

Los centros educativos: gestión, disciplina y entorno social

CATHERINE BLAYA, Directora del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, Universidad de Burdeos, profesora en el centro de capacitación de los docentes de Aquitana.
E-mail: cblaya@aol.com

Introducción

La violencia escolar ha sido abordada desde distintos puntos de vista y campos, como el sociológico, psicológico, educacional y criminológico. El último está superando los otros, y la violencia escolar está siendo vista por los políticos y la opinión pública como la consecuencia de una delincuencia y una violencia juvenil creciente en ámbitos urbanos, desorganizados y socialmente desfavorecidos, que es preciso erradicar. En un contexto político cada vez más punitivo, donde la tolerancia cero supera las acciones de prevención, donde las escuelas pueden ser escenarios de fenómenos de interrupción y violencia, me parece esencial recordar que los centros educativos, aunque no sean responsables de todo y no puedan substituirse a la sociedad, pueden intervenir para asegurar a sus alumnos y a los docentes un entorno laboral seguro y pacífico. Investigaciones de nivel internacional llegan a la conclusión de que la violencia escolar es también el resultado de una gestión diaria del grupo de alumnos (Roland, 2000; Adams & Russakoff, 1999; Roland and Munthe, 1997) y de la cultura del centro educativo (Debarbieux, 1999), ya que la violencia escolar varía mucho de un centro a otro, independientemente de las características socioeconómicas y del tamaño del centro (Olweus, 1993; Whitney and Smith, 1994; Debarbieux, 1999; Blaya, 2001).

El objeto esencial de mi ponencia de hoy va a ser el clima escolar como medio de prevención de la violencia escolar. La violencia está influenciada significativamente por la calidad del clima educacional y social de las escuelas y de las aulas (Galloway & Roland,

2002; 2004; Hanewinkel, 2004). Estará basada sobre la síntesis de la bibliografía internacional sobre lo que sucede en los centros escolares que aseguran la convivencia, así como sobre los resultados de las investigaciones del Observatorio Europeo que se centran en la evaluación de la violencia y tratan de recoger información sobre los siguientes fenómenos: la calidad del clima escolar y el ethos escolar: es decir el clima de convivencia y su representación en los escolares y docentes; el sentimiento de seguridad versus inseguridad con el que se asiste a la escuela y se vive en ella; el modo de gestión de la disciplina de los centros, y finalmente los procesos de violencia: la presencia de agresiones y el complejo proceso de victimización.

El clima escolar

El clima escolar es un elemento esencial del buen funcionamiento de los centros y del éxito académico de los alumnos. Puede representar un factor de riesgo en la construcción de situaciones agresivas y violentas cuando es negativo (Welsh, 2000). Así, las investigaciones realizadas por Gottfredson (2001) concluyen que, en un clima escolar positivo, las situaciones de crisis y los eventos dramáticos son más fáciles de resolver.

La violencia en el ámbito escolar no resulta siempre de eventos espectaculares, sino más bien de un conjunto de comportamientos, de pequeños hechos cotidianos que contribuyen en deteriorar el clima general del centro. El clima general de un centro escolar está determinado por todos los factores físicos, elementos estructurales, personales, modos de funcionar y características culturales de tal centro. La interacción de todos estos elementos va a resultar en un clima particular que a su vez va a influenciar los comportamientos de sus agentes (Blaya, 2006). Rutter (1983) y Grisay (1993) lo definen como un conjunto de valores y comportamientos que constituyen el ethos del centro y influyen en su clima. Es la consecuencia de la percepción de los agentes de la comunidad educativa, puesto que es el

producto de los valores y sentimientos dominantes del entorno escolar y de la calidad de las relaciones entre los distintos agentes. En él identificamos el respeto entre los individuos, el sentimiento de apoyo y el apoyo real de los agentes entre ellos, el sentimiento de justicia y equidad, el sentido dado al aprendizaje, el sentimiento de seguridad y, por fin, el sentimiento de pertenencia al centro educativo. De esta manera el clima es una construcción sociológica que es a la vez el origen de los comportamientos individuales y también la consecuencia de la percepción individual y colectiva del entorno educativo. Es la medida de esta percepción lo que nos permite, en el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, evaluar la calidad del clima escolar.

