

Comunicaciones al Congreso
“Conflictos Escolares y Convivencia
en los Centros Educativos”

© Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología 2001
© *Comunicaciones al Congreso “Conflictos Escolares
y Convivencia en los Centros Educativos”*

Edita:

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

Secretaría General de Educación

Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros

Mérida. 2001

Colección:

Investigación Educativa

Diseño de línea editorial:

JAVIER FELIPE S.L. (Producciones & Diseño)

I.S.B.N.:

84-95251-51-5

Depósito Legal:

BA-490-2001

Fotomecánica e Impresión:

Artes Gráficas REJAS (Mérida)

Comunicaciones al Congreso “Conflictos Escolares y Convivencia en los Centros Educativos”

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

Secretaría General de Educación - Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros

Mérida, 12 y 19 de Mayo de 2001

PRESIDENCIA DEL CONGRESO

Exmo. Señor Don Luis Millán Vázquez de Miguel
Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura

COMITÉ ORGANIZADOR

Ilmo. Señor D. Ángel Benito Pardo
Secretario General de Educación

Ilmo. Señor D. Fernando Cortés Cortés
*Director General de Ordenación,
Renovación y Centros*

Ilmo. Señor D. Diego Mostazo López
Director General de Personal Docente

Ilmo. Señor D. Rafael Rodríguez de la Cruz
*Director General de Formación Profesional
y Promoción Educativa*

SECRETARÍA DEL CONGRESO

D. Juan Chamorro González
*Jefe del Servicio de Inspección General
y Evaluación*

D. Fernando Ayala Vicente
*Jefe del Servicio de Innovación Educativa,
Renovación Pedagógica y
Formación del Profesorado*

D. Rafael España Fuentes
*Inspector de Educación adscrito a la
Inspección General*

Índice

Presentación	9
---------------------------	---

Hacia un plan de prevención y corrección de conflictos escolares en Extremadura	11
--	----

Introducción. Objetivos	13
--------------------------------------	----

COMUNICACIONES

- Propuestas de soluciones sobre conflictividad y violencia en los centros educativos <i>Equipo de Formación de ANPE-Extremadura</i>	17
- Resultados y conclusiones de la encuesta y jornada de conflictos escolares <i>FETE-UGT Extremadura</i>	25
- Plan de actividades para el desarrollo de la educación en valores <i>Diego Agúndez Gómez</i>	32
- Conflictos de disciplina <i>Pilar Alonso Duarte/Josefina Carrasco Hervás</i> <i>José Domingo Garrido Calzado/Blanca Pouillet Navarro</i>	40
- Reflexiones y planteamientos institucionales como aportaciones a la mejora de la convivencia escolar <i>Juan Antonio Collazos García</i>	45
- Investigación sobre conflictos y convivencia <i>Rosario Pedrero Hernández/Purificación Conde Serrano</i>	50
- La asamblea de clase <i>Arcadio Cortina de la Calle</i>	56
- Alternativas a la conflictividad en los institutos <i>Fernando Espada Lavado/Santiago S. Montero Pérez</i>	60
- Conflictos escolares y convivencia en los centros <i>Ana María León Sánchez</i>	68
- ¿Son eficaces las medidas legales para corregir los conflictos escolares? <i>Santos Protomartir Vaquero</i>	73

- La formación del profesorado ante el conflicto escolar <i>Antonia Francisca Adame Viera</i>	80
- Violencia escolar a principios del siglo XIX <i>Jesús Barbero Mateos</i>	88
- Inteligencia emocional y su aportación en la solución de comportamientos conflictivos entre alumnos sordos profundos <i>Francisca Fernández Villares</i>	92
- La disciplina en mi Centro <i>José Javier García Alonso</i>	100
- Hostigamiento psicológico, mobbing entre docentes <i>Miguel Ángel Hernández-Concepción</i>	110
- Reflexiones sobre el conflicto escolar y sus consecuencias <i>Ángel Miguel Fragoso/Joaquín Pérez Asencio</i>	117
- Solución al conflicto: interacción <i>Carmen Pérez Cabrera</i>	123
- Diversidad de los conflictos en el aula. Adaptación de las medidas correctivas <i>Victoria Rodrigo López</i>	128
- Recuperemos la ilusión por nuestro trabajo <i>Luis del Rosal López</i>	134
- Los conflictos escolares y la educación social <i>Pilar Sarró López</i>	140
- Problemas de disciplina en el aula: factores sociológicos y psicológicos <i>Maria José Sastre Tuda</i>	147
- Conflictos escolares en el C.P. “San Pedro de Alcántara” <i>Estrella Navarro Ribera/Carmen Otero Gragera</i>	155
- Prevención de la violencia (proyecto SAVE) <i>Julia Algaba de la Maya/Juana Reveriego Pedrera</i>	162
- Características de los escolares extremeños del 2000 <i>Fernando González Pozuelo</i>	171
- El arte de convivir <i>Ángela Talavera Pérez/Maricele Lázaro Sánchez/Pilar Morán González</i> <i>Martín Alfonso Polo/Dionisio Díaz Muriel/Carlos Barrantes López</i>	178
- La convivencia y disciplina en los centros escolares. Autorrevisión de los problemas y conflictos de convivencia <i>Juan Carlos Torrejo Seijo/Juan Manuel Moreno Olmedilla</i>	184

Presentación

La expectación suscitada por la convocatoria del Congreso sobre “CONFLICTOS ESCOLARES Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS” es una clara muestra de que la convivencia en los centros Educativos y su aspecto negativo, la violencia escolar, preocupa responsablemente a los profesionales de la enseñanza en nuestra Comunidad.

Creemos que todo hecho violento es siempre execrable, sea cual sea la causa que pretenda justificarlo y partimos de la convicción de que cualquier manifestación violenta debe ser erradicada de la vida social, pero, mucho más, del ámbito escolar.

Los brotes de violencia en centros Educativos son cada día más abundantes hasta el punto de que se ha convertido en el fenómeno más estudiado actualmente en la educación española, por ello, la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, atenta a las inquietudes de los docentes de la Comunidad, consideró la conveniencia de organizar un Congreso para analizar y debatir sobre las causas que originan la conflictividad escolar y reflexionar sobre las medidas que sería posible adoptar para lograr su erradicación o, al menos, su disminución.

No debemos desconocer que los estudiosos, investigadores y especialistas del tema no mantienen postura unánime ya que algunas voces llaman a la precaución ante el fenómeno de una violencia que no todos consideran que va en aumento ya que algunos especialistas como la Catedrática de Psicología de la Educación y Directora de los Programas de la Educación para la tolerancia y prevención de la violencia María José Díez Agueda opina que la violencia entre escolares no ha aumentado, pero existe una mayor sensibilidad hacia el tema y se condena de una forma más manifiesta. Esta opinión es compartida por el Catedrático de Psicología de la Universidad de Deusto, Javier Elzo para el que la violencia juvenil no es ahora mayor que en épocas anteriores, sino que existe más sensibilidad ante los hechos violentos.

En cualquier caso creemos que existen soluciones y estamos convencidos de que es la educación la baza más importante para erradicar los comportamientos violentos. Partimos de la hipótesis de que la violencia se aprende y la educación debe ser un elemento compensador y factor indispensable para erradicar las relaciones violentas.

Quiero expresar mi especial agradecimiento a los autores de las veintiséis comunicaciones, profesores de Primaria y Secundaria, de los Centros de Profesores de los Equipos Psicopedagógicos, de la UEX e Inspectores de Educación, que han aportado estudios y experiencias que sin duda han enriquecido nuestros conocimientos.

Afortunadamente podemos afirmar, como una de las conclusiones del Congreso, que nuestra Comunidad se sitúa en una zona baja de conflictividad escolar. En cualquier caso, esto no debe llevarnos al error de valorar de forma positiva la situación.

Como se recoge en el Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar, recientemente publicado, ni un solo acto de violencia en la escuela debe ser admisible. El logro de un objetivo tan elemental y quizás tan utópico, exige el permanente esfuerzo de quienes, de cualquier modo, participan en el proceso educativo y especialmente de aquellos que lo sostienen, lo supervisan y lo aplican.

Luis Millán Vázquez de Miguel
Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología

Hacia un plan de prevención y corrección de conflictos escolares en Extremadura

En el acto de clausura del Congreso, esta Secretaría General hizo referencia al número y calidad de las comunicaciones presentadas al mismo, lo que, unido a la masiva asistencia de profesionales de la enseñanza de nuestra Comunidad, ponía de manifiesto el interés suscitado por la convocatoria del mismo.

Profesores de Educación Primaria, Secundaria, Universidad, Inspectores de Educación, miembros de los CC.PP.RR. Equipos Psicopedagógicos y Organizaciones Sindicales han realizado, a través de sus comunicaciones, muy valiosas aportaciones para aproximarnos a la situación de la convivencia y conflictividad escolar en los Centros de nuestra Comunidad.

Trabajos sobre diagnóstico y etiología de la conflictividad, reflexiones sobre planteamientos institucionales, investigaciones y experiencias realizadas en distintos centros de nuestra Comunidad, técnicas de prevención, intervención y corrección de las actitudes de violencia; educación en valores, formación del profesorado etc. han sido expuestos de manera clara, sistemática y con la calidad científica necesaria como para hacer aconsejable su publicación y difusión por la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. A todos los autores nuestro agradecimiento por sus valiosas aportaciones.

Consideramos la publicación de estas Comunicaciones como el primer paso de un proceso que nos lleve a la aprobación de un Plan de Prevención y Corrección de Conflictos Escolares en nuestra Comunidad, para lo que esperamos contar con la necesaria colaboración de todos los sectores implicados y, de manera muy especial, del profesorado. Entendemos que ahora, cuando la situación no ha alcanzado los índices de gravedad de otras latitudes, es el momento para afrontarlo.

Fernández Enguita (Cuadernos de Pedagogía. Julio-Agosto 2001) dice que “la institución escolar no recibe simplemente los problemas de la convivencia, sino que es, a menudo, parte de ellos. Falta saber si puede ser también parte de la solución, y esto es, en gran medida, responsabilidad de su principal agente: el profesorado... al profesorado le toca elegir entre desentenderse -excepto si le toca directamente, cabe suponer- o comprometerse en la búsqueda de soluciones”.

La Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología está convencida del compromiso de nuestro profesorado para la búsqueda de soluciones y dispondrá los recursos institucionales necesarios para apoyarles en la tarea de lograr ese clima de convivencia positiva que fomente de los valores de tolerancia, solidaridad y cooperación como medio necesario para la educación integral nuestros alumnos.

Ángel Benito Pardo
Secretario General de Educación

Introducción

La Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, consciente de la trascendencia social y escolar y de la preocupación que genera en la comunidad educativa y en la sociedad en general el tema de la conflictividad en los centros escolares, llevó a cabo la celebración del “CONGRESO SOBRE CONFLICTOS ESCOLARES Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS”.

Los medios de comunicación informan, con demasiada frecuencia, de actos protagonizados por menores, en muchos casos violentos, que atentan gravemente a la convivencia en los centros escolares. No es nuestra Comunidad una entre las que este tipo de actuaciones tengan una mayor incidencia, lo que, en ningún caso puede justificar indiferencia, antes, al contrario, debe constituir un motivo de preocupación responsable para lograr que en todos nuestros centros educativos exista ese clima de convivencia positiva y fomento de los valores de tolerancia, solidaridad y cooperación que favorezcan el desarrollo integral de nuestros alumnos.

Objetivos

Conocer la situación real de la conflictividad en los centros escolares de nuestra Comunidad.

Analizar y debatir sobre las causas que originan la conflictividad en los centros escolares.

Reflexionar sobre las medidas que sería conveniente adoptar para erradicar o disminuir las situaciones de conflictividad.

Fomentar estudios y abrir líneas de investigación sobre convivencia, conflictividad y solución de conflictos en los centros escolares.

PÁGINA 14 EN BLANCO

COMUNICACIONES

PÁGINA 16 EN BLANCO

Propuestas de soluciones sobre conflictividad y violencia en los centros educativos

Equipo de Formación de ANPE-Extremadura

Desde la perspectiva de los distintos sectores de la comunidad escolar presentamos estas propuestas de soluciones para prevenir la conflictividad y violencia escolar y mejorar la convivencia en los centros educativos.

El problema, aunque hasta ahora en Extremadura no presente síntomas de gravedad, debe ser tema de consideración y por ello es imprescindible que la Administración Pública, profesorado, padres y alumnos nos interese en definir y aplicar actuaciones específicas con objeto de conseguir en los centros una convivencia pacífica y un ambiente educativo propicio para la óptima formación del alumnado y mejorar la motivación del profesorado en su labor docente.

ESQUEMA DIDÁCTICO DE LAS PROPUESTAS

A.- Etiología de la conflictividad escolar.

- Ambiente familiar.
- Entorno social próximo.
- Medios de comunicación.
- Ambiente y disciplina escolar.

B.- Propuesta de soluciones, desde la perspectiva de:

- Del profesorado.
- Del alumnado.
- De los padres.
- De la Administración Educativa.
- De los Agentes Sociales.

C.-Propuesta de funciones para la Administración Educativa.

Detectar y recoger información sobre el problema.

Intervención y asesoramiento para la resolución de incidentes y conflictos.

Selección, elaboración y difusión de programas y materiales educativos.

Programación de actividades de formación del profesorado sobre prevención de la violencia y absentismo escolar.

Para cada una de estas actividades se proponen, a su vez, actuaciones para su desarrollo.

MOTIVACIÓN

En la comunidad educativa, tanto en el ámbito estatal como en nuestra Región extremeña, se ha despertado una creciente preocupación por los problemas de indisciplina y conflictividad escolar que llega, en muchos casos, a la violencia, tanto verbal como física, entre los alumnos y entre éstos y sus padres con los profesores.

Entre los tipos de actitudes de violencia que pueden darse entre los alumnos justificamos, lógicamente, la violencia involuntaria ya que sus consecuencias no son intencionadas. Debe preocuparnos la violencia voluntaria de la que conviene hacer una distinción entre aquella que es un fin en sí misma, que es hostil, agresiva y a veces perversa y la que sólo es un medio de conseguir algo por la fuerza verbal o física, violencia instrumental, ésta más común en el ambiente escolar.

Consideramos de vital importancia, antes de que la violencia llegue a ser norma, enfrentarse a la plaga de analfabetismo moral que lentamente va extendiéndose en las capas más jóvenes e indefensas de la sociedad. Lo que está en juego no es sólo el futuro profesional de los ahora estudiantes sino la misma capacidad de llevar adelante su propia vida, de capear con éxito los desafíos cotidianos con los que inexorablemente la vida confronta a cada persona.

A.- ETIOLOGÍA DE LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR

1.- El ambiente familiar. Está claro que una estructura familiar donde escaseen o no se den actitudes positivas en el proceso de educación y formación de los hijos, es un buen semillero de alumnos problemáticos o conflictivos, cuando no violentos. Hay padres que suelen exigir a los profesores una autoridad que ellos son incapaces de imponer en sus casas, se desvinculan de las actitudes violentas de sus hijos y eluden la responsabilidad que les corresponde de colaborar en su proceso de educación y formación.

2.- El entorno social próximo donde los niños y adolescentes experimentan sus primeros contactos sociales y sus primeras apreciaciones de la vida que van a influir fuertemente en su conducta social con el riesgo de poder llegar a “... aprender a desinhibirse y comportarse agresivamente viendo e imitando a jóvenes y mayores que usan la violencia en su propio beneficio. Como resultado, las diferencias entre los fines y medios se borran, las fronteras entre el bien y el mal se difuminan, los controles externos o sociales así como los internos o personales, se debilitan o ignoran y las conductas psicopáticas se consideran respuestas normales o aceptables”.*

3.- Los medios de comunicación. A un ambiente familiar o social desestructurado se asocia la negativa influencia de los medios de comunicación y de manera especial la televisión con sus incontrolados programas que propician en los alumnos comportamientos violentos y antisociales al ser atacados, durante varias horas diarias, con “... ráfagas continuas de estímulos que ensalzan la agresión amorala, ... y celebran la agresión como método predilecto para solventar conflictos”.*

4.- El ambiente y disciplina escolar en alarmante estado de degradación. Al no darse el debido equilibrio entre los derechos y deberes de los alumnos se tiende a considerar como una agresión a la libertad de éstos cualquier ejercicio de autoridad o, simplemente, cualquier corrección de pautas de comportamiento personal, lo que genera grandes dificultades en la convivencia y gobernabilidad de los centros.

El profesorado ante estas actitudes, y no apoyado suficientemente por la Administración Educativa, se siente desorientado y manifiesta un estado de insatisfacción permanente.

B.- PROPUESTAS DE SOLUCIONES

1.- En relación al profesorado.

- Urgente aprobación del Estatuto de la Función Pública Docente donde se recojan los derechos y deberes y se dignifique la figura del Profesor.
- Conseguir la total autonomía de los Claustros.
- Incluir en el Plan General de Aula Reglamentos de Régimen Interior consensuados por toda la Comunidad Educativa que sean operativos, prácticos y sencillos de difundir.
- Crear el Profesor especialista en Conflictividad y Violencia Escolar.
- Elaborar planes de prevención sobre conflictividad y proporcionar información sobre el historial de alumnos conflictivos en casos de traslado de centros.

* L. ROJAS MARCOS: *Las Semillas de la violencia*, Espasa Calpe, Madrid, 1995, pág. 103.

- Considerar la ayuda a los padres en la educación en valores de sus alumnos, como una responsabilidad profesional prioritaria.
- Creación de un Comité de Conflictos de intervención rápida, compuesto por el Jefe de Estudios y dos profesores.
- Reforzar la autoridad en los centros en los distintos grados de actuación: Profesor de Aula - Jefe de Estudios - Director, para evitar la degradación de la disciplina.
- Inclusión en la Programación General de Aula de campañas antiviolencia.

2.- En relación al alumnado.

- Revisión del Decreto de Derechos y Deberes de los Alumnos buscando el equilibrio entre los derechos y los deberes.
- Potenciar e intensificar la educación en valores, especialmente aquéllos que tienen su fuente y justificación en la dignidad de la persona y permiten el autodespliegue de la personalidad del educando.
- Ayudar a los alumnos a asimilar y personalizar los valores y los criterios de vida a través de un proceso educativo que fomente un sano espíritu crítico.
- Desarrollar estrategias y habilidades que puedan favorecer el trabajo en equipo.
- Orientación personal de cada alumno en un ambiente de confianza, sinceridad, solidaridad y libertad responsable.
- Incrementar en el alumno la autoconfianza y la autoestima potenciando el desarrollo de sus destrezas, especialmente en los de conductas conflictivas.
- Proporcionarle ocasiones de asumir responsabilidades, de acuerdo con sus posibilidades, en la vida familiar y escolar.
- Atención personal especial a los alumnos víctimas de violencia física o verbal.
- Programar Campañas Antiviolencia en el Centro.
- Dictar normas de educación diversificada, por el conducto oficial que proceda, para alumnos carentes de motivación y alumnos conflictivos, con posibles pautas como:
 - a) Articular la posibilidad de que los alumnos que no puedan seguir el ritmo de la clase, realicen actividades puntuales fuera del aula.
 - b) Aplicar medidas correctoras inmediatas ante cualquier actitud agresiva o violenta.
 - c) Revisar la promoción actual y automática.

- d) Elaboración, para alumnos conflictivos, de currículos diferentes con más asignaturas prácticas, ratio disminuida, flexibilidad grupo-alumno, etc.
- e) Emplear medidas correctoras obligatorias para alumnos que rompan las normas.

3.- En relación a los padres.

- Realizar campañas de no-violencia y organización, por las AMPAs, de Jornadas Antiviolenencia.
- Programar Talleres de Formación en Valores y Cursos de Formación de Padres, especialmente para los de hijos agresivos.
- Cooperación continua, activa y conjunta de padres y profesores, especialmente en casos de conductas violentas o agresivas.
- Colaboración Centro-Familias para la solución de problemas.
- Programación de campañas en la comunidad educativa para potenciar la importancia de la familia en la educación de los hijos y en la prevención de la violencia.
- Orientadores familiares para hogares desestructurados.
- Intensificar la formación de los padres para potenciar la influencia del desarrollo de los valores en el ambiente familiar.
- Recuperar el respeto a la función docente y la dignificación del profesorado.
- Penalizar a los padres que manifiesten conductas violentas dentro del centro.

4.- En relación a la Administración Educativa Autonómica.

- Creación de Comisiones Regionales de Prevención de la Violencia y Absentismo Escolar en las que participen la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Consejería de Cultura, Direcciones Provinciales de Educación (Unidad de Programas y Servicio de Inspección), Dirección General de Política Social y Familia, representantes de Centros Docentes y de Sindicatos representativos del Profesorado, Fiscal de Menores, Federaciones de AMPAs y representantes de Ayuntamientos, cuyo objetivo sería elaborar un Plan Regional para el desarrollo de la Convivencia Escolar y un programa marco de Prevención e Intervención sobre Violencia y Absentismo Escolar.
- Crear Equipos de Educación para la Convivencia Escolar con el objetivo de intervenir en los Centros en los que se den brotes de conflictividad o violencia que no se hubieran resuelto por los medios ordinarios. Estos Equipos podrían estar formados por un Psicólogo, un Asistente Social y un Pedagogo y actuarían con misión preventiva a petición de los Directores de los centros o del Servicio de Inspección Educativa.
- Creación de Comisiones disciplinarias operativas.

- Dictar, por el Gobierno Autónomo de Extremadura y/o su Consejería de Educación los decretos, órdenes o resoluciones donde se contemplen, entre otros aspectos:
 - a) Más funciones de autonomía al Claustro de Profesores.
 - b) Asignación de horario dedicado a funciones de tutoría en todos los niveles educativos.
 - c) Dotación a todos los Centros de Departamentos de Orientación y de Profesorado de Apoyo suficiente.
 - d) Crear Asesores para la Educación sobre conflictividad escolar.
 - e) Distribución de alumnos conflictivos a través de la Comisión de Escolarización.
 - f) Apoyo psicológico, administrativo y jurídico a profesores y alumnos agredidos.
 - g) Actuación de la Administración como acusadora particular en los casos de agresión.
 - h) Crear la figura del Inspector Especialista en Conflictividad Escolar.
 - i) Propiciar campañas sobre la dignificación y autoridad magistral del profesorado.

5.- En relación a los Agentes Sociales.

- Promover campañas de sensibilización antiviolencia a través de los medios de comunicación.
- Reformar la legislación sobre la programación de Televisión.
- Establecer medidas consensuadas entre todos los Agentes Sociales para frenar el ambiente de violencia en la sociedad.
- Establecer convenios de colaboración antiviolencia entre Ministerios, Consejerías, Diputaciones, Ayuntamientos, etc.
- Favorecer adopciones “funcionales” para niños y jóvenes con graves problemas familiares.

C.- PROPUESTAS DE FUNCIONES Y ACTUACIONES PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

1.- Detectar y recoger información sobre los problemas de disciplina, convivencia y absentismo escolar en los Colegios e Institutos de nuestra Comunidad.

- 1.1.- Creación de canales de comunicación para que los miembros de la comunidad educativa puedan denunciar, sin temor, situaciones de violencia escolar.
- 1.2.- Elaboración de instrumentos de recogida de información para la realización de informes regionales referidos a problemas de disciplina, convivencia y absentismo.

1.3.- Estudio y documentación sobre experiencias con resultados positivos en regulación de la problemática desarrollada por centros educativos.

2.- Intervenir en centros educativos para asesorar en la resolución y regulación de incidentes y conflictos que afecten a la convivencia escolar.

2.1.- Análisis de la intersección entre el alumnado y el medio escolar y social para la elaboración de orientaciones y propuestas de intervención.

2.2.- Facilitar respuestas integradas ante estas situaciones por parte de las distintas instituciones y personas implicadas.

2.3.- Colaboración, en la respuesta a estos conflictos, con el Servicio de Inspección Educativa, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación y Equipos Directivos de los centros.

2.4.- Asesoramiento en la planificación e implementación de programas para la mejora de la disciplina, convivencia y el absentismo en los centros.

3.- Seleccionar, elaborar y difundir materiales y programas educativos para la mejora de la convivencia y los problemas de absentismo.

3.1.- Elaboración y difusión de materiales, programas y recursos sobre educación para la convivencia y resolución de conflictos.

3.2.- Desarrollo de protocolos de actuación ante incidentes de violencia escolar.

3.3.- Desarrollo de propuestas metodológicas para la mejora de la convivencia y las relaciones interpersonales, tanto en el ámbito del aula como del centro, con especial atención a la acción tutorial.

3.4.- Establecimiento de cauces consensuados y eficaces de prevención y resolución de problemas.

3.5.- Propuesta de programas o actuaciones que refuercen y complementen la intervención social y educativa.

3.6.- Estudio y documentación sobre experiencias y programas desarrollados por distintas instituciones: Administraciones Educativas de otras Comunidades Autónomas, Universidades, Proyectos Europeos, etc.

3.7.- Creación de un Centro de Recursos Didácticos y Bibliográficos a disposición del profesorado.

4.- Coordinación con otros servicios y organismos que tienen responsabilidades, competencias e implicación en temas de convivencia y absentismo.

4.1.- Asesoramiento a las Comisiones Regionales de Prevención.

4.2.- Propuesta de acuerdos de colaboración interinstitucional ante las situaciones de absentismo escolar.

4.3.- Recogida y canalización de las propuestas entre los distintos agentes sociales y las Comisiones Regionales.

5.- Proponer líneas de formación del profesorado para la mejora de la convivencia en los centros y colaborar en su desarrollo.

5.1.- Programación de cursos de formación, en horario lectivo, sobre:

a) Autoestima y confianza.

b) Alumnos conflictivos. Prevención y tratamiento.

c) Trabajo cooperativo.

5.2.- Colaborar con los CPRs y otras instituciones en el desarrollo de la citadas actividades formativas.

5.3.- Participar en proyectos de formación en centros para el desarrollo de planes de convivencia.

5.4.- Impulsar la participación en Proyectos Europeos de Estudios sobre Conflictividad y Violencia Escolar.

BIBLIOGRAFÍA

J.M. MORENO GARCÍA: “La Violencia escolar”, Revista *ANPE-Andalucía*, nº 98, febrero de 2000; “Indisciplina y violencia”, Revista *ANPE-Andalucía*, nº 101, julio de 2000; “Violencia en las aulas”, Revista *ANPE-Andalucía*, nº 107, marzo de 2001.

SIMÓN GALINDO: “La disciplina escolar”, *ANPE Revista profesional de ANPE*, Sindicato Independiente, nº 446, febrero de 2000; “Mejorar la convivencia en los centros”, *ANPE Revista profesional de ANPE*, Sindicato Independiente, nº 447, marzo de 2001.

Revista ANP-Extremadura, nº 14: “Editorial”, diciembre de 2000.

Seminario sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de desarrollo. Construir la convivencia”, *ANPE-Murcia*, junio de 2000.

Resultados y conclusiones de la encuesta y jornada de conflictos escolares

FETE-UGT de Extremadura

A.- PRESENTACIÓN

Desde la Federación de Enseñanza de la Unión General de Trabajadores de Extremadura queremos trasladar a los participantes al Congreso el proceso, los resultados de la encuesta sobre conflictos escolares efectuados entre los profesores de educación primaria y secundaria de Extremadura, la postura de nuestro sindicato, y las conclusiones finales de las jornadas sobre esta temática realizadas en Badajoz el día 27 de abril de 2001.

B.- JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de la LOGSE y la generalización de la Enseñanza Secundaria ha originado el aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años de todos los alumnos, independiente de sus capacidades, posición social o económica. Todos los alumnos realizan el mismo proceso de aprendizaje, conviviendo alumnos que quieren estudiar con otros que se sienten obligados a estar presentes en las aulas, con la conflictividad y problemática que provoca esta situación.

Paralelamente, a este proceso de implantación de la Ley de Ordenación del Sistema Educativo, estamos asistiendo a la tendencia fomentada por sectores políticos y sociales de cambio en los valores, donde lo social, la participación, la comprensividad, la igualdad y solidaridad se quieren sustituir por la individualidad, la uniformidad, la sustitución de lo público por lo privado y el consumo, mediante propuestas de reformas educativas basadas exclusivamente en cambios curriculares, psicopedagógicos y organizativos del sistema educativo, pero sin unirlos a otras políticas de familia, juventud, la integración social, y de ocio y tiempo libre.

También observamos la presión social que esta recibiendo la escuela. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la elevada precariedad laboral, el cambio en las relaciones familiares, el tiempo de trabajo de los padres, contribuye a que la familia responsabilice a la escuela, en definitiva a los profesores, de la educación de sus hijos, eludiendo sus compromisos

y obligaciones. Unido a lo anterior, muchos profesores utilizan metodologías de enseñanza, principalmente por falta de formación, que no dan repuestas satisfactorias a las necesidades de los alumnos, y los mismos alumnos cuyos modelos vienen muy determinados por las leyes del mercado y los valores que transmiten los medios de comunicación se sienten como sujetos individuales conscientes de sus derechos, olvidando otros valores de deberes y obligaciones del trabajo escolar y respeto a personas y bienes. En todo este contexto, se esta hablando y produciendo en los centros educativos conflictos y violencia, conductas agresivas, que alteran la convivencia y los procesos de enseñanza aprendizaje. Este fenómeno ocurre en Extremadura en la educación primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional, aunque los casos conocidos constituyen un porcentaje sensiblemente menor a los casos reales. Estas circunstancias conducen no sólo a la desmotivación del profesorado, sino también tiene consecuencias en la salud laboral y en el aumento de las enfermedades profesionales, y efectos, de un modo directo, en la escasa consideración social del profesorado y en una falta de dignificación de la profesión.

Ante esto, FETE-UGT de Extremadura no será neutral, permisivo, tolerante, ni equidistante, sino que queremos aportar soluciones a los conflictos y ayudar a la dignificación de la profesión docente y de todos los trabajadores de la enseñanza.

Nuestro enfoque, como tal, de esta problemática, tiene un origen multifactorial, y los agentes que influyen y tienen responsabilidad son:

- El proceso inadecuado de aplicación del la LOGSE, que hace que el sistema educativo, que obliga a estudiar al alumno que quiere y al que no quiere, no da respuesta a las características e intereses de los alumnos.
- La sociedad, en general, por la permisividad con que acepta los cambios de valores.
- Los padres que, en ocasiones, se sienten desbordados por sus hijos y no saben hacer frente a los nuevos problemas, eludiendo o evitando asumir responsabilidades.
- Los docentes que, a veces, utilizamos instrumentos de enseñanza no adaptados a la nueva realidad y pensamiento de los alumnos.
- Los alumnos que cada vez reclaman más sus derechos, pero se olvidan del cumplimiento de sus obligaciones educativas.

C.- INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y DEBATE: RESULTADOS

Para conocer la realidad de esta problemática en Extremadura FETE-UGT utilizó dos instrumentos de análisis y debate:

- Una encuesta dirigida a todos los profesores de educación primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional.

- Realizar unas jornadas de encuentro de trabajadores de la enseñanza, padres y especialistas de la materia.

1.- En lo referente a la Encuesta sobre conflictividad escolar presenta las siguientes características y resultados:

En primer lugar la encuesta se dirigió a profesores de los niveles de educación primaria y secundaria de la comunidad autónoma; a centros públicos y privados; a centros de todos los niveles socioeconómicos, y se realizó entre los meses de diciembre a marzo.

En la encuesta se detectaba y medían los problemas alumno-profesor, alumno-alumno, y alumno-centro; de quién recibe el profesor ayuda cuando se enfrentaba a conflicto escolar; las causas que generan los problemas; y las consecuencias que la falta de disciplina genera en los docentes relacionados con el estrés laboral, la insatisfacción profesional y pensar en los cambios de trabajo.

En segundo lugar, los resultados más significativos obtenidos en la encuesta son:

- La conflictividad escolar tiene un origen múltiple, influyen la familia, la sociedad, los docentes y los mismo alumnos.
- Entre las conductas conflictivas más frecuentes sobresalen el molestar en clase, desobedecer a los profesores, negarse a trabajar y el absentismo escolar.
- Los casos de amenazas, insultos e intentos de agresión son poco frecuentes.
- Donde más problemas se han detectado es en segundo y tercero de la E.S.O.
- Ante situaciones conflictivas el profesor recibe ayuda, principalmente, de sus compañeros, siendo escasa la colaboración de la familia para solucionar los problemas.
- Las causas que provocan los conflictos tienen, en primer lugar, un origen personal (problemas de personalidad, deficiente sintonía escolar, desinterés y desmotivación), en segundo lugar familiar (familias desestructuradas, padres que trabajan todo el día, hogares con bajos niveles culturales) siguiendo las escolares, medioambientales y administrativas.
- Los centros con tasas elevadas de conflictos escolares y falta de disciplina generan en los docentes tensión y ansiedad, lo que influye en su rendimiento y motivación.
- Un 42% de los docentes confiesa que alguna vez ha pensado en dejar la enseñanza.
- La conflictividad escolar está presente en todas las etapas y ciclos educativos: primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional.

2.- La segunda actuación que completa la encuesta fue las jornadas realizadas el día 27 de abril, donde se analizó y estudió el origen, la prevención y las soluciones a los conflictos escolares. Los aspectos más importantes tratados son los siguientes:

- Conocimos las características y comportamiento de los escolares extremeños, en las relaciones familiares, ambiente escolar, violencia escolar, entre otras.
- Experiencias y estrategias para tratar las situaciones conflictivas en la escuela.
- La actual situación del profesorado ante los conflictos escolares y conductas agresivas.
- Propuestas de modelos de intervención educativa para mejorar el clima escolar.
- Visión de los padres sobre esta problemática.
- Análisis de la consideración social del profesor.
- La formación de los docentes para afrontar hechos conflictivos.
- El papel de la administración educativa con relación a esta temática.
- Posibles causas que originan los problemas de convivencia en los centros educativos.
- La conflictividad en los centros de educación primaria y secundaria.
- Cómo se presenta este fenómeno en los grupos sociales, económicos, étnicos y culturales.

D.- POSTURA DE FETE-UGT

Previo a exponer conclusiones y propuestas queremos exponer el posicionamiento de la Federación de Enseñanza de UGT sobre los problemas de convivencia, falta de disciplina en los centros y las consecuencias que provocan en los docentes.

Consideramos la educación como un servicio público, como un derecho prioritario, de manera que el Estado debe velar para que este derecho llegue por igual a todos. Desde esta óptica el Estado tiene la obligación de programar y desarrollar políticas que eviten la frustración y fracaso escolar; que faciliten la integración social y educativa de los colectivos marginales y minorías étnicas; que preparen a los centros educativos para responder a las nuevas necesidades y demandas educativas y formativas; que faciliten a los nuevos entornos sociolaborales y familiares un acercamiento a la escuela; que controlen las programaciones de la televisión y publicaciones dirigidas a la infancia y a la juventud para impedir la divulgación de todo aquello que incite a la violencia; que garanticen a los docentes la formación adecuada para afrontar estos nuevos retos; y medidas que impliquen una mayor responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.

Nuestra postura en las problemáticas de conflicto y violencia escolar, parte de nuestra concepción como sindicato de orientación socialista, por lo tanto tomamos una posición que trasciende más allá de los profesores y los centros educativos, por lo tanto tratamos de influir en todos aquellos ámbitos y situaciones que pueden contribuir a la solución y adopción de medidas.

En este marco, el tratamiento que se le tiene que dar a las situaciones problemáticas de convivencia en los centros escolares de educación primaria y secundaria tiene que estar basado en las siguientes líneas de trabajo:

- Políticas sociales, formativas e informativas que acerquen el entorno social y familiar del alumno al centro educativo.
- Análisis y estudio, con detenimiento, de este fenómeno en el seno de la comunidad educativa, con la participación de profesionales y entidades de otros campos económicos, sociales y culturales, y, sobre todo, con la implicación activa de las administraciones educativas central y autonómica, tanto en los análisis, como en el compromiso de poner en marcha y desarrollar las conclusiones y acuerdos que se adopten.
- Potenciar el desarrollo de valores de socialización, tolerancia, respeto, diálogo en la escuela. Esta potenciación tiene que coordinarse con otras entidades e instituciones que intervienen en la formación y educación de los alumnos, pero muy especialmente con las familias.
- Fomentar el papel de la profesión docente en todo el proceso educativo, y de todos los trabajadores de la enseñanza, para dignificar la profesión, recuperar y potenciar la participación en los órganos de representación, la estabilidad y formación del profesorado.
- Desarrollar y aplicar los objetivos y principios contenidos en la LOGSE, con la financiación suficiente, potenciando los servicios de orientación y tutoría y dotando a los centros de profesores de apoyo, recursos pedagógicos y técnicos para la atención a la diversidad y a los alumnos conflictivos.

E.- CONCLUSIONES

1.- Reconocimiento de la existencia en Extremadura de conflictos escolares y falta de disciplina en los centros de educación primaria y secundaria, situándose en unos parámetros similares a los del resto del Estado, tanto en la relación alumno-profesor, alumno-alumno, y alumno-centro.

2.- Que las causas que originan estos comportamientos y actitudes negativas son múltiples, están influidas por una mala aplicación y desarrollo del modelo de sistema educativo, problemáticas sociales, situaciones familiares, personalidad de los alumnos, y por la preparación de los profesores y las metodologías de enseñanza.

3.- Que para el colectivo de los trabajadores de la enseñanza esta situación esta produciendo desmotivación, tensiones y una elevada tendencia de abandono de la docencia.

4.- Que desde la familia y administración, y sociedad en general, se están delegando en la escuela tareas educativas y sociales, que son responsabilidad de padres o de otros ámbitos sociales y públicos.

5.- Que se están introduciendo en el entorno escolar valores (triunfo, permisividad, competitividad, tener, ocio, moda) a veces favorecidos por normas establecidas, sin tener en cuenta la opinión del profesorado y de los trabajadores de la enseñanza, que propician consecuencias negativas en la convivencia de los centros y propugnan un retorno hacia la escuela selectiva y poca atención a la diversidad.

6.- Que los comportamientos y actos violentos de los alumnos van unidos, frecuentemente, a situaciones difíciles personales y en el seno familiar.

7.- Que no hay un compromiso firme de las administraciones educativas de analizar y solucionar estas problemáticas, y las consecuencias que se derivan de él. En los Claustros se está generando la sensación de que la Administración actúa, con frecuencia, con pasividad ante estos problemas.

8.- Que implicándose la administración educativa, y aplicando estrategias y modelos de intervención en los ámbitos educativos, social, personal y familiar se consiguen disminuir la conflictividad en los centros.

9.- Reflexionar sobre si las normativas y procedimientos que regulan la convivencia escolar se adaptan a las nuevas necesidades educativas y a la realidad.

10.- Necesidad de trabajar en común y coordinadamente todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente profesores y familia, como punto inicial previo, para los tratamientos preventivos para eliminar o disminuir las faltas a las normas de convivencia.

11.- Que es necesario la formación de los docentes y padres para enfrentarse con estos hechos en los centros educativos.

12.- Que este ambiente en los centros educativos está perjudicando los procesos de aprendizaje de los alumnos.

13.- Que los alumnos que alteren la convivencia, como consecuencia de fracaso escolar, marginalidad, objetores escolares, reciban una enseñanza individualizada y personalizada, adaptada a sus características e intereses.

14.- Que la Administración educativa tiene la obligación de dotar a los centros de recursos, materiales y humanos, para evitar que estas situaciones no se normalicen en nuestras aulas y escuelas.

15.- Necesidad de participar coordinadamente con los profesionales en la resolución de problemas de conflictividad escolar otros agentes y entidades sociales, económicos culturales, y administraciones e instituciones.

Como medidas y propuestas más específicas, que han surgido, como producto del debate de las Jornadas, destaca:

- Articular en el ámbito de la Comunidad Autónoma programas para prevenir los conflictos y violencia en los centros educativos, con la implicación de padres, alumnos, administración local, personal no docente, y profesores. Contando con el apoyo y compromiso de la Inspección educativa y Administración autonómica y estableciendo cauces para asegurar la presencia de los estudiantes (en ESO, Bachillerato, y Ciclos de Formación Profesional) en la elaboración de las normas de convivencia.
- Organizar foros estables en Extremadura para analizar y debatir la convivencia en los centros educativos.
- Potenciar los departamentos de orientación y creando en los centros educativos la figura del educador social, como profesional que tendría como función más importante la mejora del clima escolar y evitar conductas agresivas y absentistas.
- Organizar campañas en la Comunidad Autónoma para dignificar la función docente y elevar su consideración social.
- Formar a los docentes y no docentes en técnicas para la resolución de problemas, como instrumento para la prevención y el tratamiento.
- Introducir en los planes de estudio de las titulaciones universitarias, no relacionadas directamente con la docencia, materias optativas que formen pedagógicamente a los universitarios.
- Fomentar la utilización de la comunicación no presencial en la acción tutorial, para facilitar que los padres y madres puedan tener contacto con los profesores de sus hijos.
 - Adoptar medidas incentivadoras y motivadoras referidas al profesorado, para mejorar la convivencia en los centros: estabilidad de los equipos docentes; primar económicamente, y con méritos la tutoría, como factor fundamental en la conexión centro-alumno-familia.
 - Estas medidas positivas favorecerían la flexibilidad de las tutorías presenciales.
- Introducir en los Planes de Acción Tutorial de los centros educativos actuaciones específicas cuyo objetivo sea la prevención y tratamiento de los conflictos escolares.
- Implicación en los programas y proyectos de atención a los alumnos conflictivos de los Servicios Sociales de la administración autonómica y municipal, y de los organismos con competencias en infancia y familia.

Plan de actividades para el desarrollo de la educación en valores

Diego Agúndez Gómez. Servicio de Inspección de Cáceres

A.- INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, se ha exigido de los sistemas educativos que sean eficaces en la impartición de conocimientos –aspecto instructivo– y en la formación de los individuos como personas, aspecto propiamente educativo.

La reforma educativa, plasmada en la LOGSE, se propone como objetivo principal “el desarrollo pleno de la personalidad” de los/as ciudadanos/as del país, mediante el logro de “una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional”.

Los principios inspiradores de la ley son los de la libertad y responsabilidad, la convivencia y la tolerancia, la solidaridad y la cooperación. Todos ellos, valores morales que, con su práctica ayuden a las personas a responder de un modo constructivo y solidario ante los conflictos, bien universales, de orden político-social, científico-técnico, ético-moral etc, o bien ante los conflictos propios de la vida cotidiana, en su ámbito más próximo.

Por otra parte, la educación para estos valores es una tarea de enorme complejidad que no puede ser una función exclusiva de la escuela. La sociedad, con todos sus componentes, no puede ni debe mantenerse al margen de lo que es, hoy día, una urgente necesidad.

B.- PLAN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

La experiencia que se presenta a estas Jornadas parte de la inicial propuesta de la Dirección Provincial de Educación de Cáceres, que desde el curso 93/94, viene realizándose en los centros educativos.*

* Los presupuestos teóricos en que se basa esta experiencia fueron reelaborados al publicarse la Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por lo que se dan Orientaciones para el desarrollo de la educación de valores en las actividades educativas de los centros docentes.

Este Plan que se propone a los centros trata de desarrollar actividades que tomando como referencia valores tales como:

- **la convivencia y la participación**
- **la tolerancia y el respeto**
- **la solidaridad**
- **la paz**
- **la no discriminación, racial, ideológica, sexual, etc.**
- **la ecología y el respeto al medio ambiente**
- **la cooperación y colaboración internacional**
- **la salud y el consumo**
- **la cultura**

logre la formación de actitudes y hábitos propios de una completa educación en los alumnos, además de que sirvan de referencia para la vida organizativa del centro y para las relaciones personales entre sus miembros.

Para ello, se invita a los profesores a:

- 1º- Plasmar y concretar los principios orientadores de la acción educativa en el **PROYECTO EDUCATIVO** del Centro.
- 2º- Incorporar los valores –fundamento primordial de la educación– a través de los temas transversales, en el **PROYECTO CURRICULAR** del Centro.
- 3º- Desarrollar actividades educativas, referidas a los valores, mediante **CELEBRACIONES PEDAGÓGICAS**, en los días señalados por la Dirección Provincial en el calendario escolar.

C.- LAS CELEBRACIONES PEDAGÓGICAS

1.- JUSTIFICACIÓN

Sin restar, en absoluto, importancia a los Proyectos Educativo y Curricular –bases imprescindibles para el funcionamiento eficaz de las instituciones docentes–, el Plan que presentamos se centra, especialmente, en la organización y desarrollo en los centros escolares, lo que hemos denominado **CELEBRACIONES PEDAGÓGICAS**, en determinadas fechas, teniendo en cuenta las que la tradición pedagógica, el Estado –en los niveles central o autonómico– o la comunidad internacional han señalado para el recuerdo de hechos significativos que puedan contribuir a la educación moral y cívica de todos/as los/as ciudadanos/as.

CELEBRACIONES PEDAGÓGICAS

Celebración	Fundamentos	Normativa
DÍA DE BIENVENIDA A LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Facilitar el primer encuentro del curso entre profesores, alumnos, padres y madres y otras personas del entorno social.	L.O.G.S.E. Art. 2.3.b) y j)
DÍA DE LA SOLIDARIDAD CON EL 3 ^{ER} MUNDO 16 de Octubre	Necesidad de reflexionar sobre las responsabilidades de todos los ciudadanos ante la situación de subdesarrollo de muchos países.	L.O.G.S.E. Art. 1.g)
DÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO 20 de Noviembre	Conocimiento y respeto de los derechos de los niños y niñas a recibir la protección y asistencia necesarias para asumir sus responsabilidades dentro de la comunidad.	Declaración de los derechos del niño de la Asamblea general de las Naciones Unidas (20-11-59). Ratificación por el Gobierno Español (30-11-90)
DÍA ESCOLAR DE LA CONSTITUCIÓN 6 de Diciembre	Conocimiento y ejercicio de los valores que hacen posible la convivencia de los españoles, mediante el respeto a todos los derechos y deberes fundamentales.	Constitución Española L.O.G.S.E. Preámbulo Art. 1 Título Preliminar
DÍA DE LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA 30 de Enero	Educación para integrar el valor de la paz en la vida cotidiana	L.O.G.S.E. Art. 1 Título Preliminar
DÍA DE LA NO DISCRIMINACIÓN 8 de Marzo	Educación en los valores de la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural frente a la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, etc.	L.O.G.S.E. Preámbulo. Art. 1 y 2 c). Art. 14 Educ. Primaria. Art. 19 E. Sec. Obligatoria. Título 1º, Cap. 3º Bachillerato
DÍA ESCOLAR DE LA SALUD 7 de Abril	Favorecer en los alumnos modos de pensar, sentir y comportarse para que vivan en equilibrio con su entorno físico, biológico y sociocultural.	L.O.G.S.E. Art. 1, Art. 13.h), Art. 19.i), Art. 26 Ley de Salud Escolar. Junta de Extremadura (2-4-90)
DÍA ESCOLAR DE "EL LIBRO" 23 de Abril	Desarrollar el hábito de la lectura y el gusto hacia el libro.	R.D. 307/1993, 26 febrero (BOE 2-3-93)
DÍA DE LA REGIÓN 1 ^{er} ó 2 ^o viernes de Mayo	Propiciar la formación cultural sobre la Comunidad Autónoma y educar para la preparación para participar activamente en la vida social y cultural.	L.O.G.S.E. Art. 1.e) y f), Art. 2.j) Art. 14, Art. 19
DÍA DE LA UNIÓN EUROPEA 9 de Mayo	Promover una toma de conciencia europea de los alumnos y profesores integrando la dimensión europea en la educación.	Tratado de Maástricht (7-2-92). Ratificación por el Gobierno Español (29-12-92, BOE 13-1-94)
DÍA DE LA NATURALEZA Y MEDIO AMBIENTE 5 de Junio	Reflexión sobre los graves problemas ecológicos que amenazan nuestro planeta.	L.O.G.S.E. Art. 2.k), Art. 13.h), Art. 19.i)
DÍA DE LA CONVIVENCIA O DÍA DEL CENTRO	Promover la apertura de la institución educativa a la Comunidad social y cultural.	L.O.G.S.E. Art. 2.3.b) y j)

La Celebración Pedagógica viene justificada, entre otras razones, por:

- 1.- El hecho de que sólo se aprenden con eficacia aquellos valores que se practican.
- 2.- El enorme atractivo y la carga emocional que poseen las actividades para los/as alumnos/as, lo que permite una fácil implicación de éstos/as en su desarrollo.
- 3.- La posibilidad de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, lo que favorece la convivencia entre ellos.
- 4.- Ser un modo de concreción en la práctica del proyecto educativo del centro y del proyecto curricular, dando unidad y coherencia a la actividad pedagógica diaria del profesorado.
- 5.- La actuación simultánea de los medios de comunicación, instituciones políticas, sociales, culturales, etc., organizaciones no gubernamentales y otros agentes que completan la acción educativa desarrollada en el centro docente.
- 6.- Como consecuencia de lo anterior, la necesidad de articular, seleccionar y coordinar los múltiples requerimientos que desde distintas instancias, y a lo largo del curso, se vienen solicitando a los centros escolares para llevar a cabo actividades que persigan la sensibilización ante determinados problemas sociales.

2.- DESARROLLO

El Plan contiene las siguientes **Celebraciones Pedagógicas**:

- **El Día de Bienvenida e Inauguración del Curso escolar** permite el primer encuentro y conocimiento de todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- **El Día Escolar de la Solidaridad** persigue despertar la sensibilidad ante los problemas de la pobreza y el hambre en el mundo, la desigualdad en el desarrollo económico y social, y los desequilibrios “Norte-Sur”.
- **El Día de los Derechos de la Infancia** considera la atención debida a la protección y la asistencia necesaria para que niños/as y jóvenes asuman sus responsabilidades futuras como adultos en la vida comunitaria.
- **El Día Escolar de la Constitución** impulsa el conocimiento y el ejercicio de los valores que hacen posible la convivencia de los españoles mediante el respeto a todos los derechos y deberes fundamentales.
- **El Día Escolar de la Paz y contra la violencia** invita a la reflexión sobre los valores de la tolerancia, el diálogo y la participación social como medios para la educación para el conflicto.

- **El Día Escolar de la Educación Intercultural** contra el racismo y la discriminación pretende comprometer a todos y todas en la lucha a favor de los derechos humanos contra todo tipo de discriminación.
- **El Día Escolar de la Salud** agrupa todas las actividades relativas a la educación para un consumo moderado, la educación vial, a la sensibilización en torno a los problemas relacionados con el alcohol, sida, drogas, tabaco, etc.
- **El Día Escolar de “El Libro”** pretende desarrollar el gusto por la lectura, la formación de hábitos intelectuales y el aprecio de la cultura, en general.
- **El Día de la Región** propicia la formación cultural sobre la comunidad extremeña y la educación para participar activamente en la vida social y cultural.
- **El Día de Europa** en la escuela favorece el objetivo de la LOGSE de la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
- **El Día Escolar del Medio Ambiente** da la oportunidad a que el alumnado y la comunidad desarrollen actitudes de valoración e interés por los problemas de la degradación de la Naturaleza.
- **El Día Escolar para la Convivencia o Día del Centro** promueve la apertura de la institución educativa y sus miembros a la comunidad entera.

3.- ACTIVIDADES

Las actividades que se proponen o que los centros decidan realizar en relación con las Celebraciones Pedagógicas no deben entenderse desligadas de otras experiencias educativas. Todas ellas se han de concebir como elementos integrantes de un **Proyecto global de Educación en Valores**. Es evidente que la **Celebración Pedagógica** adquiere pleno sentido cuando se programa como inicio o culminación de un proceso de educación en un valor determinado.

Para la etapa de E. Infantil y los ciclos de E. Primaria, sugerimos la realización de diversos tipos de juegos encaminados a conseguir y consolidar la integración de todos y fomentar la participación, así como encauzar las conductas de respeto y cooperación hacia los demás:

Juegos de presentación, de estima, de contacto, cooperativos etc.

Para todos, proponemos la celebración del

DÍA / SEMANA / MES

DE

que involucre a todo el Centro y a la Comunidad Educativa en actividades tales como:

- Exposición de paneles, murales, láminas, documentos de trabajo, encuestas, etc.
- Proyección de audiovisuales, sesiones de videoforum, teatro,...
- Charlas-coloquio
- Campañas de:
 - solidaridad
 - ecología
 - animación lectura
 - salud
- Correspondencia interescolar
- Intercambios y visitas escolares
- Utilización de la prensa, TV, medios informáticos
- Realización de periódicos, revistas escolares
- Celebración de fiestas:
 - colegio, barrio, localidad.

