

Los docentes ante las situaciones de violencia escolar

Juana María RODRÍGUEZ GÓMEZ

Correspondencia

Juana María Rodríguez Gómez

Departamento de Historia y
Filosofía de la Ciencia, la Educación
y el Lenguaje.

Universidad de La Laguna.
Avda. 3 de Mayo, nº 67, 7 Dcha.
38005 - Santa Cruz de Tenerife.

Teléfono: 619000463

Correo electrónico:
jm.pedagogia@hotmail.com

Recibido: 30/7/2007

Aceptado: 21/9/2008

RESUMEN

La convivencia está mediatizada por las relaciones conflictivas establecidas entre las personas que, en algunas ocasiones, pueden degenerar en violencia y agresividad. La violencia es resultado de la acumulación de pequeñas situaciones hostiles que suscitan sentimientos y reacciones inadaptadas. Los estudios empíricos recientes han indicado que el número de situaciones violentas en las aulas se ha duplicado. Las respuestas ofrecidas por la Administración y por los centros educativos están orientadas a la creación de programas de prevención de la violencia y a la concepción de la Escuela como una organización que convive con el conflicto. Entre las alternativas propuestas, destaco la tutoría individual y de grupo y los procesos mediadores como dos recursos viables que facilitan la convivencia y mejoran la convivencia escolar, así como un mejor conocimiento del lenguaje no verbal explicitado por el docente en el aula.

PALABRAS CLAVE: Convivencia, Conflicto, Mediación, Tutoría, Violencia.

Teachers faced with school violence

ABSTRACT

Coexistence is influenced by relationships of conflict among people, which sometimes may end up in violence and aggressiveness. Violence is the result of the accumulation of small hostile situations which arouse maladjustments in feelings and reactions. Recent empirical research has shown that the number of violent situations in the classroom has doubled. The answers offered by the administration and the educational centres are oriented to the setting up of programs for violence prevention, considering the school as an organisation which coexists with the conflict. Among the proposed alternatives, I emphasize individual and group tutorship and mediation processes as two viable resources which facilitate coexistence and improve the school's climate together with a better understanding of the teacher's use of non-verbal communication in the classroom

KEY WORDS: Coexistence, Conflict, Mediation, Tutorship, Violence.

1. Introducción

La conducta agresiva entre alumnos ha dejado de ser contemplada como un fenómeno circunstancial relacionado con la inmadurez de las relaciones entre iguales, para convertirse en una cuestión altamente preocupante de la vida escolar. La violencia constituye un fenómeno complejo, diverso, influido por multitud de factores.

Desde el punto de vista educativo, ¿cuál es la responsabilidad de los centros escolares? ¿Cómo deben abordar el trabajo con estudiantes conflictivos? Debemos crear un ambiente seguro de aprendizaje en el que se propicien programas de prevención de la violencia, se entienda la Escuela como una organización que convive con el conflicto, que busca espacios de participación y de mediación.

2. Violencia en los contextos escolares

¿Cuál es la responsabilidad de los centros educativos? ¿Cómo deben abordar el trabajo con alumnos conflictivos o violentos? La enseñanza no es lo que solía ser, argumentan muchos pedagogos. El número de situaciones de violencia en la Escuela se ha duplicado. Según los Informes elaborados por el Defensor del Pueblo (2000; 2007), se constata un aumento significativo de la violencia, situándola en el 33% entre los años 1990-94 y en el 55% para el intervalo comprendido entre 1994-98, manteniéndose en años posteriores y con una tendencia al alza. Como resultado, muchos docentes invierten una cantidad desmesurada de tiempo y de energía en la solución de los conflictos asociados a los entornos de convivencia.

El aula y el centro educativo se presentan como un entorno estructurado que proporciona la oportunidad para la interacción social de todos los individuos. Esta multidimensionalidad del aula sobrepasa, en numerosas ocasiones, las capacidades de atención y de seguimiento del profesor. Es decir, emergen *otros factores adyacentes* que surgen de las relaciones informales relacionadas con los sentimientos de afecto o desagrado, de autoestima, ascendencia social, atribución y expectativas de éxito.

