

# La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema \_\_\_\_\_

Luis A. Cerrón Jorge

## Introducción

Vivimos en la era de la “globalización”. A nadie le extraña que una conmoción en las economías de los países asiáticos repercuta en las cotizaciones en bolsa de Bruselas o que la quiebra de una empresa en Canadá produzca despidos masivos en las industrias de Corea. Sin embargo, esta sensación de permanente influencia de unas variables en otras cuando hablamos del planeta, esta sensación de “globalidad”, todavía cuesta enormemente aplicarla en otros ámbitos de la vida humana, digamos menos generales. Así, todavía nos resistimos a pensar globalmente cuando hemos de analizar los problemas de drogadicción o, como vamos a hacer en este artículo, cuando tenemos que desentrañar los dinámicos de eso que llamamos “conflictividad escolar”. Generalmente, a la hora de buscar causas que expliquen la presencia de conflictos dentro de las aulas y, por extensión, en el seno del sistema educativo, lo seguimos haciendo en el alumnado, o en todo caso, en el alumnado en su relación con el profesorado o la comunidad escolar.

**Si no entendemos la conducta conflictiva del alumnado desde una perspectiva sistémica, en la que la escuela desempeña un papel importante en el mantenimiento de un determinado tipo de sociedad, nunca podremos solucionar el problema de la conflictividad y estaremos condicionando el desarrollo de los alumnos y alumnas.**

Sin embargo, para poder analizar los problemas del momento en que vivimos hemos de referirnos a estructuras mayores para poder comprender toda la complejidad del fenómeno. Si no lo hacemos así, estamos incurriendo en un grave error de parcialidad o de sesgo, que en muchas ocasiones responde a los intereses de los que hacen los discursos explicativos de aquellos mismos problemas.

Por este motivo, el análisis que vamos a realizar, a partir de este momento, va a situar el problema de la conflictividad escolar como un problema "sistémico", es decir, como el problema de innumerables factores interrelacionados dentro de un marco mayor como es el de las estructuras de poder económicas, sociales y políticas. Podemos pensar que los que nos dedicamos a la docencia tenemos el alumnado que nos merecemos, afirmación que cobra mayor sentido si decimos que en el sistema español de enseñanza tenemos los conflictos que nos merecemos... socialmente.

## El modelo sistémico como metáfora explicativa de la conflictividad escolar

Desde que von Bertalanffy (1969, 1975) desarrollara la Teoría General de Sistemas<sup>1</sup>, madre del modelo sistémico que conocemos

hoy, y desde que Bronfenbrenner (1979) desarrollara elementos teóricos muy similares en lo que todos conocemos como modelo ecológico, se han dado diferentes aplicaciones de ambos modelos complementarios en la explicación del comportamiento de los seres humanos. Así, podemos decir que muchas de las aportaciones a la terapia de familia se han hecho desde el modelo sistémico —incluso podemos decir que el propio nacimiento de la terapia familiar surge con éste, tal y como nos lo recuerda Musitu y Allat (1994)— o que la estructuración de los servicios sociales responde a una concepción ecológica del ser humano y su adaptación —aunque muchas veces burocratizada hasta tal punto que se pierde la flexibilidad original del modelo, con lo que se pervierte—.

Si aplicamos los postulados de la teoría ecológico-sistémica al campo de la educación, podemos encontrar claves que nos expliquen fenómenos como el de la conflictividad, trascendiendo las explicaciones parciales elaboradas desde *status* de poder. Así, deberíamos entender el mundo que rodea a los niños como un sistema de complejas relaciones que colaboran en diferente grado con la educación de los mismos. Podríamos asimilar aquí el concepto de educación al de socialización.

---

1. Esta teoría se centra fundamentalmente en la idea de que lo que opera en la realidad son más elementos organizados en grupos que individuos aislados, siendo esos sistemas algo más que la suma de sus partes aisladas, independientemente de la perspectiva que adoptemos (biológica, astronómica, psicológica, química...), siendo uno de sus conceptos principales el de sistema abierto, que no es otra cosa que un organismo viviente que intercambia información, energía o materia con el entorno. Son indudables las aplicaciones a otros campos de investigación del ser humano, como la Sociología, la Psicología de los Grupos o la propia Educación, como hace Puig Rovira (1986).

