

**Violencia y
conflictividad
escolar**

Juan Jiménez
Castillo
*Departamento de
Inspección Educativa
Illes Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
147-164

Violencia y conflictividad escolar

Violence and conflicts in the school context

Juan Jiménez Castillo

Departamento de Inspección Educativa Illes Balears

Resumen

Este artículo tiene por objeto delimitar el espacio propio en el que se mueven los conceptos de conflictividad y violencia, con sus diferencias y conexiones en el campo educativo. Reclama la atención de los Claustros sobre ese otro tipo de violencia escolar, *el maltrato entre iguales*, que, por ser soterrada y oculta, transcurre por la vida de los centros ante la indiferencia de todos y que la dignidad pisoteada de sus víctimas y las voces reclamantes de sus allegados nos señala e implica en el compromiso de su erradicación.

En el estudio de casos, se manifiesta las conexiones y concomitancias entre violencia, organización curricular y fracaso escolar, además de emerger un perfil de alumno con características de víctimas agresivas; señalándonos la perspectiva de la responsabilidad familiar en la aprehensión de la violencia, por aprendizaje vicario, por parte de los hijos.

Termina el artículo apuntando unas posibles vías de actuación de los centros escolares, que permita transformarlos en verdaderos espacios de convivencia y de desarrollo humano, a la par que presenta unas conclusiones que no pretenden acabar ni cerrar nada, sino abrir puertas, sugerencias para la investigación-acción.

Summary

This article has the object of delimiting the specific area in which the concepts of conflicts and violence move, taking into account the differences and connections in the field of education. It calls the Faculties' attention to this other type of violence, abuse amongst peers, which, being covert and concealed plays a part in the daily life of the centres to everyone's indifference. The trampled dignity of its victims and the demanding voices of their relatives designate and implicate us in the commitment of its eradication.

In the study of cases, the connections and concomitances between violence, curricular organisation and school-failure are manifest, furthermore the profile of a pupil who has the characteristics of an aggressive victim emerges; indicating the perspective of the family's responsibility in the apprehension of violence, through parental example, on behalf of their children.

The article ends outlining some possible courses of action for schools, allowing us to transform them into places of companionship and human evolution. It also presents some conclusions, which don't pretend to finalize or close issues, but to open doors, suggesting further investigative-action.

Introducción

Los repetidos sucesos de carácter violento acaecidos en los centros escolares (recuerden, en el curso pasado, el de Eivissa, IES Xarc de Santa Eulalia y el IES Celestino

Mutis de Madrid o, en el presente curso, las agresiones de profesores por parte de alumnos en los IES de Ceuta...), nos obliga a repensar la escuela desde esta perspectiva, ofreciendo respuestas que contemplen su existencia antes que, por entender que son aisladas y circunscritas a situaciones concretas, negar una realidad que los estudios especializados han elevado a evidencia tanto en España como en el resto de países de nuestro entorno comunitario. En este sentido los estudios de Isabel Fernández y G. Quevedo¹ (1991); o el de Rosario Ortega y J. Mora-Merchán² (1997); o el informe Nuremberg³ (1996) en Alemania; o el informe Fotinos⁴ (1995) en Francia, entre otros, serán el hilo conductor de este artículo que pretende aproximarse a la problemática compleja del conflicto y de la violencia en nuestros centros escolares.

La génesis de esa violencia es diversa y multifactorial. Se habla de la televisión y de su papel antiestructurante de la personalidad de los jóvenes como consecuencia de sus emisiones violentas y llenas de brutales agresiones y que algunos autores, como Robert M. Liedert⁵ (1980) han puesto de relieve. También se ha puesto el acento en la falta de la autoestima del individuo como factor explicativo de dicha violencia, así se ve, en todos aquellos que ejercitan la violencia, un menoscabo del sentimiento y de las oportunidades de desarrollo en la vida. Por otro, observamos que en los procesos de socialización las identificaciones con sistemas homogéneo de valores se complican hasta el punto que «esta individualización y plurización de los estilos de vida van acompañadas de pérdida de un sistema homogéneo de valores y provoca en parte de los jóvenes síntomas de desintegración»⁶ (Funk, W. 1997, 66), y que las tendencias tecnológicas —vía internautización, con la propensión individualista que encierran, no llaman al optimismo.

En esta aproximación enumerativa de las causas de la violencia, conviene apuntar otra causa harto fundamental a nuestro juicio, como la que constituya la problemática familiar del joven, con alteración de las relaciones afectivas (falta de cariño materno/paterno por privaciones y pobreza; falta de tiempo/atención por trabajo de los dos; divorcios y separaciones...), educación inestable, agresiva y excesivamente estricta o por el contrario permisiva y falta de control por el escaso tiempo que se está con los hijos. Lo que conforma una relación paternofamiliar de escasa calidad y problematizante para el equilibrio personal y social del joven. No querríamos acabar, esta aproximación a la génesis de la violencia escolar, sin dejar de señalar que, la inadecuación de los currículos así como una organización escolar excesivamente rígida, constituyen otras de las razones que pueden explicar el fenómeno de las agresiones violentas en las aulas.

Abundaremos a continuación en los diversos aspectos brevemente apuntados en esta introducción; centrándonos en la delimitación conceptual de los términos de violencia y conflictividad escolar, con sus diferencias y conexiones, así como en las concomitancias de ambos respecto al fracaso escolar —estudio de casos—, para terminar apuntando unas

¹ Fernández/Quevedo (1991). Como te chives...ya verás. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 193, págs. 69-72.

² R. Ortega/J.A. Mora (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 7-27. Madrid: Centro Publicaciones MEC.

³ Walter Funk (1997). Violencia escolar en Alemania. En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 53-77. Madrid: Centro Publ. MEC.

⁴ Eric Debarbieux (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 79-93. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

⁵ Cit. por Luis Matilla (1980). Consumidores de violencia. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 61, págs. 52-56.

⁶ Funk, W. (1997). La violencia escolar en Alemania. En *Revista de Educación*, nº 313, p. 66.

posibles líneas de actuación en los centros escolares y presentado unas conclusiones que no pretenden acabar ni cerrar nada, sino abrir puertas, sugerencias para la investigación-acción.