Por tanto, será el conocimiento de la estructura interna e informal del aula lo que explique las relaciones interpersonales, los procesos motivacionales y afectivos que el grupo de estudiantes genera. Así, Cerezo (2001) explicita: “*Para comprender los procesos de interacción en el aula debemos tener en cuenta distintos factores. Factores motivacionales (la intención con la que los alumnos/as participan en las tareas de aprendizaje) y afectivos (sentimientos referidos a uno mismo y a los otros)*” (CEREZO, 2001: 43). Por consiguiente, la adaptación escolar al grupo depende de las relaciones que los estudiantes son capaces de entablar con sus compañeros y profesores. Pero, en ocasiones, estas relaciones no son adecuadas y la escuela se transforma en un recinto de estrés e inadaptación. Estos estudiantes rechazados por sus compañeros presentan dificultades emocionales, comportamentales y sociales. Para Gallardo & Jiménez (1997), la autopercepción de rechazo provoca mayor depresión y ansiedad. Los alumnos rechazados suelen expresar escasa competencia para resolver problemas interpersonales y presentan características adaptativas y de pensamiento divergente muy deficientes.

Sin embargo, los centros educativos no pueden renunciar a estos alumnos bajo ninguna circunstancia. Las escuelas no deben excluir a los estudiantes violentos o disruptivos. La exclusión temporal puede ser útil en algunos casos, si se da prioridad a la atención y se acompaña de recursos de reflexión y seguimiento. Pero no si sólo consiste en apartar un conflicto de nuestra realidad. Estableciendo un paralelismo, Noto argumenta: “*¿Se puede proponer a un centro hospitalario que tiene un paciente que les crea conflictos, que tiene una enfermedad que puede ser contagiosa, que lo expulsen del hospital?, ¿este hospital estaría colaborando con la curación del enfermo?*” (NOTO, 2002: 69-70). Al contrario, debemos convertir a los centros educativos en ambientes seguros de aprendizaje. Para ello, se deben propiciar programas de prevención de la violencia y de resolución de conflictos de una forma interrelacionada, incidiendo en el valor de la tutoría y de la mediación como dos recursos viables que facilitan el clima escolar, es decir, un ambiente de trabajo creativo y pacífico que favorezca una Educación de calidad. A estas propuestas debemos añadir un mejor conocimiento del lenguaje no verbal del profesor.

2.1. Activar programas de prevención de la violencia

Constituyen programas de iniciación que mejoran la convivencia en los centros. Sin embargo, resultan ineficaces si se plantean como la única alternativa. Para ello, se aglutinan en diferentes

realidades con el objeto de desarrollar conductas positivas. Entre esas realidades destaco las siguientes: Atención a la salud prenatal y posnatal (alimentación, vivienda, sueño); atención a los ambientes cooperativos que promueven la enseñanza de valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto; aumento de las relaciones positivas y duraderas; atención a la realización de actividades extraescolares; y entrenamiento en la resolución de conflictos. El conflicto es una situación inherente al grupo. Por tanto, es interesante que los estudiantes y docentes mejoren los procedimientos de negociación y mediación, necesarios para establecer una comunidad de aprendizaje.

2.2. Entender la Escuela como una organización que revaloriza el conflicto

Existe un conflicto cuando aparecen actividades contrapuestas, cuando las acciones de una persona impiden u obstaculizan las acciones de otra que también intenta alcanzar sus metas. Los conflictos pueden volverse distintos cuando son negados, suprimidos o evitados. Johnson & Johnson explicitan una tipología de conflictos (2002): Conflictos destructivos, en los que un participante gana a expensas del otro. En él, los participantes se sienten heridos, coléricos y desconfiados, disminuyendo la posibilidad de resolver constructivamente el conflicto. Y conflictos constructivos, donde los participantes logran sus metas, sienten confianza recíproca, aumentando su capacidad para resolverlos de forma constructiva.

