

APRENDER A CONVIVIR: UN RETO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

*Learning to live together: a challenge in
Obligatory Secondary Education*

Pello ARAMENDI JÁUREGUI – Pello AYERBE ECHEBERRIA
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad del País Vasco

Resumen

En este informe se presenta una investigación realizada en Euskadi sobre la indisciplina y la violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. En ella se analizan los actos de violencia más frecuentes en los centros educativos, la tipología de docentes con más problemas de convivencia, la indisciplina y las cuestiones de género y los factores más influyentes en la génesis de la violencia en las aulas. Seguidamente, se proporcionan alternativas para mejorar la convivencia en los centros educativos.

Palabras clave: Convivencia escolar, Conflicto, Violencia escolar, Adolescencia.

Abstract

This report presents research carried out in the Basque Country on lack of discipline and school violence in Obligatory Secondary Education. It analyses the most frequent acts of violence in schools, the type of teachers with the most cohabitation problems, lack of discipline and gender issues and the most influential factors on the origin of violence in the classrooms. The alternatives were provided to improve cohabitation in schools.

Keywords: School cohabitation, Conflict, School violence, Adolescence.

INTRODUCCIÓN

La sociedad occidental se ha vuelto más compleja, dinámica e incierta. Los valores tradicionales han sufrido una profunda transformación y el modo de vida de la ciudadanía va cambiando ininterrumpidamente. Lo que ayer era seguro, hoy es probable, incierto o ambiguo. La sociedad actual no consigue consensuar las bases de un modelo de convivencia que guíe a las nuevas generaciones hacia estilos de vida más saludables y solidarios.

La emergencia de un modelo de vida trepidante, basado en el binomio trabajo-consumo, donde la premisa fundamental es «tener-poseer para consumir», desliza la calidad de vida hacia indicadores únicamente económicos. Este catecismo contemporáneo de «tanto tienes-tanto vales» nos encamina a competir en el mercado, a dedicar la mayor parte de nuestro tiempo a trabajar y, consiguientemente, a sustituir nuestro «hábitat» natural, nuestro espacio privado (el hogar, la familia, los amigos) por la fábrica, la oficina, la empresa, etc. Los padres y madres trabajan todo el día para lograr un «buen nivel de vida», los hijos pasan mañana y tarde en la escuela, entre otras cosas, para obtener un título que los integre en la economía. En definitiva, los miembros de la institución familiar (símbolo y bandera de la sociedad) se esparcen por mil lugares. La familia pierde cohesión, sus miembros debilitan los lazos de unión, la comunicación se diluye, la transmisión de valores y las relaciones vitales se resienten. ¿Caminamos por senderos seguros?, ¿qué consecuencias tiene la crisis de la familia como institución?

La sociedad tradicional, basada en la familia como pilar fundamental de la convivencia social supo, de alguna manera, dar su respuesta particular a las vicisitudes, circunstancias y problemáticas de épocas anteriores. Pero en los tiempos actuales, lo que era una alianza leal y firme entre la familia, la escuela y las instituciones sociales se ha debilitado o, cuanto menos, se ha resquebrajado. El hilo conductor, la sintonía entre las instituciones socializadoras carece de los resortes necesarios para transmitir unos valores que den cuerpo a un modelo de vida coherente y comprometido con unos principios. Todo ello tiene consecuencias manifiestas y subyacentes.

Una de estas repercusiones se refleja en el mundo educativo. La nueva sociedad, requiere paradigmas diferentes y coherentes con los nuevos estilos de vida. ¿Cómo construir un modelo de convivencia que recupere a la familia, que comprometa a las instituciones sociales con la educación y que dé cabida a nuevos valores y principios? No es una tarea fácil.

En esta publicación abordamos el tema de la convivencia en los centros de secundaria del País Vasco, con proyección hacia otros lugares. Los resultados del contraste efectuado en Cataluña reflejan datos muy parecidos. La convivencia, la violencia escolar no son temas novedosos. La indisciplina y los actos disruptivos en la escuela se han producido (y se producirán) en el presente y en el futuro. Después de analizar los modelos de convivencia y las diferentes problemáticas surgidas en los distintos centros, nos percatamos de la importancia de aunar esfuerzos entre los sectores sociales para abordar, colectivamente, fenómenos educativos cada vez más impredecibles, inusitados, complejos y multifacéticos. Las instituciones sociales, los medios de comunicación, la familia, la escuela, los padres-madres y maestros-maestras tienen por delante todo un reto: la puesta en práctica de modelos de convivencia que formen a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad plural y democrática.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hemos dicho que existen dificultades para delimitar las sibilinas fronteras de la violencia escolar. Lo que es violencia para algunos es indisciplina para otros. Aquello que se caracteriza como «violencia grave» varía según los centros, en función del estatus de quien opina (profesores, directivos, supervisores, alumnos...), con la edad y, tal vez, con el género.

Existen formas de violencia que llaman poderosamente la atención y que conmueven a la opinión pública: agresiones, acosos sexuales, vandalismo, problemas de droga, etc. Pero también se dan tipos de asedio liviano que suponen falta de civismo y respeto hacia los otros: insultos, palabras groseras, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, exclusiones, etc. Ciertas faltas de comportamiento se llevan a cabo abiertamente; los alumnos pueden ser groseros sin respetar las formas, los docentes pueden injuriar de una manera solapada. Así mismo, los profesores se quejan de la indiferencia de los alumnos respecto a lo que enseñan y a la necesidad de dedicar una parte importante del tiempo de clase a establecer la condiciones para que se pueda educar. Según la percepción de los profesores, lo que parece haber aumentado es la tensión cotidiana en el aula más que la violencia entendida como agresión física.

La violencia escolar es un fenómeno que molesta socialmente. Crea incomodidad porque se piensa que la educación debe desarrollarse en un marco de relaciones armoniosas entre profesores y alumnos. Cuando se conocen fenómenos de violencia escolar se tiende a presentar convicciones simplistas, categóricas, pensamientos parcelados e incuestionables. En consonancia, pueden proliferar afirmaciones como: «la violencia que existe en las escuelas proviene del exterior»; la violencia es un atributo de las clases bajas, sobre todo, provenientes de la inmigración y de las minorías étnicas»; «las familias de los adolescentes y jóvenes violentos son familias desorganizadas y sus padres son incompetentes o irresponsables», etc. Si se piensa solamente en las causas externas existe un alivio en las responsabilidades políticas e institucionales. Los chivos expiatorios permiten desprenderse de las implicaciones y cargas del sistema, es decir, ocultar el papel de las instituciones sociales y educativas en la génesis del problema.

La investigación acerca de la violencia escolar no puede prescindir de la reflexión sobre este concepto. La violencia tiene, al menos, unos caracteres normativos y subjetivos. Este fenómeno es aprehendido en función de las pautas del grupo de referencia. La extensión misma de la semántica de la violencia permite abarcar conductas criminalizables (violencia física, agresiones brutales, robos, abusos sexuales, etc.) hasta comportamiento tales como la violencia verbal, la violencia simbólica, etc. Por ello, en la literatura sobre el conflicto en la escuela coexisten, junto a conceptos penales o legales (crimen, delito, infracción), otras categorías como perturbación, agresividad, falta de civismo, indisciplina, etc.

Tampoco se pueden generalizar las afirmaciones. Existen diferentes tipos de centros. En orden a la convivencia tienen importancia los esfuerzos organizativos, las relaciones con los padres y madres, la labor de reflexión de los docentes, la formación del profesorado, los estilos de dirección, las mejoras metodológicas, las relaciones con el entorno, etc. Respecto a los centros ubicados en zonas marginadas, (Body-Gendrot, 1997; 42) afirma que «la manera de dirigir un centro, el tipo de reglas y de relaciones sociales impulsadas influyen en la prevención o en la activación de los fenómenos de la violencia». Cuando se efectúan afirmaciones absolutas y fatalistas acerca del determinismo de

la marginación y la clase social en la convivencia escolar, estamos minimizando el trabajo y el poder transformador de los profesores y de los centros educativos. A veces, se aprecian contradicciones en nuestros discursos.

1.1. Tipos de violencia

El concepto «violencia» es un término ambiguo que, a menudo, remite al uso de la fuerza, de la coacción directa o indirecta respecto a personas y objetos. La acepción más utilizada en Inglaterra «bullying» hace referencia a todo tipo de comportamientos violentos que dañan a las personas, en una relación de poder o coacción física o moral.

Un término que se emplea ampliamente es el de «maltrato entre iguales». El maltrato por abuso es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno contra otro compañero, que es elegido como víctima de repetidos ataques.

Existe violencia «cuando un individuo (o grupo) impone su fuerza, su estatus o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico sea de forma directa o indirecta» (Ortega, 1997;12). Mediante el concepto de violencia escolar queremos referirnos a «las manifestaciones de comportamiento de un grupo de alumnos que no hacen sino perturbar la normal convivencia en los centros educativos» (Toro, 1998; 2). En definitiva, cuando mencionamos la noción de violencia escolar hacemos hincapié en las siguientes ideas-fuerza:

- Una persona o grupo de personas que perturban la puesta en práctica de las actividades cotidianas del centro educativo.
- Perjudicando generalmente a individuos, compañeros/as, profesionales, etc. en sus labores y tareas cotidianas.
- Estas conductas antisociales, nocivas y violentas generan tensiones, inseguridad, daño físico o moral en las víctimas que la sufren.
- Las actividades violentas, cuando son reiteradas y repetidas, generan agresores y víctimas crónicos.

Entre los tipos de violencia más peculiares en los centros educativos de nuestro entorno, se pueden especificar los siguientes:

- Violencia contra bienes: rotura de cristales, cubos de basura incendiados, lanzamiento de piedras contra los coches de profesores, tentativas de incendio en los lavabos u otras dependencias, pinchazos en las ruedas de coches de docentes, hurto de materiales y objetos del centro, etc.
- Violencia contra personas: verbales (insultos, groserías, injurias racistas, amenazas, graffitis...) y físicas (peleas, atropellos, amenazas con cuchillo, proyección de objetos, linchamientos, bofetadas, golpes, amenazas con barras de hierro, etc.).
- Violencia contra la institución: rechazo escolar, absentismo crónico, destrucción de materiales, rechazo frontal y rebeldía contra las sanciones, etc.

Se han efectuado otras clasificaciones que aportan cierta claridad conceptual (Fernández, 1998). Ésta es necesaria porque cada tipo de hecho violento puede requerir una intervención diferenciada que apunta a tres objetivos básicos: prevención, intervención y resolución del conflicto:

- Actos disruptivos: se producen cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, principios, motivaciones u objetivos del proceso educa-

tivo. Obstaculizan gravemente la tarea del profesor y dificulta el aprendizaje del alumnado debido a desórdenes, indisciplina, falta de motivación, apatía, etc. Este tipo de conflictividad es el más frecuente. No se difunde en los medios de comunicación pero es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y alumnado y cultivo de escaladas del nivel de conflicto.

