar la información que reciben, rechazarla cuando el caso lo requiere y por sobre todo adquirir las herramientas de lectura de la imagen que permitan hacer de ella una información provechosa o menos dañina, para lo cual se requiere de preparar a los docentes en los tres significados que porta una propuesta televisiva: el significado literal (lo que aparece en pantalla y está en la superficie), el significado implícito (lo que subyace y llega con códigos diferentes en el uso de la luz y el color, el tipo de cámara, el papel de los diálogos, etc.) y por sobre todo el significado complementario a través del cual se puede arribar a juicios de valor sobre el sistema de valores que sustenta la propuesta y de cuyo análisis se deriva la intención y finalidad de dicha propuesta televisiva.

Las invariantes del conocimiento en torno a la comunicación interpersonal deben adentrarse a nivel teórico y práctico en las distintas relaciones que se dan en torno a la patía (anti-patía, simpatía y empatía), la relación de estas con los tipos de relaciones dialogantes (asertividad, no asertividad, autoasertividad y agresividad), así como en los niveles y funciones de la comunicación para lograr la efectividad de la comunicación interpersonal.

Las invariantes de conocimiento en torno a la creatividad han de abordar ésta como habilidad de pensamiento, lo que implica atender a al capacidad creativa (fluencia de ideas, asociaciones remotas, etc.), estilo creativo (que se fortalece fundamentalmente por la capacidad de explorar), actitud creativa (que abarca el fortalecimiento de juicios críticos, redirección o mantención del juicio cuando el caso lo requiera, autonomía, originalidad y novedad, etc.) y por último estrategias creativas (dinámicas, situaciones hipotéticas, solución de problemas, etc.)

Esta búsqueda de significatividad lógica-epistemológica se quedaría en simple educación aditativa si no entramos en la búsqueda de la significatividad didáctica.

La significatividad didáctica es el punto medio entre lo lógico epistemológico y lo psicológico. Es la que se logra a través de los procedimientos metodológicos que, para el caso que nos ocupa, permiten el desarrollo de una competencia estratégica en los docentes.

La significatividad didáctica la logramos cuando a partir de una concepción curricular integrada, que contrarreste la cultura del fragmento, precisamos los modos de actuación que permitirán concretar esa concepción curricular que proponemos adopte una estructura modular.

Los modos de actuación de nuestra propuesta se erigen en el desarrollo de la competencia estratégica del docente para actuar ante las nuevas situaciones educativas a las que se enfrenta cuando en su práctica debe influir ante la violencia que se manifiesta en el ámbito escolar.

¿A qué nos referimos cuando aludimos al término competencia estratégica?

Para responder a esta pregunta debemos aludir a la polémica en torno a este tipo de formación, la cual tiene seguidores y detractores. El problema parte en que ante la revolución del conocimiento y el hecho de que las tecnologías envejecan sin haber madurado, se impone un cambio: no se trata de poseer el conocimiento sino de favorecer su uso. Ciertamente toda la situación actual de los países en vías de desarrollo, y su visión globalizadora conduce a que se arribe a un consenso: los bienes fundamentales de una nación no estarán en sus riquezas materiales sino en lo que sean capaces de hacer sus ciudadanos con ellas y aquí está la necesidad de potenciar la competencia «cómo hacer algo con lo que se conoce por sobre la tradicional práctica de demostrar lo que se conoce». Ello implica elevar el valor potencial de los ciudadanos.

La polémica se centra en los que ven ese valor potencial en lo que los ciudadanos puedan incrementar a la economía global y por ello conciben los programas de formación sobre la base de una competencia tecnológica que puede exhibir un desarrollo epidérmico al que subyacen elevados niveles de pobreza, frustración y falta de equidad; están por otro lado los que ven el valor potencial de los ciudadanos en lo que sean capaces de hacer, primero como ciudadanos, como agentes económicos o para resolver problemas de la sociedad en su conjunto, entonces se alude a una competencia intelectual, tecnológica e ideológico-cultural que se fortalece con la formación moral y social.

A esta segunda visión de competencia nos afiliamos dado el carácter de integralidad que presupone en la formación del ser humano

De lo anterior se deriva también la propuesta que hemos hecho en varios textos sobre la formación actual del profesorado en una alternativa que abarque la competencia pedagógico-didáctica, que propicie la toma de decisiones para planificar, gestionar y evaluar la enseñanza dentro de un marco de empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como vía de anticipación ante el conocimiento cambiante; la competencia institucional que permita adecuar la macropolítica educativa a la micropolítica de la institución educativa concreta; la competencia productiva que propicie ampliar el horizonte de los alumnos y que la escuela salga de sus marcos estrechos para permitir un abordaje de marcos de referencia mediatos e inmediatos; la competencia interactiva que además de propiciar las relaciones laterales entre los docentes posibilite el accionar de las necesarias visiones inter, intra, multi y transdisciplinarias y por sobre todo la competencia especificadora que permita no sólo profundizar en la especialidad sino poder adecuar los modos de actuación a los sujetos según el nivel educativo en que se encuentren y según las finalidades que persigue dicho nivel educativo.