Existen diversas estrategias asociadas a la resolución de conflictos, derivadas de la participación y de la relación con los otros (JOHNSON & JOHNSON, 2002). Por ejemplo: negociar para suavizar un problema (buscar soluciones para que todas las partes alcancen sus metas respectivas y resuelvan sus tensiones y sentimientos negativos); suavizar (renunciar al objetivo para reservarle a la relación la mejor calidad. La meta ha dejado de ser importante); actitud de fuerza (la meta es importante. Para ello, se fuerza o persuade a la otra parte para que ceda. Entre las tácticas más adecuadas están la amenaza y la imposición de castigos); transigencia recíproca (la meta y la relación son moderadamente importantes. Hay que renunciar a una parte del objetivo y sacrificar una parte de la relación para llegar a un acuerdo); y repliegue (la renuncia a la meta y a la relación ya que ambas han dejado de ser importantes). Cada estrategia resulta importante para unas situaciones y no para otras. Debemos adquirir competencia en todas para dominarlas. No obstante, es importante atender a una serie de reglas interesantes para la óptima solución de los conflictos (JOHNSON & JOHNSON, 2002). Por ejemplo, no replegarse ni ignorar el conflicto. El repliegue sólo es apropiado cuando la meta no es importante y no necesitamos mantener una relación con el otro; evitar realizar negociaciones del tipo gano-pierdo. La fuerza suscita resistencia y resentimiento y reduce las posibilidades de un trabajo conjunto eficaz. Al defender nuestra posición y tratar de ganar se presta menos atención a las posiciones subyacentes del otro; evaluar para suavizar. En esta posición es más importante la relación que la meta, ya que ambas partes presentan de forma clara sus intereses, con una renuncia compartida. La suavización sólo es posible si ésta es recíproca. Es interesante que no se perciba como debilidad; transigir cuando hay poco tiempo para desarrollar negociaciones. Desde esta posición, se puede establecer la división mecánica de la diferencia y no una solución elaborada que satisfaga los intereses legítimos de ambas partes; establecer negociaciones para la solución de los problemas, donde la meta y la relación son importantes. Se expresa directamente la idea de conflicto y se invita a que la otra persona haga lo mismo. El paso siguiente consiste en elegir el momento adecuado para iniciar el proceso, centrándose en el problema y no en la persona, manejando adecuadamente las emociones. Y, por último, utilizar el sentido del humor. El humor es esencial para que los conflictos sean constructivos. La cólera bloquea la creatividad, la risa libera endorfinas.

Los conflictos se producen constantemente de tal forma que lo que determina que sean destructivos o constructivos no es su existencia sino el modo en que se les maneja. Es importante entender el conflicto como un impulso que mejora la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar. Los conflictos no son problemas, son parte de las soluciones (JOHNSON & JOHNSON, 2002). No es necesariamente sinónimo de indisciplina pero sí de incomunicación. Uno de los conflictos más habituales en los centros está determinado por los problemas de interacción entre el alumnado y entre éste y el profesorado. En este sentido, la tutoría ocupa un papel relevante en la dinámica de los centros y en la resolución de problemas al conformar un espacio de crecimiento personal y de relación grupal importante. Presentamos dos formas de abordar la tutoría: individual y colectiva.

La tutoría individual constituye un espacio de escucha donde el tutor adopta una actitud profesional y positiva. La definición de qué, cuándo, cómo y dónde se desarrolla es una cuestión de equipo y de centro, y debe realizarse desde una visión colectiva. Los acuerdos tomados en la misma tendrán una consecuencia en cada aula, en cada grupo de alumnos y en cada docente. No puede constituirse en un hecho aislado por parte del educador. Para ello, es importante tomar en

consideración algunos puntos (VIÑAS, 2002: 46), como: definir los objetivos esperados en la tutoría individual; concretar instrumentos y estrategias utilizadas; concretar tipos de acuerdos; concretar espacios de trabajo en equipo para compartir y mejorar habilidades tutoriales, y, por último, determinar espacios y tiempos dedicados a la tutoría individual. A través de la tutoría colectiva o de grupo se atiende a la prevención de conflictos mediante la activación y mejora de los canales de comunicación, tanto en la oferta comunicativa como en el intercambio de puntos de vista, necesarios para la participación, la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos. Es decir, se pretende, por un lado, dar a conocer acuerdos tomados en los equipos docentes, indicar instrumentos de trabajo y procedimientos formales y, por otro, recoger información e intercambiar puntos de vista. Se proponen algunas sugerencias interesantes a tener en cuenta por el profesor. Por ejemplo, aclarar la finalidad de la actividad colectiva; fijar un tiempo concreto; controlar las decisiones para favorecer la apertura de opiniones, resumir las intervenciones, etc.