La gestión de la disciplina y el sentimiento de justicia

Se ha comprobado que un sistema de gestión de la disciplina punitivo, unas reglas y expectativas poco claras, con una aplicación incoherente e irregular de la disciplina, es un factor importante en el incremento de los comportamientos agresivos, del ausentismo y del vandalismo contra las escuelas (Mayer, 1995; Olweus, 1992; Funk, 2001). Asimismo, el sentimiento de que las sanciones no son aplicadas de modo justo y con igualdad está arraigado en una cultura anti-escolar creciente (Mayer, 1995; Olweus, 1993; Funk, 2001). Así pues, tomando en consideración las investigaciones hechas por el Observatorio en Europa (Alemania, España, Francia, Inglaterra, Bélgica), cuando se comparan los resultados, se pueden notar diferencias importantes entre los países participantes en cuanto a la respuesta a la pregunta: “**Piensas que el castigo ha sido:** 1. *Justo*; 2. *Injusto*; 3. *A veces justo y otras injusto*”. Como demuestra la siguiente tabla, son:

Tabla 1: justicia de las sanciones:

Justicia sanciones	<i>Justo</i>	<i>Injusto</i>	<i>A veces justo y otras injusto</i>
<i>Bélgica</i>	18,6 %	30,1 %	51,3 %
<i>España</i>	29,1 %	23,2 %	47,7 %
<i>Francia</i>	19,2 %	30,6 %	50,2 %
<i>Inglaterra</i>	33,5 %	19,9 %	46,6 %

Los resultados medios son más importantes en la muestra como conjunto, lo que parece lógico. Sin embargo, el sentimiento de justicia en cuanto a la gestión de la disciplina, según las percepciones del alumnado, resulta más grande en Inglaterra y en España. En cuanto a lo que pudimos observar y analizar, la gestión de la disciplina es más clara en los centros educativos en España y en Inglaterra. Tenemos que precisar que los centros españoles que tomaron parte en la investigación son centros que ya fueron sensibilizados en la gestión de la disciplina y el desempeño de prácticas que favorecen la construcción de la convivencia en el medio escolar a través del programa SAVE ANDAVE, de la profesora Rosario Ortega. Este programa insiste en el desarrollo personal del potencial de cada uno (alumnos y docentes) en los centros educativos para superar las dificultades que puedan emerger en el ámbito escolar. El resultado es un trabajo sobre las reglas del centro, organiza foros y encuentros para facilitar la coexistencia pacífica y apodera a los alumnos según el modelo anglosajón de organización de la vida en los centros. Dentro del programa se organizan encuentros con los miembros de la comunidad educativa, es decir, los docentes, los alumnos y los padres.

En lo que respecta a Inglaterra, la diferencia que se aprecia más significativa es el sistema binario de sanciones. Es decir, está basado en sanciones pero también en

felicitaciones y estimulaciones positivas que reconocen los esfuerzos de buen comportamiento de los alumnos de modo sistemático. Estudios previos (Olweus, 1993) concluyeron que la gestión de la disciplina era más eficaz cuando se incluyen a los alumnos en los procesos de elaboración del sistema de disciplina. El énfasis también recae en la cesión de poder al alumnado, con una cultura de asambleas, información y concertación mayor y la posibilidad para los alumnos que no tienen el éxito esperado en el ámbito académico de mostrar otras capacidades dentro del marco de actividades extracurriculares. Además, las reglas de convivencia están colgadas en las aulas y los lugares comunes de los centros en términos simples y comprensibles para los jóvenes y son aplicadas de modo más coherente por el conjunto de los docentes que tienen tiempos formales de reunión para discutir sobre la gestión diaria de la disciplina y para ponerse de acuerdo en caso de dificultad. Lo que nos confirma nuestra interpretación de estos datos es que los centros que tienen este tipo de cultura obtienen resultados similares, estén en España, Inglaterra, Bélgica o Francia. Lo contrario también se comprueba: los centros que no tienen tal política de gestión de la disciplina y convivencia en Inglaterra ven emerger el mismo tipo de problemas que en los otros países. Tenemos que saber cuáles son los tipos de infracciones al reglamento, cuáles son las respuestas por parte de los adultos del centro, cuáles son las repeticiones de infracciones. Así, en nuestros estudios comparativos (Debarbieux, 1998; Blaya, 2002) se nota que, en los centros más difíciles, los tipos de sanciones utilizadas no están adaptadas a las altas tasas de alumnos que se encuentran sancionados más de cinco veces durante el año escolar. Cuando los problemas de disciplina no son arreglados de modo coherente por el conjunto de los adultos del centro, se desarrolla un sentimiento de impunidad por parte de los infractores o agresores, lo que va resultar en una escala de comportamientos disruptivos, infracciones y algunos casos de violencia. Un asesoramiento regular de las sanciones y de sus efectos nos parece importante para adaptar la política general de la escuela en cuanto a la gestión de la disciplina. Es necesario que las

reglas sean explicadas y publicadas en el centro y que sean evolutivas y proporcionadas al problema que se plantea. El incremento de una política de felicitaciones y de fomento de las conductas positivas es más eficaz para reducir los problemas de disciplina que un sistema rígido y muy represivo. Este último tipo de gestión puede generar hostilidad y contribuir a la construcción de una cultura de oposición al sistema escolar y sus representantes (Taylor-Greene et al., 1997), llegando a situaciones de falta de motivación, absentismo, deseo de abandonar la escuela. Esto se confirma en los resultados que recogimos sobre la percepción de los alumnos del clima general en su centro educativo y están expuestos en la tabla siguiente:

Tabla 2: Piensas que tu colegio es:

Percepción global del centro educativo	<i>Pésimo</i>	<i>Malo</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>
<i>Bélgica</i>	8,4 %	17,2 %	27,7 %	46,7 %
<i>España</i>	6,1 %	6,3 %	61 %	23,4 %
<i>Francia</i>	20,9 %	26,4 %	29,3 %	23,4 %
<i>Inglaterra</i>	6,1 %	5,6 %	32,7 %	55,5 %

Estos resultados muestran que la percepción del clima general de los centros educativos sigue la misma tendencia que la percepción de la justicia de las sanciones. Así, una vez más Francia y Bélgica muestran un mayor descontento en cuanto al clima del centro. Cuando se cruzan los resultados obtenidos en esta pregunta y los resultados obtenidos en la percepción de la justicia de las sanciones, el vínculo entre las dos preguntas está significativamente correlacionado:

Tabla 3: correlación clima general y percepción de la justicia del sistema de sanciones:

Clima general Justicia de las sanciones	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	TOTAL
Justa	7,8%	12,2%	31,9%	48,1%	100%
Injusta	25,6%	19,7%	34,2%	20,4%	100%
A veces injusta	15,5%	20,2%	34,9%	29,3%	100%
TOTAL	16,3%	18,1%	34,0%	31,7%	100%

La dependencia es muy significativa. $\chi^2 = 288,94$, $gdl = 6$, $1-p = >99,99\%$.

Estos resultados nos llevan a concluir que nos parecen imprescindibles reglas claras e idénticamente aplicadas para todos y por todos con una coordinación regular entre los docentes y la dirección del centro, para favorecer un clima positivo en los centros escolares, que proporcionará a los docentes sentimiento de apoyo por parte de la jerarquía en caso de problemas. Estos son los elementos esenciales para prevenir la violencia escolar y también los problemas de abandono escolar como demuestran estudios sobre el tema en relación con el clima escolar (Blaya, 2006). Se precisa de un censo regular de los progresos académicos, así como del clima escolar para adaptar la política de gestión de la disciplina, tal y como lo indican los trabajos de Metzler et al. (2001). Unas relaciones personales con los alumnos, como también entre los adultos del centro escolar, son imprescindibles para lograr tal política. De esta manera, se alcanzan mejores resultados y se informa a los docentes sobre los resultados obtenidos y el impacto de sus esfuerzos. Esto no se puede lograr sin un modo particular de liderazgo del centro educativo, siendo los directores agentes esenciales de cambio como veremos en el apartado siguiente.

La influencia del liderazgo

Los centros educativos, y en consecuencia sus directores, son responsables de la protección de sus alumnos y de su personal. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las condiciones de trabajo forman parte de las medidas preventivas contra la violencia

escolar. Muchos países han aprobado leyes (y por ciertos países, desde hace muchos años ya) que obligan a los centros a establecer políticas y programas para prevenir la violencia y el acoso escolar y asegurarse de que los chicos y los adultos no tengan miedo a ser victimizados durante el tiempo escolar. Dichos centros tienen que evidenciar a las autoridades de inspección los programas o las acciones realizadas en este sentido. Un ambiente positivo sólo puede desarrollarse en centros donde los directores y los docentes compartan valores similares y principios claros sobre el modo de comportarse (Besag, 1989; Elton, 1989, Debarbieux, 1999). Las comunidades educativas deben tener claro que la falta de respeto a otros y los comportamientos agresivos y violentos son intolerables, a la vez que deben asegurar la colaboración y cohesión entre los distintos miembros del equipo educativo. Uno de los principales factores de estrés de los docentes es la relación con la jerarquía. Como muestra la tabla 4, la percepción de la dificultad de la vida en el centro está relacionada con la calidad de las relaciones con la jerarquía. De este modo, entre los docentes que declaran que el día a día en el centro es muy difícil, son muy numerosos los que tienen malas relaciones con su dirección. Vemos que el 69,6% de los adultos que declara que la vida es fácil en el centro no tiene muy malas relaciones con su dirección.

Tabla 4: Relaciones dirección/vida escolar

Vida escolar	Muy difícil	Difícil	Regular	Fácil	TOTAL
Dirección					
Malas	17,4%	38,2%	35,4%	9,0%	100%
Buenas	6,2%	28,1%	35,1%	30,6%	100%
Muy buenas	0,0%	8,7%	21,7%	69,6%	100%
TOTAL	9,8%	30,6%	34,5%	25,2%	100%

La dependencia es muy significativa. $\chi^2 = 57,57$, $gdl = 6$, $1-p = >99,99\%$.