Respecto al concepto de violencia escolar

Los primeros estudios que abordaron la violencia escolar alejada de los límites del delito penal fueron anglosajones, a ellos se deben el acuñamiento del término de *bullying* para referirse a una amplia gama de hechos que van desde la simple grosería hasta la pequeña delincuencia, desde la gamberrada al vandalismo. Fernández, I y Quevedo, G. (1991:69) definen el *bullying* como: «*La traducción aproximada, si forzamos un posible carácter literal, sería la de bravucón y matón, y como acción propia del bullying estarían los maltratos o amenazas de manera que intimida, tiraniza o aísla y por ello convierte a alguien en víctima*». ⁷ Con Ortega, R (2000:23) abundamos más en el concepto al decir: «*Un vínculo social entre compañeros en el que un chico/a abusa con cierta regularidad de su poder físico, social o psicológico sobre otro, al que somete o maltrata, y en nombre de la injusta ley del más fuerte, obliga a su víctima a entregarle las doscientas pesetas del bocadillo, lo insulta diariamente porque tiene gafas, es tímido, flaco, no se viste a la moda, o cualquier otra sinrazón, que el abusón considere pretextar para burlarse de el/ella*». ⁸ Es a través de Orte, C. / March, X. M. (2000) donde vemos que el *bullying* —maltrato entre iguales— constituye un tipo de maltrato diferente del secular maltrato infantil, que las investigaciones han abordado desde la perspectiva de la relación del adulto y el menor (violencia sobre menores, explotación laboral, prostitución infantil etc, para acabar ambos autores considerando: «*El fenómeno del bullying escolar es una expresión de otro tipo de maltrato, pero que afecta, de forma importante a las relaciones entre iguales dentro del contexto escolar; y la existencia de esta relación desigual entre iguales supone que se da dentro del contexto escolar y que tiene diversas expresiones — verbales, físicas o de otro tipo— y que producen importantes consecuencias desde la perspectiva del desarrollo psicológico, social e intelectual del niño*» ⁹ (Orte, C. / March, X. M., 2000, 49) Este tipo de violencia designada por el término *Bullying* es la más extendida en la vida de los centros y no es de nueva aparición en los recintos escolares, sino que ha existido siempre, y cuya manifestación es variopinta: chantajes económicos, coacciones de diversa índole, apremios a hacer actos indeseados etc. etc.. Para ello, como se ha apuntado antes, ha de existir una víctima (persona con poca autoestima, miedosa e indefensa) y un bravucón o abusón o grupo de ellos que actúa (n) de intimidador (es), dándose, como es obvio, una relación de poder entre el más fuerte y el más débil y cuyos frutos son la agresión física, verbal o psicológica. Conviene apuntar que aunque esta violencia escolar, en su modalidad de *bullying*, ha existido siempre y por lo tanto no es característica de la implosión y socialización escolar producida en el último tercio del siglo XX en los países industriales, no hay que confundirla con esa agresividad adaptativa, aquella que surge como patrón de

⁷ En *Cuaderno de Pedagogía*, nº 193. 1991. p. 69.

⁸ R. Ortega (2000). Enseñar a convivir para evitar la violencia. En *El País*, 3 de abril 2000.

⁹ Carmen Orte, Martí X. March (2000). «El *bullying* versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de socialización». En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 14. págs. 47-62.

comportamiento que se activa en circunstancias en las que el ser humano puede percibir peligro inminente para él o para los suyos, como en su día el etólogo K. Lorenz¹⁰ (1965) dejó explicitado, ya que la sobrepasa en grado y finalidad hasta el punto de que, sin sostener la máxima hobbesiana de *el hombre es un lobo para el hombre*, algunos hechos violentos que se producen nos la recuerdan a nuestro pesar. Por lo tanto, y a modo de destacar las notas más características del bullying tendríamos. a) El bullying es un maltrato entre iguales —el maltrato infantil lo es pero entre desiguales—. b) Supone una manifestación más del malestar educativo, si bien transcurre bajo el manto de la ocultación, del desconocimiento adulto y de la indiferencia del profesorado, lo que supone que transcurra desde la ausencia de significatividad y valoración por parte de los Claustros y equipos docentes, con su correlato de impunidad para los maltratadores ni de solución afectiva, emocional y social para las víctimas. c) Su problemática exige que la sociedad se conciencie de dicho fenómeno en cuanto que afecta e hipoteca el desarrollo del niño en todos sus aspectos y dimensiones como persona.

Desde una perspectiva más genérica Debarbieux, E. (1997:82), con palabras de Bauman, entienden la violencia como: «*El término violencia concierne a la conducta exteriorizada de individuos o sistemas sociales hacia individuos, sistemas sociales o propiedades. Es física, psicológica o socialmente dañosa o destructiva para el objeto de violencia (víctima) y frecuentemente, también para el causante. El uso de violencia implica quebrar la voluntad de la víctima. La violencia implica siempre conducta deliberada o consciente, aunque esto no significa que los perpetradores siempre se den plena cuenta de las consecuencias de sus actos. Cuanto mayores son, tanto más responsables por sus actos son los perpetradores. La violencia tiene un propósito para el individuo o sistema social que usa de ella, pero esto no significa que el fin justifique los medios*».¹¹

Esta aproximación de violencia ¿se encontraría entre los límites en los que hemos extendido la significación del vocablo Bullying o por el contrario los rebasaría? A nuestro juicio, entendemos que sí, ya que en el límite de esa frontera se encuentran las llamadas conductas delictivas que se refieren en principio a las formas de violencia tipificadas como delito y sujetas a sanciones judiciales. Las cuales sin ser tan frecuentes en los recintos escolares, hechos contra las propiedades de profesores y de las escuelas e institutos (bolladuras de coches, puertas y paredes estropeadas, o robos...) entrarían perfectamente en la categoría de conductas delictivas antes aludidas. En este respecto y a modo ilustrativo recogemos las cifras del informe Fotinos: (Debarbieux, E., 1997, 82) «*En el distrito de París, sobre 273000 alumnos entre el 1 de septiembre de 1993 y el 7 de abril de 1994, se registraron 215 incidentes... En el 58% de los casos se trata de violencia física, en un 35% de agresión verbal, en un 12% de robos, en un 6% de extorsiones y, finalmente, en el 16% de los casos de daños materiales*».¹²

A pesar de ello, y para contención de alarmistas, el mismo informe recoge la baja tasa de delincuentes escolares con respecto del número total de alumnos (0'8 alumnos por mil).