La violencia surge cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual. Las manifestaciones más frecuentes son las siguientes:

- Violencia física: peleas, agresiones, daño físico...
- Violencia verbal: amenazas, insultos, motes, expresiones dañinas...
- Violencia psicológica: «juegos psicológicos», chantajes, «reírse de...», sembrar rumores, miedos, aislamiento o rechazo. En esta categoría se incluyen los abusos entre alumnos, alumnos-profesores, profesores-alumnos.

Existe una tendencia a que alguien venza-gane a otro, dada la asimetría de poder existente entre los miembros de la comunidad educativa.

- Violencia indirecta: no dirigida a personas sino a enseres y objetos dentro de la institución. Puede acabar en expresiones de vandalismo.
- Robos: instrumentos, material de laboratorios-talleres, material escolar a otros compañeros, etc.
- La presencia de jóvenes ajenos al centro puede producir situaciones descontroladas y ajenas a normativas escolares.
- Absentismo: falta de asistencia reiterada de los alumnos a clase. A veces, hay disociación entre los fines escolares y familiares.

En definitiva, como podemos apreciar, las tipologías de violencia pueden ser múltiples y variadas e inciden en mayor o menor grado en el funcionamiento del centro educativo y del aula.

1.2. La conflictividad escolar: una perspectiva internacional

No cabe duda que la violencia existente en la escuela es un problema que preocupa a las diferentes Administraciones. Los sistemas educativos de los diversos países del ámbito occidental muestran su inquietud ante este fenómeno. Las manifestaciones más duras de violencia escolar, generalmente, han tenido su origen en los países más desarrollados.

La violencia también se manifiesta en nuestra sociedad mediante diversos tipos de actividades y hechos que impactan en las diferentes capas de la población y, en consecuencia, en nuestros alumnos. La delincuencia, el vandalismo, las manifestaciones autoritarias, la manipulación informativa, la marginación y las desigualdades sociales, las estafas y los hurtos de personas importantes y corruptas, el maltrato a menores, la adicción hacia las drogas de algunos mitos del espectáculo, los casos de violencia política, el escaso respeto a los derechos fundamentales de las personas o los desastres ecológicos provocados por empresas irresponsables son acontecimientos reales y presentes en nuestra sociedad. Estas actividades son el espejo de una sociedad que denuncia repetidas veces a la escuela por su ineficacia ante este problema pero, sin embargo, se tapa los ojos ante todas estas manifestaciones de «violencia» citadas anteriormente. Los alum-

nos, los jóvenes de nuestra sociedad, no sólo perciben la violencia en su instituto, sino que la palpan todos los días en los noticieros y en los filmes de televisión, en la prensa, en la calle, con la pandilla de amigos, etc. La violencia escolar es uno más de los muchos tipos de conflictividad que vivimos hoy día en nuestra sociedad. Pero, ¿podemos considerar grave la violencia escolar en los centros de secundaria?, ¿existe motivo de alarma en nuestros institutos?, ¿qué manifestaciones violentas percibe y sufre el alumnado?, ¿en qué contextos y espacios escolares se producen estos actos de violencia?, ¿cuáles son las causas de estas manifestaciones disruptivas?

Muchas voces proclaman que ha aumentado la violencia cometida por escolares (sobre todo por los adolescentes) en los últimos cursos de secundaria. Los medios de comunicación, al centrar la atención en algunos hechos espectaculares, tienden a magnificar la dimensión del problema. Muchos de los datos y noticias provienen del extranjero y ofrecen una imagen distorsionada de lo que ocurre en nuestras cercanías. Incluso, podemos caer en el error de apropiarnos de teorizaciones y estrategias que parten de otras realidades sociales, económicas y culturales, por cierto, bastante diferentes a la nuestra.

Francia es un país donde el fenómeno de la violencia escolar ha tenido una considerable incidencia. Si bien es cierto que estas manifestaciones se detectaron cerca de los años ochenta, «la ley del silencio» de la Administración francesa maquilló y ocultó unos datos que más tarde comenzaron a emerger y a ser más explícitos. La creencia de que la conflictividad en la escuela era un reflejo de la violencia social llevó a mantener una política de puertas cerradas ante su entorno. La escuela, en la década de los ochenta, era un «ghetto», se pretendía preservar al alumnado de las influencias sociales «nocivas». No tardó en valorarse esta política de cerrazón como escasamente eficaz y comenzaron a impulsarse movimientos cooperativos entre los diversos estamentos sociales, la potenciación de políticas de apertura de la escuela hacia su entorno y en favor del desarrollo comunitario.

A partir de la sensibilización social y de la inquietud de las diversas Administraciones públicas respecto a la violencia escolar, surgieron algunas iniciativas sociales como los «*Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté*» o los «*Comité d'environnement social*» (CES) (Daviaud, 2002). Estas asociaciones comenzaron a colaborar en favor de la prevención y en contra de las drogodependencias, la mejora de la comunicación entre la escuela y la familia, el impulso de las políticas sociales para abordar el problema de la exclusión, etc. A nivel ministerial, el gobierno francés ha adoptado medidas de apoyo para atender al alumnado problemático mediante iniciativas como el «*Contrat éducatif local*», adaptando el proceso de enseñanza y aprendizaje al ritmo del alumnado con dificultades, las «*Classes relais*» donde se impulsa una política de desdoblamiento y de reducción de la ratio alumno-profesor para proporcionar una atención más individualizada al estudiante. Otras actividades de relativo éxito han sido el programa «*Gens, violence, écuté*» en el que se facilita el asesoramiento telefónico de un psicólogo o el programa «*Escuela abierta*» en donde el centro impulsa una política de puertas abiertas hacia la sociedad. Con esta iniciativa el alumnado que quiera utilizar las instalaciones y servicios del centro puede disfrutar de actividades organizadas por monitores, voluntarios, asociaciones locales, etc.

Además de estas iniciativas, el gobierno francés también ha apostado por endurecer las medidas contra la violencia en la escuela, exigiendo la definición, concreción y puesta en vigor de normativas más estrictas ante este fenómeno. También se ha barajado la posibili-

dad (todavía no se ha puesto en práctica) de poner en funcionamiento internados para alumnos conflictivos. La existencia de aulas con alumnos aventajados y de buen rendimiento contrasta con la aglomeración de grupos de estudiantes con problemáticas diversas, que conviven con colegas conflictivos y que muestran escaso interés hacia los estudios.

Debarbieux (2001) aporta algunos datos referentes al Estado francés, un entorno mucho más próximo a nosotros. El autor piensa que la escuela está relativamente bien resguardada de la delincuencia. Teniendo en cuenta las agresiones sufridas por alumnos y profesores, la conflictividad escolar representa un 2,5% del total de la delincuencia juvenil. En el país galo lo que preocupa es delincuencia de baja intensidad: robos y diversas degradaciones contra las personas, etc. que los franceses denominan «les incivilités». La gran mayoría de los jóvenes que delinquen son adolescentes o jóvenes del mismo establecimiento escolar y no «invasores externos». La mayor parte de estos actos están representados por peleas durante el recreo. Además, los centros desfavorecidos (aquellos que acogen a estudiantes cuyo medio de origen sufre una mayor exclusión) son considerados por los alumnos como más violentos o agresivos que el resto. El sentimiento y la percepción del grado de violencia están en función de la tipología social de los centros. El riesgo de victimación está también socialmente repartido. Las escuelas donde hay más alumnos en situación de víctimas son centros ubicados en zonas urbanas desfavorecidas, es decir, instituciones que acogen estudiantes en situación de dificultad social. De manera resumida, el sentimiento de violencia y la exposición al riesgo son socialmente desiguales y están en correlación a la exclusión social y escolar.

Lo que no cabe duda es que la violencia escolar, sobre todo en la educación secundaria, es un hecho contrastable. El mismo Debarbieux (2001) afirma que el 70% de los centros escolares franceses sufren problemas de violencia escolar y que en el año 2000 medio millón de estudiantes, aproximadamente, se han visto implicados (como agentes o pacientes) en incidentes de este tipo. El autor opina que, directa o indirectamente, la violencia escolar afecta a una considerable población en Francia (alumnos, padres, trabajadores de la enseñanza y servicios implicados en la educación). Se cree que este fenómeno incide bastante más en las zonas marginales de algunas poblaciones francesas (París, Marsella, Lille, Amiens, etc.). El 81% de las escuelas con problemas graves de violencia se encuentran en las zonas marginales de las grandes ciudades, mientras que en los contextos rurales la incidencia es considerablemente menor. Los tipos de centro más afectados por la violencia física, las agresiones y los robos son los Colleges o Centros de Enseñanza Secundaria (67%), seguidos de los Liceos Profesionales (57%) y, finalmente, los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica (34%) (Santos, 1995). Son cifras más que respetables para intentar poner en práctica medidas e iniciativas que mitiguen, cuanto menos, esta situación tan preocupante.

Los adolescentes se muestran bastante severos respecto a las conductas que perturbaban la clase. Los alumnos reprueban algunos actos más duramente que los profesores. Un comportamiento estimado como «molesto» por los docentes no es necesariamente juzgado como grave por los estudiantes.

En un estudio realizado en Suecia (Andreason, 1995) se constata que las cifras de violencia y maltrato en la educación básica y secundaria eran superiores a las cifras del estudio anterior realizado en la década de los ochenta. En estos actos de violencia los chicos eran más imputados que las chicas. Los estudios suecos también constataron que la inci-

dencia del alcohol y las drogas en la violencia escolar eran considerables en la enseñanza secundaria. Las reglas claras y consensuadas, la comunicación con las familias, la vigilancia, la creación de personal de apoyo en las escuelas, el mentorazgo, la búsqueda de monitores étnicos, la colaboración con las organizaciones vecinales, el impulso del asociacionismo entre los padres, la formación de los alumnos en habilidades sociales, la colaboración con las administraciones locales, etc. son algunas de las medidas adoptadas por el gobierno sueco para abordar el problema de la violencia y el maltrato en la escuela.

En Inglaterra, Glover (2000) después de analizar los hechos disruptivos en 25 escuelas de secundaria afirma que el 75% de los alumnos ha experimentado conductas de violencia. Uno de cada diez niños ha sufrido actos violentos y uno de cada ocho se declara autor de actuaciones relacionadas con la violencia física. Las agresiones verbales se duplican o triplican según los casos.

