

El diseño como articulador para mejorar el bienestar y la convivencia escolar

*Design as an articulator to
improve school well-being
and school coexistence*

POR / BY VIVIANA HOJMAN¹, JORGE VARELA²

¹DIRECTORA EDUCACIÓN CONTINUA Y COORDINACIÓN ÁREA EDUCACIONAL. FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO.

²DIRECTOR LABORATORIO IBEM DE CONVIVENCIA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO.

PROPICIAR AMBIENTES SEGUROS DE APRENDIZAJE, DONDE PRIME LA TOLERANCIA, LA INCLUSIÓN Y QUE CONTRIBUYAN A UNA CONVIVENCIA ESCOLAR ARMONIOSA, SON, ENTRE OTROS TÓPICOS, ALGUNOS DE LOS GRANDES DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD. EN TIEMPOS QUE CAMBIAN VERTIGINOSAMENTE, URGE SUPERAR EL MODELO DEL PROFESOR HABLANDO, ALUMNOS ESCUCHANDO. SE HA COMPROBADO QUE LAS AULAS, ESCUELAS Y LICEOS PARTICIPATIVOS PONEN EN VALOR A LAS Y LOS ESTUDIANTES, MIENTRAS ENRIQUECEN EL APRENDIZAJE. EN EL SIGUIENTE ARTÍCULO, LOS AUTORES VIVIANA HOJMAN Y JORGE VARELA PROFUNDIZAN SOBRE ACCIONES CONCRETAS PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL Y EL ROL QUE PUEDE CUMPLIR EL DISEÑO AL ENTREGAR LAS HERRAMIENTAS NECESARIAS.

FOSTERING SAFE AND INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENTS IS A SIGNIFICANT CHALLENGE IN EDUCATION TODAY, CONTRIBUTING TO HARMONIOUS SCHOOL COEXISTENCE. IN RAPIDLY CHANGING TIMES, IT IS URGENT TO OVERCOME THE MODEL OF THE TEACHER TALKING TO STUDENTS WHO ARE EXPECTED TO LISTEN. IT HAS BEEN PROVEN THAT PARTICIPATORY CLASSROOMS AND HIGH SCHOOLS THAT VALUE STUDENTS' OPINIONS ENRICH THEIR LEARNING. IN THE FOLLOWING ARTICLE, AUTHORS VIVIANA HOJMAN AND JORGE VARELA ELABORATE ON CONCRETE ACTIONS TO ACHIEVE COMPREHENSIVE EDUCATION AND DESIGN'S ROLE IN PROVIDING THE NECESSARY TOOLS.

Las políticas educativas buscan promover una coexistencia armónica y desarrollar habilidades socioemocionales y sociales para la democracia, la ciudadanía y el bienestar.

Education policies have sought to promote harmonious coexistence and develop socio-emotional and social skills for democracy, citizenship and well-being.

Las sociedades postmodernas están en medio de una paradoja: necesitan mantener una narrativa y elementos que unen a las comunidades, pero al mismo tiempo, que se permita el desarrollo y reconocimiento a la diversidad. En este contexto, los sistemas educativos que busquen el desarrollo de una ciudadanía democrática, con bienestar, escucha y aprendizaje, necesariamente deberán hacerse cargo de esta paradoja. Deberán promover una manera de estar en el mundo que contemple lo compartido, construyendo lealtades y, simultáneamente, proveer espacios de reconocimiento a los distintos mundos posibles (Peña, 2015).

En línea con el propósito de construir sociedades democráticas y cohesionadas, los tratados internacionales y las políticas nacionales han relevado la necesidad de que la educación no solo cumpla con la misión de que niños y niñas adquieran conocimientos, sino también, que alcancen un desarrollo que les permita aprender a aprender, aprender a ser, hacer y convivir con otros (Delors, 1996). Así, por ejemplo, el informe sobre el papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo (Castillo y Contreras, 2014) señala que las sociedades deben promover la adquisición de capacidades para establecer vínculos significativos con los demás y participar e influir en la sociedad. Por su parte, la declaración de Incheon (Unesco, 2015) formaliza el acuerdo de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

PERSPECTIVAS SOBRE EL BIENESTAR

Desde la psicología, el estudio del bienestar ha ido dejando atrás el enfoque psicopatológico o solo centrado en el riesgo (Sarriera y Bedin, 2017), para pasar a centrarse en aspectos positivos del desarrollo humano, lo que ha permitido mirar las variables del contexto, como factores protectores de los sujetos y su desarrollo (Zimmerman et al., 2013). El bienestar es un constructo multidimensional clave para la salud mental a corto y largo plazo (ver, por ejemplo, Park et al., 2004; De Neve et al., 2013) y se estudia habitualmente desde dos

Postmodern societies are amid a paradox: they need to maintain a narrative and elements that unite communities while allowing for the development and recognition of diversity. In such a context, education systems that aim to develop democratic citizenship, well-being, listening, and learning, must confront this paradox. They need to encourage a way of living that acknowledges shared experiences, fosters loyalty, and creates spaces that recognise different possible worlds (Peña, 2015).

In line with building democratic and cohesive societies, international treaties and national policies have highlighted the need for education not only to fulfil the mission of providing children with knowledge but also to achieve a development that allows them to learn, to learn to be, to do and to live together with others (Delors, 1996). Thus, for example, the report on the role of education in shaping subjective well-being (Castillo & Contreras, 2014) states that societies should promote the acquisition of skills to establish meaningful connections with others and to participate in and influence society. The Incheon Declaration (UNESCO, 2015) formalises the agreement to ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all.