Para la realización de éstas y otras actividades, la Inspección de Educación y el Centro de Profesores y Recursos de Trujillo han elaborado diversos documentos alusivos a cada una de las Celebraciones Pedagógicas.

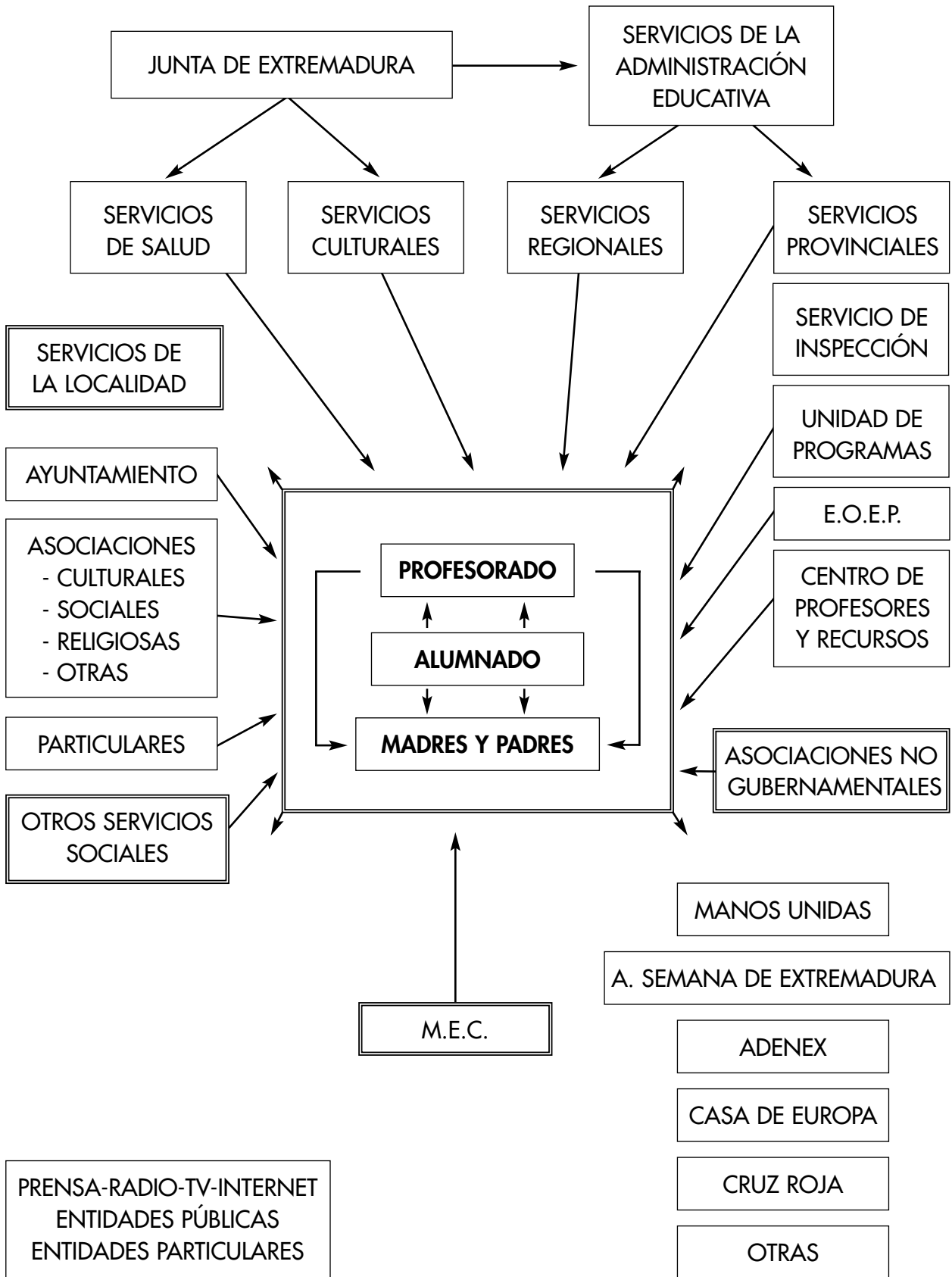
4.- PARTICIPACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

La puesta en marcha de este plan exige que en el proceso de planificación y coordinación de actividades, asesoramiento, elaboración y difusión de los materiales, organización de cursos, seminarios, jornadas de formación, etc., esté implicada toda la Administración educativa a través de los Servicios de Inspección, de la Unidad de Programas, de los Centros de Profesores y Recursos, y los Equipos Psicopedagógicos, que deben prestar todo su apoyo al profesorado y a la comunidad educativa en general.

5.- PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES

Educar para la convivencia y la participación responsable no puede hacerse sin tener en cuenta la influencia e importancia del entramado social donde la escuela se inserta. Es una función que reclama de todos los agentes sociales una total y completa cooperación.

AGENTES PARTICIPANTES EN EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES



Por eso para el óptimo desarrollo y máxima eficacia de este Plan, es preciso fomentar la relación del centro escolar con el entorno social y la implicación de las madres y padres de los alumnos, de sus asociaciones, de los ayuntamientos, a través de sus servicios culturales y sociales, de las diversas organizaciones sociales, así como de los servicios de las distintas administraciones públicas, y de todas aquellas asociaciones, etc. cuyas actividades estén en consonancia con los objetivos perseguidos, tal como presentamos en el esquema.

D.- CONCLUSIÓN

Este **Plan de actividades para el desarrollo de la educación de los valores de la convivencia y de la participación escolar** es, como lo es la educación misma, una experiencia inacabada que cada curso se renueva en los centros escolares participantes, que se presenta como aportación a la prevención del conflicto por medio del aprendizaje y práctica de la convivencia entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Una decidida colaboración del profesorado en el desarrollo de actividades tendentes a la educación para estos valores es del todo imprescindible, con ello se continúa la labor pedagógica que desde siempre ha realizado, como tarea intrínsecamente a su función, y que los momentos actuales le reclaman.

Conflictos de disciplina

*Pilar Alonso Duarte/Josefina Carrasco Hervás
José Domingo Garrido Calzado/Blanca Poulet Navarro
I.E.S. "Valle del Ambroz". Hervás (Cáceres)*

Se realiza una reflexión sobre las dificultades reales que los conflictos de disciplina plantean en los I.E.S., desde los contratiempos que imposibilitan impartir normalmente las clases hasta su posible vinculación con el fracaso escolar o el absentismo del profesorado.

La articulación de medidas correctivas recogidas en los Reglamentos de Régimen Interno, se revela, en la mayoría de las ocasiones, como insuficiente e inadecuada.

La búsqueda de soluciones pasa por una profunda reflexión de toda la comunidad educativa, sin caer en el pesimismo pero sin obviar los problemas para prevenir y adecuar los Centros Escolares a los profundos procesos de Cambio Social.

CONFLICTOS DE DISCIPLINA

```
graph TD; A[CONFLICTOS DE DISCIPLINA] --> B[Dificultad para impartir clases con normalidad]; A --> C[Soluciones ecológicas];
```

Dificultad para impartir clases con normalidad

Perjuicio grave a la mayoría del alumnado por la pérdida de tiempo.

Fracaso escolar superior al 50%.

Absentismo laboral.

Insuficiencia de los instrumentos para aplicar medidas correctivas.

Soluciones ecológicas

Labor preventiva.

Formación del Profesorado.

Sistema flexible y permeable.

La presente comunicación no pretende ser más que una reflexión en voz alta sobre las situaciones que al incorporarnos al Equipo Directivo del I.E.S., en calidad de Jefes de Estudios, así como desde el Departamento de Orientación hemos encontrado a lo largo del presente curso escolar.

Somos conscientes de que nuestras vivencias no son especiales ni genuinas y responden a la realidad en que la mayoría de Institutos viven cotidianamente, al igual que nuestra forma de abordar o intentar solucionar los problemas. En consecuencia, nos preguntamos ante los problemas diarios ¿qué hacer?, ¿cómo mejorar?, ¿qué métodos aplicar?, ¿cómo continuar sin venirse abajo?, ¿de qué forma podríamos colaborar con nuestros compañeros para que tuvieran la oportunidad de dar su clase normalmente?...

A.- CONFLICTOS Y SITUACIONES ENCONTRADAS

Sintetizando, podemos considerar las siguientes:

- El nivel cultural del entorno familiar y social de los alumnos es bajo.
- Alumnos con falta de motivación que arrastran fracaso escolar y se aburren en clase. Suelen generar conflictos pues no participan en clase e impiden que lo hagan los demás. Muchos de ellos no traen sistemáticamente el material de trabajo a clase, o si lo traen, no lo sacan de la cartera.
- Alumnos con gran afán de protagonismo, que hacen todo lo posible en clase para llamar la atención. Son líderes aquéllos que menos trabajan y menos se atienen a las normas de convivencia.
- Algunos casos de alumnos con comportamientos que denotan posibles problemas psicológicos.
- Tendencia a conductas agresivas y a resolver sus conflictos de forma violenta.
- Desperfectos en las instalaciones del centro, dentro del aula y durante los fines de semana rotura de cristales y pintadas en las paredes de forma habitual.

Si cuantificáramos estos hechos, constataríamos que los alumnos que ocasionan conflictos graves suponen un escaso porcentaje respecto al número total de alumnos (aproximadamente un 5%). Entre estos alumnos y los que generan conflictos menos graves, que sí son muy numerosos, complejos y ocupan gran espacio de tiempo, el profesorado ve cómo cada vez es más difícil mantener el orden mínimo que se requiere para poder impartir clase, y esto provoca desencanto, desilusión e incluso patologías en el profesorado.

Pensamos que este último aspecto tiene relación con el absentismo laboral que se viene registrando en el centro. Como dato ilustrativo, cabe decir que en lo que va de curso, con un claustro de 54 profesores, sólo ha habido tres días en los que no ha faltado ningún profesor.

En cuanto a los resultados académicos, observamos que los grupos con mayor fracaso escolar (superior al 50% por lo general) son los segundos y terceros de la ESO, y además, parece que la tendencia es a empeorar respecto a los años anteriores.

B.- ¿CÓMO RESOLVEMOS LOS CONFLICTOS?

Ordenando las faltas cometidas de menor a mayor gravedad, la respuesta de Jefatura de Estudios ante éstas ha sido:

- a) Amonestación verbal a aquellos alumnos que son enviados a Jefatura de Estudios por el profesor.
- b) Si la falta lo merece, (según Reglamento de Régimen Interno), el profesor emite un parte de Faltas de disciplina, del que tiene registro el tutor y la Jefatura de Estudios. La acumulación de tres partes que correspondan a faltas leves supone una falta grave.
- c) Si la falta producida es grave, además de la amonestación al alumno se mantiene una entrevista con los padres, personal o telefónica, y si el alumno persiste en su actitud es expulsado del centro durante tres días, se le impide la participación en actividades extraescolares, y en caso de haber realizado desperfectos o daños materiales, se les hace pagar a sus padres o tutores una parte de esos daños.

Se ha aplicado esta sanción en 34 ocasiones, originada por las siguientes situaciones:

- Acumulación de partes de disciplina.
- Elaboración de una bomba casera y explosión en la vía pública en horario escolar.
- Insultos y/o amenazas a los profesores.
- Estropear voluntariamente un ordenador.
- Vaciar el contenido de un extintor.
- Pelea entre compañeros con rotura de gafas y visita al ambulatorio.
- Orinar en el cajón de la mesa del profesor.
- Arrastre de una alumna por el suelo por parte de tres compañeros. En este caso, se descubre además que dicha alumna es sometida a violación los fines de semana, fuera del horario y recinto escolar, pero estando supuestamente implicados algunos de sus compañeros del Centro.

Se comunicó el hecho a los padres, y tras la corroboración del hecho por la víctima, interpusieron una denuncia a la Guardia Civil, en la que prestaron declaración la Orientadora y la Jefa de Estudios.

d) Expulsión, entre 3 y 29 días, previa instrucción del caso y aprobación por el Consejo Escolar.

Hemos recurrido a expulsiones de 10 días más trabajos para la comunidad y de 29 días en los siguientes casos:

- Acumulación masiva de partes de disciplina y expulsiones por tres días (2 casos).
- Entrega de droga (marihuana) por parte de un alumno.
- Consumo de droga (marihuana) en el horario y recinto escolar por parte de un alumno.
- Insultos, amenazas e intento de agresión a la Jefa de Estudios por parte de un alumno. En este caso, además, previa entrevista con los padres, que manifestaron no poder hacerse responsables de las actuaciones de su hijo, se interpuso una denuncia ante la Guardia Civil por parte de la Dirección del Centro.

Ésta ha sido nuestra forma de actuación, pero en la mayoría de los casos no resulta muy efectiva, y encontramos dos problemas fundamentales:

- Cuando regresan a clase los alumnos expulsados, normalmente repiten las actitudes y comportamientos que motivaron la expulsión, en la mayoría de los casos agravados.
- El esfuerzo, el interés y el tiempo que lleva al profesorado el intento de solución de los conflictos de disciplina, va en detrimento de la atención individualizada de ese otro amplio porcentaje de alumnos, que padece fracaso escolar sin generar problemas de disciplina.

En conclusión, la pregunta que nos hacemos es cómo podemos encontrar el equilibrio para no vulnerar el derecho a la educación de ninguno de los sectores.

C.- POSIBLES SOLUCIONES

Como problema social que es, deben buscarse soluciones ecológicas, es decir, que engloben varios ámbitos: familiar, social, educativo y político, teniendo en cuenta además que hay que trabajar tanto a largo como a corto plazo. Los centros no pueden esperar soluciones lentas, para subsanar problemas urgentes y cotidianos.

En cuanto al ámbito familiar y social, pensamos que quizás a través de los asistentes sociales u otra figura equivalente, habría que llegar a los padres que, aún siendo convocados insistentemente por el Centro, nunca asisten a él y que no se prestan a ningún tipo de colaboración. Normalmente, detrás de alumnos conflictivos existen problemas familiares de mayor o menor envergadura que el Centro no puede abordar.

La administración educativa debería considerar la relación existente entre este tipo de conflictos y la tasa de fracaso escolar, y arbitrar medidas dirigidas a toda la comunidad educativa, y a la sociedad en general. Desde el Instituto se detectan los problemas, y el Departamento de Orientación puede, valga la redundancia, orientar, pero no atender casos particulares de alumnos que probablemente necesitarían tratamientos psicológicos más específicos.

En cualquier caso, encontramos un salto muy grande entre alumnos que no se adaptan a las normas de convivencia del Centro y un Centro de Menores. El nivel cultural del entorno familiar y social de los alumnos son bajos. Echamos en falta una labor preventiva para muchos adolescentes que, con una atención extra, que a nosotros nos desborda, podrían integrarse en la sociedad. Es probable que si no la reciben se aproximen a la delincuencia.

El profesorado necesita una mayor preparación para poder abordar la educación en valores, base de la convivencia en el centro y en la sociedad, así como sobre habilidades sociales y resolución de conflictos en el aula.

Habría que liberar en lo posible al profesorado de la función de guardianes, que cada vez realizamos más dotando a los centros de personal específico para ello como ya hacen en otros países.

Sería necesario distinguir, sin encasillar, limitar ni discriminar, entre aquellos alumnos que pretenden seguir una formación académica, y entre los que sólo están porque la ley los obliga. Creemos que se puede conseguir la no discriminación, utilizando un sistema lo suficientemente abierto como para poder pasar de una a otra vía, en el caso de que cualquier alumno que se autoexcluya quiera volver a la vía académica.

Este tipo de encuentros son un primer paso y son necesarios, esperamos que además sean provechosos.

Reflexiones y planteamientos institucionales como aportaciones a la mejora de la convivencia escolar

Juan Antonio Collazos García

Asesor de Secundaria del C.P.R. de Mérida

RESUMEN

Lo que expongo en esta comunicación al Congreso es la necesidad de tomar un punto de partida (PEC y el PCC) –elementos básicos y disponibles– antes de empezar a lanzar acciones para la mejora de la convivencia en los Centros. Dando algunas ideas sobre la incidencia social del tema e incardinarlo con la reflexión sobre los valores, algo imprescindible. En otro aspecto trato de utilizar la participación del alumnado como un elemento primordial e imprescindible en la mejora de la convivencia y de su implicación en la toma de decisiones. Este último aspecto ha quedado demostrado que mejora la convivencia y la vida del centro.

ACTUACION DIDÁCTICA

1.- Causas inmediatas

Reflexionemos brevemente sobre algunas de las causas que de algún modo inciden sobre el tema.

- a) Se ha producido un cambio de rol que ha hecho que vivamos deprisa, el trabajo de ambos cónyuges, la sociedad del consumo, el poder de los mass media, etc.
- b) Un mundo escolar viciado por los conflictos que genera la sociedad y desfasado con ésta. La escuela es un espacio muy sensible a cuanto acontece a su alrededor.
- c) La soledad del docente. Es necesaria la presencia de otros profesionales de apoyo.
- d) Un sistema de valores donde la cultura del “pelotazo”, del dinero fácil y del todo vale para tenerlo, oscurece el sentido ético, la responsabilidad, el valor del trabajo y la necesidad del crecimiento personal.

2.- ¿Podemos hacer algo?

“Los conflictos son inevitables, no nos hagamos ilusiones. Siempre habrá intereses contrapuestos, problemas y enfrentamientos. Un pleito por un terreno puede acabarse a escopetazos, pero sólo se soluciona cuando se termina poniendo a salvo los valores básicos de la convivencia”.¹

Antes de hacer nada debemos conocer en profundidad qué, cómo, cuándo, dónde y de qué tipo son los problemas de convivencia de nuestro Centro. Esta premisa es prioritaria y fundamental, ya que cada centro es un mundo diferente. Contestando a la pregunta, creo que sí, pero hay que empezar a actuar ya, no con simples hechos formativos puntuales, que sin duda, ayudan a la concienciación del problema, pero que deben ir acompañados de actividades generales o *planes de actuación integrales* que comiencen a trabajar ya. En Extremadura estamos a tiempo de tomar medidas preventivas, en otros lugares están atacando ya la enfermedad porque se ha descontrolado.

3.- Reflexiones previas

El desarrollo integral de todas las capacidades del individuo es necesario para que se le permita integrarse en la sociedad como miembro con plenos derechos y deberes. Esto se debe realizar a través del currículo, pero que no se agota en él, sino que existen otros aspectos relacionados con los valores morales, las actitudes, los comportamientos, etc, que contribuyen al desarrollo del individuo y que deben incluirse en el currículo y trabajarse en el centro, esto es lo que llamamos temas transversales que deben de algún modo *impregnar* todo el currículo y toda *la vida del centro*.

Los valores no son objetos de mercadería ni se pujan en un mercado, ya que forman parte del entramado psicológico, afectivo y cultural, teniendo elementos conscientes y racionales, aunque también influye el subconsciente. Hay que saber que se incorporan muy lentamente desde los primeros días de la vida, siendo la familia el elemento primordial para su habituación. Los valores forman parte de la subjetividad de las personas. No podemos hablar de improvisarlos ni asumirlos de un modo artificial por el simple hecho de la información o comunicación, tal como insistimos en hacer hoy en día, a modo de mensajes del tipo “hay que ser solidario” o “hoy no hay que ser racista”, o bien la cantidad de días que celebramos al año con motivo de alguna conmemoración, que no son desdeñables, pero son puntuales, *necesitamos una continuidad y una vivencia en la acción*.

Los valores se construyen lentamente de la relación estructurada del adulto con el niño/a, del ejemplo responsable, coherente y consecuente que proviene, en buena parte, del convencimiento propio del adulto. No hay que hablar insistentemente de “transversalidad”, *hay que ser* democrático, solidario, respetar al otro y sobre todo, al diferente.

¹ J.A.M.: “Memorias de un investigador privado: Los conflictos”, *El Semanal*, 2001, p. 114.

El ambiente social, la estructura familiar y las relaciones padre-madre-hijo-hija son fundamentales. El ejemplo ha de ser el principal instrumento, siempre siendo constantes, consecuentes y coherentes con el educando.

Debemos trabajar en aquellos instrumentos que nos permiten las leyes para hacer llegar los valores a nuestro centro, nuestra aula y nuestra propia vida. Son las decisiones que debe tomar un centro escolar, que son: PEC; PCC; PCE; PGA; Programación de aula, etc.

¿Tenemos capacidad, formación y autonomía para actuar en estos campos? Pues, hagámoslo y si no, debemos pedir responsabilidades a quien corresponda para poder ejecutar nuestra autonomía en cada centro. Si tenemos algo para empezar a trabajar seriamente, no nos pongamos dramáticos y empecemos por el principio y con lo que tenemos, sin duda el PEC,² como instrumento principal para empezar a reflexionar muy seriamente en este tema. Es necesario asumir un compromiso vital de lo que significan los valores y su transmisión a la propia vida del centro, del aula y de toda la comunidad escolar.

4.- Instrumentos institucionales

Un análisis serio sobre cómo están funcionando los distintos elementos que desde el PEC y PCC contribuyen a la formación de valores, actitudes y hábitos “adecuados” de comportamiento. Propondremos un proceso de revisión del PEC y PCC y debemos valorar muy especialmente qué fines educativos nos planteamos y sobre todo, si se están cumpliendo. Reclamar y pedir la colaboración de las familias. Dentro del PEC debemos evaluar y revisar el RRI, cómo está elaborado, si es conocido por la Comunidad educativa y qué tipos de medidas se proponen en él. ¿Qué grado de conocimiento y participación ha tenido en alumnado en la elaboración de las normas de convivencia? Está demostrado que cuando el alumno participa y se implica en las mismas, mejora la convivencia en el centro. Entendiendo que participar quiere decir tomar parte, comprometerse, colaborar, implicarse, compartir proyectos. La revisión del PEC se canalizará a través del Consejo Escolar, el cual establecerá pautas para la revisión de cada elemento que se analizarán por los padres, docentes y discentes. Las propuestas de todos ellos se elevará al CE, el cual las recogerá y elaborará el documento “definitivo” que será aprobado por el CE. No podemos olvidar nunca la necesaria *publicidad y conocimiento de estos instrumentos*, no sólo de los discentes, sino de cualquier nuevo docente que llegue al centro. Es necesario, pues, crear o arbitrar la “tutorización docente” que tendrá una labor eminentemente informativa para el nuevo que ha llegado. El PEC no debe ser un documento cerrado y que duerma el sueño de los justos en un cajón de Dirección o que sea muy presentable para el SITE. Ha de ser un documento útil, ágil, manejable y conocido por toda la Comunidad escolar.

Respecto al PCC deberíamos realizar así mismo un análisis de sus elementos atendiendo especialmente a cómo se tratan los contenidos actitudinales en las áreas y cómo se contemplan los temas transversales y la acción tutorial en su línea de enseñar a convivir.³

² S.A.: *Castellano*, Barcelona, 1993, pp. 11-25.

³ M.E.C.: *Castellano*, Madrid, 1992, pp. 79-92.

La revisión del PCC se canalizará a través de la CCP, la cual dará las pautas para la reunión de cada elemento que serán enviadas a los Departamentos, los cuales vuelven a enviar sus propuestas a la CCP que elaborará el documento definitivo y que pasará al Claustro.

Nos pararemos un poco en la elaboración de las Normas de Convivencia que pueden y deben resolver muchos problemas, así como la Comisión de Convivencia que “debe intervenir constantemente para mejorar el ambiente de trabajo del centro”⁴ y no sólo cuando haya problemas.

Las Normas de convivencia debería elaborarse siguiendo el siguiente esquema de trabajo:

1º- Determinar cuáles son los campos que han de abarcar, entre otros, serán:

El uso de los espacios comunes; regulación clara del cumplimiento de los horarios; uso adecuado de los materiales del centro y de las estructuras del mismo y, sobre todo, dejar muy claro el sistema de relaciones interpersonales.

2º- Algunos criterios para elaborarlas:⁵

- a) Reforzar lo que ya funciona bien.
- b) Partir de la necesidad de una norma.
- c) Coherentes con el PEC.
- d) Pocas. (¿Para qué una retahíla de normas que no se conocen ni se cumplen?).
- e) Razonables para poder ser argumentadas con los valores.
- f) Fáciles de cumplir.
- g) Compartidas y no impuestas.
- h) Controlables.
- i) Formuladas en términos positivos.
- j) Válidas y aplicables para todos.

3º- Los pasos a seguir, pueden ser:

- a) Plantear la necesidad de disponer de unas normas de convivencia.
- b) Reunidos en pequeños grupos, elaborar una lista inicial de posibles problemas que pudieran darse y que afecten tanto a los docentes como a los discentes.
- c) Redactar unas normas y sus respectivas correcciones derivadas de su incumplimiento. Deberán ser graduadas y aceptadas por el grupo-clase primero, pasando después al resto del centro. (Las tutorías son un buen espacio para esta labor).

⁴ G.C. y VV.AA.: *Castellano*, Barcelona, 1998, p. 18.

⁵ J.C.T.S.: “Fases para la organización de la convivencia en los centros educativos”, *Organización y Gestión Educativa*, 2000, pp. 21-28.

- d) Conseguir la aprobación por consenso. En caso contrario tratar de llegar a una votación. (Esto debe ser el último recurso).
- e) Dar publicidad a las citadas normas.
- f) Formalizar un contrato-convenio para su cumplimiento que deberá ir firmado por todos.
- g) Debemos hacer un seguimiento y evaluación de todo este proceso.

5.- Reflexiones finales

Aunque habría muchas cosas que decir en estos temas de la conflictividad escolar, creo que lo aquí expuesto es conocido por todos los docentes, pero ahora se trata de darle utilidad y moverlo, no dejarlo en el cajón; sin duda, y así es, hay PEC muy buenos; pero ¿sirven para algo más?; ¿son conocidos?; ¿qué valores lo impregnan?; sin duda, todos responderéis, los de la Constitución, pero ¿se aplican de verdad en la vida del Centro? ¿Nuestras relaciones interpersonales como docentes de ese centro, corroboran lo dicho en el PEC?

Quiero terminar con unas cuantas reflexiones extraídas de “Una Carta a los niños de la ESO” escrita por Federico Luque, de Lora del Río (Sevilla), en Escuela Española en Diciembre de 2000:

“Vosotros no sois responsables de que nuestras leyes educativas las elaboren unos supuestos eruditos. Vosotros no podéis ser responsables de la dejadez de muchos padres y madres. Ni tampoco se os puede culpar de que hay profesores que no tengamos recursos ni la habilidad necesaria para trabajar con niños ‘problemáticos’.

Vosotros no sois responsables de que los políticos que tenemos no se pongan de acuerdo para reformar o cambiar, las deficiencias del sistema ni de que no lleguen a un consenso para dedicar más dinero a educación y menos a otras cosas.

Vosotros si sois responsables de ‘asesinar’ el tiempo presente cuando no lo aprovecháis y pasan los días y no crecéis en sabiduría.

Vosotros sois responsables de que no os deis cuenta de que más que culpables de la situación creada sois víctimas de la sociedad y víctimas del sistema de valores que ella propugna”.

Tampoco seamos pesimistas ya que hay un excelente caudal humano para enfrentarnos al problema, pero es necesario Formación, no voluntarista, sino real, directa y en cada centro, porque cada uno es un mundo y desde luego muy diferente en su vida educativa.

Todo lo aquí dicho lo sabemos todos, ahora pongámonos a trabajar antes que caigamos en la depresión y el estrés.

Investigación sobre conflictos y convivencia

Rosario Pedrero Hernández/Purificación Conde Serrano

Coordinador: Antonio Bueno Teodoro. Profesor-Tutor UNED. Mérida

La hipótesis de la que partimos: En los centros educativos de secundaria de Mérida existe tanta violencia entre los compañeros como reflejan los medios de comunicación.

Para verificar esta hipótesis seleccionamos una población que en este caso supuso todo el universo de 3º de ESO de Mérida.

Estudiamos cuál sería la prueba más idónea para obtener los datos para verificar la hipótesis, utilizamos el cuestionario sobre “intimidación y maltrato entre iguales” de Olweus, adaptado a la población española por Rosario ORTEGA, MORA-MERCHAN y MORA.

Después de realizado el estudio hemos llegado a la conclusión que existen casos de violencia entre iguales, en los centros de secundaria de Mérida, pero la situación no es equiparable a la de otras Comunidades Autónomas, aunque los resultados deben llevarnos a una reflexión, es decir no debemos permanecer impasibles, ante los resultados, la actuación tiene que venir de la mano de la prevención.

Investigación realizada, con el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, facilitado por Rosario Ortega, Mora-Merchan, J.A. Mora. Sobre una población total de 1.436 alumnos de Mérida matriculados en el curso 98/99 en 3º de Educación Secundaria Obligatoria, en centros públicos y privados.

De ellos 515 son chicas, 517 chicos y 138 no responden al ítem de edad y sexo.

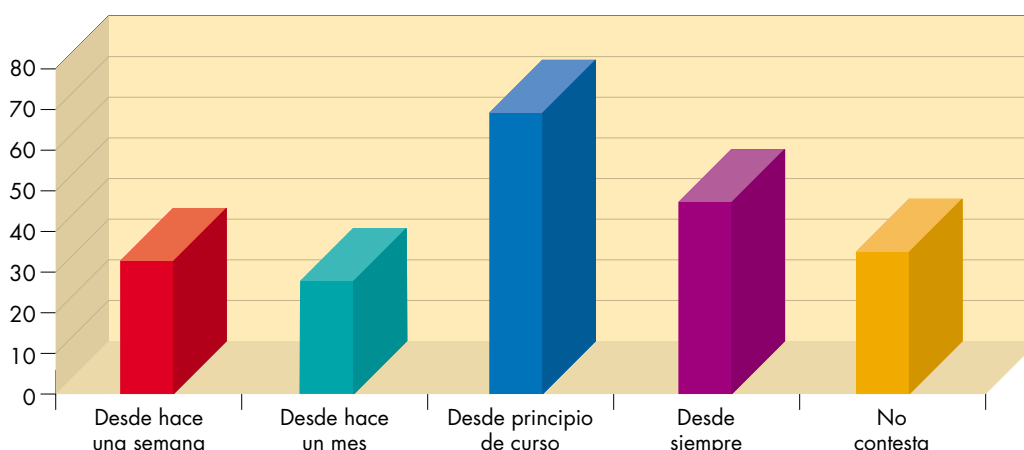
Las edades están comprendidas entre los 13 y los 18 años, siendo 14 años la edad media.

Los datos de investigación reflejan que las agresiones en los centros de secundaria de Mérida comienza a ser un problema, pues el 5% aproximadamente de los chicos se ven implicados en situaciones de intimidación o victimización.

De los jóvenes que son intimidados un 4% confiesa que este tipo de situación las está sufriendo desde siempre. La población seleccionada para la muestra fue 3º de secundaria, porque gran parte de los alumnos en esos momentos acceden por primera vez a un instituto; estos datos nos llevan a realizar tres lecturas:

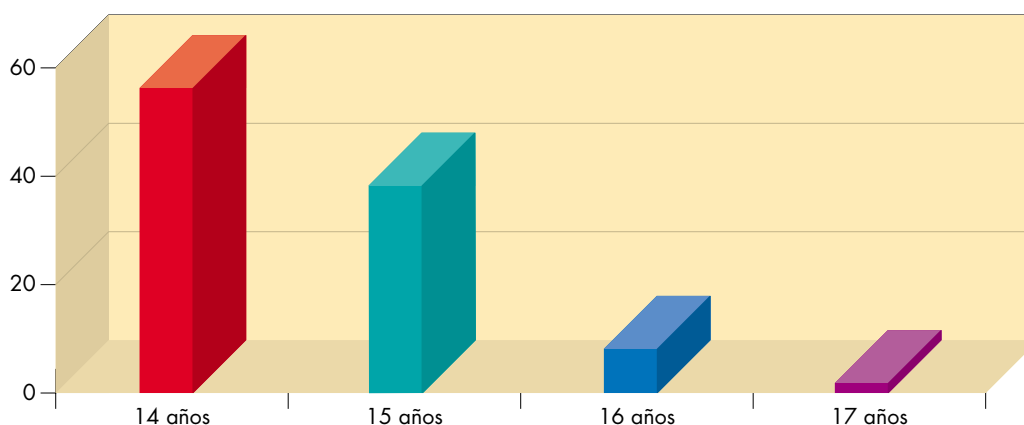
- a) Que las agresiones las sufrían en los centros de primaria, siendo los mismos compañeros del centro de primaria los que continúan maltratándoles.
- b) Que continúan sus estudios de secundaria en el mismo centro donde realizaron sus estudios de primaria.
- c) Que se han encontrado con nuevos agresores y continúan siendo las víctimas de esta situación.

¿DESDE CUÁNDO SE PRODUCEN ESTAS SITUACIONES?



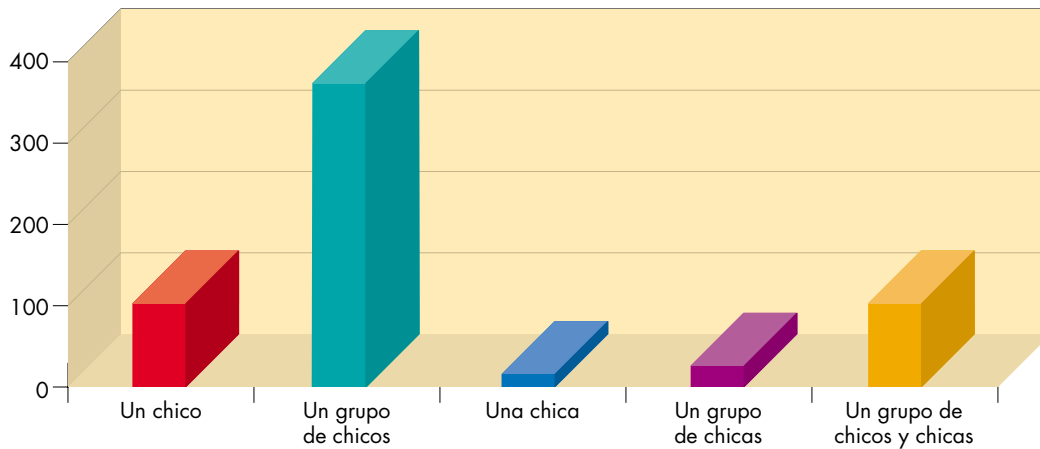
Los chicos/as que son intimidados en muchos casos se convierten a su vez en intimidadores, reproduciendo los maltratos que reciben en otros compañeros; esta situación es más frecuente entre los varones 14% que entre las mujeres con una incidencia del 7%.

INTIMIDADOS E INTIMIDADORES



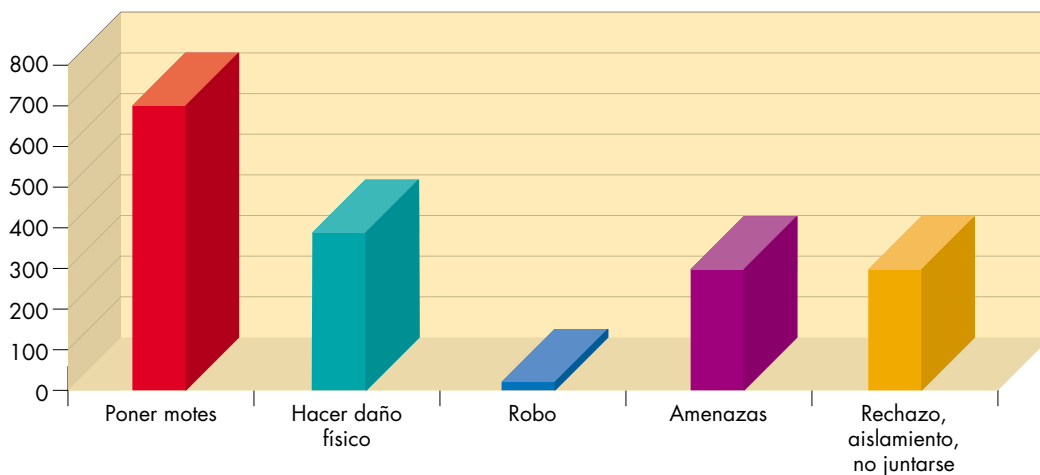
El 20% de los chavales suelen actuar en grupo cuando abordan a sus compañeros o compañeras en acciones de maltrato, la actuación de las chicas difiere, pues los porcentajes obtenidos nos muestran que el 3% intimida en grupo y el 3% lo hacen solas, sin embargo forman grupo con los chicos en el 9% de las ocasiones para maltratar a sus compañeros.

¿QUIÉNES SUELEN SER LOS QUE INTIMIDAN A SUS COMPAÑEROS/AS?



Entre las formas preferidas para intimidar a los compañeros/as destaca con un 36% el poner notes, siendo esta forma de agresión bastante corrosiva porque va minando el autoconcepto y la autoestima de la persona, quedando expuesta a futuras agresiones, con un 19% el daño físico empieza a ser preocupante; máxime cuando las amenazas, que ocupan el 16%, los chicos en algunas ocasiones declaran haberlas recibido con arma blanca.

FORMAS MÁS FRECUENTES DE INTIMIDACIÓN



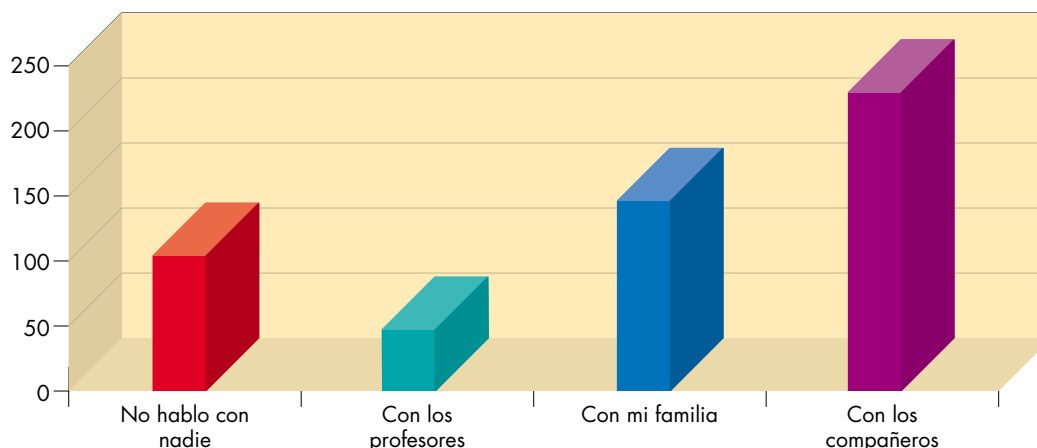
El daño físico y las amenazas son las modalidades de maltrato más frecuentes entre los varones, las chicas por el contrario utilizan el rechazo, aislamiento y el no juntarse, para maltratar a sus compañeros y compañeras, declarando sufrirlo el 15% de la población encuestada.

Los robos, otra forma de maltrato entre iguales, es sufrida por un porcentaje menor de los jóvenes sondeados, afectando al 2% del total.

Las personas que son agredidas, se sienten amenazadas, rechazadas, la escuela se convierte en un calvario difícil de sobrellevar, sintiéndose solos; un 6% de los jóvenes declara no tener ningún buen amigo dentro de su centro escolar.

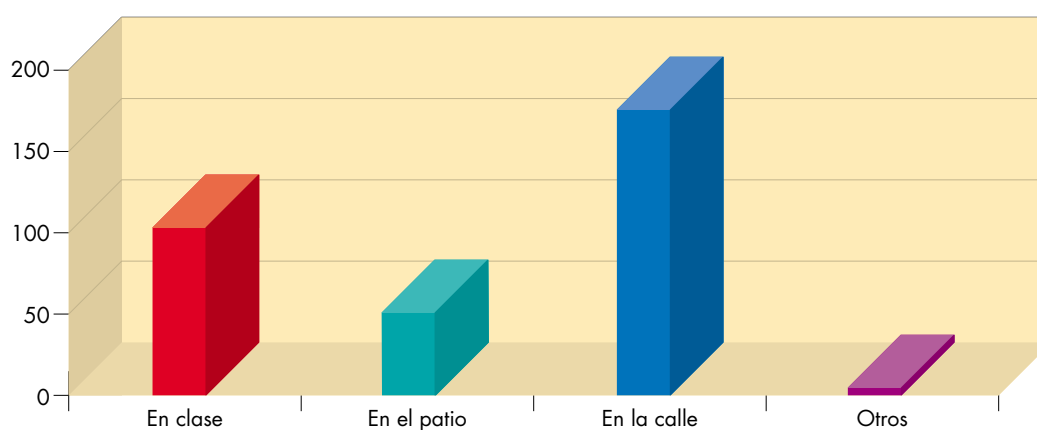
La información que reciben los profesores sobre las situaciones de intimidación y maltrato que se producen en su centro alcanza tan solo el 4%; los alumnos/as declaran comunicarse más con la familia que con los profesores (11%), un 17% habla con sus amigos, pero el conjunto representa un porcentaje poco elevado si pensamos que el resto de los chavales/as, no habla con nadie, existe un gran porcentaje de chicos que sufren malos tratos por sus iguales que permanecen en silencio, no se sienten bien en clase y no disfrutan de las actividades que allí se realizan.

¿CON QUIÉN HABLAS?



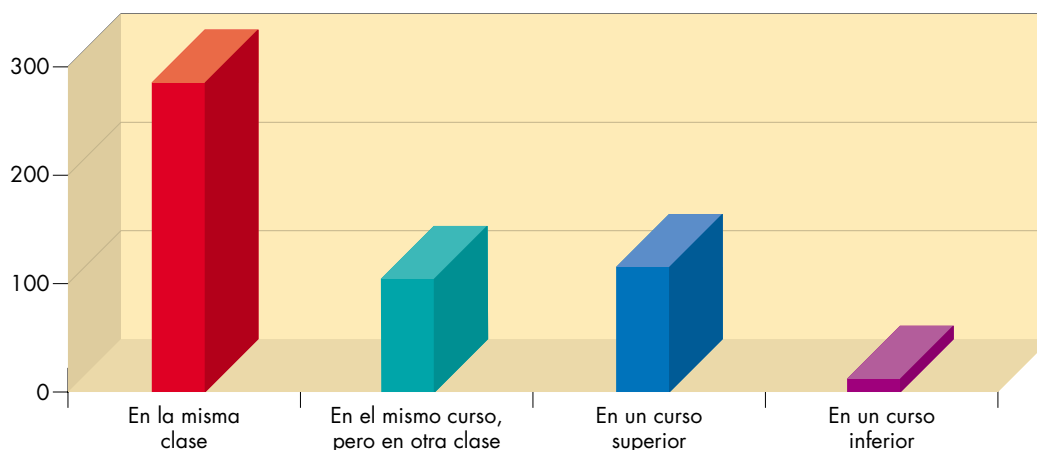
Entre los lugares preferidos para llevar a cabo las agresiones a sus compañeros en primer lugar se encuentra la calle siendo testigo del 15% de las agresiones, seguido del 9% que se produce en el aula y del 4% de agresiones que se cometen en el patio.

LUGARES DONDE SE PRODUCEN LAS INTIMIDACIONES



En un 23% de las ocasiones las agresiones son realizadas por compañeros que están en la misma clase, seguido por el 9% de las agresiones que las provocan compañeros y compañeras del mismo curso pero que están en diferente clase, el 11% de los chicos que agreden a sus compañeros se encuentran en cursos superiores y el 3% en cursos inferiores.

¿EN QUÉ CLASE ESTÁN LOS CHICOS/AS QUE INTIMIDAN?



La actitud que los alumnos y alumnas mantienen ante las situaciones de maltrato o intimidación o ante la posibilidad de llegar ellos a ser los intimidadores de sus compañeros sigue distintas pautas: el 24% de los chavales y chavalas confiesa que si son provocados no dudarían en utilizar la fuerza para resolver la situación; un 2% responde que participaría en situaciones de maltrato si sus amigos lo hacen, son los chicos y chicas que se ven arrastrados por un líder, que arrastra al grupo, que en otras circunstancias y en otro grupo de amigos no participarían en este tipo de actos; no obstante un 40% rechaza esta posibilidad.

Los agresores ven apoyadas sus actuaciones por un 3% de los compañeros; un 8% justifica la forma de actuar que tienen; a un 65% les parece mal lo que se está haciendo con las víctimas pero un 23% pasa del tema. Estos datos demuestran el deterioro de valores que está sufriendo la sociedad hoy día.

Un 42% de los jóvenes preguntados responde que intentan parar el acto de violencia e intentan ayudar a la víctima. Un 30% aunque no hace nada piensa que debería hacerlo, pero el 26% responde que no es su problema; al igual que el 23% que pasa del tema denota la falta de sensibilidad que padecen los jóvenes ante los problemas del prójimo.

Los motivos que justifican las actuaciones de maltrato a sus compañeros y compañeras son: el ser provocados por las víctimas en el 13% de las ocasiones, el gastar una broma en el 8%, que suelen convertirse en vejaciones para ridiculizar a los compañeros más débiles. El 2% lo hace para molestar a sus iguales, el 1% intimida a aquéllos que son más débiles y el 1% también intimida a los que son diferentes. Conductas que denotan un comportamiento de racismo y xenofobia hacia aquellos que son percibidos como diferentes y más débiles, que aunque no son muy elevadas, si nos lleva a meditar, que entre nuestros jóvenes comienza a desarrollarse una conducta de rechazo hacia los grupos marginales de la sociedad..

Los motivos que los agresores argumentan para actuar de esta manera en el 32% de los casos declaran que el ser más fuertes les conduce a provocar conductas agresivas hacia sus compañeros, el ser molestados por sus víctimas o el gastar una broma, son entre otros los argumentos mas esgrimidos para justificar sus actuaciones de maltrato.

Las personas que intervienen para parar las situaciones de maltrato son los mismos compañeros en el 25% de los casos, el 19% de los casos son paradas por los profesores y un 16% no las corta nadie.

En líneas generales éstos son los datos obtenidos en la investigación, que por falta de tiempo no podemos hacer un análisis pormenorizado de todas las variable tratadas.

Por último destacar que los propios alumnos sienten que existe un problema, que es un problema grave, y aunque un 14% piensa que no tiene solución un 74% confiesa que hay que buscarla y dársela.

La solución, como apuntan personas que llevan mucho tiempo trabajando en el tema: Rosario Ortega, Díaz-Aguado, por mencionar algunas, viene de la mano de la prevención y de la resolución de conflictos a través de la mediación.

Para que la prevención pueda ser una realidad, la actuación de los profesores, en las situaciones reales que ya existen en su centro, puedan ser controladas, se necesitan profesionales comprometidos, preparados en resolución de conflictos, que quieran implicarse, y que den respuestas a las demandas que hoy se producen en los centros educativos, que no son sólo de tipo académico, que también son de convivencia.

Se necesita que un porcentaje elevado del claustro de profesores esté implicado en la resolución de conflictos, y aquéllos que no participen de forma directa no entorpezcan la labor de sus compañeros.

Por ello es necesario que los alumnos desarrollen un repertorio de habilidades sociales y valores que les permitan saber actuar en cada momento de su vida.

EXTRACTO DE BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

J.C. COLEMAN: *The Nature of Adolescence*, Madrid, 1994, p. 255.

D. OLWEUS: *Bullyng at School. What we know and what we can do*, Madrid, 1996, p. 167.

R.S. KEMPE, C.H. KEMPE: *Child Abuse*, Madrid, 1985, p. 230.

FERNÁNDEZ: *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos*, Madrid, 1998, p. 228.

F. CEREZO RAMÍREZ: *Conductas Agresivas en la Edad Escolar*, Madrid, 1997, p. 202.

I. SERRANO PINTADO: *Agresividad Infantil*, Madrid, 1998, p. 176.

E. KAZDIN Y G. BUELA-CASAL: *Conducta antisocial*, Madrid, 1999, p. 183.

L. ROJAS MARCOS: *Las Semillas de la Violencia*, Madrid, 1998, p. 228.

M. J. DÍAZ-AGUADO, P. ROYO, M.P. SEGURA y M.T. ANDRÉS: *Programas para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los jóvenes* (4 tomos), Madrid, 1996, Tomo I: p. 190, tomo II: p. 217, tomo III: p. 207, tomo IV: p. 273.

La asamblea de clase

Arcadio Cortina de la Calle

I.E.S. "Suárez de Figueroa". Zafra

INTRODUCCIÓN: POR QUÉ ESTA TÉCNICA

Vivir en democracia exige que los individuos –los ciudadanos– sean preparados para su inserción en el mundo adulto. Las instituciones educativas no siempre cumplen este cometido (lo abultado de los contenidos, la comodidad que supone la jerarquía –la “verticalidad”–, la tentación de la “escuela cuartel”, etc.) y nos encontramos con respuestas de *autoexclusión*, de *rechazo violento* o, en el mejor de los casos, que nuestros alumnos llegan en la vida activa *incapaces de crítica seria, de ser responsables o de asumir un papel de responsabilidad. La democracia debe aprenderse.*

A raíz de su participación en el Programa Sócrates Comenius-2 con el proyecto **La violencia en la escuela**, junto a otras instituciones educativas de España, Francia y Bélgica, el Instituto “Suárez de Figueroa” comenzó en la tutoría de la E.S.O. una experiencia de educación para la convivencia a la que denominamos: **Asamblea de Clase**. Las bases se apoyan en las propuestas de Freinet y sus seguidores de la “**pedagogía institucional**” (Aída Vázquez, Fernand Oury “*Hacia una pedagogía del siglo XX*”, Confédération Générale des Enseignants “*Apprendre la démocratie et la vivre à l’école*”), pedagogía que propugna **clases activas, compromiso personal, iniciativa y perseverancia**, tanto por parte de los alumnos como de sus educadores.

SOBRE EL OBJETIVO DE LA ASAMBLEA

Permitir a los jóvenes que se conviertan en ciudadanos responsables dentro de una sociedad libre. Aprender a vivir en sociedad implica:

- 1º- Desarrollar la *responsabilidad*.
- 2º- Desarrollar la *reflexión* y el *espíritu crítico*.
- 3º- Valorar las propias opiniones (el *autoconocimiento* lleva a la *autoestima*).
- 4º- *Valorar y respetar las opiniones de los otros*.
- 5º- Dar una *respuesta educativa a los conflictos* que aparezcan.

6º- Reconocer la *importancia de la individualidad* al mismo tiempo que del *valor formativo del trabajo en grupo*.

La clase debe ser el lugar idóneo para el aprendizaje de la democracia. La **Asamblea de Clase** permite a los alumnos *participar en su organización y reflexionar sobre su funcionamiento a partir de la propia aportación (>responsabilidad) y de las de los demás*.

La experiencia nos ha dejado claro que estos aprendizajes no puede ser sino *progresivos* (deberían comenzarse desde la educación infantil), omnipresentes y permanentes: *hay que vivirlos en la escuela*. Los alumnos no están acostumbrados (educados) a expresar lo que piensan, ni a respetar la palabra e ideas de los demás. Los logros en la etapa en la que se ha aplicado la Asamblea –2º ciclo de E.S.O.– no pueden ser sino modestos por ser forzosamente lentos.

SOBRE LA METODOLOGÍA

Funcionamiento

El grupo elige rotatoriamente para cada sesión un *presidente* (que servirá de *moderador*), que da la palabra y la hace respetar, y un *secretario*, que se encarga de ir anotando los asuntos examinados y las conclusiones y decisiones que se puedan producir en cada sesión. El *acta* de la última sesión permanecerá en el tablón a la vista de todos, luego puede pasar a la *carpeta de clase* (junto a la documentación importante, aunque no de actualidad). Del respeto y consideración que el tutor y los profesores todos manifiesten al acta dependerán la actitud hacia ella de los alumnos.

La experiencia nos a enseñado que todo el grupo debe ser preparado previamente para que luego puedan desempeñarse tanto la presidencia como la secretaría. Muchos alumnos se retraen a la hora de desempeñar las funciones. Lo más acertado puede ser realizar una Asamblea para enseñar qué es y cómo funciona la Asamblea.

El acta debe ser resolutive y su mecánica también debe ser practicada previamente con todo el grupo de alumnos.

Antes de cada sesión no programada, el grupo –o aquéllos en los que se haya delegado en esa ocasión– habrá priorizado los *temas para el orden del día* de esa sesión de entre los que surjan a partir de las aportaciones por escrito de los alumnos y profesores, bien en el *tablón de la clase*, bien en un *buzón* colocado para tal fin. *La reflexión por escrito resulta siempre muy educativa*.

El papel del tutor/profesor

La mecánica de la Asamblea de clase es extremadamente simple, pero de que sea respetada escrupulosamente por el tutor/profesor dependerá el resultado: las clases activas exigen mayor esfuerzo por parte tanto de los alumnos como del profesor.

