

Cultura escolar, conflictividad y convivencia

Este artículo tiene como objetivo destacar la gran importancia de la *cultura escolar* en el control de la conflictividad del alumnado en los centros escolares. Con este fin, se analiza la influencia tanto negativa como positiva que tiene en este cometido la forma de elaborar y practicar los dispositivos organizativos y curriculares. Así mismo, se estudia la gran importancia del clima informal que subyace en la vida cotidiana escolar. Al final, con intención de enriquecer algunas ideas fundamentales previas, se trae a colación el ejemplo de conflictividad y convivencia que se registra en contextos escolares multiculturales. En todo el artículo, sin embargo, resulta patente que son los profesores los que juegan en todo momento el protagonismo esencial de la cultura escolar.

Palabras clave: cultura escolar, conflictividad, convivencia, educación intercultural.

Ed017

José Antonio
Jordán Sierra

Profesor Titular.
Universidad Autónoma de
Barcelona
Josep.Jordan@uab.es

School Culture, Conflict Situations and Coexistence

This paper has the aim of underlining the great importance that the *culture of the school* has in the control of possible conflicts between students in educational centres. With this intention, I analyze the negative and positive influence had in this subject by the manner of elaborating and utilizing curricular and organizational tools. Likewise, I study the great importance of the informal atmosphere latent in the daily school life. Finally, with the aim of enriching certain previous fundamental ideas, an example is mentioned on the climate of conflicts and coexistence that exists in contexts of multicultural schools. In the whole paper, it is clear that teachers are those who at any moment are the essential protagonists of school culture.

Keywords: school culture, conflict situations, coexistence, intercultural education.

1. Introducción

Es cabal reconocer que buena parte de los conflictos leves o violentos que tienen lugar en los centros educativos echan sus raíces fuera del ámbito escolar: ¿en la deficiente o torcida socialización familiar?, ¿en la negativa influencia de ciertos medios de comunicación?, ¿en algunos contextos sociales deteriorados?, ¿en una atmósfera cultural a menudo contaminada? (Defensor del Pueblo, 2007). Nuestra tesis de fondo, sin embargo, quiere subrayar que la *cultura escolar*, en su sentido más amplio, juega también un protagonismo crucial a la hora de facilitar o neutralizar las posibilidades de producirse fenómenos conflictivos. O dicho lo mismo desde una óptica más feliz: la *cultura escolar* tiene una influencia determinante en la generación de una convivencia positiva en nuestros centros educativos.

La escuela, en efecto, constituye un microcosmos social y cultural en el que los alumnos pasan una cantidad muy elevada de tiempo, lo que repercute en la formación de su personalidad, en función del tipo de las incontables experiencias percibidas globalmente por ellos día tras día y año tras año. En este sentido, el *credo pedagógico* de los profesores debería subrayar la creencia de que la oportuna puesta en práctica de las variables escolares, y particularmente la implicación de ellos mismos en calidad de educadores, puede influir notoriamente en los comportamientos y actitudes de los alumnos, aun cuando el entorno externo en el que se desenvuelvan éstos no sea siempre favorable (Ortega, 2008; Watkins y Wagner, 1991). En definitiva: precisamente porque la influencia de la escuela es limitada, por ello mismo el profesorado ha de comprometerse todo lo posible en procurar que los alumnos vivan experiencias gratificantes y formativas a nivel de convivencia interpersonal y social.

A continuación pasamos a analizar cómo algunos componentes de la cultura escolar pueden favorecer una convivencia positiva o bien atenuar la conflictividad ya existente en algún grado en nuestros centros educativos.

2. De los documentos formales al ámbito de la realidad

Prácticamente, todos los centros escolares tienen elaborado su Proyecto Educativo de Centro (PEC), su Proyecto Curricular de Centro (PCC) y, entre otros documentos más, su Reglamento de Régimen Interno (RRI).

En el PEC, como documento marco, se pueden leer compromisos formales excelentes: casi todos los centros suelen definirse, por ejemplo, como 'activos, pluralistas y democráticos'. Ahora bien, ¿esos ideales son siempre asumidos por la comunidad educativa –comenzando por los profesores– como fruto maduro de un ejercicio de reflexión, debate y revisión compartida y profunda? Paralelamente, en el PCC es frecuente encontrar intenciones y previsiones plausibles: por ejemplo, agrupamientos flexibles, métodos cooperativos y, entre otras más posibles, tiempos de tutorías pensados –a menudo– para tratar la convivencia. Con todo, en la práctica, ¿no abundan, quizá con demasiada frecuencia, los contenidos librescos e irrelevantes, las formas organizativas estancas y autoritarias, las metodologías expositivas y

pasivas, los exámenes sancionadores, y las tutorías rutinarias? Si la mirada se centra ahora en el RRI, es igualmente corriente que, sobre todo en el apartado 'Régimen disciplinario', estén recogidas las normas reguladoras de la vida escolar, los mecanismos de su aplicación, y hasta la existencia de una Comisión de Convivencia. Sin embargo, en la realidad cotidiana, ¿no es cierto que no siempre son bien aplicadas con sentido formativo las normas establecidas, que los alumnos participan a menudo en escaso grado en su elaboración, que son normalmente más influyentes las normas implícitas de la cultura escolar, o que la Comisión de Convivencia se limita con frecuencia a aplicar de modo formal y sancionador la normativa en casos ya de cierta gravedad? (Antúnez, 1998).

Las cuestiones anteriores, de tonalidades grises, no ignoran la existencia de centros que trabajan con gran ilusión y coherencia en la línea educativa deseada en el ámbito de la convivencia escolar. El objetivo de esos interrogantes quiere ser más bien estimulante; es decir, llevarnos a pensar en algunas posibilidades que ofrecen esos formatos organizativos para hacer posible un mejor nivel de convivencia en los centros escolares (Ballester y Calvo, 2007).

2.1. De la realidad a la posibilidad

Desde esta perspectiva positiva, los citados instrumentos organizativos que regulan la vida escolar deberían evitar el peligro fácil de quedarse en simples documentos almacenados en unos estantes. Cuando esto ocurre –algo no infrecuente– la *cultura escolar* está pautada en la realidad cotidiana por reglas informales, contradictorias, rutinarias y desorientadoras, tanto para los profesores como para los alumnos, tan necesitados de pautas sólidas y válidas de referencia.

Para que esos documentos estén cargados de vida deberían ser elaborados, reflexionados y revisados periódicamente con la mayor profundidad posible por *todos* los afectados. Somos conscientes de que no es siempre fácil crear una conciencia y sensibilidad colectiva acerca de una serie de criterios y valores educativos que insuflen espíritu a la letra menuda de dichos documentos y –en coherencia– al mismo quehacer ordinario de la comunidad educativa. En algunos casos, en efecto, la cantidad de profesores es tal que el claustro tiende por inercia a funcionar más como una asamblea masificada que como un equipo relativamente familiar (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998, p. 176). En otros casos, el problema radica en las diferentes culturas profesionales de los docentes (¿la de los maestros, la de los catedráticos de bachillerato?) que imparten docencia en centros que acogen de forma amplia toda la secundaria. Y así podríamos continuar con otros handicaps. Circunstancias adversas las hay, y en ocasiones de forma abultada. Con todo, somos del parecer que ningún centro puede cumplir mínimamente bien su función básica de ofertar una enseñanza satisfactoria, ni aspirar a educar actitudes y comportamientos esenciales, como saber convivir en una misma comunidad educativa y social, a menos que los agentes

educativos que trabajan en el mismo entorno escolar hagan su tarea a partir de una coherencia en lo esencial y en una dirección similar (Martínez, 1998).