PERSPECTIVES ON WELL-BEING

In psychology, the study of well-being has shifted from focusing on negative aspects of human development to a positive approach that recognises contextual factors as protective for subjects and their development. Well-being is a multidimensional construct that plays a crucial role in both short- and long-term mental health. It is commonly studied from two perspectives: eudaimonic and hedonic, which together provide a comprehensive understanding of well-being. Notable research on psychological well-being includes studies by Park et al. (2004) and De Neve et al. (2013).

The eudaimonic perspective emphasises the positive functioning of people, relating to their processes of self-fulfilment, development of human potential and full psychological functioning (Ryff & Singer, 2006). This perspective proposes that well-being is the realisation of human possibilities and one's true nature. Eudaimonia is valuable because it refers to well-being as distinct from happiness. On the other hand, the hedonic perspective



Fuente: unsplash.com

grandes perspectivas: eudaimónica y hedónica. Ambas contribuyen a una comprensión integral del bienestar.

La perspectiva eudaimónica pone el acento en el funcionamiento positivo de las personas, relacionándose con sus procesos de autorrealización, desarrollo del potencial humano y funcionamiento psicológico pleno (Ryff y Singer, 2006). Esta perspectiva propone que el bienestar es la consecución de los potenciales humanos y la realización de la verdadera naturaleza de uno mismo. El término eudaimonia es valioso porque se refiere al bienestar como algo distinto de la felicidad. La perspectiva hedónica, por otro lado, concibe el bienestar del individuo como la evaluación que las personas hacen sobre la satisfacción que experimentan en sus vidas y el ajuste entre afectos positivos y negativos. El concepto bienestar subjetivo se ha asociado a una perspectiva hedónica, lo cual refiere a la experiencia de placer frente al dolor, incluyendo los juicios sobre la vida (Ryan y Deci, 2001).

Una dimensión del bienestar es la satisfacción con la vida, que se puede definir como una evaluación global de la calidad de vida de una persona según los criterios que haya elegido (Diener et al., 1985). Los juicios de satisfacción dependen de la comparación de las circunstancias propias con lo que se considera un estándar adecuado. De esta forma, el bienestar subjetivo es definido como una categoría que incluye afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida (Diener et al., 1999).

Los componentes afectivos se basan en las respuestas emocionales que, aunque siempre de corta duración y fluctuantes, son representativos de la naturaleza de la vida cotidiana (Pavot y Diener, 2004) (Figura 1). La satisfacción con la vida se refiere a las evaluaciones cognitivas de la calidad de vida en su globalidad, las cuales son menos susceptibles a cambios. Dichas evaluaciones no son siempre estables y refieren a una evaluación cognitiva global de la persona sobre cómo considera que es la calidad de su vida. Esta evaluación puede ser referida tanto como globalidad o totalidad de la vida, como también en referencia a ámbitos específicos, tales como amigos, colegio, familia y comunidad (Huebner, 2004).

conceives an individual's well-being as people's assessment of the satisfaction they experience in their lives and the fit between positive and negative affect. The concept of subjective well-being has been associated with a hedonic perspective, which refers to the experience of pleasure versus displeasure, including judgments about life (Ryan & Deci, 2001).

A dimension of well-being is life satisfaction, which can be defined as an overall assessment of a person's quality of life according to their chosen criteria (Diener et al., 1985). Satisfaction judgements depend on comparing one's circumstances with an adequate standard. Thus, subjective well-being is defined as a category that includes positive affect, negative affect and life satisfaction (Diener et al., 1999).

Affective components are based on emotional responses, which, although always short-lived and fluctuating, represent everyday life's nature (Pavot & Diener, 2004) (Figure 1). Life satisfaction refers to cognitive evaluations of the overall quality of life, which are less susceptible to change. Such assessments are only sometimes stable and refer to a person's general cognitive assessment of the quality of their life. This assessment can consider a global or totality of life as well as specific domains, such as friends, school, family and community (Huebner, 2004).

BIENESTAR EN LA ESCUELA

Los estudios acerca de la relación entre el bienestar y la escuela han incluido el análisis de las características de los establecimientos educacionales. Por ejemplo, la oferta de actividades extracurriculares (Eccles y Roeser, 2011) o la cantidad de alumnos por profesor (Goldstein et al., 2000). También han considerado variables ligadas a aspectos sociales y culturales de la escuela, como la relación entre compañeros (Liu et al., 2015), con los profesores (Chu et al., 2010; Gutiérrez y Gonçalves, 2013) o el nivel de involucramiento de las familias en los procesos educativos de los estudiantes (García et al., 2015).