Cuando están insatisfechos con sus relaciones con la jerarquía, los docentes se quejan de la poca presencia del director en el centro quien, según su opinión, evita enfrentarse a los problemas que asumen o está más ocupado en hacer relaciones públicas en el exterior (Blaya,

2001). Este tipo de liderazgo tiene consecuencias para ambos, adultos y jóvenes, que se sienten abandonados al tratar de resolver dificultades. Así, cuando se investiga el alumnado, si cruzamos los datos recogidos en Francia, Inglaterra y España en cuanto a las relaciones con los equipos de dirección y el sentimiento de violencia, se nota que las dos variables están relacionadas significativamente, como se puede comprobar en la tabla de abajo:

Tabla 5: Relaciones otros adultos/violencia:

Violencia otros adultos	Mucha	Regular	Poca	TOTAL
malas	50,7%	22,2%	27,0%	100%
regulares	29,8%	32,7%	37,5%	100%
buenas	27,3%	28,0%	44,8%	100%
TOTAL	32,5%	28,4%	39,2%	100%

La dependancia es muy significativa. $\chi^2 = 234,55$, $gdl = 4$, $1-p = >99,99\%$.

En escuelas con climas positivos, los equipos directivos coordinan la organización general y los recursos necesarios para que la eficacia de los docentes, el aprendizaje de los alumnos y el bienestar de todos mejoren. Investigaciones científicas mostraron evidencias de que es preciso incluir a los docentes en la toma de decisiones y en los procesos de diseño y de intervención contra la violencia para que se comprometan más en los esfuerzos desempeñados para introducir acciones específicas en sus aulas (Gottfredson, 2000; Olweus, 2004). Para promover una cultura pacífica de gestión de conflictos, será necesario incluir el tema en la agenda oficial de las escuelas y promover la inclusión de los padres en las actividades con el fin de fomentar la construcción de una comunidad escolar más fuerte. Además, los tipos de liderazgo más cercanos a los docentes y a los alumnos son los más efectivos. Así, los resultados obtenidos en Inglaterra y España donde los directores siguen dando clase (aunque sea de modo muy reducido) son mejores a nivel del alumnado y de los docentes. Esto permite un conocimiento mayor de los alumnos que se sienten reconocidos cuando son llamados por su nombre y una proximidad mayor con las dificultades potenciales a las que los docentes

algunas veces se enfrentan. Sin embargo, generar tal ambiente supone un trabajo y una implicación tremenda y acarrea responsabilidades legales cada vez mayores. Pues existe una fuerte relación entre la calidad de las relaciones entre alumnos y adultos y el sentimiento de inseguridad, y también, como vamos a comprobar en la parte siguiente, entre el clima escolar y las relaciones entre adultos.

Los conflictos en el marco del equipo docente como factor decisivo

Los conflictos entre adultos contribuyen significativamente al desarrollo de desórdenes y violencia en las escuelas, como demuestra la tabla de abajo. De este modo, cuando se observa la influencia de la relación entre los docentes y la dirección del centro educativo, se puede comprobar una correlación fuerte entre los dos. Tomamos, por ejemplo, los dos países con los resultados más extremos de nuestra muestra: Inglaterra y Francia. Vemos que, entre los docentes, el sentimiento de violencia es más fuerte en Francia que en Inglaterra (tabla 5), con casi el doble de los docentes franceses que afirman que hay mucha violencia en su centro.

Tabla 5: sentimiento de violencia/docentes

Violencia Pais	mucha	regular	poca	TOTAL
Inglaterra	23,2%	39,5%	37,4%	100%
Francia	44,2%	42,1%	13,6%	100%
TOTAL	35,0%	41,0%	24,1%	100%

La dependencia es muy significativa. $\chi^2 = 46,02$, $gdl = 5$, $1-p = >99,99\%$.

Diversos estudios comprobaron la relación entre un sentimiento de inseguridad alto entre los adultos de los centros educativos, los efectos negativos que tal sentimiento puede generar sobre el éxito académico de los alumnos y la aparición de comportamientos

transgresores (Vettenburg, 2002). Dicho sentimiento de inseguridad, que además encuentra su origen en la victimización verdadera que puede acontecer, se enraíza también en problemas de carrera, la insatisfacción en cuanto a las relaciones entre colegas. El estrés originado por tales situaciones puede resultar en un estrés crónico que va a generar actitudes negativas, sentimiento de culpabilidad y de cólera, que serán un impedimento a las medidas e innovaciones necesarias para enfrentarse con problemas de violencia. Una de las consecuencias mayores es también la importante recolocación de personal, que es un elemento primordial en la aparición y el desarrollo de comportamientos perturbadores por parte de los alumnos, que a veces conocen el centro mejor que los adultos. Si comparamos los resultados obtenidos entre Francia e Inglaterra (tabla 6) en cuanto a la pregunta “Cual es la calidad de las relaciones entre colegas”, podemos comprobar, al igual que en el sentimiento de inseguridad, que la percepción de las relaciones con colegas es mucho mejor en Inglaterra que en Francia, donde el número de docentes en afirmar que no tienen buenas relaciones entre ellos es mucho mayor: un 6,3% en Inglaterra y un 20,8% en Francia; es decir, uno de cada cinco docentes no está satisfecho.