A pesar de lo anterior, y volviendo la vista a la violencia que comporta el bullying por la importancia y gravedad que a la larga generan las mofas, insultos y dicerios o las

¹⁰ K. Lorenz (1965). *El comportamiento animal y humano*, Barna: Plaza y Janés.

¹¹ Cit. por Ton Mooij (1997). Por la seguridad en la escuela, En *Revista de Educación*, nº 313, p. 31.

¹² Cit. por Eric Debarbieux (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. En *Revista de Educación*, nº 313, p. 82.

formas psicológicas y físicas, por el sentimiento —en la víctima— de ser maltratado injusta e impunemente y además de forma prolongada, al que hay que añadir la indefinición que provoca el no saber salir por los propios medios. Son estos daños de: Descenso en la autoestima, estados de ansiedad y cuadros depresivos que dificultan gravemente la integración escolar y el aprendizaje en aquel que los padece, lo que hace que nos planteemos el problema con seriedad y ganas de ir resolviéndolo, aunque para ello tengamos que enfrentarnos a la secretidad con que lo vive el alumno que lo padece por miedo o temor a no parecer —al difundirlo— aún más miedoso y débil y, al mismo tiempo, a huir de la creencia que tienen los adultos de interpretar los miedos del acosado como resistencias al trance iniciático de hacerse mayor o de la condescendencia de aquellos que creen que la causa de la violencia escolar no es otra que la de fanfarronear hasta hacer que te reconozcan (o sea, la violencia como intento de lograr atención y adhesión, como mecanismo de autoafirmación). Es en este contexto se puede explicar que en los informes tutoriales o en los expedientes disciplinarios no haya referencias algunas al maltrato entre iguales. Encontrándose a veces alusiones tales como *meterse con* o *molestar siempre al mismo compañero* o *reírse de*; las cuales aparecen intercaladas entre enumeraciones de faltas, dentro de las cuales las que inciden en la rupturas del orden de la clase o en las faltas de respeto al profesor (*entre o salir de clase sin permiso*, o contestar a los profesores en los términos de *vete a la mierda* o *eres un payaso...*) reciben respuesta sancionadora.

La conflictividad escolar

Cuando en alguna entrevista se le ha preguntado al encuestado por la violencia escolar, con cierta frecuencia el interpelado ha comenzado a responder algo así como: «... a mí me gusta más hablar de conflictividad en vez de violencia escolar...» ¿Son términos semejantes y por ello intercambiables? o por el contrario ¿poseen espacios de significación propia y diferenciados? A clarificar dichos interrogantes nos dedicaremos a continuación.

Tomás, M. y Gimeno, X. (1993:5) a través de Touzard, H. (1981) definen el conflicto «*como una situación en la cual unos actores (individuos, grupos, organizaciones, naciones) o bien persiguen objetivos o defienden valores opuestos o bien persiguen simultánea y competitivamente el mismo objetivo*». ¹³ De lo expresado por dicho autor, el conflicto aparece como tendencias o impulsos de sentido opuesto pero que se expresan como alternativas a una posible actuación en la vida de un individuo o de una institución. El conflicto deviene así como la confrontación de intereses más o menos legítimos. En esta línea Grasa, R. (1987:58) dice respecto al conflicto: «*Vamos a considerar el conflicto como un proceso natural común a todas las sociedades, con un dinámica susceptible de análisis y abierto a una regulación constructiva*». ¹⁴ Por lo tanto, en el conflicto aparece confrontación, pugna entre personas o grupos por intereses u objetivos incompatibles, pero confrontación o pugna constructiva. Cuando aparece el abuso, la prepotencia o la crueldad de unos contra otros, el conflicto deja de ser tal para devenir en *violencia*, es precisamente esta posibilidad violenta en las que puede devenir los conflictos la que explota la concepción tradicional sobre el conflicto y que Jares X. R. (1993:72) lo expresa en: «... *predomina*

¹³ Cit por M Tomás y X. Gimeno (1993). *La resolución de conflictos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, p. 5.

¹⁴ Rafael Grasa (1987). Vivir el conflicto. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 150, págs. 58-62.

*la concepción tradicional del conflicto derivada de la ideología tecnocrática-conservadora, que lo asocia como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobretodo evitar».*¹⁵ El mismo autor apuesta por un visión positiva del conflicto, esto es: a) la asunción del conflicto como algo natural e inevitable en la organización. b) presentar el conflicto como variable fundamental de contenido del desarrollo organizativo de los centros, por un lado, y, por otro, en situar el conflicto y su afrontamiento positivo como estrategia preferente para facilitar su desarrollo organizativo desde los presupuestos de autonomía, participación y democracia y c) atribuir al afrontamiento positivo de los conflictos un carácter democratizador para la vida del centro, en tanto que facilita la participación de todos los protagonistas del proceso educativo.

Es desde esta perspectiva del afrontamiento positivo de los conflictos donde nos posicionamos al respecto, ya que el mismo se convierte en fructífera metodología para la mejora de la toma de decisiones, amén de todos aquellos valores tales como deliberación social, interdependencia-cooperación, solidaridad y colegialidad que promueve.