Si tomamos un niño cualquiera como ejemplo, encontramos que, en su etapa escolar, ese mundo complejo de relaciones, la mayoría de ellas educativas, a nivel formal, informal o incluso no formal, está compuesto por intercambios de información con diferentes personas de diferentes contextos<sup>2</sup>, cada uno de los cuales va a tener diferente significatividad para el muchacho en función de su propia estructura interna de pensamiento, que, dicho sea de paso, también se ha fraguado como resultado de un intercambio de información con el medio. Así, tendríamos el sistema familiar como el primer espacio de socialización, al menos en el tiempo, al que habrá que sumar posteriormente a los iguales tanto dentro como fuera de la escuela, y a la propia escuela. Asimismo, cada uno de esos sistemas en los que el niño está inmerso, se compone a su vez de otras pequeñas estructuras, a la manera de las muñecas rusas. En este sentido, el proceso de socialización de los hijos, dentro del sistema familiar, va a depender de las relaciones que se produzcan entre los miembros de esa familia, que se estructuran también en subsistemas: subsistema parental-subsistema conyugal, subsistema fraternal-subsistema filial. Por otro lado, la socialización de los chicos con sus iguales va a depender, entre otras cosas, de las relaciones de poder que se establezcan

entre ellos, de los aprendizajes que compartan y del significado que cada uno otorgue a las relaciones con los demás. A su vez, el proceso de socialización-educación de los niños y de las niñas, cuando se convierten en alumnos y alumnas formales del sistema educativo, va a depender de las complejas interacciones que se dan en este enorme sistema: relaciones con el resto del alumnado, relaciones con el profesorado, relaciones del profesorado entre sí, relaciones de las instituciones de ordenación y gestión escolar con profesorado y alumnado...<sup>3</sup> Todo este entramado complejo de relaciones es lo que va a determinar el desarrollo evolutivo, todo ello, evidentemente, dentro de un contexto aún mayor que envuelve a la familia, a los iguales y al sistema educativo, que es el sistema social, en el que incluiríamos las relaciones de producción, reproducción, legitimación y control social y que en muchas ocasiones influyen directamente en la vida de los chicos. Es como si el consabido efecto mariposa se hiciera carne en los cuerpos castigados, siguiendo la terminología de Foucault, de los alumnos.

Siguiendo con esta perspectiva sistémica a la hora de analizar el sistema educativo, podríamos afirmar que los mismos pasos que se repiten en la génesis de los conflictos de las familias, desde una concepción sistémica, se producen igualmente en la génesis

2. En este sentido, Puig Rovira (1986) afirma que los niños y las niñas, en su relación con el mundo que les rodea, son sistemas abiertos.

3. Hemos de hacer notar que esos sistemas compuestos de subsistemas, están, a su vez, relacionados entre sí. Por ejemplo, el grupo de iguales de un niño cualquiera está, en muchas ocasiones, inmerso dentro del sistema escolar, lo que añade aún más complejidad al esquema de relaciones.

de los conflictos en el sistema escolar. Al fin y al cabo, los procesos son los mismos y el material que se intercambia, la comunicación, también; quizás lo que cambie sean los actores. Así, cuando una familia pasa por lo que llamamos una “transición normativa del desarrollo”, como puede ser el nacimiento de un hijo, o por una “transición no normativa en el desarrollo”, como puede ser la muerte de uno de los padres, la familia debe afrontar toda una serie de tareas propias del ciclo evolutivo para poder dar el salto a la siguiente fase del mismo, de igual manera que ocurre en el desarrollo individual (Martínez, 1994). Podemos decir que las familias, para poder evolucionar, deben responder a las exigencias de cambio que les hace el medio. El conflicto surge cuando hay una ineficacia del sistema para hacer frente a esas demandas del contexto, que puede expresarse en innumerables características de comunicación y juegos de poder entre los miembros del grupo. Así, el conflicto viene definido como un problema del sistema que debe ser abordado por *todo* el sistema. Es tan agotador para una familia pensar en que son todas sus relaciones las que favorecen el mantenimiento del conflicto que optan, la mayoría de ellas, por buscar lo que llamamos “paciente designado” (Ríos González, 1994), es decir, un chivo expiatorio que cargue con la culpa de por qué la familia se encuentra tan mal —cabe decir que esos chivos expiatorios suelen ser los hijos porque los que manejan los hilos del poder dentro de las familias son generalmente los

padres, que protegen así su sensación de fracaso como tales, como pareja o incluso como individuos, culpabilizando a otros de los problemas que sienten—.