La creatividad pedagógica –empezando por la del Equipo Directivo– para hacer posible que la mayor parte de los implicados lleguen a planteamientos básicos educativos compartidos es realmente grande cuando se capta la necesidad de estar unidos en un conjunto de criterios, actitudes y conductas educativas comunes (Godás Otero, Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2008). No es posible ahora indicar las múltiples alternativas posibles para hacer posible el proceso –siempre dinámico– de reflexionar, debatir y rectificar las bases sobre las que apoyar la labor docente y educadora de un centro. Con todo, y sólo a modo ilustrativo, puede mencionarse aquí la conveniencia de estimular el trabajo en equipos docentes centrados en un mismo ciclo o curso de alumnos, o las comisiones encargadas de repensar de forma práctica cada apartado del PEC, PCC o RRI, consultando a la mayor cantidad de implicados (profesores, familias, alumnos), con el fin de llevar propuestas concretas al Claustro y al Consejo Escolar, de forma que –teniendo el terreno ya roturado– lo que se vaya a considerar y aprobar en esos foros sean ya fundamentalmente matices que enriquezcan lo que prácticamente otros ya han elaborado con la participación de todos los afectados.

2.2. Concreción de iniciativas

Pero, ¿qué aspectos son aquéllos sobre los que tanto es necesario reflexionar? El abanico, de nuevo, se hace casi inabarcable. Para el ámbito que nos interesa nos limitaremos a ciertas cuestiones que deberían quedar atadas básicamente para garantizar una deseable convivencia escolar.

a) Pensamos que la primera cuestión que habría que despejar para ir bien encaminados desde el principio se puede condensar en la siguiente pregunta: *¿Qué rasgos y cualidades básicas deseamos cultivar en los alumnos cuando pensamos en contribuir desde nuestra institución a formar ‘personas educadas’?*

Reflexionar detenidamente sobre esta cuestión puede sacar a la luz abundantes modos de hablar, comportarse y valorar, propios de los alumnos en la vida escolar cotidiana, que quizá se habían ido asumiendo como ‘normales’ y, que tras una toma de conciencia más explícita y sensible, pueden ser reconocidos como rasgos negativos de personalidad: especialmente los más relacionados con el tipo de posible conflictividad que puede vivirse en el centro; formas negativas de ser y actuar que constituyen una llamada a cultivar con esmero una serie de valores deseables a modo de antídoto.

Nos viene a la mente, por ejemplo, la frecuencia con que niños o jóvenes –incluso a la hora de expresar su ‘compañerismo’– se relacionan entre sí con palabras groseras, insultos informales o incluso golpes. Una revisión atenta puede detectar en esos casos la falta de habilidades y actitudes básicas, necesitadas de educación, tales como la capacidad para entablar verdaderos diálogos o para mostrarse un respeto genuino entre ellos. Pensamos

también en la pasividad con que, en muchos casos, los alumnos asisten inactivos a actos conflictivos –incluso violentos– sin comunicarlos a personas responsables del centro, convirtiéndose así indirectamente en cómplices. Reflexionar reposadamente en ese modo de proceder habitual puede conducir, entre otras cosas, a ver con más claridad la necesidad de educar la solidaridad y corresponsabilidad en el alumnado.

b) En este punto que ahora nos incumbe, como no podía ser de otra manera, la cuestión central puede ser la siguiente: *¿Cuál es nuestro rol profesional deseable, como profesores –y más aún como ‘tutores’– en el seno de un centro educativo, sea de infantil, de primaria o de secundaria?*

Cuestión comprometida ésta, pero llena de fecundidad si se trabaja en un clima de reflexión distendida y sincera. La realidad, en efecto, muestra tozudamente que la tendencia profesional más general al respecto es la de poner prioritariamente el acento –a veces de forma exageradamente estrecha– en la actividad instructiva, quedando en la penumbra la función socializadora y, sobre todo, formadora. Un análisis oportuno de este punto puede conducir a una toma de conciencia más clara de la necesidad de llevar a cabo la propia tarea profesional armonizando bastante más ambos roles educativos; y esto, deseablemente, en equipo.

Asumir, por ejemplo, el rol de profesor como ‘asalariado de la enseñanza’ –¿más frecuente quizá en el ámbito de la educación secundaria?– conduce a los alumnos a percibir esa figura como fuente de insatisfacción, frustración y falta de entusiasmo por la estancia escolar; lo que propicia, a su vez, problemas de indisciplina. A su vez, ese clima de relaciones frías, de faltas de atención afectiva y de anomia comunitaria potencia sin duda una de las causas de la conflictividad y violencia de numerosos alumnos: la carencia de afecto ya experimentada en sus entornos o familias. Como advierte Hargreaves (1999b, pp. 93 y ss.), es un mito que los adolescentes y jóvenes sólo busquen lazos socioafectivos con sus iguales, pues en esa etapa de desarrollo marcada por la inseguridad de fondo, ansían tanto o más el cuidado, la atención y la preocupación por parte de adultos maduros y disponibles. Todo lo anterior, bien pensado, puede suscitar ideas y deseos de hacer posible dicha atención, donde la función de ‘tutor’ juega ahí un papel esencial; algo que remite también a considerar la conveniencia de ampliar ese rol en la práctica a más de un sólo profesor por curso¹.

c) Los puntos clave dignos de serena consideración por parte de los agentes educativos a la hora de recrear vivamente los documentos formales fundamentales, como son los tres

¹ En el interesante estudio del INCE (1998), algunos profesores entrevistados confiesan con toda sencillez: “Yo creo –decía uno de ellos– que hay una cuestión clara, que es la asunción de roles, y los profesores en la cultura docente actual, en la cual estoy metido, asumimos roles [...]. Hay profesores que creen que su función es dar clase y se acabó; si se rompe la persiana que se rompa, si un chaval insulta a otro que le insulte, y así con todo. Y eso deteriora el clima total de la clase”. “Dentro de los centros tú puedes ver –decía otro– que un chaval hace cualquier cosa y te cuesta llamarle la atención fuera del aula, porque realmente consideramos que nuestro margen de participación es muy escaso; quizá yo le llame la atención a este chaval ahora y el me conteste, y esto traiga un problema serio, y el apoyo que yo voy a tener (del resto de profesores) ante esto no sé cual va a ser, quizá ninguno” (pp. 173-174).

mencionados (PEC, PCC y RRI), pueden ser muy variados, en función especialmente de la fisonomía propia de cada centro escolar. Sólo a modo *de sugerencia, se pueden apuntar, entre otros muchos, los siguientes:*

¿Qué tipo de relación profesional e informal a nivel de comunicación, colaboración, etc., deberíamos establecer entre el profesorado para crear una auténtica comunidad educativa, y cómo llevar a cabo prácticamente ese objetivo?

¿Con qué otros agentes educativos intra e extraescolares podríamos formar una red que cubriese lo mejor posible la formación (cívica) de nuestros alumnos?

¿Cómo habría de ser nuestra relación con las familias, y más concretamente en los casos en que hayan por medio asuntos conflictivos en los hijos?

¿Qué concepciones solemos tener en la práctica diaria de las normas, de los conflictos, de los procedimientos para solventarlos, y por cuáles otras se deberían cambiar, en caso necesario?

¿Qué tipo de acciones organizativas, curriculares, tutoriales, normativas, formativas y relacionales, contendría incluir en los documentos básicos del centro, a fin de ponerlas en práctica con ánimo realista y positivo?

Pensamos aquí en aspectos relacionados con la previsión de 'formación del profesorado' en el centro mismo, en la 'educación en valores', por ejemplo, o también en la conformación y función de una 'comisión de convivencia', cuya misión sea prevenir los conflictos y trabajar las relaciones interpersonales de forma socioafectiva y positiva, en vez de reducirse a ser un organismo meramente formal y, a menudo, simplemente sancionador.