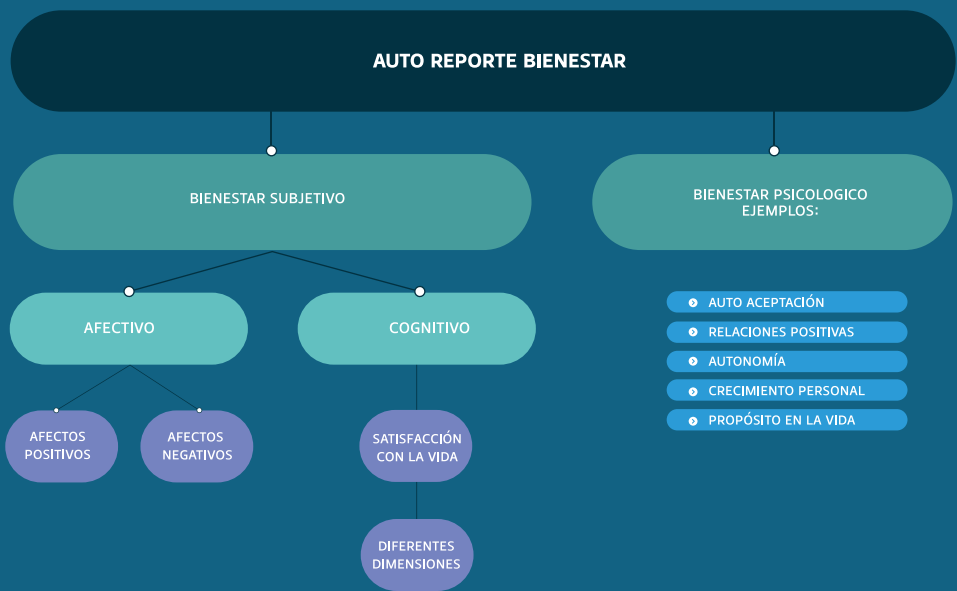
El sistema educativo en su conjunto ha sido llamado a repensar la forma de organizarse y velar para que todas y todos los estudiantes desarrollen competencias para un mundo incierto y en permanente cambio, y al mismo tiempo, crear comunidades respetuosas, participantes e integradas donde los individuos se desarrollen como seres sociales y ciudadanos con bienestar. Esta demanda se ha hecho más imperativa y urgente luego de la experiencia del confinamiento por la pandemia del COVID-19, donde quedaron en evidencia las enormes diferencias sociales educativas. Tras este periodo, se ha registrado un aumento en la percepción de la complejidad en las relaciones que se producen al interior de los establecimientos educacionales (ver, por ejemplo, Ponce et al., 2021 u Oliveira et al., 2021).

WELL-BEING AT SCHOOL

Studies on the relationship between well-being and school have included the analysis of school characteristics. For example, the supply of extracurricular activities (Eccles & Roeser, 2011) or the number of students per teacher (Goldstein et al., 2000). They have also considered variables linked to social and cultural aspects of the school, such as the relationship between peers (Liu et al., 2015) and teachers (Chu et al., 2010; Gutiérrez & Gonçalves, 2013) or the level of involvement of families in the educational processes of students (García et al., 2015).

The education system has been called upon to rethink how to organise and ensure that all learners develop competencies for an uncertain and ever-changing world while simultaneously creating respectful, participatory and integrated communities where individuals develop as social beings and citizens with well-being. This demand has become more imperative and urgent after the experience of the COVID-19 pandemic confinement, where the enormous social disparities in education became evident. In the aftermath of this period, there has been an increase in the perception of the complexity of relationships within educational institutions (see, for example, Ponce et al., 2021 or Oliveira et al., 2021).

FIGURA 1. DIMENSIONES BIENESTAR



ELABORACIÓN PROPIA. BASADO EN REES, 2017.



Fuente: unsplash.com

POLÍTICAS Y MARCOS LEGALES ENTORNO A LA CONVIVENCIA Y EL CLIMA ESCOLAR

Una de las maneras más claras en que el país se ha ido haciendo cargo de fomentar la formación integral y la ciudadanía, ha sido a través de políticas y lineamientos que se orientan hacia el fortalecimiento de la convivencia y el clima escolar. El año 2000, el Ministerio de Educación de Chile promulgó la primera Política de Convivencia Escolar, actualizada en 2011. Posteriormente, se han sumado la Ley de Subvención Educacional Preferencial (SEP) en 2008, la Política Nacional de Educación Especial y la Ley 20.845 sobre la Inclusión Escolar en 2015, y la Política de Convivencia Escolar en 2019. Todas estas acciones, y muchas otras, han ido complejizando la comprensión y la definición de los elementos que se relacionan con una buena convivencia escolar y las acciones que facilitan y dificultan el desarrollo.

En la última modificación que se realizó a la Ley General de Educación (LGE), se definió la convivencia escolar como “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (artículo 16 A en la Ley N° 20.370 introducido por la Ley N° 20.536 de 2011). El clima escolar, complementariamente, se refiere a “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, a nivel de aula o de centro, y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 16) y a “la percepción que todos los integrantes de la comunidad educativa tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales” (Arón y Milicic, 2017, p. 22). Adicionalmente, se ha visto que

POLICIES AND LEGAL FRAMEWORKS ON COEXISTENCE AND SCHOOL CLIMATE

Chile has made promoting comprehensive education and citizenship a top priority, taking several measures to achieve it. It has been done through policies and guidelines to strengthen coexistence and school climate. The first School Coexistence Policy was enacted in 2000 and updated in 2011. This was followed by the Preferential Educational Subsidy Law (SEP) in 2008, the National Policy on Special Education and Law 20.845 on School Inclusion in 2015, and the School Coexistence Policy in 2019. Despite these measures, understanding and defining the elements of good school coexistence and the actions that facilitate or hinder its development has become more complex.

In the last amendment to the General Education Act (LGE), school coexistence was defined as “the harmonious coexistence of the members of the educational community, which implies a positive interrelationship between them and allows for the proper fulfilment of educational objectives in a climate conducive to the comprehensive development of students” (Article 16 A in Law No. 20.370 introduced by Law No. 20.536 of 2011). School climate, complementarily, refers to “the perception that subjects have about the interpersonal relationships that are established in the school context, at classroom or school level, and the context or framework in which these interactions take place” (Cornejo & Redondo, 2001, p. 16) and to “the perception that all members of the educational community have regarding the environment in which they carry out their usual activities” (Arón & Milicic, 2017, p. 22). Additionally, studies show that a critical dimension provided by the school that has an impact on the well-being of children and adolescents (NNA) is the school climate, which has been recently studied in Chile (Varela et al., 2022; 2021; 2020; 2019; 2018).