Tabla 6: calidad de las relaciones entre docentes

Docentes País	Mala	Regular	Buena	TOTAL
Inglaterra	0,5%	5,8%	93,7%	100%
Francia	3,7%	17,1%	79,3%	100%
TOTAL	2,3%	12,2%	85,5%	100%

La dependencia es muy significativa. Chi2 = 18,25, gdl = 2, 1-p = 99,99%.

En Inglaterra, la gestión de la disciplina está compartida entre todos los adultos del centro aunque existen docentes encargados más particularmente de esta tarea. Cada uno es

responsable de lo que ocurre en el conjunto de la comunidad escolar y esto forma parte de su contrato de trabajo. La responsabilidad común y la coherencia implican reuniones y comunicaciones mayores y tienen por consecuencia el desarrollo de equipos docentes que se conocen mejor y una red social que actúa como factor de protección contra el estrés y la violencia en el medio educativo. En Francia, existen aún muchos docentes que consideran que su papel a partir de la puerta de su aula y lo que acontece fuera, es asunto del equipo de dirección o de la vida escolar. Existe también un tema que sigue siendo tabú, el tema de la victimización de los adultos por adultos. Esta es la parte oscura de la violencia escolar y se puede explicar por las consecuencias que este tipo de victimización acarrea sobre su autoestima y el sentimiento de culpabilidad que suelen tener las víctimas. Además, se puede comprobar, por lo menos en Francia, la reticencia de la institución en reconocer tales problemas. Cuando se consideran las consecuencias que tiene la victimización de los adultos por parte de colegas, no sólo en las condiciones de trabajo sino también en la salud de la víctima, en el rendimiento académico del alumnado y en la atmósfera general del centro, este asunto es de mayor importancia. Un estudio belga (Ministerio de Educación belga, 2003) concluye que un 15% de los adultos de equipos educativos son víctimas de acoso y un 17% de rumores negativos por parte de colegas. En contra de lo que en general se pudiera pensar, los agresores son en la mayoría colegas del mismo nivel jerárquico que las víctimas y el acoso no depende de características particulares de las víctimas sino del contexto escolar, lo que confirma la importancia de un clima positivo para la prevención de la violencia escolar. Las investigaciones de Janot (2002) sobre el estrés de los docentes indican que la mayor parte del estrés está generado por conflictos entre adultos y no por dificultades con alumnos.

A pesar de que, como acabamos de ver, las relaciones, el modo de gestión de la disciplina, el tipo de liderazgo y la calidad de las relaciones entre los adultos sean de mayor importancia para preservar un clima positivo, el microcosmos del aula y la relación

desarrollada entre el alumnado y el docente dentro de la relación pedagógica juegan un papel clave en el clima escolar.

El papel del profesorado en el clima del aula y la prevención de la violencia escolar

El aula es un microsistema humano complejo y uno de los contextos más influyentes para favorecer la integración de los alumnos en el centro educativo y facilitar un clima escolar positivo. Puede ser un lugar de discriminaciones y humillaciones diarias por parte de los alumnos pero también de los docentes. Así, en Francia, un informe para el Ministerio de Educación Nacional (Baldet, 2004) sobre violencia y acoso en el medio escolar por parte de docentes contra alumnos de la enseñanza primaria concluye que, aunque este tipo de violencia sea escaso (subrayamos aquí que se trata sólo de violencia conocida por la administración), existen todavía violencia física y maltratos psicológicos contra alumnos más pequeños. Subraya el autor que las víctimas suelen ser ignoradas por la administración (p. 12-13). Tales comportamientos por parte de los adultos representan un factor de riesgo extremo, no sólo para los niños que son víctimas, sino también para los testigos que pueden desarrollar actitudes similares cuando de mayores estén fuera de el medio escolar. Las humillaciones públicas y la falta de respeto representan la queja principal de los alumnos cuando se les preguntó por qué piensan que sus relaciones con los docentes no son buenas. Los adultos sirven de modelo a los jóvenes, a quienes enseñan y deben mostrar como resolver situaciones difíciles de modo pacífico, y entre los que deben fomentar interacciones positivas. Incluir el tema del maltrato en el currículo de modo formal no basta para prevenir la violencia. Los jóvenes van a reproducir su experiencia diaria en sus relaciones con los otros y con los adultos. El deseo de los docentes de ofrecer modelos positivos y de asumir su responsabilidad de educadores facilita la convivencia y genera un clima de mayor seguridad (Galloway y Roland, 2004). Además, cuando cogen confianza a los adultos, los jóvenes piden ayuda más

fácilmente cuando sufren violencia, lo que contribuye a romper la ley del silencio y el sentimiento de impunidad que pueden desarrollar los agresores cuando nada acontece si no se comportan bien (Debarbieux, 1999).