El tutor/profesor –cuya intervención en el proceso debería ser cada vez menor– asiste a la Asamblea como *uno más* pero siempre debe quedar claro que constituye un *referente* de la legislación educativa y de las normas del centro que forzosamente deberán respetarse, puesto que *la clase es una unidad dentro de un conjunto superior que es el centro*.

La intervención del tutor-profesor al principio debe ser muy activa, tanto en *apoyar al moderador* para que se respete el turno de palabra, como en *evitar la dispersión* (¡el aprendizaje es progresivo!). El tutor estará muy atento para *que el tono de la Asamblea no decaiga*, y tiene también que echar una mano en *la selección de los temas* de cada sesión no programada, enseñando a distinguir entre lo prioritario y lo secundario. Si las cosas marchan con normalidad *la presencia del tutor tiene que ser progresivamente más discreta*.

Colocación

Sin lugar a dudas, la estructura tradicional de la clase no favorece la *comunicación*, es mucho más efectiva para el diálogo la *colocación de todos en círculo* o en forma de *u*.

TEMAS

Algunos de los temas de las asambleas forman parte de la programación de las tutorías y otros son, por el contrario, circunstanciales, puntuales.

Éstos han sido los contenidos de las programaciones tutoriales tratados en Asamblea:

- **Explicación de las normas:** PEC-PCC-RRI (se debe empezar siempre por hacer sentir a los alumnos la *necesidad* que tienen las estructuras sociales de dotarse de normas). El siguiente paso es *crear las normas de organización de la clase*, que tienen que ser claras. Siempre es importante que el alumno sepa desde el principio que *cada transgresión tiene que ir acompañada de su correspondiente sanción* (educativamente es imprescindible que sea así para fomentar la responsabilidad).
- **Análisis de valores:** a partir otras actividades programadas: Jóvenes contra la intolerancia, educación vial, SIDA y ETS, trastornos de la alimentación, etc.
- **Análisis del proceso educativo:**
 - Periódico (3 ó 4 semanas).
 - Evaluación:
 - * Asamblea previa: análisis del proceso educativo y elaboración del documento para la sesión de evaluación.
 - * Asamblea posterior: análisis de los resultados más opiniones del equipo docente emitidas en la sesión de evaluación.

Y éstos los contenidos ocasionales:

- **Análisis de valores:** a partir de opiniones/actuaciones intolerantes sexistas, racistas... (producidas en la clase o recogidas en las lecturas o en los medios de comunicación): actuaciones terroristas, programas basura de TV, decisiones judiciales “especiales”, etc.
- **Conflictos puntuales:**
 - entre alumnos
 - alumno-profesor/es
 - alumnos (clase)-profesor

La asamblea favorece la comunicación necesaria para resolver o encauzar los conflictos.

La experiencia –desplegada en el 2º ciclo de la E.S.O.– tiene una valoración positiva en general, aunque su desarrollo es lento (excesivamente lento en opinión de algunos) como para poder poner encima de la mesa resultados nítidos. Pero, más que los resultados (forzosamente parciales), lo que interesa es la práctica misma de la Asamblea, el que los alumnos se comuniquen en un ambiente propicio, lleguen a expresarse sincera y libremente, respeten tanto la palabra como la opinión de los demás, aprendan a organizarse y se sientan actores en la organización de su propia clase.

Lo ideal, insistimos, sería que los niños fueran educados en y para la democracia desde el mismo momento de su inserción en la escuela.

Alternativas a la conflictividad en los institutos

Fernando Espada Lavado. Orientador. I.E.S. "Rodríguez-Moñino"
Santiago S. Montero Pérez. Orientador. I.E.S. "Bárbara de Braganza"

RESUMEN

Consideraciones sobre la conflictividad

- Deriva de la educación comprensiva.
- Concepción docente rígida y lineal.
- Su complejidad requiere soluciones colectivas.

Soluciones

- Enfoque adecuado.
- Priorizar las estrategias de prevención.
- Profundizar en aspectos organizativos.

Conclusiones encuesta a profesores

- Situación actual conflictividad: casos aislados.
- Conflictos más frecuentes.
- Medidas que se adoptan.
- Herramienta útil: la tutoría.
- Creciente insatisfacción laboral del profesorado.

Fuentes documentales

CASAMAYOR G.: *Los conflictos: la disciplina en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, 1998, pp. 25-26.

GOTZENS C.: *La disciplina escolar*, Barcelona, 1997.



DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

Desde que iniciamos nuestro trabajo de orientadores en los Institutos percibimos que uno de los temas claves de la enseñanza obligatoria iba a ser la manera de dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso en intereses, capacidades, motivaciones etc...

La apuesta por la comprensividad resultaba una opción ambiciosa pero planteaba una serie de interrogantes: ¿Estaba el profesorado preparado para asumir este reto? ¿Contaríamos con los recursos necesarios para poder llevarla a la práctica con unas mínimas posibilidades de éxito? ¿Se realizaría una transición reflexiva, precedida de una experimentación bien planificada que nos permitiera paliar los errores que se cometen en todo proceso experimental?

La respuesta a estas preguntas es ya casi historia porque todo ha sucedido muy rápidamente en los últimos años, de manera que en este tema como en otros hemos pasado del optimismo pedagógico irreflexivo a la impotencia y decepción de ver que las expectativas iniciales lejos de cumplirse se vuelven contra nosotros y nos devuelven una imagen de la ESO cada vez más degradada con un porcentaje creciente de conflictividad, actitudes negativas y fracaso escolar.

Lejos de dejarnos llevar por la tónica general de pesimismo hemos estado interesados desde el principio en bucear en las claves de este problema para profundizar tanto en sus bases teóricas como experimentales. Para ello planteamos en el primer año de trabajo una profundización teórica que nos permitió tomar contacto con los diversos enfoques del problema y conocer diferentes realidades y experiencias que se están llevando a cabo. Posteriormente hemos abordado un estudio experimental que nos permita ver la magnitud del problema en nuestra Comunidad Autónoma a través de una encuesta dirigida a los profesores de los centros de Secundaria sostenidos con fondos públicos de la Demarcación del CEP de Badajoz.

Del resultado tanto de una como de otra experiencia, así como de nuestro trabajo diario en los departamentos de orientación, ofrecemos las siguientes consideraciones.

La primera dificultad generalizada que nos encontramos en la mayoría de los Institutos **radica en la concepción que sostienen muchos docentes sobre el tema**. El significado de los términos conflictividad, disciplina y convivencia, tendría que haber evolucionado en consonancia con los cambios sociales y políticos acaecidos en nuestro entorno en las últimas décadas.

Deberíamos haber pasado de una consideración rígida y lineal de la disciplina en la que el profesorado define de manera unilateral las normas de convivencia, establece los parámetros y la respuesta a los conflictos; a unas interpretaciones más amplias de **la disciplina integrada en el programa educativo de cada centro**, en función de los objetivos educativos y de aprendizaje que sostienen los proyectos educativo y curricular, concretados en el Reglamento de Régimen Interno.

Este problema de concepción no es baladí. Se transforma en una barrera que dificulta sobremanera la posibilidad de utilizar la mayoría de los programas de intervención y actividades innovadoras aparecidos en los últimos tiempos: programas de competencia social, programas antiviolencia escolar, de desarrollo de la autoestima y las habilidades sociales..., ya que difícilmente conectan con la mentalidad de directivos y profesores.

Consideramos fundamental que las concepciones que sostenemos sobre la disciplina evolucionen. Deberíamos abandonar posiciones rígidas, basadas en actitudes impositivas o inflexibles y acercarnos **hacia posturas más racionales y flexibles, en las que gane terreno una visión preventiva** que consideramos básica. Esta visión, debería facilitar la adopción de medidas que desarrollen la autoconfianza de los alumnos, respetándolos como personas y velen por sus necesidades e intereses para potenciar al máximo su desarrollo personal y social.

Como segundo aspecto a tener en cuenta, **queremos resaltar la complejidad del problema**. Que como todo problema social, no puede ser analizado de una manera simplista pues presenta múltiples causas (a menudo íntimamente relacionadas) y las posibles soluciones deben plantearse a través de diferentes vías y mediante la colaboración de todos los estamentos y personas implicadas.

En cuanto a **las causas** podríamos rastrear en las **de tipo social** (influencia de los medios de comunicación, cambio de valores hacia una sociedad consumista y competitiva, un ideal

hedonista de la vida...), **familiar** (cambios en la estructura familiar, en los modelos educativos imperantes, permisividad, sobreprotección, dejación de la tarea educativa en manos de los docentes, conflictividad familiar: desestructuración...) y las **inherentes al sistema educativo**, entre las que destacamos:

- Un proceso de implantación poco realista de una reforma necesaria pero demasiado ambiciosa.
- Inadecuación de la estructura organizativa de los centros a las necesidades de la ESO.
- Profundas contradicciones entre la mentalidad mayoritaria del profesorado y los principios educativos de la reforma que se pretende implantar.
- Carencias en la formación didáctica del profesorado para adecuarse a los nuevos papeles que se le exigen: tutoría, mediación de los aprendizajes, educación personalizada...
- Escasez de recursos tanto humanos como materiales...

Aunque a éstas podríamos añadir otras **de tipo personal** como la existencia en los centros de alumnos con conductas disruptivas y asociales de diversa etiología. Provocadas por la incorporación masiva a los Institutos de alumnos con necesidades educativas especiales o con problemas de marginalidad y por la necesidad de permanecer escolarizados obligatoriamente en una vía única hasta los 16 años.

Esta multitud de causas, vista desde las diferentes perspectivas de los estamentos que participan en la labor educativa, lejos de llevarnos a actuaciones reflexivas y coordinadas, han dado lugar a **un cruce de acusaciones** entre padres, profesores, medios de comunicación, administración, etc.; que lejos de ponerse manos a la obra para tratar de dar respuesta a los problemas, **están provocando debates estériles** que no permiten avanzar. Cuando **lo deseable sería huir de los círculos viciosos y convencernos que** todos tenemos parte de responsabilidad en este problema y la única manera de encontrar algunas vías de solución estaría en llegar al convencimiento de que **todos podemos hacer mucho** por ello.

Por otra parte observamos que desde el campo educativo las propuestas que se aportan se basan en programas que suponen la existencia de unas condiciones en los centros y en el profesorado que distan mucho de la realidad y en la mayoría de los casos son irrealizables.

Pasando al terreno de las posibles soluciones, vamos a tratar de argumentar una serie de propuestas basadas en nuestra experiencia, la profundización teórica que hemos realizado en el grupo de trabajo sobre convivencia en los dos últimos años y las respuestas mayoritarias recogidas en la encuesta realizada a un número importante de profesores de centros de Secundaria de la demarcación del CPR de Badajoz.

En primer lugar consideramos que es necesario realizar un enfoque adecuado de los conceptos de convivencia y disciplina en los centros, que deben ser considerados como medios para la consecución de los fines educativos. Si no tenemos claro este punto corremos el riesgo de supeditar lo pedagógico a lo disciplinario convirtiendo los centros educativos en correccionales y la didáctica en una estrategia puramente defensiva.

Este tipo de planteamientos se observan en profesores que confiesan haber vuelto a las disposiciones lineales de la clase, dictado mecánico de apuntes, abandono de estrategias participativas del alumnado (trabajos de grupo, debates...) con el fin de evitar situaciones conflictivas en el aula. Y lo más negativo de todo es que este temor manifestado por muchos docentes está condicionando la metodología que usamos en el aula, los deseos de experimentación y el propósito de hacer las clases más interesantes y participativas.

Como mencionamos anteriormente, la disciplina tiene que ser considerada de manera flexible, dinámica y cambiante. Subordinada, por tanto, a los aspectos y principios pedagógicos y organizativos que deben haber sido definidos con anterioridad de acuerdo con los valores seleccionados por la comunidad educativa.

En segundo lugar consideramos que las estrategias de prevención son básicas a la hora de enfocar los temas de convivencia y disciplina, y dentro de ellas señalaríamos como prioritarias:

- La creación de un clima agradable y propicio para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- La comprensión de las necesidades de los alumnos para el desarrollo de su autoestima.
- La potenciación de una buena relación entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.
- Dar participación en la elaboración de las normas y explicarlas cuidadosamente.
- Utilizar la corrección, como recurso, sólo cuando fallan la comprensión y la prevención.

Para desarrollar estas estrategias en los centros educativos **consideramos básico potenciar la tutoría** e introducir, a través de ella, actividades destinadas a concienciar a los alumnos de la necesidad de establecer normas que rijan y favorezcan la convivencia, que les permitan reflexionar sobre sus conductas y las consecuencias de las mismas, que mejoren las capacidades de autocontrol, que potencien hábitos correctos de interacción y trabajo en el aula, así como los de relación social. Un buen ejemplo de este tipo de actividades tenemos, entre otras, en la obra de Carrascosa M.J. y Martínez B. "Cómo prevenir la indisciplina". Ed. Escuela Española.

Asimismo, **sería conveniente superar las dificultades que tenemos en los Institutos para que los Equipos Educativos se reúnan con cierta periodicidad**, con el objetivo coordinar las intervenciones educativas con cada grupo de alumnos.

En tercer lugar queremos resaltar la importancia capital de los aspectos organizativos a la hora de conseguir un buen clima de convivencia en los centros educativos. Partimos de la premisa de que **no son posibles soluciones individuales ni parciales**. Las posibles mejoras deben ser asumidas como tarea de todo el centro y comúnmente los resultados no se aprecian de manera inmediata sino más bien a largo plazo.

Puesto que **la mayoría de los Institutos han evolucionado muy poco en este sentido** y siguen aplicando principios más acordes con concepciones anteriores de la disciplina, vamos a

destacar **una serie de rasgos organizativos que definen a los centros con éxito*** con el fin de que sean tenidos en cuenta a la hora de tomar decisiones:

- 1.- **Las reglas del colegio son pocas, pero resultan claras, son conocidas y se aplican constantemente.**
- 2.- **Esas reglas resultan razonables, y los alumnos las consideran justas y apropiadas.**
- 3.- **Están sujetas a los cambios y evoluciones de los alumnos y la sociedad.**
- 4.- **Se dispone a todos los niveles de canales claros y efectivos de comunicación.**
- 5.- Las decisiones adoptadas por el director y el equipo directivo no son nunca arbitrarias, respetan los principios acordados por la comunidad educativa.
- 6.- **Se favorece el debate democrático de las cuestiones importantes, ofreciendo la posibilidad de manifestar sus opiniones a todos los miembros de la comunidad educativa.**
- 7.- Se facilita una enseñanza efectiva, adaptada a los objetivos académicos y sociales de los alumnos.
- 8.- **El centro manifiesta su disposición a ayudar a los alumnos a vencer los problemas que se interpongan en la consecución de sus logros personales y académicos. Ningún individuo o grupo dentro de la escuela tiene la impresión de ser menos importante para la comunidad que el resto.**
- 9.- El colegio mantiene lazos estrechos de colaboración con la comunidad local, incluyendo a los padres, a los que se estimula a participar activa y plenamente en la vida escolar.
- 10.- Existe un mecanismo establecido, perfectamente factible, de evaluación de los alumnos que presenten necesidades especiales, con el fin de ayudarles a que satisfagan esas necesidades.
- 11.- Los alumnos reciben una orientación clara en temas que afectan a decisiones académicas o vocacionales.
- 12.- Los alumnos de todos los niveles aptitudinales consideran que el colegio les está preparando de manera realista para aprovechar las oportunidades y desafíos del mundo exterior.
- 13.- Existe un sistema eficaz, en el que intervienen de manera organizada todos los estamentos del centro, para el tratamiento y orientación de los alumnos que plantean problemas particulares de conducta en clase.

* CASAMAYOR G.: *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, 1998, pp. 25-26.

Además de estos factores generales, el currículo o plan de estudios puede desempeñar un papel activo en algunos problemas de control de la clase. Cuando el plan de estudios es percibido por el alumno como interesante y adecuado a sus necesidades es menos probable que se produzcan las situaciones de aburrimiento y frustración que derivan en alborotos, así como tampoco sentimientos y hostilidad, incubados a largo plazo, hacia el Instituto.

Por último, presentamos **algunas de las conclusiones** que estamos obteniendo del vaciado **de los cuestionarios que hemos pasado en los centros de Secundaria** del distrito del CPR de Badajoz.

- El perfil básico es de profesores de ESO y Bachillerato de centros públicos y concertados con más de diez años de experiencia. Se pasaron en torno a mil cuestionarios y se han recogido unos seiscientos.
- Hasta el momento hemos encontrado, que en el ámbito de la aplicación del cuestionario, **los problemas de disciplina que existen son unos pocos casos aislados**, pero que están dentro de lo que puede considerarse normal y no interfieren en el funcionamiento del Centro. Sólo en un par de centros periféricos y de zonas marginales, los problemas de disciplina afectan a la convivencia del Centro y perjudican el normal desarrollo de las actividades. Resumiendo, en nuestro entorno, **salvo excepciones puntuales**, no existen graves problemas de disciplina en los Institutos. Los problemas más frecuentes son:
 - Con respecto a la relación alumno-alumno: Molestar en clase. La agresión verbal.
 - Con respecto a la relación alumno-profesor:
 - * No estudiar ni realizar los trabajos que se le piden.
 - * Interrumpir la clase con frecuencia, impedir que se desarrolle con normalidad.
 - El alumno en relación con el centro: Absentismo, saltarse algunas clases. La falta de puntualidad. Ensuciar, echar papeles y desperdicios fuera de los lugares destinados a ello.
 - En la relación familia-centro: Prácticamente no aparecen ningún tipo de conflicto.

Resumiendo, **los cuatro conflictos que se dan con mayor frecuencia** son: 1) *No estudiar ni realizar los trabajos que se le piden.* 2) *Interrumpir la clase con frecuencia e impedir que se desarrolle con normalidad.* 3) *Molestar en clase.* 4) *Ensuciar, echar papeles y desperdicios fuera de los lugares destinados para ello.*

Entre las estrategias que habitualmente utilizan los profesores para resolver estos conflictos destacan: El apercibimiento verbal si el conflicto es manejable. Enviar el alumno a la dirección o a la jefatura de estudios. Intentar llegar a una solución o acuerdo con los alumnos implicados. Expulsar al alumno o alumnos de la clase.

Entre las medidas que adopta el Equipo Directivo, según los profesores encuestados, están: El apercibimiento por escrito firmado por el alumno y dirigido a los padres. La expulsión temporal del aula. Aunque nos parece significativo el hecho de que muchos profesores digan desconocer

las medidas que se adoptan, de lo que parece desprenderse anomalías en el proceso organizativo y de comunicación interna de los centros.

Las instancias superiores como el Consejo Escolar suelen actuar en muy pocas ocasiones y lo hacen normalmente incoando los correspondientes expedientes.

En cuanto a la valoración de las medidas que se adoptan se consideran más efectivas las actuaciones que realizan los profesores y la Jefatura de Estudios que las del Consejo Escolar que son poco valoradas.

Los profesores consideran que el apoyo más efectivo en la resolución de conflictos lo reciben de los compañeros, seguidos de los directivos y el departamento de orientación. Es destacable el poco apoyo que consideran recibir de las familias, así como la valoración muy negativa sobre el apoyo que reciben de la Administración.

En cuanto a la efectividad de la normativa que regula la convivencia, el profesorado considera que es escasa, manifestando numerosas críticas al Real Decreto así como a los reglamentos establecidos en los centros. Entre ellas destacaríamos las siguientes: que contiene demasiados derechos y pocos deberes, que presupone excesiva burocracia y que no contiene medidas expeditivas e inmediatas para los casos más graves, que es muy teórico y poco práctico, que es ambiguo, que no regula los deberes de los padres, etc. (los más radicales opinan que ambos documentos son “palabrería inútil”).

Los profesores destacan como causas de los problemas de disciplina las de tipo familiar y social, seguidas de las personales. Dan una menor importancia a las de tipo escolar y administrativo.

La mayoría considera que las actividades de tutoría podrían ser herramientas eficaces ante estos problemas pero en el desarrollo de las mismas encuentran como dificultades más importantes: la falta del respaldo Institucional (poco tiempo), la falta de coordinación con las familias que en los casos más graves no colabora (faltan trabajadores sociales y educadores de calle) y la falta de formación en la resolución de conflictos.

Por último, en cuanto al estado de ánimo de los profesores ante el aumento de conflictos en los Institutos, la mayoría están de acuerdo en que los problemas de disciplina le generan mucha tensión, ansiedad y estrés que están dando lugar a un aumento de la insatisfacción laboral.

Conflictos escolares y convivencia en los centros

Ana María León Sánchez
I.E.S “La Serena”. Castuera

El presente curso académico ha sido especialmente difícil en cuanto a convivencia en el centro. De ser un centro modélico en cuanto a actitud y tolerancia nos hemos encontrado con una serie de problemas que seguidamente analizaremos. El objetivo del presente trabajo es mostrar cómo estamos afrontando los mismos y qué soluciones estamos aplicando entre “todos” (profesores, padres, alumnado) para erradicar los problemas, así como el análisis de otras posibles medidas a tomar en el futuro. Para la elaboración del mismo he recurrido al análisis del P.E.C., al Reglamento de Régimen Interno así como a las conclusiones de los Consejos Escolares y diversos Claustros celebrados a lo largo del presente curso académico.

Consta de una introducción donde se explican las características del centro, una segunda parte donde se analizan los conflictos y sus posibles causas y por último se analizan las medidas propuestas.

El Instituto de Educación Secundaria la Serena acoge a alumnos/as procedentes de diversos pueblos de la Serena: Castuera, Benquerencia, Valle de la Serena, Zalamea, Quintana, Retamal, Monterrubio, Esparragosa, Malpartida y el Hechal entre otros. Este centro se había considerado modélico en cuanto a actitud, convivencia y tolerancia entre el alumnado. No quiero decir que anteriormente no hubieran ocurrido algunos casos conflictivos, pero eran hechos aislados y no generalizados de grupos y prácticamente diarios como están sucediendo en el presente curso académico.

En el centro se imparten niveles desde 1º de ESO a Bachillerato. Además cuenta con los ciclos formativos de grado medio y superior de Administración, Electricidad, Mantenimiento de Vehículos y dos Programas de Garantía Social.

¿DÓNDE SE ENCUENTRAN LAS RAÍCES DE TANTOS PROBLEMAS?

Analizando la situación entre los compañeros hemos constatado los siguientes hechos:

Este año por vez primera han sido escolarizados en el centro alumnos del primer ciclo de la ESO. El número de alumnos en el instituto ha pasado de 540 a 630. No obstante, el espacio físico sigue siendo el mismo, por lo que el hacinamiento que sufren alumnos y profesores ha repercutido

en la convivencia generándose situaciones conflictivas. Hay grupos que rotan entre los distintos pabellones y se quejan de que ésta no es la mejor forma de estar centrados, además del correspondiente retraso al que llegan a algunas asignaturas. En el caso del ciclo de electricidad se ha dado el caso de coincidir dos grupos a la vez en el taller, mientras que uno daba la clase teórica el otro grupo recibía la práctica, siendo las interrupciones constantes. El gimnasio tiene capacidad para acoger a un único grupo. Sin embargo, a determinadas horas coinciden más de un grupo en las clases de educación física con las incomodidades que ello genera.

En enero se produjo la incorporación de los alumnos/as de 1º y 2º de la ESO de Monterrubio (los padres se habían negado a matricular a sus hijos/as porque los mismos debían desplazarse fuera de su localidad).

Al formarse un nuevo grupo con alumnos de 1º de ESO volvimos a tener de nuevo el problema del espacio. Como no había ningún aula libre (tampoco tenemos departamentos didácticos pues fueron convertidos en aulas) se habilitó la biblioteca como clase, de tal forma que a determinadas horas del día no es posible visitarla ni por parte del alumnado ni del profesorado.

Estos nuevos alumnos llegaron al centro con una actitud agresiva hacia sus compañeros y profesores en general, influidos sin duda por el ambiente de crispación que vivieron en su pueblo desde comienzos del curso académico.

El número de partes de incidencias desde comienzos del presente curso académico ha sido de 90, agrupando las causas más comunes en las siguientes:

1.- *Falta de respeto hacia el profesor/a.*

- Palabras ofensivas hacia el profesor.
- Actitud pasiva en clase, negándose a sacar el material de trabajo.
- Amenazas a profesores verbales y físicas (un alumno ha tonteado con una navaja ante varias profesoras).
- Pintadas en las paredes del instituto con insultos hacia algún profesor/a.
- Falsificación de boletín escolar.
- Interrupciones constantes al profesor cuestionándole e impidiendo el normal desarrollo de la clase.

2.- *Falta de respeto hacia sus compañeros.*

- Intentar quemar a los compañeros con un mechero.
- Agresiones físicas hacia los compañeros.
- Impedimento general para poder impartir las clases por las constantes interrupciones y ridiculizando a determinados compañeros.
- Rotura de gafas a los compañeros.
- Ponerse a dar voces en mitad de la clase porque les viene en gana.

MEDIDAS Y SOLUCIONES

1.- Con grupos problemáticos se ha convocado a los padres para que junto al profesorado intentásemos entre todos tomar algunas medidas para solucionar los problemas. Cuál no sería nuestra sorpresa cuando expusimos la situación a los padres y respondieron que la culpa no había que buscarla únicamente en sus hijos, sino que también los profesores eran responsables de la situación creada. Lo peor de todo es que los alumnos estaban presentes, y con esta actitud por parte de las familias se estaban dando alas a los niños/as y desacreditando la labor docente.

2.- Se ha intentado hablar con los padres de alumnos más problemáticos. De algunos no hemos obtenido respuesta positiva de cara a afrontar la situación. No se han presentado en el centro, afirman que ellos “no pueden con sus hijos/as” delegando en los profesores toda la educación de sus hijos/as. Debemos tener en cuenta que la actitud de los alumnos en clase es un reflejo de lo que sucede hoy en la sociedad. La violencia está presente en los medios de comunicación, en la calle, en la familia. La sociedad actual carece de “valores fundamentales” y eso repercute en la personalidad del adolescente que no sabe bien cuál es el camino que debe seguir.

3.- Este año se imparte por primera vez el primer ciclo de la ESO, lo que nos planteó el problema de tener que cerrar las puertas todo el día, pues los padres de los niños/as nos lo pedían. Ello provocó la reacción de los mayores (tengamos presente que algunos alumnos/as de los ciclos formativos de grado superior rondan los veinticinco años), que no veían muy justa la medida convocando una huelga que no tuvo mucha aceptación. Sin embargo, al final mediante el diálogo y explicándoles la situación la cosa se calmó. El alumno/a que necesita salir fuera presenta el justificante que recoge el profesor de guardia de recreo, quien luego lo entrega a la Jefatura.

4.- Determinados alumnos han sido llevados al Consejo Escolar y allí se han tomado medidas como la expulsión de los mismos durante un determinado número de días. En mi opinión, esta solución no ha sido la adecuada pues los chicos no lo ven como algo “punitivo” por una actitud negativa, sino que esto tiende a reforzar el papel de líder informal que suelen ostentar entre su grupo de amigos, presumiendo delante del grupo de no tener que madrugar y hacer lo que quieren. Si no encontramos el apoyo familiar y de todo el Claustro para tomar esta medida y que realmente los alumnos se conciencien del castigo no tiene ningún sentido.

5.- En otros Consejos Escolares se decidió que el alumno no entraría en su grupo de clase durante un tiempo determinado, pero debería asistir al centro. Se quedaría en la biblioteca realizando las tareas que el profesor/a de la asignatura correspondiente le propusiera y sería vigilado por el profesor/a de guardia correspondiente quien le ayudaría a realizar las tareas. Los resultados de esta medida han sido contradictorios. Algunos profesores dicen que la actitud del niño ha cambiado positivamente, pues han realizado satisfactoriamente sus tareas y en clase su comportamiento ha mejorado. En otros casos como en la biblioteca hay grupos dando clases, los alumnos no se aburrían porque se dedicaban a tontear con los compañeros. En los cambios de clase debían permanecer en la biblioteca, pero como el profesor debía marcharse para su incorporación a la próxima clase los alumnos se escapaban en determinadas ocasiones.

6.- Como el centro acoge a alumnos de otras localidades nos hemos encontrado en tercero de la ESO chicos/as que han promocionado aun sin haber asumido los objetivos generales. Algunos profesores de otras localidades prefieren “traspasar” el problema a los institutos de secundaria en vez de dejarlos repitiendo en su localidad. Esta situación irá desapareciendo en la medida que la educación secundaria obligatoria pase a impartirse únicamente en los centros de secundaria.

7.- En cuarto de ESO se presenta el problema de que los alumnos que están repitiendo curso están abandonando algunas materias porque saben que al final con tres pendientes van a obtener el título. Estos alumnos se niegan a hacer absolutamente nada en clase. Pienso que se deberían tomar algunas medidas conjuntas por los profesores que imparten clase al grupo para que estos alumnos que aunque tienen la capacidad suficiente para superar estas materias deciden abandonarlas encuentren más dificultades y suponga un reto personal la obtención del título.

8.- En el centro se imparten actualmente dos Programas de Garantía Social, uno relacionado con la rama de automoción (ayudante de reparación de vehículos) y otro de instalaciones eléctricas de baja tensión. Estos programas llevan impartándose desde hace ocho años, y desde su implantación han sido un éxito, hasta el punto de que en el próximo curso académico vamos a tener que dejar alumnos fuera de los mismos ya que la demanda de solicitudes procedentes de los institutos de Campanario, Zalamea y de los dos institutos de Castuera supera con creces la oferta de plazas. Niños que en la ESO han sido problemáticos, han cambiado radicalmente su actitud en los Programas de Garantía. Hemos constatado que se sienten útiles (“nosotros también valemos”) aumentando el grado de autoestima de los niños. Las materias de estudio básicas se compaginan con actividades manuales propias de una profesión para la cual muchos de ellos están especialmente cualificados. Incluso un alto porcentaje de los mismos se incorporan a los ciclos formativos de grado medio. Por ello pienso que la implantación de dichos programas en todos los centros favorecería la disminución de conflictos.

9.- El Consejo Orientador que se da a los alumnos/as al finalizar cuarto de ESO debería ser más vinculante, para que no se produzca lo que sucede en un grupo de 1º Bachillerato donde nos encontramos alumnos que han necesitado adaptaciones curriculares o que proceden de programas de diversificación curricular. Como muchos de ellos no son capaces de seguir el ritmo, empiezan a faltar a determinadas materias, a interrumpir al profesorado y compañeros... El bachillerato es una enseñanza voluntaria y cuando intentas hacerles ver que hay otras salidas responden que sus padres les obligan, que por ellos hubieran hecho un ciclo formativo o se hubieran incorporado al mercado laboral. Ya es hora que dignifiquemos la FP y en realidad adquiera el estatus que se merece.

10.- Ciertos grupos han establecido “normas de convivencia” en su clase. Ellos proponían las normas y las votaban recogéndolas en un mural con la firma de todos.

11.- Los mismos alumnos/as han decidido actuar en algunos casos mandando un escrito a la Jefatura de Estudios para que se interviniese ante determinados problemas con alumnos/as.

12.- Se deberían dotar más medios materiales y humanos a los institutos, tales como incrementar el número de profesores de apoyo, el número de cuidadores, aumentar el número de miembros del departamento de Orientación.

13.- La formación en técnicas psicopedagógicas es fundamental a la hora de afrontar determinadas actitudes violentas en el aula. Los profesores ante determinadas situaciones que se nos presentan en el aula no conocemos las “herramientas” más adecuadas para hacer frente a las mismas. Nuestra formación en estos aspectos es más bien escasa, por lo que sería útil que en los Centros de Profesores y Recursos se impartiesen cursos de formación por especialistas en la materia.

14.- Esta formación no sólo debe abarcar al profesorado sino también a la familia. Todo padre quiere lo mejor para su hijo, pero ser un buen padre no consiste únicamente en dar al niño todo lo que quiere y darle siempre la razón. Conocen bien los derechos de sus hijos pero parecen no entender sus obligaciones, disculpando conductas realmente intolerables. Hay que fomentar el diálogo entre padres e hijos. Sería útil que los cursos de formación se realizasen conjuntamente para padres y profesores así las medidas que tomásemos serían complementarias. La educación de los niños compete a todos.

15.- Es importante que los jóvenes aprendan a razonar y discutir en clase, que defiendan su opinión formándose un juicio crítico pero siempre manteniendo el respeto hacia sus compañeros y profesores.

16.- Como sabemos el Proyecto Educativo de Centro recoge los principios y valores que van a regir en el centro. En el marco de dicho PEC estamos trabajando en la recogida de una tipología de las conductas negativas que se producen y las medidas que se deciden tomar consensuadas por el equipo educativo para su posterior incorporación al Reglamento de Régimen Interior. Pensamos que es importante que exista unanimidad a la hora de la tipificación de la gravedad de las faltas así como las medidas a tomar, pues sino difícilmente tendremos éxito. De esta forma hay coordinación entre el profesorado a la hora de la aplicación de las medidas.

17.- En las tutorías es útil tratar el tema a través de análisis de casos, resolución de conflictos simulados a través de juegos de rol, debates, etc. Este año se ha impartido por primera vez en las tutorías de 1º Bachillerato un programa de “educación sexual” con la colaboración de la Universidad Popular de Castuera y el centro de planificación familiar. Tanto para los chicos/as como para los participantes ha sido una experiencia gratificante. Queremos seguir fomentando estas colaboraciones con otras instituciones.

¿Son eficaces las medidas legales para corregir los conflictos escolares?

*Santos Protomartir Vaquero. Inspector de Educación
Dirección Provincial de Educación de Badajoz*

RESUMEN

En esta comunicación se hace un análisis del conjunto del problema de los conflictos escolares. Partiendo de lo que ocurre en Europa, se asientan los fundamentos conceptuales y terminológicos de MOBBYING y BULLIYING (Olweus 1978) y la génesis y desarrollo del fenómeno en España y en Extremadura. Los datos y la realidad educativa conducen a conclusiones y propuestas sobre las situaciones descritas.

Ficha didáctica: A.- **Introducción** al tema describiendo la situación en Europa y España. B.- **Análisis del problema en Extremadura:** datos y cifras. C.- **Las normas de convivencia, ¿son eficaces?** Tras la valoración de las diversas normas, se concluye la diversidad de su eficacia. D.- **Conclusiones y propuestas** que pueden mejorar las situaciones de conflicto.

“Para corregir las faltas debe el maestro descubrirlas por sí mismo, de ningún modo dando lugar a delaciones que son origen perenne de odios y desconfianzas. Un niño que es maltratado por otro tiene derecho a quejarse y el maestro le debe escuchar y castigar al culpable.

El amor y respeto de los discípulos lo obtiene el maestro de su propia conducta”.¹

A.- INTRODUCCIÓN

En 1997 dedicaba la *Revista de Educación* (RE) un número monográfico al asunto que nos ocupa con un título un tanto tremendista más propio de otros ámbitos sociológicos que del propiamente educativo: La violencia en los centros educativos.² Al menos en nuestra comunidad

¹ AVENDAÑO J. y CARDEDERA M.: *Curso Elemental de Pedagogía*, Madrid, 1859.

² “La violencia en los centros educativos”, *Revista de Educación*, Madrid, MEC, mayo-agosto 1997.

–y no quisiéramos contribuir a que con motivo y ocasión del congreso adquiriera carta de identidad– creemos que la situación no llega a cotas de escándalo pero sí de preocupación, sobre todo, por su íntima relación con el éxito o fracaso escolar y, por tanto, con la debilitación y falta de eficacia del sistema educativo.

Cuando se analiza lo que ocurre al respecto en Francia (Debarbieux 1994 y ss.) , en Alemania (Funk en su trabajo presentado en la Conferencia de la Unión Europea, Utrecht 1997), en Suecia (Lindström 1997) y otros países europeos hay coincidencia en que se trata de un problema reciente, sobre el que existe todavía muy poca literatura. A finales de los 70, el suicidio de tres jóvenes suecas que razonaron su decisión por la ansiedad que les producía el sentirse perseguidas, intimidadas y maltratadas por algunos de sus compañeros, dio lugar a que en este país se iniciaran estudios sobre estos problemas en las escuelas, que han sido seguidas por el resto de los países europeos. Se suele considerar a Dan Olweus como el pionero de estos estudios y, desde luego, es el acuñador de unos términos ya consagrados como son los términos ingleses **MOBBYING** y **BULLIYING**.³

En Alemania se emplea el término *Gewalt* (violencia, agresión) siendo Hurrelmann (1990), quien define el concepto que goza de más aceptación.⁴

En España la Psicología se ha interesado por la agresividad y las conductas desviadas desde que existe como ciencia. Los trabajos de Freud (1921) Piaget (1932) han sido objeto de estudio y el mismo Ortega (1966) en su *Rebelión de las masas* también se ocupa de ello. Pero desde la perspectiva puramente educativa y, más concretamente, los fenómenos de intimidación y victimización entre compañeros se debe al trabajo conjunto de Viera, Fernández y Quevedo.⁵

También en 1997 se publican en España los resultados y conclusiones (Estudios e Informes en cuidadosa redacción literal), sobre el **Diagnóstico del sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria**, realizado por el INCE. De los seis documentos publicados, dos son de interés para el tema: el número 6 (Familia y Escuela) y el núm. 4 (Funcionamiento de los centros) sobre todo, cuyo capítulo 5 está dedicado a la convivencia en los centros educativos.⁶

Hay consenso en admitir que la **formación de los jóvenes en valores** es una misión fundamental de la escuela y de la familia y una preocupación prioritaria de todos los agentes sociales. Sin embargo, llama poderosamente la atención que el 84% de los padres piensa que sus hijos son poco o nada agresivos y el 60% “poco o nada consumistas”. Los datos y la realidad del cada día en los centros constata que la agresividad se ha incrementado y se sigue incrementando en la familia, en la calle y, cómo no, **en las aulas**.

³ OLWEUS D.: *Agression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington D.C., Hemisphere, 1978.

⁴ HURRELMANN K.: *Gewalt in der Schule*, Berlin, Duncker & Humblot, 1990; *Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun?*, 1990; *Kind, Jugend und Gesellschaft*.36.4, 1991.

⁵ VIERA I., FERNÁNDEZ I. y QUEVEDO G.: *Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula*, London, Fulton, 1989.

⁶ INCE: *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*, Madrid, MEC, 1997.

Finalmente el apartado 5 del doc. Núm. 4, dedicado a la convivencia, es mucho más completo, lo que no implica que deba ser asumido sin reservas.

Pero antes de entrar en el análisis de resultados y valoraciones, se debe decir que la prestigiosa institución responsable del estudio considera este capítulo como fundamental en el funcionamiento de los centros; concretamente como el tercer ámbito sobre el que se vertebra dicho funcionamiento junto con la función directiva y la participación.

En este estudio se analizan las relaciones en la comunidad educativa (profesores, alumnos y entorno), las normas de convivencia y los deterioros de esta convivencia.

Antes de valorar el análisis de resultados que nos darán **una visión sucinta** del tema, hemos de resaltar la cuidadosa elección de la terminología empleada: no es alarmante, casi siempre se utiliza en positivo y es, en suma, realista.

Centrándonos ya en los aspectos que aquí nos interesan y a la vista de los resultados, **el sistema de relaciones entre los alumnos es bueno**. Sólo el 2% afirma que entre los alumnos se dan malas relaciones. Esto mismo es aplicable a la presencia de actos de agresividad, maltrato de compañeros o actos de violencia en el entorno de los centros. Un 7% de los encuestados (padres y madres sobre todo) dicen que el asunto es de preocupación grave y el 25% afirma “estar algo preocupados”, como afirma el propio informe “son datos que deben ser objeto de preocupación social y de indagación más pormenorizada para disponer de una descripción detallada de la situación”.⁷

Pero si la situación no es grave (aunque sí preocupante) en lo que era el territorio MEC y, por tanto, en Extremadura ¿qué es lo que realmente ocurre en nuestra comunidad?

B.- LA SITUACIÓN EN EXTREMADURA

En respuesta al interrogante que formulamos en Extremadura (como en el territorio MEC), el sistema de relaciones entre los alumnos es, en general, bueno, sin embargo, el 80% de los encuestados afirma que se dan situaciones de indisciplina que podemos resumir en: faltas de respeto-educación, alterar la marcha de la clase, maltratar las instalaciones y material del centro y mal comportamiento o actitud para el aprendizaje. Algunos centros de nuestra comunidad han reproducido un heptálogo de incidencias que, por lo común de las mismas, reproducimos:

- No asistir a clase con puntualidad.
- No participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio.
- No seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje.

⁷ O.C. Documento nº 4, p. 105.

- No mostrar al profesorado el debido respeto y consideración.
- No respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros.
- No cuidar y utilizar correctamente los bienes muebles e instalaciones del centro.
- No respetar las pertenencias de los otros miembros de la comunidad educativa.
- Otros.

Claro que no ignoramos situaciones de auténtica violencia (Bulliyng o Gewalt) que esporádicamente han aparecido en algún centro, pero ni desde el punto de vista sociológico ni desde el específicamente educativo son relevantes y no alteran el panorama que en términos de disciplina nos atrevemos a calificar de leve.

Otro problema ligado a esta situación que describimos es lo que en lenguaje coloquial se conoce como “objetores”, alumnos desinteresados por el aprendizaje, descontentos con su permanencia obligatoria en los centros y causa o concausa de factores de indisciplina en el más amplio sentido del término.

Y finalmente, hay que resaltar otra característica de los alumnos causantes de conflictos o de situaciones que van en detrimento de la convivencia. Sobre el estudio estadístico de los alumnos amonestados en 5 centros de secundaria, el 85% son reincidentes en este tipo de actos, con ello el porcentaje real de los alumnos indisciplinados se reduce sensiblemente.

C.- LAS NORMAS DE CONVIVENCIA. ¿SON EFICACES?

1.- Información sobre derechos y deberes

Los datos que ofrece el Informe del INCE son muy positivos: el 84% de la comunidad educativa tiene información sobre este particular.

De cualquier modo, creemos que se deben destacar algunas notas relevantes que sobre los objetivos y sobre su propia filosofía se exponen en el Preámbulo del Real Decreto 732/95 de 5 de mayo, de derechos y deberes de los alumnos. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia es uno de los fines primordiales del sistema educativo. En este contexto se recoge expresamente que **el deber más importante de los alumnos es el de aprovechar positivamente el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición**. Por ello, el interés por aprender y la asistencia a clase, es decir, el deber del estudio es la consecuencia del derecho fundamental a la educación.

Con frecuencia cuando se recurre al Decreto se hace de forma interesada, para defender una situación concreta contemplada en el articulado que, conviene recordar, fue conseguido tras una situación de huelga. De cualquier modo, ya avanzamos que requiere una **urgente revisión**.

2.- El Reglamento de Régimen Interno

Los datos son abrumadores: más de un 95% de los encuestados sobre esta cuestión manifiestan que el RRI mejora la convivencia en los centros educativos. El mismo porcentaje (97%) afirma que, además, es eficaz. No obstante, en los Centros públicos un 51% manifiesta que es de eficacia limitada, lo que indica que, en los casos que así sea, deben ser revisados y, sobre todo, adecuados a las características concretas y reales de los centros. Bien diseñados y, en consonancia con las intenciones educativas del centro, pueden ser un instrumento válido y eficaz para mejorar la convivencia.

3.- Medidas tomadas por los profesores, el Jefe de Estudios o el Director

Las amonestaciones, primero verbales y después por escrito, las comparecencias ante el Jefe de Estudios o el Director o las amonestaciones formales realizadas por el Director se movían en el 97 en estas cifras: una media por año de 13 amonestaciones, 20 comparecencias ante el Jefe de Estudios y 8,5 de citaciones a los padres por centro.

En nuestra región se aprecia un ligero incremento en los datos generales y un dato más preocupante, la localización en determinadas zonas y centros de un incremento mayor de los porcentajes.

4.- Medidas tomadas por el Consejo Escolar mediante expediente

Como es sabido, únicamente pueden ser corregidas mediante este procedimiento las conductas tipificadas como gravemente perjudiciales para la convivencia del centro.

Este tipo de faltas se sanciona mediante este procedimiento de 2 a 5 veces en el 30% de los centros, sobrepasando este porcentaje solamente el 5% que lo hacen más de 5 veces y por el extremo contrario el 65% de los centros no recurren nunca a estas medidas.

También es llamativo el hecho de que la sanción máxima (apartado e) del art. 53.1, suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días e inferior a un mes, se da en un 34% de los centros encuestados e igualmente reconocen un 59% que **sí se han producido agresiones entre los alumnos**.

Estos datos tienen carácter nacional y solamente con matizaciones muy importantes pueden ser traspuestos al contexto de Extremadura. Aquí, los datos de que disponemos apuntan a las mismas conclusiones señaladas en 2.3, pero también con algunas características específicas.

Las cifras son sensiblemente inferiores en una consideración general de los centros, pero se aprecian incrementos en algunos de ellos. Estos datos no permiten afirmar que esta concentración o focalización pueda ubicarse en zonas de mayor marginalidad, aunque haya algún dato que pudiera parecer que apunta en esa dirección, ni el hecho de que el centro tenga escolarizado el primer ciclo de la ESO, ni que sea rural o urbano y, finalmente, ni siquiera que responda a un tipo de gestión que considere prioritario el asunto y le esté dedicando una atención especial. El tema está ahí y requerirá un estudio más sosegado.

D.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las medidas analizadas que son, por otra parte, las que practican la mayoría de los centros, son reconocidas por todos como ineficaces para corregir las situaciones de conflicto. Solamente se admite como efecto benéfico el carácter de ejemplaridad para los que las sufren y para el resto de los alumnos y, en los casos extremos, se reconoce que, al menos, cuando un alumno de estas características está expulsado el grupo funciona mejor. Pero ¿es ésta la solución?, ¿mejoran el comportamiento cuando regresan? **Rotundamente no.**

Pero vayamos por partes. Hay que concluir que en Extremadura las situaciones conflictivas son de carácter menor y, en la mayoría de los casos, simples manifestaciones de la negativa al aprendizaje, a la escolarización y a las circunstancias que tal obligación conlleva.

Las dotaciones de los centros en cuanto a personal y medios especializados para atender adecuadamente este nuevo fenómeno social y educativo distan mucho de ser suficientes, la formación inicial y continua del profesorado no lo ha preparado para afrontar esta situación, ni tan siquiera para ser profesores especialistas en esta etapa educativa. Se pueden apuntar más causas que la limitación de este tipo de trabajo no nos permite.

Hay, no obstante, medidas y actuaciones que, aunque no van a solucionar totalmente todos los problemas dada su envergadura social, sí los pueden paliar y restablecer un clima de convivencia y de aprendizaje que mejorará sensiblemente la situación de los centros. Algunas se han apuntado. Desde luego, no son éstas el pesimismo, derrotismo a veces, que con frecuencia se advierte en el profesorado: el pasotismo, la mala educación de los alumnos, desinterés, falta de colaboración de los padres, falta de medios, elevado número de alumnos, etc.

La experiencia y la literatura pedagógica confirman que cualquier estrategia que se diseñe pasa necesariamente por que el problema **sea asumido activamente por toda la comunidad educativa**: todos los profesores, PAS, padres, etc. Si no hay un compromiso y militancia activa por parte de **todos**, la empresa no tendrá éxito. Para que esta medida sea eficaz, es preciso asimismo consensuar unos criterios comunes sobre la categorización del comportamiento de los alumnos para adoptar, consecuentemente, las medidas correctoras por parte de todos los profesores.

Las medidas a tomar deben ser preferentemente educativas/formativas. Solamente en casos muy excepcionales se deben emplear las coercitivas o privadoras de la escolaridad. El alumno **sin la tutela** de sus formadores generalmente empeora.

Finalmente, se debe dotar a los centros de personal y medios específicos que actúen sobre esos alumnos en el ámbito individual y en grupo y, en su caso, sobre las familias.

Igualmente, deben disponer los centros de infraestructura de medios y curriculares para diversificar las enseñanzas para que, mediante ofertas más amplias y variadas de carácter práctico o de iniciación profesional, se pueda dar respuesta a las situaciones que hemos descrito.

No valoramos en este momento los **Programas de Garantía Social** que, sin duda, deben ser objeto de revisión e insertados en este contexto.

Finalmente, debemos reseñar que el pasado 29 de abril publicó *El País*⁸ un reportaje sobre esta cuestión, cuyo contenido en nada cambia las consideraciones que en esta comunicación hacemos. En el fondo la exposición del problema es aceptable, pero como propia de un medio de comunicación de masas, su presentación sensacionalista, la terminología empleada y determinadas afirmaciones realizadas en contextos un tanto forzados no pueden suscribirse tal como aparecen descritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEBARBIEUX E.: “La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”, *RE* 313, 1997, pp.79-93.

DELORS J. (Dir.): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO-Santillana, 1996.

ESTEVE J. M.: *El malestar docente*, Barcelona, Laya, 1978.

GARCÍA CORREA A.: *La disciplina escolar, el gran reto del siglo XXI*, Escuela Española 3268, 1996, pp. 11-12.

LUJAN J. Y PUENTE J.: *Evaluación de centros docentes. El Plan Eva*, Madrid, MEC, 1996.

ORTEGA RUIZ R. Y MORA-MERCHÁN J.: “Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares”, *RE* 313, 1997, pp.7-27.

⁸ “Tensión en las aulas”, *El País*, Domingo 29 de abril de 2001.

La formación del profesorado ante el conflicto escolar

Antonia Francisca Adame Viera

C.P.R. de Badajoz

RESUMEN

La comunicación aborda los cambios en la demanda de formación realizada por el profesorado de la zona del C.P.R. de Badajoz. Éstos, provienen de los problemas de convivencia que se están generando en los centros educativos.

Desde la Asesoría de Educación Especial se establecieron unas líneas de actuación, que comenzaron el curso 1995-96, estando actualmente en pleno auge. Se sentaron las bases para elaborar y aplicar en los centros programas de prevención y estrategias de actuación.

Se expone una experiencia del C.P. "Cerro de Reyes" y el C.P.R. de Badajoz; como socios participantes en el programa europeo Comenius: el Proyecto SAVE "Antiviolenencia Escolar".

ESTRUCTURA

- 1.- Justificación.
- 2.- Itinerario formativo: líneas de actuación de la asesoría de Educación Especial.
- 3.- Evolución de las actividades formativas en el sexenio 1995-2001.
- 4.- El proyecto SAVE "Antiviolenencia Escolar": Experiencia en un Centro Educativo y en un Centro de Formación del Profesorado.
 - Presentación.
 - El Proyecto de Badajoz.
 - Escala de autoconcepto de P-H aplicada a una muestra de alumnos y conclusiones.
 - Análisis y conclusiones del cuestionario realizado por el profesorado del C.P. Cerro de Reyes.
 - Contenidos del Plan de Formación para el C.P. Cerro de Reyes.

En los últimos años la demanda del profesorado en cuanto a formación ha experimentado un cambio sustancial, pasando de los contenidos propiamente curriculares a los que están insertos en la Educación en Valores y Temas Transversales. Estos cambios se acentúan notoriamente con la implantación de la E.S.O., con el paso de los alumnos que terminan la E. Primaria a esta nueva etapa que se desarrolla en muchos casos en los centros donde habían realizado la Primaria, o bien, en los centros de Secundaria.

En la detección de necesidades que anualmente se lleva a cabo en los C.P.Rs., con la finalidad de establecer el Plan Anual de Formación, comienzan a aparecer distintas temáticas a las demandadas hasta ahora. Los temas formativos que requieren los profesores van por otras líneas en base a las necesidades de cada centro educativo, se manifiestan contenidos relacionados con la problemática subyacente en ellos, y más concretamente en cada aula. De este modo, el profesorado solicita formación para poder abordar los problemas de convivencia y de indisciplina que se están produciendo en sus aulas.

El C.P.R. de Badajoz, se hace eco de estos problemas que poco a poco se han ido acentuando en las aulas, y desde la asesoría de E. Especial se intenta dar respuesta a esta demanda, ya que las distintas especialidades de la misma, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, están presentes en todas las etapas educativas e incluidas en los Dptos. de Orientación de Secundaria y en algunos E.O.E.Ps. Por otra parte, estos temas pueden abordarse desde la “Atención a la diversidad”, diversidad que contempla las diferencias individuales y colectivas del alumnado.