Manifestaciones relacionadas con la indisciplina y la violencia en la escuela como los insultos, las peleas, las agresiones, la criminalidad, etc. han hecho adoptar medidas extremas a las autoridades educativas: los guardias jurado, policías, escaneres para detección de armas y objetos peligrosos, los cacheos contra el tráfico y consumo de drogas o los castigos ejemplares están a la orden del día en los institutos norteamericanos. La mayoría de la población estadounidense cree que la violencia escolar es un problema grave. El 36% de los escolares (26% de chicas y el 45% de chicos) de la secundaria han participado en actos violentos últimamente. El 8% del alumnado son víctimas crónicas de actos violentos. La ratio se sitúa en 49 incidentes por cada mil estudiantes (64% ejecutados por chicos y 32% por chicas). El 15,8% del profesorado manifestó sentirse agredido física o verbalmente, siendo los docentes de secundaria más atacados por la violencia que los de primaria. Respecto a los lugares donde ocurren más actos violentos, las zonas urbanas son las más castigadas por la violencia (20,7%), después las suburbanas (19,7%) y, finalmente, las que poseen el menor índice de conflictividad son las rurales con un 12,9% del total (Santos, 1995).

A nivel general, un avance importante en el abordaje de la violencia en la educación secundaria europea ha sido el impulso de las actividades relacionadas con la orientación educativa. Casi todos los países europeos, en sus respectivos sistemas educativos, han constituido equipos multiprofesionales de apoyo e, incluso, han creado los perfiles de consultor, psicopedagogo, orientador o tutor en los mismos centros educativos. Consultadas diversas fuentes, apreciamos que, en la gran mayoría de los sistemas educativos, existe un servicio de orientación para los alumnos de la educación secundaria. Por ejemplo, en Alemania, Inglaterra o España se combinan los consejos de los profesores-tutores con las directrices del departamento de orientación del centro; otros estados también otorgan mucha importancia al profesorado (Dinamarca, Suecia, Finlandia, Austria...). Los países europeos convergen en la puesta en marcha del servicio orientador en los centros educativos pero, sin embargo, difieren en los procedimientos y actividades impulsados y en las etapas en donde echa a andar este servicio. Algunos de ellos promueven la orientación desde la educación primaria mientras que otros, por el contrario, lo hacen en la etapa secundaria inferior. En definitiva, queda patente la gran importancia otorgada por los países europeos a la labor preventiva y a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Desde los inicios de los noventa, los sistemas educativos del viejo continente están inmersos en profundos cambios estructurales. La extensión de la obligatoriedad de la ense-

ñanza, el impulso de los mecanismos de transición que facilitan la movilidad del alumnado en las diversas modalidades y especialidades, la disminución de las diferencias entre los itinerarios educativos, la atención a los principales problemas sociales y educativos (el desempleo, la marginación, la violencia, la igualdad de oportunidades...), la consideración preferente a las zonas marginales o «sensibles» de los diversos territorios, la democratización de la educación o el profundo cambio de la enseñanza secundaria en la mayoría de los países de la Unión Europea son aspectos importantes en este inicio de siglo.

En los objetivos y en el currículum de la mayoría de los sistemas educativos europeos se refleja también esta inquietud por la convivencia y los valores, por el impulso de la educación ética y moral y por la sensibilidad hacia la formación de los educandos en los derechos humanos, en el desarrollo de las competencias relacionadas con la resolución de conflictos, la mediación, la ciudadanía y el impulso de la convivencia en los centros educativos. Los diversos países apuntan hacia objetivos relacionados con la «formación del alumnado para la vida en una sociedad democrática» (Dinamarca), «el desarrollo integral de los alumnos tanto en conocimientos como en actitudes» (Grecia), «transmitir los aspectos fundamentales de la cultura y enseñar al alumnado a cumplir con sus deberes y ejercitar sus derechos...» (España), «promover el desarrollo personal del alumnado, convirtiéndolos en sujetos equilibrados, sanos, responsables, autónomos, cooperativos, creativos y amantes de la paz y haciéndolos miembros de la sociedad» (Finlandia), «la educación ofrecerá a los alumnos conocimientos y habilidades y, en cooperación con las familias, promoverá su desarrollo armonioso para que se conviertan en personas responsables y miembros de la sociedad» (Suecia), «todos los alumnos tienen derecho a un currículum amplio y equilibrado que se adapte a sus necesidades, promueva su desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico y les prepare para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta» (Inglaterra), «preparar a los alumnos para integrarse en la organización democrática de la sociedad» (Islandia), «ofrecer a los alumnos una educación moral y cristiana desarrollando sus habilidades mentales y físicas y dotándoles de un conocimiento general amplio que fomente la libertad intelectual y promueva la tolerancia» (Noruega) (Eurydice, 1997).

En estas últimas líneas apreciamos la sensibilidad de los diferentes sistemas educativos para responder a las problemáticas relacionadas con los valores y la convivencia democrática. Aunque los datos no son todavía preocupantes, la conflictividad en las escuelas de secundaria, desde la década de los ochenta hasta hoy día, va en aumento. Incluso, como en el caso sueco, estos actos delictivos se van extendiendo hacia la enseñanza básica y, en consecuencia, hacia edades más tempranas. La realidad social y educativa europea nos hace atisbar que el problema de la convivencia en los centros educativos va a ser un tema candente en los próximos años y, además, es muy probable que estas tendencias se reproduzcan en el Estado español. Vamos a centrarnos, pues, en nuestra realidad más cercana.

1.3. La indisciplina y la violencia escolar en el estado español

Inicialmente pasaremos a analizar algunas investigaciones y estudios realizados en diferentes comunidades autónomas, que nos van a servir para mostrar algunas ideas genéricas en torno al fenómeno de la violencia en la educación secundaria.

Zabalza (2002) resume algunos estudios realizados en la década de los noventa en torno a este tema. El 72% del profesorado opinaba que el problema de la conflictividad en los centros de secundaria era muy grave, el 59% afirmaba tener muchos problemas con los estudiantes y el 39% de los docentes reconocía tener dificultades muy serias con los alumnos. El 11,4 % había sido víctima de alguna agresión o intimidación. Las manifestaciones destacables de violencia se localizaban en los centros de las zonas marginales y la causa señalada como más importante era el bajo estatus social y laboral de las familias de los estudiantes. Entre las medidas que se proponían para mejorar la convivencia en los centros destacaban la reducción de la ratio alumno-profesor, la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos y la aplicación de la normativa. Es curioso observar que estos datos, un tanto pesimistas, son previos a la implantación y al desarrollo de la LOGSE en la etapa secundaria obligatoria (ESO).

En contraposición con los datos anteriores, las investigaciones más recientes, realizadas en pleno desarrollo de la reforma educativa en la etapa secundaria obligatoria, no reflejan tendencias tan pesimistas.

Una de las investigaciones más extensas y serias realizadas en España sobre maltrato entre iguales se llevó a cabo por encargo del Defensor del Pueblo (1999). Se encuestó a 3000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a centros educativos públicos y privados de todo el Estado. A continuación se ofrecen algunos resultados de los cuestionarios administrados a los alumnos:

- Incidencia de los tipos de maltrato según las víctimas: en la categoría de «a veces me ocurre»: entre el 30 y el 34%: «me insultan, hablan mal de mí, me ponen motes»; entre el 14 y el 20%: «me esconden cosas, me insultan»; entre el 6 y el 8%: «me amenazan para meterme miedo, me roban cosas»; frecuencia inferior al 2%: «me rompen cosas, me pegan, me acosan sexualmente» (1,7%) y «me obligan a hacer cosas, me amenazan con armas» (0,6%).
- Incidencia de los tipos de maltrato según los agresores: en la categoría de «a veces lo hago»: entre el 33 y el 41%: «insulto, hablo mal, ignoro, pongo motes»; entre el 11% y el 12,5%: «escondo cosas, no dejo participar»; entre el 6% y el 7%: «amenazo para meter miedo y pego»; frecuencias inferiores al 2%: «robo cosas, rompo objetos, acoso sexualmente», «amenazo con armas; les obligo a que hagan lo que yo quiero» (0,5%).
- Género y maltrato entre iguales. Los chicos agreden y la sufren en mayor medida que las chicas, excepto en un tipo de conducta: hablar mal de los demás.
- Maltrato y curso. Los cursos en los que ocurren con más frecuencia las conductas de maltrato son, en orden descendente, el primero y segundo curso (ESO). La mayor densidad de conductas de maltrato se da en el primer ciclo de la ESO.
- Por niveles: los protagonistas mayoritarios de las agresiones son alumnos de la misma clase, con la única excepción de amenazas con armas (0,6% de frecuencia). Los estudiantes del primer curso son quienes más agresiones sufren de otros compañeros de cursos superiores.
- Escenario del maltrato. El aula es el lugar más frecuente en las agresiones (insultos y motes; romper y robar). Algunas conductas como hablar mal sobre otros, esconder, robar cosas y la exclusión social ocurren con más frecuencia en otros escenarios.

- Petición de ayuda. Los estudiantes, cuentan en primer lugar a sus amigos y amigas las agresiones recibidas. Alrededor de un 36% de incidentes se comunican a la familia. Al profesorado apenas se le cuenta lo ocurrido.
- Recepción de ayuda. En la mayoría de los casos de maltrato, las víctimas sólo cuentan con el amparo de algún amigo. El papel de apoyo de los padres y profesores aumenta en los casos de acoso sexual.
- La voz de los testigos. En la mitad de los casos, la tendencia habitual es denunciar la situación solamente si la víctima es un amigo/a. En un tercio se intenta dar cuenta de la situación sea la víctima amigo o no. En menos de un 10% se informa a un adulto. Un 18% de los testigos no hace nada por enmendar la situación.

Como resumen de las informaciones aportadas en el informe del Defensor del Pueblo (1999), se puede afirmar que el maltrato entre iguales es un fenómeno constatable, aunque los datos de su incidencia no sean homogéneos. Se observan algunas tendencias generales: a) Las formas más comunes de maltrato son (en orden decreciente): verbales (insultos, motes...), físicos (peleas, golpes...) y de exclusión (ignorar, no dejar participar...). Son raros los casos de amenazas con armas y acosos sexuales. b) los chicos tienen mayor participación, tanto en el papel de agresores como de víctimas. Los chicos protagonizan más agresiones verbales y físicas y las chicas utilizan más la exclusión c) La mayor incidencia del maltrato se sitúa en la franja de edad que va desde los 11 a los 14 años y empieza a disminuir a partir de esa edad.

¿Cuál es la visión del profesorado, según esta misma encuesta?