Fuente: Unsplash.com

una dimensión clave que aporta la escuela y que incide en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes (NNA), es el clima escolar, el cual se ha estudiado recientemente en Chile (Varela et al., 2022; 2021; 2020; 2019; 2018).

En síntesis, desde un tiempo a esta parte, las políticas educativas buscan promover una coexistencia armónica y relaciones positivas que sean percibidas de manera positiva por los miembros de la comunidad, con el propósito de desarrollar habilidades socioemocionales y sociales para la democracia, la ciudadanía y el bienestar. Al mismo tiempo, se busca lograr seguridad centrada en el ser humano que “se preocupe por la forma en que la gente vive y respira en una sociedad, la libertad con que puede ejercer diversas opciones, el grado de acceso al mercado y a las oportunidades sociales, y la vida en conflicto o en paz” (PNUD, 1994, p. 26).

LA TEORÍA LLEVADA A LA PRÁCTICA

Los documentos que derivan de estas políticas y mandatos describen y promueven una escuela y liceo que escucha, estudiantes que participan y docentes que se hacen parte de los cambios, donde existe una importante disminución de la violencia y un aumento del bienestar subjetivo. Sin embargo, estas propuestas no se encarnan necesaria ni automáticamente en prácticas inclusivas, participativas ni colaborativas. Entonces, la pregunta que guía nuestra siguiente reflexión, es cómo se pueden apoyar los procesos de cambio de los contextos educativos hacia una mejora constante de la convivencia y el clima que en ellos se desarrolla.

Para responder a esta interrogante, presentamos dos perspectivas que, con distintos paradigmas a la base, consideran los espacios físicos escolares y sus condiciones materiales. La primera, busca entender los factores que se relacionan con el clima escolar, entre ellos, el espacio físico. La segunda, busca entender las relaciones en la escuela como un contexto sociocultural, donde el espacio físico y los artefactos son elementos que determinan dialécticamente las forma en que se dan las relaciones en ese espacio cultural.

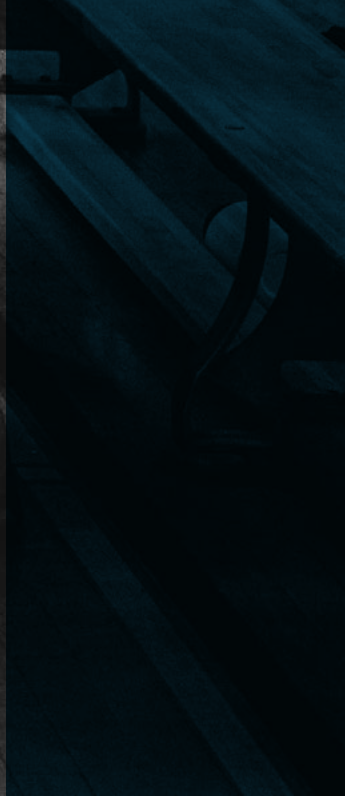
In short, for some time now, education policies have sought to promote harmonious coexistence and positive relationships that are perceived positively by community members to develop socio-emotional and social skills for democracy, citizenship and well-being. At the same time, it seeks to achieve human-centred security that “is concerned with the way people live and breathe in a society, the freedom with which they can exercise diverse choices, the degree of access to market and social opportunities, and life in conflict or peace” (UNDP, 1994, p. 26).

THEORY INTO PRACTICE

The school policies and mandates have been designed to foster an environment where students feel heard and valued and teachers actively contribute to positive changes. The documents that result from these policies also point at reducing violence and improving overall well-being. Nevertheless, it is worth noting that these proposals may fail to ensure inclusive, participatory, and collaborative practices. Therefore, we must consider how to support the change process in educational contexts to ensure continuous improvement in schools' coexistence and overall climate.

To answer this question, we offer two perspectives that approach the physical spaces of schools and their material conditions from different paradigms. The first perspective examines the factors contributing to the school climate, including the physical space. The second perspective examines the relationships within the school as a socio-cultural context. In this view, physical space and artefacts shape the dynamics of those relationships in the cultural space.

The first view understands school climate as a multidimensional construct, evidenced in several literature reviews (e.g., Cohén et al., 2009; Wang & Degol, 2015; Grazia & Molinari, 2020). Within this framework, it is possible to recognise four dimensions that affect school climate: the academic environment, the community environment, the safety environment and the institutional environment. The last dimension highlights the importance of the physical space and how the school is inhabited, as it can affect the quality of the school climate. Coexistence at school is played out in



La primera mirada, entiende que el clima escolar es un constructo multidimensional, lo cual ha sido evidenciado en varias revisiones de literatura (por ejemplo, Cohén et al., 2009; Wang y Degol, 2015; Grazia y Molinari, 2020). En este marco es posible reconocer cuatro dimensiones que afectan el clima escolar: el entorno académico, el entorno comunitario, el entorno de seguridad y el entorno institucional. La última dimensión resalta la importancia del espacio físico y la manera en que se habita en la escuela, debido a que puede incidir en la calidad del clima escolar. La convivencia en la escuela no solo se juega en la sala de clases, sino también en otros espacios del establecimiento, en especial en aquellas áreas comunes donde los NNA pueden pasar una gran cantidad de tiempo, a veces, sin ningún tipo de supervisión adulta. Por ejemplo, los baños. De hecho, en Chile se evidenció que los espacios donde se presentan mayores reportes de violencia son aquellos donde se hace deporte o recreación; es decir, donde hay una menor supervisión por parte de los adultos (ENVAE, 2006, 2014). En función de esto, se han desarrollado metodologías de supervisión de los espacios comunes y la infraestructura, como la denominada Systematic Supervision o supervisión sistemática (Colvin et al., 1997; Smith y Sprague, 2006) y la seguridad escolar (Tijmes y Varela, 2009).