Utilizando este esquema para entender lo que pasa en una escuela cuando hablamos de los conflictos, hemos de aplicar la misma forma sistémica de pensar. El problema, el conflicto, no es más que la señal de alarma de que algo no funciona como debiera. Cuando nos centramos en la conflictividad entendida como agresión o violencia perpetrada por los alumnos, estamos describiendo un paciente designado, chivo expiatorio o como queramos llamarlo para no afrontar el fracaso educativo que supone tener alumnos que no prosperan dentro de la escuela. Hemos de señalar que los discursos sobre el fracaso, sobre la conflictividad de los alumnos, etc. siempre los hacen las instancias que ostentan el poder dentro del sistema educativo: inspectores, técnicos, investigadores, directores y profesores. Inmediatamente podemos pensar en una conducta de evitación de la sensación de pérdida o fracaso que esos mismos protagonistas sienten. En este sentido, el conflicto escolar frena el desarrollo del sistema ante lo que sólo caben dos opciones: o afrontar el problema conjuntamente como corresponsables del mismo, es decir, todos los actores y agentes, o tomar medidas de protección contra ese conflicto —es decir, plantear una confrontación—. ¿Qué pasaría en las familias si ante la imposibilidad de resolver un conflicto que la estanca

en un determinado momento del ciclo evolutivo, se culpara a un hijo del desastre e inmediatamente se le expulsara del domicilio familiar? Eso es exactamente lo que hacen los centros educativos en su mayoría como estrategia de solución de problemas, lo cual sólo tiene, evidentemente, un efecto beneficioso a corto plazo y solamente en un conjunto de los miembros implicados en el problema, los educadores. Existen otras soluciones intermedias pero que tampoco solucionan gran cosa. Muchas familias, por ejemplo, piensan que los problemas que padecen son originados por el comportamiento de su hijo adolescente, del que no comprenden por qué es *tan rebelde* y deciden acudir con él a todos los profesionales posibles y le implican en multitud de programas de intervención. Esto, posiblemente, no sea capaz de solucionar el problema en la medida en que estamos aplicando tratamientos individuales para problemas sistémicos<sup>4</sup>. Quizás ese adolescente aprenda a comunicarse mejor, pero si sus interlocutores siguen con problemas a la hora de oír al hijo ¿habrán solucionado su conflicto? De igual manera ocurre en la educación. Hemos creado multitud de estructuras y programas de intervención en la escuela con el alumno como único receptor, conceptualizándole así como único responsable de sus problemas y de los ajenos. Quizás seamos capaces de enseñar a los chicos y chicas a ser más tolerantes o a resolver

los conflictos entre ellos a través de la cooperación y el diálogo, pero ¿estaremos solucionado el problema escolar si no enseñamos a la comunidad educativa y a todos los demás implicados en ese sistema a *oírles*?

### Tomando perspectiva del problema de la conflictividad escolar: la violencia sistémica

Si aplicamos este modelo sistémico de comprensión de la violencia, que acabamos de esbozar, a la realidad de la escuela, hemos de comprender que ésta, como sistema de relaciones complejas en las que se intercambia información —educación—, se encuentra a su vez inmersa dentro de otro gran conjunto de instituciones políticas, sociales y económicas que configuran “la sociedad”. Por este motivo, la escuela no es ajena a los principios de funcionamiento y a la dinámica social neoliberal, y aquellas circunstancias que percibimos como propias del sistema educativo, como es el caso de la conflictividad que nos ocupa aquí, responden igualmente a estructuras superiores.

Esta visión sistémica del conflicto en la escuela, que hace referencia al entramado en que la misma se encuentra inmersa, remite inmediatamente al conjunto de relaciones y principios económicos que rigen

---

4. Esto no quiere decir que no existan problemas individuales que deban ser tratados como tales, pero evidentemente no todos los problemas son individuales en cuanto a su génesis, aunque sí podríamos decir que la mayoría de las intervenciones pueden ser sistémicas.

globalizadamente el curso de la historia. De esta manera, cuando se habla de educación, también se hace en términos de productividad económica en el sentido de que todo el movimiento de gestión del conocimiento, la calidad de la educación o la excelencia educativa van orientados a un proceso de enseñanza de las habilidades necesarias para que los futuros titulados sean rentables para las empresas que los contraten. Aquellos que no pueden aprovechar su periodo formativo, porque el sistema educativo no puede responder a sus necesidades, serán ya excluidos desde la niñez como elementos sobre los que no es posible hacer una predicción de rentabilidad suficiente. Por eso hablamos de relaciones de reproducción del discurso económico y político —pensamiento único— desde el sistema escolar.