2.3. Enseñar a los estudiantes a mediar

La mediación es un método para prevenir y resolver conflictos escolares, un camino práctico que armoniza derechos y deberes, autonomía con interrelación, valores con normas, responsabilidad con creatividad (SAN MARÍN, 2003). Abre las puertas a la participación ciudadana y a las formas de conducción de conflictos. Es mucho más que una técnica de gestión de conflictos; es un proceso educativo a través del cual se logra la mejora y el cambio de las personas que intervienen en él. Es un proyecto de convivencia donde los alumnos son protagonistas de su proceso educativo. Entre sus objetivos señalamos los siguientes: promover la gestión positiva de los conflictos; facilitar acuerdos constructivos; pacificar las partes y reducir tensiones; y crear un clima escolar pacífico y constructivo donde se pueda desarrollar la autoestima, la confianza mutua y la actitud positiva (SAN MARÍN, 2003).

La mediación implica renunciar al poder de decidir, opinar o sugerir. Significa estar convencido de que nadie conoce mejor el conflicto que las partes, por lo que nadie mejor que ellas está preparado para resolverlo. El contenido de las sesiones de mediación es confidencial. No es un recurso con validez universal. De hecho, no se debe mediar si alguna de las partes no manifiesta interés suficiente, si se descubre algún comportamiento fuera de la ley, o si alguno de los participantes no puede negociar eficazmente por sí mismo. En general, no se recomienda cuando el hecho es serio, como son los casos de violencia grave, abuso sexual o violencia física reiterada, o cuando el hecho es muy reciente y las partes están muy enojadas, o cuando las partes no desean ir a la mediación. Los procesos mediadores permiten introducir a la víctima en la gestión de conflictos y al alumno agresor en un proceso de responsabilidad, al tener que responder por sí mismo y ante los demás.

Los mediadores son personas neutrales que ayudan a otros a resolver conflictos mediante la negociación para llegar a un acuerdo que los propios participantes consideran justo y viable, son facilitadores del proceso. No intervienen en la solución del problema, ya que dejan a las partes la responsabilidad de acordar una solución. Indicamos algunos rasgos asociados al mediador: tener claro el papel y los objetivos como mediador; no sentirse responsable por los resultados; negarse a emitir juicios sobre opiniones y decisiones de las partes; permanecer en el *aquí y ahora* de la intervención en torno al conflicto; adoptar una visión optimista de las capacidades y motivaciones de las partes. Asimismo, se exponen un conjunto de habilidades que facilitan el proceso mediador: capacidad para controlar la ira de los participantes y reconducirla hacia el diálogo; habilidad para no tomar partido; capacidad para tener una perspectiva global del problema y para replantear y reformular algún asunto importante; creatividad para imaginar estrategias de intervención que eviten el estancamiento; y, por último, conocimiento suficiente del ámbito particular del conflicto (MARTÍNEZ DE MURGÍA, 1999).