El fracaso escolar es uno de los factores que contribuye más en el desarrollo de una cultura anti-escolar, de actitudes negativas y de altos niveles de violencia o victimización (Agnew, 2000; Hawkins et al. 2000; Funk, 2001). Una escuela que no consigue generar un sentimiento de éxito, sin valorización del aprendizaje, sin una dinámica relacional positiva y sin un sentimiento de pertenencia fuerte por parte de los alumnos será incapaz de competir con los **grupos que los desvían y** dentro de los cuales los alumnos con fracaso escolar encontrarán medios más fáciles para valorizarse. Altas expectativas de rendimiento académico por parte de los docentes y la adaptación del currículo a las capacidades de los alumnos son factores de protección contra la violencia escolar (Sprague et al., 2002). El compromiso en actividades extra-curriculares por parte de los alumnos y animadas por los docentes se ha revelado como un factor de protección mayor. Ofrece a los alumnos la oportunidad de mostrar otras capacidades de las que son evaluadas dentro del marco académico y desarrollar así un sentimiento de pertenencia mayor que limita los comportamientos transgresores. Facilita la convivencia dentro del aula, ya que así los docentes pueden comprobar que no es porque unos alumnos tengan dificultades en ciertas materias académicas que no tienen otras capacidades que merecen ser valorizadas.

El censo francés realizado por el Ministerio de Educación Nacional, sobre la agresión de los docentes en la enseñanza secundaria, y los estudios de Horenstein (1997; 2006) muestran que los docentes son víctimas principalmente de violencia verbal y que las mujeres corren más riesgo de ser agredidas en el aula que los hombres, que sufren agresiones fuera del aula y por lo general suelen ser más fuertes. Cuando se pregunta a los alumnos por qué tuvieron un comportamiento violento contra un profesor, la respuesta suele ser la siguiente:

- La víctima es más frágil que los otros
- Es incapaz de mantener orden en el aula
- Es demasiado autoritaria

Así, se puede ver que el modo de ser del docente en situación pedagógica incide en los riesgos de ser victimizado, tanto a nivel de los alumnos como a nivel de los docentes (Junger Tas, 1999). Todos los trabajos científicos coinciden en el papel importante de la relación pedagógica en el aula, pero también en la importancia del sentimiento de pertenencia y el sentimiento de apoyo por parte de los compañeros y colegas como factor de protección contra la agresividad y las consecuencias post-traumáticas de una agresión (Gottfredson, 2001; Horenstein, 1997). Además, para el conjunto de la comunidad escolar, el contexto social donde se encuentran los centros educativos tiene un cierto impacto sobre lo que ocurre dentro de ellos y los riesgos mayores están en zonas de educación prioritarias y zonas socioeconómicamente desfavorecidas (Debarbieux, 1999; Gottfredson, 2001). La teoría del efecto del centro escolar supone que todos los actores son libres de actuar sobre sus condiciones de vida y la estructura social (Giddens, 1990). Sin embargo, nos parece esencial tomar en cuenta que no todos tienen las mismas posibilidades. Su trasfondo socioeconómico y cultural limita sus posibilidades y oportunidades de acción social y emancipación individual. Así las acciones de prevención y actuaciones para luchar contra la violencia escolar tienen que estar diseñadas tomando en cuenta el contexto sociocultural del ámbito comunitario.

Violencia escolar y entorno social

Los centros educativos no son elementos aislados fuera de todo contexto sino que son parte de una comunidad, de un ámbito social que facilita más o menos la aparición de situaciones violentas. El hecho de estar en una comunidad desfavorecida socioeconómicamente, desorganizada, donde las conductas desviadas y violentas son parte de la norma, es una de las variables más correlacionadas con la victimización del alumnado, de