Desde esta asesoría se desarrolla un itinerario formativo sobre el tema de la convivencia y el conflicto escolar desde el curso 1995-96 al actual 2000-01, teniendo en cuenta la demanda del profesorado. El proceso de desarrollo ha ido de los aspectos más generales y globales a los más específicos y prácticos, concretándose en las siguientes *líneas de actuación*:

- 1.- Exposición de la problemática que presentan las relaciones interpersonales en el centro y en el aula, con el fin de propiciar el conocimiento y reflexión sobre el tema.
- 2.- Concienciación de la importancia de la regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales.
- 3.- Apoyo al profesorado en la realización de los P.A.T. como marco idóneo para trabajar contextualizadamente los aspectos de convivencia y del clima de aula-centro.
- 4.- Presentación de distintas experiencias y programas que se están llevando a cabo en otras comunidades autónomas, para que sirvan de referencia en las acciones concretas que se tomen en cada centro.
- 5.- Conocimiento de diseños de programas de intervención y de sus aplicaciones en el aula y centro, con el propósito de elaborar proyectos propios adecuados a cada realidad educativa.
- 6.- Análisis, experimentación y entrenamiento de estrategias concretas de actuación en el aula (resolución de conflictos, mediación, habilidades sociales, etc.).

Al primer colectivo que se forma en estos aspectos es a los Orientadores de los Dptos. de Orientación en Secundaria y a los miembros de los E.O.E.Ps. de zona. Este colectivo durante el bienio **1995-1997** realizan un P.F.C. en el que se abordan temas como:

- “*Competencia en habilidades sociales en el aula: Programa de intervención*”.
- “*Cultura y clima social del aula en el marco de la innovación educativa*”.

Tratándose contenidos como la empatía, asertividad, clima social en clase, autoconcepto en el medio escolar, etc.

Comienzan a estudiarse y replantearse el tipo de relaciones que se establecen en el aula, no sólo a nivel alumno-alumno, sino también profesor-alumno y profesor-profesor, en una palabra el “mapa relacional” del aula y del centro, y más allá, la gestión democrática y comunicación en las instituciones educativas.

En el curso **1997-98**, se organiza:

- Un curso de 30 horas sobre “*Las relaciones interpersonales en el Centro Educativo*” para el profesorado de Secundaria, con el objetivo de atender las inquietudes de este colectivo en cuanto a los conflictos de convivencia y disciplina que se están generando en los centros educativos.
- Se tratan contenidos como: educación y convivencia; autoconcepto, motivación y disciplina escolar, el clima social en el aula, metodología y tutoría, clima social en el centro y R.R.I., programas para la mejora de la convivencia y prevención de problemas de disciplina.

Las primeras acciones docentes se presentan en torno al consenso de normas de convivencia para introducir en el R.R.I., documento final o de recopilación del los P.E.C., y en cuanto a las actuaciones en la Tutoría.

- También, se organiza un Seminario de Formación Interna para el Equipo Pedagógico del C.P.R. de Badajoz en el que se da participación a todos los C.P.Rs. de nuestra provincia. En él se tratan entre otros temas: “*el clima de centro*” y “*el modelo relacional en el centro*”. Se pretende que todos los asesores conozcan y sean conscientes de la problemática que se está dando en las aulas para plantear la formación al respecto.

Durante el curso **1998-99** aumenta el número de profesores que demandan formación en estos temas. De este modo se promueven diversas modalidades formativas:

- Un P.F.C. “*Yo respeto, tú respetas, él respeta*” en el que participa el profesorado del C.P. Virgen del Rosario de Pueblonuevo del Guadiana. Los profesores abordan el tema desde el R.R.I. y desde el P.A.T.
- Un curso sobre “Organización, evaluación y tutoría”, dirigido al profesorado de Secundaria con horario especial (tarde-noche), en el que se tratan temas de carácter general sobre los proyectos institucionales de los centros, y se incluye “*El clima sociorrelacional del centro, como base para la mejora y logro de los proyectos institucionales*”.

- Un S.P. de Orientación, integrado por Orientadores y miembros de los E.O.E.Ps. que trabajan dentro de la atención a la diversidad, *la convivencia y disciplina en los centros educativos*.

Como se observa, estamos en una fase de conocimiento y concienciación de los problemas de convivencia y de búsqueda de soluciones a través del R.R.I. en el que se introducen o retoman valores, normas y actitudes, y del P.A.T., en el que se incluyen estrategias para la mejora de las relaciones interpersonales y por tanto del clima de aula.

En el 1999-00, se intensifica esta línea de trabajo, ya hay grupos de profesores que se centran en problemas concretos y en las formas de abordarlos, realizando estudios más acordes y actualizados sobre la realidad de sus centros-aulas. El profesorado se reparte entre distintas modalidades formativas de acuerdo a los objetivos que se plantean:

- G.T. “*Resolución de conflictos*”, formado por profesores del C.P. Cerro de Reyes de Badajoz, centro de difícil desempeño, que pertenecen al Proyecto SAVE “Antiviolenencia Escolar” del Comenius Acción 3.1. El grupo analiza los problemas de su centro y realiza un estudio sobre las agresiones más frecuentes que se producen: entre el alumnado, contra el profesorado y contra el entorno, para aislar las conductas problemáticas y poder tratarlas.
- El S.P. de Orientación I, hace un estudio bibliográfico sobre *convivencia en los centros y los problemas de disciplina*, con el propósito de elaborar un cuestionario que posteriormente pasarán al profesorado de la zona del C.P.R. de Badajoz.
- El P.F.C. “*Plan de Acción Tutorial*”, se lleva a cabo en el C.C. Santo Ángel de Badajoz. El profesorado realiza el P.A.T. para las distintas etapas educativas, introduciendo actividades sobre habilidades sociales, asertividad, autoconcepto y autoestima, etc., para la mejora de la convivencia.
- Curso de 35 horas sobre “*Educación de la convivencia escolar*”, en el que se da preferencia de admisión a Orientadores y miembros de los Dptos. de Orientación, a los miembros de los E.O.E.Ps., al profesorado del C.P. Cerro de Reyes participantes en el proyecto sobre Antiviolenencia Escolar, y a los centros de difícil desempeño.

Se tratan contenidos como: los problemas de convivencia entre iguales (indisciplina, disrupción...), modelos de intervención, educación de sentimientos y valores, el trabajo en grupo cooperativo para mejorar el clima de relaciones en el aula, modos de gestionar la vida en el aula, la ayuda entre iguales, estrategias de resolución de conflictos, habilidades de comunicación en la transformación del conflicto, etc.

A estas alturas el profesorado es cada vez más consciente de la problemática planteada y trabajan en la búsqueda de soluciones concretas para sus centros, optando cada colectivo por la modalidad formativa más acorde con sus necesidades. El número de actividades en las que se trata este tema aumenta en base a la amplia demanda.

En el curso actual **2000-01**, se han realizado actividades cada vez más delimitadas en cuanto a los aspectos específicos que implican la convivencia y la resolución de conflictos. Se han llevado a cabo o están en proceso las siguientes:

- S.P. de Orientación I de "*Convivencia escolar*", este grupo lleva trabajando tres cursos escolares este tema. Durante el presente, han pasado al profesorado el cuestionario que elaboraron sobre disciplina escolar, estando en una fase de estudio de datos y elaboración de conclusiones para establecer pautas concretas de actuación en centros.
- Curso de 30 horas sobre "*Programas de prevención de problemas disciplinares*", dirigido al profesorado de Primaria y Secundaria. En él se dio preferencia de admisión a los profesores participantes en el proyecto SAVE "Antiviolenencia Escolar" del C.P. Cerro de Reyes, y a los que desarrollan su labor en centros de difícil desempeño.

Los contenidos tratados fueron: proyectos de intervención para la mejora de la convivencia, diseño de programas (instrumentos de análisis, diagnóstico de necesidades, diseño de actividades, evaluación, etc.), programas de mediación y presentación de experiencias de proyectos de prevención e intervención del maltrato entre iguales.

- Curso de 20 horas sobre "*La toma de decisiones y el tratamiento de los conflictos en el grupo-clase*", realizado en colaboración con el Grupo CALA de Badajoz, destinado a todo el profesorado. Se desarrolló en el Castillo de Alburquerque. Se trataron contenidos y estrategias sobre: el clima y la comunicación, los procesos de toma de decisiones, y los modos negativos y positivos de afrontar los conflictos.

Experiencia en un centro educativo y en un Centro de Formación del Profesorado: El Proyecto SAVE "Antiviolenencia Escolar".

El Proyecto SAVE "Antiviolenencia Escolar" se incluye dentro del Comenius Acción 3.1. En él se integran como socios el C.P. Cerro de Reyes (13 profesores/as) y el CPR de Badajoz (1 asesora de formación), además de centros escolares de Bélgica, Francia, Inglaterra, Italia y Noruega. Forman parte del proyecto centros educativos, grupos comunitarios y de padres, centros de profesores, servicios sociales y autoridades públicas.

El proyecto está programado para tres años (2000-2003). Su objetivo principal es: *capacitar a los participantes para desarrollar materiales de práctica que servirán de ayuda al profesorado para prevenir o reducir los incidentes violentos en la escuela, y también, para el trato apropiado de la misma cuando se produzca.*

Durante este año cada centro elaborará un plan de trabajo que incluya estrategias que puedan desarrollarse y ser evaluadas. Del intercambio de actividades surgirá un esquema-marco de módulos que se concretarán en un programa de cursos de formación.

Hasta la fecha los centros de Badajoz hemos asistido a un Seminario internacional celebrado en Rotterdam (del 31/4 al 2/5), al que asistieron representantes de los países incluidos en el

proyecto. En él se presentaron las distintas realidades de los centros participantes y las acciones que se estaban llevando a cabo. En este contacto, pudimos observar que los niveles de conflictividad y violencia son más acusados que en nuestros centros, existiendo casos en los que guardias jurados y miembros de la policía forman parte o colaboran con el personal de los centros, en algunos, están dos profesores por aula, en otros, en permanente contacto mediante walkie talkie. Tan sólo los centros de Noruega (Oslo) se encontraban a un nivel de prevención como aún podemos considerarnos nosotros.

Badajoz presentó un pre-proyecto que consta de tres partes:

- 1.- En la primera parte se presentan los *instrumentos utilizados para diagnosticar la realidad* del centro educativo, su análisis y conclusiones:
 - Cuestionario de profesores. Tomado de Fernández, I. (1998)
 - Registro de observación de conductas disruptivas (elaborado por el profesorado).
 - Escala de autoconcepto de Piers-Harris (1969) para el alumnado.
- 2.- En la segunda, el *plan de formación del profesorado*, basado en las necesidades formativas detectadas en el análisis del cuestionario realizado por el profesorado.
- 3.- En la tercera, el *plan de actuación del profesorado en el centro*, establecido a partir de los resultados obtenidos en los registros de observación de conductas disruptivas y el análisis de los resultados de la escala de P-H realizada por una muestra de alumnos.

El trabajo se organiza como sigue:

- La asesora de formación orienta el proyecto, realiza el tratamiento estadístico y conclusiones del cuestionario realizado por el profesorado (24 de un total de 31), y de la escala de P-H realizada por el alumnado (115 alumnos –seis cursos de distintos niveles– de un total de 395), así como el plan de formación para este centro.
- El profesorado participante hace la propuesta del plan de actuación en el centro, y el estudio de las fichas de observación de conductas disruptivas, en las que se observan rasgos de baja autoestima, por ello se pasa al alumnado la escala de P-H.

La finalidad de la *escala de autoconcepto de P-H* es la evaluación de la autoestima. Consta de 80 ítems. Permite obtener una puntuación global y seis dimensiones específicas: conducta, intelectual, físico, ansiedad, popularidad y felicidad-satisfacción.

De entre las conclusiones los datos más significativos son los siguientes:

- Cuatro cursos obtienen puntuaciones por debajo de la media en la *dimensión de conducta*, al igual sucede con la de *intelectual* que depende del rendimiento académico y de la percepción que los alumnos tienen ante sus notas.

- Los resultados en la *dimensión física*, varían según la edad y la percepción de sí mismos, obteniendo dos de los cursos puntuaciones muy bajas. Del mismo modo ocurre con la de *popularidad* que incluye las relaciones entre iguales, y la de *felicidad-satisfacción*, que refleja la autoestima.
- La *dimensión ansiedad* está relacionada con los conceptos emocionales, siendo tres cursos los de puntuaciones inferiores.
- En el *autoconcepto global*, son cinco de los seis cursos los que puntúan por debajo de la media.

El *cuestionario de profesores* consta de 15 ítems con diversas elecciones (de 5 a 8) y versa sobre cuatro núcleos de interés, cuyas conclusiones resumidas son las siguientes:

1.- *Disciplina y conflictos* (5 ítems)

- El profesorado considera muy importante el problema de las agresiones y conflictos en los centros escolares (63%).
- La mayoría invierten un entre un 21% y un 41% del tiempo escolar, en la solución de problemas disciplinares y conflictos (58%).
- Frecuentemente los problemas de disciplina o conflicto disruptivo, se resuelven dialogando con los alumnos/as individualmente (68%).
- En cuanto a la adopción de medidas conjuntas tomadas en el centro ante la resolución de conflictos en el aula, creen necesario en igualdad de porcentajes (41%): que todo el profesorado se implique y que además se impliquen las familias.
- Como medidas más idóneas en la resolución de conflictos en el centro-aula, consideran: la aplicación de un tratamiento en casos especiales (30%), la mejora del clima de centro (22%), incluir el tema de disciplina en el P.C.C. y en el P.E.C. (19%).

2.- *Agresiones entre alumnos* (4 ítems)

- El profesorado está muy de acuerdo respecto a que las agresiones y abusos entre el alumnado es un problema fundamental que influye en la convivencia del centro (65%).
- Las agresiones más habituales que se producen entre alumnos/as son las verbales como insultos, amenazas, etc. (65%), y también, aunque en menor grado, las físicas (23%).
- El origen más común de las agresiones, proviene: del status y modelo social del contexto en que se desarrollan (48%), y de factores de la personalidad y carácter (35%).
- Las agresiones e intimidaciones suceden habitualmente durante el recreo y en el patio (39%), y con igual frecuencia en cualquier sitio y en cualquier momento (39%).

3.- *El clima relacional profesor-alumno* (3 ítems)

- Los conflictos más comunes que surgen en la escuela son: agresiones, gritos y malos modos entre alumnos (50%); dificultades al impartir las clases, porque impiden su desarrollo normal (38%); y las agresiones contra el entorno, en menor grado (6%).
- La mayoría del profesorado no ha sufrido ninguna agresión (65%), algunos se quejan de agresiones verbales –malas contestaciones y provocaciones– (23%).
- Gran parte del profesorado no ha sufrido en los dos últimos años agresiones personales (64%), algunos entre una o dos veces (14%), o frecuentemente (18%).

4.- *Relaciones entre profesores* (3 ítems)

- Gran parte del profesorado piensa que las relaciones y comunicación entre ellos es muy buena (71%). Para algunos son buenas (21%) y para una minoría son normales (8%).
- Ante los problemas disciplinares o conflictos con el alumnado, la mayoría opta por comunicarlo al tutor y/o al Jefe de Estudios (64%). Los restantes buscan la solución comentándolo con los compañeros (18%), o los resuelven según sus criterios (18%).
- Respecto a que las malas relaciones entre el profesorado influyen en los conflictos producidos, la mayoría opina que no suelen darse estas relaciones entre ellos (71%). Una minoría cree que cuando éstas se dan inciden en la disciplina del alumnado (17%).

A la vista de estos resultados se proporcionará formación en los siguientes aspectos:

- 1.- Clima de centro y clima de aula: Grupo cooperativo.
- 2.- Estrategias de resolución de conflictos.
- 3.- Programas de prevención de problemas disciplinares.
- 4.- Gestión democrática de la convivencia: Las normas en el centro-aula (R.R.I.)
- 5.- Revisión del P.E.C. y P.C.C. para incluir el tema de la convivencia y disciplina.
- 6.- Habilidades sociales.
- 7.- La transversalidad en el currículo. Educación de sentimientos, actitudes y valores.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Madrid, Ed. Narcea, 1998.

“The PIERS-HARRIS children’s self concept scale”, *Manual Nashville*, Teen Counselor recording and tests, 1969.

Violencia escolar a principios del siglo XIX

Jesús Barbero Mateos
C.P.-C.R.A. "Las Villuercas"

RESUMEN

El presente trabajo pretende poner de manifiesto la continuidad de la violencia en la institución escolar. Cuando la escuela pública estaba formándose, la violencia irrumpía en su dinámica, como manifestación del ambiente social de la comunidad que la albergaba.

Las diligencias judiciales instruidas por el Juzgado de Serradilla en 1826, sostienen hoy la plena vigencia de las circunstancias que acontecieron entonces: la violencia en la escuela se mantiene en el tiempo aunque se acomoda al modelo de sociedad; en su escenificación intervienen padres, maestros, alumnos e instituciones y, finalmente, no es más que un reflejo de la dinámica social.

ESQUEMA

La estructura del trabajo viene así determinada:

- Detalle del ambiente socio-político de Serradilla a principios del siglo XIX.
- Tendencias políticas de los padres de alumnos y del maestro.
- Detonante del episodio violento.
- Desarrollo de los acontecimientos.
- Consecuencias a corto y medio plazo.

COMUNICACIÓN

Aunque pudiera parecer que la **violencia escolar** que se da en nuestras aulas es una realidad reciente, en el presente trabajo se pone de manifiesto que los enfrentamientos dentro de la institución educativa son **tan viejos como la propia escuela**.

A lo largo del **siglo XIX**, especialmente durante su **primera mitad**, la sociedad española vivió un intenso ambiente de **crispación**. Por ello, no es de extrañar que **la escuela**, fiel reflejo de la propia sociedad, **acogiera en su seno episodios de violencia infantil**, alentados por el clima de enfrentamiento político que dominaba las relaciones sociales en España, en general, y en Serradilla, particularmente.

En lo que respecta al **día a día de la escuela**, podemos afirmar que al llegar la hora del **recreo**, “(...) *en las salidas se organizaba un verdadero tropel. Un rebaño violento que intentaba ganar cuanto antes la libertad. Los mayores arrollaban a los pequeños(...)*”¹ en sus deseos de ir a jugar a la plaza, cuando la escuela estaba en la calle Blanca, o al llano de la iglesia cuando la ubicación de ésta cambió. “(...) *Los pequeños debían soportar de los mayores los puñetazos, los alfilerazos y los pellizcos, sin quejarse al maestro. La barbarie dentro de la escuela se multiplicaba por cien a la salida(...)*”²

Y de nuevo a la clase, esperando algún varazo, regletazo o soplamos de maestro. Porque era habitual el castigo físico, a pesar de algunos intentos de la administración por suprimirlos: “(...) *Las Cortes Españolas(...) quieren desterrar(...) el castigo o corrección de azotes, como contrario al pudor, a la decencia y a la dignidad de los que son o nacen y se educan para ser hombres libres y ciudadanos(...), han tenido a bien decretar lo siguiente: SE PROHIBE DESDE EL DÍA DE HOY LA CORRECCIÓN DE AZOTES EN TODAS LAS ENSEÑANZAS (...), BAJO LA MÁS ESTRECHA RESPONSABILIDAD(...)*”³

Lo cierto es que la medida apenas surtió el efecto deseado, puesto que el castigo físico se prolongó hasta fechas muy recientes. “(...) *el maestro pegaba en corto con una regla plana. Para la media distancia utilizaba un puntero. Para larga distancia una seca caña de bambú(...)*”⁴

Sin embargo los niños, lejos de amedrentarse, se las ingeniaban para que los golpes fuesen menos dolorosos “(...) *los mayores decían que, dándose con ajo en la mano, resbalaba la regla y no dolía. Era una leyenda que circulaba desde siempre(...)*”⁵

Así transcurría la estancia de los niños en la escuela. Pendientes siempre de la puerta, por si entraba alguna autoridad, el sacerdote, inspector o cualquier persona de distinción, en cuyo caso deberían “(...) *levantarse(...) haciendo una demostración de respeto, y manteniéndose en pie(...)*”⁶ hasta que el maestro mandase sentarse.

¹ CHAMORRO, V.: *Sin Raíces*, Plasencia, Ed. Sánchez Rodrigo, 1970.

² Id.

³ Boletín oficial de Cáceres. 16 de febrero de 1837. Restablecimiento del Decreto de 1813.

⁴ CHAMORRO, V.: *Op. Cit.*

⁵ Id.

⁶ Art. 24. Reglamento de 1838. Citado por RODILLO CORDERO, F.J. en *Datos para la historia escolar de Extremadura*, Badajoz, ERE, 1998.

Sin duda se trataba de una vida difícil para los alumnos

En estas condiciones nos encontramos que, a partir de unas diligencias instruidas por el Juez de Paz de Serradilla en 1826, se describe con todo lujo de detalles la **pelea ocurrida en la escuela de la villa “(...) el 7 de agosto de 1826, al salir al recreo(...).”**⁷

El **detonante inicial** tuvo su origen en “(...) **las rencillas políticas** existentes a principios de siglo(...) entre Realistas y Liberales(...)”, aunque **también** influyó el hecho de que “(...) era uno de los más **furibundos realistas, D. José Gil, maestro de la escuela mixta de niños de esta villa(...)**”.

Lógicamente, por ser pública y notoria su postura, **estaba enfrentado a las familias** de“(...)los Mateos, los Sánchez, los Rodrigo, los Recuero y todos los que con éstos, pertenecían al grupo Liberal(...)”.

Desgraciadamente **los odios se extendían**, además de a los partidarios de unos y otros, “(...) **a las mujeres(...)** y **naturalmente a los hijos**. Esto hacía que hasta entre los niños de corta edad hubiera distinción de bandos que, naturalmente, tenían principal campo de acción en los juegos y en la escuela(...)”.

Con este ambiente enrarecido, **el maestro tuvo que ausentarse de Serradilla**, “(...) **quedando al frente de la escuela al vecino de esta villa Francisco Félix Sanz, ayudado por el hijo del maestro, de doce años de edad, llamado Antonio Gil Pacheco(...)**”.

La oportunidad la pintaban calva (así debieron pensar los escolares de raíz liberal), para adueñarse de la situación. “(...) **Envalentonados los muchachos liberales por la ausencia del maestro, se atrevían con el hijo, cometiendo trastadas y procurando la pelea(...)**”. Así vino ocurriendo un día tras otro, hasta que **el “(...)7 de agosto(...) al salir al recreo, se metieron en la escuela un grupo de muchachos y cerraron por dentro. Antonio Gil desde fuera les decía que abrieran y ellos no querían(...)**”.

Como la casa del maestro y la escuela estaban en el mismo edificio y desde la primera se tenía acceso a la segunda, **el hijo del maestro “(...) dio la vuelta (...) y entrando en la escuela acompañado del Sanz, cada uno con su vara, castigaron a los muchachos(...)**”, que al verse atrapados, procuraron escapar, desafiando a ambos cuando ya habían logrado poner tierra de por medio.

Antonio Gil, al sentirse burlado salió en su busca “(...) y **se enredaron de pedrea, el uno desde la escuela y los otros metidos en la calleja(...)**” próxima a la misma por el nordeste. Pelotazo va y pelletazo viene, hasta que “(...) **el niño Juan Ventura Recuero tuvo la desgracia de asomar a la esquina cuando venía una piedra(...) que le partió la nariz por su parte superior(...)**”.

⁷ La recogida de datos de las diligencias judiciales, la llevó a cabo Agustín Sánchez Rodrigo en 1928, publicándolas en *El Cronista* nº 290 de 20 de enero de ese año. En la actualidad la documentación referente a dicho acontecimiento se encuentra desaparecida de los archivos del Juzgado. Todos los entrecomillados están extraídos de la citada transcripción.

Como quiera que lo que había comenzado como una gamberrada terminó con un herido, “(...) *se formó el escándalo consiguiente e intervino la autoridad, que prendió al Antonio y mandó curar al herido(...)*”.

El padre de éste no quiso tomar parte directa en el asunto, por lo que “(...) *se nombró un Promotor Fiscal que dictaminara(...)*”. La responsabilidad recayó en el vecino de la villa José García Duque que, tras asesorarse del letrado Tomás Martínez Arias, “(...) *pidió para el agresor el máximun de multa, indemnización y costas; y que si no pagaba, indemnizara en prisión(...)*”.

En el proceso se tomó declaración a los niños que habían participado en el apeloteo...: “(...)1.- *Juan Ventura Recuero, de 12 años(...)* firmó su declaración. 2.- *Manuel Antón(...)* de 9 años, no firma. 3.- *Alonso Rodrigo, de 10 años(...)* firma con buena letra. 4.- *Ceferino Recuero, de 10 años(...)* firma con buena letra. 5.- *Antonio García de 10 años(...)*”..., amén de varias vecinas que presenciaron la pelea y vieron correr al herido con la cara ensangrentada. Afirmaron haber oído decir a los niños que le había pegado el hijo del maestro.

Por su parte, el cirujano Francisco García Carámbano informó de la gravedad de la herida, por haberse roto el tabique nasal, lo que pudiera acarrear complicaciones.

Finalmente, tras practicarse todas las diligencias precisas, “(...) *la sentencia definitiva fue dictada el 7 de septiembre, resolviendo poner en libertad a Antonio Gil, pero condenándole al pago de las costas(...)*”. Por las fechas señaladas habían ganado los liberales cierto terreno en Serradilla, “(...) *pues de continuar con la fuerza que entró D. José Gil en año 23, de otra manera se hubiera trillado el polvo(...)*”.

Superado este episodio la escuela siguió su actividad con normalidad, aunque las consecuencias del mismo, lejos de apagarse, rebrotaron con la llegada de la I Guerra Carlista. En el más cruel episodio acaecido en Serradilla con motivo de esta contienda, el 19 de Septiembre de 1837, se verían involucrados dos de los niños participantes en el apeloteo de la escuela. Ambos fallecerían violentamente, uno por cada bando, en las calles de la villa.

Pero esa es otra historia, que deberá ser contada en su momento.

Inteligencia emocional y su aportación en la solución de comportamientos conflictivos entre alumnos sordos profundos

Francisca Fernández Villares

Psicopedagoga E.O.E.P. "Deficientes Auditivos". Cáceres

RESUMEN

El objeto del trabajo es presentar el desarrollo de la inteligencia emocional para limitar los comportamientos conflictivos que puedan presentarse en el contexto escolar, entre los alumnos sordos profundos que no han adquirido el lenguaje de signos y que aunque utilizan como sistema de comunicación el lenguaje oral, no tienen el mismo nivel de comunicación que sus compañeros oyentes. Sus comportamientos conflictivos estarían relacionados con las dificultades en la expresión de las propias emociones y la comprensión de las emociones de los demás.

Si no han interiorizado suficientemente el lenguaje oral y como consecuencia pueden presentar un menor nivel de reflexión (Harris; 1977), y si además tienen una limitación en su expresión (si ésta la hacen a través del lenguaje oral), tienen que manifestar –como compensación– su expresión mucho más a través de la *acción*, si *el impulso* es el vehículo de la *emoción* (Goleman, D.; 1996), se subraya la importancia del desarrollo de la *inteligencia emocional*, entendiéndola como vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales.

ESQUEMA DEL TRABAJO

Necesidad de la educación emocional

El alumno sordo profundo por su limitación en la comunicación participa menos, sigue menos las actividades propias del contexto escolar dentro y fuera del aula, al sentirse “diferente” y “creer” que la causa de esa diferencia es el déficit auditivo y no puede hacer nada por remediarlo (baja autoestima), y al tener una cierta limitación en la expresión y comprensión de las emociones,

tanto las propias como las de otros, reacciona de forma conflictiva. Estos comportamientos conflictivos van a influir dificultando la *interrelación* con los demás. Si los aprendizajes se establecen a partir de la interrelación con los demás, estos comportamientos conflictivos van a tener relación también con un menor rendimiento escolar, en definitiva dificultando su integración escolar.

Si el alumno sordo profundo a causa de su déficit auditivo tiene más limitada la vía de comunicación en la que puede apoyarse prioritariamente esta interrelación (el lenguaje), pero si las habilidades sociales facilitan la interrelación, puede entenderse la importancia que en su educación va a tener el fomento de la inteligencia emocional, que le va a ayudar a conseguir un mayor autocontrol, unas habilidades sociales que le motiven la interrelación, que faciliten los aprendizajes, lo que incidirá en un mayor rendimiento escolar (mejorará la autoestima) y en definitiva en su integración en el entorno.

Aplicación

Partiendo de que las dimensiones emocionales son educables y que la acción educativa ha de ser continua y en forma de entrenamiento (Bisquerra, R.; Darder, P.; 2001), se educará a través del entrenamiento: *el autocontrol y la capacidad de motivarse a sí mismo* (el optimismo).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU APORTACIÓN EN LA SOLUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS CONFLICTIVOS ENTRE ALUMNOS SORDOS PROFUNDOS

Necesidad del desarrollo de la inteligencia emocional para disminuir los comportamientos conflictivos y conseguir los objetivos educativos

El objetivo educativo es conseguir el máximo desarrollo de las potencialidades de nuestros alumnos sordos, para que con este desarrollo máximo acepten y se sientan responsables de la conformación de su autoconcepto en igualdad de condiciones y de responsabilidades que sus iguales “oyentes”, y que además –como consecuencia– crezca su autoestima, logrando la disminución o eliminación de los comportamientos conflictivos, la integración, pero también conseguir el objetivo de su educación, alcanzar su máxima perfección o desarrollo personal, es decir, desarrollar al máximo sus capacidades.

Si para el desarrollo máximo de esas capacidades, y siguiendo a Luria, es necesario la interiorización del lenguaje, y por el déficit auditivo este campo tiene limitaciones, trataremos de conseguir tales objetivos cultivando *la inteligencia multidimensional*, **no unidimensional**, es decir, cultivar:

- La inteligencia lógica, mental.
- Los Sentimientos.
- La inteligencia emocional: pensar los sentimientos, educar las actitudes.

Entendemos por inteligencia emocional a un conjunto de habilidades entre las que se encuentran, esencialmente:

- *El autocontrol.*
- *La perseverancia.*
- *La capacidad para motivarse a sí mismos.*

Desarrollar y cultivar de forma especial la inteligencia emocional para que influya y procure el máximo desarrollo también de esa inteligencia mental que se ve limitada por el déficit auditivo de estos alumnos. En base a la estrecha relación entre lo racional, mental y lo afectivo, de acuerdo con la base neurológica de la inteligencia emocional.

Nuestro objetivo es que desde el dominio o competencia emocional, nuestros alumnos se planteen y solucionen los conflictos desde la “no violencia” o “no agresividad”, desde la capacidad de automotivación y pensamiento positivo y realista.

En este sentido, se comprende la importancia del fomento de la inteligencia emocional en el contexto escolar y especialmente en la educación de los niños sordos profundos, puesto que:

- Existe una relación entre las dificultades de aprendizaje, las habilidades sociales y los problemas de conducta.
- En 1985, Stenberg ya expone la existencia de *componente sociales* de la inteligencia. Goleman en 1995 habla de *inteligencia emocional* como el conjunto de capacidades emocionales y sociales que inciden y son necesarias para conseguir buenos rendimientos en las relaciones sociales y en la profesión. Salovey y Mayer, que en 1990 establecen el término de inteligencia emocional, subrayan que las emociones tienen incidencia en todas las actividades de la persona, de tal forma que condicionan el rendimiento académico, profesional y social. Por tanto, de lo expuesto se deduce la importancia que tiene *conocer las propias emociones, motivarse a sí mismo, empatizar con los demás y tener habilidades sociales.*

Si un menor dominio del lenguaje entre nuestros alumnos sordos profundos, entorpece la relación interpersonal y el seguimiento de los contenidos o mensajes, esto puede llegar a producir un *estado de enojo, ansiedad o miedo* (baja autoestima) a no ser como los demás. Puede concluirse que existe una relación entre el miedo a no ser capaz de expresarse, de comunicarse y *los comportamientos conflictivos y el rendimiento escolar*; proceso que va a incidir de forma negativa en la evolución del niño y en la integración en su grupo clase de referencia y en su rendimiento escolar, puesto que si se produce una relación entre el estado de ánimo que mencionamos al principio, y los comportamientos conflictivos y de éstos en el procesamiento de la información que se imparte en el entorno escolar, se darían consecuencias directas en el rendimiento escolar.

En este sentido podemos pensar que el temor al ridículo que nos puede producir el menor dominio del lenguaje con respecto a los compañeros oyentes, puede ser adaptativo o desadaptativo.

Podemos considerarlo *adaptativo* en cuanto que nos induce a que reflexionemos sobre lo que vamos a decir y nos esforzamos por comunicarlo de la forma más comprensible para el otro/los otros (nos ponemos en el lugar del otro, la empatía). Se convertiría en factor *desadaptativo* si para no ponernos en ridículo, *no establecemos la comunicación*. Pero este hecho daría lugar a que fuera evolucionando de forma progresiva, pues recordemos que en el desarrollo de los miedos o temores, hay que tener en cuenta que *entre los miedos que tienden a incrementarse* (según la evolución de los miedos durante los primeros 6 años de vida del niño, que estudiaron Jersil y Holmes, 1935), se encuentra *el miedo al ridículo*. Se produciría como *un miedo al ridículo* que todavía limitaría más la comunicación, funcionando más como un factor desadaptativo frente a un desarrollo normal y adecuado a sus capacidades y edad.

Por otra parte, también *esta falta de comunicación*, que conduce a la no participación en clase, *puede crear problemas de comportamiento y conductas sociales*, pues si se produce que los niños con estas deficiencias auditivas tienen *menos aptitudes verbales*, y si atendemos a que –de acuerdo con Luria–, es el lenguaje y su interiorización lo que nos hace desarrollarnos como personas y personas sociales con conductas adecuadas para la interrelación social, al tener deficiencias en aquéllas, se producirían también y como consecuencia, deficiencias en este campo del desarrollo completo, dando lugar, a la vez, *a los comportamientos conflictivos* objeto de nuestro trabajo.

En resumen y como conclusión de lo anteriormente expuesto, en un niño sordo profundo y en el entorno escolar de oyentes, podemos contemplar el *miedo al ridículo de no poder expresarse como los demás*, y la consecuencia que tiene en el autoconcepto del niño, etc., como fenómenos que pueden ir asociados al desarrollo del niño, pero que si no sigue la evolución “normal” y conseguimos su desaparición apoyándonos en el concurso de la *inteligencia emocional*, puede perturbar de forma significativa sus vidas, generando sufrimientos y otras alteraciones (en cuanto no permiten el desarrollo personal máximo al que tienen *derecho*) y pueden ser causa de trastornos futuros, precisamente al haber impedido este *desarrollo personal y social*.

Siguiendo esta línea de establecer una relación entre esta limitación en la comunicación y el rendimiento escolar, seguiremos las pistas que sobre este tema se recogen en el artículo de Sandín, B. y Chorot, P.: “Dimensiones de los miedos en los niños: estructura factorial del FSSC-R”, aportando científicamente que existe este miedo y las consecuencias que produce en la vida del niño. Este miedo relacionado con el *fracaso y la crítica* (i.e. miedos sociales) que sería el que se daría entre los alumnos sordos al considerar que sus posibilidades de comunicación en un entorno de oyentes va a ser menor, podemos encuadrarla como *una de las dimensiones* –dentro de las cinco dimensiones básicas de los miedos–, que se recogen en los estudios factoriales realizados con el cuestionario FSSC-R.

Sobre la importancia y relevancia de estos miedos, se recoge que el factor que emerge con mayor claridad, tanto en este estudio como en estudios factoriales precedentes con el FSSC-R, es el relativo a *los miedos asociados al fracaso y a la crítica*, es decir, el factor vinculado a los miedos interpersonales y de evaluación (i.e. los miedos sociales). También se subraya la edad de aparición de estos miedos, haciendo una especial referencia a que aunque los miedos sociales constituyen un factor preponderante y claramente determinativo también en los miedos adultos,

queda demostrado con el estudio de Sandín con niños de 10 y 11 años, que ya en estas edades tempranas los miedos de tipo social se manifiestan de forma clara y significativa siendo un factor que *diferencia el desarrollo de los niños que los sufren y aquéllos en los que evoluciona de forma “normal”*.

Consideraríamos en este sentido que en los niños oyentes tienden naturalmente a desaparecer, pero, *en los niños sordos como la causa está en la base –el déficit auditivo– no desaparece, estos miedos o temores al ridículo por no poder comunicarse “normalmente”, pueden tender a permanecer*. Si puede darse la probabilidad de que este proceso se produzca, habría que:

- Evitar que se establezca, prevenirlo, para que no se produzcan las consecuencias que tal proceso conlleva y que ya han sido analizadas.
- Para contribuir a esta propuesta, incidir en el máximo desarrollo de las capacidades del niño, desarrollando *sus aptitudes o capacidades de comunicación, conocimiento, control y expresión de sus emociones, y reconocimiento de las de los demás: **desarrollar la inteligencia emocional***.

Si consideramos este temor al ridículo bajo el punto de vista del estrés o tensión emocional que puede producir, también desde esta perspectiva se produciría una alteración en los procesos psicológicos, así las respuestas que se produzcan en este estrés pueden distorsionar la percepción de la persona sobre sí mismo, es decir, que este miedo puede incidir –distorsionándolo– sobre el propio autoconcepto, así como también distorsionar la percepción de otros o de las cosas, facilitando el *condicionamiento de las conductas inadaptadas: los comportamientos conflictivos que venimos analizando en nuestro trabajo*. Puesto que, aunque, siguiendo a Arnold (1967), la variable emocional es sólo un aspecto del estrés, cuando predomina el factor psicológico el estrés está acompañado de **“emociones de conflicto”**. Ratificando lo que venimos señalando en nuestro análisis, que este miedo o temor al ridículo puede facilitar el condicionamiento de *conductas inadaptadas*.

De aquí, la gran importancia de que este desarrollo emocional del niño evolucione sin trastornos, y si la socialización es el proceso por el que la sociedad moldea la conducta, las expectativas y las creencias del niño, si no se produce esta “socialización” en el entorno escolar porque este temor al ridículo pueda afectar negativamente en la interrelación entre el niño y los profesores, o entre el niño y sus iguales, impidiendo de forma “normal” su integración en el grupo, se estará impidiendo su desarrollo social. Y subrayamos nuevamente que este desarrollo social abarca *el conocimiento de sí mismo y del otro, la comprensión de conceptos sobre los roles, interacciones y relaciones sociales*.

La función primaria del lenguaje es la *comunicación*, es decir la *interacción social*. Por tanto, si en esta comunicación está comprendido tanto el pensamiento y su desarrollo como la propia interacción social, de esta interacción social y relación, entre el niño y su entorno escolar (en este caso que estamos desarrollando) va a depender tanto la capacidad y desarrollo del pensamiento del niño –desarrollo cognitivo– como su desarrollo social: luego se subraya la importancia de facilitar y fomentar la interrelación social “adecuada”, evitando los comportamientos conflictivos, y para conseguirlo, el fomento de la *inteligencia emocional*.

Plantear el desarrollo de la inteligencia emocional como propuesta de solución para que nuestros alumnos sordos alcancen –como cualquier otro alumno/a– el desarrollo máximo de todas sus capacidades, establezcan vías de comunicación y participación, consiguiendo alcanzar los objetivos establecidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje propios de su edad, y desaparezca esa expresión o manifestación de sus “diferencias” en forma de *comportamientos conflictivos*.

Si estos objetivos nos proponemos conseguirlos con el concurso de la *inteligencia emocional*, tendremos que exponer qué se entiende por ella. Entendemos por inteligencia emocional a un conjunto de habilidades entre las que se encuentran, esencialmente:

- *el autocontrol,*
- *la perseverancia, y*
- *la capacidad para motivarse a sí mismos.*

Aplicación

Una vez concluida la importancia de la inteligencia emocional, y conocidas las habilidades que la conforman, estaríamos en el momento de tratar de establecer el aprendizaje de las mismas, cómo llevarlo a cabo, en qué momento, con qué metodología, etc.

Siguiendo a Goleman, queremos formar a nuestros alumnos como personas emocionalmente competentes:

- Que tengan conciencia de sí mismas: autoconcepto.
- Que sean capaces de controlar adecuadamente sus emociones o impulsos hacia comportamientos “agresivos”.
- Que sepan establecer en base al conocimiento de sí mismos, su deseo de superación –motivación–, interés y en definitiva la seguridad en sus posibilidades, aumento de la autoestima.
- Que adquieran habilidades sociales que les permitan una mejor interrelación con los demás, y en consecuencia una mejor integración.
- Que sepan desarrollar sus capacidades de autonomía sin exclusión hacia el otro.
- Que sepan controlar sus emociones y asumir sus responsabilidades como parte activa de esa sociedad a la que pertenecen, si es en el entorno escolar, sus responsabilidades de aportar su concurso en el desarrollo de esas sus capacidades que nos proponemos.

En cuanto a esta aplicación de los planteamientos del libro de D. Goleman (1996) *La inteligencia emocional*, opina el autor que:

La “*habilidad psicológica esencial es la de resistir al impulso*”, y esta resistencia al impulso es el fundamento mismo de cualquier “*autocontrol emocional*”. Por tanto, podemos comenzar priorizando la adquisición de esta habilidad emocional.

Estaríamos pues conociendo las emociones que tenemos y aprendiendo a controlarlas.

Señalábamos otra habilidad emocional como *la capacidad* de motivarnos a nosotros mismos, y el gran motivador es el *optimismo*. El optimismo como emoción positiva y por tanto formando parte de la inteligencia emocional, influye de forma *positiva* en la evolución de la persona, podemos comprobarlo en la siguiente observación de comportamientos de nuestros alumnos con déficit auditivo. Si como hemos expuesto al principio, los comportamientos conflictivos pueden ser consecuencia de su baja autoestima, de su “diferencia”, de que ésta limita el desarrollo de sus capacidades de relación, etc., sería lógico pensar que todos los alumnos/as sordos/as que tuvieran un déficit auditivo semejante, tendrían unos comportamientos y rendimientos parecidos, y sin embargo no es así, y precisamente depende del poder de este pensamiento o emoción positiva, que además concluirá en una mayor autoestima.

Cultivaremos el *optimismo* también para conseguir un mejor rendimiento académico. Aunque la herencia tiene algo que ver en las emociones, en el carácter, en el temperamento, pero no sólo, de hecho ***la experiencia puede modificar y modular las actitudes***. En este caso se propone modificar el comportamiento conflictivo a partir de experiencias positivas de este alumnado:

- 1º- Facilitando la adquisición y dominio de un vocabulario oral funcional de cada uno de los centros de interés que se desarrollan en el aula.
- 2º- Esto permite seguir mejor los contenidos que se desarrollan.
- 3º- Con ello, puede intervenir y participar acercándose a las formas de actuar de sus iguales.
- 4º- Con esta actuación se produce un mayor rendimiento y éxito en sus actividades académicas.
- 5º- Como su comportamiento en clase se “normaliza”, este procedimiento continúa en las actividades del recreo, participando y autorresponsabilizándose del desarrollo de su actuación en diferentes juegos.

Aumento de su autoestima, es más optimista, tiene más esperanza de conseguir buenos resultados en sus aprendizajes. La experiencia positiva que ha tenido le conduce a modificar sus actitudes negativas.

Y es que como dice Bandura (1988) “las creencias de las personas sobre sus propias habilidades tienen un profundo efecto sobre éstas... Las personas que se sienten eficaces se recuperan prontamente de los fracasos y no se preocupan tanto por el hecho de que las cosas puedan salir mal sino que se aproximan a ellas buscando el modo de mejorarlas” (cit. por Goleman, D.; 1996, p. 153).

El reconocimiento de las emociones ajenas, ser capaz de ponernos en el lugar del otro, partiendo de que “la conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía” (Goleman, 1996).

En resumen, las habilidades interpersonales se desarrollan en base al autocontrol y la empatía.

BIBLIOGRAFÍA

R. BISQUERRA; P. DARDER: “Las emociones en la vida y en la Educación”, *Temáticos Escuela Española*, nº 1, 4-10, Marzo, 2001.

D. GOLEMAN: *Inteligencia emocional*, Barcelona, 1996.

B. SANDÍN Y OT.: *Procesos emocionales y salud*, Madrid, 1989.

B. SANDÍN: *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*, Madrid, 1998.

B. SANDÍN Y P. CHOROT: “Dimensiones de los miedos en los niños: estructura factorial del FSSC-R”, *Psiquis*, 23-32, 1998.

M. SIGUÁN: “El lenguaje en Piaget y la Escuela de Ginebra”, en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*.

J.A. RUIZ CABALLERO: *Estado de ánimo y procesamiento de información emocionalmente congruente ¿sesgo selectivo?*; SANDÍN, B. y OTROS: *Procesos emocionales y salud*, Madrid, 1989.

A. TORRES: “El factor emocional en educación”, *Revista Escuela Española*, nº 3.431.

L. VYGOTSKY: *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*, Buenos Aires, 1968.

La disciplina en mi Centro

José Javier García Alonso

Profesor de Biología del IES "Jaranda". Jarandilla de la Vera

El objetivo del presente trabajo fue detectar o al menos localizar a los grupos de alumnos realmente conflictivos, para poder tenerlos controlados y evitar así que se produjeran situaciones de indisciplina grave. Ello fue posible gracias al sistema de acumulación de faltas que se impuso en el centro, pues dichas faltas quedaban por escrito, se les comunicaban directamente a los padres y eran perfectamente archivadas. Contando el número de faltas que cometía cada alumno y posteriormente relacionándolo con el rendimiento académico pudimos realizar un estudio estadístico con resultados relativamente sorprendentes. Dichos resultados se comentan en las conclusiones finales. Una vez localizados los grupos de alumnos con mayores probabilidades de cometer actos de indisciplina, se sometieron a un control riguroso con una disminución en el índice de indisciplina notable.

El trabajo está dividido en dos grandes bloques, uno de los cuales está a su vez dividido en otros subgrupos que se corresponden con los distintos niveles de la etapa de la ESO. En el primer bloque hablaremos del centro, su entorno, sus alumnos y su problemática, comentando a continuación el sistema de acumulación de faltas que se impuso. En el segundo bloque se realizará el análisis de los resultados del estudio, explicándolos por niveles o cursos educativos. Finalmente se realizará la exposición de las conclusiones generales del estudio.

- SITUACIÓN DEL CENTRO
- SISTEMA DE ACUMULACIÓN DE FALTAS
- ANÁLISIS:
 - SEGUNDO
 - TERCERO
 - CUARTO
- CONCLUSIONES FINALES

Cuántas veces hemos oído en nuestros lugares de trabajo cosas como: “estamos atados de pies y manos”, o, “no podemos hacer nada”, o quizá, “esto no tiene solución”..., falso, si bien es cierto que el sistema no lo ha puesto fácil, tampoco podemos decir que no se pueda hacer nada. El sistema, después de la reforma, nos permite acciones que, aunque no sean cómodas para el profesorado, existen, y, por lo tanto, debemos utilizarlas para evitar que la indisciplina se apodere de las aulas.

No debemos mirar al pasado pensando que aquello debe volver, sencillamente no es posible, esas épocas tan rigurosas y disciplinadas fueron fruto de un momento concreto, y de unos conflictos concretos. Hoy las cosas han cambiado, y, aunque no podemos decir que para mejor, es el momento que nos ha tocado vivir, y es el momento de superar y solucionar los conflictos que se plantean. Estos conflictos son los que vamos a tratar de analizar desde un punto de vista sobretodo académico, aunque también social y familiar.

En primer lugar, centraremos el trabajo en un contexto concreto, pues hay que pensar que no todos los Centros son iguales y que las problemáticas tampoco lo son, por tanto, las condiciones en que se desarrolla la labor docente son muy diferentes y complejas. Sin embargo, los análisis realizados arrojaron conclusiones que sí pueden ser extrapolables a la totalidad de centros educativos.

El centro en el que se realizó la investigación fue el IES Jaranda de Jarandilla de la Vera, Cáceres. Se encuentra enmarcado en la comarca de la Vera, zona muy turística y cosmopolita (en el sentido más negativo de la palabra pues conlleva fiesta nocturna en edades muy tempranas, alcoholismo juvenil, drogas de toda índole, gamberrismo, atracos, etc.), todo esto unido a una renta muy alta, favorecida por el cultivo del tabaco, hace del instituto un lugar especialmente conflictivo, donde se produce un fiel reflejo de todas estas actitudes, que se pueden traducir en: desinterés cultural creciente, actitudes arrogantes, falta de respeto a la figura del profesor y, por supuesto, a todo lo que signifique autoridad.

En este ambiente, la labor docente era realmente difícil, motivo por el cual se decidió poner fin a tal desajustado. Para ello, el equipo directivo indagó en el Real Decreto 732 sobre Derechos y Deberes de los Alumnos, encontrando una posible solución.

Dicho Real Decreto, valora la realización de faltas de disciplina en función de su gravedad, catalogándolas como conductas contrarias a las normas de convivencia (que nosotros denominaremos leves), y, conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro (que nosotros denominaremos graves o muy graves). También, venían contempladas las medidas correctivas que había que aplicar en el caso de faltas graves, permitiendo al propio centro describir las correspondientes a las leves, facilitando así la labor del docente, pues solamente le restaba poner por escrito dicha falta disciplinaria y la medida correctiva seleccionada.

Por tanto, la posibilidad de impartir disciplina existía y solamente restaba involucrar al profesorado para que aceptara la labor, siempre ingrata, de redactar una falta disciplinaria, pues sin el compromiso del profesorado el sistema era inútil. No fue difícil, pues el profesorado estaba necesitado de una herramienta con la que poder garantizar un mínimo de orden y respeto en las clases. Además, se les facilitó un formato cómodo para que la redacción de la falta no fuera demasiado gravosa y se pudiera realizar rápidamente.

Todas las faltas de disciplina, tanto leves como graves, se recogieron en el Reglamento de Régimen Interno, y, de todas ellas, una sobresalía especialmente por su importancia, la que decía que la reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia, sería constitutivo de una falta gravemente perjudicial para la convivencia en el centro, es decir, sería constitutivo de una falta grave, con las medidas correctivas consideradas para este tipo de faltas.

Como digo, ésta es una falta especialmente importante pues la sensación de desasosiego que tiene el profesorado viene dada no porque haya algunos alumnos con conductas muy graves, sino porque la mayoría del alumnado comete infinidad de faltas leves, y esto crea un clima de permanente indisciplina realmente estresante. El hecho es de consideración porque esa mayoría de alumnos no son especialmente conflictivos, lo que ocurre es que se dejan llevar por el ambiente reinante. Si conseguimos que estos alumnos comprendan que sus actos tienen consecuencias inmediatas, y que, por lo tanto tienen la obligación de controlarse en sus actuaciones, habremos mejorado notablemente las condiciones de trabajo.

El hecho de concienciar a los alumnos de sus actos, nos obligaba a ser estrictos a la hora de aplicar las medidas correctivas. Se decidió que, para los alumnos más jóvenes la medida correctiva a aplicar de manera generalizada era realizar tareas de reparación y acondicionamiento de los daños producidos en el centro, para los mayores la realización de trabajos será más intelectual pues les resulta más fácil de acatar. Si la conducta siguiera reiterándose, se procedería a la notificación a los padres, por escrito, y, por parte del Jefe de Estudios (pues los llamamientos que hubiera tenido que realizar el tutor no es necesario que sean por escrito), de la conducta de su hijo/a, advirtiéndoles que, de continuar así, podría ser suspendido del derecho de asistencia a las clases durante tres días.

Lo normal, es que el alumno se controle y deje de cometer faltas, pero, puede ser que no sea así, y el mal comportamiento perdure, en este caso el alumno deberá ser suspendido del derecho a asistencia a clase durante tres días, con la realización de tareas académicas durante ese periodo. Al regreso, junto con los padres se le advierte nuevamente que de continuar así, el paso siguiente es la incoación de un expediente académico, con la sanción que estime oportuna el profesor encargado de realizarlo, pero que será sin duda, mucho peor de las que han venido produciéndose hasta el momento. A efectos prácticos, a este proceso lo denominaremos “*aviso*”.