Cerramos este punto con un par de consideraciones. La primera se refiere al modo de llevar a cabo esa ardua labor. Creemos que, en el fondo, se habría de seguir un proceso similar al de una 'investigación-acción-colaborativa', de ser factible con la ayuda de un experto externo al centro que lo guíe de forma posible, apetecible y pautada en el tiempo, a fin de ir sin prisas y gustando la satisfacción de los pequeños logros. El segundo comentario se refiere al contenido de las reflexiones anteriores: el haber ejemplificado mínimamente unos puntos de revisión no agota, ni mucho menos, los matices implícitos en esas cuestiones de bulto.

3. Relación del currículum escolar con la conflictividad

Entendamos aquí el currículum escolar en su versión amplia, como aquellos contenidos, experiencias y valores que son transmitidos por los centros educativos, también de manera informal. Como numerosos estudios han puesto de manifiesto, la falta de significatividad del menú curricular ofrecido al alumnado se convierte en una causa clara de conductas que van desde la falta de atención y la disruptividad hasta los absentismos y los conflictos declarados. Veamos algunos aspectos significativos de forma genérica.

3.1. ¿Contenidos irrelevantes?

Con excesiva frecuencia, los alumnos perciben que los contenidos que se les propone para aprender no son útiles o relevantes para su vida real, que sólo están justificados dentro

de la cultura escolar para repetirlos en los exámenes, perdiendo inmediatamente su valor y poderlos así ya olvidar. Uno de los factores más peligrosos en esta línea es la falta de sensibilidad por parte del profesorado para captar las vivencias, expectativas y concepciones del mundo de la vida de sus alumnos capaces de hacer vibrar su inquietud mental y vital; una miopía pedagógica egocéntrica, en el fondo, que se hace más grave cuando nos ubicamos en la etapa de la ESO, como lo expresa con clarividente realismo Maruny (1996):

“Obligados a estudiar, a veces más que con derecho a estudiar, para muchos alumnos las tareas escolares carecen de sentido motivacional y se asocian a aburrimiento; la combinación de obligatoriedad y aburrimiento resulta agobiante e insoportable para un adolescente. ¿Cómo sortear esa situación?: trampeando con las normas, esquivando obligaciones, descargando agresividad; pero frente a eso los alumnos tienen propuestas claras: las tareas escolares se admiten mejor si tienen sentido, si conectan con intereses, problemas y cuestiones que pueden sentir cercanos y reales” (p. 2).

A veces, no actuar en el ejercicio de la docencia de ese modo deseable es más que un problema de tacto y sensibilidad; es debido, también, a una práctica de la enseñanza rutinaria –donde lo que lo que más prima es la consecución de una serie de productos académicos ligados a un temario ciego a la curiosidad mental– y en la que se olvida la posibilidad de que el profesor siembre con ilusión en los mismos contenidos a impartir una actitud sanamente retadora y estimulante. Una actitud que bien podría plantearse así:

“El objetivo último es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea; y para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento [...]. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es –en fin– crear inquietud, descubrir el valor de lo que se va a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas. Para ello hay que volver las miradas de nuestros alumnos hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales, ‘obligándoles’ a pensar” (Esteve, 2005, pp. 121-122).

Desde luego, si lo que se pretende es promover una *cultura escolar positiva*, donde los motivos para adoptar conductas negativas se aminoren lo más posible, es evidente que los docentes han de pagar un precio, y éste no puede ser otro que el compromiso con una forma de realizar su tarea de una manera estimulante; o dicho con palabras todavía más penetrantes: donde prime la emoción y la pasión por enseñar y educar (Day, 2006).

3.2. Metodologías variadas

Aunque ha habido abundante literatura pedagógica y riqueza de experiencias prácticas en la línea de los aprendizajes activos, lo cierto es que la evidencia muestra que la tendencia general es seguir primando los métodos tradicionales de enseñanza, en los que imperan la clase expositiva docente y la recepción pasiva de conceptos por parte de los alumnos. Es decir, las metodologías más comunes, especialmente a partir del comienzo de la secundaria, suelen funcionar de manera deductiva: se explica la teoría y al final –si queda tiempo– se hacen algunos ejercicios ‘prácticos’ (Knapp, 1990). La consecuencia lógica de tal proceder, puesto en práctica habitual y rutinariamente por los docentes, es por supuesto la poca motivación que genera en los alumnos además de una especial frustración en los que sufren, por distintas razones, la experiencia negativa acumulada de notorias dificultades o desconexiones con la cultura ‘académica’ aún vigente en el sistema educativo. Ahora bien, la falta de motivación, el aburrimiento y la frustración son factores siempre favorecedores de conductas agresivas en sus múltiples formas de manifestarse.

Si esto es así, ¿no convendría que los docentes invirtieran mayores dosis de energía y creatividad pedagógica en formatos didácticos más estimulantes y pragmáticos? Intentar que la mayoría de los alumnos alcancen los objetivos escolares básicos ‘formateando’ el proceso de aprendizaje de modo tal que vean los contenidos en forma de problemas, proyectos y aun investigaciones que aviven las capacidades enormes de conocer inherentes a casi todos ellos es hoy, ciertamente, uno de los retos más urgentes del profesorado (Rué, 2006).

Sin embargo –y especialmente– se trata de un reto relacionado con una *mayor implicación y sensibilidad* del profesorado a la hora de acometer su tarea de enseñar. Como muestra Hargreaves (1999a) en una investigación llevada a cabo en Toronto con 32 profesores previamente seleccionados por sus directores como altamente comprometidos en su práctica profesional, casi todos ellos:

“Se inspiraban en un amplio repertorio de estrategias a fin de llegar a sus alumnos, motivarlos y ayudarles a comprender. Algunos de estos profesores se veían a sí mismos como ‘*personas multiestrategas*’ [...]. Esa gran variedad comprendía, por ejemplo, la exposición docente, el aprendizaje cooperativo, las tareas individualizadas, las conferencias por visitantes, el uso de ordenador y vídeo, la organización de ‘espacios de conversación’ en que los alumnos hablasen de los temas que les afectan, la enseñanza entre iguales, o la solución de problemas. [...] Tener y utilizar un gran repertorio permitía a estos profesores ‘ayudar a cualquier alumno a que siempre estuviese motivado’. [...] Como expresó uno de estos profesores: ‘Lo que sé es que me gusta hacer servir tantos métodos diferentes como pueda con el fin de llegar al máximo de alumnos posible de modos diferentes’ ” (pp. 285-289).

4. Comentarios sobre el currículum global

Es impensable alcanzar una convivencia escolar positiva –en que los conflictos sean los mínimos propios de la condición humana–, únicamente con una o varias horas de dedicación directa: por ejemplo, a través de una tutoría semanal o una asignatura de ética. Las cuestiones de convivencia, o de conflictividad, están arraigadas en el mundo de la vida de las personas que se rozan estrechamente en un contexto determinado; o dicho lo mismo de forma más concreta: son cuestiones que guardan una dependencia radical con el ámbito de las emociones y de las actitudes. Ahora bien, como sabemos, éstas últimas se configuran y educan en y a través de las experiencias que la *‘cultura viva’* del centro escolar, en nuestro caso, ofrece a los alumnos día tras día. Desgranar algunas de esas vivencias es nuestro discreto objetivo en este apartado.

4.1. Normas explícitas e informales

Parece claro que una normativa clara, bien comunicada a todos los miembros de la comunidad educativa, y hecha objeto de reflexión, es del todo necesaria en cuanto que fija unos *mínimos* sin los cuales la convivencia parece imposible. Ahora bien, en la elaboración de esas normas, en su aplicación, y en el sentido que tienen para profesores o alumnos, se esconden otras pautas implícitas y tácitas, que, a modo de *rutinas culturales escolares*, regulan con más eficacia las conductas de los alumnos en el fluir de la vida cotidiana propia de los centros educativos. Quizá valga la pena puntear, al menos, algunas de estas reglas subyacentes, que tanto poder tienen a la hora de crear climas favorecedores de una convivencia positiva, o a la inversa.

a) La normativa de convivencia en un centro puede llegar a ser, como marco general, admirablemente razonable; pero, ¿la ha elaborado solamente una Comisión?; ¿ha sido aprobada, como parte integrante del RRI, por el Consejo Escolar de forma aséptica? Cuando el proceso de su conformación es únicamente de ese estilo, el alumnado y el resto de la comunidad educativa *sobrentienden* que su protagonismo es en realidad nulo, que ya hay quien piensa y decide por ellos. La interiorización de tales normas brilla, en ese caso, por su ausencia; en consecuencia, el compromiso para regirse por ellas en la vida diaria y real es raquítico, cuando no decididamente rebelde.