- Los docentes, en general, no consideran que los conflictos y las agresiones sean uno de los principales problemas del centro. Éstos otorgan más importancia a las dificultades de aprendizaje, la falta de participación de las familias y la escasez de recursos humanos y materiales.
- Los profesores consideran que los conflictos han aumentado mucho en los tres últimos años.
- Los docentes adjudican a causas externas y, por lo tanto, fuera de su control, el hecho de que existan agresiones entre iguales, minimizando el papel que pueden jugar el clima del centro y la propia escuela. Se piensa que el origen de estas conductas reside en los problemas familiares, sociales o en los personales del propio alumno.
- Las medidas ante las agresiones entre iguales varían de acuerdo a la gravedad percibida en los comportamientos: a) denuncias al juzgado, expedientes ante el consejo escolar (amenazas con armas, acosos sexuales, agresiones físicas). b) medidas sancionadoras internas (robos, destrozo de cosas de los compañeros, insultos) c) reflexión con el alumno, grupo y/o familia. La reflexión entre los alumnos y las familias acompaña también a las primeras medidas.
- Entre las medidas preventivas, los profesores confían mucho en las tutorías y en los debates en clase acerca de las normas. También se valora la necesidad de conocer las características personales de los alumnos y una metodología más participativa, dirigida a motivar y crear una mejor convivencia en el aula. Los docentes apuntan medidas sancionadoras: apoyo y control de la Administración y hacer cumplir las normas del centro.

En una investigación dirigida por Zabalza (2002) en la comunidad gallega se aportan algunas conclusiones interesantes:

- A nivel general, la situación de la convivencia en los institutos de secundaria goza de buena salud. Casi el 70% de los profesores afirma que la convivencia en los centros educativos gallegos es óptima y las relaciones entre los diversos estamentos de la comunidad educativa es buena o muy buena.
- El profesorado sostiene que las conductas antisociales son escasas en la vida diaria de los institutos. Entre las actividades violentas que se manifiestan en los centros educativos existen una serie de conductas ciertamente «típicas». Evidentemente las conductas violentas tienen su reflejo en las agresiones físicas, los insultos, los robos, el deterioro de material, el absentismo escolar, el consumo de tabaco o droga y la no realización de las tareas de clase. Por contra, las actitudes que más valora el profesorado son el respeto entre los miembros de la comunidad educativa, el clima de diálogo entre profesorado y alumnado y la ausencia de agresiones de todo tipo.
- Entre los motivos que originan las manifestaciones violentas en los centros educativos gallegos, el profesorado opina que las principales causas se centran en la desestructuración de la familia, la excesiva permisividad, la escasa motivación del alumnado para estudiar, la ausencia de normas y reglas y el tipo de educación que reciben de los progenitores. Según los docentes también inciden los problemas personales del alumnado como causas de la conducta violenta.
- Entre los procedimientos y estrategias que ponen en práctica los profesores para resolver los problemas de violencia escolar destacan, sobre todo, el diálogo con los alumnos, las tutorías, la colaboración con las familias y la intervención de la dirección del centro educativo.
- El profesorado opina que el funcionamiento de la escuela tiene una fuerte relación con la convivencia positiva en los centros educativos. El docente piensa que el clima relacional está muy vinculado al estilo de dirección del centro, a las metodologías didácticas que impulsan los profesores, a las relaciones entre los profesionales y al fomento de la participación del alumnado y de las familias en las actividades de la escuela.
- El estudio de Zabalza nos proporciona también los valiosos testimonios de los orientadores de los centros de secundaria de Galicia. El orientador del centro es un informador-clave que posee una visión privilegiada del fenómeno de la convivencia en la escuela. Este profesional recibe y coteja información de casi todos los estamentos del centro educativo y, por ello, su opinión nos parece muy relevante. Los orientadores consultados afirman que la convivencia en los institutos gallegos es buena o muy buena, inciden en el funcionamiento del centro como una de las piezas clave para mejorar la convivencia (censuran el individualismo de los profesionales y destacan la importancia de su implicación, la motivación del alumnado y la estabilidad del profesorado en sus puestos de trabajo). Los orientadores muestran sus reticencias en torno a la LOGSE, sobre todo, en aspectos relacionados con la prolongación de la escolaridad obligatoria, la gran heterogeneidad de los grupos de alumnos, la falta de recursos, etc. También hacen hincapié en el problema de la

diferencia de culturas profesionales entre el profesorado proveniente de la antigua EGB y los profesionales de la secundaria (licenciados). Desde su punto de vista, hoy en día, no existe una verdadera integración entre estos dos colectivos de profesionales. Según los orientadores, la LOGSE ha supuesto el agravamiento y el deterioro de la convivencia en los institutos de secundaria.

- Entre las medidas para optimizar el clima de centro, tanto los docentes como el alumnado creen que la integración entre las diferentes culturas profesionales del profesorado de la ESO (maestro y licenciado), la estabilidad de la plantilla, la mejora de las condiciones de trabajo, los equipamientos, la reducción del tamaño de los institutos, el impulso de las tutorías, la apertura del centro a la sociedad, la colaboración con los trabajadores sociales y educadores de calle, la implicación de las familias, la potenciación de la participación de los alumnos/as, la información proporcionada al alumnado sobre sus derechos y deberes, los agrupamientos flexibles y los nuevos métodos de trabajo en el aula son los aspectos que más inciden en la mejora de la convivencia.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (Ayerbe, P. 2002) se analiza la situación de la convivencia en los centros educativos. Entre las conclusiones más destacables de este estudio podemos citar las siguientes:

- La problemática de la violencia escolar en la ESO no es grave en los centros analizados. El foco de violencia más destacable se sitúa, fundamentalmente, en el tercer curso de la ESO y va disminuyendo un año más tarde.
- Los profesores que más problemas tienen en relación al tema de la disciplina son los profesionales sustitutos, los permisivos, los que se rigen por unos criterios de disciplina «blandos» y aquellos que no cumplen sus propias normas.
- La génesis de las manifestaciones de indisciplina y violencia se centra en la influencia de algunos amigos y colegas, la ausencia de motivación para el estudio y el mal ejemplo de algunos adultos sobre el alumnado.
- En relación a los motivos personales que inducen a los alumnos a cometer actos de indisciplina y violencia, el autor destaca los siguientes: el afán de querer llamar la atención cuando no se está a gusto en el centro, el alumno se muestra descontento consigo mismo y con el rendimiento en sus estudios y subraya la relación existente entre la baja autoestima y la implicación en los actos de violencia registrados en el centro.
- Respecto a las causas escolares de la violencia cita dos fundamentalmente: mantener en el centro al alumnado que no quiere estudiar y la promoción de curso en la ESO sin una preparación idónea.
- Entre los motivos y causas relacionadas con la familia destacan las malas relaciones entre padres e hijos, que se le dé al hijo todo hecho, que éste consiga las cosas sin esfuerzo, la falta de diálogo en el seno familiar y la escasa vigilancia y control de los padres respecto a lo que hacen los hijos.
- En relación a las medidas más significativas utilizadas para optimizar la convivencia y la disciplina en los centros educativos, el autor resalta la mejora de los aspectos didácticos, dinamizar las clases para convertirlas en más interesantes y prácticas, impulsar la participación del alumnado, el fomento de medidas de con-

trol y vigilancia en el centro, aportar información fluida a los padres acerca del buen o mal comportamiento del alumno, impulsar la orientación educativa y la acción tutorial y promocionar las actividades lúdicas y extraescolares.

En la comunidad autónoma gallega Xares (2002) analiza en su estudio los aspectos formativos concernientes al tema y propone algunas medidas para mejorar la convivencia en los centros educativos. El autor afirma que todavía las Administraciones educativas no se han planteado en serio la formación en torno a la convivencia, la disciplina y el conflicto en las instituciones educativas. En una consulta realizada en 118 centros y 1130 profesores de secundaria, los profesores gallegos reconocen, en general, que no están formados para afrontar esta problemática tan difícil:

- El 67,6 % del profesorado afirma que no ha tenido formación inicial respecto a este tema. El 20,8% cree que ha recibido algún tipo de preparación pero, sin embargo, no ha sido la adecuada. Finalmente, el 8,6% afirma que sí ha recibido información al respecto y que, además, ha sido muy valiosa para afrontar el problema.
- Respecto a la formación en servicio la tendencia cambia sensiblemente. El 34,6% del profesorado no ha recibido capacitación alguna, el 36,7% sí posee formación pero no ha sido la adecuada y el 25,8% ha sido capacitada de forma idónea para intervenir sobre esta problemática.
- El profesorado afirma que este tema está cobrando gran importancia e interés entre los docentes de secundaria por la cantidad de casos de indisciplina y conflictos existentes.
- Por último, concluye afirmando que las manifestaciones de violencia y conflicto son, hoy día, muy frecuentes en los centros de secundaria gallegos y que el profesorado necesita reciclaje al respecto.

En la Comunidad Autónoma de Madrid, Díaz Aguado (1996) realiza un análisis del alumnado problemático y con antecedentes de indisciplina y violencia en los centros de secundaria. Los jóvenes implicados en actos violentos se caracterizan por las siguientes peculiaridades:

- Los conflictos relacionados con los derechos de las personas los perciben de una manera individualista y absolutista.
- Estos jóvenes justifican más a menudo la violencia ante cualquier conflicto.
- Sus relaciones con los compañeros y profesorado están bastante deterioradas.
- Es marginado por la mayoría de sus compañeros de clase.
- En general, son agresivos, protagonistas e incapaces de comprender las situaciones de debilidad de los demás colegas.
- El alumnado involucrado en actos de violencia se siente marginado y se muestra escasamente comprendido por sus compañeros. Finalmente, concluye que la exclusión es una de las causas de que estos estudiantes tomen el sendero de la violencia y los actos antisociales.

La misma autora (Díaz Aguado, 2001), en otro interesante estudio, afirma que el alumnado problemático de secundaria manifestaba una serie de conductas características en la etapa de educación infantil: eran agresivos, estaban involucrados en actos de violencia (peleas e insultos...), llamaban en exceso la atención (protagonismo), eran mar-

ginados por los demás compañeros, manifestaban escasa empatía e interacción con los demás y sus familias tenían un mayor grado de desestructuración.

En resumen, podemos afirmar que, salvo las excepciones de escuelas ubicadas en zonas marginales, no se aprecia demasiada conflictividad en los centros educativos del país. Sin embargo, es innegable que existen en los institutos de secundaria actos conflictivos de mediana gravedad (agresiones esporádicas, pequeños robos...) que son el objeto de preocupación de los enseñantes y profesionales de la educación. El abordaje de esta problemática requiere una intervención coordinada entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Las respuestas preventivas del centro pasan, sobre todo, por ofrecer a los alumnos una propuesta de actividades educativas relevantes, interesantes y atractivas a nivel pedagógico.