La supervisión sistemática, enfocada en monitorear áreas comunes, como patios y pasillos, ha mostrado impactar positivamente en el clima escolar. Esta metodología se compone de tres grandes pilares: ser activo, positivo y responder adecuadamente. Ser activo implica supervisar los espacios comunes asumiendo una actitud alerta de constante movimiento y escaneo; lo contrario de quedarse de forma estática. Ser positivo implica tener una actitud positiva hacia los estudiantes, demostrando interés por saber cómo se encuentran, conectarse con ellos y reforzarlos positivamente. Finalmente, cuando se presenten, hay que ser capaz de responder y manejar situaciones problemáticas de forma adecuada.

the classroom, especially in common areas where children spend much time, sometimes without adult supervision—for example, the toilets. In fact, in Chile, it was found that the areas where most violence is reported are those where children play sports or recreation, i.e., where there is less adult supervision (ENVAE, 2006, 2014). Based on this evidence, methodologies have been developed to supervise common spaces and infrastructure, such as Systematic Supervision (Colvin et al., 1997; Smith & Sprague, 2006) and school safety (Tijmes & Varela, 2009).

Systematic supervision, which monitors common areas such as playgrounds and corridors, has positively impacted the school climate. This methodology consists of three main pillars: being active, positive, and responding appropriately. Being active involves monitoring common spaces by assuming an alert attitude of constant movement and scanning, the opposite of remaining static. Being positive consists of having a positive attitude towards students, showing an interest in how they are doing, connecting with them and reinforcing them positively. Finally, when they do arise, you need to be able to respond and handle problematic situations appropriately.

THE IMPORTANCE OF SAFE SPACES

School safety is inspired by the Crime Prevention Through Environmental Design methodology to be applied to schools. It is based on principles that propose environmental modifications and the target to create safe spaces. The first principle is natural surveillance, which refers to supervising a room when using it or when visibility conditions allow it. The second principle is territoriality and the reinforcement of affective ties with places, which encourages a more significant appropriation of the space and its respective care. Finally, the natural control of access is another environment-oriented principle. On the other hand, target-oriented modifications seek to protect potential flanks of violence.

The second approach is to generate scenarios that promote positive coexistence and communicate community values and

LA IMPORTANCIA DE LOS ESPACIOS SEGUROS

La seguridad escolar está inspirada en la metodología Crime Prevention Through Environmental Design –o Prevención del crimen mediante el diseño ambiental– para ser aplicada a colegios. Se basa en una serie de principios que proponen modificaciones del ambiente y del blanco para generar espacios seguros. El primer principio es la vigilancia natural y refiere a la posibilidad de supervisar un espacio al usarlo o cuando las condiciones de visibilidad así lo permitan. El segundo principio es la territorialidad y el refuerzo de lazos afectivos con los lugares, lo cual incentiva una mayor apropiación del espacio y su respectivo cuidado. Finalmente, el control natural de los accesos sería otro principio orientado al ambiente. Las modificaciones orientadas al blanco, por su parte, buscan proteger potenciales flancos de violencia.

La segunda mirada propone generar escenarios de actividad o de posibilidad que faciliten la aparición de una buena convivencia, que informen sobre los valores y expectativas de las comunidades, e incluyan signos y símbolos que faciliten las prácticas deseadas y limiten la aparición de las no deseadas.

Para construir un espacio educacional en el que se produzca un encuentro intersubjetivo en el que la colaboración permita el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, sociales y ciudadanas, se requiere modificar las condiciones de posibilidad y los escenarios de actividad que hoy estructuran la institución escolar. Es necesario que las escuelas encuentren consistencia entre sus motivos –lo que moviliza su acción–, sus mediadores y los escenarios. Así, por ejemplo, si una escuela se propone tener una relación estrecha con las familias, no debería tener un letrero en la puerta que diga que las familias tienen prohibida la entrada. Si el establecimiento busca que niños y niñas sean protagonistas de su aprendizaje, necesitará contar con materiales para que estos exploren o, al menos, debería contar con un diseño del espacio donde el profesor no esté en el centro. Si se busca la colaboración entre los docentes, será necesario destinar un tiempo en el diseño de sus calendarios, espacios físicos para el encuentro sin interrupciones y materiales diseñados para coordinar y registrar los encuentros. En suma, se requiere coherencia entre lo que se espera lograr en la escuela y los mediadores materiales y espacios que se ofrecen para lograrlo.

Para lograr una coexistencia armónica y seguridad humana en las comunidades educativas, será necesario situar a la comunidad como objeto de estudio, más que pensar en los sujetos de manera aislada. Pensar en un estudiante violento tiene sentido solo cuando hay uno, pero cuando comunidades escolares completas se ven enfrentadas a una serie de conductas violentas, es el momento de sacar la mirada de los individuos y ponerla en las interacciones y en los escenarios de actividad que se están ofreciendo. Cuando pensamos que las dificultades de inclusión están en los sujetos que son excluidos, logramos peores soluciones y de más corto plazo, que si enfrentamos este desafío como una comunidad que incluye.