Si algo está comprobado en esta temática es la operatividad que tiene la *‘disciplina inductiva’*; es decir, la que se genera también con la proporcionada participación democrática de todos los afectados. Como propone Sémelin (2001, p. 53), “cuando los alumnos participan en la conformación de las reglas, se sienten mucho más implicados y dispuestos a aplicarlas; pero, cuidado, las reglas así definidas han de ser válidas para todos, también para los profesores”; una dinámica, sin embargo, que “implica crear verdaderos foros de discusión, donde la palabra de los alumnos sea realmente entendida y, sobre todo, tenida en cuenta”. Tener en cuenta –con autenticidad– el parecer de los que, usualmente, *‘no tienen voz’* es una llamada casi irresistible a su responsabilidad; es más, posiblemente la mejor forma de despertarla.

Lo dicho vale también para el profesorado: incluso el espíritu de las normas más evidentes necesita ser reflexionado, discutido, matizado e interiorizado, a base de oportunos debates a partir de la experiencia concreta cotidiana que cuestiona los enunciados normativos más consistentes (Fernández, 1996 y 2008).

b) Las normas más legítimas *pueden ser percibidas* por el alumnado, en su aplicación a casos concretos, como expresión de una *fría concepción sancionadora*, como ‘arma casi jurídica’ en poder de los adultos, como procedimiento ‘violento’ de los profesores usado para protegerse en su actividad ideal. Cuando las cosas ocurren así, son las reglas de juego ocultas, enmascaradas en la exterioridad formal de las normas, las que mueven los sentimientos de los alumnos y, por tanto, las que conforman sus actitudes y conductas disruptivas, con tendencia a retroalimentarse en una fatídica espiral descendente, de modo que los muchachos etiquetados como *conflictivos* llegan a serlo cada vez más como reacción a esa normativa invisible que lleva a tratarlos con parámetros, en cierta medida, carcelarios.

Bien distinta es una *orientación positiva* y atractiva de las normas vigentes, que intenta descubrir las buenas conductas que todo alumno tiene y recompensar así, con refuerzos afectivo-morales, el seguimiento de algunas de ellas; una *actitud flexible* que, sobre todo en cuestiones leves, permite ciertas concesiones (nivel de ruido, formas de vestir, etc.) a fin de que los afectados perciban tolerancia y falta de rigidez; una postura de genuino *respeto hacia las personas* de los alumnos que presentan a menudo conductas no deseables y que evita por parte del profesor toda reacción negativa, que a veces puede llevar una importante carga de violencia psicológica (humillación aguda en público, por ejemplo); o un *talante realmente educativo*, que busca acrecentar la autoestima del alumnado menos afortunado a través de determinadas experiencias positivas observadas en su hábitat vital (Vaello, 2007).

Ese cambio posible de orientación en la aplicación de la normativa tiene, como bien sabemos, fundamentos pedagógicos sólidos: el seco castigo genera resistencia y rebeldía; la humillación resentimiento y desquite; la fría rigidez oculta indisciplina; la falta de atención y afectividad, disruptividad llamativa. Unas frases de Fontana (2000) ilustran estupendamente estas reflexiones:

“[A medida que estos alumnos] empiezan a aprender que la atención y el prestigio se pueden conseguir mediante conductas aceptables, muchas de sus estrategias antisociales se vuelven innecesarias y acaban desapareciendo de su repertorio comportamental. [...] Observando la cuestión objetivamente, vemos que muchas de las recompensas más importantes de la vida consisten en cosas relativamente sencillas (calor humano, amistad, aceptación social, aliento, buena opinión de los demás), mientras que muchos de los castigos más efectivos consisten simplemente en la ausencia o negación de tales aspectos”. [La mayoría de los niños problemáticos] –continúa este autor– “no han tenido oportunidad de aprender formas de relación social adecuadas, ni de dar o recibir afecto. Eso les hace sentirse confundidos, resentidos, hostiles. Los educadores, por tanto, no

vamos a conseguir mucho si nos enfrentamos a ellos con más hostilidad y nuevos intentos de castigarlos. Si han sido capaces de sobrevivir en un duro medio fuera de la escuela, no les va impresionar demasiado el tipo de sanciones y amenazas que pueda proferir el profesor. Antes al contrario, considerarán éstas como una muestra más de la necesidad de mantener una guerra constante contra toda autoridad para defender sus intereses y mantener su status ante sí mismos y ante su grupo de iguales” (pp. 84-86).

Las normas implícitas, que son las verdaderamente operantes, son incontables. Aquí sólo hemos sugerido algunas. A modo ilustrativo, sin embargo, podemos mencionar otras; por ejemplo: las incoherencias palpables entre profesores duros y blandos, la costumbre de los compañeros de guardar silencio ante eventos conflictivos patentes, las rutinarias cadenas de los protocolos sancionadores, o la carencia de reflexión sobre el ámbito normativo en tiempos escolares. Si algo podría resaltarse en este punto es precisamente la necesidad de ayudar a los alumnos –en tutorías, o en tiempos informales– a *descubrir las normas implícitas* que realmente regulan su comportamiento en la institución escolar, a fin de reflexionar sobre ellas, hacer sugerencias, optimizarlas y adoptar una conciencia crítica hasta el punto de llegar a configurarlas en un formato explícito convirtiéndolos en guías operativas propias y comunitarias.

4.2. Clima de clase y de escuela

Conviene recordar que los niños y, especialmente, los adolescentes desean intensamente sentirse aceptados en un grupo y desarrollar en su seno una identidad y autoestima positivas. La satisfacción de estas hondas aspiraciones es un motivo para percibirse acogidos e integrados o, en caso contrario, para sentirse frustrados y perturbadores. Siendo esto así, la cuestión central consiste en ver en qué medida las vivencias de los alumnos, especialmente en el plano de las relaciones interpersonales, hacen que el entorno de nuestras aulas y escuelas sea –o no– cálido y gratificante para ellos.

a) No encontrar siempre un clima realmente acogedor en la clase y en el centro constituye la clave para explicar muchos comportamientos antisociales de los alumnos. Gran parte de ellos adoptan conductas negativas no por ser ‘caracteriales’ (hiperactivos, por ejemplo), no por ser naturalmente ‘problemáticos’ (etiquetado éste, por lo demás, ingenuo y ligero), sino por no hallar –¡tampoco en la escuela!– un entorno agradable, satisfactorio, acogedor. Lejos de nosotros la creencia de que escaseen profesores y centros que se están esforzando por crear climas auténticamente positivos en la línea apuntada; pero resulta igualmente engañoso pensar que la tónica dominante en buen número de centros, sobre todo a nivel institucional y global, es la de cultivar con el máximo mimo un ambiente comunitario gratificante a nivel psicosocial. Comentemos algunos indicadores y ejemplos.