Las tradicionales relaciones de opresión entre dominadores y dominados, que tantas veces nos recordó Freire, se han vuelto bastante más sutiles al atravesar toda nuestra existencia —quizás por eso debemos hablar de globalización y pensamiento único—, una suerte de sistema de vida en el que se asume que este mundo es como debe ser, aunque tenga graves irregularidades. Consideramos como “normal”, como consecuencia natural de la evolución social, el hablar de “valor”, “producto”, “productividad”, “calidad”, “competencia”, “beneficio”... Esta sutilidad neoliberal y única se traduce, en materia de educación, en un sistema que ya no perpetúa las estrategias de

dominación por sí mismas, sino que perpetúa los valores, actitudes y creencias, incluso los saberes, de la productividad, el trabajo y las relaciones desiguales de producción. La dominación queda ya implícita, sutilmente encajada en el modelo de escuela que se propone. Así, toda la educación compensatoria —Garantía Social, por ejemplo— podría dar frutos interesantes si realmente se instalara fuera de una escuela excluyente o, mejor, fuera del discurso dominante. Sin embargo, los talleres socio-profesionales, al menos los oficializados, “garantizan”, en general, que los alumnos estarán socialmente excluidos de los puestos superiores de la pirámide social y seguirán ocupando los escalones inferiores de la misma, atormentados por la losa de la precariedad. Lo que es más perverso del sistema es que además se garantiza que aceptarán ese orden como natural y vivirán su vida en una continua lucha por subir de escalón —el darwinismo escolar del que nos hablan Ayerbe, Flecha, López Palma y Lleras (1994)—.

Ésta sea quizás la trampa de esta articulación: el hecho de que las reformas, efectuadas siempre a nivel técnico y desde arriba, no se centran en las verdaderas necesidades de los alumnos que consideramos como escindidos de este imaginario social normalizado, porque sería como echar piedras contra el propio tejado. Y hablamos de trampa porque socialmente se ampara toda la intervención concreta con los “pobres” siempre y cuando no se

cuestione el sistema de producción que los origina. Los “ciudadanos” de un barrio de Madrid estarían encantados con que les abrieran a cien metros de su casa una gran superficie comercial porque les solucionaría “la vida cotidiana”, creyéndose lo que el coro único nos ha impuesto como “comodidades de la vida diaria” en un continuo flujo durante cincuenta años. Pero estos vecinos no se cuestionarán que la creación de grandes superficies perjudica gravemente a las pequeñas y medianas empresas y que genera grandes problemas de empleo precario a medio plazo, al basar parte de su rentabilidad en la contratación a través de Empresas de Trabajo Temporal, siendo que, además, los beneficios no redundarán en pro de los miembros de la comunidad, sino en beneficio de la multinacional propietaria de la gran superficie. Los ciudadanos, en su mayoría, no se habrán hecho este análisis porque habrán asumido como *natural* la creación de estas superficies, habrán asumido como *normal* el tipo de trabajo que tenemos, “no hay más remedio”, “las cosas son así”... A este efecto “idiotizador” de las masas responde el tipo de escuela en la que no se hace una autocrítica de las actitudes y modelos de funcionamiento dentro de las demás estructuras político-económicas en las que se encuentra inmersa, y que tampoco es capaz de formar a los hijos de la pobreza en este entramado complejo y sistémico desde una perspectiva crítica de la que carecen.

Inmersa en este contexto de relaciones socioeconómicas, la realidad de la escuela