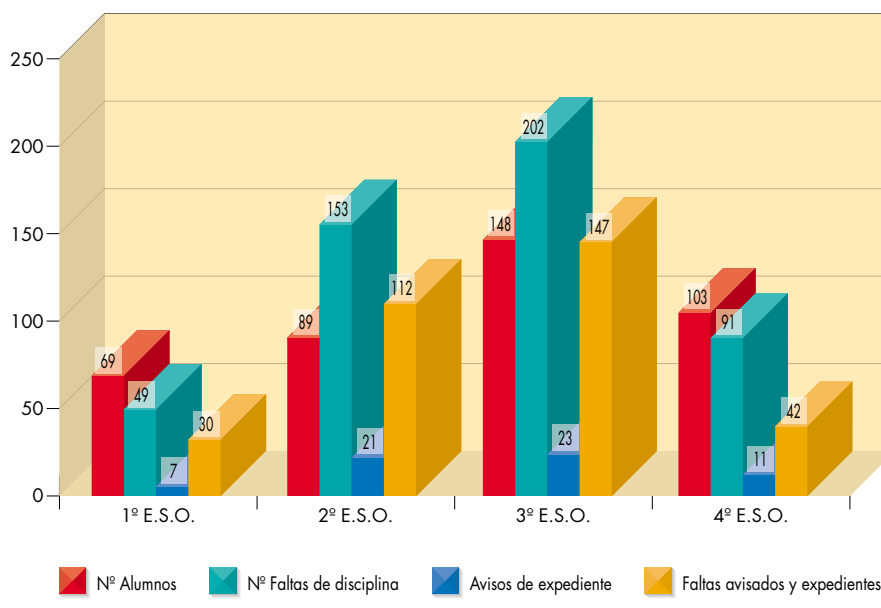
Hay casos en que efectivamente cambian su conducta drásticamente y mejoran mucho incluso en su rendimiento académico. Pero, lamentablemente, no todos se comportan de esta manera y pueden seguir manteniendo su actitud negativa perjudicando notablemente la vida académica del instituto. La existencia de estos casos de absoluto desinterés y suma desmotivación ha sido lo que ha provocado la presente investigación.

La investigación realizada se produjo el segundo año de instauración del sistema comentado y trata de relacionar la cantidad de alumnos, el rendimiento académico de los mismos y la cantidad de faltas de disciplina realizadas por éstos, independientemente de que sean leves o graves.

Los resultados que se obtuvieron se especifican a continuación.

Realizando una comparación entre el número de alumnos que hay en cada nivel de la etapa con la cantidad de faltas de disciplina realizadas en cada uno de ellos. Los datos arrojados, son los que todo el mundo sospecha, y, es que, los niveles intermedios son los realmente problemáticos, es decir, en segundo y tercero es donde se acumulan la mayor cantidad de faltas, pues, el número de faltas supera notablemente al de alumnos. Esto quiere decir que, la media aritmética en estos cursos supera la de una falta por alumno, mientras que en el resto no se llega a esa media.

COMPARATIVA DE CURSOS



Por este motivo, nos centraremos en el análisis de estos cursos, para tratar de averiguar cuál es el perfil de estos alumnos tan conflictivos. En primer lugar hay que decir que existen diferencias ostensibles entre segundo y tercero, ya que en segundo proporcionalmente se cometen más faltas siendo menos alumnos.

Esta conclusión se puede alcanzar si sumamos los avisos de expediente, entre los que se incluyen los alumnos que después serán expedientados, es decir, sumando los expedientados y los solamente avisados, obtenemos números muy similares en segundo y en tercero, 21 en segundo y 23 en tercero, pero la diferencia radica en que en segundo solamente hay 89 alumnos mientras que en tercero hay 148 por lo que la proporción de faltas en segundo es muy superior, siendo éste el nivel más conflictivo de toda la etapa pues la indisciplina está generalizada, mientras que en tercero aunque la indisciplina se mantenga en niveles normales los casos que aparecen son los más graves.

Si sumamos las faltas que han cometido esos 21 alumnos avisados de posible apertura de expediente en segundo curso, nos da un total de 112 faltas de las 153 faltas totales. Traducido a porcentajes significa que: los 21 alumnos constituyen el 23% del total de alumnos en segundo, y éstos cometen el 73% de las faltas de dicho nivel.

Si realizamos este mismo análisis en tercero obtenemos los siguientes resultados: los alumnos avisados son 23 y cometen 147 faltas de disciplina de las 202 faltas cometidas en total. En porcentaje supone que un 16% de los alumnos de tercero llegan a ser avisados, y que este 16% comete un total del 72% de las faltas del nivel.

En conclusión, en segundo son muchos los alumnos que cometen gran cantidad de actos de indisciplina, el 23%, pero en tercero aunque el número de estos alumnos sea menor, el 16%, proporcionalmente cometen más faltas que en segundo, pues en ambos casos se llega un 70% de las faltas totales.

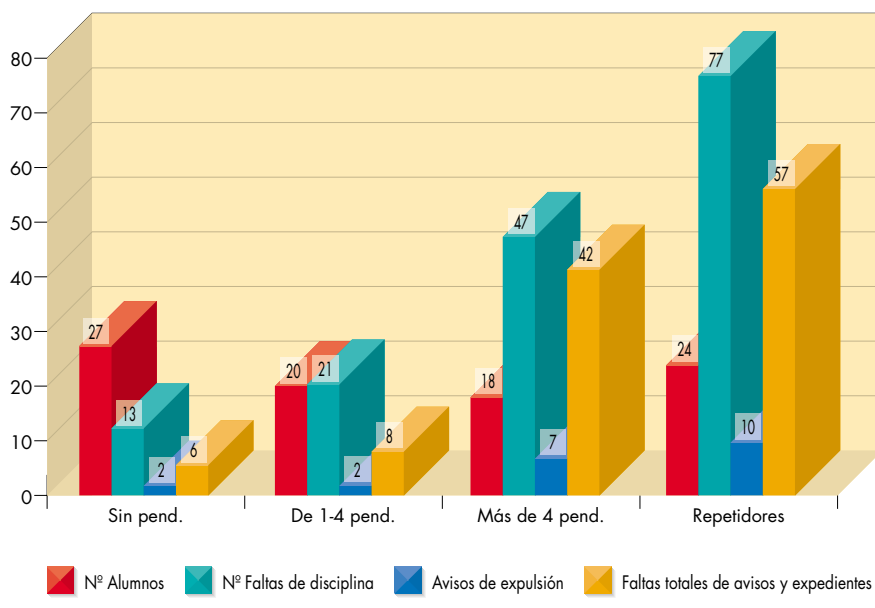
Por este motivo se comprenderá fácilmente que el número de expedientes que se realizan en segundo es sustancialmente inferior a los de tercero, contabilizándose como expedientes no solo los expedientes formales sino también los alumnos que fueron suspendidos del derecho de asistencia a clase durante tres días. En el primer caso de 21 avisos de expediente se produjeron solamente 8, mientras que en tercero de 23 avisos se produjeron 16. *Como conclusión, podemos decir que, en segundo los avisos de incoación de expediente son eficaces y consiguen el efecto deseado, que los alumnos enmienden su actitud, mientras que, en tercero, esto no ocurre.* Este punto se analizará con profundidad en las conclusiones finales.

En primero y en cuarto los problemas se reducen notablemente. En el primer caso, de los 69 alumnos solamente reciben avisos 7 y de éstos sólo 2 fueron suspendidos del derecho de asistencia a clase durante tres días. En el segundo caso de 103 alumnos, 11 reciben avisos de expediente y de éstos, solamente 2 llegan a ser suspendidos de la asistencia a clase. *Podemos concluir que en estos dos niveles el grado de indisciplina es bajo, y que, además la función de los avisos de expediente es efectiva.*

Continuando con el razonamiento seguido hasta el momento cabe pensar que, la tipología de alumnado conflictivo en segundo y en tercero debe ser diferente puesto que los casos son sensiblemente diferentes. Para averiguar cuáles eran unos y cuáles eran otros se trató de relacionar las faltas de indisciplina cometidas con la eficiencia en los estudios. Para ello, se dividieron los alumnos, en función de los resultados académicos, en cuatro grupos, que fueron: alumnos sin asignaturas pendientes, alumnos con cuatro asignaturas como máximo pendientes, alumnos con más de cuatro asignaturas pendientes y alumnos repetidores. Los análisis se realizaron independientemente en cada uno de los diferentes niveles de la etapa, a excepción de primero donde no existen los repetidores y los resultados fueron:

PARA 2º DE LA ESO:

RELACIÓN ALUMNOS CON LAS FALTAS



Analizaremos grupo por grupo para comprender mejor la situación.

En el caso de los alumnos sin pendientes, tenemos 27 alumnos de los 89 totales. Estos 27 alumnos cometen 13 faltas de disciplina, la media es de media falta por alumno, por lo que es un grupo que podemos definir como bueno. Si además comprobamos que dos alumnos han recibido aviso de expediente por haber realizado 3 faltas cada uno, en total 6, la media se reduce todavía más pues supone que 25 alumnos han producido 7 faltas. Cabe destacar que estos dos alumnos avisados no volvieron a cometer ninguna falta, *por lo que podemos concluir que los avisos en este grupo tienen unos niveles de efectividad que ronda el 100%*.

En el segundo grupo, alumnos con cuatro asignaturas suspensas como máximo, aparecen 20 alumnos, los cuales cometen 21 faltas de disciplina, por lo que la media que les corresponde es 1 falta por alumno. Esta proporción se ve algo reducida pues hay 2 alumnos que reciben avisos de expediente por haber cometido 4 faltas cada uno, con lo cual quedarían 13 faltas cometidas por 18 alumnos, *la media tampoco aquí es demasiado alta, por lo que podemos catalogar al grupo como bueno*.

En el grupo con más de cuatro asignaturas pendientes aparecen ya los problemas. De 18 alumnos que constituyen este grupo se cometen 47 faltas, es decir una media que supera las 2 faltas por alumno. Pero si consideramos los alumnos que han recibido un aviso de expediente resulta que no son muchos, sólo 7 los cuales cometen 42 faltas, es decir, cometen una media de 6 faltas de disciplina cada uno de ellos. Los alumnos restantes del grupo son 11 los cuales cometen sólo 5 faltas. *Lo cual quiere decir que los alumnos con muchas asignaturas pendientes pueden pertenecer a dos tipos, uno absolutamente indisciplinado y otro que no tiene un excesivo mal comportamiento. Los motivos que hacen que un alumno pertenezca a un grupo o a otro son múltiples y serían dignos de estudio*.

Los repetidores también son muy conflictivos, los 24 alumnos repetidores cometen 72 faltas de indisciplina, por lo tanto tienen una media de aproximadamente 3 faltas por alumno, más alta que el caso anterior. Sin embargo, los alumnos avisados son solamente 10 los cuales cometen 57 faltas, a una media aproximada de 6 faltas por alumno, exactamente igual que en el grupo anterior por lo que la tipología de estos alumnos debe ser común. Los 14 alumnos restantes cometerían 15 faltas lo que les sitúa dentro de lo que podemos denominar normalidad.

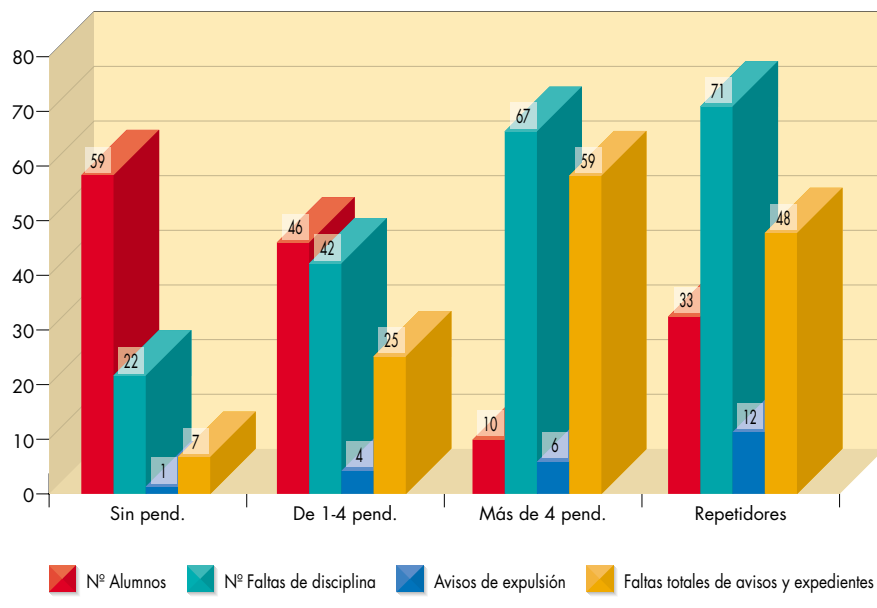
Profundizando en estos dos últimos grupos, y más concretamente dentro de los grupos de alumnos que han sido, al menos, avisados, podemos extraer algunas conclusiones importantes. Fueron 7 los alumnos avisados de posible expediente con más de 4 asignaturas pendientes, de los cuales 5 llegaron a ser expedientados, mientras que, de los 10 alumnos repetidores avisados sólo 2 llegaron a ser expedientados. Dicho de otro modo *en el caso de los repetidores la eficacia de los avisos es muy alta, mientras que en el caso de los alumnos con muchas asignaturas suspensas es prácticamente nula. Este hecho nos tienen que hacer reflexionar sobre si, en términos disciplinarios, la repetición de curso es aconsejable o no*.

PARA 3º DE LA ESO:

Se realiza el mismo tipo de análisis y los resultados fueron:

Para el grupo de alumnos sin pendientes, aparecen 59 alumnos y se cometen un total de 22 faltas de disciplina. Solamente se llega a dar el aviso de expediente a 1 de ellos pues cometió 7 faltas y, por tanto, también se le llegó a expedientar. Lo que hace que la media de faltas por alumno sea de 15 faltas entre los 58 alumnos restantes no llega a un cuarto de falta por alumno. *Por lo que, salvo alguna excepción que siempre puede aparecer, este grupo sigue siendo el de mejor comportamiento.*

RELACIÓN ALUMNOS CON LAS FALTAS



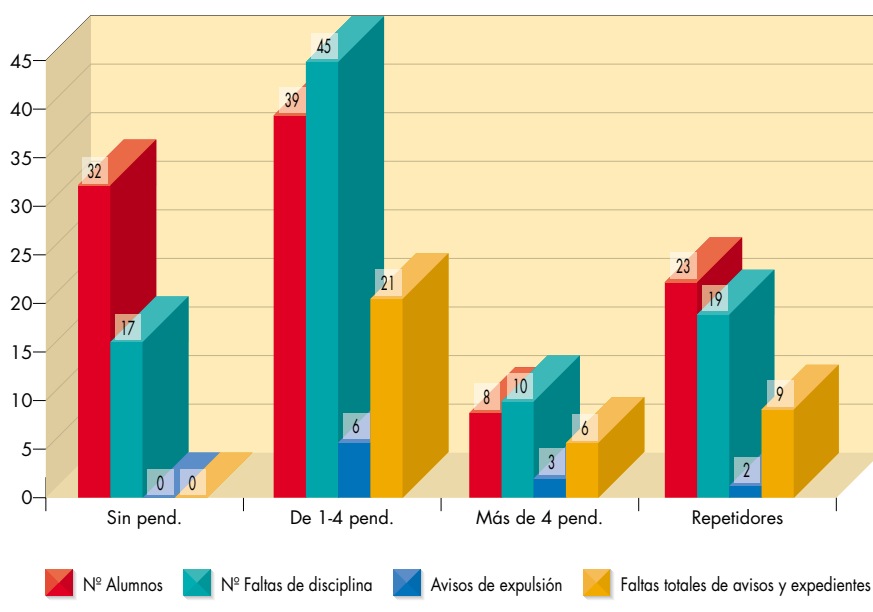
En el grupo de alumnos con cuatro suspensos como máximo, aparecen 46 los cuales cometen 42 faltas, aparentemente una falta por alumno, media aproximadamente igual al mismo grupo del nivel de segundo, lo cual da idea de la homogeneidad de resultados. No obstante, se realizaron 4 avisos de expediente con un total de 25 faltas, lo cual supone la incoación de varios expedientes, concretamente 3 que sumaban un total de 22 faltas. *Una vez más los alumnos indisciplinados que no repiten se muestran especialmente orgullosos y arrogantes haciendo caso omiso de los avisos,* (cosa que no ocurría con los alumnos pertenecientes a este grupo en segundo), los cuales son a todas luces inservibles por lo que no queda otro remedio que utilizar la propia incoación de expediente. Restando este elevado número de faltas quedan otras 27 que son las que realizaron el resto de los alumnos del grupo, obteniendo una media de algo más de media falta por alumno exactamente igual que en segundo.

El grupo más conflictivo una vez más es el de más de cuatro suspensos que no repiten, pues solamente hay 10 alumnos que cometen un total de 67 faltas, dando una media de 7 faltas por alumno. De los diez alumnos reciben el aviso de expediente 6 los cuales cometen 59 faltas ellos solos, *como es de suponer todos ellos deberían haber sido expedientados,* y así fue con la excepción de uno de ellos que habiendo cumplido la edad necesaria para la finalización de la escolarización obligatoria se dio de baja antes de la apertura del correspondiente expediente. Las faltas restantes, un total de 8 las cometieron los otros 4 alumnos por lo que su media es inferior, de 2 faltas por alumno, relativamente aceptable.

El grupo de repetidores, aunque conflictivo, sigue siendo controlable, como lo demuestra el hecho de que los expedientes incoados no fueron demasiados. Un total de 33 alumnos repetidores cometen 71 faltas de disciplina, arrojando una media de 2 faltas por alumno, lo cual como he dicho entra dentro de lo aceptable. Sin embargo, el número de alumnos avisados de posible expediente fue de 12 y cometieron 48 faltas con una media de 4 faltas por alumno, lo cual es inaceptable. *Estos datos nos pueden hacer pensar que la mayoría de ellos fueron expedientados, pero no fue así, una vez más el aviso surte efecto y enmiendan su actitud.* Solamente el 50% de esos 12 llegaron a ser expedientados y/o al menos suspendidos del derecho de asistencia por tres días, y no por reiteración en la conducta sino por hechos puntuales que hacen que se excedan más allá de lo aconsejable y caigan en faltas absurdas que podían haber sido perfectamente controlables. No hay que olvidar que estos alumnos tienen todos ellos una edad que ronda los 16 años o incluso más, por lo que su madurez tanto física como intelectual se nota en ese autocontrol necesario para mantener una buena convivencia.

PARA 4º DE LA ESO:

RELACIÓN ALUMNOS CON LAS FALTAS



El caso de cuarto es especial, no por su excesiva indisciplina sino porque los alumnos que llegan aquí de una manera digamos administrativa, es decir, por haber repetido ya en tercero, suelen ser los que causen mayor incomodidad.

En términos globales podemos decir que en cuarto el grupo de repetidores no causa ningún problema pues tienen una media de 1 falta por alumno y ninguno llega a ser expedientado. En el grupo de alumnos con más de cuatro asignaturas suspendidas, recordemos que es el más conflictivo en niveles inferiores, no existe ningún problema pues tienen una media de 1 falta por alumno y tampoco suelen llegar a ser expedientados, aunque en este caso aparece 1 expediente, cosa que siempre puede pasar. *Curiosamente, el grupo más conflictivo en cuarto es el de menos de cuatro*

asignaturas suspensas, pues aunque, igualmente sale una media de 1 falta por alumno, es un dato ficticio porque hay 6 alumnos avisados de expediente que cometen el 50% de las faltas, lo que les da una media de aproximadamente 4 faltas por alumno. Cabe pensar que estos alumnos conflictivos tardíos aparecen ahora porque antes han estado enmascarados por sus compañeros, mucho más conflictivos que ellos, y, ahora, que no aparecen éstos, por múltiples causas como repeticiones de curso, bajas o expulsiones (cambios de centro), se sienten más libres para cometer sus infracciones. El resto de alumnos pertenecientes a este grupo mantienen las condiciones generales de los niveles anteriores, pues tienen una media aritmética de media falta por alumno y sin más consecuencias, exactamente igual que el grupo de alumnos sin pendientes.

CONCLUSIONES GENERALES

Por cursos

- Los niveles más indisciplinados son segundo y tercero, aunque con características diferentes, mientras que en segundo la indisciplina es generalizada, es decir muchos alumnos cometiendo muchas faltas, en tercero, no es así, y los alumnos conflictivos son pocos, pero son casos muy graves.
- La misión de realizar avisos de incoación de expediente disciplinario no es otra que la de inculcar el sentido de responsabilidad en los alumnos, y que sepan que sus actos tienen consecuencias. Suele funcionar, sobre todo en niveles inferiores, así, en segundo funciona muy bien, mientras que, en tercero su efectividad es baja.
- En primero y en cuarto los casos de indisciplina están muy localizados valorando la efectividad de los avisos como de muy alta, siendo prácticamente innecesaria la incoación de expedientes disciplinarios.

Por rendimiento académico

- Los alumnos con rendimiento académico alto, no presentan casos de indisciplina, aunque siempre puede aparecer alguno. Los casos más flagrantes aparecen dentro de los grupos de alumnos con menor rendimiento y, más concretamente en los alumnos con más de cuatro asignaturas suspensas y en los repetidores, a excepción de cuarto nivel en el que estos grupos no suponen un problema especial y sí lo supone el grupo de menos de cuatro suspensos.
- La eficacia de los avisos de expediente es mucho mayor en el grupo de los repetidores que en el de los alumnos que no repiten, los cuales se muestran muy arrogantes y orgullosos, lo que hace que el aviso no surta el efecto deseado. Esto se constata, en segundo y en tercero, en el grupo de alumnos con más de cuatro suspensos y, en cuarto, en el grupo de menos de cuatro.

- En el grupo de menos de cuatro asignaturas pendientes en cuarto aparecen algunos alumnos que desarrollan algún tipo de conflictividad, estos alumnos antes no habían dado problemas, quizá porque estaban enmascarados por los alumnos tan conflictivos de los niveles anteriores y que no han podido llegar a cuarto.
- Para poder controlar los niveles de indisciplina en los dos cursos medios es imprescindible controlar a los dos grupos de alumnos más conflictivos, los repetidores y los alumnos con más de cuatro asignaturas suspensas. A los primeros, se les puede controlar con los simples avisos pues éstos son bastante eficaces, mientras que a los segundos es claramente insuficiente, y es necesario tomar medidas más drásticas.
- Analizando la cantidad de alumnos conflictivos por grupo de rendimiento académico podemos observar que, en el caso de los alumnos repetidores y con más de cuatro asignaturas suspensas, aproximadamente el 50% de cada uno de ellos reciben avisos y, algunos, expedientes. En segundo, el total de estos dos grupos, en porcentaje, es del 50% de los alumnos del nivel, es decir, la mitad de los alumnos de segundo pertenecen a estos grupos y, de éstos, la mitad son altamente conflictivos, por lo tanto, en términos globales podemos decir que el *25% de los alumnos de segundo son potencialmente conflictivos*. En tercero, es un 30% de los alumnos totales los que pertenecen a estos grupos, y de éstos, el 50% una vez más son conflictivos, por tanto, el *15% de los alumnos de tercero son especialmente conflictivos*.
- Los alumnos que pertenecen a estos grupos y, que no son especialmente conflictivos, han de tener unas causas que serían interesantes de analizar. El fracaso podría ser debido a: incapacidad manifiesta, por personalidad introvertida, porque los padres estén concienciados y les tengan controlados, por estar marginados o amedrentados por el resto del grupo, etc.

Hostigamiento psicológico, mobbing entre docentes

Miguel Ángel Hernández-Concepción

I.E.S. "Bembézar". Azuaga

RESUMEN

Conscientes de las continuas referencias socio-culturales a la agresividad como conducta sociópata o antisocial, surgió en nosotros la idea inicial de reactualizar el debate sobre la naturaleza de la agresividad humana y, más concretamente, la agresividad en el adolescente. Más tarde se contempló la posibilidad de ampliar el objeto de estudio hacia un tema más general que denominamos desde ahora DISFUNCIONALIDAD DE LA CONVIVENCIA.¹ Fue entonces cuando decidimos contextualizar nuestra investigación en el medio escolar donde trabajamos, día a día, siendo testigos de cuantiosos conflictos de convivencia que afectan no sólo a los Componentes de la Organización de los Centros sino también a la Dinámica Organizativa de los mismos. La conflictividad se traduce en la mayoría de los casos en agresividad interpersonal y ausencia de habilidades sociales y comunicativas (tanto en el alumnado como en el profesorado) que posibiliten la resolución democrática y cooperativa de los problemas, por otro lado inevitables, en cualquier entorno social de convivencia donde no se incluyen programas educativos de prevención, diagnóstico y actuación Vg. SAVE-Universidad de Sevilla.²

El trabajo que proponemos bajo el título de HOSTIGAMIENTO PSICOLÓGICO. MOBBING ENTRE DOCENTES se estructura de la siguiente forma:

- 1.- Revisión y definición del concepto **mobbing**.
- 2.- Fases de desarrollo del fenómeno de hostigamiento psicológico en Centros Educativos.
- 3.- Conductas y comportamientos de los agentes del mobbing.
- 4.- Aproximación etiológica del mobbing escolar.
- 5.- Breve apunte hacia la resolución del conflicto. **Programa de Convivencia Cooperativa en Centros Escolares.**
- 6.- NOTAS.

¹ M.A. HDEZ-CONCEPCIÓN: *Disfuncionalidad de la Convivencia en Centros Escolares*, Proyecto Europeo de Innovación Educativa, en prensa.

² R. ORTEGA: *Programa Anti-Violencia Escolar*, Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología.

REVISIÓN Y DEFINICIÓN

El término anglosajón “**mobbing**” se acuña en EEUU para referirse al hostigamiento psicológico que reciben ciertos empleados en las empresas o compañías públicas o privadas. Es aplicable a cualquier ámbito de trabajo (en palabras de Leymann)³ donde existen personas con expectativas o inquietudes laborales no similares a las de otros colegas o jefes con quienes comparten día a día un mismo espacio físico de trabajo (oficina, despacho, fábrica, taller, etc.) en el que éstos practican sobre aquéllas un acoso moral o crucifixión.

Si trasladamos el fenómeno disfuncional de convivencia socio-laboral al medio escolar, encontramos dos tipos frecuentes de acoso moral, de una parte el que practican a menudo los alumnos sobre los profesores (mobbing vertical ascendente), y de otra el que vienen practicando algunos profesores sobre otros del mismo Centro de Enseñanza (mobbing horizontal). Más aún, existen Equipos Directivos que aplican esta táctica sobre aquellos profesores que llevan a cabo una crítica constructiva de la función directiva (mobbing vertical descendente). La existencia de cierto vacío jurídico al respecto y la inhibición de aquéllos que son víctimas de tal acoso hace que esta patología de la convivencia no se evidencie o denuncie ante la Administración, entre otras cosas por el sentimiento de culpa que invade a los que son víctimas y por la dificultad, a veces, de probar los hechos.

En la vida real de algunos colegios o institutos, aquellos profesores que padecen este tipo persecución no pueden elegir. Sus verdugos –compañeros que actúan como grupo organizado o clan (frecuentemente con denominaciones a modo de siglas del tipo GA, GM, etc.) en torno a un líder que en algunos casos puede ser el Director o el Jefe de Estudios del propio Centro– deciden por él o por ella. En países tales como Noruega, Suecia, Dinamarca, etc. (países nórdicos) existen estadísticas fiables de este fenómeno. En España sólo asoma la punta del iceberg, pero tras la publicación de nuestro artículo “Perversión en los institutos”⁴ hemos podido constatar, por las respuestas recibidas, que son muchos los profesores españoles de Cáceres, Badajoz, Madrid, Asturias, La Coruña, Valencia, etc. acosados laboralmente en sus Centros de trabajo.

FASES DE DESARROLLO DEL FENÓMENO

Seguidamente trataremos de explicar las fases de desarrollo de este fenómeno de coacción, de **psicoterror laboral** en palabras de los profesores que sufren de ello. Proponemos las siguientes etapas en la evolución de este conflicto escolar:

A.- Fase de conflicto. El profesor víctima genera odios, envidias o simplemente constituye una amenaza intelectual porque sus objetivos o expectativas profesionales no coinciden con los

³ J. LEYMMAN: *Mobbing's Encyclopedia*, (w.w.w.leymann.com).

⁴ M.A. HDEZ-CONCEPCIÓN: “Perversión en los institutos”, *Escuela Española*, 15 de febrero de 2001.

del grupo dominante (y no nos referimos a la totalidad del claustro de profesores sino a 5 ó 6 personas que funcionan al margen del resto del profesorado por mantener una relación de camaradería con el Jefe de Estudios o, en su defecto, con el Director del Centro). En otras ocasiones el conflicto se genera por problemas interpersonales –los comportamientos, actitudes, formas de relación y estilo de vida del profesor-víctima no coinciden tampoco con los del grupo en cuestión– lo que origina en palabras del grupo dominante “mal rollo.” La existencia de conflictos es inevitable en Teoría de la Convivencia, sin embargo el asunto puede acabar resolviéndose u olvidándose pero hay gente muy hábil en traer al presente afrentas pasadas y convertir la disputa en algo crónico.

B.- Fase de estigmatización. Una de las partes (la hostigadora) comienza la cruzada contra la otra. Lo que en origen pudo ser un conflicto entre dos profesores es fácil que se convierta en una campaña de hostigamiento de varios profesores contra uno. El profesor-víctima empieza a ser una amenaza o un incordio para los verdugos, que dirigen sus baterías contra aquél o aquella. Esta fase se prolonga a la evitación o negación de la realidad por parte de los cargos directivos (más fácilmente cuando éstos están implicados) o por parte del resto del profesorado no participante en el hostigamiento (aunque son espectadores de lo que está sucediendo). La dificultad de probar el acoso cuando no existen pruebas palpables del tipo: grabaciones de video, grabaciones de magnetofón, fotografías, cartas, telegramas, llamadas telefónicas grabadas, caricaturas ridiculizantes, panfletos o carteles difamatorios e intimidatorios, etc. y las carencias del sistema judicial hacen el resto para que el profesor hostigado se sienta “desarropado” o “desarraigado” en su ámbito de trabajo.

C.- Fase de intervención. Dado que el profesor se ve solo ante el problema y bloqueado por miedos sin fundamento, sentimiento de culpa y preocupaciones diversas, encamina la resolución positiva del conflicto solicitando al Servicio Médico bajas sucesivas a fin de apartarse, al menos durante un tiempo, del foco de infección. Esta fase de intervención puede darse no el primer año de conflicto sino el segundo, cuando el profesor no está dispuesto a soportar la misma situación que afecta directamente a su intervención docente con el alumnado.

D.- Fase de marginación o exclusión. Se trata de una marginación o exclusión de la vida laboral. El profesor compatibiliza su trabajo con largas temporadas de baja. En esta situación, la persona convive con diversas patologías de carácter psíquico: trastornos de ansiedad, depresiones exógenas, cuadros de angustia, etc. como consecuencia de sus experiencias de psicoterror en el centro (léase como riesgo laboral sin determinar).

CONDUCTAS Y COMPORTAMIENTOS

Una vez que hemos analizado las fases por las que atraviesa este fenómeno de disfuncionalidad de la convivencia relacionado con la Estructura Organizativa del Centro, y más concretamente, con el contexto socio-cultural y el microclima de trabajo, pasamos revista a las conductas desafiantes con que se definen y detectan estos grupos de hostigadores profesionales:

1.- El profesor-víctima sufre continuos ataques con medidas de **organización del trabajo**. Por ejemplo, el superior –director o jefe de estudios– restringe al afectado las posibilidades de hablar o defender su postura cuando se debate un problema académico o de otro orden en los claustros o en las reuniones de la comisión pedagógica. También es posible que al profesor hostigado se le prive de la realización de cualquier tipo de actividad o se le oculten las herramientas necesarias para llevarla a cabo, por ejemplo al solicitar material audiovisual, fotocopias, llaves y otros enseres con los que va a desempeñar una determinada unidad didáctica en el aula.

2.- Estos grupos de hostigadores desarrollan también ataques a las relaciones sociales de la víctima (dentro y fuera del Centro si pueden) gracias al **aislamiento social**. Y no se trata simplemente de que rehusan la comunicación con el profesor a través de gestos y miradas intimidatorios, sino que son especialistas en manipular psicológicamente a otros profesores para que hagan lo mismo. Estos psicoterroristas laborales lo intentan también fuera del Centro para que la víctima sea ignorada por completo.

3.- La **vida privada** del profesor hostigado asimismo se ve afectada por ataques constantes. Son frecuentes las críticas permanentes a su forma o estilo de vida. Se desarrolla el terror telefónico con amenazas e insultos. El grupo dominante intenta siempre que la víctima parezca ridícula, estúpida e incluso se le da a entender que tiene problemas psicológicos. Como no tienen escrúpulos, también suelen mofarse de los defectos físicos o discapacidades e incluso de aspectos referidos a la personalidad de la víctima, imitando voces, gestos y otras cualidades de la persona acosada, no como una broma sino como burla o escarnio.

4.- El profesor hostigado tampoco tiene derecho a desarrollar sus **actitudes**, porque estos grupos realizan ataques contra las mismas. Así, pues, la víctima es criticada por sus creencias políticas, religiosas, sociales, culturales, etc. Estas personas hostigadoras no tienen límite, intentan acabar con toda la reputación profesional del profesor hostigado (si pueden claro está) sobre todo porque el docente acosado suele ser un perfeccionista en su trabajo y no un vago o un “pasota”.

5.- Las **agresiones verbales** constituyen otro capítulo dentro de los ataques y conductas de estos acosadores. Los gritos, los insultos, las amenazas (expedientes disciplinarios, etc.) y las descalificaciones son las armas con las que revalorizan sus inseguridades y complejos, además de poner de manifiesto una conducta agresiva aprendida. Otra táctica que emplean, sobre todo si se hace uso abusivo del cargo (dirección o jefatura), es aquella que consiste en acusar al profesor hostigado en público (reuniones con profesores, reuniones con padres, reuniones con alumnos, etc) aprovechando la ausencia de la víctima que no puede ejercer su derecho a una justa defensa. Aunque en menor medida, por su escasa efectividad, suelen criticar o menospreciar el trabajo del docente (que suele ser intachable) en presencia de compañeros que desconocen la situación real por ser recién llegados al Centro.

6.- Por último, destacamos el **uso del rumor y deformación de la información** por parte de estos grupos organizados con el fin de hablar mal de la víctima y difundir propaganda negativa

sobre ella, sea cierta o no la información que aportan. Lo importante para estos verdugos psicológicos es minar todos los ángulos vitales del profesor hostigado. No debe olvidarse que los hostigadores suelen considerarse hombres o mujeres fuertes, atractivos/as y exitosos/as socialmente, lo que contribuye a su aparente triunfo con respecto a la víctima la cual destaca por otros valores tales como la buena educación, sensibilidad, tolerancia, interés cultural y pedagógico, etc. En todo caso, el efecto social que estos rumores desencadenan en el medio no es deseable, y menos aún, cuando esto se produce en el Centro Educativo.

ETIOLOGÍA

Hasta este punto habríamos descrito, grosso modo, la manera de identificar o comprobar la presencia de este tipo de conflictos en los Centros Educativos. Si bien es verdad que ordenar y explicar las **causas** del fenómeno resulta más complejo, nosotros aquí intentaremos dar respuesta (sin agotar posibilidades dado que aún seguimos recabando información de los testimonios de los profesores afectados) a dos cuestiones iniciales relevantes para entender la etiología de esta disfuncionalidad de la Convivencia Escolar, a saber:

- ¿Por qué tiene lugar este tipo de conducta en los propios Centros Educativos?
- **¿Por qué los hostigadores desarrollan y alimentan este tipo de conducta?**

Está comprobado que un conflicto de esta índole se relaciona directamente con la Calidad de Organización y Gestión de los Equipos Directivos que operan en los diferentes Centros Educativos. De la profesionalidad o disfuncionalidad de los cargos directivos (en prensa “Equipos Directivos: ¿dirección o disfunción?”)⁵ depende el hecho de que en un determinado Centro se fomente un microclima de trabajo o ambiente laboral de confianza y solidaridad así como el desarrollo de actitudes cívico-sociales en el alumnado y en el profesorado. De lo anterior se seguiría la presencia de mecanismos de seguimiento, evaluación y coevaluación de los comportamientos individuales y colectivos que tienen lugar en los colegios e institutos. Este tipo de trabajo cooperativo en equipo es la base de un desarrollo óptimo de la Gestión de los Centros que no vamos a tratar en esta ocasión.

Así, pues, estamos defendiendo la siguiente teoría: ***el hostigamiento psicológico puede desarrollarse y alimentarse con más facilidad cuando el contexto socio-cultural del Centro y la Gestión del mismo son disfuncionales, es decir cuando existen pautas de relación y comunicación deficitarias sea cual fuere la causa de ello***. De forma que el “mobbing” detectado y consentido en un Centro refleja deficiencias iniciales en la Gestión de los siguientes sectores: Actuación y Funciones de la Dirección (calidad directiva) y Beneficiarios (calidad del clima social). Habría mucho que hablar asimismo sobre la Calidad de la Organización, la Calidad Pedagógica y Curricular y de la Eficacia y Rendimiento finales.

⁵ M.A. HDEZ-CONCEPCIÓN: “Equipos Directivos: ¿función o disfunción?”, *Escuela Española*, en prensa.

En otro orden de cosas, si tuviésemos que explicar brevemente la razón o el origen de la conducta agresiva que venimos describiendo, no lo haríamos desde las distintas inferencias extraídas por muchos investigadores en cuanto a las bases neurológicas del instinto y la agresión (genéticamente determinados), esto es desde la posibilidad de que exista algo en la estructura del cerebro humano capaz de explicar ésta o cualquier otra conducta agresiva que el hombre o la mujer desarrolla en el ámbito de la convivencia. En detrimento del planteamiento anterior (sin negarlo en su totalidad) nos inclinamos por una teoría relacionada con el **contexto social** donde se desarrolla globalmente el ser humano y que resulta de vital importancia a la hora de determinar una ulterior conducta agresiva sea del tipo que sea. Así, pues, *unas condiciones apropiadas de trabajo (o de estudio), de desarrollo personal, de expresión y comunicación pueden tener un efecto marcado a la hora de modificar tendencias agresivas e incluso pueden impedir la expresión de esas tendencias tanto en el alumnado como en el profesorado.* Así, pues, resulta sencillo colegir que los hostigadores psicológicos a los que nos venimos refiriendo se localizan frecuentemente en un contexto socio-laboral no adecuado (que analizamos detalladamente en nuestro trabajo) lo que contribuye a su respuesta o estilo de comunicación en lo que se denomina su **territorio**. Vamos a resaltar únicamente, por falta de espacio, algunas de las causas primordiales por las que actúa el hostigador laboral, nos referiremos en primer lugar al **instinto de territorio**.

El instinto de territorio que opera en estos casos podría definirse como un impulso inherente a conquistar y defender un territorio exclusivo (léase en este caso centro educativo, dirección, departamento, etc.). En este afán de conquista y defensa juega un papel muy importante la agresión intergrupala. Por lo anterior cobra sentido el hecho de que el hostigado (muchas veces intruso para los que operan con el mobbing), en cierto sentido, transgrede el **imperativo territorial** y por ello se convierte en la diana perfecta de los agresores psíquicos (en palabras de otros “psicoterroristas laborales”).

Además de la conducta territorial, aquéllos que ejercen el mobbing se identifican por ciertas cualidades individuales a saber, el papel de liderazgo que ejercen para una supuesta defensa de los intereses del grupo ante la presencia e interferencia del profesor hostigado que se siente como amenaza y el propio aspecto físico del hostigador u hostigadores es a menudo útil para asegurar el resultado deseado sin necesidad del enfrentamiento (colores oscuros, prendas provocativas, etc...), se hacen notar mediante su fortaleza corporal que sirve para enviar el mensaje de mantener la distancia debida. Esto puede hacerse también mediante el despliegue verbal no asertivo o mediante el despliegue visual a base de miradas y gestos intimidatorios.

¿Qué posibilidades existen para controlar esta agresividad intergrupala? No es fácil resumir aquí lo que constituye otro capítulo de nuestra investigación. Queremos resaltar que las técnicas basadas en la redirección de la agresividad tales como la competitividad, el combate, la expresión de fuerza, etc. (drenaje de las tensiones agresivas según Storr y Lorenz) no son eficaces cuando se trata de solucionar el problema. Creemos firmemente que la línea resolutoria de este conflicto de convivencia requiere cambios socio-culturales y comunicativos en el ámbito de trabajo para eliminar o reducir el mobbing de la escena laboral porque, en definitiva, son las condiciones de trabajo las que influyen en el desarrollo o no de ésta y otras conductas agresivas. La agresividad de los hostigadores no es espontánea, sino que antes de poder activarse necesita de algún estímulo externo que es el que nosotros estamos investigando de forma cuidadosa y detallada.

RESOLUCIÓN

Así, pues, para la mejora de este conflicto de convivencia estamos elaborando un programa de intervención y seguimiento denominado Programa de Convivencia Cooperativa en Centros Escolares basado en cuatro pilares fundamentales: el *respeto hacia el individuo*, el grado de *integración social y laboral* en el Centro y el concepto de *seguridad personal* que trasciende todas las formas de dirección, todos los intereses o conflictos triviales y el manejo de *pautas adecuadas de comunicación*. Este trabajo se enmarca en un Proyecto Europeo de Anti-Violencia en la Comunidad Escolar que muy pronto tendrán ocasión de examinar.

“Aquello que suministre la solución a los problemas de la agresividad humana será la restauración de esa humanidad que todos los humanos poseen en potencia y a través de la cual aprendemos a convivir”.

Reflexiones sobre el conflicto escolar y sus consecuencias

Ángel Miguel Fragoso. Psicopedagogo. E.O.E.P. de Cáceres
Joaquín Pérez Asencio. Maestro de Educación Primaria. C.E.A. de Cáceres

OBJETO DE LA COMUNICACIÓN

El conflicto escolar, la concepción de la educación como una acción sobre el individuo y no sobre el grupo, el fracaso escolar y social, la falta de Proyectos de Trabajo diseñados y asumidos por la Comunidad Educativa son, entre otros, aspectos que los autores de esta comunicación ponen de manifiesto con la única pretensión de iniciar, proseguir y completar un proceso que, a pesar de las dificultades, sea capaz de investigar y trabajar en la búsqueda de soluciones a los conflictos existentes en los centros educativos y tratar de prevenir los que potencialmente puedan surgir.

ESQUEMA

Objetivo: Reflexionar sobre el conflicto escolar.

Contenidos:

- Algunos de los factores que inciden en la complejidad de la educación y su relación con el conflicto.
- Extremadura zona preferentemente delicada no especialmente conflictiva.
- Pretensiones: Se acepta la existencia del problema, pero también se acepta que existen o deben existir alternativas para buscar soluciones sin llegar a una conclusión catastrofista.
- ¿Quiénes son los conflictivos?
- Posibles respuestas de los conflictivos
- El fracaso escolar como posible dimensión del conflicto.
- A modo de conclusión.

A.- INTRODUCCIÓN

Últimamente, se asiste a una proliferación de declaraciones, escritos, comentarios dedicados a estudiar y analizar los conflictos escolares y su repercusión en la convivencia escolar. La mayoría de ellos culpabilizan o bien al alumnado, o al profesorado, o a la familia, o al sistema, depende de la perspectiva del que lo analiza. Da, a veces, la sensación de que todo el mundo quiere echar balones fuera, eludir responsabilidades, culpabilizar al otro; pero, en definitiva, el problema existe y, sobre todo, se siente. Quizá este exceso de comentarios puede magnificar el problema hasta el punto de generalizar la idea de que todo en el Sistema Educativo es conflicto o de que todo el Sistema Educativo es conflictivo. Esta percepción puede venir avalada por el hecho de que la Educación, en sí misma, es un proceso complejo, confundiéndose muchas veces lo que es conflictividad con lo que es complejidad. En realidad, la complejidad se ha incrementado en los últimos años, por varios factores. Algunos pueden ser:

- a) La mayor dificultad de subsistencia en la sociedad contemporánea que, si bien ofrece mayores libertades y comodidades al individuo, por otra le exige más preparación para poder participar de ellas;
- b) La generalización de la educación, por un lado como derecho individual, pero por otro, también, como exigencia de la misma sociedad, a la que ya no le sirve para nada la mano de obra no cualificada, que le llega a suponer un estorbo y, si pudiera, lo excluiría de la participación social porque ni siquiera vale como agente consumista (el mayor valor del hombre actual desde la perspectiva del poder socio-económico). Antes, un analfabeto no era problema, incluso era conveniente que los hubiera porque eran productivos y baratos, inmersos en una cultura rural. La problemática viene cuando se tienen que adaptar a las exigencias urbanas. El conflicto educativo podría visualizarse, en este sentido, como un problema de adaptación de la cultura rural tradicional a las exigencias de la cultura urbana moderna. Todo el sistema educativo está pensado para la adaptación a las exigencias de la cultura urbana o supraurbana (efecto globalización) y es colaborador consciente o no del “exterminio” al que se está sometiendo a la cultura rural o a las culturas minoritarias (gitanos, emigrantes, indígenas,...).

Extremadura, como realidad rural en proceso de transformación, puede ser por tal motivo, zona preferentemente delicada, no tanto generadora de conflictos en la escuela, sino de los llamados “fracasos escolares”, de chicos que, en su entorno, crecen en un ambiente distanciando de las propuestas educativas que se le formulan desde la escuela y que son las que no sólo exige la sociedad, sino las que quieren los propios padres que no desean que su hijo se mantenga en la realidad en la que él y sus antepasados vivieron. Por una parte, podría entenderse que la forma de evitar el conflicto o el fracaso sería volver a una escuela ruralizada, pero esto no haría más que retardar o trasladar los problemas, porque, a la larga, se seguiría encontrando con unas exigencias de adaptación a la vida urbana. La utopía podría venir si se encontrara la fórmula para subsistir, generalizadamente, en el medio rural, o, en su caso, en los entornos minoritarios en que crece el muchacho/a. Esto, que puede valer como justificación para los problemas ocasionados por los

chicos/as procedentes del medio rural, no explicaría los conflictos, más graves, que generan los de los centros suburbanos de las grandes ciudades, a no ser que recordáramos que las familias son mayoritariamente procedentes del medio rural o de culturas no urbanizadas.

B.- PRETENSIONES

Esta comunicación sólo pretende aportar reflexiones con la intención plausible, aunque difícil, de coadyuvar a la búsqueda y encuentro de respuestas positivas. Se parte de un principio, se acepta la existencia del problema, pero también se acepta que existen o deben existir alternativas para buscar soluciones, aunque sean difíciles y supongan riesgos; se requiere, fundamentalmente, voluntad para encontrarlas, para aplicarlas y para lograr resultados satisfactorios.

No puede llegarse a una conclusión catastrofista porque supondría querer acabar con el Sistema Educativo actual sin que se ofrezcan propuestas sustitutorias garantizadas. Aunque el Sistema Educativo es evidentemente perfeccionable, sobre todo en ciertos ámbitos sociales, es, sin duda, mejor que los anteriores: nunca ha habido más titulados universitarios, nunca personas mejor preparadas a todos los niveles... globalmente se obtienen los mejores resultados de la historia, aunque no se descarta reconocer una realidad consecuente de la mejora del propio Sistema Educativo: es el momento en que mayor número de fracasados existen... porque, sencillamente, antes el Sistema Educativo no tenía tales fracasados, simplemente los excluía, y ahora los atiende. Antes, podíamos hablar de 4 a 5 millones de fracasados, los que no accedían a la escolarización obligatoria, o de 2 ó 3 millones de superfracasados, los analfabetos. Cifras felizmente superadas hace ya tiempo. De lo que se trata de discernir, y debe ser una de las conclusiones de este Congreso, es si a los fracasados se les atiende bien o mal o, al menos, si se les puede atender mejor, y si se les puede atender mejor, obrar en consecuencia. Porque es angustioso ver cómo una gran cantidad de jóvenes pasan tempranamente a engrosar el número de los estigmatizados con la marca de “fracasados escolares” y se convierten en un engorro para el Centro Educativo, una amargura para los padres, un martirio para los propios afectados y, en definitiva, en una lacra social prematura.

¿Cómo es posible que la Escuela convierta a tan temprana edad a tantos fracasados escolares en fracasados sociales? ¿Es, realmente, fracasar en la escuela que hemos concebido, sinónimo de fracaso social, porque la Escuela no tenga medios para resolver los problemas planteados por los alumnos no exitosos? Si así es, que la escuela reconozca su impotencia y la sociedad arbitre alternativas sustitutorias.

C.- ¿QUIÉNES SON LOS CONFLICTIVOS?

Insistimos en que el conflicto escolar generalizado no existe. Otro planteamiento que se puede admitir es el de que el conflicto es siempre social: tanto en su origen como en sus efectos o

consecuencias. En este sentido, el conflicto escolar que puede reflejarse en la actitud de un alumno o de un grupo de alumnos, no es un proceso acumulativo individual. Si es individual, se trataría de un problema, en general resuelto por la propia familia o por el propio entorno (claustro, asociación de padres, instituciones...). Por lo tanto, puede concluirse que sólo se puede hablar de conflicto cuando es un problema de grupo y repercute en el resto del colectivo del centro educativo.

Si este hecho es así, cabe una pregunta. ¿el conflicto se genera en el Centro o el Centro recibe el conflicto por la influencia del entorno? Puede que una situación interna del Centro (problemas de relaciones personales o interinstitucionales, provisionalidad, movilidad, incompetencia del profesorado, falta de autoridad, falta de Metodología Didáctica o utilización de inadecuados materiales curriculares) termine repercutiendo en el Centro. Pero, en estos casos, más que de Centros conflictivos podría hablarse de Centros de bajo o nulo rendimiento, de los que, generalmente, los padres que pueden se encargan de sacar a sus hijos y trasladarlos a otros de mayor garantía y sobre los que la Administración Educativa debería intervenir dando soluciones al respecto.

Estaríamos hablando, de nuevo, de problemas y no de conflicto, aunque esos problemas tengan consecuencias negativas para los destinatarios.

Por lo tanto, seguiríamos admitiendo que el conflicto no se genera internamente en el Centro sino que es un reflejo del devenir en que se mueve el Centro. Si es así, ya no deberíamos hablar de conflicto escolar sino de conflicto social que repercute en la escuela, y las soluciones no hay que buscarlas sólo, en las respuestas que un Centro como tal puede ofrecer, sino en aportaciones extraordinarias compensatorias que, en cada caso, según los planteamientos y necesidades, hay que arbitrar institucionalmente para cada Centro o entorno conflictivo para que el proceso educativo se desarrolle con normalidad y obteniendo rendimientos equiparables a los del resto del Sistema. Si se admite, por ejemplo, que los rendimientos educativos de un Centro privado de élite son habitualmente superiores a los obtenidos por un centro Público del extrarradio, y que las razones están en la calidad del Centro, la solución podría estar en montar un Centro Privado de élite en la zona suburbial o bien trasladar a los alumnos del entorno donde viven y que se incorporen al Centro privado de élite en el entorno donde está ubicado.

Admitiendo, pues, que el conflicto es grupal y que tiene su origen en entornos definidos, generalmente, de status cultural y socialmente desfavorecidos (a pesar de que el nivel económico pueda ser suficiente), y que estos conflictos se acentúan con el aumento de la edad de escolarización obligatoria, (tanto por el aumento de alumnos como por el incremento de la capacidad de generar conflictos que se da en las edades comprendidas entre 12/16 años), la pregunta es cómo intentar encontrar soluciones.

¿Se acepta de hecho la existencia real del conflicto? ¿No se acepta?

Si no se acepta, puede suceder que estemos obligando a los alumnos a participar en una carrera en la que siempre son el caballo perdedor sin posibilidad de obtener un mínimo premio, apareciendo siempre la imagen de que sólo sirven para entorpecer el recorrido de los caballos

ganadores. Son, pues, estorbos para la carrera o estorbos para el proceso educativo, tal como se concibe: el proceso educativo se concibe como una acción sobre el individuo: lo que importa es que alcance buenas notas y llegue a la Universidad; nadie se plantea, desde el Centro Educativo, los efectos negativos que recaen sobre la propia sociedad, originados por los alumnos que no fueron debidamente atendidos o no pudieron ser debidamente atendidos por el Sistema Educativo (tal vez no por falta de voluntad, sino simplemente por falta de capacidad). Sencillamente, no hay suficiente preparación para atender a este tipo de alumnos (problemáticos sociales con fuerte personalidad que difícilmente se adaptan a la oferta educativa, alumnos con acusado retraso escolar sin ningún interés, sin voluntad, desmotivados, desfavorecidos,...). Es más, generalmente, se descuida la atención que debe dedicárseles, al igual que antaño se descuidaba la atención a los alumnos de Educación Infantil, entonces llamados párvulos (por cierto, habría que plantearse también las repercusiones del descuido de la Educación Primaria, a la que se le ha suprimido su “personalidad” en el Sistema actual, y sólo aparece y se concibe como subsidiaria de la Educación Secundaria).