Los *espacios y tiempos informales* son privilegiados para cuidar ese clima. Segovia (1997) pone el dedo en llaga cuando comenta: “La cercanía de los educadores, y aun la participación en los

juegos de los alumnos, es básica; ¡sin embargo, cuánta resistencia a menudo para estar de servicio (educativo) en las horas de patio y recreo, curiosamente en tiempos como éstos en que más actos de tipo violento suelen gestarse!” (p. 47). Totalmente de acuerdo; entre otras razones, porque el tiempo de patio es probablemente el más deseado por los niños, la ocasión para intentar cada uno –además de jugar o conversar– trabar amistades, hacerse un hueco en el grupo de iguales, y expresar sus sentimientos más íntimos. ¿Cuidan los profesores este espacio para que sea, incluso físicamente, agradable; para conocer, como finos etnógrafos, la personalidad de los alumnos; para gestionar las zonas de juegos, evitando monopolios marginadores por parte de unos pocos que impiden al resto el terreno preciso para realizar sus juegos; para acercarse psicológicamente a todos, también a los catalogados como *difíciles*; o para estar disponibles ante cualquier eventualidad positiva o conflictiva? (Cela y Palou, 1997, p. 70).

Parecidas consideraciones cabrían hacerse respecto a otros excelentes momentos, desde la perspectiva pedagógica. Pensamos ahora en los pasillos, en la entrada y salida del centro, en el autobús que lleva a todos a una salida cultural, en las oportunidades de relación que brinda una excursión o unas colonias. ¡Cuánta información y formación puede potenciarse en esos contextos informales! ¿Quizá falte tomar más conciencia pedagógica sobre el hecho de que, aun dejando intacta la espontaneidad y la intimidad de los niños y jóvenes, la educación más eficaz y exquisita se realiza aprovechando la máxima permeabilidad psicológica de los alumnos, es decir, en los espacios y tiempos más informales, pero accesibles por los profesores dentro del radio de acción escolar? Ciertamente, con mucha frecuencia, podríamos lamentarnos de que todavía falta la reflexión y acción necesarias para adquirir la pertinente responsabilidad profesional-educativa (no simplemente la organizativa-legal) de todo el profesorado, de forma compartida, para sacar provecho de la gran potencialidad formativa de esos lugares y tiempos que quedan ‘fuera’ de la ‘clase de cada uno’ (Rovira, 2000, p. 18).

b) En otro orden de cosas, parece indudable que una fuente de agresividad y rebeldía obedece, muchas veces, a una actitud autoritaria adulta; pero nunca, es preciso subrayar, a la presencia necesitada, y deseada, de una *autoridad* auténtica. Ésta es, precisamente, una de las causas de climas escolares (y familiares) desestructurados, generadores de ansiedad, desorientación y malestar en los propios alumnos. Inservible ya el pretérito esquema ‘obediencia-sumisión’, muchos educadores actuales intentan erróneamente mantener un clima mínimo de orden y convivencia en el aula con aquel otro de ‘pulsión-medición’, es decir, de ‘a ver quién puede más’, utilizando los fríos protocolos disciplinarios puestos a su alcance por el centro y la administración: acudir al tutor, al jefe de estudios, al director, al consejo escolar y, en último extremo, a la misma policía. Todos podemos adivinar, sin embargo, que esa última modalidad no es más que una larvada versión de la clásica actitud autoritaria, que busca ahora imponer a los alumnos el miedo –¿la dura expulsión?– bajo un formato prioritariamente burocrático, tan ineficaz como poco educativo, sobre todo en casos y contextos ya de abultada conflictividad.

La autoridad no viene anexa al título universitario, ni es adquirible en cursillo alguno. Lo que sí es cierto es que se puede trabajar por *ganarla* en el campo *psicológico-moral*. Hay que ganarla porque todos los alumnos –y más aún los denominados disruptivos– necesitan como el aire que respiran una figura educadora que infunda seguridad a su alrededor, que difunda en la clase un ambiente de genuino respeto en todas las direcciones, que sepa proponer con éxito real límites a ciertas conductas perturbadoras. Ahora bien, nadie admite convencidamente ninguna limitación externa si antes no ha probado de quien la emite el calor de un afecto sincero, de una comprensión profunda y, ante todo, de una atención solícita incondicional hacia su persona, siempre singular. Se trata, pues, de una invitación lanzada a todo educador a trabajar una serie de actitudes y actuaciones equilibradas a fin de crear un clima en que la serenidad, la deferencia, la seguridad y el respeto sean la regla –y no la excepción– de la vida de la clase.

Es imposible entrar aquí en muchos detalles sobre este tema educativo fundamental. No obstante, también es difícil dejar de mencionar algunos principios básicos. Partamos de las actitudes y valores llamados a permear el clima del aula gracias a la auténtica autoridad del profesor: autocontrol, deferencia, respeto. Siempre, pero de forma más patente en entornos de menor o mayor conflictividad, la vía segura o única para asegurar la realización práctica de esas actitudes es la de disponer de una continuada *experiencia* de las mismas (Ortega y Mínguez, 2001, pp. 43 y ss.). Dicho de otro modo: sólo el profesor que respeta, una y otra vez, *la persona* del indisciplinado (aunque sea activo con la indisciplina como fenómeno) despierta en ese alumno concreto un sentimiento profundo acerca del valor *respeto*, admirándolo de modo particularmente intenso en quien así le ha tratado, y acabando con la concesión voluntaria de verdadera autoridad moral a dicho profesor (Van Manen, 1998, p. 84). O como apunta Sémelin (2001):

“Se trata de una manera de ser y actuar ante los conflictos que es respetuosa con el otro; [*es decir, imitando y parafraseando*] a M. L. King: ‘Respetemos a los otros y ellos aprenderán a respetarnos’; o, siguiendo el slogan adoptado por un instituto francés: ‘¡más poderoso que la violencia, el respeto!’ ” (p. 24).

c) Cierto es que hay otras vías, a decir verdad poco explotadas en nuestras escuelas, muy útiles para ganar autoridad como educadores, y para conseguir que los alumnos perciban la clase y el centro como lugares acogedores, satisfactorios, seguros. Es del todo imposible recoger aquí siquiera una selección de ese tipo de medidas. Sólo nos atrevemos ahora a nombrar algunas de ellas, deseando que se entiendan como contrapunto a la ausencia en nuestros centros de iniciativas favorecedoras de ese clima tan apetecido de grata convivencia escolar. Una ausencia, por otro lado, demasiado generalizada. Apuntamos, entre otras, las siguientes:

- la práctica de modos organizativos de verdadera *acogida* (al comienzo de clase... o de la ESO)²;
- la percepción por parte del alumnado del aula y escuela como algo muy *suyo*, sentimiento que le invite a adquirir *responsabilidades*³;
- la facilitación por parte del centro de espacios y actividades que hagan posible a los alumnos la *identificación con grupos de iguales alternativos* respecto al valor usual de 'juventud', tan reclamado como deteriorado, inherente a una atmósfera cultural envolvente arrolladora⁴;
- la incentivación de prácticas *cooperativas* académicas, lúdicas, etcétera⁵;
- la utilización de la *tutoría* en su sentido más profundo y extenso (por ejemplo, resolviendo conflictos y educando en valores relacionados con la convivencia)⁶;
- la organización de *redes solidarias*, en las que también puedan haber alumnos mayores preparados para ser mediadores, con objeto de difundir en el alumnado sentimientos de seguridad y protección, en vez de verse a merced de algunos grupos de presión conflictivos o violentos⁷;
- o, para finalizar, el fomento de *espacios informales de diálogo*, con el fin de conocerse mejor en grupos amistosos⁸.

La realidad escolar observada diariamente y las investigaciones consultadas, ratifican las consideraciones anteriores. Entre otros posibles, puede recordarse, por ejemplo, uno de los estudios más interesantes y clásicos de este campo: el realizado por la Comisión de Disciplina Escolar de *Phi Delta Kappa*, con destacados expertos de las universidades norteamericanas. En

² "Si algo es importante para un adolescente es el modelo de otros adolescentes. El centro utiliza este elemento de modelaje para explicar a los recién llegados el talante dialogante y cordial que impregna el quehacer diario del instituto. [...] Los mayores del instituto asumen, así, el papel de difusores de la cultura del centro incorporada en su propio rol de adolescentes y la transmiten con sus propias formas de expresión" (Armejach, 1998, p. 108).