es la de un crisol más o menos amplio de diversidad cultural, social y económica y, por tanto, los alumnos tienen grandes diferencias en cuanto a expectativas sobre la educación y su futuro, en cuanto a actitudes y valores culturales, en cuanto a habilidades y estrategias de afrontamiento de los problemas, tanto de los puramente instructivos como de los puramente relacionales. Por esta cierta universalidad de las instituciones educativas, a las mismas llegan alumnos y alumnas con problemas y situaciones de partida que a aquéllas les resultan completamente ajenos. Así, encontramos niños con graves problemas de desestructuración social y familiar, con problemas con el uso de sustancias o acuciados por la necesidad de trabajar para poder ayudar al mantenimiento de la familia nuclear y, a veces, de la extensa. La escuela, ante esta situación tan diversa de inicio, se ha empeñado históricamente en homogeneizar a la población estudiantil dentro de unos determinados parámetros como son la asistencia obligatoria, el cumplimiento estricto de ciertos horarios y normas de convivencia, el currículo más o menos cerrado y ordenado por edades..., de manera que no es capaz de proporcionar alternativas que permitan dar una respuesta social y educativa a estos problemas que, por otra parte, no sólo tienen que ver con ausencia de capacidades y estrategias de aprendizaje —si fuera solamente así valdría con la educación compensatoria o con una intervención individualizada para compensar la carencia—, sino con el propio

choque que esa estructura jerárquica, ordenada, burocrática y normativa produce sobre colectivos de alumnos que no han experimentado en sus otros contextos de socialización (familia, amigos...) ni orden, ni jerarquía, ni burocracia, ni mucho menos normas. En este sentido es en el que se habla del currículum oculto y de la perpetuación de diferentes formas de conducirse a través de la escuela y que son consideradas como las adecuadas por el "grupo normativo" (Valverde, 1988) y que generan lo que desde la misma posición se ha llamado "inadaptación escolar". Por este motivo, como hablar de escuela significa hablar de un derecho para todos y, por tanto, también para aquellos de procedencia socioeconómica desfavorecida, el concepto de justicia social y el de educación van completamente entrelazados. Estos que son en general excluidos de los sistemas de producción —recordemos que los índices de paro estructural y precariedad laboral llegan a afectar a unos nueve millones de personas, según los datos de la Encuesta de Población Activa del segundo semestre de 1999— y perseguidos por los sistemas de legitimación social —los Estados han ido sustituyendo su carácter organizativo por uno de control social, como nos recuerda Manzanos (1991)— también lo son por los sistemas de reproducción del discurso social dominante y oficial, en este caso la escuela, en la medida en que sufren las consecuencias de un sistema educativo que no responde a sus necesidades, cultura y actitudes, de manera que son

empujados a "fracasar" por ese sistema que no tiene alternativas. El hecho de que grandes núcleos de población tengan elevadísimos niveles de "fracaso escolar" correlacionado con elevados índices de pobreza sitúa a la escuela en los primeros lugares en cuanto a atención social se refiere. Es en estos casos en los que intervención social y enseñanza más cerca se encuentran. De hecho, cuanto más pobreza y precariedad encontramos en una población concreta, menos posibilidades vamos a tener de encontrar a los hijos de la exclusión en los niveles superiores de la educación. Deberíamos preguntarnos, como hace Connell (1997), ¿para quién es el sistema educativo?

Seguramente podemos afirmar que el conflicto de muchos alumnos se genera en la escuela porque su percepción de la misma está completamente alejada de su mundo representacional, y además es interpretada como amenazante de un tipo de vida mucho más cercana a los valores que va asumiendo en los demás contextos de socialización significativos para él. Podríamos decir que la mejor defensa contra la percepción de que la escuela no tiene nada que ofrecer y que además somete a estos alumnos, es un ataque que, por otra parte, mejora la autoestima de los chicos —siempre es mejor una caricia que una patada, pero es mejor una patada que nada, y es patadas lo que reciben los alumnos que se alejan del ideal latente de alumno de la mayoría de los centros educativos—.

Así, la respuesta de muchos alumnos significa rebelarse contra esa situación a través de conductas que muchas veces calificamos de violentas y que no responden a otra cosa que al esquema que presentaba al principio: respuesta adaptativa que es calificada negativamente por el sistema al que pertenece el individuo, como nos recuerda Martínez Reguera (1988). Así, en la escuela, esas conductas agresivas de los alumnos son consideradas como *la violencia* del sistema educativo, incluso se habla de ausencia de disciplina, sin analizar nunca o casi nunca el resto de elementos de violencia presentes en la escuela, entendida como sistema de relaciones complejas. Pensamos inmediatamente en que la escuela debería ser el centro en el que se hiciera democráticas, justas y libres a los alumnos, incluso desarrollaremos intervenciones para hacerlo así basadas muchas veces en el pensamiento crítico. Pero una cosa es llevar a cabo esa intervención y otra muy distinta es creer que haciéndola vamos a tener una escuela justa, crítica o democrática.