los docentes y con un clima escolar negativo (Gottfredson, 2001). Esto concuerda con las teorías criminológicas, según las cuales el crimen está relacionado con el nivel social y la falta de movilidad de las poblaciones tanto a nivel social como espacial; poblaciones cuyos individuos son encerrados en barrios ghettos por su condición social. En Francia, tanto el censo nacional oficial como las investigaciones científicas externas concluyen que existe un nivel de violencia más alto en los centros educativos que se encuentran en los barrios más desfavorecidos (SIGNA, 2003; Debarbieux, 2003). Sin embargo, estudios comprobaron también la hipótesis según la cual la calidad del control social y de los controles informales, llevados por la misma comunidad en vista de preservar el barrio de la violencia, puede neutralizar los efectos negativos de las desventajas socioeconómicas (Sampson, 1997). Si el impacto de los determinantes sociales sobre el clima escolar es real, aunque sea más difícil que en condiciones socioeconómicas y culturales más favorables, la acción sigue siendo posible y se puede contradecir el supuesto determinismo social. Una investigación con 14.316 alumnos en 86 centros educativos muestra que, si el 75% de estos centros corresponden a la previsión social según sus características socioeconómicas, los otros no son conformes a lo que se esperaba (Debarbieux, 2003). Esto ocurre tanto para los centros favorecidos como para los desfavorecidos. Un estudio elaborado por Dagorn (2004) en centros educativos favorecidos y muy favorecidos socialmente comprueba que la violencia escolar no es un privilegio de los centros desfavorecidos. Estos centros, aunque su clima sea positivo, practican a veces un sorteo social cuyo objetivo es la protección del “entre sí”. Tejen una serie de estrategias tales como la exclusión de las minorías de origen social desfavorecido por castigos más numerosos, ostracismo de dichos alumnos tanto por parte de los adultos como de sus compañeros, que van a precipitar su fracaso escolar y su marginalización del centro. Tenemos aquí un ejemplo obvio de una cultura de centro que va a generar violencia contra los alumnos pero que puede ser dirigida también a los adultos que no corresponden a la norma

dominante de la mayoría de los miembros de la comunidad escolar y que sufren de medidas discriminatorias; medidas que tienen por objetivo el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia al mundo de los incluidos con el acuerdo a veces implícito y otras veces activo de la institución escolar.

Conclusión

Esta conferencia muestra sin duda que los centros escolares tienen la posibilidad de influir sobre el clima escolar y favorecer una convivencia positiva entre todos los miembros de la comunidad escolar. Esta influencia se ejerce a nivel del centro entero, de la gestión de la disciplina, gestión de las dinámicas relacionales entre los adultos y entre los alumnos, gestión del aula y del modo de liderazgo. Comprobamos también que el escenario socioeconómico de la comunidad donde está el centro tiene cierto impacto. Sin embargo, se puede controvertir el peso del determinismo social y existen centros con muchas dificultades culturales y sociales que logran asegurar la convivencia y la seguridad del conjunto de sus miembros. No obstante, el impacto del centro es frágil y a menudo dependiente de la determinación y el compromiso individual de sus miembros así como de la historia del centro. Los equilibrios pueden ser fragilizados por la salida de un colega o la llegada de nuevos compañeros que no consideran que su implicación tenga que ser a un nivel tan alto de exigencia. Además, cada centro tiene su cultura particular, sus alumnos son todos distintos, así como los adultos que constituyen el techo de la convivencia social. Todo esto nos lleva a la conclusión de que no existe ninguna receta y que cada equipo tiene que inventar sus propios sistemas de coexistencia, de convivencia y de gestión de la disciplina. Por esto, los equipos educativos precisan de soporte tanto moral como técnico y financiero de los poderes públicos, a nivel del propio centro y a nivel social más amplio. A nivel del centro, es para dinamizar y fomentar el diagnóstico y el diseño de proyectos para luchar contra los comportamientos violentos y favorecer la convivencia y el respeto de todos, fundamento de un clima positivo que favorezca el

aprendizaje, que tiene que permanecer el objetivo principal de la escolaridad. Insistiremos sobre el tema del diagnóstico, que es la herramienta primaria para actuar. El problema de la violencia escolar es complejo y la evaluación de los riesgos y de las situaciones en los centros tiene que ser multidimensional, cruzando y combinando los diversos factores identificados, así como favoreciendo la emergencia de la violencia al nivel personal, familiar, social, cultural y escolar; diagnóstico complejo que tiene que ser llevado a cabo con técnicas científicas y con el fomento de la reflexión de los equipos docentes para que puedan adaptar una actitud reflexiva sobre sus prácticas pedagógicas y educativas, así como con el diseño de proyectos de intervención más adaptados a las necesidades propias del centro. Lamentamos la reducción cada vez más importante en ciertos países europeos de los presupuestos otorgados a los investigadores que diseñan herramientas e investigaciones sobre el tema, así como la complejidad cada vez mayor de los trámites al nivel europeo para aprobar proyectos transnacionales de investigación. Al nivel nacional, las políticas de discriminación positivas tienen que ir en este sentido y ser ampliadas en favor de las comunidades más desfavorecidas. Este no es el caso de Francia, donde las zonas de educación prioritarias están reducidas a los centros con mayores dificultades, quitando las ayudas a los centros que lograron mejorar su situación. Tememos un aumento significativo en estos próximos años, ya que la investigación de 2003 llevada a cabo dentro del marco del Observatorio Europeo muestra un aumento de los conflictos y de las dificultades en los centros de educación prioritaria. Estas medidas políticas no toman en consideración las conclusiones de investigaciones científicas y son diseñadas por personas lejos de las realidades diarias de los centros, lo que nos lleva a destacar la importancia no sólo del compromiso de los centros educativos para construir la convivencia, sino también de la necesidad de reducir la distancia entre los distintos actores implicados en la educación de las generaciones futuras, que son los políticos, los científicos y los miembros de las comunidades educativas.