Si se acepta la existencia del conflicto caben dos posibles respuestas: una la del caballo dócil que se conforma con recoger las migajas caritativas que le ofrece la sociedad. (¿Cómo hay tantas Oeneges redentoras actualmente?). Otra, la del rebelde, la de Luzbel, que también quiere tomar Coca Colas, ir a las discotecas de lujo, o conducir su GTI. Este se convierte en el caballo salvaje que aprende a sobrevivir por sus propios medios, moral o legalmente dudosos, en muchos casos. Al respecto, conviene recordar la pregunta que se hacía un compañero de Garantía Social en una barriada de Málaga que no comprendía cómo los jóvenes rechazaban la oferta del Curso de Electricidad, que pudiera abrirles ofertas de empleo en el entorno. La respuesta era sencilla: el entorno les facilitaba a esos jóvenes fuentes de ingresos inmediatas más lucrativas; o el de aquella ONG de mujeres en un país latinoamericano que pretendía sacar de la calle a las jóvenes prostitutas a base de constituir Cooperativas en las que, con mucha suerte pudieran llegar a ganar 15.000 pts. al mes, cuando eso lo podían obtener sobradamente en una noche de servicio.

Si se acepta la existencia del conflicto y la posibilidad de arbitrar soluciones extraordinarias, se corre el riesgo de incurrir en un proceso de discriminación oficialmente reconocida y regulada. Tal puede ser el caso de la solución “conflicto Ceuta”. Según lo que se pretenda, la solución puede valorarse como positiva o negativa. Es evidente que al aislar de los Centros a los generadores de los conflictos, los Centros resuelven su problema. Pero, ¿se ha resuelto el conflicto? En realidad, esto ya se hacía con los leprosos sin que desapareciera la lepra, ni, por supuesto, dejaran de aparecer leprosos.

Si rechazamos como solución la idea del aislamiento y admitimos la influencia del contagio social en el proceso educativo, la solución podría venir por crear entornos educativos favorables en los que participen en minoría alumnos potencialmente conflictivos. Esto supone, en cierto modo hacer un trasvase en la organización educativa que actualmente se lleva a cabo: sería algo así como llevar los alumnos de los entornos conflictivos o potencialmente conflictivos a entornos saludables (de hecho es lo que muchos padres, por su propia iniciativa, ya hacen) y, a su vez, llevar Centros Educativos favorables: Escuelas de Idiomas, de Informática, de Música, de Gimnasia, en principio no demandados por los destinatarios de la zona, a entornos sociales desfavorables, y a los que deberían acudir, incluso becados, los alumnos demandantes de otras zonas.

Otro problema, que llega a considerarse conflicto, es el de la abundancia del llamado "fracaso escolar" (cuando el fracaso escolar llega a ser endémico ya no podemos hablar de problema sino de conflicto: personal y traumático para alumnos y padres que no saben qué hacer, del sistema educativo que no sabe cumplir con el deber, que le ha delegado la sociedad, de formar a los alumnos y de la propia sociedad que a veces pretende segregarles sin darse cuenta que tendrá que afrontar o sufrir las consecuencias de esta actitud), que tiene otra dimensión, aunque muy importante, de coste social elevado, que generalmente crea más conflictos familiares que sociales, que, no obstante, repercute en la vida y eficacia del Centro Educativo, pero que tiene planteamientos y posibles soluciones diferentes a lo que hemos dado en llamar "Conflicto".

En este caso, aunque sería objeto de otro análisis detallado, cabría preguntarse: ¿a quién le corresponde asumir la responsabilidad tutorial que presentan los alumnos como grupo (no como individuos)? ¿Al profesorado? Podría ser, pero habría que hablar seriamente de Proyectos de Trabajo diseñados y asumidos por la Comunidad Educativa. Pero, a pesar de que se disponen de fondos más que suficientes, están tan previamente programados, casi encorsetados, que imposibilitan salirse del raíl establecido, con lo cual "al cielo al cielo van los de siempre".

¿A la Administración? Es un ente sin alma puede aportar medios materiales e incluso, por delegación, ideas atractivas, como las que pueden surgir de este Congreso.

El problema sigue estando siempre en manos del profesorado que termina o bien procurando marcharse del Centro o bien estoicamente aguantando el chaparrón. En el fondo, se intuye, se respira, un deseo por parte del profesorado, de los padres que no tienen el problema..., no que el Centro resuelva el problema de los alumnos problemáticos, sino simple y llanamente que se les eche del Centro, verbigracia, lo que viene sucediendo con los alumnos que, irregularmente, se acercan a los Centros de Educación Secundaria de Adultos, no porque se les expulse, sino porque se les pone alfombras de terciopelo para que voluntariamente se marchen.

CONCLUSIÓN

Siempre hay que pensar que la respuesta al problema existe: no se encontrará nunca la solución perfecta, ni ésta puede provenir sólo de uno de los estamentos implicados en el proceso educativo, pero se requiere, al menos, por parte de todos voluntad, esfuerzo y verdadera intención de aplicar los medios para encontrarla y aplicarla.

Solución al conflicto: interacción

Carmen Pérez Cabrera

I.E.S. “Bachiller Diego Sánchez”. Talavera la Real (Badajoz)

Es una reflexión acerca de las conclusiones a las que he llegado respecto a los conflictos y problemas de convivencia en nuestros centros. Reflexión que he elaborado utilizando como única fuente mi experiencia como docente. Son conclusiones para mí lo suficientemente claras pero no tan sencillas de llevar a la práctica.

Bajo la convicción de que el conflicto es un proceso natural, exigido por la actual forma de convivir de los seres humanos y que lo decisivo de su resolución va a ser la forma de dirigirlo, invito a todos a transformar esa realidad educativa participando y construyendo.

El motivo simple y primitivo es que los seres humanos hemos dejado de interactuar, ya no miramos a los demás, sólo no enfrentamos a ellos buscando tener razón. El conflicto es necesario pero para mejorar y ser más críticos. La conclusión es que la base de la comunidad educativa tiene que ser el sentido común y el diálogo.

Mi exposición se articula en cuatro puntos fundamentales que constituyen la urdimbre de toda mi reflexión:

- 1.- El educador/a no escucha al alumno/a para no tener que superar conflictos.
- 2.- El alumno/a tampoco escucha al profesor/a porque prefiere pensar en otras cosas.
- 3.- Los profesores/as no se escuchan entre ellos/as
- 4.- Los alumnos/as tampoco dialogan lo suficiente.

Todo ello gira en torno a la idea de que la comunidad educativa es como una Torre de Babel en la que sólo una minoría se esfuerza por encontrar un lenguaje universal.

Estoy convencida de que el conflicto es un proceso natural exigido por la actual forma de convivir del ser humano. Lo positivo o negativo de este conflicto es la forma de regularlo y dirigirlo hacia la construcción o la destrucción de la convivencia.

Diariamente nos encontramos con situaciones a veces difíciles de resolver debido a los muchos condicionamientos en los que estamos inmersos. Siempre amarrados a la sensación de que todo puede esperar y de que todo se acabará solucionando por sí mismo, como si realmente fuera posible.

El conflicto debería servir para provocar, para hacernos reaccionar, para invitarnos a transformar esa realidad tan apática que estamos construyendo entre todos, y que no se excluya nadie. Cuando surge, y además con tanta frecuencia, es porque algo no funciona.

Buscando el motivo que me ha llevado a participar en este encuentro (cuando hablar en público resulta tan extraño) descubrí a modo cartesiano, con lucidez extrema, que había que provocar un cambio de actitud o por lo menos incitar a llevar a cabo una mirada reflexiva fuera de nosotros mismos.

En el tiempo que llevo educando he sufrido demasiadas reuniones de pasillo y café en las que se escucha enumerar miles de quejas y críticas pero apenas soluciones. Y en esto de la enseñanza con la intención no es suficiente.

Mi reflexión empieza por el final, porque sé cual es el motivo simple y primitivo que nutre estos comentarios: los seres humanos hemos dejado de interactuar, ya no miramos a los demás, sólo nos enfrentamos a ellos buscando tener razón.

El concepto de comunidad educativa siempre me ha gustado, aunque no exista. Deducción a la que he llegado sin demasiado esfuerzo: nos oímos, no nos escuchamos. No nos miramos a los ojos, no valoramos el trabajo de los demás, lo ignoramos. No nos superamos, nos vamos animando para buscar la mediocridad. Socialmente inadaptados e inútiles para la vida común. Seres humanos aburguesados y solos. No compartimos por envidia y egoísmo, no nos esforzamos, tenemos oxidado el pensamiento y hemos dejado de crear. Dejamos que pase el tiempo sin implicarnos demasiado y refugiándonos en el stress que justifica un absentismo inexplicable.

Y para no ser conscientes de toda esta carga nos vamos esquivando.

No hay convivencia, por eso hay conflicto. No queremos mezclarnos e interactuar. La comunidad educativa no existe. El centro educativo es una Torre de Babel en donde una minoría se esfuerza por aprender un lenguaje universal. El resto no sólo no lo intenta sino que además se tapa los oídos para no implicarse casualmente.

Y además ni siquiera tiene la culpa el sistema. No es cuestión de refugiarse en un discurso barato, que sería lo más fácil, acerca de la falta de motivación de los alumnos/as, de lo difícil que es la atención a la diversidad, de que la escolarización obligatoria ha llenado las aulas de indeseables maleducados que no quieren aprender, de que no nos pueden pedir que seamos educadores y psicólogos y etcétera.

El problema fundamental es el exceso de apatía y comodidad general que existe en la mayoría de los centros.

En un intento de no presentar aquí tan solo una preciosa tesis pedagógica y huir de la realidad, he sido práctica. Tras llevar a cabo una observación detallada de mi propia actuación como profesora voy a enumerar cada una de esas actitudes que, a mi parecer, nos van llevando a la existencia de conflictos y cómo deberíamos actuar para ir superando esas situaciones, al menos parcialmente.

En primer lugar pienso que **el educador no escucha al alumno/a para no tener que superar conflictos.**

Yo como todos los profesores/as en más de una ocasión he tenido problemas en el aula en general y con determinados alumnos en particular. Todos sufrimos la desgana, el mal comportamiento, el sujeto que se lanza contra ti en un ataque dialéctico fuera de lugar y en plan liderazgo, buscando el aplauso del resto. A veces sabes torear sin dificultad la situación y ganas, otras te dejas ganar esperando un mejor enfrentamiento.

El primer error en cualquiera de las situaciones conflictivas con las que podemos encontrarnos es que la mayoría han olvidado (a veces yo también olvido) lo que es un adolescente. No estoy regalándoles topicazos, estoy recordando que realmente nos olvidamos de quién es el que está frente a nosotros esperando que le orientemos en un momento crítico de su etapa evolutiva y con un enorme interrogante sobre su cabeza.

Gran error pretender solucionar cualquier conflicto mirando a nuestros alumnos/as desde el lugar que ocupamos, sólo porque somos más listos, más importantes, más educados y tenemos más años. Si en realidad sólo es cuestión de edad. O acaso ¿han asistido en alguna ocasión a un congreso para hablar del conflicto en las universidades? Los alumnos/as universitarios simplemente no tienen problemas de convivencia ni conflictos. La causa también es simple, saben que aunque los tengan ya nadie les va a escuchar, porque no hay tutor, ni psicólogo, ni jefe de estudios que se ocupe de sus conflictos y además ya no tiene edad para tonterías. Simplemente tienen más años y más madurez para guiarse y además si mientras estuvieron con nosotros/as supimos hacerlo bien recordarán cómo actuar por sí mismos.

Si por el contrario, en lugar de olvidar, tenemos presente que son jóvenes y están perdidos, que necesitan que estemos cerca para no perderse del todo. Si somos capaces (y esto requiere un gran esfuerzo no remunerado) de ponernos al lado de ellos y no sobre ellos, hablar en su mismo lenguaje y sentir con sinceridad esos problemas que nos parecen tan estúpidos, iremos ganando todas las batallas. Yo simplemente aplicando este sencillo planteamiento he recuperado a varios de mis alumnos/as, sólo querían que supiese que estaban ahí.

En segundo lugar **el alumno/a tampoco escucha al profesor/a** porque prefiere pensar en otras cosas.

Hay que ser conscientes de que a veces resultamos de lo más aburrido largando contenidos constantemente. Lo doloroso es ser capaces de reconocer esta crítica cuando llega. Hay que estar alerta en todo momento y conseguir una metodología dinámica, la monotonía arruina hasta lo más hermoso que queramos enseñarles. Existe la alternancia de contenidos con actividades de refuerzo y con la utilización de otros recursos materiales que consiguen sacarles de lo habitual. Lo habitual propicia los problemas de convivencia, el aburrimiento de los alumnos/as es un duro enemigo difícil de vencer. Reconozco que llevar a cabo este planteamiento pedagógico me exige muchas horas de imaginación y mucho tiempo extra, pero hasta ahora me ha dado más alegrías que problemas.

En tercer lugar **los profesores/as no se escuchan entre ellos.**

Casi siempre se repite la misma situación: en dos segundos y corriendo detrás de algún compañero intentas contar tus conflictos para buscar soluciones comunes. El grupo de profesores nunca se reúne lo suficiente, no existe en la realidad de nuestros centros la coordinación pedagógica, todos hablamos, nadie escucha y asentimos acerca de cosas que nunca llegaremos a aplicar conjuntamente en el aula. Las conclusiones pueden resumirse en: este grupo es muy malo, ya veremos que pasa y tenemos que hacer algo para mejorar la situación... pero mis criterios para aprobar mi asignatura están claros... si esos alumnos que todos sabemos no estuviesen en la clase...

Ante esto, no tengo solución para ofrecerles. He de admitir que me siento indefensa, porque si inicio un diálogo para intentar llegar a planteamientos positivos y prácticos a través de los cuales conseguir mejorar la situación, me tachan de “pedagoga moderna” y si me callo, me sangra la úlcera educativa que sufro desde hace tiempo. Así que a veces corro riesgos, pero he de admitir que lo que más práctico últimamente es aplicar el mejor criterio y hacer las cosas bien porque me cuesta muy poco. Esto lleva a la construcción de centros educativos llenos de individuos individuales, la insociable sociabilidad que diría Kant si nos viese.

Y por último y además **los alumnos/as tampoco dialogan entre ellos lo suficiente.**

No se informan de las cuestiones que les afectan directamente, no practican sus deberes y tienen miedo de reclamar sus derechos. Todavía hoy en nuestros institutos los alumnos/as callan ante injusticias académicas porque, y no me importa repetirme, nunca estamos serenos cuando se dirigen a nosotros. Soy consciente, por si habéis pensado que no, que la mayoría de las veces cuando se dirigen a nosotros para hacernos llegar una protesta o una reclamación lo hacen de mala manera. De nuevo nos toca enseñarles cómo hacerlo ¿por qué no?

Nuestros alumnos/as actualmente no tienen iniciativa ni inquietudes, sólo se dejan llevar. Apenas les abres un poco el punto de mira y descubren que a su alrededor hay un montón de cosas que absorber. Y cuando somos capaces de satisfacer su curiosidad, utilizando hábilmente la herramienta de la educación, es cuando aparece la siempre buscada “motivación”. Y entonces aprenden a convivir porque van investigando cómo hacerlo y descubres que tú, su profesor, has provocado ese cambio y que les puede llegar a interesar lo que les cuentas, porque te has esforzado.

Y al final de todo esto, si no hemos conseguido ir remediando cada situación conflictiva, uno acaba dejando de escucharse a sí mismo.

Está claro que la convivencia es el conflicto y sentarse a superarlo es el comienzo de la solución. Miro hacia atrás todas las palabras que he ido pronunciando y considero que todo lo que he dicho es demasiado simple, pero la comunidad educativa tiene una estructura simple: el sentido común.

Hay que sentarse a dialogar con sentido, hay que invitar al diálogo y al razonamiento crítico, hay que escuchar de verdad e intentar hacernos mejores. Los alumnos/as necesitan que estemos

cerca de ellos y aunque no sepan muy bien cómo hacerlo desean aprender, aunque algunos confundan la aptitud, la forma de hablar y los valores. Y nosotros/as estamos ahí para enseñarles, con todas las acepciones de las que está llena la palabra educación, porque somos un referente fundamental y no debemos defraudarles.

Que los conflictos nos lleven a la construcción de una comunidad educativa porque esa es la finalidad del diálogo. Que los conflictos provoquen las transformaciones sociales de las que andamos un poco escasos en la actualidad. Porque el sistema no determina nuestra actuación, el sistema lo hacemos nosotros, eso sí con gran dosis de imaginación y humanidad.

Diversidad de los conflictos en el aula. Adaptación de las medidas correctivas

Victoria Rodrigo López

I.E.S. "Alagón". Coria

Después de años de estudio y reflexión sobre la convivencia y la disciplina en el I.E.S. Alagón (experiencia de 5 años en la Jefatura de Estudios) hemos llegado a unas conclusiones claras: no existe un número elevado de alumnos conflictivos sino más bien indisciplinados que no quieren estudiar; el problema se encuentra en la franja 14-16 años, donde las medidas correctivas fijadas por el R.D. de Derechos y Deberes 732/1995 no son efectivas, no solucionan los problemas de disciplina en determinados alumnos. Igual que hacemos adaptaciones curriculares de contenidos debemos hacerlas de comportamientos y actitudes.

La comunicación se estructura de la forma siguiente:

- Tipología de Comportamientos y actitudes. ¿Qué tipo de conflictos son los más frecuentes en nuestro centro?
- Causas de estos comportamientos.
- Diversidad de comportamiento. Adaptación de las normas de convivencia.
 - Disciplina en el aula.
 - Absentismo escolar.
- ¿Qué hacer cuando todas las medidas correctoras, tanto educativas como punitivas, fracasan?
- Medidas para solucionar los conflictos escolares.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que todos los profesores anhelamos un clima agradable de respeto, orden y atención en las aulas y en el centro en general, para poder llevar a cabo con eficacia nuestra tarea de educadores. La realidad es que no todos los alumnos que tenemos son suficientemente

disciplinados y educados, ni han adquirido los conocimientos básicos, ni tienen los mismos intereses y motivaciones.

Así, en nuestro centro, hay determinados alumnos que incumplen el Reglamento de Régimen Interior, alteran el normal desarrollo de las clases y no muestran el menor interés por aprender. Pero el número de alumnos *conflictivos* es muy reducido. Y a veces los *conflictos* se producen en determinadas clases y con profesores concretos. Por lo general, no presentan graves problemas de disciplina, pero sí son bastantes *indisciplinados* en pequeños detalles que afectan a la convivencia y hacen incómodo el desarrollo de las clases: faltas de puntualidad casi constante, discusiones entre ellos, quejas, protestas, hablar y reír...

El problema está cuando estos pequeños problemas de convivencia se hacen de forma recurrente y se convierte en faltas graves, teniendo que aplicar medidas más disciplinarias. Las medidas adoptadas han sido siempre de tipo educativo y pedagógico y conforme a nuestro Reglamento y teniendo, en la mayoría de los casos, el apoyo de los padres.

TIPOLOGÍA DE COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES. ¿QUÉ TIPO DE CONFLICTOS SON LOS MÁS FRECUENTES EN NUESTRO CENTRO?

Ordenados según la normativa vigente:

- A.-Comportamiento incorrecto en el aula impidiendo el normal desarrollo de las mismas.**
- B.- Actitud negativa y actos injustificados que perturban levemente el normal desarrollo de las actividades del centro.**
- C.-Actos de indisciplina.**
- D.- Faltas injustificadas y retrasos.**
- E.- Deterioro causado de forma intencionada a las dependencias del Centro y material escolar.**
- F.- Robos material escolar u objetos diversos pertenecientes al personal del Centro.**

Si lo organizamos de otro modo:

- **Conflictos de relación entre alumnos, alumnos y profesores:** actitudes peyorativas de desprecio, conductas disruptivas, agresiones verbales o físicas...
- **Conflictos de rendimiento:** pasividad, apatía, parasitismo....
- **Conflictos de poder:** liderazgos negativos...
- **Conflictos de identidad:** actitudes cerradas y agresivas contra todo y todos, conductas para llamar la atención, ansiedad, hiperactividad, desobediencia crónica...

Después de años de estudio y reflexión sobre la convivencia y disciplina en nuestro centro podemos decir que, los problemas de conducta, son habituales en las clases y que ello es inherente al desarrollo biológico y psíquico de los alumnos (depende de la madurez y de la edad).

Dichos problemas no son los mismos en los **distintos niveles educativos**: Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y Garantía Social.

La conflictividad mayor se encuentra en los alumnos de 3º E.S.O. y Garantía Social.

CAUSAS DE ESTOS COMPORTAMIENTOS

En el aula se agrupan alumnos con distintos intereses, actitudes, motivaciones dispares...

Llegan al centro con faltas de conocimientos básicos y sin interés por aprender. En clase se aburren y molestan.

Poca cohesión en los grupos, actitudes infantiles, inmaduras, poca educación.

El ambiente social tampoco ayuda mucho. No vivimos hoy en un clima que favorezca el espíritu de trabajo, de esfuerzo, de sacrificio... Hay una ausencia de figuras significativas.

La dinámica familiar. La permisividad casi constante en el ambiente familiar y la comprensión exagerada. No establecer las normas claras desde el principio de la infancia...

La pérdida de los límites entre las obligaciones y los derechos, etc.

DIVERSIDAD DE COMPORTAMIENTO. ADAPTACIÓN DE LAS NORMAS

Todos estamos de acuerdo con la diversidad de alumnos que nos encontramos en las aulas, dependiendo de la edad, madurez, educación... Los comportamientos y las conductas han variado, no son las mismas que hace unos años. El nuevo papel del profesorado es enseñar no sólo al que no sabe sino al que no quiere estudiar.

Las Normas de Convivencia están hechas de forma general y por lo tanto hay medidas correctivas que no siempre solucionan los problemas de disciplina. **Igual que hacemos adaptaciones curriculares de contenidos debemos hacerlas de comportamientos y actitudes.**

Joseph M. Carbo, en un artículo sobre la disciplina en *Cuadernos de Pedagogía* comenta que *hay que tratar a cada alumno de diferente manera aplicando las mismas normas. Los códigos de disciplina son injustos. Parecen hechos para castigar siempre a las mismas personas. Debe haber*

siempre una aplicación personal de la norma. Algo que en la vida civil sería impensable, en un centro educativo resulta imprescindible.

Cada alumno tiene una situación personal diferente y se encuentra en un momento determinado de su proceso evolutivo por lo que se refiere a la socialización. En caso de conflicto, necesita una ayuda personalizada y no una dosis estandarizada de reglamento.

El Real Decreto 732/1995 sobre Derechos y Deberes de los Alumnos, dice que los *Reglamentos de Régimen Interior de los centros desarrollan, concretan y adaptan los derechos de los alumnos a las especiales condiciones del centro, a su proyecto educativo y a las necesidades propias de la edad y madurez personal de sus alumnos.*

Los incumplimientos de las normas de convivencia habrán de ser valorados considerando la situación y las condiciones personales del alumno. Art. 42.

La imposición de las correcciones previstas respetará la proporcionalidad con la conducta del alumno y deberá contribuir a la mejora de su proceso educativo... Deberá tener en cuenta la edad del alumno... a efectos de graduar la aplicación de la sanción... Se tendrá en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno, antes de resolver el procedimiento corrector. Art. 43.

Las correcciones se adaptarán también al artículo 45: Se considerarán circunstancias paliativas: el reconocimiento espontáneo de su conducta incorrecta y la falta de intencionalidad...

Todo el profesorado debe ser consciente de estas premisas. No sirve sancionar simplemente porque está en las Normas de Convivencia, hay que conocer la trayectoria académica y el ambiente familiar y social del alumno.

En el I.E.S. Alagón nos encontramos con grupos heterogéneos en cuanto a la **disciplina en el aula**. Sólo voy a señalar el nivel donde tenemos mayor conflictividad y donde las medidas correctoras no están dando el resultado deseado:

- **Alumnos de 3ª E.S.O. menores de 16 años**, con un comportamiento incorrecto en el aula de forma reiterada. No quieren estudiar, están obligados por los padres y el propio sistema, con un importante fracaso escolar a sus espaldas... Estos alumnos se aburren y molestan al profesorado. Las medidas disciplinarias tomadas han sido variadas: trabajos en la Biblioteca en los recreos, expulsión a su casa durante tres días, no asistir a las actividades extraescolares y complementarias, incluso expediente disciplinario....

Nada ha funcionado, cuando vuelven al Centro siguen en la misma actitud.

Son los llamados *objetores escolares* por algunos compañeros. Las conversaciones y entrevistas con los padres, Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios no han servido para nada; los padres no saben qué hacer con ellos.

- **Alumnos de 3º E.S.O. mayores de 16 años**. En las mismas circunstancias anteriores. Pero, al tener la edad y estando los padres de acuerdo, se dan de baja en el Centro.

El problema que crean estos alumnos en clase es tremendo, tanto que en ocasiones impiden el normal desarrollo de las enseñanzas, en un constante pulso con el profesor. Es evidente que es mejor no insistir en esas medidas disciplinarias porque no han funcionado. Entonces ¿qué medidas son las más eficaces en estos casos? Dejo abierta la pregunta para una reflexión.

En el apartado de *Absentismo escolar* también hay diversidad:

- **Alumnos menores de 16 años** que no han sido escolarizados. Informe al Ayuntamiento desde principio de curso.

Alumnos menores de 16 años que faltan a clase de forma reiterada y no varían su actitud. Hay padres que permiten a sus hijos este comportamiento, sabiendo que rozan la ilegalidad. Las sanciones impuestas no han surtido efecto positivo, los alumnos no vuelven a clase. Carta al Ayuntamiento.

Cuando los padres insisten, el alumno vuelve a clase pero su comportamiento es muy conflictivo. ¿Qué hacer en estos casos, después de haber tomado todas las medidas disciplinarias legales?

- **Alumnos mayores de 16 años.** Si, después de las sanciones, continúan en la misma actitud se aplicará la pérdida de evaluación continua o la evaluación negativa. Otros optan por darse de baja en el Centro.

No vamos a tratar el tema de 4º E.S.O., Bachillerato, Ciclos Formativos... porque los refuerzos positivos o negativos sí parecen funcionar en alumnos de estos niveles educativos. Los alumnos cambian su comportamiento en el aula.

¿Qué hacer cuando todas las medidas correctoras, tanto educativas como punitivas, fracasan? Debemos reflexionar sobre ello y buscar una salida efectiva.

El objetivo último, como dice el Real Decreto 732/1995, es conseguir un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando éstas resulten inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno.

No debemos olvidar que el objetivo de toda medida correctiva es intentar que los alumnos sigan estudiando, no excluirlos del sistema educativo, pero también permitir a los demás alumnos, de buen comportamiento, el derecho a estudiar. En muchas ocasiones los *alumnos buenos salen a flote por sí mismos*. Nos preocupamos mucho más de los alumnos más conflictivos.

Es un reto para el profesorado actual resolver el conflicto en los centros y hay que tomarlo como tal, es una oportunidad educativa.

A continuación, **aportamos medidas para solucionar los conflictos escolares:**

- Continuar aplicando las normas de convivencia, que los alumnos comprendan que **las normas del centro son también las de su familia y la sociedad**. No se pueden considerar leves en un centro educativo lo que es grave fuera de él. Hay que hacer las sanciones muy claras, más rápidas y eficaces. **Adaptarlas a las condiciones particulares de algunos alumnos, para que sean verdaderamente efectivas**.
- **Conocimiento de las normas de convivencia por parte de los padres** a través de la APA, Tutores, Dpto. Orientación y Jefatura de Estudios. **Deben verse implicados y deben colaborar con el profesorado en la educación de sus hijos**. Las familias deben educar. Sin ello nada de lo que hagan los docentes será eficaz. Las familias deben, además, informar a sus hijos de que al centro se va a aprender y a aprovechar los conocimientos del profesor. Hay que responsabilizar a los padres del comportamiento de sus hijos. Las AMPAS deben funcionar.
- **Cohesión entre todo el equipo docente**, no puede darse el caso de que lo que es grave para uno no lo sea para otros. Tenemos que tener unas **actitudes comunes** y ser ejemplo para nuestros alumnos. Mayor trabajo con el profesorado para adaptarse a la realidad. Tenemos que estar todos implicados: el equipo directivo, la C.C.P., la Comisión de Convivencia, el claustro de profesores, los padres...; no es labor única de la Jefatura de Estudios.
- Mayor atención a la **formación del profesorado en los aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica, las diferentes estrategias de aprendizaje y motivación de los alumnos**, etc. Hay que trabajar los comportamientos socioemocionales y habilidades sociales, la dinámica de grupos, la autoestima del alumno...
- **Establecer sistemas de mediación y negociación en los conflictos posibles: profesores y alumnos formados en técnicas de negociación**. Es preciso trabajar las pequeñas acciones y no los grandes objetivos con los alumnos más conflictivos. Hay que conocer el entorno escolar donde aparece el conflicto (el aula y sus compañeros). Los conflictos deben trabajarse pactando con el alumno. Interpretar una conducta conflictiva ayuda más a resolverla, la simple represión sin comprensión no ayudará ni al alumno ni al profesorado, etc.
- Crear la figura del **Coordinador de la Convivencia** en los Centros Escolares, dependiendo del Departamento de Orientación y de la Jefatura de Estudios directamente.
- Hay que pedir **mayor colaboración a otras instituciones implicadas en la convivencia ciudadana**: Educadores Sociales, Policía Municipal... Estar en contacto continuo a través de los Consejos Municipales Escolares.
- Más implicación de los **Departamentos de Orientación** en los temas de convivencia.
- **Institucionalizar las Escuelas de Padres**. Hacerlas obligatorias desde la Administración.
- **Revalorizar la función del tutor**: promover cursos de Formación Tutorial desde el Centro, tener una hora lectiva más para realizar todas las funciones del tutor, más reuniones tutores y Jefatura de Estudios y Dpto. Orientación, primar esta labor de alguna manera por parte de la Administración... El trabajo del tutor es esencial para establecer la Convivencia y Disciplina en las aulas.

Recuperemos la ilusión por nuestro trabajo

*Luis del Rosal López. Profesor de Francés
I.E.S. "Maestro Domingo Cáceres". Badajoz*

Se pretende un acercamiento a las causas de la violencia escolar. Algunas están dentro de la institución, pero hay ciertas causas exógenas que consideramos preocupantes. Especialmente la influencia perniciosa de algunos medios de comunicación de masas, así como el desentendimiento de muchas familias de la educación de sus menores.

Para que no cunda el desánimo, hacemos referencia al documento dado a conocer recientemente en Francia por el Ministro de Educación, Jack Lang, para impulsar los cuatro *años bisagra* del sistema educativo del país vecino. En dicho documento, hemos encontrado ideas capaces de ilusionar.

La proliferación de conflictos escolares en los últimos años ha hecho pensar a muchos que se trata de un nuevo fenómeno social. Los añorantes de *cualquier tiempo pasado fue mejor* buscan y creen encontrar las causas dentro del nuevo sistema educativo que, con la generalización de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, ha incorporado a la escuela alumnos que no quieren aprender y no dejan que los demás aprendan. Pero la violencia y el gamberrismo en la escuela son tan viejos como la propia institución. Todos podemos contar hechos vividos durante nuestro bachillerato o nuestra educación primaria, que recordemos que en España es obligatoria sólo desde 1970 y exclusivamente hasta los catorce años. En la literatura podemos encontrar ejemplos de gamberrismo que hasta resultan deliciosos como los muchos que Marcel Pagnol describe en su obra autobiográfica. Aunque no podemos explicarnos si dicho deleite está causado por las cualidades narrativas de Pagnol o por la evocación de un pasado ya más que lejano.

La primera causa de la violencia en la escuela viene dada por la naturaleza de la función que en ella se ejerce, que no es otra que la de *sociabilizar* al ser humano, hacer que el *niño salvaje* pase a ser culto y se integre en la sociedad. Es lógico, pues, que personas sin cultivar estén en el origen de hechos *asociales* dentro de la institución que pretende su acomodo dentro del sistema común.

El problema comienza a parecer importante con la multiplicación de los conflictos en los últimos años que han hecho añorar a algunos la autoridad de la gozaron *in illo tempore*. Pero

no debemos engañarnos confundiendo autoridad con autoritarismo. En la inauguración del I CONGRESO MUNDIAL SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA que se ha celebrado en París del 5 al 7 de marzo pasado, el Ministro de Educación francés, Jack Lang afirmó: “*Pertenezco a una generación que contribuyó a poner en duda la autoridad, que entonces estaba ultra-jerarquizada*” Ahora, más de treinta años después, el propio Lang se pregunta: “*Al deshacernos del autoritarismo, ¿quizás hemos perdido también –y sin quererlo– aquella bella noción de autoridad?* En el ya lejano mayo del 68, cuando el ahora Ministro de Educación francés buscaba la playa debajo de los adoquines parisinos y trataba de acabar con el autoritarismo, yo cursaba el último año de mi bachillerato y a la gris España de entonces llegaban algunos ecos sofocados de los esfuerzos de los jóvenes franceses. Pero, en cierto modo, mi generación bebió en las utópicas fuentes de aquella revuelta estudiantil. Es por eso por lo que, desde el también lejano octubre de 1977, en el que comencé mi carrera profesional en la enseñanza, mi disposición fue siempre la de no hacer sufrir al alumnado los miedos ni las vejaciones que yo había padecido a lo largo de todos y cada uno de mis periodos formativos. Era yo el que debía ganarme día a día la autoridad y el respeto con mi trabajo. Tenía que hacer ver al alumnado que la formación y la cultura es una riqueza que se adquiere no sin esfuerzo, pero que mi disposición para ayudarle sería permanente, partiendo de un principio básico: “jamás mentiré a mis alumnos y alumnas y espero que jamás traten de mentirme”. Pero los últimos años están siendo verdaderamente difíciles. La generalización de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años ha traído a nuestras aulas a chicos y chicas que ni saben ni quieren saber y que, al sentirse “injustamente obligados”, reaccionan contra el sistema que los oprime, empozoñando el ambiente de trabajo. Como bien dijo algún colega: “*Hemos pasado de enseñar al que no sabe a tratar de enseñar al que no quiere*”. Pero no seré yo uno de los que se adhieran al estúpido argumento de que antes sí que se aprendía y se respetaba a los profesores. Desde un punto de vista de avance de la sociedad, es preciso decir cuanto antes que cualquier tiempo pasado fue peor. En el texto de francés que utilizamos en el primer ciclo de la ESO se cuenta que Carlo Magno, el gran Emperador europeo, sabía leer, pero no escribir. En España, como ya hemos recordado, no empieza a existir una educación obligatoria hasta 1970. Durante miles de años, la educación y la cultura han sido patrimonio de unos pocos. Por fin, entrando en el tercer milenio de nuestra era y sólo en países civilizados como el nuestro, se considera que el estado de bienestar debe dar una educación gratuita y obligatoria a todos sus ciudadanos al menos hasta la edad mínima para comenzar a trabajar. Aunque aún estamos lejos de asimilar en España el tercer principio de la escuela republicana francesa –el de la laicidad– ¿es o no un avance social que hoy nuestros menores, sin distinción de raza, sexo o clase social gocen de las oportunidades de formación que muchos reivindicábamos cuando éramos como ellos? ¿Quién quiere expulsar del sistema a estos *pequeños salvajes sin sociabilizar* para que, desintegrados totalmente de la comunidad, estén condenados a morir de asco en un mundo que jamás los aceptará? En más de una ocasión hemos escuchado más de un argumento estúpido a personas que incluso parecen profesar creencias religiosas que implicarían una mayor solidaridad con el prójimo. Se dice con frecuencia que antes se aprendía más que ahora. Evidentemente los alumnos buenos de antaño se educaban mejor que los malos o desmotivados de ahora, ya que antes los malos no entraban en el sistema educativo o éste los filtraba, expulsándolos del mismo. Contrastando elementos incomparables se llega necesariamente a conclusiones erróneas. Otra cosa será que el nuevo sistema educativo reúna las condiciones idóneas para integrar plenamente a los jóvenes y que el paso de éstos por la enseñanza sea verdaderamente productivo. En nuestra

opinión, la generalización de la enseñanza obligatoria no ha sido apoyada por los esfuerzos presupuestarios necesarios. Primeramente porque el gobierno que diseñó el sistema en época de vacas flacas, no lo acompañó de una ley de financiación que garantizase su éxito. Más tarde, en periodo de vacas mejor alimentadas –aunque locas– un gobierno, constituido por gente que jamás apoyó aquel sistema, se vio obligado a continuar implantándolo durante una legislatura. En la actualidad, da la sensación de que el Gobierno central pretende *reformular la reforma*, dándole la vuelta como a un calcetín, modificándolo mediante decretos como el de las enseñanzas mínimas o con proyectos como los que se acaban de anunciar de supresión (¿?) de la selectividad. Mientras que prosiga esta guerra escolar más o menos fría, más o menos encubierta, nada podremos esperar referente al progreso de nuestro sistema educativo. En el documento “*Orientations sur l’avenir du collègue. Pour un collègue républicain*”, que el citado Jack Lang ha publicado el 5 de abril de 2001 para impulsar la etapa *bisagra* de la educación secundaria en Francia, mantiene como uno de sus principios básicos el “*poner freno a las reformas permanentes de estructuras impuestas constantemente a todos y a todas*”.

Más tarde volveremos sobre este documento en el que encontramos ideas que pueden servirnos de orientación o para recuperar el entusiasmo. No en vano, los viejos principios de la III República Francesa siguen inspirando un sistema que, aunque imperfecto, es la envidia de quienes sin papanatismos ni fanatismos tribales se acercan a conocerlo.

Pero ¿cuáles pueden ser las causas del aumento de los conflictos escolares? A riesgo de simplificar, nos atrevemos a exponer aquí algunas que en nuestra opinión son de dos tipos: las que proceden de la imperfección del sistema educativo y las exógenas. Evidentemente no hay obra humana perfecta y el sistema educativo que la LOGSE ha desarrollado, tampoco lo es. Pero resulta más imperfecto cuanto más utópico y la gran irrealidad de la que parece partir la citada ley es la de creer que todas las personas tienen la pretensión de aprender y de saber, juzgando que con la mera escolarización los alumnos desarrollarán todas sus capacidades. Es preciso algo más que la introducción de los alumnos y alumnas en un aula y en un centro que, por otra parte, muchas veces no reúne los requisitos de calidad necesarios. Ni siquiera los requisitos especificados por la propia LOGSE, que fueron modificados por el Gobierno popular, ya que no eran alcanzables por muchos centros públicos y privados. Se optó por atenuar las exigencias de calidad en vez de invertir más dinero en el sistema. Baste recordar, por otra parte, que la postura de ciertas familias exigiendo un centro de secundaria en cada pueblo y aldea demuestra que se prefieren otros criterios que los de calidad de enseñanza. Es imposible tener un centro con las características idóneas en cada población para sólo unos cuantos usuarios, al igual que es insostenible un hospital. La empresa privada lo sabe bien ¿Quién instala un colegio en un pueblo pequeño? ¿O un hipermercado?

Otra causa interna del aumento de dichos conflictos es directamente achacable al profesorado. Dentro de nuestro colectivo estamos quienes siempre hemos desarrollado nuestra labor en un sistema de enseñanza que preparaba a la élite, filtrando a los que promocionaban y abandonando a su suerte a los que no podían o no querían. No debemos olvidar que gran parte del profesorado de secundaria antes impartíamos BUP y COU, etapas no obligatorias en la Ley del 70. Ahora encontramos a veces ciertas dificultades al no entender que haya demasiados alumnos que no sólo

no desean aprender, sino que, además, impiden el aprendizaje de sus compañeros. Pero hay también nuevos profesores, que incluso han empollado temarios de legislación para acceder a la enseñanza. Como en todos los colectivos, hay de todo, pero mucho nos tememos que el mero aprendizaje de temarios no puede suplir una vocación que estimamos imprescindible en esta profesión. Por otra parte, la oferta de trabajo, generada por los nuevos planes de estudio, ha atraído a titulados que practican la profesión como mero *modus vivendi*, sin la menor pasión y que se sienten quemados con las primeras brasas.

Pero las causas de la mayor parte de los conflictos escolares las encontramos fuera de la escuela. Muchas de ellas han sido relacionadas en el citado I CONGRESO MUNDIAL SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA. Independientemente de algunos problemas de profundo calado social como el denominado *urbanismo de urgencia* de los años de desarrollismo, que sólo son resolubles a muy largo plazo, concentremos nuestro análisis en dos factores que nos parecen trascendentales: la pésima influencia de los medios de comunicación de masas (en particular los audiovisuales) y el entorno familiar. En cuanto a los primeros, nunca se valorará bastante las influencias negativas provocadas por el mal uso y el abuso de los mismos. En una mesa redonda celebrada recientemente, durante un curso de formación en medios audiovisuales al que asistí como ponente, alguien manifestó que los profesores deberíamos aprender de las televisiones que sí motivan a niños y niñas, que con enorme facilidad llegaban a aprender largas listas de nombres de *Pokémons* y otras zarandajas, como si este aprendizaje resultase útil. Alguien se atrevió a afirmar que nos empeñamos en enseñar a nuestro alumnado nombres como el de un tal Gonzalo de Berceo “...*que maldita la falta que les hace*”. Creo que opiniones de este tipo no son fruto de una profunda reflexión sino el producto de una actitud demagógica e irresponsable o consecuencia directa de un profundo complejo de inferioridad respecto de los medios de comunicación. Evidentemente un buen uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información es imprescindible en el mundo actual. De sus técnicas para convencer y mostrar hemos aprendido considerablemente y a ellas hemos dedicado gran parte de nuestros esfuerzos de reciclaje. Pero de los contenidos habituales de los *mass media* tenemos poco que extraer o, mejor dicho, es preciso filtrar mucho para obtener mensajes de calidad digna de ser transmitida a nuestros alumnos y alumnas. Hay, por otra parte, quienes afirman, que debemos estar al tanto de programas tan execrables como *Gran Hermano*, para explicar a nuestros alumnos lo que está bien y lo que está mal y que ellos vean que nosotros también vivimos en su mundo. Personalmente no nos encontramos con fuerzas para tal sacrificio. En los años de vida que nos queden no podremos degustar más que una mínima parte de los placeres culturales, sean audiovisuales, literarios, musicales o artísticos en general, que ya existen o que se crean constantemente, como para perder el tiempo en visionar bazofias infumables. Es preferible tratar de transmitir el buen gusto y lo verdaderamente artístico y deben ser preferentemente las familias las que impidan que lleguen a sus hijos programas tan deformantes y de tan dudoso gusto. Estos *fenómenos sociológicos* se desinflan cuando no tienen audiencia, por lo que nuestra responsabilidad deberá consistir, antes que dar pábulo, en buscar alternativas de ocio y de disfrute más constructivas que el visionado de eventos de este tenor. Pero éstos son los modelos que crean los medios de comunicación, éstos los héroes: unos pocos indocumentados que se dejan encerrar en una instalación carente de libros pero repleta de cámaras vigilantes de su ya falsa intimidad, y que son capaces de todo por un poco de popularidad o unos cuantos millones. Se podrá decir que alguno de estos concursantes hace que se hable de su pueblo

en todo el país: ya es triste que el pueblo de Barcarrota llegue a ser más conocido por un concursante televisivo que por las joyas bibliográficas allí encontradas hace unos años.

La nefasta influencia de la mayor parte de los *mass media* no es impedida por muchas familias, en una dejación más de sus responsabilidades. Es éste el factor que nos parece más influyente en algunas conductas reprobables. La carencia de modelos en la sociedad no sólo no se subsana sino que aumenta en el seno de muchas familias que eluden sus responsabilidades educacionales haciendo a la escuela subsidiaria de sus propias obligaciones de instrucción. Con motivo de la implantación de la jornada única o continuada, muchas familias se inquietaron, ya que las numerosas ocupaciones profesionales y familiares de un gran número de parejas impiden a padres y madres una mayor dedicación a sus hijos y la solución la encuentran en las escuelas e institutos que muchos consideran aparcamientos de niños y adolescentes. Por otra parte, se oyen de vez en cuando propuestas de ampliación del curso escolar y de apertura de los centros siete días a la semana durante todo el año. Nosotros, al contrario, creemos que una mejor educación no se consigue con una ampliación de la jornada ni del curso. La experiencia nos demuestra que la mayoría de los alumnos que tienen problemas de aprendizaje son los que carecen del apoyo y, muchas veces, del cariño suficiente en sus respectivos hogares. Y lo que no se encuentra en la casa no lo podemos impartir en la escuela. De ahí muchas de las frustraciones de los docentes de hoy, que se ven en la necesidad de ejercer como psicólogos y como padres o madres. Pero lo más grave es que cuando necesitamos el apoyo de los padres, éstos no acuden siempre o no nos asisten invariablemente en nuestra labor. Por otra parte, parece haber cundido en muchas familias un cierto miedo a contradecir a los hijos, un deseo de mantener un bajo nivel de frustración que, lejos de formar, está provocando daños irreparables en su educación. Como no queremos que nuestros hijos sufran lo que nosotros hemos sufrido –o simplemente por no oírlos pedir y pedir– les damos todo sin hacerles ver lo que cuesta y luego pretendemos que en la escuela aprendan sin esfuerzo. Éste lo debe poner el profesor o la profesora, es su obligación, mañana y tarde. Pero la educación debe ser el resultado de la interacción escolar y familiar. Cada sector tiene su responsabilidad y el apoyo entre los agentes que intervenimos en el proceso educativo debe de ser mutuo ya que todos perseguimos los mismos fines. ¿O no? Los profesores somos, más o menos capaces, más o menos vocacionales, pero nos proponemos antes que nada la formación de los alumnos y alumnas. En lo que respecta a las familias, aún a riesgo de generalizar, vengo apreciando una dejación cada vez mayor de la obligación de educar. Las familias, tan atareadas hoy día, necesitan que alguien se ocupe de sus hijos, cuanto más tiempo, mejor. Y a veces los envían a colegios cuyo ideario no comparten, pero donde los tienen más horas y los entretienen con más actividades. Luego, en casa, está la tele que los entretiene otro ratito. Y no hay tiempo para el afecto ni para hablar. En todo caso hablamos de la moto, de la videoconsola o de tantas *necesidades* creadas por la sociedad de consumo y procuramos no contradecir mucho a nuestros hijos para que no se frustren. Mañana en el colegio o en el instituto los profesores –que para eso tienen tantas vacaciones– harán lo imposible por reeducar, pero cuidado, sin pasarse, sin reñir demasiado, hay que mantener bajo el nivel de frustración. Pues no; siento contradecir a muchos padres: lo que sus hijos necesitan no es más clases ni más colegio sino más casa y más dedicación familiar. Ni la jornada partida ni la jornada ampliada ni la prolongación del calendario escolar mejorarán la formación de muchos niños y jóvenes que sólo necesitan un poco de atención y cariño en sus hogares.

Se puede deducir de todo lo expuesto una cierta desesperanza, pero hemos estado en muchos fuegos y aún no nos sentimos quemados. Todavía somos capaces de entusiasrnos en un curso de reciclaje sobre la diversidad, en el que descubrir nuevas actuaciones en el aula. O cuando leemos artículos de colegas que proponen ideas novedosas o cuando hallamos documentos como el arriba citado de Jack Lang, que con avidez descargamos de Internet y en el que encontramos ideas esperanzadoras. Cuando en España mucha gente quiere cambiar un sistema casi *non nato* o carente de desarrollo; en Francia, que instauró la escuela única hace más de veinte años, para impulsarla se habla ahora de *“un colegio para todos que sea al mismo tiempo un colegio para cada uno”*. Cuando aquí se pretende separar a los alumnos listos de los menos dotados, encaminando a los primeros hacia los centros privados y abandonando a los segundos en la enseñanza pública, allí se habla de la *“Educación ...como... garante de unidad de la República: unidad respetuosa de todas las diversidades, pero que permita a todos los jóvenes de nuestro país hablarse y comprenderse, comunicarse dentro del rigor y la serenidad, dominar los conocimientos sin los que no podrán ni ‘aprehender’ el mundo ni cambiarlo”*. Cuando en España comienzan a aparecer los primeros brotes racistas, en Francia, que sufre numerosos problemas xenófobos desde hace mucho tiempo, su ministro de educación apuesta por *“la mezcla en todos los dominios, social, educativa, mezcla de sexos, de culturas y sensibilidades, condición de la unidad nacional”*. Cuando aquí empieza a hablarse de la eliminación de una selectividad –ocultando probablemente otros modos de selección no confesables– en el país vecino del norte se anticipan pruebas para el *certificado de estudios fundamentales* con el fin de descubrir carencias a subsanar antes de la finalización de dichos estudios. Se habla de *“democratizar el éxito escolar”* reconociendo que *“queda mucho por construir... porque no basta con unificar las estructuras y poner a todos los alumnos entre las mismas paredes para dar a todos las mismas posibilidades... No basta con multiplicar las ayudas si no nos damos los medios para adaptarlas con precisión a las necesidades de cada uno... y porque, en definitiva,... las reformas sucesivas y necesarias han creado, a sus espaldas fenómenos de opacidad que son el sufrimiento particular de las familias más desfavorecidas... y para que todos los que dejen sus estudios tras el periodo obligatorio... cualquiera que sea el futuro al que estén destinados dispongan de los medios para ejercer plenamente sus poderes de ciudadano”*. En fin, cuando en España se vende el “aprender sin esfuerzo” el ministro francés considera que *“es imperativa la exigencia del rigor cuando hablamos de la escuela ...y que... es menospreciar a los adolescentes cuando no les exigimos lo mejor de sí mismos ni le proponemos una mejor formación”*.

Dejémonos, por tanto, de luchas intestinas entre sectores y entre partidos. Recuperemos el entusiasmo colectivo. Nuestra única *secta* tiene un solo principio: la educación de nuestros menores. Si erramos una vez más, ellos nos lo echarán en cara más pronto que tarde y este país perderá definitivamente el tren de la Historia.

Los conflictos escolares y la educación social

Pilar Sarró López

I.E.S. "San José". Badajoz

RESUMEN

El objeto de esta comunicación, es plantear una posible relación entre los conflictos escolares y la educación social, a partir de la consideración del instituto como un espacio que no es ajeno al devenir social; se analiza una de las causas que puede explicar la problemática del alumnado de los I.E.S.: la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años; se señalan ventajas e inconvenientes, fundamentalmente en el 2º Ciclo de la ESO.; al final, se propone la incorporación del educador social a los institutos como un profesional que ayudaría a solventar problemas de convivencia y realizaría una tarea preventiva, en relación con el barrio.

ESQUEMA

- A.- Breve introducción.
- B.- Primer planteamiento de la cuestión: la LOGSE y la problemática actual del alumnado en los I.E.S.
 - 1.- Ideas en torno a la "necesidad", las ventajas e inconvenientes de la prolongación de la edad escolar.
 - 2.- Problemática actual del alumnado en los I.E.S.
- C.- Los conflictos escolares y la educación social.
- D.- Propuestas de funciones del educador social en un I.E.S.
 - 1.- El departamento de orientación.
 - 2.- Los programas de garantía social.
- E.- Una propuesta más y últimas reflexiones.

A.- BREVE INTRODUCCIÓN

En este breve trabajo, voy a exponer unas reflexiones personales que vengo haciéndome últimamente acerca de los conflictos escolares y su posible relación con la educación social. Por una parte, como profesora de un instituto de educación secundaria y público, asisto un curso tras otro al deterioro de la convivencia escolar producido por dichos conflictos; por otra, como estudiante de Educación Social considero que esta otra dimensión de la Educación puede contribuir a la armonía de la convivencia escolar, así como a revalorizar la relación entre profesores y alumnos, tantas veces perdida.

Ya en el prólogo del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* se manifiesta la importancia entre los contenidos sociales y la educación.

Tampoco es nueva la propuesta de relacionar la escuela –entendida en un sentido amplio– con la educación social. Hay pedagogos contemporáneos que realizan esta apuesta con una clara intención de futuro. Es el caso de Antoni Petrus.

B.- PRIMER PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN: LA LOGSE Y LA PROBLEMÁTICA ACTUAL DEL ALUMNADO EN LOS I.E.S.

Una de las mayores innovaciones que supuso la reforma educativa impulsada por el gobierno socialista y concretada en la LOGSE, ley que rige en la actualidad nuestro sistema educativo, fue la **prolongación de la edad escolar obligatoria hasta los 16 años**.

A partir de la LOGSE se ha ampliado la obligatoriedad de la enseñanza básica hasta los 16 años, siguiendo, en parte, los modelos europeos. Esta cuestión plantea en la sociedad actual un amplio debate sobre las ventajas e inconvenientes de este punto de la reforma educativa española.

1.- Ideas en torno a la “necesidad”, las ventajas y los inconvenientes de la prolongación de la edad escolar

Es evidente que la prolongación de la edad escolar responde a una **necesidad** ante las exigencias del desarrollo social, económico y cultural de la sociedad del siglo XXI. En consecuencia, el objetivo de los sistemas educativos es que los jóvenes salgan de los distintos niveles y modalidades del sistema con una buena preparación para la vida.