Conflictividad versus violencia

Hemos visto como violencia y conflictividad son conceptos antitéticos que, si algunos los identifica en el hablar coloquial, la literatura especializada los diferencia por expresar realidades distintas pues, como ha sido subrayado en líneas anteriores, mientras la violencia escolar en cualesquiera de sus formas —el bullyin o el delito— supone siempre un atropello a la integridad física, psicológica y social del otro; por contra, la conflictividad aparece como proceso natural e inevitable a la organización, abierto a regulación constructiva y como variable fundamental en el desarrollo organizativo de los centros. Estas son las posiciones de la Teoría conductual del conflicto y de la Teoría interaccionista que, como apuntan Tomás, M. y Gimeno, X. (1993:31), *«no solo acepta el conflicto, sino que lo alimenta»*.¹⁶ desde la perspectiva de que el conflicto actúa como revulsivo que transforma al grupo apático, estático en dinámico e innovador. El conflicto, en su afrontación positiva, no es tan solo una estrategia de desarrollo de organización en instituciones que así lo interpreten y apliquen, sino, a diferencia de la violencia, es un acicate de crecimiento y desarrollo personal tal y como lo concebía A. de Saint-Exupery al decir: *«Si difiero de ti, en lugar de perjudicarte te hago crecer»*. En caso contrario, o sea, el conflicto contemplado desde una afrontación negativa por una institución escolar que funcione desde una organización con acentuación autoritaria, el conflicto mismo es el problema y sus síntomas —las personas que lo encarnan— los elementos a eliminar, bajo la creencia de que eliminado el efecto se elimina también la causa que lo provocaba. Es entonces cuando el conflicto, en esa organización que lo prohíbe y lo niega se larva, se enquistada y, a la postre, se transforma en violencia. Esta dimensión es la que se pone de manifiesto en el seno de nuestras sociedades en las que, el fracaso de sus escuelas no es sólo el síntoma de sus fracasos escolares, sino el de un fracaso de mayor dimensión y gravedad: el fracaso social. ¿Es realmente fracaso social disfrazado de fracaso escolar?. Debardieux, E. (1997:88) nos

¹⁵ Xesus R. Jares (1993). Los conflictos en la organización escolar, En *Cuadernos de pedagogía*, nº 218, págs. 71-75.

¹⁶ Tomás/Gimeno (1993). *La resolución de conflictos*. Op. Cit. p. 31.

ayuda a despejar el interrogante al decir: «*La sociología de la violencia en la escuela es una sociología de la exclusión social*»¹⁷ o «*cuantos más centros acogen a una población desfavorecida, hay más víctimas de extorsiones, diferentes formas de violencia delictivas o profesores agredidos*».¹⁸

El fenómeno no sólo se manifiesta en Francia, sino que emerge con toda su elocuencia en nuestra realidad (obsérvese por ejemplo lo acontecido en la escuela concertada de San Juan Bosco de Baracaoldo, Vizcaya) y, independientemente de las resistencias activas o pasivas a la integración de los alumnos cultural y socialmente desfavorecidos en los centros concertados, la realidad escolar en todos los centros, públicos o privados en lo respecta a dicho alumnado, a juzgar por el alto índice de absentismo escolar que presentan los mismos, nos muestra que ni escuela ni institutos constituyen para ellos una esperanza de integración ni de promoción social. Desesperanza que, desgracia, supera el sector de las minorías para adentrarse a las amplias capas de la población humilde y trabajadora, sobre la que se está cebando el fracaso escolar de la Educación Secundaria.

Sabemos que ya pasaron los años del optimismo universal en la educación como determinante clave en la generación de riqueza y en la realización de la igualdad social (años 60 y parte de los 70), y que vivimos unos tiempos en los que se discute la rentabilidad social de la educación o en palabras de Cano, E. (1999:50 y 51): «*En los 80 hemos entrado en una etapa de neoliberalismo en la que se cuestiona la necesidad del protagonismo estatal en materia educativa, se discute el Estado del Bienestar y se discute el papel del Estado como motor de los procesos económicos. Además, disminuye la confianza en la educación como elemento de movilidad social y se empieza a discutir acerca de su rentabilidad*».¹⁹

Además de esta quiebra entre la tarea de educarse, que es siempre dura y costosa, y la falta de recompensa inmediata, existen otros factores de desequilibrio del clima de nuestros institutos entre los que destacaríamos: la permanencia de una organización escolar que, si bien fue un apto instrumento al servicio de una escuela selectiva, se está mostrando hartamente ineficaz ante el reto de una escuela comprensiva o para todos; la no fructificación del concepto de tutoría y orientación como parte sustancial de la función docente del profesorado (art.60.1, Logse); inadecuado sistema de incentivación económica del profesorado; profesorado con grandes déficits por cuenta de su formación inicial por un lado, y con inadecuada respuesta de formación permanente, por el otro; una insuficiente autonomía de los centros en lo que respecta a la determinación del presupuesto y la gestión del personal docente y de servicios; una dirección débil, bidependiente y poco profesionalizada... . Todo ello nos autoriza a decir con Debarbieux, E. (1997:89) que: «*La esperanza social de una integración por medio de la escuela y el empleo se reduce*»²⁰ y no sólo esto comienza a peligrar en nuestras escuelas, sino incluso el llamado por Dewey *alimento de la democracia* que no es otro que «el ejercicio de la convivencia democrática en la escuela comprensiva».²¹

¹⁷ Opus cit. pág. 88.

¹⁸ Ibidem, pág. 89.

¹⁹ Cano García, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 50-51.

²⁰ Debarbieux (1997). Op.Cit. pág. 89.

²¹ Cit. por Rosario Ortega.(2000). Enseñar a convivir para evitar la violencia. En *El País*, 3-4-2000.

Estudio de casos

En un intento de aproximarme al perfil del alumnado que protagonizan los actos de indisciplina y en algunos casos de violencia, presento un estudio de alumnos matriculados en el 2000-01 en centros escolares adscritos a mi responsabilidad profesional²² y que en el periodo de octubre a febrero del presente curso, sus centros de origen les ha abierto expediente disciplinario y que han sido resueltos con sanción de 29 días de expulsión del centro.²³ La aproximación a dicho perfil será realizada desde el análisis de las cuatro siguientes dimensiones: 1) Extracto de sus historial académico. 2) Relación y/o integración en su grupo clase. 3) Características personales y familiares y 4) Resumen de su historial comportamental en los centros escolares.