Ante esta situación, la escuela responde con un estilo que en nada desentona con los principios de un sistema social caracterizado por una tendencia colectiva a no percibir la realidad más allá de los acontecimientos concretos, cuya consecuencia es percibir todo rodeado de un aura de legalidad que otorga seguridad, credibilidad y hasta acuerdo generalizado con el acontecimiento en cuestión (insisto, "las cosas son así..."). Así, analizamos nuestro entorno

gracias a una tabulación legalista de lo que está bien y lo que está mal, haciendo caso omiso al concepto de justicia y a los dictados del sentido común. Esto mismo es lo que ocurre en educación cuando los centros escolares se ven obligados a acoger en sus aulas a los chicos que no han mamado esa legalidad en sus ambientes próximos, o simplemente sus ritmos, necesidades, cultura son completamente diferentes a los de la cultura dominante. Así, se pretende categorizar la conducta de los chicos en las "tablas de la ley" que suponen los Reglamentos de Régimen Interior de los centros (como si fueran códigos penales) en los que a las acciones de los alumnos corresponde la capacidad del centro para distribuir diferente tipo de sanciones (o medidas educativas, como se prefiere decir desde el eufemismo de despacho), perdiendo todo criterio de justicia o de sentido común. Este tipo de educación, en el fondo autoritaria, aunque lo nieguen los "progresistas" responsables de la misma, genera una violencia y conflictividad que va más allá de la que el alumno manifiesta. Esto sería un ejemplo de violencia sistémica, siguiendo la terminología empleada por Ross y Watkinson (1999), es decir "...prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño".

Esos niños a los que hacía referencia serán expulsados, castigados o incluso promocionados sin que realmente su experiencia escolar haya sido formativa en ninguna de las áreas del aprendizaje,

con lo que tendremos un "producto" escolar polarizado entre los preparados para el mundo laboral y los que no lo están, ejerciendo así una violencia sistémica contra el alumno. Incluso puede ser que abandonen la enseñanza seducidos por un empleo basura, temporal y parcial, de manera que se incrementarán los niveles de precariedad laboral y ensancharemos aún más la fractura social entre los que son productivos en sí mismos y los que son esclavizados por otros para su beneficio. Contrastar la existencia de paralelismos entre la estructura social y el "estilo" escolar es algo que se puede hacer sin grandes esfuerzos. Emerge así un tipo de escuela donde la "meritocracia" propia de la década de los setenta ha sido sustituida por la "inserción laboral", y el "fracaso escolar" ya no solamente tiene que ver con la carencia de habilidades individuales y con la falta de estimulación paterna, sino que se incluyen elementos propios del contexto social como determinantes del "fracaso del alumno". Al final lo que conseguimos es hacer "tontos" a los pobres (Ayuste, Flecha, López Palma y Llera, 1994) al proponerles una estructura escolar que no les puede sacar de su multiproblematicidad social, mientras no se asuman modelos de "fracaso escolar" en los que la escuela esté en primera línea de responsabilidad como heredera de los planteamientos sociales generales. Evidentemente también conseguimos hacer pobres a los "tontos" en la medida en que los condenamos a participar obligatoriamente de una estructura laboral creada

para personal sin cualificar y que se basa en la precariedad y la eventualidad. Todo este andamiaje social trae de la mano una estructura educativa que, a través de procesos de criba, hace pasar por el cedazo de la evaluación y selección a determinados alumnos dejando a otros en los sistemas "inferiores" como compensatoria o garantía social..., copia íntegra del modelo segregador en que estamos involucrados. Esas diferencias están patentes en la estructura escolar desde el inicio, de manera que la propia dinámica, funcionamiento, estilo escolar, etc. responden a un determinado ideal de comportamiento que se acerca más al de determinados grupos sociales "normalizados" o "adaptados" y se aparta más de otros considerados como "inadaptados". Para esos otros a los que no se adapta la escuela pública se crean centros, talleres socioprofesionales, etc. que repiten el mismo esquema de dominación propio del sistema social y que estos alumnos no comprenden. Por esa razón, hablamos de "fracaso escolar" cuando deberíamos hablar del fracaso de un sistema total dentro del cual está inmersa la escuela y a la que no le queda más remedio que repetir sus esquemas de funcionamiento.