Las **ventajas** que suponen la prolongación de la edad escolar están en consonancia con los principios fundamentales del derecho a la educación, así formulados en el preámbulo de la L.O.G.S.E; desde mi punto de vista, las ventajas más notorias de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años, son éstas:

- Alcanzar determinados niveles y calidades educativas para el conjunto de la población.
- Superar la lacra social del analfabetismo.
- Posibilitar la formación a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Asegurar el acceso a la formación de sectores juveniles marginados.
- Posibilitar relaciones y convivencias diversas entre grupos de población.
- Confirmar una mejor formación profesional de base.
- Promover una mayor incorporación de las mujeres a la educación y al mundo laboral.
- Asegurar una educación en valores, a través de los temas transversales, a la mayoría.

Sin embargo, en la práctica docente estamos comprobando que la obligatoriedad escolar hasta los 16 años, también causa **inconvenientes** como consecuencia de los desajustes que se producen entre las aspiraciones de muchos alumnos que acaban la Educación Primaria en la escuela, y la realidad escolar que se encuentran en los institutos; detecto, entre otros, los siguientes:

- Desinterés del alumnado por los contenidos comunes.
- Falta de motivación de aquellos alumnos que no quieren estudiar.
- Alto número de adolescentes “fracasados”.
- Aumento de la indisciplina.
- Dificultad del profesorado para abordar la heterogeneidad del alumnado.
- Desmotivación del profesorado.
- Incapacidad de integrar problemáticas reales: marginación drogas, racismo, etc.
- Escasez de conocimientos básicos arrastrada desde los primeros años de escolarización, y que es difícilmente abordada por el profesorado, en una clase de 20-25 alumnos.
- Aumento cada vez mayor del absentismo escolar.
- Perjuicio para grupos de alumnos “integrados” en el sistema educativo.
- Lentitud en la adaptación a las nuevas realidades sociales.

2.- Problemática actual del alumnado en los I.E.S.

Como puede deducirse de la simple lectura de la enumeración de los inconvenientes, la mayoría suponen serios y graves problemas con los que nos encontramos los docentes a la hora de impartir nuestras clases; al mismo tiempo cuestionan algunos mecanismos del funcionamiento del sistema educativo español en la actualidad; tanto es así, que tras una década de iniciarse la reforma de la educación secundaria en nuestro país, está abierta la polémica sobre sus consecuencias y sus fracasos. Son muchos los sectores educativos que están planteando al gobierno de Aznar un cambio radical del sistema, “*una reforma de la reforma*”.

A mi juicio, el verdadero **acierto** de la actual reforma educativa de la secundaria, la ESO, es permitir la igualdad social, económica, incluso psíquica, a todos los niños y jóvenes, sin excepción, para obtener una formación básica; lástima que la realidad escolar del día a día, deje al aire numerosos problemas de “*convivencia escolar*”.

En una misma clase se juntan alumnos **todos** poseedores de un común y justo “derecho a la educación”: aquellos alumnos de buenos expedientes académicos, alumnos con deficiencias físicas o psíquicas, alumnos con problemáticas de marginación social, los que no tienen interés, los procedentes de minorías culturales etc; son reales los **desajustes** entre las aspiraciones de muchos que ya con 14, 15 ó 16 años (o incluso menos) quisieran estar en el mundo laboral y las horas interminables “encerrados” en las aulas; es legal la permisividad de promoción para alumnos con áreas suspensas. Y muchas otras problemáticas que hacen que surjan verdaderos **conflictos** en muchos niveles de la práctica docente; destaco tres: problemas de indisciplina hacia el profesorado, faltas de respeto y compañerismo entre los mismos alumnos y el absentismo escolar, lacra que vuelve a proyectarse sobre los sectores más marginados de la población adolescente.

Por otro lado, ante este panorama, el **profesorado** en muchas ocasiones reconoce que no sabe cómo atajar los problemas; y tienen una continua sensación de fracaso. Además de enseñar contenidos, deben enseñar educación en valores. Los docentes tienen la sensación de que la LOGSE les exige funciones para las que no están preparados; no en vano es la profesión con mayor índice de bajas laborales por depresión –recientemente, en un periódico regional aparecían los datos de una encuesta realizada por UGT, en los que se reflejaba que la conflictividad escolar causa el 90% de estas bajas–.

Los **contenidos** también son puestos en entredicho; padres y profesores se quejan unánimemente de la *falta de nivel*. En el Primer Informe del MEC sobre la calidad de la ESO realizado en toda España en 1998, los resultados son claros: los conocimientos de los alumnos de 14 años son aceptables, pero no satisfactorios; menos satisfactorio aún son los de los alumnos de 16 años. Además, nuestra comunidad autónoma se sitúa, desafortunadamente, por debajo de la media nacional. De cualquier manera, la situación de *fracaso escolar* no es exclusiva de España; se está dando en toda Europa y en EEUU.

Por otra parte, es cierto que en los institutos existen entidades educativas que la LOGSE se ha encargado de impulsar, como mediadores esenciales entre la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y su desarrollo personal en todos los niveles. Son el **Departamento de Orientación** y la **Tutoría**, cuyas funciones están bien delimitadas. Sin embargo, normalmente sucede que a lo largo de un curso se acumulan tantas casuísticas individuales de nuestros alumnos, que ambas entidades educativas pueden verse desbordadas a la hora de afrontar problemas de comportamiento globales.

C.- LOS CONFLICTOS ESCOLARES Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

Empezaré hablando sobre la figura del **educador social**, profesional con una titulación universitaria cualificada y reciente.

En el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el cual se establece el título universitario oficial de diplomado en educación social, se le define como: “...un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la Tercera Edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como la acción socioeducativa”. Es por tanto el educador social un técnico de la intervención socioeducativa con población que presenta necesidades específicas, formado en las técnicas de animación, gestión y planificación de programas. Autores como Múgica, entre otros, recogen estas funciones profesionales del educador social.

A la luz de este perfil profesional del educador social, podríamos suponer que su incorporación al **marco escolar** podría ayudar a solventar problemas de convivencia y de adaptación de muchos grupos de alumnos; sobre todo, en lo que se refiere a la prevención de conductas agresivas y violentas. Tod@s los que trabajamos en contacto con población adolescente y juvenil, sabemos de los beneficios que puede acarrear un programa preventivo bien diseñado por profesionales. Además, los pedagogos contemporáneos confían plenamente en la utilidad del trabajo preventivo.

D.- PROPUESTAS DE FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN I.E.S.

En el punto anterior he tratado de exponer lo más claramente posible las ventajas e inconvenientes de la actual aplicación de la LOGSE en los IES, al menos en cuanto a la ampliación de la edad escolar y la diversidad amplia del alumnado en esa franja de edad (12-16 años). Los conflictos existen en la actualidad en muchos centros educativos; es una vivencia real y desafortunadamente diaria; realmente convivimos con ellos. Algunas veces, los sufro en mi propia actividad docente; en otras, observo cómo afectan al trabajo de muchos compañer@s; en los últimos años, vengo observando que ocupan titulares de noticias periodísticas a nivel nacional. En algunas ciudades españolas ha habido manifestaciones de los docentes denunciando la violencia en las aulas.

¿Cuál puede ser la **solución**? ¿Cómo se puede impedir el desmoronamiento de una reforma educativa que prometía tantos y tantos logros en todos los niveles? ¿Es que hay que *reformarlo todo*? Las alternativas pasan por el “currículo flexible y abierto a la diversidad” desde el primer ciclo de ESO; primar las disciplinas básicas y reconstruir la optatividad; mejorar los contenidos y las exigencias para alcanzarlos, por ejemplo, recuperando la posibilidad de que un alumno repita curso cuando no alcance esos conocimientos –en algunas comunidades autónomas, como es el caso de Valencia, han iniciado ya las reformas–. Además, a mi entender, es en este ámbito de *alternativas* donde el **educador social** podría desempeñar **funciones laborales** necesarias y concretas. Se me ocurren estas dos propuestas:

1.- El departamento de orientación

El educador social, a la luz del decreto mencionado en el punto A.- de este trabajo, podría desempeñar su trabajo en el departamento de orientación de un IES; algunas de las variables del perfil profesional del educador, encajan perfectamente dentro de las funciones desempeñadas por

éste; es destacable la tarea tan positiva que supondría la intervención del educador social en el **trabajo preventivo** sobre determinados grupos de alumnos adolescentes, clave para intentar evitar conductas agresivas en el aula y en su vida posterior como adulto. Este trabajo de prevención se realizaría tanto a nivel personal, grupal y familiar.

El **Departamento de Orientación** es coordinado por un jefe del departamento que es preferentemente un psicólogo o un pedagogo. El educador social trabajaría como ayudante del jefe de departamento, proponiendo y realizando tareas educativas sobre sectores del alumnado que lo precisasen, siempre en coordinación con el propio jefe del departamento y con el resto del equipo de trabajo. Además, podría colaborar en la relación del departamento de orientación con las familias u otras personas que realizan la tarea de tutores de los alumnos, fuera del instituto. Se remarcaría la dimensión social que debe presidir el contacto entre profesores, alumnos, familias y el propio barrio de ubicación.

2.- Los programas de garantía social

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo establece que las Administraciones educativas garantizarán una oferta de programas de Garantía Social, que tendrán como **destinatarios** a jóvenes entre los 16 y 21 años que no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional y estén en grave riesgo de abandono escolar. Hay actividades complementarias (deporte) y una acción tutorial que incluye actividades concretas de grupo, que facilitan el desarrollo personal, la autoestima, la motivación, y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol.

El educador social también encontraría un amplio campo de acción profesional en los programas de **Garantía social**, sobre todo en la realización de actividades complementarias, en relación con el ocio y el tiempo libre; éstas permiten acercamientos para conseguir la prevención ante las drogas, por ejemplo; también podría llevar a cabo programas de habilidades sociales encaminados a favorecer la autoestima y la integración de los alumnos en el entramado social.

E.- UNA PROPUESTA MÁS Y ÚLTIMAS REFLEXIONES

Hoy en día, muchos de los alumnos que cursan estos programas de Garantía Social, son los que a su paso por las aulas de la ESO han tenido grandes problemas de adaptación y han causado conflictos de toda índole en su relación con los compañeros y profesores. Son los llamados “alumnos conflictivos”; pero tienen que cumplir un requisito necesario para poder acceder a los programas, tener **16 años**. Es en este punto, también me gustaría hacer una propuesta distinta: pienso que debería **adelantarse** la edad para poder cursar programas de GS; concretamente, al primer ciclo de ESO (12-14 años). Durante estos años, el equipo educativo escolar y la familia que ha asistido a la evolución del alumno como persona y como estudiante, tiene fiables razones para proponer el futuro educativo de ese alumno. En este primer periodo de la adolescencia, el alumno va descubriendo sus intereses y mostrando una actitud determinada ante la realidad que le rodea.

En conclusión, creo que mientras no se aborden los problemas surgidos en la ESO con realismo y desde una perspectiva **social**, de oportunidades y de reinserción, no dejarán de escucharse quejas y lamentos por parte de todos los implicados: padres, profesores, alumnos. Hay que dar paso a otros enfoques educativos que sean capaces de asociar el conocimiento y la formación con la compleja diversidad ciudadana, como es el de la Educación Social. Es la propia sociedad quien lo reclama; basta con estar con los oídos bien abiertos y darse una vuelta por cualquier instituto de educación secundaria de nuestro país. Precisamente, redactando esta comunicación, me sorprende la noticia de una *anómala* decisión del Ministerio de Educación en Ceuta; ha decidido adoptar una drástica medida para intentar atajar los graves problemas de indisciplina y violencia que se suceden en los institutos de secundaria de la comunidad: agrupar en dos aulas a los alumnos más conflictivos. Me temo que si no se hace un replanteamiento serio de la cuestión a nivel formal y legal, acabarán generalizándose estas medidas extremas y un tanto desiguales.

A lo largo de este breve trabajo, he insistido en la necesidad de elementos y profesionales, entre ellos el Educador Social, que procuren programas educativos alternativos dentro del Sistema Educativo que logren una aceptación y un prestigio social, propios de nuestros tiempos y de nuestra posición en el llamado Primer Mundo. Pero estas reflexiones pueden ser temas para otras comunicaciones.

Problemas de disciplina en el aula: factores sociológicos y psicológicos

Maria José Sastre Tuda
I.E.S. “Sáez de Buruaga”. Mérida

Este trabajo pretende abordar los problemas de disciplina a nivel de aula desde un enfoque curricular de investigación/acción. Partiendo de la perspectiva de “currículum abierto”, la reflexión sobre la práctica y la búsqueda de soluciones compartidas adecuadas al contexto servirán de guía para tomar decisiones curriculares a nivel de centro. El proceso de enseñanza/aprendizaje constituye una situación de interacción en la cual intervienen factores psicológicos y sociológicos de diversa índole que constituyen variables importantes a considerar a la hora de planificar la enseñanza y resolver conflictos escolares cotidianos.

ESQUEMA DEL TRABAJO

A.- ASPECTOS SOCIOLÓGICOS GENERALES.

B.- EL CONFLICTO EN EL AULA COMO SITUACIÓN DE INTERACCIÓN.

- 1.- VARIABLES RELEVANTES EN EL ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR:
expectativas, estilo de enseñanza, tolerancia a la frustración, empatía con el alumno.
- 2.- VARIABLES RELEVANTES EN EL ALUMNO: personalidad, motivación, intereses.

C.- IMPARTIR CLASE EN GRUPOS DE ALUMNOS CONFLICTIVOS.

A.- ASPECTOS SOCIOLÓGICOS GENERALES

El modelo de currículum actual con el que hoy trabajamos es lo suficientemente abierto como para permitir diseñar y adecuar estrategias educativas a diferentes contextos. Ello es una necesidad ante la diversidad de alumnos que nos encontramos en nuestras aulas en las cuales el

conflicto de uno u otro tipo forma parte, dentro de un orden, de la realidad cotidiana. Sin duda han cambiado los roles en todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores y padres). La realidad es distinta con respecto a generaciones pasadas.

El alumno de hoy en día ha nacido en la sociedad del bienestar, es frecuente en muchas familias un alto grado de permisividad, le falta “cultura de esfuerzo” en el sentido de que se le facilitan todo tipo de comodidades, caprichos, marcas, etc. sin exigir nada a cambio. En ocasiones no se marcan límites claros a su conducta desde la infancia y a veces en sus propias casas los niños consentidos pasan a ser adolescentes dictadores a los que es difícil inculcar normas de convivencia. A ello se une la rebeldía natural del adolescente: oponerse sistemáticamente a las figuras de autoridad como profesores y padres; la necesidad de reafirmarse; el rasgo del “presentismo” que consiste en vivir lo mejor y más intensamente el presente sin ser capaz de valorar adecuadamente las consecuencias futuras de sus actos; la predisposición a dejarse llevar antes por el grupo de iguales que por lo que le quiera inculcar cualquier figura de autoridad, algunos autores hablan del periodo de moratoria social en el que se encuentra, es decir, no se considera un niño, pero tampoco un adulto y es reticente a asumir responsabilidades; el placer de transgredir o saltarse normas impuestas... Por otro lado, al igual que existen diferencias a nivel de desarrollo intelectual, también hay que tener en cuenta las diferencias en el desarrollo moral siendo la adolescencia una etapa en la que los alumnos ya no se rigen para portarse bien en el poder superior que atribuyen a las figuras de autoridad ni en el temor al castigo. Ya han pasado la etapa de cumplir las reglas a cambio de satisfacer intereses inmediatos. También quedó atrás el actuar bien para que le consideren bueno. En la etapa de Secundaria se espera que tomen conciencia del sistema social: el bien está en contribuir a que funcione la sociedad, grupo o institución. Su desarrollo moral avanza hacia la comprensión de que hay que cumplir las leyes por el bien de todos, las leyes y deberes se basan en cálculos racionales de utilidad general “el mayor bien para el mayor número posible”. A medida que avancen y finalicen la etapa, sólo una proporción de individuos llegará al máximo nivel de desarrollo moral que no todos los adultos consiguen tener: actuar bien rigiéndose por una serie de principios éticos universales: justicia, igualdad, respeto por la dignidad de todos los seres humanos y el sentido de compromiso personal con estos principios éticos universales. Así al igual que consideramos que el desarrollo intelectual es importante, no lo es menos el desarrollo moral y al igual que tenemos en las clases distintos niveles intelectuales, también tenemos distintos niveles morales en los alumnos sobre cuyo desarrollo estamos influyendo.

Los padres de hoy en día teóricamente tienen muchos más cauces de participación en los centros educativos aunque la realidad es que en la práctica no se implican demasiado. Suelen acudir al centro principalmente en caso de problemas o conflictos. Poca participación en las elecciones de padres a consejos escolares, escaso o nulo dinamismo de las AMPAS... El protagonismo que hoy en día tienen los niños pasa en muchos casos por darles la razón a cualquier precio sin tener en cuenta el valor educativo de no desautorizar a un profesor y de hablar consecuentemente con el hijo en caso de conflicto. Otros factores familiares que pueden incidir negativamente en los hijos poco disciplinados, tanto en casa como en el centro educativo, es el poco diálogo de los padres con los hijos desde que son pequeños. La televisión es hoy un importante miembro de la familia y es frecuente que los hijos crezcan más al amparo de sus mensajes y valores que ante los razonamientos y sentido crítico inculcados por los padres.

También internet con los mensajes y contenidos que ofrece tiene cada vez un mayor protagonismo como agente socializador que puede ser positivo o negativo según el uso o el abuso.

Tampoco debemos olvidar que cualquier tipo de problemática familiar que sufra el alumno repercutirá en su comportamiento y se traducirá en posibles problemas emocionales, de conducta, de rendimiento escolar, etc.

El profesor de hoy en día también ha cambiado mucho con relación al rol tradicional. Aquel profesor “experto” en su área que impartía instructivamente contenidos conceptuales de la materia se está quedando atrás. Hoy se nos dice que el profesor no enseña sino que son los alumnos los que aprenden construyendo sus propios aprendizajes con la ayuda del profesor. En este sentido, alumnos poco motivados a los que se les exige un papel pasivo de escucha durante horas de una serie de contenidos, muchas veces sin tener conocimientos previos suficientes para comprenderlos, es probable que intenten desconectar de charlas que llegan a sus oídos en un lenguaje que no comprenden.

En definitiva ¿cuál es el perfil docente actual más acorde a las aulas que tenemos? El tradicional profesor “experto” pasa a ser un profesor “mediador” que se sitúa como puente entre los contenidos de la enseñanza y la estructura cognitiva del alumno. ¿Qué hace el profesor mediador si quiere actuar como tal? Favorece la participación de los alumnos para que los aprendizajes sean significativos; diseña actividades que contemplen interacciones entre los propios alumnos y entre alumnos y profesor; tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para enlazarlos con los nuevos contenidos a tratar; combina la actividad cooperativa y la individual para favorecer la interiorización y adquisición de nuevos aprendizajes; diseña actividades cuyas soluciones admitan distintos niveles de dificultad para que tengan cabida los distintos niveles de competencia curricular que existen en el aula.

También se habla del papel del profesor como “dinamizador del aula” y de “investigador de aula”, no todas las metodologías resultan con todos los grupos igual: probar, experimentar, contrastar experiencias con otros compañeros como parte de un trabajo en equipo que todavía no se practica demasiado es también de gran utilidad en la labor docente.

¿Qué principios fundamentales habría que tener en cuenta al enseñar para favorecer la motivación de los alumnos?

- Conducta compartida: el mediador debe compartir experiencias de aprendizaje con el mediado. El alumno aumentará su motivación si sus experiencias, intereses y opiniones tienen alguna relación con lo que explica el profesor.
- Mediar en el sentimiento de competencia: el bajo rendimiento académico suele estar asociado a una baja autoestima, a la percepción de sí mismo como alguien incapaz. El alumno poco competente tiende a tener un “locus de control externo”, es decir, no controla su propia conducta, no se siente capaz de realizar actividades que prevee demasiado complejas para él. Habría que potenciar la aparición de un control interno de la propia conducta por parte del alumno que habrá ido interiorizando el lenguaje que se le ha ido transmitiendo en su historia escolar.

- Planificar logros, es decir objetivos de conducta que pueda alcanzar el alumno.
- Promover en el alumno un punto de vista optimista en el sentido de concienciarle de que puede cambiar y que siempre está a tiempo de conseguir nuevos logros.

Todo ello sólo puede tener lugar si se parte de la creación de un clima adecuado en el que el profesor ostenta la autoridad y el control del aula con talante democrático, enseñando a los alumnos a expresar sus opiniones y a respetar las diferencias. El talante democrático exige poner en práctica actitudes como saber escuchar, tolerar diferentes opiniones, fundamentar sus actuaciones en razones, estar dispuesto a negociar con los alumnos y a cambiar algún aspecto si existieran razones fundadas para ello, etc.

B.- EL CONFLICTO EN EL AULA COMO SITUACIÓN DE INTERACCIÓN

La situación de dar clase es una situación de interacción en un grupo formalmente constituido. El desarrollo de las relaciones y dinámica del grupo estará determinada por las características del grupo de alumnos que siempre será heterogéneo y por las características de cada profesor que interacciona con ellos.

De todos es sabido que los mismos alumnos pueden comportarse de manera diferente con unos profesores o con otros. Incluso aunque la mayoría de profesores opine que determinada clase “se porta mal”, la manera de comportarse mal también variará. Los alumnos tantearán y detectarán hasta donde pueden llegar: hablar en clase, interrumpir, faltar al respeto al propio profesor...

1.- VARIABLES RELEVANTES EN EL ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR

Las expectativas del profesor: lo que el profesor espera de los alumnos determinará en gran medida la interacción con ellos. En este sentido se habla del *Efecto Rossenthal* que consiste en que los profesores tienden a confirmar las expectativas que se hacen de los alumnos. Es éste un fenómeno psicológico que nos ocurre a todos (tendemos a facilitar que ocurra aquello que pensamos que va a ocurrir). En esto se basa por ejemplo la psicología que se aplica a los deportistas, a los vendedores, o la facilidad con que a alguna gente se le cumplen pronósticos de adivinos o brujos. Así respecto a los alumnos, aquéllos considerados más capaces, uno mismo tenderá a confirmar que aprenden más y con más facilidad mientras que los considerados menos capaces, consideraremos que poco pueden dar de sí y esto nos lleva en ocasiones a no ensayar nuevas metodologías por considerar que ya no dan más de sí se haga lo que se haga o incluso a recordar al alumno de una u otra forma lo torpe que es. De ahí lo delicado de colocar etiquetas o realizar determinados diagnósticos en los alumnos. También esto se da en cuanto a la situación de control de la clase, si la expectativa es de que “son una especie de perversos delincuentes en potencia”, o que su único aliciente es fastidiar, o que no merece la pena intentar otra cosa que tratar de imponerles la programación lo mejor que me dejen y recordarles continuamente lo que pienso de ellos (que en esa clase es imposible, que con ellos no se puede, que tienen las de perder, que no

llegarán a nada...). Los alumnos sin duda se reafirmarán en su papel de malos. Si pensamos, que no son recuperables, que poco vamos a sacar de ellos se haga lo que se haga, etc. Sin duda, el actuar por inercia nos conducirá a confirmar nuestras expectativas pues bien fácil lo tenemos para que así sea. ¿Qué ocurriría si formulamos expectativas positivas? Es decir, ideas del tipo: por el simple hecho de estar en clase ya están aprendiendo; aunque muchos de ellos vienen al centro “obligados” de no ser así, estarían en la calle en situación de “riesgo social”; puedo intentar enseñarles conocimientos básicos del área; puedo intentar motivarles con una metodología más participativa; puedo dedicar más tiempo a tratar desde el área temas transversales; en lugar de considerar un suplicio entrar en esa clase, planteárselo como un reto... Este tipo de planteamientos son, desde luego, más difíciles de realizar, requieren fuerza de voluntad, ilusión y, luchar contracorriente ante grupos difíciles pero es más constructivo y sin duda nos ayudará a conseguir mejores resultados.

El estilo de enseñanza del profesor: autoritario, permisivo o democrático. Parece ser que no resulta positivo un estilo ni demasiado permisivo, ni demasiado autoritario. Un estilo democrático es más aceptado por los alumnos. El profesor ha de tener la suficiente autoridad y control de la clase, pero autoridad es diferente que autoritarismo, ya que el autoritarismo es una imposición arbitraria de hacer algo “porque lo digo yo” que soy el que manda, mientras que autoridad es fundamentar las normas y obligaciones en buenas razones y hacerles percibir que se les tiene en cuenta al tomar decisiones así como los objetivos y el sentido que tienen las actividades que se plantean en el aula (el “para qué sirve lo que vamos a hacer hoy”).

La tolerancia a la frustración del profesor: podríamos definir este factor en términos coloquiales como “el grado de aguante” que tiene una persona ante una contrariedad sin perder la calma. Se trata de una característica de personalidad que se hace extensible a los problemas de disciplina con los alumnos. Ante un mismo hecho, dos profesores pueden tener una percepción diferente respecto a la gravedad del mismo: considerar una falta grave, relativizarlo más o menos en función de la problemática particular del alumno, racionalizarlo, tomar medidas y una postura firme ante el alumno pero manteniéndose al margen emocionalmente sin que el alumno perciba que causa malestar en el profesor ya que ello actuaría de refuerzo para el alumno que por el hecho de sacar de quicio al profesor ya se apunta un tanto y le merecerá la pena volver a repetirlo en mayor o menor medida.

La capacidad de empatizar con el alumno: el tratar de ponerse en la situación del otro. En este caso del alumno. A los alumnos les llevamos una ventaja: ellos nunca han sido profesores, pero nosotros sí hemos sido antes alumnos y hemos experimentado lo que sentíamos como tales y lo que pensaban otros alumnos compañeros nuestros. Es natural e inevitable que el alumno considere al profesor del “bando contrario”, aquél que le exige, que le da trabajo, que le aprueba o le suspende, que de una u otra manera “le chincha”, los alumnos más maduros apreciarán que es por su bien aunque no dejen de sentirse fastidiados por tener que cumplir obligaciones, otros en cambio sólo sabrán regirse por el principio del placer, de lo que les gusta y lo que no les gusta en cada momento, estos serán los menos agradecidos. En cambio nuestro papel de profesores nos exige estar por encima de estas consideraciones, como profesionales hemos de tomar una distancia de nuestros alumnos y considerar que hay que atender tanto a los que tienen más madurez personal y son más agradecidos como a los más inmaduros y menos agradecidos. Ser buen profesor no implica ser amigo de los alumnos, al igual que ser padre tampoco es el mismo

concepto que ser amigo, no conviene confundir los roles. Por eso, en relación a los alumnos con mal comportamiento hay que tratar de hacerse a la idea de cuál puede ser su situación pero manteniendo una postura neutral ya que ante cualquier situación percibida por ellos como competitiva, o de echarse un pulso con “el contrario” (en este caso el profesor), tratarán si no de ganar, al menos de dar la suficiente lata como para mantener el tipo.

2.- VARIABLES RELEVANTES EN EL ALUMNO

La personalidad, características personales como por ejemplo el grado de introversión-extraversión, la necesidad de descubrir su propia identidad, de reafirmarse... pueden llevarle de manera natural a plantear conflictos en el aula con el profesor o con otros compañeros, necesita sentirse miembro de su grupo de iguales, es frecuente que actúe acorde a los líderes de la clase antes que en relación a determinadas exigencias de los profesores. No se aceptarán posturas adoctrinadoras, necesita convencerse y llegar a sus propias conclusiones, les impactarán más los argumentos convincentes y bien razonados antes que las meras sanciones, aunque éstas sean inevitables en los casos más conflictivos.

La motivación por los estudios: no es algo estático ni tan simple como decir el alumno está o no está motivado, sino que ésta depende de factores diversos como son: la propia personalidad del alumno, factores familiares, historia escolar, el planteamiento de la enseñanza... Es una etapa en la que los aspectos personales y relacionales adquirirán un mayor peso en detrimento de las cuestiones académicas. Las salidas con los amigos, los primeros amores, las modas, etc. tendrán mayor interés que lo académico. Por eso en cuestiones de motivación hacia el estudio y de que además de hacer lo que le gusta cumpla con su deber, es fundamental tanto la estimulación y nivel de exigencia familiar como el planteamiento de las clases y el grado de interés que seamos capaces de despertarle. Por otro lado si en su historia escolar está acostumbrado a acumular fracasos y su autoconcepto académico es bajo, así como su autoestima, todo lo que por parte del profesor le confirme que es un fracasado, disminuirá su motivación y aumentará la probabilidad de que quiera destacar y reafirmarse planteando conflictos.

Los intereses del alumno también pueden influir en su conducta en clase. El dialogar sobre lo que le gustaría ser o explicarle nuevas posibilidades relacionando lo que se explica en el aula con competencias profesionales futuras y con diversidad de profesiones será una manera de dar sentido a los estudios. No en vano se dice que los aspectos vocacionales deberían estar contemplados desde todas las áreas de manera transversal. El “para qué me sirve estudiar esto” dará más sentido al hecho de estudiar ya que no son muchos los alumnos que tienen la suficiente madurez vocacional como para sacrificar un gratificante presente por un incierto y prometedor futuro.

C.- IMPARTIR CLASE EN GRUPOS DE ALUMNOS CONFLICTIVOS

La intervención se plantea desde un punto de vista de investigación/acción en el aula diseñando estrategias adecuadas al contexto. Ya que no existen fórmulas mágicas sino diversidad

de factores que interaccionan en un determinado contexto podríamos utilizar el modelo de investigación/acción de Kemmis aplicado a los problemas de disciplina:

- 1.- *Definir* la situación problemática.
- 2.- *Análisis detallado y crítico* de la situación identificando variables importantes (familiares, personales, coordinación de la junta de profesores que imparte clase al grupo...).
- 3.- *Búsqueda de estrategias de intervención* conjunta (junta de profesores, tutor, departamento de orientación, jefatura de estudios, padres...).
- 4.- *Implementación de dichas estrategias*.
- 5.- *Evaluación* del proceso y de los resultados.
- 6.- *Elaboración de una teoría crítica sobre el caso* y reorientación de las estrategias de intervención. Así las estrategias adoptadas pueden servir de referente para adoptar medidas generales a nivel de centro, nivel de aula y a nivel individual respecto a los alumnos conflictivos.

Las decisiones curriculares han de tomarse en función de la práctica. En ese sentido, cada profesor no puede dejar de ser un investigador en el aula. Las estrategias adoptadas en el aula con las que experimenta el profesor, habrían de estar retroalimentadas y coordinadas con las medidas adoptadas a nivel de grupo-clase y a nivel de centro.

FUENTES DOCUMENTALES

AUSUBEL, D.P.: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1968.

COLL, C.: "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo" en *Infancia y Aprendizaje* nº 41, 1988, pp. 131-142.

COLL, C. y SOLÉ, I.: "La importancia de los contenidos en la enseñanza" en *Investigación en la escuela* nº 3, 1987, 1988, pp. 19-27.

COLL, C. y SOLÉ, I.: "Aprendizaje Significativo y ayuda pedagógica" en *Cuadernos de pedagogía* nº 168, 1989, pp. 12-16.

EDWARDS, D. Y MERCER, N.: *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós/MEC, Barcelona, 1989.

GARCÍA HOZ V. y PÉREZ JUSTE: *Investigación del profesor en el aula*, Escuela Española, Madrid, 1984.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1989.

GIMENO SACRISTÁN J. Y PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1988.

KEMMIS, P.: *Más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988.

PALACIOS J., COLL C. Y MARCHESI A.: *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, Madrid, 1999.

WITTRICK, M.C.: *Investigación en la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 1991.

Conflictos escolares en el C.P. “San Pedro de Alcántara”

*Estrella Navarro Ribera. Directora del C.P. “San Pedro de Alcántara”
Carmen Otero Gragera. Coordinadora del P.D.G. del Ayuntamiento de Badajoz*

Comunicación presentada en colaboración por el C.P. “San Pedro de Alcántara” y el Programa de Desarrollo Gitano del Instituto Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Badajoz y la Federación de Asociaciones Gitanas Extremeñas

OBJETO DE LA COMUNICACIÓN

El objeto de esta comunicación es presentar la realidad existente a nivel de conflictividad escolar en un centro concreto, con características de marginalidad y diversidad de alumnado en cuanto a etnias, etapas educativas y culturas diferentes.

Los datos se han elaborado a través de encuestas realizadas entre el profesorado, elaboradas por los equipos de Orientación, estudios sociodemográficos realizados por el P:D.G. del I.M.S.S del Ayto. de Badajoz.

Se concluye que en este colegio el nivel de conflictividad es alto, siendo necesario su estudio y la elaboración de planes específicos para el futuro.

ESQUEMA GENERAL

- Ubicación y características del C.P. San Pedro de Alcántara. Problemática del mismo y actuación conjunta del Claustro de Profesores y el Programa de Desarrollo Gitano.
- Programa de Desarrollo Gitano:
 - Presentación del Programa.
 - Datos estadísticos sobre la población de etnia gitana.
 - Pautas de Intervención.

- Claustro de profesores del C.P. San Pedro de Alcántara:
 - Características del Centro.
 - Detección de los problemas de convivencia y disciplina.
 - Medidas tomadas para paliar los conflictos.
 - Sugerencias sobre posibles nuevos planteamientos.
 - Conclusiones.

COMUNICACIÓN

El Colegio San Pedro de Alcántara está situado en el llamado Casco Antiguo de Badajoz, muy cerca de la Plaza Alta. Tiene unos 200 alumnos de los cuales un 75% son de etnia gitana, llegando en educación infantil a subir el porcentaje, siendo éste de un 80%. Es de destacar el hecho de que hace dos cursos el porcentaje era de un 40% y el curso pasado del 60%. Existen 3 unidades de Infantil, 6 de primaria y 3 de secundaria, 1 profesor de Inglés, 1 de francés, 1 de Música, 1 de E. Física, 2 profesoras de educación compensatoria, 2 de Pedagogía Terapéutica, y 2 de Audición y lenguaje.

Un Centro que siempre ha destacado por la heterogeneidad de sus alumnos, ya que en él conviven:

- alumnado de etnia gitana y no gitana
- normooyentes, sordos e hipoacúsicos
- alumnado con deficiencia psíquica
- alumnos con problemas graves de conducta
- elevado grupo de alumnos con retraso escolar de 2 o más años, lo que hace que en muchos cursos se tengan que hacer hasta tres grupos diferentes
- 1 alumno con deficiencias visuales acusadas
- 1 alumno con trastornos motóricos
- 3 inmigrantes rumanos
- Además del resto de alumnos.

La Federación de Asociaciones Gitanas Extremeñas es una organización regional que tiene entre sus fines la promoción integral (en lo social, humano y cultural) del pueblo Gitano, hasta conseguir la igualdad real de derechos y deberes, fomentando el mantenimiento de los usos y costumbres propios y la difusión y conocimiento de estas manifestaciones.

El Programa de Desarrollo Gitano de Badajoz puesto en marcha desde 1996 por el Instituto Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Badajoz, pretende el desarrollo integral de la comunidad gitana de Badajoz, desde lo formativo, el empleo, la difusión y promoción...

Con la idea de aunar esfuerzos y coordinarnos en nuestras acciones, con los mismos fines, la Federación de Asociaciones Gitanas Extremeñas pone en marcha en el año 2000 el Programa “Diña Yes Nakeló” (que significa “Da un paso”) que junto con el Programa de Desarrollo Gitano de Badajoz emprenden actividades en el C.P. San Pedro de Alcántara (colegio donde un alto porcentaje de alumnos son gitanos y gitanas). Ésta es la causa por la que el Programa colabora estrechamente en nuestro Centro.

El barrio está formado por clase obrera fundamentalmente, así como parados y personas sin ingresos conocidos.

Conviven gitanos y payos aumentando progresivamente la presencia de la etnia gitana, sobre todo en la Plaza Alta.

Es de destacar el alto nivel de delincuencia, así como el tráfico de droga existente en el entorno.

El medio de vida más frecuente es el de las ventas ambulantes en mercados, aunque también es alto el porcentaje de parados y de familias cuyos ingresos no tienen una definida procedencia. Así lo demuestra el nº de declaraciones de la renta, de las familias de nuestro Centro, situado en el 5%.

La venta ambulante conlleva los frecuentes cambios de domicilio con los consiguientes problemas escolares que ocasionan en los niños.

La inversión de estos ingresos no se ajusta a las necesidades reales, destacando el hecho de que nuestros alumnos no invierten nada en material escolar y sí bastante en chucherías y caprichos innecesarios.

Existe una tasa alta de analfabetismo entre las familias, lo que predispone a una muy baja valoración de la enseñanza, siendo por tanto muy escasa la colaboración familiar en el centro y el alto porcentaje de absentismo escolar.

Un elevado número de familias sufre desestructuraciones profundas, con padres ausentes y alguna vez encarcelados niños tutelados por tíos, abuelos e incluso por vecinos que acogen a hijos de diferentes familias.

A todo esto hay que añadir el particular código ético y de honor que es propio de la cultura gitana. Sus costumbres y leyes chocan con frecuencia con las normas establecidas por una sociedad esencialmente paya.

Según el Programa de Desarrollo Gitano, el principal problema con el que se encuentran hoy buena parte de los gitanos y gitanas es un *nivel de instrucción* bajo tanto en la población adulta como en la población infantil, debido a la asistencia irregular a la escuela, a la falta de resultados de las Instituciones Educativas con este grupo de población, al abandono temprano que impide completar los estudios de E.S.O. y de Bachillerato en la mayoría de los casos.

Teniendo en cuenta los datos estimados referentes a la localidad de Badajoz, obtenidos del estudio sociodemográfico que está realizando el Programa de Desarrollo Gitano del Ayuntamiento de Badajoz, en cuanto al nivel de instrucción se estima lo siguiente:

Nivel de instrucción	Estimación
Sin Estudios	58%
Estudios Primarios	40%
Otros	2%

Dicha falta de formación influye significativamente en la profesión u ocupación que desempeña esta población, estimándose:

Profesión/Ocupación	Estimación
Ninguna	36'55%
Estudiantes	0'18%
Labores caseras	22'87%
Obreros	1'31%
Vendedores ambulantes	27'70%
Temporeros	6'31%
Chatarreros	0'44%
Servicio doméstico	1'50%
Albañil	0'53%
Artesano	0'88%
Otros	2'19%

Hay otros factores socioculturales propios de la población gitana y que si bien están sometidos a un fuerte proceso de transformación, aún tienen una gran fuerza y se traducen en actitudes de las familias y de los niños hacia la Escuela que están en la base de muchos de los desajustes y comportamientos que percibimos:

- La educación se produce en casa, en la familia, no en la Escuela (donde se pueden aprender cosas negativas).
- Expectativas hacia la escuela muy instrumentales: Es bueno (y a menudo suficiente) con aprender a leer y a escribir. Cómo ganarse la vida, se aprende (o aprendía) en casa.
- Se percibe la Escuela como extraña (cuando no hostil) alejada de las necesidades, los intereses y los valores de los gitanos. La escuela transmite los valores de la mayoría y desconoce a los gitanos.

- El proceso educativo y la formación institucionalizada retrasan la incorporación del joven gitano en los roles adultos.
- En ocasiones, se frenan o no se refuerzan las expectativas de éxito escolar por miedo a los cambios de los roles tradicionales.
- La incorporación temprana al trabajo (cuando esto es posible) para los niños y la asunción de cargas familiares o el rol sexual en las niñas son factores que junto a las actitudes descritas favorecen el abandono prematuro del proceso educativo.
- El acompañamiento a la familia en actividades laborales (como el temporeroismo, la venta ambulante, mendicidad...) o la participación en asuntos familiares y sociales (enfermedad, nacimiento de un pequeño, duelo...) están en la causa de la asistencia irregular a la Escuela.

Sumamos a estos datos los recogidos a través de una encuesta realizada por Orientadores de varios Centros, en relación a la Disciplina Escolar.

Las Conclusiones que nuestro centro presenta son las siguientes:

- Existen graves problemas de disciplina y de convivencia que perjudican seriamente el desarrollo de las actividades lectivas.
- Sobre el nivel sociocultural del centro, hablar de la existencia de minorías étnicas, altas tasas de desempleo, marginalidad, nivel sociocultural bajo, problemas familiares.
- Los conflictos más frecuentes son:
 - 1º- indisciplina y desobediencia
 - 2º- agresión verbal y violencia con ademanes, amenazas, etc.
 - 3º- molestias en clase e interrupciones frecuentes
 - 4º- falta de estudio...

Conductas en general, contrarias a las normas establecidas.

MEDIDAS TOMADAS

Ante toda esta problemática, el Claustro de Profesores no ha escatimado esfuerzos para mejorar la disciplina, convivencia y niveles educativos del centro.

Con este fin se han adoptado infinidad de medidas, entre ellas podríamos destacar:

- Adaptación de horarios.
- Plan de Acción Tutorial, destacando un Programa de Atención y Autoestima para los cursos de E. Primaria, un Programa de Educación en valores y otro sobre el funcionamiento de las clases potenciando la figura del delegado en la E.S.O.

- Elaboración de un dossier para el profesor donde se incluye un listado de normas básicas de Convivencia, acciones positivas, medidas correctivas, etc., dichos listados se exponen en clase y se comentan periódicamente.
- Hojas de conductas donde cada profesor anota los incidentes.
- Llamada a los padres para que se personen en el Colegio a hablar con profesores del equipo directivo; reuniones de C. de Disciplina; refuerzos positivos tanto a nivel individual como colectivo.
- La última medida tomada consiste en nombrar profesores de guardia para atender a los alumnos que no dejan dar clases además del trabajo coordinado establecido con el programa de Desarrollo Gitano, detalladas dichas actuaciones a continuación.

COORDINACIÓN CON EL PROGRAMA DE DESARROLLO GITANO

Revisión de casos en el centro escolar.

Mediante reuniones periódicas (al menos una vez al mes) del Equipo del Programa, con el Equipo educativo del Centro (profesoras de compensatoria, directora, secretaria, jefa de estudios...). En estas reuniones se analizan prioritariamente los casos de absentismo, asistencia muy irregular, riesgo de abandono, conflictos, falta y descuido del material escolar, falta de higiene, impuntualidad. Se realizan estas reuniones para decidir estrategias de intervención con estos casos, además del contacto con las familias que realizarán los mediadores gitanos.

INTERVENCIÓN CON LA FAMILIA

Visitas domiciliarias.

Realizadas por los mediadores gitanos y el técnico responsable del área educativa del Programa de Desarrollo Gitano. Las visitas se dirigen a las familias de los casos seleccionados. Motivadas por cuestiones específicas, relacionadas con la marcha de sus hijos (absentismo, faltas, conflictos, citas desde el colegio no atendidas, paso a secundaria, continuidad de las niñas...). El trabajo que realiza el equipo es informativo, motivador, de negociación y de influencia. Se trata de una labor de acercamiento para conocer a la familia, sus necesidades y expectativas, donde se les plantea la situación de su hijo o hija en el colegio, se busca con ellos posibles soluciones y se establecen acuerdos.

Convocatorias a las actividades en las que participan sus hijos.

Acercamiento de las familias al centro escolar y a otros espacios comunitarios.

Contacto a través del resto de Programas y Servicios.

Como son el Programa de Familia, Servicio de Información valoración y orientación, Programa de absentismo..., todos ellos del Instituto Municipal de Servicios Sociales del Ayto. de Badajoz.

Se expone a continuación las acciones y actividades realizadas durante los cursos 1999/2000 y 2000/2001 (en proceso).

	Acciones	Nº	Motivos
CURSO 1999/2000	Casos tratados	44	Absentismo
	Visitas a familias	73	Asistencia irregular
CURSO 2000/2001	Casos individuales	29	Impuntualidad
	Casos familiares	23	Falta de disciplina
	Visitas a familias	53	Motivación hacia la escuela

CURSO 1999/2000 y 2000/2001

Actividades	Nº
Preparación, puesta en marcha del taller: "Cultura Gitana" y exposición de los trabajos realizados.	21 menores
Visita de los padres a la exposición de trabajos.	34 padres y madres
Realización de un dossier sobre Cultura gitana.	30 ejemplares
Visita de Cuenta-cuentos gitanos. Preparación de actuación flamenca con 11 menores del centro, para la fiesta de fin de curso. Participación en la fiesta de San Pedro de Alcántara con la actuación del grupo local gitano: "Los Primos de San José".	Todo el alumnado del centro

CONCLUSIONES

Las características ya mencionadas de nuestros alumnos provocan unas circunstancias específicas de nuestro centro, siendo en líneas generales las siguientes:

Problemas de convivencia, desánimo del profesorado, estrés al trabajar en clima de tensión desaliento, constatando que los esfuerzos no se corresponden con los resultados obtenidos. Sensación de soledad y desamparo por parte de la sociedad que no es consciente de esta problemática y no aporta soluciones.

Revisión profunda por parte de quien corresponda con el fin de ajustar los programas a la situación real de nuestro centro.

Prevención de la violencia (Proyecto SAVE)

Julia Algaba de la Maya/Juana Reveriego Pedrera

C.P. "Cerro de Reyes". Badajoz

Nuestro trabajo surge de una reflexión sobre nuestra realidad educativa al encontrarnos en un centro situado en una barriada marginal donde el profesorado controla la violencia en el horario escolar, pero queremos mejorar las relaciones de los alumnos creando un clima positivo en las aulas y educándolos para la vida; por ello centramos nuestro proyecto fundamentalmente en la autoestima y habilidades sociales.

Nos hemos documentado con el trabajo realizado con psicólogos y pedagogos de la categoría de ROSARIO ORTEGA, MARÍA VICTORIA TRIANES, e ISABAEEL FERNÁNDEZ, por ejemplo.

Comenzamos el trabajo analizando un test al profesorado sobre violencia en el centro a los alumnos el test de Piers Harris para comprobar la autoestima. Los resultados indicaron que el problema principal es de agresividad verbal e interrupciones de la clase, aunque la compenetración del profesorado hace que el centro funcione.

A.- ANÁLISIS DE LA REALIDAD FÍSICA Y SOCIAL DEL CENTRO

La barriada del Cerro de Reyes está enclavada entre los ríos Rivilla y Calamón, culminada por un pequeño cerro y bordeada por los barrios de Suerte de Saavedra y Pardaleras.

Los orígenes se deben a la existencia de unas antiguas canteras, donde aprovechando las oquedades que el terreno les ofrecía, formaron un grupo social que vivían en chabolas, acogiendo a las familias más pobres y a los emigrantes de las zonas rurales.

Con el transcurso del tiempo, toda esta zona sufrirá una gran metamorfosis, cambiando las chabolas por casas de una sola planta y con tierra prensada. Estas viviendas eran compartidas por dos familias, no existiendo los servicios mínimos de higiene.

En principio, carecía de todo tipo de asistencia social, cultural, sanitaria, etc. En la actualidad consta de dos zonas bien diferenciadas: una constituida por la parte antigua; y la otra formada por

un grupo de viviendas de dos plantas, a las que hay que añadir otro grupo reciente construido como consecuencia de la riada ocurrida en noviembre de 1997.

Según las últimas estadísticas, el barrio de Cerro de Reyes tiene una población total de 4.290 habitantes, de los cuales 2.120 son mujeres y 2.170 hombres.

Características del Centro

Asisten al Centro un total de 395 alumnos. El conjunto escolar está formado por dos edificios. En uno de ellos, se encuentran ubicados Infantil de tres, cuatro y cinco años, primero y segundo de Primaria, el aula de Logopedia y la de Educación Especial. En el otro edificio se encuentran los demás niveles.

Existen tres unidades de Educación Infantil, doce de Educación Primaria, cuatro de Primer Ciclo de Secundaria, una unidad de Logopedia, una de Educación Especial, una unidad de Música, dos de Educación Física y dos unidades fijas de Inglés. Además una psicóloga del E.O.E.P. de zona, visita el centro semanalmente.

El centro cuenta con comedor escolar, laboratorio, biblioteca, taller de tecnología, pista polideportiva y dos patios de recreo.

El claustro está formado por un total de 31, casi todos ellos propietarios definitivos.

B.- JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Nuestra realidad no responde a una situación de violencia generalizada o extrema sino a casos de violencia aislada y a una situación general de falta de disciplina, esto motiva que la naturaleza de nuestro proyecto sea fundamentalmente preventiva.

Nos planteamos trabajar la prevención de conflictos desde la necesidad de sistematizar una intervención que mejorará la práctica educativa y nos permitirá tener un clima en las clases y en el centro más positivo.

Nos encontramos en un centro de Primaria que incorpora el segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Secundaria, con alumnos de edades comprendidas entre 3 a 16 años, si bien en un plazo corto nos quedaremos sólo con Infantil y Primaria, por lo que nuestras actividades y objetivos van planteados hacia esta etapa.

El centro está ubicado en una barriada periférica de Badajoz, considerada como marginal, con altos índices de paro, desestructuración familiar e ingresos procedentes en muchos casos, de actividades ilegales. Igualmente el centro está considerado de difícil desempeño por las características de su alumnado y, siendo preferente de “Compensación Educativa”, es decir, con

alto porcentaje de fracaso escolar, dificultades de inserción educativa, dificultades de comportamiento y conducta, empleando el profesorado mucho tiempo en el control y regulación del aula en detrimento del nivel de aprendizaje.

Las manifestaciones de los alumnos se producen en la línea de agresiones verbales a sus compañeros y profesores, oposicionismo, negativas a trabajar, interrupciones y alteraciones de la clase, agresiones contra instalaciones y materiales del centro y agresiones entre compañeros con peleas. Se aprecia una falta de motivación mayor conforme van pasando a niveles superiores y aumenta el fracaso escolar.

En estudio que se realizó sobre depresión infantil los porcentajes salieron altos, igualmente ocurre en cuestionario pasado a los tutores sobre el clima del aula y la percepción de dificultades de comportamiento y relación. Así mismo la Jefatura de Estudios dedica un tiempo amplio a recibir quejas de profesores y padres en esta línea. Actualmente las demandas provienen más del profesorado y familia que del alumnado.

El efecto de este problema se manifiesta en el profesorado tanto por un menor nivel de expectativas respecto a los aprendizajes de sus alumnos como por una mayor sensación de impotencia y aislamiento frente a una realidad que se origina en el exterior y que se manifiesta en el centro siendo difícil de controlar.

Del mismo modo en la organización del centro supone un empleo de recursos y tiempo excesivos en regular situaciones de conflicto generando en algunos momentos una percepción de malestar generalizado.

Los alumnos presentan mayor falta de motivación, niveles más bajos de autoestima y una vivencia de las relaciones entre iguales más agresivas, menos positivas.

Respecto a las familias la participación en la vida del centro es escasa y suelen tomar contacto a demanda del centro o de forma voluntaria en relación a temas de disciplina, o por agresiones recibidas por sus hijos.

En este proyecto están colaborando el Centro de Formación del Profesorado (CPR) así como el Ayuntamiento a través de los Servicios Sociales de Base en programas de control del absentismo escolar e intervención familiar, más adelante contactaremos con otras instituciones como los Servicios de Salud, ONGS y otras entidades.

G.- PROYECTO DEL CENTRO

Analizados los resultados del cuestionario realizado por el profesorado y detectados los problemas que hay en las aulas, se realiza una ficha de observación de conducta de los alumnos detectándose problemas de agresividad y autoestima fundamentalmente.

Conociendo que la autoestima tiene que ver con el rendimiento escolar, con la motivación, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del niño consigo mismo, puesto que cuando el niño tiene una buena autoestima se siente importante y competente, pero cuando tiene una baja autoestima no confía en sí mismo ni en los demás y suele ser tímido, crítico y poco creativo.

Las formas de expresión de una **baja autoestima** son:

- Actitud quejumbrosa y crítica
- Necesidad de llamar la atención
- Necesidad imperiosa de ganar (se frustran cuando pierden)
- Actitud inhibida y poco sociable
- Temor excesivo a equivocarse
- Inseguridad
- Ánimo triste
- Actitud perfeccionarse
- Actitud desafiante y agresiva
- Actitud derrotista
- Necesidad de aprobación

Las formas de expresión de una **alta autoestima** son:

En relación consigo mismo:

- Confianza
- Autocontrol
- Persona integrada

En relación con los demás:

- Es abierto y flexible
- Valora y acepta a los demás
- Toma la iniciativa
- Empático

En relación con las tareas:

- Se compromete
- Es optimista
- Es constante a pesar de las dificultades
- Percibe el éxito por su valía
- Cuando se equivoca lo reconoce
- Es creativo
- Trabaja en grupo

Estudiadas estas formas de expresión de la autoestima, observamos que nuestros alumnos, necesitan mejorar su autoestima, pero necesitamos un instrumento de análisis y decidimos aplicar el test de Piers-Harris por ser el más completo, ya que evalúa todas las dimensiones (física, social, afectiva,...).