EL DISEÑO COMO MEDIADOR SOCIOCULTURAL

La teoría sociocultural es un enfoque que deriva, principalmente, de los planteamientos de Lev Vygotsky, quien enfatizó la interrelación entre el individuo y el mundo social para

expectations, using visual cues and symbols to encourage desirable behaviours and discourage undesirable ones.

In order to foster a collaborative learning environment that develops knowledge, cognitive, social, and citizenship skills, it is vital to change the current conditions and activities within the school institution. Schools need to find consistency between their motives – what mobilises their action – their mediators, and the settings. Thus, for example, if a school aims to have a close relationship with families, it should not have a sign on the door saying that families are not allowed to enter. If the school is looking for children to be the protagonists of their learning, it will need to have materials for children to explore, or, at the very least, it should have a design for the space where the teacher is not at the centre. If teacher collaboration is sought, time must be allocated in their calendars, physical rooms for uninterrupted meetings and materials designed to coordinate and record the sessions. In short, coherence is required between what is expected to be achieved in the school and the material mediators and spaces provided to achieve it.

To achieve harmonious coexistence and human security in educational communities, it will be necessary to situate the community as the object of study rather than thinking of individuals in isolation. Thinking about a violent student makes sense only when there is one. Still, when entire school communities are confronted with a series of violent behaviours, it is time to look beyond the individuals and focus on the interactions and scenarios of activity offered. When we think that the difficulties of inclusion lie with those who are excluded, we achieve worse and shorter-term solutions than if we face this challenge as an inclusive community.

DESIGN AS A SOCIO-CULTURAL MEDIATOR

Sociocultural theory is an approach that derives mainly from Lev Vygotsky, who emphasised the interrelationship between the individual and the social world to explain development (Vygotsky, 1997). From the socio-cultural and socio-historical psychology perspective, a distinction is made between understanding the social as an influence or a constitutive part of development. In the first idea, the individual is positioned as the unit of analysis and social interaction is incorporated as one of the elements that influence development. In contrast, for socio-cultural theories, individual action is seen as inherently related to the socio-cultural activities in which the individual engages with others. The relationship between others, the social and the individual, is understood to be mutually constitutive (Rogoff, 1998). The behaviour of individuals is not directly affected by the physical space of a room when considering coexistence. Nonetheless, it is an essential component of the conditions that establish the boundaries of what can or cannot be done in a particular social space. The environment plays a crucial role in determining how individuals can develop in it, how they perceive themselves, and how they interact.

Let us think of two opposite classrooms: one with only the teacher as the protagonist and the other with a participatory methodology. In the first context, where the teacher lectures in class while being observed, students incorporate the idea that school learning only comes from the teacher and his knowledge, and they see themselves as receptacles of that knowledge. On the other hand, when the methodologies and spaces have materials

explicar su desarrollo (Vygotsky, 1997). Desde la mirada de la psicología sociocultural y sociohistórica, se hace una distinción entre la comprensión de lo social como influencia o como parte constitutiva del desarrollo. En la primera idea se posiciona al individuo como unidad de análisis y se incorpora la interacción social como uno más de los elementos que influyen en su desarrollo. En contraste, para las teorías socioculturales el desarrollo individual es considerado como inherentemente relacionado con las actividades socioculturales en que el individuo se compromete con otros. Se entiende que la relación entre los otros, lo social y el individuo son mutuamente constitutivas (Rogoff, 1998). Así, cuando pensamos en la convivencia, por ejemplo, el espacio físico de la sala no influye en la conducta de los sujetos, sino que es parte constitutiva de las condiciones que determinan lo que los sujetos pueden o no hacer en determinado espacio social y, por lo tanto, cómo pueden desarrollarse en ella, cómo se entienden a sí mismos y cómo se relacionan. Pensemos en dos salas de clases opuestas; una solo con protagonismo del docente y otra con una metodología participativa. En el primer contexto, donde el profesor expone en clases mientras lo observan, los estudiantes incorporan que el aprendizaje escolar solo proviene del profesor y su conocimiento, y se ven a sí mismos como receptáculos de ese saber. En cambio, cuando las metodologías y los espacios disponen de materiales y promueven la relación entre compañeros y compañeras, estos aprenden que hay un sinnúmero de mediadores para su aprendizaje y que ellos, los estudiantes, tienen un valor en sí mismos, como mediadores para el aprendizaje de otros. Podemos ver entonces, que las condiciones de posibilidad y lo que permiten estos dos escenarios no son iguales y no generan el mismo aprendizaje ni las mismas relaciones entre estudiantes.

Cambiar el foco desde la persona hacia la interacción entre las personas en la cultura permite dar cuenta de la diversidad de elementos que se requiere conjugar para promover mayores y mejores espacios para las actividades de convivencia, colaboración, buen trato, bienestar y aprendizaje. La acción individual adquiere sentido en la actividad, que es cuando distintas personas se involucran en un pensamiento compartido y así generan aprendizaje (Rogoff, 1998).

Un supuesto fundamental del enfoque sociocultural es que los seres humanos solo tienen acceso al mundo de una manera indirecta o mediada, tanto en la forma en que obtienen información sobre el mundo, como en la forma en que actúan sobre él (Wertsch et al., 1995). En otras palabras, los artefactos culturales participan al dar forma a la acción. Y, aunque la acción no está determinada por los artefactos, está delimitada por ellos. Así, por ejemplo, el diseño que tienen nuestras casas ha ido cambiando a través de la historia y, a medida que cambian sus materialidades y diseños, también cambia nuestra forma de habitarlas.