El contenido de cada una de las cuatro dimensiones arriba indicadas, para los seis casos objeto de estudio²⁴ se presenta en las tablas que siguen:

DIMENSIÓN 1: EXTRACTO HISTORIAL ACADÉMICO				
CASOS	PRIMARIA			SECUNDARIA
1	1er.ciclo superado	2º ciclo no superado	3er.ciclo no superado	Repite 2ºESO en el curso actual
2	no superado	no superado	no superado	Repite 2º ESO en el curso actual
3	superado	no superado	superado	Promociona a 2º de ESO con las instru- mentales pendientes
4	no superado	no superado	curso actual	—
5	no superado	no superado	curso actual	—
6	superado	no superado	no superado	Repite 2º de ESO

Del perfil sobre el historial académico de los seis alumnos contemplados se desprende:

1. Sus expedientes académicos muestran, ya desde el primer ciclo de Primaria, unos desajustes escolares en los que se vislumbra la sombra del fracaso escolar. Fracaso que ratifican las calificaciones obtenidas en los siguientes ciclos de primaria y secundaria.

2. Consecuencia lógica de lo anterior: la escuela, como institución de socialización, rara vez endereza, modifica o suple deficiencias afectivas y culturales de origen familiar.

²² Centros de referencia de la Demarcación D, adscritos a mi responsabilidad como inspector de educación.

²³ Periodo a que puede dar lugar la corrección de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro, contemplado por el R.D. 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros (BOE 2-6-1995).

²⁴ Hay que reseñar que estos seis casos son los que se han sancionado con 29 días de expulsión del centro en el periodo indicado de octubre a febrero del presente curso 2000-01, los otros expedientes habidos con sanciones o correcciones inferiores no son contemplados, por razones metodológicas.

Significándose en estos casos la plasmación de su fracaso como institución de socialización así como su ineficacia funcional en cuanto a la organización de los recursos y uso de metodologías, en tanto que las repeticiones de curso o de ciclo a la postre se convierten en *más de lo mismo* y no como un periodo escolar singular en el que el acto de enseñanza-aprendizaje se planifica en base a la singularidad individual del alumno con problemas.

DIMENSIÓN 2: RELACIÓN Y/O INTEGRACIÓN EN SU GRUPO CLASE²⁵			
CASOS	COMPORTE TAREAS CLASE	SE SIENTE RECHAZADO	POSEE AMIGOS EN EL GRUPO
1	No	Rechazado	Sí
2	Algunas	No rechazado	Si
3	No	Rechazado	No
4	No	No rechazado	No
5	No	Rechazado	No
6	No	Rechazado	No

Como puede verse en el tabla anterior, son alumnos en los que la inadaptación de los currículum les ha imposibilitado comprender las tareas escolares, lo que en el tiempo han generado una actitud de desconexión por todo lo que suena a actividad escolar. Las otras dos consideraciones —sentirse querido o tener amigos— vienen ligadas a la primera ¿quién se va a identificar o sentir atraído por aquel que nada hace bien y que sólo es el señalado por sus entuertos y fracasos?.

DIMENSIÓN 3: CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y FAMILIARES²⁶						
CASOS	PERSONALES			FAMILIARES		
	Bullying	Autoestima	Relación	Dos padres	Uno sólo	Otros
1	Activo	baja	negativa	X		
2	Activo	media	negativa	X		
3	Pasivo	baja	negativa		X	
4	Activo	media	negativa		X	
5	Activo	baja	negativa			abuelos
6	Pasivo	baja	negativa			institución

²⁵ Valorada en base a la opinión de sus tutores respecto a tres consideraciones: compartir las tareas de clase, sentirse querido o rechazado y tenencia de amigos en el grupo.

²⁶ Las personales en términos de cómo responden a las conductas de bullying, grado autoestima y equilibrio personal y social. Las familiares al grado de estructuración familiar a través de los indicadores: viven con los padres, con uno sólo de ellos, abuelos o institución de protección.

En la precedente tabla podemos observar: 1) Predominio del bullying activo o, como diría Rosario Ortega, con marcado predominio de *intimidadores victimizados*, o sea, aquellos que se autodefinen como agresores que, sin embargo, tienen una autopercepción de sí mismos marcada por las experiencias como víctima de hechos similares a los que ellos desarrollan con lo demás. Con tendencia a ser violentos y agresivos, bien porque la violencia haya sido incorporada por aprendizaje vicario desde sus ambientes familiares,²⁷ bien como vía compensadora de frustraciones acumuladas. 2) Son individuos con baja valoración de sí mismos o lo que es lo mismo, niños/as con poca confianza y seguridad en sus actuaciones. 3) Sus relaciones personales e interpersonales son toscas y deficientes debido a sus desconocimientos de pautas o estrategias sociales de relación y 4) En buena parte de ellos resalta la imagen determinante de una familia desestructurada, dándose las constantes de: hijos de padres muy jóvenes; separaciones por causas del alcohol, drogas o conductas violentas, e hijos deambulando entre los hogares propios, de abuelos y de instituciones.

DIMENSIÓN 4: RESUMEN DISCIPLINARIO		
CASOS	<i>Expulsiones recibidas</i>	
	Primaria	Secundaria
1	Sí (2 días)	Sí (5 y 29 días)
2	No	Sí (14,15 y 29 días)
3	Sí (2 días)	Sí (5,10,15 y 29 días)
4	No	Sí (15 y 29 días)
5	No (con 4 expedientes)	— (no ha cursado en secundaria)
6	Sí (3,3,3,y 29 días)	— (Idem)

De arriba se desprende: 1) la gran mayoría de los centros ente *conductas disruptivas* de sus alumnos emplean como técnica correctora la expulsión del centro por un determinado número de días. Sólo existe un centro que no ve solución correctora en la expulsión aplicando otras técnicas de mayor incidencia correctiva y educadora. 2) El mal comportamiento como el fracaso escolar comienza a manifestarse en los primeros años de la escolaridad, de ahí que los esfuerzos de la escuela (instructivos, formativos, metodológicos y tutoriales) se deberían incrementar o potenciar en dichos primeros años.