1.4. Algunas explicaciones sociológicas

Se alegan múltiples factores tratando de explicar la realidad de la violencia escolar (Santos, 1998): la falta de referencias por acelerados cambios sociales y culturales, el aumento del consumo de drogas, la marginación y desarraigo económico y social derivado de la inmigración, el fracaso escolar o fracaso de la escuela sobre todo entre los alumnos provenientes de clases más humildes, el aumento de las desigualdades sociales y escolares, la exposición continua a imágenes violentas en los medios audiovisuales, valores como «vale todo» del individualismo mercantil, etc.

Para emprender y encauzar el tema de la conflictividad en los centros educativos no debemos descuidar, educativamente hablando, que su abordaje no debe centrarse únicamente en las conductas individuales o grupales que afloran a primera vista. Los valores y prácticas en una sociedad democrática, tales como el respeto mutuo, la responsabilidad compartida, la cooperación, etc. son el primer horizonte a promover. Una conexión entre las auténticas cuestiones que se presentan en la esfera individual y social de la vida y los aprendizajes impulsados, la promoción de marcos organizativos participativos y flexibles, unos contenidos relevantes y formativos (a nivel humano) para el sujeto en orden a su desenvolvimiento social y laboral, una metodología de enseñanza activa e interactiva, la no exclusión de sujetos por cualquier razón en los espacios educativos, el mayor engarce entre los centros escolares y las familias, la ausencia de conductas excluyentes (racismo, sexismo, exaltación de la competitividad, etc.) son los marcos curriculares y organizativos que actuarán de manera preventiva en la génesis de conductas y actitudes no deseadas (Caba, 1997).

No hay que confundir conflicto y violencia. El conflicto es constitutivo de la convivencia humana. En toda comunidad existen problemas. Si nos ubicamos en sociedades plurales y diversas, el tratamiento adecuado del conflicto es condición inherente para impulsar la convivencia democrática. Los sujetos en cualquier situación educativa viven variadas situaciones. Existen momentos de trabajo, alegría, tensión, fricción, etc. Las situaciones sociales de tensión son numerosas. El análisis reflexivo de las circunstancias en que se producen, el marco organizativo que envuelve y regula los conflictos, las actitudes y comportamientos que los sujetos viven en esa variedad de situaciones tiene una virtualidad educativa.

En los espacios educativos, la negociación, el debate y la comunicación ante situaciones conflictivas nos preparan para la vida, favorecen el procesamiento de multitud de

informaciones, potencian las relaciones humanas, infunden un espíritu democrático para fomentar la tolerancia y nos educan para la solución pacífica de los conflictos. En las siguientes líneas vamos a detenernos en algunos aspectos sociales y escolares que han sido identificados como factores explicativos de la violencia escolar.

1.4.1. Adolescencia y delincuencia: un binomio singular

Diferentes estadísticas parecen indicar que los adolescentes de los países desarrollados delinquen más que los de generaciones anteriores. Los guarismos de la mayoría de los países occidentales así lo reflejan. Según los datos de Naciones Unidas (Rutter, M. 2000) en países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania, Holanda o España los actos delictivos de los jóvenes adolescentes han aumentado. El número de reincidentes se ha incrementado también, es decir, existe una considerable proporción de delitos que son llevados a la práctica por un mismo colectivo de jóvenes. En relación al género, se indica frecuentemente que los hombres cometen más actos delictivos que las mujeres y la edad de culminación de la actividad infractora de aquéllos es superior a la de éstas. Se cree que el joven adolescente culmina su fase delictiva, aproximadamente, hacia los veintinueve años mientras las mujeres lo finalizan, generalmente, hacia los dieciséis. Entre los aspectos sociológicos más remarcables se pueden explicitar los siguientes:

a) Cambios económicos y sociales

Los cambios económicos y sociales producidos en la sociedad de finales del siglo XX han sido espectaculares. El contexto en el que viven nuestros jóvenes y las experiencias y los fenómenos que inciden sobre ellos son muy diferentes a los de épocas anteriores. La globalización económica, el paro estructural, la competitividad, el consumismo imperante, la inmigración, la irrupción de nuevas formas de vida, la depreciación de los estudios, la prolongación de la educación obligatoria, el retraso de la transición a la vida laboral, la crisis de una institución tan vital como la familia (readecuación de roles, tensiones, escasa comunicación entre padres-hijos, divorcios, etc.) son botones de muestra del contexto que rodea a la juventud en los países occidentales.

La adolescencia se convierte en una etapa más larga y difícil que en épocas anteriores («perpetua adolescencia») y queda condicionada por la compleja y difícil transición al mundo del trabajo. Responder adecuadamente a los retos de este periodo (tan decisivo para el/la joven) le permitirá disfrutar de un porvenir prometedor, mientras que la inadaptación a las exigencias sociales (fracaso en la escuela o en las relaciones sociales con sus iguales) le conduce, a menudo, por el difícil sendero de la marginación. Al fin y al cabo, muchas de las conductas delictivas y antisociales (pequeños robos, absentismo escolar, consumo de drogas...) son manifestaciones de la inadaptación de los jóvenes a las expectativas y exigencias de la comunidad en la que viven.

b) La desadaptación juvenil

Los jóvenes adolescentes con serios problemas de adaptación, muestran una serie de rasgos y peculiaridades. Desde la perspectiva individual estos muchachos se caracterizan, generalmente, por poseer una conducta impulsiva, poco control sobre sí mismos, escasa capacidad asertiva y habilidades sociales (aunque muestra una estrecha relación con su pandilla), baja concentración en las tareas que realizan, falta de motivación hacia los aprendi-

zajes (absentismo...), escasa supervisión de los estudios por parte de sus padres, una concepción negativa y pesimista de los acontecimientos sociales, cierta tendencia hacia el inicio temprano en el mundo de las drogas y en actos delictivos, con problemas socioemocionales y que muestran, a menudo, un sentimiento excitante cuando infringen la ley.

Como hemos afirmado anteriormente, la familia es una institución vital en la educación de los jóvenes. La situación económica, los aspectos relacionales y comunicacionales entre sus miembros, el número de hijos, el carácter y las manifestaciones conductuales de los padres (antecedentes delictivos...), la visión de la sociedad (pesimista-optimista) y de la vida, las pautas de comportamiento potenciadas en el seno familiar, la convivencia de la pareja, los incidentes estresantes entre los cónyuges, la cohesión familiar, etc. condicionan el devenir de la familia y el de sus miembros en particular.

El estilo educativo de los padres tiene también una fuerte incidencia en los hijos. La adopción de posturas poco responsables, pasivas («laissez faire»), tendentes a no establecer unos límites claros y escasamente supervisoras de la evolución formativa de sus hijos conducen a menudo hacia experiencias poco gratificantes. Por el contrario, una educación demasiado rígida por parte de los progenitores conlleva también ciertos riesgos. La escasa capacidad de resolución de situaciones sociales conflictivas o las conductas agresivas aprendidas son dos de los exponentes de una educación familiar poco flexible.

Así mismo, la incidencia de los divorcios en los países desarrollados es considerable. En Estados Unidos y la Unión Europea la tasa de divorcios se sitúa alrededor de la mitad de las parejas que contraen matrimonio. Las consecuencias derivadas de esta situación estresante son negativas para los miembros más vulnerables de la familia. La precariedad económica, la falta de referentes, el abandono y la descomposición familiar pueden conducir a la marginación y, en consecuencia, a la profusión de conductas antisociales en los hijos.

c) La afiliación juvenil

No podemos olvidar un fenómeno tan importante e influyente como la pandilla en la vida de los jóvenes adolescentes. Se dice que los padres van perdiendo influencia sobre los hijos mientras que los «colegas» van tomando cada vez más importancia. La supervisión y el control ejercido por los padres durante la niñez se va desvaneciendo y el joven va adoptando pautas consensuadas con su grupo de iguales obviando las paternas. En el desarrollo de estos grupos tienen un papel importante los líderes del mismo. Éstos pueden aportar su influencia para construir un colectivo cohesionado, con normas sociales aceptables y con un clima relacional integrador o, por el contrario, constituyen pandillas que promueven conductas antisociales y escasamente aceptadas por la comunidad.

Precisamente en este tipo de pandillas suelen darse embarazos prematuros y una mayor frecuencia de las madres solteras. Este delicado fenómeno puede derivar también en situaciones de marginalidad. La maternidad adolescente es un fenómeno que influye significativamente, sobre todo, en el futuro de la joven. Este cambio de vida inesperado echa al traste muchos de sus planes. Una madre adolescente debe hacer frente a un futuro incierto, buscando la inserción laboral precoz, generalmente, sin una titulación adecuada que le facilite la misma. También puede derivar en una mayor marginalidad y en la inmersión en el mundo de las conductas delictivas y antisociales.

d) Los medios de comunicación

Las características de la sociedad en la que vivimos tienen una considerable ascendente sobre sus individuos. Los factores sociales ejercen también su influencia en los jóvenes adolescentes. Un ejemplo clarificador lo tenemos en los medios de comunicación que propagan a los cuatro vientos formas de vida que tienen como bastión fundamental el consumo, la superficialidad, la agresividad y la violencia, la imagen, un concepto de la vida quimérico e ilusorio donde las cosas se logran fácilmente sin esfuerzo, la moda, etc. Estos son valores propagados todos los días por las empresas mediáticas y que influyen esencialmente en las personas más vulnerables a nivel cultural y social.

e) Marginación social

Las zonas depauperadas y deprimidas de las grandes urbes son, frecuentemente, lugares atacados por la pobreza, los robos, los asaltos y las agresiones. Las estadísticas nos dicen que en estos contextos las agresiones se repiten en los mismos lugares, que las viviendas y propiedades más humildes, con menos medios, tienen más probabilidades de ser asaltadas por carecer de recursos para instalar los medios de seguridad convenientes y necesarios. En las zonas ricas, sin embargo, la probabilidad de robos disminuye por la inmediata reacción y la consiguiente instalación de medios de seguridad por los afectados.