³ "En algunas escuelas a los niños se les ayuda a adquirir responsabilidades. [...] Cuando alguien nos pide ayuda o colaboración nos estimula el 'ego' y adquirimos responsabilidad. Por ello, una estrategia viable para quien molesta, ofende, irrita, etc., es pedirle ayuda" (Burguet, 1999, p. 157).

⁴ Cf. Rovira (2000, pp. 20-21).

⁵ Cf. Pujolas (2008) y Díaz-Aguado (2003).

⁶ Cf. Lorenzo (2004).

⁷ Cf. Cascón (2000, p. 76). Este mismo autor narra un ejemplo concreto: "Un colegio tenía serios problemas de violencia, especialmente durante los recreos, donde el profesorado se turnaba para vigilar. Se puso en marcha un programa de mediadores/as de patio. Se escogió en primer lugar a algunos de los alumnos ¿precisamente? más violentos, para aprovechar sus condiciones de autoridad y liderazgo y también para evitar así algunas de las peleas. Tras formarlos, se puso en marcha el programa y los chicos se lo tomaron muy en serio. Todos y todas sabían que en una zona del patio estaba el equipo de mediadores y que podían recurrir a él. Las peleas disminuyeron, y las que se daban se trabajaban de forma mediada, de modo que el profesorado pudo abandonar su función de policía. Los equipos fueron rotando, ya que existía el peligro de que esos alumnos, de otra manera, volvieran a hacer de jefes" (p. 74).

⁸ Cf. Van Manen (1998, p. 95).

él se examinaron con exhaustividad 500 centros seleccionados rigurosamente como *'escuelas ejemplares en disciplina positiva'*. Sus conclusiones subrayaban que los factores más influyentes en su éxito eran, sobre todo, los siguientes: a) invertir sus energías en potenciar un entorno global positivo más que en aplicar medidas aisladas para resolver problemas específicos; b) trabajar juntos educadores y alumnos con un sentido de cooperación, especialmente a nivel de relaciones interpersonales; c) estar orientados a las necesidades y expectativas reales de los alumnos, para colmarlas en el plano curricular y personal; d) centrarse, de modo especial, más que en las conductas conflictivas de los alumnos, en aquellas positivas, reforzándolas cálidamente; e) buscar el profesorado la colaboración y el apoyo mutuo, así como con el equipo directivo; f) cuidar la autoridad psicológico-moral de los docentes, para obtener el respeto de sus propios alumnos, a fin de evitar tener que acudir reiteradamente a eslabones más elevados de la burocracia escolar; g) cultivar en los alumnos el sentido de pertenencia a una comunidad escolar, incentivando su participación, así como sus relaciones informales a partir de creativas posibilidades escolares; h) elaborar, revisar y aplicar las normas de convivencia de forma compartida con los alumnos, a fin de asumirlas éstos responsablemente⁹.

5. Un ejemplo concreto: los conflictos étnico-culturales

Nuestros centros están convirtiéndose en lugares cada vez más heterogéneos, también en el plano multicultural. Cuando la diversidad se intensifica más –en secundaria, por ejemplo– lograr un clima de acorde convivencia se convierte en una tarea nada fácil para un profesorado acostumbrado a grupos más homogéneos (Jordán, 2006; Caninas y Carbonell, 2008). Estas consideraciones finales quieren ser un breve acercamiento a los contextos donde se dan, también, conflictos de origen étnico-cultural.

5.1. Algunos datos comentados

Sería tedioso traer aquí a colación el resultado de cuantiosas investigaciones sobre las actitudes y conductas de niños y jóvenes respecto a los *Otros* étnicamente diferentes. Algunos datos, sin embargo, pueden dar una aproximación al fenómeno. Por ejemplo, una encuesta reciente con una muestra de gran magnitud (10.500 adolescentes y jóvenes de finales de la ESO, FP y Bachillerato) arroja datos preocupantes en relación al tema que nos ocupa. Concretamente, y resumiendo los resultados, un 40% de los encuestados desearía que echaran de España a los marroquíes, un 28% a los gitanos, un 25% a los latinoamericanos, un 23% a los africanos... y un 15% a los judíos (Calvo Buezas, 2008).

⁹ Ver Pinnell (1982) y algunos interesantes comentarios de C. Gotzens (1997 y 2006) sobre esta investigación estadounidense de gran valor pedagógico práctico sobre este tema.

Datos como los anteriores, aunque tentativos, deberían despertar la sensibilidad de los profesionales de la educación sobre la necesidad de reorientar la mente y el corazón de esos jóvenes en pleno proceso de formación. Otro estudio más discreto y anterior, centrado en una escuela de la comarca murciana Campo de Cartagena, puede ayudar también a tomar conciencia de esa urgente tarea educativa. Consistió en aplicar una completa técnica sociométrica a alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria. Entre otros datos de interés, cabe señalar los siguientes: el 54% de los alumnos minoritarios (gitanos y magrebíes) eran rechazados por sus compañeros autóctonos, y el 84,5% no fueron –pura y simplemente– elegidos por nadie de los mayoritarios. Para mayor ilustración de ese tipo de actitudes, se cita el caso de un niño gitano de 5º que emitió nueve elecciones hacia sus iguales de clase, sin recibir él ninguna de los demás (Haro, Arnaiz y López, 2001). Estas cifras, interpretadas en formato cualitativo, deberían despertar igualmente una lúcida inquietud, especialmente si se piensa en las edades de esos niños. Con razón Elzo (1998) comenta en esta línea:

“Una de las clases de violencia que más me preocupa es la del insulto al otro *porque no es como yo*, pues, aunque no sea una incitación explícita a la violencia, está creando ya actitudes xenófobas; en ese sentido hay un riesgo real. [*Vivimos en*] una sociedad desorientada, incierta, agarrada, temerosa; y cuando una sociedad anda temerosa, la culpa la tiene siempre el de fuera. Sí, hay un porcentaje de jóvenes españoles, alrededor del 15%, que piensan esto” (p. 12).

Glosando esa acertada reflexión, lo más preocupante no es quizá tanto que el número de actos violentos claramente racistas resulte ser a menudo significativo, sino que los niños, desde la más tierna edad, estén llenando sus vísceras de sentimientos xenófobos hacia los ‘otros’, simplemente ‘porque no son como ellos’. Si ese proceso va gestándose, además, en una sociedad desorientada, incierta y temerosa, el riesgo real –del que habla Elzo– no es infundado: ¿se estará conformando, casi sin darnos cuenta, un gran número de futuros jóvenes y adultos peligrosamente egocéntricos, incapaces de convivir con cualquier otro como ciudadanos de una sociedad imparablemente multicultural?

5.2. ¿Conflictos grandes o menudos?

Aun dejando suspendida en el aire la pregunta anterior, lo que sigue tiene una estrecha relación con su contenido. Los medios de información, y a veces los cinco sentidos, centran nuestra atención en eventos xenófobos o racistas cargados de una conflictividad o violencia detestables: las actuaciones de los *skinheads* con su fanática ideología neonazi, la barbarie manifestada en Tarrasa, en El Ejido, y –más cercanas al campo educativo– las exaltadas manifestaciones de familias contrarias a la escolarización conjunta de los niños gitanos o magrebíes con sus hijos en Baracaldo o en Ceuta, serían algunos ejemplos visibles de ese fenómeno.