Posibles vías de actuación

No queremos acabar este artículo con una visión pesimista y por ello, como opción personal, queremos mirar el futuro en la perspectiva que lo observa la OCDE (1991:1273), «Tras una inicial reacción negativa, incluso pesimista, hay ahora signos de un mayor

²⁷ Refuerza este aserto el hecho de que buena parte de ellos han sufrido maltrato físico o psicológico en sus hogares de origen. Frases tales como *yo le pego o padre que le pega a la madre* son leídas o escuchadas en los informes de algunos de los tutores de dichos alumnos

*optimismo y una renovación de la creencia en la contribución decisiva de la educación al bienestar económico y social».*²⁸ Completando esta visión nos atrevemos a deslindar campos operativos de actuación, que incidan en la vida de los centros hasta convertirlos en lugares tranquilos, intelectual y convivencialmente estimulantes.

Así, en relación a paliar o a erradicar toda forma de violencia en los centros, convendría que éstos delimitaran estrategias de actuación desde una doble perspectiva: mediante la creación o conformación de un grupo de trabajo (en los que estuvieran representados los profesores de todos los ciclos o cursos en los que se frecuenta la violencia escolar). Dicho grupo de profesores tendría por finalidad elaborar propuestas de intervención capaces de contrarrestar las acciones violentas. Para ello, tal vez sea previo cohesionar al grupo por medio del conocimiento de técnicas de investigación, de observación y recogida de datos (anotando todo tipo de agresiones —verbales, físicas, sexuales—), dónde se producen, por quiénes y hacia quiénes se dirigen para, posteriormente, analizar certeramente los resultados que, consecuentemente, alumbrarán las decisiones de intervención correctoras a aplicar por todo el profesorado del Centro. La otra perspectiva —de aplicación simultánea con la anterior— de carácter pronóstica, preventiva y eminentemente educativa, provendría de actuaciones del Claustro tendentes a potenciar: la acción tutorial, el tratamiento de los temas transversales, orientaciones sobre resolución de conflictos, así como fomentar e impulsar la escuela de padres.

La potenciación de la acción tutoría debe abordarse tanto, desde la adscripción de los mejores profesionales a los cursos o grupos de riesgo, cuanto de elaborar y aplicar un programa de función docente y tutorial que tome por eje la educación o formación emocional, en la línea de lo trazado por Rafael Bisquerra²⁹ (2000): prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar las emociones positivas, desarrollar la tolerancia a la frustración, la autoestima como dimensión emocional del autoconcepto, la comunicación efectiva y afectiva, la relaciones interpersonales y las habilidades socio-emocionales.

En cuanto a los temas transversales, conviene decir que el carácter transversal e interdisciplinar de los mismos exige la toma consensuada sobre el sistema de valores en los que el centro va a educar, el cual se plasmará en el proyecto educativo, con las consiguientes implicaciones en el Reglamento de Régimen Interior, con el fin de que la organización y funcionamiento de la vida escolar sea coherente con dichos valores considerados básicos para la convivencia. Todo ello, desde la perspectiva de González Lucini, F (1994): Los valores no son algo abstracto que se aprende y que se incorpora conceptualmente en la estructura del conocimiento. Los valores lo son cuando se traducen en actitudes y en comportamientos concretos».³⁰

En relación a las orientaciones sobre la resolución de conflictos, existen multitud de técnicas y estrategias para su resolución entre las cuales cabrían citar el llamado método CIGEP —ideado por Eric Trupin— que consta de cinco etapas, cuyas iniciales dan nombre al mismo (C, de calmarse; I, de identificar el problema; G, de generar soluciones; E, de evaluar los pros y contras de las diversas soluciones propuestas; y P, de planificar y llevar a la práctica). Otro método de interés es el elaborado por los terapeutas de Palo alto, California, define para la resolución de conflictos cuatro etapas: a) Definir claramente el

²⁸ OCDE (1991), *Escuela y calidad de la enseñanza*. Informe Internacional. Madrid, Paidós/MEC, p. 1273.

²⁹ Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.

³⁰ González Lucini, F.(1994): *Educación ética y transversalidad*. Cuaderno de Pedagogía, nº27. Barcelona.

problema en términos concretos. b) Examinar las soluciones ya ensayadas. c).Definir claramente el cambio o solución que se pretende obtener y d). Poner en práctica el proyecto encaminado a lograr el propósito perseguido.³¹ Además y siguiendo a Carmen Orte y Martí X. March³² conviene apuntar una serie de estrategias resolutorias de conflictos y de situaciones problemáticas entre las cuales se encuentran: los círculos de calidad, los juegos de roles y dramatizaciones y la discusión a través de escritos literarios, los cuales funcionan como eficaces instrumentos sobre todo si se aplican sobre la base de una estructura de aprendizaje cooperativo³³ y un funcionamiento democrático. Por su interés y relevancia nos vamos a ocupar de los círculos de calidad , que operan con formaciones de pequeños grupos que se reúnen regularmente para elaborar estrategias de mejora ante cualquier problemática escolar (organizativa, curricular, conflictiva o de violencia etc). Dichos *Círculos de calidad* se desarrollan a través de las siguientes cinco fases: 1) Delimitar claramente el problema, por ejemplo el problema a estudiar es: la conflictividad en el aula, el bajo rendimiento en el grupo o los casos de bullying del colegio o instituto. 2) Listar las causas que provocan el problema, para esta segunda fase se utiliza la técnica del brainstorming o tormenta o lluvia de ideas, con la que los integrantes del Círculo expresan las múltiples causas que puedan encontrarse en la génesis del conflicto o problema. 3) Seleccionar las tres causas que inciden más en el problema, es la fase de la focalización del las causas, o sea, aquí cada integrante del grupo realiza una priorización de las ideas explicativas surgidas mediante la votación democrática de las mismas. 4) Buscar soluciones para las causas más importantes, aquí las causas se eligen por consenso de las repetidas en los subgrupos formados, y siempre bajo el criterio alumbrador del llamado principio de Pareto, esto es: el 20% de las causas provocan el 80% del problema. y 5) Puesta en práctica y evaluación. Observándose que aquellas soluciones que, la puesta en práctica y la correspondiente evaluación, se muestren ineficaces o irrelevantes motivarán en el grupo los necesarios retoques modificacionales en pro de la optimización deseada.³⁴ Se trata por tanto de que cualesquiera que integren un Círculo de Calidad —alumnos o profesores— diseñen un plan y lo ejecuten siguiendo las pautas inherentes a una buena

³¹ Como puede verse y tal como nos dice Watzlawick —Cit. por Rafael Grasa (1987). Vivir el Conclicto. En *Cuadernos de Pedagogía* nº150 pág. 58.— todas estas sistematizaciones apuntan a las clásicas cuatro verdades nobles del budismo, esto es: el sufrimiento, el origen del sufrimiento, la eliminación del sufrimiento y la vía que conduce a ello.