Estas zonas marginadas y desamparadas carecen, generalmente, de una característica importante: la cohesión social entre vecinos. En las zonas masificadas existe una escasa vinculación entre el vecindario, lo que provoca que no se promulguen demasiado las manifestaciones solidarias ni la unidad entre sus vecinos ante la adversidad. Este fenómeno limita y disminuye la eficacia de las medidas que se pueden tomar ante la sucesión de constantes hechos delictivos. Pero existen también manifestaciones solidarias como, por ejemplo, el caso de vecinos de diversos barrios que se ponen a patrullar los alrededores de sus casas para prevenir, impedir o paliar las constantes agresiones y situaciones violentas producidas en su entorno cercano. La organización interna de los barrios deprimidos, con el objeto de impedir los actos delictivos y potenciar a la vez las condiciones socioeconómicas de la zona, es considerada como una variable importante para el desarrollo de la misma. Las asociaciones de vecinos, los centros culturales, el tejido económico, las instituciones públicas, en definitiva, la acción comunitaria es considerada como un factor primordial para solventar las diversas problemáticas de la comunidad. La delincuencia, el paro, la escasez de servicios públicos de primera necesidad (limpieza, iluminación, alcantarillado, servicios sanitarios, transporte, escuelas, etc.) son problemáticas que atañen a los vecinos de las zonas deprimidas y que necesitan de la unión, del trabajo en común y de la cohesión de los residentes para paliar sus consecuencias y lograr unas condiciones de vida más dignas. Los barrios marginales, generalmente, carecen de este acercamiento entre vecinos para hacer frente a las diversas y variadas problemáticas existentes en la zona. En estos barrios surgen los delitos más espectaculares y los que revisten mayor gravedad. La diferencia en la composición humana entre las zonas residenciales y las comunidades marginales puede ser un factor a tener en consideración en el surgimiento de conductas antisociales y delictivas tempranas.

Aunque no esté directamente relacionado con los actos delictivos, debemos comentar también el fenómeno de la inmigración y de la coexistencia entre las diversas etnias y razas.

Relacionar raza, minorías étnicas y delincuencia es un grave error. Los ciudadanos del mundo rico tenemos cierta tendencia a estigmatizar a las minorías étnicas con calificativos profundamente injustos. Las conformaciones étnicas no son homogéneas. Cada colectivo de personas posee, afortunadamente, una gran diversidad de cualidades, especificidades y peculiaridades. Es profundamente injusto estereotipar colectivos minoritarios presentando relaciones causales entre fenómenos conflictivos (como la violencia) y las características de estos grupos. Esta tendencia perversa pervive en la actualidad. La violencia sufrida por los negros, por ejemplo, es ocho veces mayor que la que padecen los blancos. Las personas de raza negra, los asiáticos y magrebíes, proporcionalmente, reciben más condenas que los sospechosos de delito de raza blanca. En los Estados Unidos, a inicios de la década de los noventa, el 63% de los reclusos eran de color (asiáticos, afroamericanos, suramericanos, norteamericanos de color...) siendo, proporcionalmente, los que más agresiones sufrían. El delincuente de raza blanca tiene menos posibilidades de ser condenado que el de color (Rutter, M., 2000). Existen diferencias estadísticas significativas entre las personas acusadas procedentes de diversas etnias. Los asiáticos, afroamericanos y las personas de color sufren, a menudo, la parcialidad de las sentencias de la justicia.

f) La prevención escolar

Para que disminuyan las conductas delictivas se hacen necesarias las medidas preventivas. Las conductas antisociales, como hemos comentado anteriormente, están estrechamente relacionadas con la hiperactividad, la impulsividad del individuo, la búsqueda de la novedad, las conductas aprendidas, la asimilación de diversas experiencias vitales, la falta de estatus entre iguales (logros académicos bajos, escasas aptitudes...), la existencia de un entorno que acepta diversas actitudes y actividades antisociales, la influencia de los medios de comunicación de masas, los problemas familiares, la escasa integración escolar, etc.

Las manifestaciones y causas de las conductas antisociales deben paliarse con medidas y estrategias de intervención multimodales: «Los delitos tienen lugar cuando se da la conjunción de un delincuente probable, un objetivo adecuado y la ausencia de un defensor idóneo contra la delincuencia» (Rutter, M. 2000, 431). Esta cita nos puede hacer reflexionar sobre las medidas preventivas. ¿Qué agentes sociales y qué alternativas pueden paliar el fenómeno de la delincuencia social? En principio creemos que la intervención no puede ser unidireccional ni tampoco unilateral. El plan de acción ante un problema social tan complejo como la delincuencia y la violencia se nos antoja que debe acaparar y tener en consideración a diversos agentes sociales que coordinen sus intervenciones para lograr menguar o aminorar este fenómeno social tan preocupante. Entre estas iniciativas, desde la perspectiva educativa, debemos destacar la acción formadora de la escuela, del sistema educativo y de las instituciones estrechamente relacionadas con ella como, por ejemplo, la familia y las organizaciones vinculadas a los servicios sociales.

Precisamente el papel del sistema educativo, ante una problemática tan difícil y multidimensional como la conflictividad social, es esencial para impulsar la prevención de los actos antisociales y el impulso de la convivencia. En las siguientes líneas, vamos a profundizar en aspectos que conciernen al papel de la educación en la difícil tarea de prevenir este tipo de manifestaciones conflictivas.

1.5. Elementos influyentes en la violencia escolar

Las demandas dirigidas a la escuela se encuentran con abordajes educativos que se constituyen en auténticas resistencias: la insularización y el aislamiento en torno a intereses únicamente personales y el excesivo énfasis en la instrucción frente a la formación integral son algunos de los obstáculos para fomentar la convivencia en la escuela. Los conocimientos científicos, la adquisición de destrezas y la capacitación profesional son quehaceres educativos importantes, pero si no se abordan cuestiones referentes a los valores y principios, ocurren distorsiones y perversiones.

Junto a estas causas contextuales no podemos olvidar otros factores internos o cercanos a la propia escuela: la discriminación entre colegios muy bien dotados y con alumnos brillantes y otros centros con fuertes carencias y «excesiva» concentración de estudiantes provenientes de familias inmigrantes, la convivencia cotidiana con la violencia en sus ambientes de origen, las sobreexigencias hacia el profesorado, el fracaso de muchos equipos de atención al alumnado con dificultades, la falta de comunicación entre profesores y alumnos, la lejanía cultural de la escuela respecto a los intereses actuales y experiencias culturales previas, la escasa convicción en los valores proclamados en el centro educativo, etc.

En las siguientes líneas vamos a detenernos en algunos aspectos sociales y escolares que han sido frecuentemente considerados como factores explicativos de la violencia escolar:

a) Prolongación de la escolaridad obligatoria

La comprensión de la violencia escolar ha de enmarcarse dentro de la evolución que en las últimas décadas está teniendo lugar en las escuelas y en la sociedad. Se extiende la escolarización obligatoria y, ésta, además, amplía sus objetivos.

Muchos profesores proclaman que ha habido un aumento de la violencia escolar. Los docentes identifican diversos factores que influyen en el aumento de la conflictividad: a) La complejidad del tejido social, el individualismo, la competitividad y los acontecimientos violentos que tienen lugar en su seno; b) La escolaridad obligatoria hasta los 16 años y una mayor diversificación del alumnado. Muchos alumnos manifiestan desmotivación, surgen conductas de enfrentamiento y aumenta la indisciplina escolar. La adaptación a la comprensividad es percibida como fuente de conflicto. c) La indisciplina: a los profesores les preocupa sobremanera la dificultad de poder impartir las clases, el hecho de que puedan llevarse a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera normalizada. Más que por el maltrato y los abusos entre los estudiantes, el proceso de aprendizaje se ve obstaculizado por las pequeñas interrupciones cotidianas y generalizadas. La indisciplina en las clases produce una sensación de frustración, despecho e impotencia entre el profesorado (Fernández, 2000).

b) La integración laboral

Se apela al desempleo como factor de desestabilización y favorecedor de la violencia escolar. Pero no se puede generalizar y, sobre todo, no se puede simplificar excesivamente esta cuestión. El desempleo induce a un doble proceso en los alumnos: un proceso de desmovilización escolar («¿para qué estudiar si voy a acabar en el paro?») y un proceso de motivación («quiero lograr un título porque, de lo contrario, tendré pro-

blemas económicos»). Y los dos procesos se presentan frecuentemente en los mismos alumnos (Charlot, 1997).

Parece que la escuela ha recibido como una misión fundamental la preparación de los jóvenes para la inserción laboral. No podemos reducir la función de la educación solamente a la capacitación profesional. Es evidente que la escuela lleva a cabo la función de formación para el empleo. La inserción profesional es también consecuencia de todo aquello que el centro ha aportado al alumno. Pero la construcción de saberes y de competencias básicas, el dar sentido a la vida, el descubrimiento del placer de aprender, las relaciones interpersonales, etc. son aspectos importantes en el desarrollo de los jóvenes estudiantes.

c) Normas y justicia

Existen dificultades para enunciar la norma. Hasta hace poco no se ponía en cuestión el sistema disciplinario clásico. Existía cierto consenso sobre las bases socioculturales que permitían proclamar actitudes y modos de comportamiento aceptables. Cuando prevalece un sistema disciplinario se da a entender que hay un cierto consenso sobre la capacidad de enunciación normativa y que existen unos intereses mínimos compartidos. Actualmente es problemática la búsqueda de directrices que permitan construir las bases de una disciplina consensuada.

Pero no hay que hacer análisis unilaterales. Cuando se interpretan los fenómenos en torno a la violencia escolar sólo en términos de anomia y de fractura social, se subestima la importancia de otros factores económicos, sociales, urbanísticos y específicamente escolares.

d) Segregación escolar

En las últimas épocas, en términos generales, tiende a aumentar la segregación entre las escuelas, mediante la concentración en algunos centros de alumnos provenientes de familias más desfavorecidas y de minorías étnicas. Otro mecanismo de discriminación opera en el interior de los propios centros, es decir, entre diferentes aulas de un mismo nivel. Se crean distinciones entre las clases. Muchas veces las diferencias de rendimiento académico esconden otras desigualdades. Por ejemplo, hay una sobrerrepresentación de alumnos provenientes de minorías étnicas en las clases más desvaloradas de un mismo nivel.

La ubicación de los estudiantes en las peores clases tiende a crear identidades negativas. En los grupos de «alto nivel» los alumnos pueden diferenciarse mediante comportamientos antisociales. Pero en las aulas «de bajo rendimiento» es difícil que se dé el fenómeno inverso, esto es, diferenciarse mediante comportamientos de adaptación a las normas escolares. La adaptación escolar puede aparecer como un rasgo desviado respecto a las normas del grupo. Los alumnos trabajadores en una clase indisciplinada pueden ser calificados como colaboracionistas, traidores, pelotas, empollones, etc. La oposición a la escuela puede ser una manera de recuperar una identidad positiva a causa de la valorización efectuada en el grupo de pares.

1.6. Respuestas y alternativas a la violencia escolar

Ante los problemas de violencia y los conflictos graves, frecuentemente se proponen respuestas basadas en la improvisación, la descoordinación, la descarga de adrenalina, la

respuesta represiva, la inhibición o la simple puesta en marcha de medidas legales y burocráticas (Torrego, 1998).

La intervención en los espacios educativos debe centrarse en todos aquellos factores que están relacionados con la promoción de la convivencia y la actuación formadora: el clima de relaciones interpersonales, las actividades curriculares, las relaciones entre educadores-maestros y la familia, prestar atención a los espacios de recreo, la argumentación sobre los fundamentos de la convivencia y de las normas con un espíritu de participación, apertura y debate, la decidida toma en consideración de los actos disruptivos, etc.