El test se pasó a los alumnos, cuyos tutores intervienen en el proyecto, obteniéndose datos muy significativos en cuanto a las dimensiones a trabajar en cada curso, detectándose avances en los alumnos en cuya clase la tutora ha estado trabajando el Proyecto Discover (programa de ayuda contra la drogadicción).

Por otro lado consideramos importante la capacidad de los alumnos de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva y más adecuada, de ahí que tratemos las habilidades sociales como parte importante del desarrollo del alumno, ya que a veces no las utiliza porque las desconoce y al enseñársela se puede reducir su agresividad.

Nuestros módulos de trabajo en el proyecto son:

- **MÓDULO 1: *EDUCACIÓN DE SENTIMIENTOS, ACTITUDES Y VALORES***
- **MÓDULO 2: *GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CONVIVENCIA***

Las habilidades sociales son conductas que se dan en situaciones de relación con otras personas y en las que se expresan sentimientos, actitudes y opiniones respetando el derecho de los demás.

Las habilidades dependen de aprendizajes culturales y conductuales. Permiten a las personas sentirse bien con los demás y consigo misma. Los alumnos con dificultades en habilidades sociales manifiestan:

-Baja autoestima -Son más agresivos -Son más retraídos -Reciben pocos refuerzos sociales positivos -Tienen más frustración -Tienen más problemas de adaptación -Tienen más problemas psicológicos. ¿En qué situaciones se necesitan habilidades sociales en primaria?: -Expresar sentimientos -Hacer y rechazar peticiones -Defender los derechos -Aceptar críticas o disculparse -Iniciar o mantener conversaciones -Expresión de opiniones, incluso expresar desacuerdos.

Trabajo en grupo.

En este módulo se pretende que el alumno aprenda habilidades de resolución de conflictos que le lleven a conseguir sus objetivos, tener sentimientos positivos, descartando soluciones agresivas, para ello hay que enseñarle a ponerse en el punto de vista de otro, a distinguir las características de los problemas, distinguiendo entre situaciones en que se vean lesionados nuestros derechos o queramos hacer oír nuestra opinión. También se ejercita la creatividad a la hora de pensar en diversas soluciones en lugar de quedarse con la primera, lo que supone una flexibilidad de pensamiento contraria a la impulsividad.

Finalmente se les enseñará la evaluación de consecuencias, reflexionando sobre:

- 1.- El logro de la ventaja material o victoria.
- 2.- Mantenimiento o pérdida de la amistad.
- 3.- Sentimientos de satisfacción consigo mismo.

Conseguir una ventaja material a toda costa aun perdiendo la amistad y acarreando sentimientos negativos, conlleva una victoria inmediata pero también consecuencias negativas a medio plazo.

Las actividades que se realicen con los alumnos serán estudiadas por los profesores por ser actividades más complejas y de no realizarse bien, pueden no alcanzarse los objetivos propuestos. Aunque intentaremos trabajar estas habilidades:

- Empatía
- Asertividad
- Autocontrol
- Negociación
- Escucha activa
- Resolución de problemas

Durante este curso comenzaremos con la empatía y la asertividad.

OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Prevenir la agresividad en el centro escolar.**
- 2.- Intentar que el proyecto se generalice a la dinámica de funcionamiento del centro.**
- 3.- Tratar de implicar a la comunidad educativa en la medida de lo posible.**
- 4.- Conocer técnicas y estrategias para actuar con los alumnos en situación de riesgo.**

1.- Responsabilidad

- En las tareas escolares.
- Con el material propio y ajeno.
- Participación en la vida familiar.

2.- Amistad

- Amabilidad con los compañeros.
- Respeto hacia los demás.
- Compañerismo.
- Paz como símbolo de la amistad y la no violencia.

3.- Asertividad

- ¿Qué es la asertividad?
- Conducta asertiva.
- Conducta pasiva.
- Conducta agresiva.
- Beneficios de una conducta asertiva.
- Conocer las fases del entrenamiento de la habilidad.
- Justificación conducta asertiva.

4.- Empatía

- Conducta empática.
- Beneficios de una conducta empática.
- Conocer las fases del entrenamiento de la habilidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

MÓDULO 1

1.- Autoestima

- Conocer su propio cuerpo y valorarlo.
- Reforzar la importancia de la salud sobre la imagen externa.
- Manifestar cualidades positivas de los alumnos.
- Valorarse a sí mismo con las opiniones positivas que los/as demás tienen de nosotros.
- Reconocer nuestras capacidades y aceptarlas.
- Comprender que tenemos aptitudes diferentes, pero igualmente válidas.
- Describir cualidades personales de las que estemos satisfechos y nos hagan sentir felices.

2.- Responsabilidad

- Asumir responsabilidades según su edad.
- Interiorizar sus responsabilidades.
- Valorar el material propio y responsabilizarse de él.
- Concienciarse de que forman parte de una comunidad educativa en la que cada uno tiene sus responsabilidades.
- Valorar el trabajo de las madres dentro y fuera del hogar.

- Repartir responsablemente tareas del hogar.

3.- Amistad

- Adquirir actitudes positivas que favorezcan la amistad.
- Responder ante los demás de una forma amable y servicial.
- Aprender a valorar al compañero y confiar en él/ella.
- Comprender la importancia de la paz para poder trabajar en grupo.

4.- Asertividad

- Expresar nuestras ideas.
- Defenderlas ante los demás sin herir sentimientos.
- Aceptar la opinión de la mayoría.
- Diferenciar conducta agresiva, pasiva y asertiva.
- Practicar entrenamiento en habilidades sociales.
- Comprender la importancia de ser asertivo.

5.- Empatía

- Conocer sentimientos.
- Manifestación física de esos sentimientos.
- Comprender los sentimientos del otro.
- Escuchar a un compañero e intentar comprenderlo.
- Intentar ayudar al compañero.

METODOLOGÍA

Se basará fundamentalmente en actividades grupales con carácter lúdico, estamos comenzando nuestro proyecto y al mismo tiempo una nueva vertiente de la enseñanza-aprendizaje y creemos que la forma más adecuada sea ésta, aunque individualizando los resultados que en cada alumno tenga nuestro trabajo.

La metodología será también participativa y adaptada a la realidad del Centro y se desarrollará en la ejecución de juegos, cuentos, técnicas de grupo, lecturas, ilustraciones, redacciones, pequeñas escenificaciones, etc.

Valoramos la utilización del juego, pues supone una auténtica escuela de conducta y convivencia. El niño a través de los juegos descubre a los otros y a la vez se descubre a sí mismo; es una actividad inherente a la persona y es una actividad fundamental para el desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

TRIANES TORRES, M^a. V.: *Educación y competencia social: Un programa en el aula*, Ed. Aljibe; *La convivencia y la disciplina*, Editorial Escuela Española; *Competencia social: Su educación y tratamiento*, Ed. Pirámide; *El niño y sus compañeros*, Ed. Narcea; *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*, Ed. Pirámide.

SERRANO, I.: *Agresividad infantil*, Ed. Pirámide.

CEREZO RAMÍREZ, F.: *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica*, Ed. Pirámide.

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Ed. Narcea; *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*, Ed. Narcea.

Vídeo y Libro de actividades de la Comunidad de Madrid (actividades).

S.A.V.E.: *Educación para la convivencia*, Sevilla.

VALLÉS ARÁNDIGA, A.: *Cómo cambiar la conducta infantil*, Ed. Marfil.

Características de los escolares extremeños del 2000

*Dr. D. Fernando González Pozuelo. Catedrático de Sociología
Facultad de Educación. Universidad de Extremadura*

El libro **ESCOLARES EXTREMEÑOS/AS DEL 2000** es el fruto de un riguroso proyecto de investigación financiado por la Dirección General de la Mujer mediante la firma de un convenio entre la Consejería de Cultura y la Universidad de Extremadura a través del Dpto de Psicología y Sociología de la Educación.

El estudio ha sido realizado durante dos intensos años. Directamente han colaborado conmigo un selecto equipo de personas de la UEX y de fuera de ella que aparecen reflejadas en el libro, mi agradecimiento más sincero a todos ellos. Podríamos decir que el libro es la suma de muchas ideas, apreciaciones e intuiciones nacidas como fruto de serias reflexiones científicas.

Nuestro objetivo con este estudio ha sido el identificar el sexismo y la violencia de género que conlleva en las actitudes de los escolares extremeños de ambos sexos, alumnos y alumnas de la enseñanza obligatoria de 10 a 17 años, abarcando los cursos de 5º de primaria a 4º de ESO, analizando las causas de dicho sexismo y proponiendo alternativas de intervención no sexista que puedan ayudar a solucionar los problemas detectados.

El texto que presentamos no puede considerarse como algo cerrado ya que el proceso de discusión sigue. El objetivo primitivo y primordial se mantiene: servir para que las ideas de otras personas puedan incorporarse al diseño de actuaciones tendentes a lograr una sociedad más igualitaria y menos sexista.

Para la consecución de los objetivos citados se desglosaron los temas globales en aspectos específicos que sirvieron de base para confeccionar el cuestionario y los guiones de los grupos de discusión que trataban de comprobar si existían diferencias significativas entre chicos y chicas en los siguientes aspectos:

- Relaciones familiares
- Ocio y tiempo libre
- Rendimiento académico
- Asociacionismo
- Valores y creencias
- Estilos de comportamiento
- Consumo de alcohol y tabaco

- Comportamientos violentos
- Los amigos y el grupo de iguales
- Tareas domésticas
- Roles y estereotipos

METODOLOGÍA EMPLEADA

Durante 1998 y parte de 1999 se realizaron, proporcionalmente por toda la región extremeña, 1.787 encuestas y numerosos grupos de discusión en cuya composición y distribución se consideraron los siguientes criterios dentro del universo del alumnado estudiado:

- Tipo de centro (públicos y concertados).
- Zonas (urbana, semiurbana y rural).
- Sexo, edad y curso.

Todas las encuestas realizadas fueron supervisadas, eliminando aquéllas que presentaban errores graves de comprensión o falta de sinceridad.

En conjunto los trabajos de campo fueron muy laboriosos y fructíferos. La lectura de los datos puede corroborar en algunos puntos la calidad obtenida. Por el tamaño de la muestra y la metodología empleada calculamos que el nivel máximo de error es de más/menos 2% para los datos totales.

Pasamos a hacer un breve resumen del libro con los principales resultados del mismo y las alternativas que consideramos más idóneas para solucionar los problemas que hemos detectado.

Veamos en primer lugar que piensan los escolares de las relaciones familiares:

RELACIONES FAMILIARES

La mayoría de los escolares de nuestra región declaran tener una buena relación con sus padres, sólo un 5% declara que son regulares.

Según los entrevistados/as reciben trato igualitario de sus padres en el dinero que reciben y en la exigencia en los estudios, no así en la libertad para salir los fines de semana y en la preocupación por las compañías, mucho más grande en el caso de las chicas.

Una amplia mayoría de nuestros escolares (64%) manifiesta que los niños pequeños deben ser atendidos por igual por el padre y la madre, no obstante todavía un 30% piensa que esa labor es exclusiva de la madre.

La familia, aunque mucho menos que en otras épocas, todavía fomenta la diferenciación clásica de lo masculino en el mundo público y de lo femenino en lo privado. Esta dicotomía

establece distintas responsabilidades para cada sexo en la vida adulta. La imagen femenina es percibida como adulta al hacerse cargo de las tareas domésticas, pero como una niña para enfrentarse al mundo externo de la familia. Por el contrario, los varones son percibidos como adultos en el enfrentamiento con la realidad externa, pero se le exigen pocas responsabilidades en la vida doméstica. No obstante, cuando ambos cónyuges realizan un trabajo remunerado intentan romper con esta escisión de responsabilidades y con esta división de espacios vitales. De esta forma fomentan y exigen que los hijos varones aprendan a desenvolverse en las tareas domésticas y a incentivar la formación de sus hijas de manera que les permita en el futuro acceder a un trabajo y así lograr una autonomía económica.

OCIO Y TIEMPO LIBRE

Las actividades de ocio más elegidas por los escolares extremeños están determinadas en gran medida por el sexo. Así el 82% de las chicas manifiesta oír música en casa frecuentemente frente a un 67% de los chicos. La lectura de libros presenta su mejor cara en las chicas, el 57% manifiesta leer frecuentemente libros frente a un 42% de chicos. La edad es un duro factor de desaceleración de la lectura. Cuanto más edad tienen menos leen.

La población extremeña que practica deporte de una manera frecuente es mayoritariamente masculina (80%) frente a un 54% de mujeres. Razones culturales pueden explicarnos la desproporción observada.

Ambos sexos acuden a bares y discotecas de una forma similar.

ÁMBITO ESCOLAR

Hacemos un análisis del rendimiento escolar manifestado por el alumnado. Tanto los niños como las niñas manifiestan que ellas sacan mejores notas, sólo un 7% manifiestan que son los chicos los que mejores notas obtienen. Se da la paradoja que sacando mejores notas las chicas una gran parte renuncian a estudios cuyo valor en el mercado es claramente superior, tanto a nivel de remuneración como de status social. Nos parece de vital importancia realizar una llamada de atención y señalar que es necesario que desde la escuela y la familia se plantee una reflexión seria y profunda sobre determinados objetivos educativos que se siguen transmitiendo, casi siempre de forma contradictoria a través del curriculum oculto.

Si observamos el comportamiento del alumnado a la hora del recreo, será fácil comprobar que los niños ocupan más espacios que las niñas en el patio, jugando a juegos muy activos y a veces agresivos, mientras que las niñas se sitúan en la periferia realizando juegos con menor carga competitiva.

TABAQUISMO Y ALCOHOLISMO

La edad en que comienzan a fumar es cada vez menor. A los 14 años fuma el 23% de adolescentes disparándose esta cifra hasta el 41% a la edad de 16 años, siendo más numeroso el

número de chicas fumadoras que chicos. Los compañeros/as ya iniciados en el hábito de fumar empujan hacia el consumo, que se transforma así en una manifestación de autoafirmación y de identificación con el grupo. Ven equivocadamente en el consumo de tabaco la entrada en la edad adulta, lo que les proporciona un sentimiento de independencia frente a los demás y de rebelión frente a la autoridad. Paradójicamente el 47% de los fumadores de ambos sexos manifiestan que les gustaría dejar de fumar.

El consumo de alcohol está tan culturalmente aceptado entre nuestros adolescentes que tienden a ensalzar sus valores positivos (facilita la comunicabilidad, rompe inhibiciones y prejuicios, da entrada a un estado de euforia y alegría etc.) y a minusvalorar los efectos negativos tales como dependencia, alteraciones de la conducta, bajo rendimiento académico etc.

El consumo de alcohol tiene al principio un marcado carácter de rito iniciático, del paso a una edad madura. Muchos/as adolescentes siguen pensando que el consumo de alcohol y tabaco es un signo de madurez. Romper con este estereotipo es primordial para cambiar sus actitudes.

En los resultados del estudio se ve claramente la evolución del consumo de alcohol según la edad. En el grupo de 14 a 15 años se experimenta un aumento espectacular alcanzándose la cifra del 40% en el consumo de cerveza. Una serie de circunstancias facilita su consumo: mayor independencia del núcleo familiar, formación de pandillas con todo lo que ello implica, influencia de los medios de comunicación, bajo precio del alcohol que lo pueden comprar en muchos establecimientos aunque esté prohibida su venta a menores, etc.

El consumo de alcohol se centra en los fines de semana donde suele aparecer un consumo compulsivo ingiriendo grandes cantidades en poco tiempo. El diagnóstico es preocupante. No sólo hay que tomar medidas y hacerlas cumplir sino sobre todo hay que crear una conciencia colectiva del peligro que conlleva su consumo sobre todo en la franja de edad más vulnerable.

VIOLENCIA ESCOLAR

En los últimos años los problemas de acoso y amenazas entre escolares son motivo de gran preocupación para el profesorado y las familias. Agredir al otro en cualquiera de sus manifestaciones denota un fallo claro en el sistema de comunicación y convivencia.

Sin llegar a las situaciones preocupantes de violencia que vemos en algunas partes llama la atención que el 30% del alumnado masculino analizado y el 22% del femenino muchas veces sufre y ha sufrido insultos. La normalización de este comportamiento provoca, entre los escolares, que no denuncien este hecho.

Resulta evidente que aunque teóricamente los hombres y mujeres tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones, los modelos que se suelen presentar tanto a unos como a otras desde su nacimiento no son los mismos. A los niños se les suele presentar un modelo masculino cargado de valores como violencia, agresividad, competitividad que tienen un fuerte prestigio social y, por el contrario, a las niñas se les ofrece un modelo femenino cargado de valores como la ternura, la

intuición o la prudencia que tienen en nuestra sociedad una escasa valoración. Esto puede explicar que las relaciones entre los chicos son por lo general más conflictivas y agresivas que las que se establecen entre las chicas.

Respecto a los intentos de agresión, comprobamos como dato más revelador que a medida que aumenta la edad, aumenta de manera considerable la proporción de escolares que recibe este tipo de violencia, dándose más en chicos que en chicas.

La violencia ejercida contra las mujeres constituye la forma más brutal de discriminación y marginación del sexo femenino. En este contexto, es preciso subrayar, que un 20% de escolares varones justifica, en algunas circunstancias, la violencia ejercida sobre las mujeres. Un 3% de chicos está de acuerdo y un 11% en algunas circunstancias en que los maridos puedan golpear a sus mujeres en determinados casos, pensamiento que es preciso modificar urgentemente. La educación escolar debe contribuir a que alumnos y alumnas sean capaces de identificar y rechazar situaciones en las que se produce este tipo de comportamientos, de analizar sus causas y de actuar con respeto, acorde a valores igualitarios.

JUICIOS VALORATIVOS

Es gratificante comprobar que la mayoría del alumnado extremeño (90%) rechaza la guerra y la droga. El divorcio lo admiten, al menos en algunas circunstancias el 53%, el aborto el 31% y la pena de muerte el 33%.

FAMILIA Y TAREAS DOMÉSTICAS

La institución familiar está sufriendo profundas transformaciones, sin embargo, la distribución de los roles domésticos continúa siendo la tradicional en una mayoría de familias extremeñas: barrer, hacer la comida, planchar y llevar a los niños al médico son tareas realizadas mayoritariamente por las madres.

La colaboración en las tareas caseras es más frecuente en las niñas que en los niños. La participación de ellos depende en mucha mayor medida de su buena voluntad que en el caso de las chicas que tienen menor margen de maniobra para excusar su no participación. No obstante, al menos de palabra, el futuro que plantea el alumnado extremeño tiende a la igualdad de responsabilidades domésticas pues ante la pregunta: Cuando tengas tu propia familia ¿quién piensas que debería realizar las tareas domésticas? La mayor parte piensa que es obligación de los dos. “Yo, cuando me case, dice una niña de 1º de ESO, nos repartiremos el trabajo, y unas veces le tocará hacer las cosas a él y otras a mí, no como mi padre y mis hermanos que no hacen nada en casa, ni siquiera poner la mesa, que es bien fácil”. No obstante encontramos todavía muchos niños que hacen afirmaciones de este tipo: “Las cosas como fregar, barrer etc., son tareas que pueden realizar tanto los hombres como las mujeres, pero hay otras, como cuidar a los hijos, sobre todo si son pequeños, que es mejor que lo haga la mujer porque los hombres somos más inútiles para esas cosas”. “Yo opino, dice un chico de 1º de ESO, que las tareas de la casa tienen que ser para la mujer y para el hombre, pero por alguna causa el hombre no puede hacerlo porque no sabe”.

Hay más de una adolescente que pone el dedo en la llaga “... lo que pasa es que ellos dicen que no saben hacer las cosas para no hacerlas”. Como anécdota contamos el caso de un chico rural de 6° de primaria que nos manifestó lo siguiente. “Las mujeres tienen que hacer las tareas de la casa ya que los hombres tienen que trabajar fuera de casa y en el caso de que la mujer trabajara fuera de casa que lo haga antes”.

PERCEPCIÓN DE ROLES

Estamos ante un cambio de actitudes, frenado en muchos casos por las tradiciones de los adultos. La familia y el entorno social donde se mueven nuestros escolares estructura todavía, en distintos grados, roles sexuales de forma excluyente y dependiente. Así la clásica diferenciación de lo masculino en lo público y lo femenino en lo privado es aún vigente, por supuesto en menor grado que en otras épocas.

- En el espacio público y laboral se atribuye un rol adulto al hombre y un rol inactivo a la mujer.
- Por el contrario en el mundo privado y familiar quien desempeña un rol adulto son las mujeres y quien juega un papel pasivo es el hombre. El hombre tiene dificultades para ser adulto en el ámbito familiar y poder ejercer en el futuro un nuevo rol dentro del hogar, puesto que a este aprendizaje se le asignan características desvalorizadas socialmente.

Los niños y las niñas aprenden desde pequeños que los papeles de los chicos y las chicas son diferentes y en muchos casos ligados al género. Así, descripciones de persona cariñosa, comprensiva, tierna... suben en todos los casos como valores propiamente femeninos. En cambio, aquellas actividades que describen los atributos tradicionalmente masculinos, se decantan también en la subida de los registros asignados a los hombres. De este modo tener dotes de mando, ser una persona valiente, agresiva, parecen ser para muchos escolares, sobre todo chicos, propiamente masculinos. Las niñas se resisten mucho más que los niños a reproducir los citados estereotipos y tienden a contestar que dichos atributos pertenecen por igual a los dos géneros.

El gamberrear y la violencia son rasgos manifestados como propios de los chicos en un 76% y en un 64% respectivamente. En otros atributos tan señalados como la belleza y la seducción el 49% de los escolares de ambos sexos manifiesta que se da en chicos y chicas por igual, si bien la belleza es considerada como un rasgo distintivo de las chicas en un 48% y la seducción en un 42%. Algo similar ocurre con los chicos en el gusto por el deporte considerándolo propio de ellos el 42% y el gusto por el riesgo el 44%.

El gusto y consumo de alcohol de ser mayoritariamente un atributo masculino ha pasado a ser un comportamiento en que la variable género se ha ido diluyendo.

¿Con quién sueles hablar de temas relacionados con la sexualidad?

Los adolescentes extremeños hablan de temas relacionados con la sexualidad fundamentalmente dentro de su grupo de iguales del mismo sexo alrededor del 70%, aunque progresivamente con la edad la comunicación con el otro sexo va aumentando.

Hablan de sexualidad con la madre el 21%, más chicas que chicos, frente al 7% que manifiesta hacerlo con el padre.

Según la opinión de nuestros escolares de ambos sexos, la sexualidad de los varones es aceptada y valorada por el núcleo familiar no así la de las chicas: “... un chico le dice a su padre: papá estoy saliendo con una chica, y el padre le dice: muy bien chaval y sin embargo la chica le dice a su padre: estoy saliendo con un chico y hasta a lo mejor la mira con malos ojos...”.

Una de las entrevistadas nos dice: “... yo pienso que se sigue dando una especie de machismo. Porque cuando algún chico sale con muchas chicas, dicen que es muy macho, y si una chica sale con muchos chicos que es muy puta”.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN NO SEXISTA

La estrategia que formulamos en el libro no es más que una de tantas posibilidades, pero lo más importante es que parte de la idea de que el cambio no es posible sin la implicación y la colaboración del profesorado y de la familia.

Algunos ámbitos de observación, evaluación e intervención del sexismo en la escuela pueden ser los siguientes:

- Análisis de los libros de texto y material didáctico.
- Análisis de la distribución y uso del espacio del patio.
- Análisis de las diferencias en el uso del material escolar.
- Análisis de las manifestaciones de violencia y afectividad.
- Análisis de las producciones del alumnado.
- Análisis de la interiorización de los estereotipos de género en el alumnado.

Es necesario que la propuesta de coeducación llegue a todos los ámbitos y se haga de una forma consciente y asumida. Apostamos por una escuela coeducativa donde exista un currículum intergenérico real, que abarque a todos los ámbitos y todas las áreas. Sólo así podremos llegar a la consecución de uno de los principales retos de la sociedad actual: convertir en realidad la igualdad de oportunidades para ambos sexos. La vigencia de modelos distintos para las mujeres y los hombres requiere actuaciones específicas en la educación que contrarresten la desigualdad y el desequilibrio que aún existe en nuestra cultura.

Como afirma Victoria Camps, no basta con que existan leyes que favorezcan la igualdad y la integración de la mujer, aunque ello constituya un avance importante, sino que es necesario promover un cambio de actitudes en las personas para que los principios de igualdad y no discriminación lleguen a ser una realidad.

El arte de convivir

*Ángela Talavero Pérez/Maricele Lázaro Sánchez/Pilar Morán González
Martín Alfonso Polo/Dionisio Díaz Muriel/Carlos Barrantes López*

Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son asuntos en los que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: La violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable, etc.

En los últimos años se viene observando un claro incremento del grado de agresividad, que se percibe en todos los niveles sociales, en la política, en la familia, en la calle, en los negocios, en el deporte, cine, televisión y medios de comunicación.

Estamos asistiendo al agudizamiento del problema de la violencia escolar conectado con el incremento de comportamiento violentos entre jóvenes, ligados a actitudes de intolerancia y xenofobia. Estas actitudes “*destructivas*” se fraguan en la calle e, inmediatamente contagian al ámbito educativo.

Ante esta situación, la educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico con respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos.

Recordemos que instaurar en nuestra sociedad una “Pedagogía de los valores” es educar al hombre para que se oriente por el valor real de las cosas, es desarrollar una pedagogía de encuentro entre los hombres que creen que la vida tiene un sentido, los que saben que existe un porqué en todo lo extraño, los que conocen y respetan la dignidad de todos los seres.

Por lo tanto, es necesario acudir a los temas transversales, especialmente a **La Educación en Valores**, para conseguir una formación completa y motivadora para el alumnado, el profesorado y los padres.

Elena Martín Ortega dice que: “*La Educación en Valores está resultando uno de los temas más difíciles para el profesorado. Sin embargo, se observa un interés creciente por parte de la*

comunidad educativa en trabajar estos contenidos y han empezado a abordarse, tanto desde el punto de vista de la formación de los docentes como desde el punto de vista de la elaboración de materiales que ayudan a introducirlos en las aulas”.

Por los motivos expuestos, diversas asesorías del C.P.R. de Cáceres han organizado a lo largo del curso escolar 2000-2001 una serie de actividades de formación del profesorado encaminadas a la prevención y detección de situaciones violentas, de género o domésticas, que ayuden, en lo posible, a mejorar la convivencia en los centros educativos.

Estas actuaciones han sido:

1.- Protocolo Interdepartamental para la Erradicación y Prevención de la Violencia contra la mujer

El C.P.R. de Cáceres a colaborado en la elaboración del Protocolo Interdepartamental para la Erradicación y Prevención de la Violencia contra la mujer que ha aprobado la Junta de Extremadura en el año 2001 a instancias de la Consejería de Cultura y de la Dirección General de la Mujer.

Esta colaboración se ha basado en la redacción del protocolo de actuación destinado a la prevención de la violencia de género y promoción de hábitos saludables en el marco escolar.

El Programa de Intervención en el Marco Educativo, al que hace referencia este Protocolo, tiene la siguiente estructura general de funcionamiento:

- Proceso de promoción de hábitos saludables.
- Proceso de prevención.
- Proceso de detección.
- Proceso de formación.

2.- Cursos de Formación:

2.1.- Educación Infantil: Curso “Educar para el respeto y la Tolerancia”

Objetivos:

- Reflexionar sobre las condiciones psicosociales del comportamiento violento.
- Crear actitudes de tolerancia, aceptación y respeto hacia los demás.
- Poner en marcha actuaciones que lleven a desarrollar un sentido crítico ante los mensajes violentos recibidos a través de los medios de comunicación.
- Analizar y explicitar las propias concepciones sobre actitudes discriminatorias que podemos transmitir en nuestra práctica docente.
- Fomentar habilidades sociales básicas para el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

Contenidos:

- Educación y desarrollo de la Tolerancia.
- Análisis de los estereotipos que tenemos asumidos culturalmente.
- Conflictividad infantil.
- La violencia en los medios de comunicación.

2.2.- Educación Primaria: Curso “El arte de convivir”

Objetivos:

- Concienciar al profesorado de que aún perviven muchas “formas” de violencia en nuestra sociedad.
- Reflexionar sobre las condiciones psicosociales del comportamiento violento.
- Analizar las aportaciones de la ciencia y la educación para superar la violencia.
- Debatir y formular propuestas de intervención específicas a nivel social y educativo.
- Ayudar al profesorado a detectar los malos tratos en los alumnos.

Contenidos:

- Análisis de los estereotipos que tenemos asumidos culturalmente.
- Panorámica de los conflictos en el contexto escolar.
- Papel del docente como mediador social.
- La autoestima.
- La violencia y el menor.
- Educación y desarrollo de la tolerancia.
- El trabajo cooperativo para favorecer la convivencia en el aula.

Las conclusiones que se obtuvieron para ambos niveles fueron:

- Hay un elevado grado de agresividad en el ámbito escolar desde que los niños son muy pequeños.
- La intolerancia se ha visto reflejada a través de insultos de todo tipo: al cuerpo, a la inteligencia, sexuales, a la familia...
- Existen agresiones físicas: empujones, patadas, arañazos, amenazas, cabezazos.
- Se producen exclusiones: rechazo a los otros/as, omisiones...
- En función de la edad se ha visto que el nivel de agresividad verbal es menor en niños más pequeños. Creemos que es debido a un vocabulario más restringido y menor capacidad de expresión, aunque son notables las burlas, desprecios y situaciones de exclusión.

- La falta de intervención preventiva en este campo conduciría a manifestar las mismas conductas agresivas verbales en cursos superiores.
- Es clara la conducta de agresión verbal relacionada con el ambiente sociocultural, favoreciéndose en los niveles más bajos, aunque en ámbitos más altos, los insultos son diferentes y no por eso menos graves e hirientes y es más frecuente la exclusión y el rechazo.
- El profesorado de los centros aludidos ha optado por la prevención y coordinación con las familias para la aplicación de medidas pedagógicas y pautas educativas que permitan una formación más integral.
- Tampoco se olvida que los profesores ejercen una importante influencia en sus alumnos siendo por ello modelos de referencia.

2.3.- Educación Secundaria: Curso “Convivencia y disciplina en Secundaria”

Objetivos:

- Conseguir que en nuestra sociedad la diferencia sexual, sea una “Riqueza humana”.
- No utilizar la violencia como una forma de hacerse valer y de imponer criterios.
- Conseguir que el entorno familiar y escolar no haya prácticas de violencia directa o indirecta.

Contenidos:

- “Agresividad y Timidez en el ámbito escolar. Repercusiones. Posible tratamiento”.
- “El desarrollo de Habilidades de Gestión del Aula como Fundamento de la Profesión Docente”.
- “Afrontamiento de conflictos. Técnicas de modificación de conducta. Grupos de pertenencia: familia, amigos”.
- “Experiencias en otras comunidades”.
- “Mass-Media y Violencia”.
- “Conflictividad entre iguales. Elaboración del Proyecto de Intervención en el aula”.

Los temas que se trataron en los **Proyectos de Intervención** en el aula, que incluía el curso, fueron muy diversos:

- Psicología de la Forma, Color y Espacio: Aspectos del Centro que producen tensión y los que produce relajación y bienestar.
- Crear “buen ambiente” para aumentar el rendimiento y la relación profesor-alumno.
- Trabajo cooperativo: disposición del aula y planificación del material.
- Violencia en medios de Comunicación.
- Elaboración de un decálogo de normas hecho por ellos.

- HH.SS. para aceptar críticas constructivas y no percibir las como ataques personales.
- Asertividad, cooperación.
- Consolidación del grupo-clase.
- Socialización por medio de HHSS en payos y gitanos.
- HH.SS. Básicas, solucionar problemas sin agresión, hacer frente al estrés.
- “Integrar” a los alumnos conflictivos en el aula.
- Trabajo cooperativo y proyectos libres en Tecnología.

Las conclusiones positivas que se obtuvieron fueron:

- Han disminuido las agresiones físicas y ha mejorado la resolución de conflictos porque son conscientes de los problemas –antes no los consideraban como tal– y han aumentado sus habilidades sociales.
- Trabajan mejor en grupo, antes no sabían hacerlo.
- Mayor integración en el aula y aumenta la capacidad de reflexión, aceptando y rechazando críticas mejorando las relaciones personales.
- Mejores resultados académicos.
- Para poder valorar los cambios, el profesorado ha tenido que modificar sus criterios de evaluación.
- Conseguir la implicación del alumno en el proyecto, siempre que se haya gestionado de forma personalizada.

Las conclusiones negativas fueron:

- Las agresiones verbales no han disminuido.
- No se han implicado los docentes ni los equipos directivos, salvo en algunos centros. La implicación del tutor es fundamental porque es el lazo de unión entre padres, profesores y alumnos. La implicación de los padres es totalmente necesaria.
- Las medidas disciplinarias no son coherentes.
- Falta de espacios para gestionar el aula de forma variable.

3.- Jornadas de Intercomunicación, padres-profesores

Objetivos:

- Vigorizar la relación entre los miembros de la Comunidad Educativa para que la comunicación sea fluida, comprometida, útil, para obtener una enseñanza participativa y de calidad.
- Analizar diversas actitudes estereotipadas, de los padres con relación al centro docente y de los profesores con relación a los padres.

Contenidos:

- La educación en el siglo XXI.
- Mesa redonda: “el arte de convivir en la comunidad educativa”.
- Internet, un reto para todos.
- Comunicación entre padres y profesores a través de las NN.TT.

Conclusiones:

- La iniciativa de estas Jornadas ha sido muy positiva para mejorar la colaboración padres y profesores.
- Al principio de la Jornada hubo enfrentamientos entre padres y profesores, lo cual era uno de los objetivos de la Jornada. El conflicto desapareció a lo largo de la actividad, al comprobar que los enfrentamientos nos mantenían donde estábamos y no daban soluciones a los problemas y a la comunicación que pretendíamos. Por este motivo, se ve necesario continuar estas actividades desde el principio del curso en cada Comunidad Educativa, con participación de alumnos y con puestas en común conjuntas.

4.- Objetivos del proyecto 2001-2002

Para el curso 2001-2002, el Centro de Profesores y de Recursos de Cáceres continuará desarrollando cursos, seminarios y grupos de trabajo en torno a la convivencia, disciplina y no violencia. Nos proponemos organizar actividades de formación para fomentar el diálogo, las habilidades de interacción, actividades en grupo encaminadas a propiciar el autocontrol, el respeto mutuo y conocer estrategias para la resolución de conflictos y la comunicación entre profesores, padres y alumnos.

Los objetivos principales que se ha marcado son:

- 1.- Retomar la educación en valores como la autoestima, la libertad, la fuerza de voluntad, la responsabilidad, como elemento de prevención de tensiones y conflictos.
- 2.- Desarrollar acciones transversales incidiendo fundamentalmente en la coeducación y la educación en la no violencia, y potenciando talleres de esta materia en las actividades extraescolares de los centros educativos.
- 3.- Ayudar al alumnado a encontrar la calidad necesaria en las relaciones para fortalecer su persona y construir su propia identidad.
- 4.- Fortalecer la comunicación intrafamiliar como mecanismo preventivo de tensiones y conflictos.
- 5.- Aprender con las nuevas tecnologías, como valor de nuestro siglo. Usar Internet como estrategia de aprendizaje, para Educar en Valores.
- 6.- Contribuir a mejorar la comunicación y la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje del alumnado.

La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Autorrevisión de los problemas y conflictos de convivencia

*Juan Carlos Torrego Seijo
Juan Manuel Moreno Olmedilla*



Por una red de experiencias de innovación en los centros

www.proyecto-atlantida.org

lauris@retemail.es

- *Marco General, Ámbitos de mejora*
- *Anexo Mediación, disrupción y Autorrevisión con instrumentos para la valoración de la convivencia*
- *Dossier Experiencias de centros (IES Almunia de Jerez, IES Añaza de Tenerife, IES Floridablanca de Murcia, IES Alarnes de Madrid, IES y C.P. Monesterio, Badajoz, C.P. Aragón de Las Palmas, C. P. Julián Besteiro de Getafe-Madrid, C.P. La Pedrera de Yecla-Murcia...)*

Coordinación del Proyecto

Concha Boyer y Florencio Luengo

Federación Enseñanza de CC.OO.

LA AUTORREVISIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES Y ORGANIZATIVO DE LOS CENTROS ESCOLARES*

Desde hace ya algunas décadas, las prácticas sistemáticas de autorrevisión se vienen empleando como ingrediente imprescindible en procesos de revisión basada en la escuela, autoevaluación institucional, desarrollo curricular basado en el centro, innovación generada internamente y, en general, todo tipo de proyectos relacionados con lo que tradicionalmente se conoce como investigación-acción. Con los procedimientos de autorrevisión se pretende fundamentalmente que los miembros de una institución –la escuela en nuestro caso– puedan identificar por sí mismos los problemas que tienen para, desde la consolidación de dicho conocimiento, generar vías de solución y desarrollo. De esta forma, puede afirmarse que la autorrevisión es una estrategia de desarrollo profesional del profesorado (autoformación y desarrollo autodirigido) y de desarrollo organizativo de los centros escolares. Para nuestro enfoque *global* de abordaje de problemas de comportamiento antisocial y conflictos de convivencia en los centros educativos, la autorrevisión es una de las piezas primordiales.

Objetivos de la autorrevisión

Los objetivos más específicos de los procedimientos de autorrevisión, ya comenzando a centrarnos en el tema que nos ocupa, serían los siguientes:

- *Dar sentido* al tema sobre el que se va a trabajar. Es sin duda el gran objetivo, hasta el punto de que podría decirse que, en el marco de un proceso global de desarrollo y mejora de la escuela, trasciende incluso la fase de autorrevisión propiamente dicha. Tomar conciencia de la naturaleza del problema o problemas con que se va a trabajar, aumentar la autoconciencia de cómo dicho problema nos afecta personalmente, contrastar las percepciones propias con las de otras personas u otros grupos, plantear alternativas de comprensión y explicación del problema en cuestión, son algunas de las implicaciones presentes en una autorrevisión sistemática.
- Elaborar un lenguaje compartido acerca del tema. Sabemos por experiencia que uno de los fenómenos que más dificulta el trabajo y el progreso en un grupo, sobre todo en contextos institucionales, es precisamente la ausencia de un lenguaje común mínimo para comunicarse. En muchas ocasiones, además, el grupo ni siquiera es consciente de dicha carencia, lo que suele llevar a bloqueos y conflictos aún más profundos.
- Construir conocimiento relevante sobre la propia realidad, el contexto en que se inscribe la acción docente y las características y necesidades de las personas que en él participan, haciéndolo con recursos e instrumentos generados y decididos desde dentro de la institución escolar.

En el caso de los problemas y conflictos de convivencia que constituyen nuestro centro de atención, estos tres objetivos tienen un significado especial. Así, por ejemplo, la toma de conciencia,

* El texto de este anexo se reproduce aquí de una publicación anterior de los autores: “Resolución de Conflictos de Convivencia en Centros Educativos”, *Colección de Educación Permanente*, Madrid, UNED, 1999.

el darle sentido *a lo que ocurre* en este ámbito es imprescindible. Porque no se trata, como es manifiesto, de un tema neutro, de carácter técnico, objetivable y considerable desapasionadamente con la frialdad de un científico de laboratorio. Antes al contrario, cuando se habla de situaciones, episodios y conflictos concretos en los que cada uno está implicado directa o indirectamente, que pueden sufrirse de una u otra manera en el día a día permanente de la institución, las pretensiones de objetividad, frialdad y desapasionamiento serían como mínimo ingenuas. Una de las grandes dificultades a la hora de abordar problemas y situaciones de violencia, agresiones o comportamiento antisocial en general, es justamente nuestra incapacidad inicial para entenderlas, sobre todo si nos toca sufrirlas directamente. Son conductas y situaciones que, de entrada, nos provocan una gran perplejidad, dejándonos sin recursos no ya para abordarlas *correctamente*, sino tan siquiera para comprenderlas. Por tanto, dar sentido, buscar el sentido del problema es en este caso más crucial que en ningún otro. Por otra parte, otra característica específica de los conflictos en la convivencia escolar es la invisibilidad de muchos de los fenómenos que se producen cotidianamente. La violencia, sobre todo la psicológica, suele estar rodeada por una suerte de conspiración del silencio a que ya nos referimos en el capítulo anterior. Así, una autorrevisión sistemática de estos problemas aparece como la vía más apropiada para hacer visible lo que normalmente se mantiene invisible.

Principios metodológicos de la autorrevisión

Carácter interno: El sujeto y el objeto del diagnóstico o revisión coinciden. No se trata pues de que nadie imponga un discurso extraño a la institución con objeto sancionador, o con el propósito de generar conocimiento que no vaya a revertir en las posibilidades de desarrollo y mejora del centro escolar. Dicho de otra manera, los protagonistas y, en cierto modo también los *propietarios* de la autorrevisión son las propias personas implicadas. Esto no quiere decir, por supuesto, que no sea posible recurrir a ideas, recursos e instrumentos concretos producidos fuera de la institución escolar; o que no sea recomendable contar con apoyo externo de algún tipo cuando se inicia la autorrevisión. Pero todo ello dependerá de las decisiones internas que se tomen al respecto.

Carácter instrumental: La autorrevisión no es una tarea que tenga sentido por sí misma. Sólo tiene sentido como activadora de procesos de cambio y desarrollo en el centro escolar y en cada uno de sus *actores* en particular (familias, profesores y alumnos). Por tanto, no interesan tanto los aspectos técnicos de la revisión –validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados– cuanto la medida en el proceso movilice a la institución y al profesorado, y en que verdaderamente sirva para tomar conciencia de la importancia de los problemas, para hallar contradicciones entre lo que se hace y lo que se dice que se hace, para contrastar la visión propia con la que tienen otros, y en definitiva para construir un lenguaje compartido en torno a los temas que preocupan a la institución y a las personas que de una u otra manera participan en ella. En definitiva, la autorrevisión, con ser necesariamente un ejercicio sistemático y serio, tan solo tiene sentido si sirve a intereses prácticos concretos del centro, si se articula en torno a criterios de utilidad práctica de cara a resolver problemas percibidos por los miembros de la comunidad escolar.

Participación y apropiación: Es la dimensión democrática de la autorrevisión. Se trata de generar conocimiento sobre la propia situación, asegurándose la participación de todos, y de

manera especial de aquéllos que normalmente tienden a quedarse al margen, a abstenerse, o simplemente no tener ocasión de decir lo que piensan. El carácter interno de la autorrevisión en modo alguno puede suponer la mera sustitución de una fuente de autoridad externa (la del experto, el inspector, o el investigador) por una nueva fuente exclusiva de autoridad interna que imponga sus criterios y visiones al resto de la comunidad escolar. En términos prácticos, esto supone considerar la autorrevisión como un proceso esencialmente democrático y que, incluso desde el punto de vista más estrictamente técnico, sólo tendrá sentido si se produce con la participación y apropiación de todos los implicados. En nuestro caso, esto incluiría no solamente a todo el profesorado sino también al alumnado y a las familias.

Construcción compartida de la realidad: El *producto* final de un proceso de autorrevisión no es otro que el de una visión compartida, construida a través del debate y la deliberación, de la realidad y de los problemas que el centro tiene. Esta toma de conciencia colectiva, junto con la construcción de modelos concretos de comprensión y explicación de los problemas, constituiría el *capital* más importante que un centro puede conseguir al plantearse el abordaje y resolución de un problema, cualquiera que éste sea.

Nos interesa generar, hacer emerger a la superficie todo tipo de información relevante sobre dicha cuestión. Por tanto, podríamos ordenar la búsqueda de la siguiente manera:

- Definición precisa de los comportamientos o sucesos que nos preocupan.
- Localización de dichos comportamientos (dónde tienen lugar y cuándo ocurren preferentemente).
- Frecuencia con que tienen lugar (jamás, raramente, con frecuencia, continuamente).
- Características de los alumnos que están implicados directa o indirectamente en ellos (diferenciando entre agresores, víctimas, y alumnos que *juegan* ambos papeles).
- Estrategias y respuestas que los profesores normalmente seguimos ante la aparición de dichos comportamientos (individualmente, en el aula, en el centro como un todo).
- Percepción y opinión que se tiene de los resultados que tales estrategias y respuestas están consiguiendo.
- Actitudes y opiniones de los padres en relación con estos comportamientos de sus hijos; correspondencia con la conducta que tiene lugar en el ámbito de la familia.
- Localización de fenómenos similares –violentos– en el entorno de la escuela.

Con estas *variables*, por llamarlas de algún modo, podemos construir todo tipo de instrumentos *caseros*, desde guías para entrevistas, cuestionarios que pueden responder los propios estudiantes, sus padres y madres y los mismos profesores, e incluso guías de observación (más abajo os sugerimos un amplio conjunto de instrumentos en esta línea). La información que podemos obtener mediante el uso de tales instrumentos siempre nos sorprenderá; un tema sobre el que creíamos *saberlo todo*, adquirirá de repente caras, tonos y rincones que no se nos habían pasado por la cabeza. Ello, en la mayor parte de los casos, nos permitirá revisar nuestros prejuicios, preconcepciones y estereotipos, y comenzar a tomar una conciencia renovada sobre los problemas en cuestión.

CATEGORÍAS DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

- 1.- Comportamiento antisocial de alumnos.
 - 1a) Disrupción en las aulas.
 - 1b) Indisciplina (insultos, malas contestaciones, falta de respeto, horarios, materiales y espacios comunes).
 - 1c) Violencia psicológica (conductas intimidatorias; sin son permanentes, bullying).
 - 1d) Vandalismo-daños materiales.
 - 1e) Violencia física (agresiones, extorsión, armas, incluida la violencia física contra uno mismo).
 - 1f) Acoso sexual.
 - 1g) Absentismo y deserción escolar.
 - 1h) Fraude-corrupción (copiar, plagio, tráfico influencias, etc.).
- 2.- Problemas de seguridad en el centro escolar (conductas protagonizadas por cualquier miembro de la comunidad educativa o incluso de fuera de ella).
 - 2a) Delitos (delincuencia-predelincuencia) cometidos en el contexto del centro escolar.
 - 2b) Delitos –problemas de seguridad– realizados por sujetos ajenos al centro procedentes del entorno más próximo. (Bandas).
 - 2c) Conciencia individual o colectiva de inseguridad en el centro; clima de inseguridad.
- 3.- Violencia de la escuela ejercida hacia y sufrida por el alumnado.
 - 3a) Maltrato de profesores a alumnos (físico o psicológico).
 - 3b) Injusticia intrínseca del sistema y de la institución (margina, estigmatiza, condena al fracaso a muchos alumnos). (Violencia simbólica).
- 4.- Conflictos entre adultos (en los que los alumnos suelen jugar el papel de rehén de unos u otros).
 - 4a) Conflictos entre familias y profesores.
 - 4b) Conflictos entre profesores entre sí.
 - 4c) Conflictos entre familias entre sí.
 - 4d) Conflictos entre profesores y/o familias y personal no docente del centro.

Sobre este conjunto de categorías, sobre una de ellas en concreto, o incluso sobre alguno de sus elementos, podemos iniciar un proceso de autorrevisión haciéndonos las preguntas en principio más evidentes al respecto:

Quién : Alumno aislado
Grupos de alumnos
Profesorado
Personal de administración y servicios
Familias

Cuándo : Frecuencia (constantemente, rara vez, o nunca)
Momento del día (horas, horario)

Dónde: Aula, pasillos, patio, comedor, autobús

Qué venimos haciendo en el centro ante cada uno de estos fenómenos:

En qué medida estamos satisfechos o nos da el resultado esperado lo que venimos haciendo:

Como puede apreciarse, la diferencia entre los procedimientos inductivos y los deductivos es en principio estrictamente metodológica. Sin embargo, no deja de tener su importancia el que se defina de antemano el ámbito sobre el que se va a recoger información, o que más bien se inicie dicho proceso sin ningún tipo de restricción; una cuestión instrumental, desde luego, pero con indudable calado.

Conclusión

Pero, en cualquier caso, lo verdaderamente importante, una vez que tengamos los datos, es **por qué creemos que ocurre lo que está ocurriendo**; sin ese debate, sin respuestas claras a esta pregunta, difícilmente avanzaremos mucho y habrá cumplido la autorrevisión sus propósitos más de fondo. En este punto, al procurar la construcción compartida de la realidad que pretende la autorrevisión, nos será posible confirmar las diferencias de visión entre los distintos actores de la comunidad escolar (familias, profesorado, alumnado, personal no docente), tratar de interpretar dichas diferencias, lo que suponen en la práctica y cómo podría responderse a ellas; al mismo tiempo, se comprobará cómo, en términos de conflictos de convivencia, se aplica el principio ya sugerido más arriba, y aparentemente de perogrullo, de que lo visible no permite que nos hagamos cargo de lo invisible (“lo que no sale en las noticias no existe” sería la metáfora mediática que ilustraría este fenómeno). Por último, la riqueza de la información que tenemos nos permitirá establecer relaciones entre comportamientos y conductas, sucesos y procesos, que hasta entonces habíamos juzgado independientes y sin relación alguna entre ellos.

PROYECTO ATLÁNTIDA: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

(Documento elaborado por el grupo de trabajo Atlántida: Paz Sánchez Pérez, Juan Manuel, Moreno Olmedilla y Florencio Luengo Horcajo)

PROPUESTA DE TRABAJO PARA LA AUTORREVISIÓN DE LA CONVIVENCIA Y LA DISCIPLINA DE LOS CENTROS

El proyecto Atlántida realiza una propuesta a los centros educativos de autorrevisión de la convivencia y la disciplina en aras a detectar las ideas previas que sobre el tema tiene la comunidad educativa, y a la vez categorizar las problemáticas que subyacen a las tareas y hechos cotidianos de la vida escolar. Les hacemos llegar la propuesta de evaluación de la situación actual que nos gustaría se integrara en el modelo que defendemos a través del documento Anexo: “La Convivencia y la disciplina en los centros escolares”, que acompañamos de experiencias narradas por centros colaboradores. Estas serían nuestras líneas de actuación:

- 1.- Se trataría de iniciar un proceso de análisis y reflexión en las comunidades educativas y coordinar las conclusiones para elaborar un plan conjunto. Para ello ponemos a disposición de los centros:
 - Ideas previas del profesorado, alumnado y familias (3 cuestionarios).
 - Categorización de las problemáticas comunes (un cuestionario ejemplificación para contextualizar el trabajo en cada centro).
- 2.- Planteamos un apoyo y refuerzo a la tarea de autorrevisión y el intercambio de experiencias a través de los medios limitados de los que disponemos:
 - Ayuda para la Formación y autoformación desde los equipos de apoyo del Proyecto Atlántida y las colaboraciones.
 - Web a disposición de las experiencias de los centros para la difusión e intercambio de actividades y líneas de actuación.
 - Análisis e Intercambio de conclusiones a través de Jornadas conjunta.

(Podrá encontrarse el desarrollo de ámbitos de mejora externos e internos en la web del proyecto)

Ordena del 1 al 10 los ÁMBITOS DE MEJORA de los problemas y conflictos de convivencia (recogidos y estudiados por Moreno y Torrego 1999a y 1999b), que el centro debería priorizar por su urgencia y necesidad para la mejora de la convivencia y la disciplina.

ÁMBITOS DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

	1º ... 10º
1.- Obtener un conocimiento más ajustado del alumnado que permita una mejor respuesta educativa: autoconcepto y autocontrol, competencia instrumental...	
2.- Introducir cambios en el curriculum escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos.	
3.- Estimular y consolidar el funcionamiento del grupo-clase, especialmente a través de normas de comportamiento en el aula y el centro.	
4.- Favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo participando en los procesos relativos a los temas de convivencia.	
5.- Tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado.	
6.- Revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula: interacción verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción.	
7.- Desarrollar en todos los miembros (PAS incluido) de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos.	
8.- Crear instrumentos y estructuras en el nivel institucional del centro para promover una convivencia más racional y saludable (nuevas comisiones, grupos de mediación de conflictos, defensor del estudiante, asociaciones, actividades voluntarias, campañas...).	
9.- Trabajar con normas de convivencia en el centro y criterios comunes de seguimiento y evaluación ante los incumplimientos, desarrolladas en procesos que surjan desde las aulas.	
10.- Garantizar las condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física y respuestas específicas ante situaciones graves.	

PÁGINA 192 EN BLANCO