³² Op. Cit. págs. 54 -55.

³³ Cfr Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U. En donde se explicita que: a) que el trabajo cooperativo es un enfoque de enseñanza basado en la influencia de la interacción social aplicado en la escuela norteamericana e israelí principalmente. b) Realiza el aprendizaje en grupos heterogéneos de alumnos interdependientes , con el objetivo de alcanzar una meta común , para la cual el éxito de los compañeros es tan importante como el éxito propio. c). Dentro del enfoque cooperativo existen una métodos más orientados hacia el producto final (aumentar el conocimiento final del alumno) y otros orientados hacia el propio proceso de aprender (además de cuánto aprende el alumno se interesa también en el desarrollo de la iniciativa, la curiosidad, los propios intereses y la comunicación con lo compañeros) d) Requisitos para su existencia: 1. Tiene que haber una interdependencia en conseguir la meta —cada alumno tiene el logro de sus objetivos siempre y cuando los demás alcancen el suyo—. 2. ha de existir una responsabilidad individual y 3. Que los miembros del grupo utilicen habilidades interpersonales y grupales.

³⁴ En un intento de abundar en la aplicación del método de trabajo de los Círculos de Calidad concretamos cada una de sus cinco fases descritas mediante cuadros, tablas y diagramas facilitadores del proceso:

Fase 1.— El problema a estudiar es:

--

toma de decisiones: delimitación del problema, formulación de hipótesis explicativas, recogida de datos sobre las que basar la propuesta de soluciones y experimentación y evaluación de la solución adoptada.

Fase 2.— Listar las causas que provocan el problema, para ello, en un tiempo de 8-10 minutos los diversos grupos han de elaborar un listado de causas posibles.

Las causas son:

2.1.— Relación de la mismas.

2.2.— Clasificación de las causas:

Clase	Causas

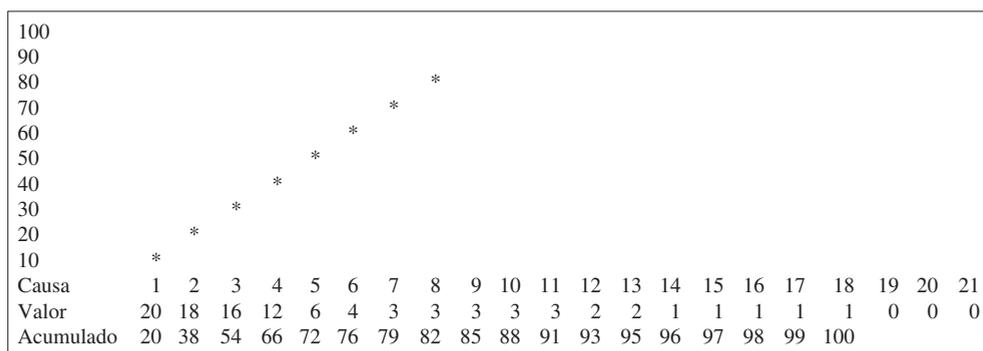
Fase 3.— Seleccionar las tres causas que incidan más en el problema. Para realizar este trabajo proponemos los siguientes instrumentos:

3.1. Repartiendo 100 puntos entre todas las causas anotadas, proporcionalmente a la importancia que supongan en relación al problema:

Número	Causas	Valoración
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
...		
Total		100

3.2.— Distribuyendo los datos de la tabla (las distintas causas con su valor asignado) anterior en un gráfico de coordenadas *causas-valor asignado* nos surge el siguiente diagrama que refleja el principio de *Pareto*, esto es: en una gran mayoría de los problemas cotidianos el 20% de las causas provocan el 80% del problema.

Principio de Pareto



De ahí que tengamos en cuenta que: a) En la resolución de los problemas no tenemos que ir contra el problema sino contra las causas que lo originan. b) Tenemos que seleccionar las causas de mayor importancia (las que provocan el 75-80% del problema) y buscar con determinación las soluciones adecuadas.

Por último, por entender que todos los problemas de conflictividad y de violencia que se dan en la escuela tienen su génesis en la sociedad de la cual forman parte las familias corresponde, en consecuencia, actuar sobre éstas no sólo desde las relaciones puntuales que generan las relaciones tutoriales, sino a través de crear, impulsar, mantener y consolidar las escuelas de padres. A través de la cuales podríamos aclarar malentendidos, anular desconfianzas, compartir conocimientos y enlazar vínculos de cooperación tan fructuosos para todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Todo cuanto antecede, realizado en un intento de aproximarnos a la realidad escolar, en su vertiente más sinuosa y preocupante de la violencia y la conflictividad escolar, con el fin de analizarla y plantear posibles vías de actuación que, desde la perspectiva de la investigación-acción, permita a los docentes diseñar y poner en práctica actuaciones que palien o extingan la conflictividad y sobre todo la violencia como problema social significativo. Con dicho fin pasamos a enumerar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, establecer y reconocer que la violencia en la escuela existe, entre otras, porque el sistema escolar como subsistema del sistema social (la Sociedad, que lo engloba y posibilita), se impregna, posee y refleja todas las características de ésta, entre las que se encuentra la violencia. Violencia que se origina y propaga por: el cine y especialmente por una televisión apoyada por los contravalores de la competitividad y de la ganancia; emergencia de los credos de la competencia ciega, del individualismo y de la desestructuración colectiva (especial la referida a la desestructuración familiar); y la pérdida del sentimiento personal respecto a las oportunidades para un posterior desarrollo de la vida.