Los programas tendentes a la creación de una cultura de la convivencia y de la paz se implementan frecuentemente de manera aislada, más que como parte de un esfuerzo global y preventivo de amplio espectro. Muchos autores son conscientes de que los programas educativos aplicados en la escuela son más eficaces si los mismos están integrados en acciones más amplias que impliquen a otras instituciones, a las familias, a los medios de comunicación y a la comunidad en general (desarrollo comunitario).

Fernández (2000) en consonancia con el «Informe sobre la violencia» del Defensor del Pueblo, propone una serie de elementos esenciales para mejorar la convivencia y plantear un tratamiento adecuado de los conflictos:

- Trabajo en equipo y cogestión de la convivencia. El conflicto es un hecho que se desarrolla en un escenario donde participan los alumnos, los profesores, los padres, etc. Todo ello implica cogestionar normas, llegar a acuerdos y mantenerlos, impulsar la participación efectiva de todos, etc.
- Valorar efectivamente la importancia y la pertenencia de todos los estamentos (padres, profesores y alumnos) en la comunidad escolar. Los docentes más apreciados y con quienes más se aprende son los que se interesan por los alumnos como personas, aquellos que son percibidos como cercanos. Los profesores aprecian también a los equipos directivos próximos, que escuchan e intentan comprender sus necesidades. Se valoran más la ayuda y la cooperación frente a la exclusión y la competitividad. Es interesante observar cómo en una investigación llevada a cabo por Carra (1997) se concluye que en los centros donde existen menos sentimientos de victimación se dan con más frecuencia conversaciones entre alumnos y profesores sobre los problemas relacionales, los estudiantes manifiestan recibir más ayuda cuando tienen problemas con los deberes y, generalmente, los diálogos con los profesores versan sobre temas más allá de la vida del centro o del curso escolar.
- La implicación y la participación tienen referencias curriculares en la escuela. Existe cierta dificultad para motivar a alumnos cuya vida fuera de las aulas es más turbulenta, dinámica e interesante. Por tanto, es necesaria una metodología que promueva el interés, la actividad, la incorporación de nuevas tecnologías, el trabajo en equipo y estrategias más participativas y cooperativas para impulsar la participación.
- Un enfoque de la disciplina orientada a la mejora, al impulso de la convivencia e incidiendo en menor medida en los enfoques correctivos y reactivos. Para tal fin se necesitan impulsar medidas como sistemas de ayuda entre iguales, la mediación escolar y comisiones de convivencia que analicen y hagan propuestas, centrando el foco de atención en el centro como institución y en el clima social y emocional.
- Potenciar la participación en el aula y en centro en las actividades diarias: actividades de centro, de aula, alumnos mediadores, etc. Nos referimos a la implica-

ción cotidiana, más allá de la participación regulada en el Consejo Escolar o en la Junta de Delegados.

- Favorecer, desde la organización del centro, la experimentación de nuevas formas de tratar los conflictos: creación de espacios y tiempos para reuniones donde analizar problemas de convivencia, reuniones del equipo docente, indagación de nuevas y flexibles formas de agrupamiento, actividades durante los recreos, etc.

1.7. Algunas notas sobre el tratamiento curricular

El desarrollo del currículum debe potenciar las actividades relacionadas con la convivencia. La disciplina, las relaciones interpersonales y las normas del centro, deben ser trabajadas en los programas curriculares.

Analicemos algunos planteamientos curriculares que pueden discurrir transversalmente por toda la educación escolar.

a) Educación en valores

Un valor es una creencia duradera, una manera de comportarse o un estado de existencia personal y social preferible. Los valores inciden en nuestras actuaciones. Se adoptan, se elaboran y se asimilan a partir de la vida social. Se parte de que algo es preferible para uno mismo o para la comunidad. Los valores, por tanto, tienen un componente personal y social.

En muchos casos, no existe un acuerdo social. Se habla de crisis de valores. Para llegar a un cierto consenso moral, se pueden trabajar diversos aspectos: los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad o la vida en democracia. Las actitudes y preferencias tienen un componente comportamental y una reacción adquirida del sujeto hacia un objeto o situación social. Hay predisposiciones referidas a los sentimientos, a las ideas-creencias-opiniones, hacia las intenciones, hacia los comportamientos o actos observables: ¿qué pensamos respecto a un hecho social?, ¿qué sentimos?, ¿qué intención hay en nuestro modo de proceder?, ¿cómo actuamos?

Los educadores deben trabajar por definir un modelo de vida en los centros, es decir, las cualidades de aquello que queremos establecer como eje de la convivencia institucional.

b) Educación para la paz

En la educación para la paz se incluyen temas como el tratamiento del conflicto, la violencia, la prosociabilidad, la reflexión sobre códigos de convivencia, los valores que alientan el cambio personal y social, la creación de estructuras escolares en las que sea posible la discusión, el intercambio y la crítica, el aprendizaje de la resolución no violenta de conflictos, el desarrollo de sentimientos empáticos que favorecen la comprensión y aceptación del otro, el abordaje del currículum oculto, etc.

Se pueden abordar también problemas intrapersonales (dilemas ante situaciones dadas, temas sociales, derechos humanos...). Para ello son importantes la investigación, la gestión de la información, el análisis de situaciones y la búsqueda de soluciones. El abordaje de algunas áreas está cobrando cierta relevancia en este ámbito:

- b.1) Desarrollo socio-personal: las relaciones interpersonales, la colaboración de los individuos con las instituciones-estructuras y procesos de la sociedad y el acer-

camiento del currículum a su entorno. Concretizando más, se pueden abordar temas variados como la educación para la salud, la educación para el consumo, la educación sexual, la educación para la vida en sociedad y la educación para las relaciones interpersonales, etc.

Cada uno de estos temas tiene multitud de matices. Por ejemplo, en las relaciones interpersonales podemos abordar el desarrollo personal, la autoafirmación y la autoestima, las relaciones entre individuos, la autonomía, la interrelación, la amistad, el respeto a uno mismo y a los demás, a las decisiones del grupo, la valoración de las aportaciones de cada grupo, el autocontrol, etc.

b.2) La educación para la ciudadanía. Está asociada a la participación activa, al desarrollo del liderazgo, a los derechos-deberes, a la justicia, a la responsabilidad, al desarrollo de la democracia, etc.

b.3) La educación intercultural. El respeto al otro, al diferente, la relación entre etnias, lenguas, culturas, etc.

c) Habilidades sociales

Los alumnos necesitan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que puedan desenvolverse en la sociedad. En un sentido amplio, necesitan trabajar las habilidades sociales, las relaciones interpersonales, la eficacia social, las capacidades instrumentales, etc. Se han llevado a cabo también listas de habilidades y competencias, todas ellas, interrelacionadas: escucha activa, empatía, asertividad, autocontrol y autorreflexión, negociación, mediación, resolución de conflictos, etc.

Se han planteado metodologías para la resolución de conflictos en la escuela: a) Definición del problema (algo que daña, molesta) de forma clara y concreta. b) Buscar alternativas al problema, sin enjuiciar soluciones. c) Analizar las distintas propuestas y evaluarlas (pros, contras, ventajas, inconvenientes). d) Decidir cuál es la opción preferente. e) Ponerla en práctica. f) Si ésta resulta fallida, se reinicia el proceso. Para fomentar la resolución democrática de conflictos existen maneras de trabajar y actividades interesantes: individualmente (actividades de autoconocimiento), en pequeños grupos (trabajo cooperativo), en gran grupo (asambleas), en la escuela (acuerdos compartidos sobre problemas de disciplina), etc.

d) Aprender a cooperar

Actualmente se habla de trabajo en equipo, intercambio entre iguales, etc. Mediante la cooperación se remarca la influencia de la interacción social. Los alumnos se ayudan, ven la eficacia del apoyo mutuo, se mejora la autoestima, la interacción se vuelve más fluida, se promueve una dinámica diferente a la de los contextos informales, se reconoce la colaboración como objetivo educativo, complementa otras formas de aprendizaje, se aprende a alcanzar metas personales a través de los objetivos del equipo, se modifican estructuras de evaluación, se favorece el aprendizaje observacional, se amplían las fuentes del conocimiento, etc.

Para que un aprendizaje cooperativo sea eficaz existen algunos requisitos que son deseables como, por ejemplo, compartir una suerte común, esforzarse por los beneficios recíprocos, trabajar desde una perspectiva a largo plazo, compartir cierta identidad del grupo, tener obligaciones, responsabilidades y tareas recíprocas, etc.

Para impulsar el aprendizaje cooperativo, se han propuesto algunas medidas que son aconsejables como por ejemplo: a) Incluir el aprendizaje cooperativo como una actividad académica complementaria con otras actividades; b) Abordar temas con este procedimiento; c) Formar equipos heterogéneos, estudiando el nivel de diversidad (género, nivel de rendimiento, modos de razonamiento), d) Dividir el material en varias secciones (a veces, tantas como miembros); e) Explicar la tarea académica, de tal modo que todos la comprendan; f) Explicar habilidades de cooperación; g) Fijarse en las conductas de cada alumno; h) Proporcionar ayuda en la tarea; i) Clarificar los criterios de evaluación (Fernández, 1998).

En definitiva, toda esta serie de habilidades, pautas y estrategias pueden ser útiles para impulsar la convivencia en los centros educativos de secundaria.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Tema de investigación

El tema de la investigación versa sobre la indisciplina y la violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Al extenderse la escolarización básica hasta los 16 años, se prolonga la convivencia de los alumnos en los mismos espacios educativos durante dos cursos más. Esta situación provoca una serie de cambios importantes en el planteamiento general y organizativo de la etapa. En el periodo comprendido entre los 14 y 16 años (3º y 4º de ESO) conviven en el centro alumnos con capacidades e intereses muy dispares. Estudiantes con alto rendimiento académico comparten aula con compañeros que no siguen el ritmo de la clase en la mayoría de las materias. Para los docentes esta coyuntura también es nueva. Los profesores del anterior bachillerato (B.U.P.), acostumbrados a trabajar con los más dotados, encuentran serias dificultades para dar una respuesta a la diversidad de la clase, las fusiones entre centros de primaria y secundaria obligan a convivir a docentes con culturas profesionales diferentes, etc. Estas circunstancias enrarecen aún más las relaciones en las aulas (los empollones, los pelotas, los disidentes, los profesores duros y blandos, los ghettos, las camarillas, etc.).