Establecemos un proceso de trabajo asociado a la mediación, centrado en la descripción de la situación conflictiva, la explicitación de deseos y sentimientos, la propuesta de soluciones y la definición de los acuerdos. Es decir, cada estudiante describe los hechos con la mayor sinceridad posible. El mediador escucha a las personas en conflicto dejándoles tiempo para que expongan sus puntos de vista y cómo han vivido emocionalmente el problema. No constituye una exposición lógica, por lo que es importante facilitar el tiempo que se necesita, el contenido que se transmite, así como los problemas de la relación. Una vez concluida esta fase, se debe posibilitar a los estudiantes la toma de conciencia de cuáles son sus intereses y por qué han entrado en conflicto, ayudando a aquellos que tienen dificultades para expresarse. Igualmente, es importante pasar del yo-tú al *“nosotros”*. Se trata de crear un marco común para tener claro qué es lo que divide y qué provoca los conflictos. Es interesante encontrar formas de solucionar el conflicto, entrando en una fase de propuestas y no de toma de decisiones. El mediador pide a los alumnos que piensen divergiendo antes de converger en un acuerdo. Se trata de construir un acuerdo equilibrado, concreto, realista, claro, evaluable y por escrito. Un acuerdo que beneficie a ambas partes. Un acuerdo sensato, justo, basado en principios que deben ser formalizados.

2.4. Conocimiento del lenguaje no verbal del docente

El lenguaje no verbal desempeña un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula y en la transmisión de los componentes emocionales del mensaje. Este ocupa un lugar destacado en la resolución de conflictos y en el desarrollo de la convivencia.

Dentro de las aulas se producen continuos desafíos y se desarrollan acciones tendentes a alterar el ritmo cotidiano del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando no se abordan directamente y de una forma adecuada, los alumnos problemáticos pueden arrastrar a otros miembros de la clase cuyo comportamiento no había sido irregular hasta el momento. Podemos clasificar estos comportamientos disruptivos en dos categorías (NEILL & CASWELL, 2005):

- *Comportamientos que interrumpen el ritmo de la clase.* Tienen la intención de molestar al docente y de desviar la atención de la clase. Constituyen comportamientos premeditados contra el desarrollo de la clase y contra el orden establecido. Normalmente se caracterizan por un alto nivel de miradas rápidas de control (los alumnos son conscientes de los riesgos y tienen mucho cuidado de minimizarlos manteniendo vigilado al docente); miradas erráticas y dirigidas hacia los compañeros para verificar rápidamente todo lo que ocurre a su alrededor; variación en la dirección de la mirada (los alumnos miran por toda la clase para situar al docente y a los aliados potenciales); implicación visual de los compañeros periféricos que son atraídos por el incidente y distraídos de su trabajo; cambios posturales para reducir las posibilidades de ser descubiertos: cabeza baja, cercana a la mesa, detrás de un bolso o la espalda de un amigo. Sentados más bajos de lo habitual o en la punta de la silla, y bajo nivel de implicación en la tarea.

- *Comportamientos que no interrumpen el ritmo de la clase.* Perturban el ritmo habitual de la clase pero no la interrumpen. No tienen la intención de enfurecer al docente y se manifiestan bajo conductas como hacer ruidos con el bolígrafo, jugar con el pelo, hacer chistes, etc. Se caracterizan por tener una conversación dirigida sólo al alumno implicado; postura relajada, generalmente apoyado en la mesa o en la silla; pocas miradas de control o ninguna; implicación esporádica en el trabajo, con la mirada dirigida hacia un objeto inanimado o a una escena fuera de la clase.

Reconociendo estos comportamientos presentes en el aula, centramos nuestra preocupación en cómo captar la atención de los alumnos a través de las características de la comunicación no verbal. El deterioro de la concentración dentro del aula puede manifestarse en una mirada vidriosa, una expresión neutra, la cabeza apoyada en una mano, etc. Es importante reconocer que los estudiantes muestran una alta concentración sólo en periodos cortos, generalmente cuando están ante un aprendizaje significativo, cuando son situaciones de alto interés, para luego pasar a una atención más relajada. Ante esta realidad, la mayoría del profesorado opta por arrastrar de nuevo al alumnado a la situación de enseñanza-aprendizaje para evitar consecuencias negativas que generen apatía o un conflicto mayor. Pero ¿cómo impedir esta evolución? ¿Cómo captar la atención del grupo clase?