Los mediadores y escenarios crean un rango de posibilidades limitadas y, al mismo tiempo ambiguas, para la acción de los sujetos y sus comunidades. Esta ambigüedad es la que permite que haya o no creación dentro de dichos escenarios. Son los mediadores o artefactos culturales los que vinculan las acciones concretas de las personas con los escenarios de actividad. Los mediadores traen consigo una herencia cultural, en la cual cada generación va cambiando

and promote the relationship between peers, they learn that there are countless mediators for their learning and that the students value themselves as mediators to teach others. We can see that the conditions of possibility and what these two scenarios enable are different and generate different learning and relationships between students.

Shifting the focus from the individual to the interaction between people in the culture makes it possible to account for the diversity of elements that need to be brought together to promote more and better spaces for activities of coexistence, collaboration, good treatment, well-being and learning. Individual action acquires meaning in a movement when different people engage in shared thinking and thus generate understanding (Rogoff, 1998).

Focusing on the interaction between individuals within a culture allows for a better understanding of the diverse elements required to create spaces that promote coexistence, collaboration, good treatment, well-being, and learning. Engaging in shared thinking generates understanding, and individual actions become meaningful in a collective movement (Rogoff, 1998).

A fundamental assumption of the sociocultural approach is that human beings only have access to the world in an indirect or mediated way, both in how they obtain information about the world and how they act upon it (Wertsch et al., 1995). In other words, cultural artefacts participate in shaping action. Moreover, although the artefacts do not determine action, activities are bounded by them. Thus, for example, the design of our houses has changed throughout history and as their materialities and designs change, so does the way we inhabit them.

Mediators and scenarios create a range of limited and, at the same time, ambiguous possibilities for the actions of subjects and their communities. It is this ambiguity that allows for creation or non-creation within such scenarios. The cultural mediators or artefacts link people's concrete actions to the activity scenarios. Mediators bring a cultural heritage, with each generation changing and transforming the tools and ways of navigating their society (Wertsch et al., 1995). Thus, in a school setting, specific actions are likely to be expected, and not others, and those actions are likely to be very different from what is expected in a park, a house or a stadium. Thus, reading the keys of the context, we understand that in one place, we can play; in another, we can rest; and in the last one, we are allowed to shout. This expectation of the scenarios limits the action of the subjects in it. In short, as a mediator between the subject and their culture, the setting of the activity, the design of the contexts and their materials foster specific actions and inhibit others (Hedegaard & Fleer, 2008).

What is required in educational institutions, then, is to reflect on their historical understanding of the practices, artefacts and scenarios offered to them. To question the knowledge of how and what is learned or should be learned in school and to generate the design of mediators, scenarios, spaces and materials that facilitate the cultural change that is sought. For example, we can generate more materials for collaborative decision-making, we can adapt spaces in the recess that generate the tranquillity we are looking for; we can create spaces for autonomous work in the classroom so that every so often, we can allow more advanced students to work in that space and give guided work time for the children who present more difficulties. Ultimately, we need to clarify areas for improvement and set up artefacts and spaces according to those goals. ❶

y transformando las herramientas y las formas de navegar en su sociedad (Wertsch et al., 1995). De esta manera, en un escenario escolar es probable que se espere cierto tipo de acciones y no otras, como también, que esas acciones sean muy distintas de las que se espera que sucedan en una plaza, en una casa o en un estadio. Así, leyendo las claves del contexto, entendemos que en un lugar podemos jugar, en otro podemos descansar y en el último está permitido gritar. Esa expectativa de los escenarios es la que limita la acción de los sujetos en él. En suma, como mediador entre el sujeto y su cultura, el escenario de la actividad, el diseño de los contextos y sus materiales, permite ciertas acciones e inhibe otras (Hedegaard y Fleer, 2008).

Lo que se requiere en las instituciones educativas, entonces, es reflexionar sobre su comprensión histórica de las prácticas, artefactos y escenarios que se ofrecen a ellas. Cuestionar la comprensión de cómo y qué se aprende o se debe aprender en la escuela, y generar el diseño de los mediadores, escenarios, espacios y materiales que faciliten el cambio cultural que se busca. Por ejemplo, podemos generar más materiales para tomar decisiones colaborativas, podemos adecuar espacios en el recreo que generen la tranquilidad que buscamos. Podemos generar espacios para el trabajo autónomo en la sala de clases, de manera que cada cierto tiempo podamos permitir a los estudiantes más avanzados trabajar en ese espacio y dar tiempo de trabajo guiado para los niños o niñas que presenten más dificultades. En definitiva, necesitamos clarificar focos de mejora, motivos y poner artefactos y espacios en función de esas metas. **■**