Ahora bien, esos y otros acontecimientos de resonancia social no son, evidentemente, más que las erupciones de un magma latente pero candente y vivo. Un análisis más profundo nos debe ayudar a evitar los juicios superficiales, esporádicos y sensacionalistas. Una reflexión más pausada, ciertamente, nos ha de invitar a descubrir las raíces de ese tipo de problemas sociales y educativos. Dicho de otro modo y en pocas palabras: lo realmente importante es prestar relativamente menos atención a esos sucesos abultados para centrarla, sobre todo, en los *conflictos cotidianos* étnico-culturales que tienen lugar –para nuestro interés ahora– en la institución escolar. En el continuo fluir temporal de la vida en las aulas y centros más o menos multiculturales, ciertamente, aparecen de forma continua ‘pequeños conflictos’ que preparan el humus propicio para que se generen otros de mayor magnitud, de abultada violencia incluso. Pensamos en sucesos cotidianos, aparentemente intrascendentes; por ejemplo, en los insultos de carga étnica: “¡venga, tú, gitano, pasa la pelota de una vez!”, “¡joye, moro, quién te ha llamado aquí!”. Pensamos también en los rechazos a la hora del patio, de sentarse en el autobús o de hablar en corrillos: “¡sí juega ese negro, no contéis conmigo!”, “¡a mí me han dicho en casa que no me junte con los gitanos!”, “¡guárdame el asiento, que no me quiero sentar atrás con el grupo de moros!”, “¡tú vete a hablar en tu lengua con los tuyos, que yo quiero hablar con mis amigos!”. Esos comentarios, posturas o conductas, con modulaciones lingüísticas quizá diferentes, se escuchan en muchos centros de composición multicultural.

Sobre ese tipo de reacciones conviene hacer algunas breves reflexiones. La primera se refiere a la tendencia a no emplear en esos casos el nombre propio de los ‘otros’; un signo verbal con serias connotaciones: una de ellas, por ejemplo, apunta a su percepción peyorativamente estereotipada (Enguita, 1999, p. 167); otra, más importante aún, indica que no son tratados, en el fondo, en calidad de *personas*. La segunda consideración es también fundamental: una cadena larga de expresiones y reacciones de ese tipo va configurando un *currículum oculto* entre iguales, cuyo contenido es el rechazo y la violencia psicológica hacia los ‘otros’; contenido pasivamente legitimado por el profesor cuando no le da apenas importancia, percibiéndolo como algo prácticamente normal o no interviniendo con una intención pedagógica-formativa (Fernández, Sánchez y Beltrán, 2004). La tercera reflexión pretende señalar solamente que, cuando esas actitudes de rechazo son sistemáticas, el alumnado minoritario afectado tiende a enquistarse en su grupo de compañeros de la misma etnia o cultura, lo que suele producir, al final y entre otras cosas, un círculo vicioso que retroalimenta más el fenómeno de rechazo hacia ellos.

Una actitud reflexiva sobre tales acontecimientos ordinarios de la vida escolar ayudaría a captar los elementos constitutivos de gérmenes potenciales de otras eclosiones conflictivas o violentas llamativas, que también se dan de vez en cuando en los centros educativos; por ejemplo, entre otros: ¿una venganza entre alumnos gitanos de clanes distintos?, ¿un par de jóvenes intolerantes del instituto que apedrean a la salida a una muchacha magrebí que viste normalmente el pañuelo en su cabeza?, ¿una amenaza brutal escrita en la agenda de un

alumno senegalés si vuelve a venir a la escuela, escrita por otro que forma parte ya de un grupo *skinhead* fuera del centro?

La primera reacción pedagógica relevante en esta tipología de casos más o menos violentos no debería ser, prioritariamente, la de sofocar el problema con una solución apresurada, sino más bien reflexionar y analizar con calma *por qué* ha sucedido ese desagradable suceso y *cómo* se puede atajar en el presente y en el futuro. Más aún, en la línea que estamos apuntando una y otra vez en este filón, creemos que la postura pedagógica más importante, al margen de buscar la actuación más oportuna para el hecho violento acaecido, habría de consistir en *revisar la actitud habitual* que se tiene como profesor ante los menudos conflictos cotidianos; sólo así resulta posible reorientar la forma de proceder en un sentido realmente profesional y pedagógico.

6. Concluyendo y avanzando

En la introducción de este trabajo hemos presupuesto que la *cultura escolar* –entendida en su más amplia acepción y en su sentido más vivo y práctico– tiene una influencia y trascendencia difícil de calcular en la disminución de la conflictividad escolar existente en numerosos centros educativos, así como en la intensificación de la deseable convivencia interpersonal y social del alumnado perteneciente a éstos.

En los análisis realizados en las páginas centrales del artículo hemos desgranado abundantes apuntes, que contribuyen sin duda a reafirmar el supuesto de partida, basándonos en otros estudios e investigaciones que han abordado variables de la cultura escolar en relación a la conflictividad más frecuente y a la convivencia más esperada. Aunque nuestra pretensión no es recoger aquí una forzada síntesis de las aportaciones de este trabajo, sí nos parece pertinente resaltar algunas ideas-fuerza de especial interés.

En esta línea, el presente estudio ha insistido en que la influencia de la *cultura escolar de fondo*, en el terreno de la conflictividad a evitar y de la convivencia a promover, está presente de forma tácita y penetrante en la forma en que se elaboran, entienden y ponen en práctica los documentos formales básicos en el estilo de relaciones de un centro (PEC, PCC y, especialmente, RRI), en el clima global de la institución escolar y en los formatos curriculares relacionados con los contenidos y los métodos empleados en la práctica real y cotidiana de los procesos didácticos y educativos utilizados.

Relacionado con lo anterior, una cuestión de primer orden, reflejada reiteradamente en nuestro trabajo, se ha centrado en la necesidad de implicar a toda la comunidad escolar en la tarea de elaborar contenidos, criterios y formas de funcionar que empapan los documentos formales, los currículos, las metodologías y también, por supuesto, las reglas de juego presentes y operantes en la regulación de la convivencia entre todos en la práctica más menuda y ordinaria. Lo importante, en suma, es que los ingredientes que conforman la *cultura escolar* de un centro –con su poderoso influjo en las conductas y sentimientos del alumnado en sus relaciones– sean clarificados, reflexionados, revisados y asumidos con

espíritu vivo por todos los implicados, en lugar de quedar en la penumbra de la rutina a merced de la frialdad, el sinsentido y la oscuridad desorientadora y perturbadora.

Sin dejar aún este filón central, se ha destacado la gran importancia que tiene en todo ese proceso trabajar cuidadosamente las *normas* relacionadas con la disciplina y la convivencia, dado que están llamadas a ser referentes claros en el plano de las actitudes y los comportamientos. En este sentido, parece conveniente recordar ahora que el *espíritu* de las normas –incluso de las más evidentes– necesita ser oportunamente reflexionado, discutido, matizado e interiorizado, tanto por los *alumnos* como por los *profesores*. Estos últimos, en efecto, necesitan captar con sentido lúcido lo que cualquier norma, expresa o tácita, encierra en la práctica para la vida cotidiana de los alumnos, a la vez que precisan, por otra parte, cultivar también una fina sensibilidad sobre la posible influencia real que pueden tener sobre estos últimos. Debatir grupalmente en profundidad las normas –explícitas e implícitas– a través de casos hipotéticos o reales puede ser, en esta línea, un ejercicio de gran ayuda. En cuanto a los alumnos, el hecho de ser verdaderamente tenidos en cuenta a la hora de opinar, debatir y sugerir propuestas en torno a las normas que tanto les afectan constituye una influyente invitación afectiva y moral capaz de generar una sentida responsabilidad para con las mismas; objetivo formativo y educativo clave y de primer orden, además de adicional en relación a la eficacia práctica que andamos comentando.