Estas conductas disruptivas pueden neutralizarse mediante movimientos sutiles por parte del docente, relacionados con el lenguaje no verbal. El profesor debe estar alerta a su lenguaje corporal. Cuando éstos ofrecen una respuesta, los estudiantes evalúan la efectividad de su autoridad. Añadimos algunas estrategias relacionadas con la comunicación no verbal referidas a la postura del docente, la distribución de la clase, la expresión facial, los gestos y señales de las manos, para evitar la evolución hacia conductas disruptivas y desafiantes en aquellos alumnos que interrumpen la marcha cotidiana del aprendizaje en el aula, al reconocer que el uso exclusivo de la comunicación verbal puede ser insuficiente (NEILL & CASWELL, 2005).

La postura y distancia de los sujetos van a determinar la intensidad de la relación. De tal forma que, si nos acercamos más, éstos se sentirán acogidos, pero si la distancia se reduce excesivamente puede resultar amenazadora. Establecemos algunas matizaciones. Por ejemplo, si nos inclinamos hacia una persona expresamos intencionalidad e interés. Los docentes con experiencia dejan tiempo al alumno para pensar, proporcionando pistas o repitiendo la pregunta, con el objeto de evitar situaciones prolongadas de vergüenza o ridículo. Pueden utilizar una inclinación ligera de cabeza o imitar el gesto de *pillar* la idea que el estudiante está exponiendo con una inclinación hacia delante más acentuada. Sin embargo, son muchas las situaciones en las que los docentes reducen los tiempos de espera para que los alumnos respondan, desviando la pregunta hacia otro, generando frustración. Si nos inclinamos por encima de alguien, estando a más altura, mostramos dominio e incluso amenaza, pero si permanecemos sentados o al mismo nivel generamos tranquilidad y comodidad.

Los estudios realizados por Neill & Caswell (2005) demuestran que podemos utilizar elementos de la comunicación no verbal para demostrar confianza y seguridad ante los alumnos. Dependiendo del ritmo de la clase, se establecen algunas recomendaciones. Para clases que siguen un ritmo normal de aprendizaje, se explicitan las siguientes sugerencias: procurar no estar de pie con las manos en los bolsillos. En ocasiones, es prudente permanecer sentado para evitar moverse excesivamente por el aula. Debemos sentarnos firmemente en el asiento, para evitar el “*movimiento de huida*”, indicando que queremos terminar y salir cuanto antes; estar inclinado hacia delante, hacia la persona con la que hablamos, para mostrar mayor implicación, simpatía e interés. Para clases que no siguen un ritmo normal de aprendizaje, exponemos las siguientes sugerencias para lograr mejorar la atención del alumnado: la combinación de una mano sobre la cadera y apoyo de la otra sobre la mesa muestra cierta amenaza por parte del profesor. Estar de pie con las dos manos en la cadera indica una amenaza más directa; la barbilla hacia arriba es una señal de dominio, mientras que la barbilla hacia abajo denota sumisión; cruzar los brazos indica no querer ceder, pero es menos amenazadora que las manos en la cadera. Esta postura de brazos cruzados constituye la más adecuada de toda una serie de posiciones de cruce del cuerpo que generalmente denotan incertidumbre y deberían evitarse en la medida de lo posible.

El nivel de estrés asociado a una clase con problemas de comportamiento genera en el docente expresiones no verbales que promueven el contacto consigo, emulando el toque tranquilizador que un amigo le daría si estuviera cerca. Por ejemplo, sujetar una tiza, un papel, el libro de texto junto al pecho, llevarse la mano a la cara, jugar con algo, etc. Estas conductas denotan cierta inseguridad. Incluso los docentes con experiencia muestran alguna de estas reacciones después de resolver una crisis. Por ejemplo, tocándose el pelo. Una vez captada la atención es importante comenzar con la actividad principal con lo estrictamente didáctico, dejando para un segundo momento situaciones como pasar lista, distribuir libros, explicar reglas, etc.

Con respecto a la distribución de la clase, se ha demostrado que los niños que se sientan delante y en el centro de la clase están más implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje que aquellos situados en la periferia o alejados del docente.