En segundo lugar, observar que sólo llama la atención de los mass media y de otros sectores sociales la violencia tosca y primigenia de las reyertas escolares o la agresión de éstos hacia algunos de sus profesores, en cambio, la violencia callada y secreta que supone el bullying o el maltrato entre iguales, transcurre por la vida de los centros con la indiferencia de todos excepto de los que la sufren. Se trata de que los equipos docentes y de dirección de los centros se acerquen al conocimiento de este problema —requiriendo de la Administración formación suficiente y cualificada—, tomen conciencia del mismo y arbitren medidas que impidan la victimización de los diferentes sujetos inmersos en las consecuencias de dicho problema.

Fase 4.— Soluciones: Se trata de establecer propuesta de soluciones (huyendo de expresiones que incluyan actitud de pesimismo):

Causas	Soluciones

Fase 5.— Puesta en práctica y evaluación. Debiendo advertirse que aquellas soluciones que la práctica y su evaluación conviertan en ineficaces, obligarán a realizar los retoques necesarios en el contexto, siempre, del trabajo consensuado.

En tercer lugar, conviene dejar claro asentada las diferencias conceptuales entre violencia y conflicto, pues mientras que el primero supone siempre un atropello a la integridad física, psicológica y social del otro; el conflicto aparece como una confrontación legítima de intereses, viéndose como proceso natural de crecimiento individual en la línea apuntada por A. de Saint-Exupéry: *si difiero de ti en lugar de perjudicarte te haga crecer* y como variable fundamental en el desarrollo de las organizaciones, instituciones y centros.

En cuarto lugar, a pesar de la nítida diferencia entre violencia y conflicto, hemos podido ver a lo largo de este artículo que es susceptible de poner en relación ambas realidades con solo variar la orientación de sus componentes pues, entendiendo el conflicto como lo entiende la ideología conservadora y autoritaria en sentido de afrontación negativa y perjudicial para la institución, resulta probable que los mismos al negarse su existencia se larven, se enquisten y, a la postre, se transformen en violencia. En evitación de esa indeseable conversión proponemos una organización escolar participativa y democrática, junto a una metodología didáctica basada en el aprendizaje cooperativo. Asimismo, conviene no confundir la indisciplina escolar o el comportamiento disruptivo —fenómeno perturbador de la buena marcha de los centros— con los verdaderos problemas de violencia cual constituyen los procesos de intimidación-victimización que encarna el bullying. Corresponde, por lo tanto, que desde el profesorado se reclame, información y formación cualificada para que, desde la indiferencia que produce el desconocimiento, se pase a desarrollar programas de intervención en los centros escolares que eviten en lo posible el maltrato entre iguales.

En quinto lugar, indicar que, el fracaso escolar, aparte de engrosar un estadístico respecto al número de no titulados en Educación Básica Obligatoria, es también un indicador de disfunción y fracaso de la institución escolar. Disfunción que se pone de manifiesto ya en los primeros años de la escolaridad y que la escuela no resuelve adecuadamente en su momento de aparición bien porque los medios o recursos que aplica son insuficientes o bien porque se continúan aplicando incorrectamente (así la repetición del primer ciclo de primaria puede que, a la postre, esté significando *más de lo mismo*). También significar, como hemos tenido ocasión de comprobar, que el perfil del alumno con fracaso en las áreas instrumentales del currículum se desarrolla parejo al del alumno indisciplinado o con comportamiento disruptivo que además poseen características de alumnos intimidadores victimizados o víctimas agresivas.³⁵ De aquí la relevancia de considerar el fracaso escolar como principal obstáculo e impedimento de que las escuelas sean verdaderos espacios para el desarrollo humano y la convivencia.

³⁵ Tal y como recogen el estudio de Ortega E. y Mora-Merchán A.: Agresividad y Violencia. El problema de la victimización entre escolares. Trabajo. cit. p. 18, al referirse a una tercera categoría de escolares que «se autodefinen como agresores que, sin embargo, tienen una autopercepción de sí mismos marcada por las experiencias como víctima de hechos similares a los que ellos desarrollan con lo demás».

Bibliografía

- BISQUERRA, R (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- CANO GARCÍA, E. (1999): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- DEBARBIEUX, E. (1997): «La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones». En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 79-93.
- FERNANDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991): «Como te chives....ya verás». En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 193, págs. 69-72.
- FUNK, W. (1997): «Violencia escolar en Alemania». En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 53-77. Madrid: Centro Publ. MEC.
- GRASA, R. (1987): «Vivir el conflicto». En *Cuadernos de pedagogía*, nº 150, págs. 58-62.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1994): «Educación ética y transversalidad». En *Cuaderno de Pedagogía*, nº 227.
- JARES, R. X. (1993): «Los conflictos en la organización escolar». En *Cuadernos de pedagogía*, nº 218, págs. 71-75.
- LORENZ, K. (1965): *El comportamiento animal y humano*, Barcelona: Plaza y Janés.
- MATILLA, L. (1980): «Consumidores de violencia». En *Cuadernos de pedagogía*, nº 61, págs. 52-56.
- MOOIJ, T. (1997): «Por la seguridad en la escuela». En *Revista de Educación*, nº 313, p. 31.
- OCDE (1991): *Escuela y calidad de la enseñanza*. Informe Internacional. Madrid: Paidós/MEC, p. 1273.
- ORTE, C. y MARCH, M. X. (2000): «El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de socialización». En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. nº 14, págs. 47-62.
- ORTEGA, R. (2000): «Enseñar a convivir para evitar la violencia». En *El País*, 3 de abril 2000.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1997): «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares». En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 7-27. Madrid: Centro Publicaciones MEC.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- TOMÁS, B. y GIMENO (1993): *La resolución de conflictos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, p. 5.