Todas estas competencias deben concretarse, a nivel de actuación, en una competencia estratégica que es la que permite partir de un vacío de información, para luego determinar cómo iniciar, mantener, redirigir y concluir las acciones.

El vacío de información estaría en los insumos requeridos para poder actuar ante las manifestaciones de violencia escolar, lo que determina prepara a los docentes para que puedan diagnosticar tanto las necesidades de sus alumnos como del entorno; además los insumos también abarcan la información que se requiere desde el punto de vista lógico epistemológico y el diseño del programa de intervención

A partir de esos insumos se actuará sobre la base de mecanismos de conversión o proceso que permitirán iniciar, mantener, redirigir y concluir las acciones de intervención diseñadas. Ahora bien, ¿cómo contribuir al desarrollo de esta competencia estratégica en los docentes?

La respuesta está en el establecimiento de los principios metodológicos requeridos para formar una competencia. Esos principios son los siguientes;

1) Atender al significado por sobre la estructura

No se trata de lecciones estructuradas para informar sobre aspectos de la violencia escolar, sino de la significación, o sea, del uso que diferentes modos de actuación pueden lograr para prevenirla, atenuarla o eliminarla.

2) Habilidades más allá el aula

No se trata de impartir temas para fortalecer un conocimiento escolarizado, sino de enfrentar a los participantes a diferentes condiciones de desempeño para actuar ante el fenómeno en situaciones diversas, lo que implica la solución de problemas y el apoyo en materiales que favorezcan un pensamiento discursivo.

3) Aula centrada en el alumno

El papel protagónico de los participantes a nivel de activación del pensamiento es determinante, pues el formador de formadores tiene que dejar de ser el monopolizador de la información que debe llegar por diversas fuente y por procesos de autoaprendizaje, teniendo en cuenta además que la competencia es un *continuum*, no es que exista o no exista sino que se va conformado sobre la base de diferentes niveles de competencia.

4) El todo es más importante que la suma de las partes

Se trata de favorecer la integración entre tareas (acciones derivadas del conocimiento técnico-práctico para actuar en el desempeño profesional), atributos (por sobre todo el desarrollo de

un pensamiento crítico-reflexivo que derive en un saber teórico conceptual sobre el problema y además favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los participantes) y condiciones de desempeño (uso del conocimiento en variedad de contextos y situaciones para lograr un conocimiento condicional o reflexivo).

5) Flexibilidad a partir de las necesidades detectadas y los estilos de aprendizaje de los participantes

Se trata de reconocer que todos no tienen el mismo nivel de desarrollo y que se impone atender a la diversidad dada por las diferencias en conocimientos precedentes, diferencias de ritmos para aprender y formas o estilos variados de acceder al aprendizaje.

Las consideraciones hasta aquí expuestas se sintetizan en una propuesta que pretende hacer reflexionar sobre la necesidad de instaurar una formación del profesorado que atienda a un equilibrio entre el sello humanista, de lo que están muy urgidos los países en vías de desarrollo, en equilibrio con la formación específica para abordar el problema de la violencia escolar y los procesos de formación permanente permitiendo adaptaciones al mundo cambiante.

Hemos dejado sentada, además, nuestra concepción centrada en propuestas que atiendan a la significatividad desde el punto de vista psicológico, lógico epistemológico y didáctico y como en materia de significatividad didáctica para intervenir ante el fenómeno de la violencia escolar se impone una alternativa de formación de competencia estratégica que es la que permite hacer uso del conocimiento para la solución de problemas prácticos del ámbito escolar, con margen de redirección para actuar de manera efectiva en situaciones concretas.

Más allá de convergencias y divergencias con la propuesta realizada, la misma deja un espacio de cooperación reflexiva entre todos los que estamos en el mismo corazón del compromiso de la formación de nuestros niños y adolescentes.

NOTA

1. Ponencia presentada por la doctora. Magalys Ruiz Iglesias, Catedrática de Universidad en la Universidad Central «Marta Abreu» de las Villas (República de Cuba) al «X Congreso de Formación del Profesorado: la Formación del Profesorado ante el Fenómeno de la Violencia y Convivencia Escolar» (Cuenca, España, 3-6 de junio de 2002).