La propia práctica de llevar los asuntos educativos como si de la gestión de una empresa se tratara, de manera que, cuando no eres productivo respecto de unos contenidos y procedimientos curriculares que se suponen como necesarios, eres expulsado temporal o definitivamente (si no obtienes

determinadas calificaciones en cuanto al dominio de ciertas estrategias), es una práctica de violencia sistémica en la medida en que no se está permitiendo el desarrollo adecuado del alumno al no partir de sus características idiosincrásicas. La imposible homogeneización que se pretende desde el centro escolar, favoreciendo un proceso educativo acrítico y desvinculado afectivamente del mundo experiencial del alumnado, se soluciona con una estrategia claramente poco favorecedora para éste, aunque claramente beneficiosa para el profesorado que comparte esta visión homogeneizadora de la sociedad bajo un pensamiento único.

Podemos decir que el modelo pedagógico presente en el sistema educativo es generalmente el de la exclusión, al menos en lo que a educación secundaria se refiere. La escuela, en vez de girar en torno al aprendizaje y al desarrollo integral, gira en torno al control de los alumnos, sobre todo de aquellos que se alejan más del ideal de estudiante que se maneja en los centros educativos y que son los que tienen todas las papeletas para ser confinados a la educación "inferior" o podríamos decir "inferiorizante". En lugar de aceptar una pedagogía

del sentido común, en la que lo importante sea incluir e integrar a los alumnos, lo que ponemos en marcha es una violencia del sentido común, que aleja a ciertos alumnos de las "posibilidades" sistémicas de desarrollarse. Quizás tengamos que tener cuidado con el sentido común dependiendo de quién sea. Asistimos así a un proceso de "despedagogización" de la intervención escolar en la que el resto es el control y la enseñanza de contenidos que permitan desarrollarse profesionalmente. Es decir, evitando hablar de educación y mucho menos practicarla.

Si no entendemos la conducta agresiva, conflictiva o violenta de los alumnos desde una perspectiva sistémica, en la que la escuela desempeña un papel importante en el mantenimiento de un determinado tipo de sociedad dualizada en múltiples paradojas de justicia, nunca podremos solucionar el problema de la conflictividad y estaremos condicionando el desarrollo de los alumnos. Ahora bien, si lo que queremos es mantener esa estructura de dominación a través de la escuela y profundizar en la exclusión generando dos tipos de alumnos para tener a largo plazo dos tipos de ciudadanos, entonces vamos por el buen camino.

## Bibliografía

---

- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ PALMA, F. Y LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- BERTALANFFY, L. VON (1969). *General Systems Theory*. New York: Brazillier.
- BERTALANFFY, L. VON (1975). *Perspectives on General Systems Theory. Scientific-philosophical studies*. Nueva York: Brazillier.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: experiment by nature & design*. Harvard University Press.
- CONNEL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- MANZANOS BILBAO, C. (1991). *Cárcel y marginación social*. Donosti: Gakoa.
- MARTÍNEZ, M. P. (1994). *Características y evolución del sistema familiar*. I Jornadas de Orientación y Terapia Familiar. Madrid: Fundación MAPFRE Medicina.
- MARTÍNEZ REGUERA, E. (1988). *Cachorros de nadie*. Madrid: Popular.
- MUSITU, G. Y ALLAT, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1994). *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- ROSS, J. Y WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla.
- VALVERDE MOLINA, J. (1988). *Proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.

## Resumen

---

Dado que la escuela se encuentra inmersa dentro de un contexto más amplio de relaciones sociales, los problemas que tradicionalmente llamamos “conflictividad escolar” deben ser igualmente analizados desde una perspectiva global. Así, la conflictividad puede ser explicada como un proceso sistémico que afecta a todos los agentes y actores implicados, y que no hace sino repetir esquemas de funcionamiento sociales y responder a las exigencias “ocultas” del sistema de producción globalizado.

Palabras clave: conflicto escolar, contexto social, proceso sistémico.

## Abstract

---

Given that school is immerse in a wide context of social interaction, problems due to "conflict in schools", must be analysed from a global perspective. Conflict can thus be explained as a systematic process that affects everything involved in it. This process copies the traits in social behaviour and responds to the different aspects "hidden" in the globalised production system.

Key words: conflict in schools, social context, systematic process

Luis A. Cerrón Jorge  
*E.U. Cardenal Cisneros*  
*Universidad de Alcalá de Henares*

*Cuesta de Teatinos, s/n*  
*28805 Alcalá de Henares*