En otro orden de cosas, resulta evidente que un significativo número de los alumnos que son etiquetados como conflictivos han tenido una historia extraescolar negativa o indigente en el campo de las relaciones familiares o ambientales; es decir, con gran frecuencia, éstos no han tenido oportunidad de aprender formas de relación social adecuadas, ni de ofrecer o recibir afecto en la realidad diaria. Así, junto con sus mochilas de libros suelen llevar también consigo sentimientos de confusión, resentimiento y hostilidad. Esos alumnos, ciertamente, no reaccionan de forma satisfactoria cuando los docentes aplican medidas de fría exigencia y de impuesta dureza. La experiencia y la comprobación científica muestran tozudamente que esos niños o muchachos necesitan experimentar, ante todo y ávidamente, el calor vital propio de climas humanos acogedores, seguros, positivos y afectivos. Dicho esto en clave pedagógica: necesitan de forma imperiosa estar en clases y escuelas en que se sientan valorados, reconocidos, respetados y alentados. Climas éstos que sólo pueden generarlos y caldearlos profesores que caigan en la cuenta de que es esto fundamentalmente lo que echan en falta, lo que funciona, lo que cambia formas de ser a veces inmanejables.

En esta línea, y retomando lo comentado poco más arriba, puede percibirse ahora con más nitidez que las variables examinadas en relación a la *cultura escolar* tienen una relación estrecha con la disminución de la conflictividad existente, *si, y sólo si* se cumple la condición fáctica de que todas esas realidades organizativas, curriculares, didácticas, ambientales, etcétera, estén animadas por un *espíritu docente* caracterizado por un genuino

compromiso en la mejora concreta de una grata convivencia entre el alumnado.

Lo anterior supone otorgar a los docentes un indiscutible protagonismo a nivel individual y colectivo en el campo que nos ocupa. Dicho de otro modo: el factor decisivo en este ámbito es el nivel de conciencia y coherencia adoptado por los profesores en relación a su implicación con los alumnos y con las relaciones entre ellos, empezando por la importancia que deben dar a los menores sucesos que acontecen en ese orden de cosas para evitar la temible indiferencia y proponer, consecuentemente, referentes precisos a nivel psicológico y moral.

Siguiendo en el marco de la conflictividad étnico-cultural conviene remarcar que los docentes deben poner el acento en las dimensiones más implícitas, ocultas e internas de los problemas, rechazos e insultos de menor bulto que se dan abundantemente durante la vida escolar ordinaria. Esto es así porque este tipo de conflictos no suelen abordarse, muy a menudo, en el mismo momento en que se originan, con tacto pedagógico y haciendo pensar de manera positiva y pacífica a los implicados. Lo lamentable de esa especie de indiferencia por parte de no pocos educadores en relación a manifestaciones xenófobas o racistas *leves* es que esa actitud pasiva hunde sus raíces con frecuencia en el hecho de que ciertos gérmenes afines a ese tipo de fenómenos que ocurre entre los alumnos anidan también en un número no insignificante del profesorado.

Este tipo de fenómenos es una muestra, entre otras que es aquí imposible apuntar, de la necesidad de acometer una rigurosa *formación del profesorado*, especialmente, en el plano de las actitudes, tanto en el ámbito de la educación intercultural (Jordán, 2007) como, más en general, en el marco de la educación para la convivencia escolar (Díaz-Aguado, 2006). Lo apuntado en estas líneas constituye una de las primeras *propuestas* en pro de una mayor dedicación y profundización posterior por parte de los estudiosos de este tema, que tiene claramente, a nuestro juicio, una urgencia e importancia primordial a raíz de los análisis realizados en este trabajo.

Un segundo bloque de propuestas a trabajar *de forma más intensa* en futuros trabajos e investigaciones está relacionado con un abanico de medidas que van en la línea de promover amistades cruzadas informales, redes solidarias escolares y sociales, tutorías individualizadas y conjuntas y, por descontado, dinámicas cooperativas lúdicas y académicas cada vez más creativas a nivel del alumnado. El hecho de que se hayan estudiado y trabajado ya en cierta medida algunas de estas posibilidades no impide insistir en la prometedora potencialidad que tienen esas estrategias a la hora de estrechar de forma intensa los vínculos socioafectivos entre los alumnos, aminorando las relaciones conflictivas y promoviendo así la convivencia escolar.

Finalmente, una tercera propuesta amplía y esencial a la hora de incentivar estudios y experiencias teóricas-prácticas –si se desea ir a la raíz de los problemas puestos de relieve en este trabajo– se ubica en el terreno de la *'educación en valores'*, convenientemente aplicada al

campo de la conflictividad y la convivencia. Una consideración cabal, en efecto, revela con claridad que el *egocentrismo* personal –y cultural– resulta ser el antivalor nuclear presente en todo tipo de conflictos; hándicap de fondo que exige, por lo mismo, ser extinguido con radicalidad. En este sentido, conviene matizar que con esta propuesta nos estamos refiriendo a una *educación en valores densos*: desde la genuina acogida y el reconocimiento, hasta la auténtica solidaridad y prosocialidad, pasando privilegiadamente por la más profunda solicitud, deferencia y responsabilidad en relación a cualquier Otro. A nadie se le oculta que este filón, determinante para solucionar desde la base toda expresión de conflictividad, se inserta, al fin y al cabo, en una verdadera pedagogía moral (Ortega y Mínguez, 2001).■

Fecha de recepción del original: 25 de noviembre de 2008
Fecha de recepción de la versión definitiva: 7 de mayo de 2009

Referencias

- Antúñez, S. (1998). La regulación de la convivencia como problema institucional. En G. Casamayor (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la educación secundaria* (pp. 29-37). Barcelona: Graó.
- Armejach, R. (1998). Distintas organizaciones para un solo fin. En G. Casamayor (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la educación secundaria* (pp. 95-142). Barcelona: Graó.
- Ballester, F. y Calvo, A. R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: Editorial EOS.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Calvo Buezas, T. (2008). *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo, UCM.
- Caninas, J. y Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals*. Barcelona: Eumo Editorial/Jaume Bofill.
- Cascón, P. (2000). La mediación. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 72-76.
- Cela, J. y Palou, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 154, 68-71.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1996-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M^o José (2006). Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Mayo, 3, 51-56.
- Elzo, J. (1998). La violencia escolar, ¿preocupación real o construcción mediática? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 8-14.
- Enguita, M. F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (2005). La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *Revista Prelac (Proyecto regional de educación para América latina y el Caribe)*, 7(julio), 117-133.
- Fernández, I. (1996). Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores*, 180, 35-53.
- Fernández, I. (2008). El profesor en el aula. Cómo mejorar la práctica docente. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 161-165). Barcelona: Editorial Wolters Kluwer.
- Fernández, M. P., Sánchez, A. y Beltrán, J. A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre los escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 483-504.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Godás Otero, Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60(1), 41-58.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Gotzens, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 180-185.
- Hargreaves, A. (1999a). Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu. *Temps d'educació*, 22, 271-292.
- Hargreaves, A. (1999b). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Haro, R., Arnaiz, P. y López, L. (2001). Análisis y valoración de la convivencia en las aulas de diferentes minorías étnico-culturales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 245-253.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (1998). *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- Jordán, J. A. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 59-80
- Knapp, M. S. (1990). New directions for educating the children of poverty. *Educational Leadership*, 48(1), 4-9.
- Lorenzo, M. L. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maruny, L. (1996). Obligados a estar en la escuela. *Aula Comunidad*, 8, 1-3.
- Ortega, P. y Minguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, R. (Dir.). (2008). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Pinnell, G.S. et al. (1982). *Directory of Schools Reported to Have Exemplary Discipline*. Bloomington: Phi Delta Kapan.
- Pujolas, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rovira, M. (2000). *El tractament de l'agressivitat als centres educatius: proposta d'acció tutorial*. Bellaterra: ICE, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rué, J. (Coord.). (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria: quién es quién ante las dificultades escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Segovia, J. L. (1997). La violencia juvenil, asignatura pendiente. *Educadores*, 184, 43-52.
- Sémelin, J. (2001). *La no-violencia explicada a mis hijas*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós-MEC.