Con respecto a la expresión facial, la mayor parte de la comunicación establecida dentro del aula invita al intercambio intermitente de miradas entre alumnos y entre éstos y el docente. Es importante distribuir la atención y la mirada por toda la clase, de forma que se mire a cada uno de los alumnos por turno. Si no existiera esa mirada, los estudiantes pueden entenderlo como una falta de interés por parte del docente. Si los alumnos miran fijamente al profesor es probable que se interprete como amenaza. Ante esta situación, reaccionar con inseguridad demostraría incapacidad para conducir la clase. La mirada desenfocada no es adecuada, de la misma forma que mirar hacia abajo. Igualmente, alejar la mirada hacia un punto del horizonte puede demostrar frialdad. Sin embargo, la sonrisa resulta acertada. Si se sonríe en una situación complicada de aula en la que se pone de manifiesto un conflicto entre alumnos o con el profesor, se demuestra seguridad y confianza, de tal forma que, si ocurriese al contrario, si el alumno es el que sonríe mientras el docente resuelve una situación conflictiva, indica que su autoridad está en peligro.

Con respecto a los gestos y señales de las manos, a través de los gestos, los oradores puntualizan su discurso e ilustran las ideas que están experimentando. Los gestos proporcionan coherencia al discurso. Los brazos cruzados y las manos sobre las caderas son señales amenazadoras y dominantes, mientras que una serie de manoseos o movimientos descoordinados añaden estrés. Es importante realizar gestos para ilustrar, ampliar o puntualizar los conocimientos impartidos en la clase, por ejemplo, señalar con el dedo destacando algunos de los elementos del mensaje escrito. Nos referimos a gestos para puntualizar y dar forma a la conversación, es decir, movimientos que acompañan el final de la frase y que equivalen a los signos de puntuación de la escritura. Conforman señales que llaman la atención hacia el mensaje. Por ejemplo: los brazos abiertos al final de una explicación; puñetazo en el aire para apoyar con fuerza un argumento; contar en el aire (contar los puntos de un discurso mientras los enumeramos verbalmente, etc.); alzar las cejas como expresión de interés; ceño fruncido para reflejar la dificultad de un material; ceño fruncido de confusión cuando se ha planteado un problema de difícil resolución; movimiento del dedo hacia arriba para añadir fuerza a la palabra que acompaña, etc.

3. Reflexiones

Cómo atender a las conductas disruptivas dentro y fuera del centro escolar constituye una pregunta clave en los foros de debate del profesorado y de las administraciones educativas.

No todo el conflicto desarrollado en el aula es contraproducente; pero sí lo son aquellas manifestaciones violentas y agresivas que dificultan la convivencia entre los alumnos y entre éstos y el profesorado, generando un clima escolar pésimo.

Aunque la violencia es un fenómeno complejo que tiene sus raíces en la sociedad y en las características personales de algunos sujetos, se acude a la Educación para buscar respuestas e impedir su desarrollo. Fundamentalmente, estas respuestas se asientan en los parámetros preventivos porque una vez producida la agresión, las actuaciones están mediatizadas por la burocracia y la normativa escolar.

En este sentido, y desde un carácter preventivo, la administración educativa y los centros escolares necesitan dotar al profesorado de los recursos humanos y materiales necesarios para impedir su desarrollo, propiciando entornos de diálogo y de debate en los que se que generen los procesos reflexivos adecuados para crecer desde un punto de vista social, personal y moral. Al respecto, la tutoría como espacio de trabajo y la mediación como recurso metodológico conforman dos aspectos imprescindibles en los centros educativos, además de un adecuado conocimiento del lenguaje no verbal del profesor en las situaciones de aula.

Referencias bibliográficas

- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1996-2000*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo
- GALLARDO, J. & JIMÉNEZ, M. (1997). “Efectos del maltrato y del status sociométrico de la adaptación social y afectiva infantil”. *Psicothema*, 9 (1), 119-131.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ DE MURGIA, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos*. Méjico: Paidós.
- NEILL, S. & CASWELL, C. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- NOTO, C. (2002). “Normas de convivencia en el aula y en el centro”. En CASAMAYOR (ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.
- SAN MARTÍN, J. (2003). *La mediación escolar*. Madrid: CCS.
- VIÑAS, J. (2002). “Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos.” En CASAMAYOR (ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.