Referencias bibliográficas

- Adams, L. y Russakoff, K. (12 de junio, 1999): "Dissecting Columbine's cult of the athlete", The Washington Post.
- Besag, V. 1989. "Schools and the prevention of petty crime: search for a missing link". *Journal of Quantitative Criminology*, 8:79-94.
- Blaya, C. 2006. *Violences et Maltraitements en Milieu Scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Blaya, C. 2002. Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*, 4:12-20.
- Blaya, C. 2001, *Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France*. Universidad de Portsmouth. Ejemplario dactilografiado.
- Dagorn, J. 2004. La non violence affichée "des classes trieuses" dans les collèges favorisés. In Bulletin de l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire. N° 4: 4-7. Mars-Avril 2004.
- Debarbieux, E. et al. 2003. Microviolences et climat scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges. Rapport de recherche dactylographié. Ministère de l'Education nationale.
- Debarbieux, E. et al. 1999. *La violence en milieu scolaire - 2- Le désordre des choses*. Paris, ESF.
- Debarbieux, E. et al. 1997. Pour en finir avec le "handicap socio-violent: une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.C. Emin. *Violences à l'école, Etat des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E. et al. 1996. La violence en milieu scolaire: perspectives comparatistes portant sur 86 établissements, Ministère de l'Education nationale, Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure.
- Elton. 1989. *Discipline in Schools – Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton*, DES, London: HMSO.
- Funk, W. 2001. Violence in German Schools, The Current Situation. In: Debarbieux, E. and C. Blaya, eds. *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*. Paris: ESF, 2001, 95-106.
- Galloway, A. y Roland, E. 2004. Is the direct approach to reducing bullying always the best? En Smith, P.K.; Pepler, D. y Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How Successful can Interventions Be?* 37-53.
- Galloway, A. y Roland, E., 2002. Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44: 299-312.
- Giddens, A., 1990. *Sociology*, Cambridge: Polity Press.
- Gottfredson, D., 2001. *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.
- Grisay A., 1993. Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Education et formations*, 32.
- Hanewinkel, R. 2004. Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. En Smith, P.K.; Pepler, D. y Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How Successful can Interventions Be?*. 81-123.
- Hawkins, J.D., et al., 2000. *Predictors of Youth Violence*. Washington, DC : Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Horenstein, J.M. 2006. La qualité de vie au travail des enseignants. Paris: MGEN.
- Horenstein, J.M., Voyron-Lemaire.1997.In CHARLOT (B.) & EMIN (J.C.) (coord.). 1997. *La violence à l'école : Etat des savoirs*. Paris: Armand Colin.

- Janot, L. 2000. Le stress des enseignants. Tesis de doctorado. Universidad de Burdeos. Francia.
- Junger-Tas, J., et al.1999. Delinquency in an international perspective. The Hague: Kugler Publications.
- Mayer, G. R., et al. 1995. Preventing school vandalism and improving discipline: a three-year study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 355-369.
- Metzler et al.2001. Evaluation of a Comprehensive behaviour management Program to Improve School-Wide Positive Behavior Support. *En Education and Treatment of Children*. Vol.24. (4):448-479.
- Olweus, D., 2004. The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In Smith, P.K., D., Pepler, K., Rigby (eds). *Bullying in schools: How Successful Can Interventions Be?* pp. 13-36.
- Olweus, D., 1993. *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Roland, E. 2000. Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26: 135-143.
- Roland, E. y Munthe, E. 1997. The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools. *Irish Journal of Psychology*, 18: 233-247.
- Rutter, M.,1983. School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Sampson, R.J., et al. 1997. Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924.
- Taylor-Greene, S. et al. 1997. School-wide behavioural support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7(1): 99-112.
- Vettenburg, N. 2002. Unsafe Feelings among Teachers. *Journal of School Violence*, 1(4). 33-50.
- Welsh, W.N. 2000. The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 567, 88-107.
- Whitney, I. and P.K. Smith. 1993. A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.