REFERENCIA / REFERENCES

- Arón, A. M. & Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC.
- Castillo, J. & Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano: Una revisión al caso chileno PNUD y UNICEF*. LOM.
- Chu, PS, Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Metaanálisis de las relaciones entre apoyo social y bienestar en niños y adolescentes. *Revista de Psicología Clínica y Social*, 29, 624-645. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). Clima escolar: investigación, políticas, práctica y formación docente. *Récord universitario de profesores*, 111 (1), 180-213.
- Colvin, G., Sugai, G., Good III, R. H., & Lee, Y. Y. (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12(4), 344.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Delors, J. (1996). de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *Lauro*, 14 (26), 136-167.
- De Neve, J. E., Diener, E., Tay, L. & Xuereb, C. (2013). *Los beneficios objetivos del bienestar subjetivo. Informe sobre la felicidad mundial*.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). La escala de satisfacción con la vida. *Revista de evaluación de la personalidad*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Bienestar subjetivo: tres décadas de progreso. *Boletín psicológico*, 125 (2), 276.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241.
- ENVAE (2006). *Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Ministerios del Interior y de Educación de Chile. Extraído de: http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/pres_ppt.pdf
- ENVAE (2014). *4ta Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito escolar*. Extraído de: <http://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/ENVAE-2014-Encuesta-Nacional-de-violencia-en-el-%C3%A1mbito-escolar-Ministerio-del-Interior.pdf>
- García, F., Marande, G., Schneider, B., & Blanchard, C. (2015). Effects of School on the Well-Being of Children and Adolescents. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*, 1251-1305. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8149>
- Goldstein, H., Yang, M., Omar, R., Turner, R., & Thompson, S. (2000). Metanálisis utilizando modelos multinivel con aplicación al estudio de los efectos del tamaño de clase. *Revista de la Royal Statistical Society: Serie C (Estadística Aplicada)*, 49 (3), 399-412.
- Gutiérrez, M. & Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *Revista internacional de psicología y terapia psicológica*, 13 (3), 339-355.

- Hedegaard, M. & Fleer, M. (2008). *EBOOK: estudiando a los niños: Un enfoque histórico-cultural*. Educación McGraw-Hill.
- Huebner, E. S. (2004). Investigación sobre evaluación de la satisfacción vital de niños y adolescentes. *Investigación de indicadores sociales*, 66, 3–33.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E.S. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School- Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083.
- Ministerio de Educación. Ley N° 20.536. sobre Violencia Escolar de 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>
- Molinari, L., Grazia, V., & Corsano, P. (2020). Relaciones escolares y soledad en la adolescencia temprana: un modelo de mediación que involucra la sensibilidad al rechazo. *El Diario de la Adolescencia Temprana*, 40 (3), 426–448. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Oliveira, D. A., Junior, E. P., & Clementino, A. M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: un análisis comparativo de 12 países*. En D. Andrade Oliveira, E. Pereira Junior & A. M. Clementino (Organizadores), IEAL / CNTE / Red Estrado 21–61.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.
- Pavot, W. & Diener, E. (2004). La evaluación subjetiva del bienestar en la edad adulta: hallazgos e implicaciones. *Envejecimiento Internacional*, 29 , 113–135.
- Peña, C. (2015). Escuela y Vida Cívica. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.). *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. (pp. 25–50). Ediciones UC.
- PNUD – Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1994). *Informe sobre desarrollo humano 1994. Un programa para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1994/capitulos/espanol/>
- Ponce Mancilla, T., Vielma Hurtado, C., & Bellei Carvacho, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID–19. *Revista iberoamericana de educación*, 86(1), 97–115
- Rees, G. (2017). *Children’s Views on Their Lives and Well -Being Findings from the Children’s Worlds project* (Vol. 18). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65196-5>
- Rogoff, B. (1998). La cognición como proceso colaborativo. En W. Damon (Ed.), *Manual de psicología infantil: vol. 2. Cognición, percepción y lenguaje*, 679–744. John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). Sobre la felicidad y los potenciales humanos: una revisión de las investigaciones sobre el bienestar hedónico y eudaimónico. *Revista anual de psicología* , 52 (1), 141–166.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103–1119.
- Sarriera, J. C. & Bedin, L. M. (2017). Un enfoque multidimensional del bienestar. Bienestar psicosocial de niños y adolescentes en América Latina: Intervenciones basadas en evidencia, 3–26.
- Smith, S., & Sprague, J. R. (2006). Systematic Supervision for High School: A Positive Way to Monitor Common Areas [Media Program]. *Eugene, OR: IRIS Media*.
- Tijmes, C., & Varela, J. J. (2009). Seguridad Escolar: Aplicación de la Metodología “Prevención del Crimen Mediante el Diseño Ambiental.” *Conceptos*, 11.
- Unesco (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2018). Life Satisfaction, School Satisfaction, and School Violence: A Mediation Analysis for Chilean Adolescent Victims and Perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487–505. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the Influence School Climate on the Relationship between School Violence and Adolescent Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095–2110. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Varela, J. J., & Torres-vallejos, J. (2020). La percepción de apego con la escuela como un factor protector para conductas antisociales en escolares chilenos. *Psykhē*, 29(2), 1–12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416>
- Varela, J. J., Sánchez, P. A., González, C., Oriol, X., Valenzuela, P., & Cabrera, T. (2021). Subjective well-being, bullying, and school climate among Chilean adolescents over time. *School Mental Health*, 13(3), 616–630. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09442-w>
- Varela, J. J., Muñoz, G. J., Reschly, A., Melipillán, R., Varela, J. J., Muñoz, G. J., Reschly, A., & Melipillán, R. (2022). Bullying Behavior and School Bonding for Predicting Student Engagement Among Chilean Adolescents Bullying Behavior and School Bonding for Predicting Student. *Journal of School Violence*, 21(3), 327–341. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2098501>
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W., & Hall, M. J. (1997). *The collected works of LS Vygotsky, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions*. Plenum Press.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wertsch, J. V., del Río, P., & Alvarez, A. (Eds.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child Development Perspectives*, 7(4), 215–220. <https://doi.org/10.1111/cdep.12042>