El abordaje de los problemas planteados reclama una visión integral en torno a la convivencia en los centros educativos. En una investigación, si no se tienen en cuenta la diversidad y amplitud de factores intervinientes, corremos el riesgo de errar en su diseño. Existen, por lo menos, tres aspectos importantes a considerar a la hora de percibir de manera integral la cuestión de la convivencia escolar:

- *Descripción* de la convivencia y la violencia en la escuela. ¿Cuál es la realidad de la violencia escolar?, ¿qué problemas son los más habituales?, ¿se puede calificar a la escuela como violenta?, ¿quiénes, cuándo, contra quienes, dónde se emplea la violencia?
- *Explicaciones* sobre la violencia. ¿A qué se debe eso que es percibido como problemático? Hablamos de los motivos, las causas, las variables que favorecen la génesis de los actos disruptivos y la violencia.
- *Actuación* de la escuela. ¿Qué es lo que se hace en la escuela?, ¿cómo se aborda el fenómeno de la indisciplina y la violencia?, ¿podemos intervenir y de qué manera para promover la convivencia y erradicar la violencia?

La comprensión y diferenciación de estos tres tipos de cuestiones nos permitirá entender y ubicarnos adecuadamente en la investigación que hemos desarrollado: la convivencia en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

2.2. Objetivos de la investigación

He aquí algunos objetivos generales de la investigación planteados en función de las tres grandes cuestiones descritas anteriormente.

a) Objetivos descriptivos

- Indagar en torno al clima y la realidad de la indisciplina y la violencia escolar y, consiguientemente, la convivencia existente en los centros de educación secundaria.
- Analizar los obstáculos y problemas que existen en relación a la convivencia escolar.
- Detectar los principales problemas que surgen en la franja de edad entre 14 a 16 años (tercero y cuarto de la ESO), analizando las diferentes formas que pueden adoptar las conductas contrarias a la convivencia en la escuela: fricciones, agresividades, acciones disruptivas y violentas con los docentes, etc.
- Analizar las circunstancias concretas (quiénes, dónde, cuándo...) en las que se llevan a cabo las acciones que vician y enturbian la convivencia escolar.

b) Objetivos referidos a las explicaciones

- Analizar las formas en que son explicadas estas conductas problemáticas por parte de los miembros más significativos de la comunidad escolar. Se pretende estudiar cuáles son las explicaciones y atribuciones que efectúan los profesores, alumnos y padres cuando se trata de analizar los factores que intervienen en la génesis de las conductas disruptivas y la violencia escolar.
- Identificar cuáles son los factores que, según la opinión de diversas audiencias, generarían en las escuelas una convivencia adecuada e idónea acorde con los objetivos educativos y el clima requerido para llevar a cabo los aprendizajes.

c) Objetivos referidos a las medidas para favorecer la convivencia escolar

- Identificar las iniciativas existentes en los centros en orden a promover la convivencia y abordar las distintas formas de indisciplina y violencia escolar.
- Analizar de qué manera son vividas y percibidas estas realidades (convivencia, violencia...), sobre todo, por parte de los estudiantes y docentes.

2.3. Tipología de la investigación

La investigación tiene dos partes: una cuantitativa (desarrollada a partir de cuestionarios) y otra cualitativa llevada a cabo mediante entrevistas en profundidad. El origen de las cuestiones que se plantean en el cuestionario fue triple: la teoría sobre la indisciplina y la violencia escolar, algunas investigaciones relacionadas con este ámbito y los temas que fueron surgiendo durante la realización de las entrevistas iniciales.

El tipo de investigación que hemos llevado a cabo, se va a describir a través de algunos apartados. Vamos a plantear previamente algunas cuestiones sobre la muestra, instrumentos de recogida de información, las unidades o dimensiones a estudiar, etc.

2.4. Instrumentos de recogida de información

a) Cuestionarios

Para desarrollar la investigación se han creado tres cuestionarios: instrumentos para los alumnos, profesores y padres. La finalidad del cuestionario es sondear y obtener, de manera sistemática y ordenada, información idónea sobre las variables que intervienen en la investigación. Para mejorar la validez teórica se realizaron entrevistas previas con expertos y docentes. Las informaciones han sido tratadas con el paquete informático SPSS 14.0.

b) Guiones de entrevistas estructuradas

Los guiones de las entrevistas han surgido de las dimensiones relevantes analizadas en diversas investigaciones, de la indagación previa con responsables e implicados y de la revisión temática realizada a partir de fuentes de información y de expertos con una visión teórica y práctica contrastada.

2.5. Precisiones referentes a la muestra

La muestra de la investigación se puede perfilar de múltiples maneras. Vamos a resaltar algunos aspectos que detallan la conformación de la misma.

El centro educativo es una realidad compleja donde intervienen diversos «estamentos» o sujetos protagonistas: alumnos, padres y profesionales. Para poder visualizar y poseer cierta perspectiva de la institución escolar es preciso obtener información a través de las diferentes audiencias o colectivos protagonistas. En nuestra investigación se han recogido las informaciones a través de las respuestas aportadas por esos tres colectivos mencionados. Esto implica un acrecentamiento de la tarea investigadora pero, sin embargo, el análisis cruzado de la información obtenida de estas tres fuentes enriquece la visión global del problema abordado y permite la multiangulación de la información recogida.

La muestra concreta de cada centro se ha conformado de la siguiente manera:

- Alumnos: la investigación se ha centrado en la Educación Secundaria Obligatoria. Se ha recabado información de los alumnos del tercer y cuarto curso de la ESO.
- Padres: los encuestados son los progenitores de los alumnos de la muestra.
- Profesores: los docentes que han respondido al cuestionario pertenecen a los centros seleccionados de antemano y que imparten alguna asignatura en la ESO.

Al plantearnos el diseño de investigación nos hemos decidido por una muestra intencional. Hemos seleccionado una muestra de escuelas, en cada uno de los niveles, a través del criterio del buen o mal funcionamiento, es decir, «de buenos y malos centros». Son de reseñar las numerosas investigaciones llevadas a cabo a través de esta técnica, fundamentalmente, en lo que se ha venido llamando estudios de centros eficaces. En tal caso, se trataría de analizar las dimensiones a estudiar en la tipología de las escuelas que hemos mencionado (centros con buen y mal funcionamiento).

Al llevar a cabo el estudio de esta manera nos encontramos con ciertos problemas: ¿Cómo ubicamos los centros en las categorías o estratos mencionados? Podrían adoptarse algunas directrices. Nosotros hemos confeccionado una muestra con criterios proporcionados por expertos y técnicos con responsabilidades en la Administración educativa. Existen profesionales expertos en el sistema educativo (inspectores, profesionales de los CEP-COPs, etc.) con un conocimiento cercano y empírico de los centros educativos. Estas personas nos han proporcionado la identificación de las instituciones escolares que cumplían los requisitos señalados en función de los estratos (modelos lingüísticos, tipo de centro, etc.) y las tipologías concretas y específicas demandadas.

La investigación se ha llevado a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En esta Comunidad la muestra ha sido estratificada teniendo en cuenta las siguientes categorías: provincia, titularidad (privado, público), nivel educativo (tercer y cuarto curso de la ESO) y el funcionamiento de centro (criterio de expertos).

Se han administrado los cuestionarios a los alumnos, padres y profesores de los distintos centros que conforman la muestra. Veamos algunos datos referentes a la misma:

La muestra de la investigación la constituyen 837 alumnos, 269 profesores y 582 padres cuyos hijos imparten tercero y cuarto curso de ESO. Los cuestionarios han sido cumplimentados en los Territorios Históricos de Guipúzcoa (30%), Vizcaya (41,9%) y Álava (28,1%). En total el número de escuelas investigadas ha sido de 36 centros (18 de 3º de ESO y 18 de 4º de ESO).

La titularidad de los centros seleccionados era privada en un 57,9% de los casos y pública en el 42,1%. Por tipología de centros, el 4,3% tenía etapas de Educación Infantil-Primaria y ESO, el 37,8% de ESO y Bachillerato y el 57,9% todas las etapas (Infantil-Primaria-ESO y Bachillerato). Por modelos lingüísticos, los centros eran de modelo A (la enseñanza en castellano) 26%, de modelo B (bilingüe) 49,9% y de modelo D (la enseñanza en euskera) 24,1%.

Respecto a los alumnos participantes, el 49,1% eran chicos y el 50,9% eran chicas. De ellos repetidores eran el 19,8% y los que habían superado el curso el 80,2%.

En relación a los docentes el 42,95% era de sexo masculino y el 57,05% de sexo femenino. Entre éstos los que poseían responsabilidades de tutor/a eran el 42,45%, el 72,5% poseía más de 13 años de experiencia y la mayoría era licenciado y funcionario definitivo.

Los padres participantes en la investigación poseen en su mayoría estudios secundarias o de diplomatura.

b) Entrevistas en profundidad

Posteriormente se realizaron 25 entrevistas con docentes vinculados con el tema de la convivencia, expertos en la materia, padres y madres, equipos directivos, orientadores y representantes de la Administración educativa. Las informaciones fueron tratadas con el paquete informático NUDIST 5.0.

2.6. Dimensiones, constructos y variables analizadas

Partimos del presupuesto que la convivencia adecuada es una realidad que depende de la manera global de educar (calidad de la educación), pero también existen aspectos específicos que hay que tener en consideración. Proponemos, a continuación, una clasificación de algunas dimensiones y variables:

a) Dimensiones y variables descriptivas

- Conflictividad del centro.
- Actos de indisciplina.
- Actos de violencia entre alumnos.
- Actos de violencia contra profesores y la institución.
- Características de profesores con problemas.
- Lugares donde se cometen actos de violencia.
- El género y tipos de violencia.

b) Dimensiones y variables explicativas

- Aspectos sociales, escolares, laborales y personales que influyen en la indisciplina y violencia escolar.
- Las relaciones y su influencia en la indisciplina y violencia escolar.
- La familia y su influencia en la convivencia escolar.

c) Alternativas o medidas ante la violencia y la indisciplina escolar

- Alternativas estructurales escolares.
- Normas del centro.
- Tipos de sanciones y la atribución de su servicio.
- Criterios para poner sanciones.
- Mejoras didácticas.
- Medidas informativas.
- Medidas del sistema de orientación (tutorías y orientación).
- Mejora de relaciones.

d) Percepción del centro y la enseñanza

- Opinión general sobre el centro.
- La enseñanza en el centro.
- Las relaciones en el centro.
- Satisfacción en el centro.
- El futuro después de la ESO.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

3.1. ¿Qué opinan los diferentes sectores educativos sobre la convivencia escolar?

3.1.1. ¿Por qué ocurren estos actos de indisciplina y violencia? Aspectos sociales, personales, escolares

A continuación se van a especificar los datos e informaciones más relevantes en torno a la fase cuantitativa de la investigación. Los resultados que se ofrecen a continuación expresan un resumen de las opiniones de los tres colectivos consultados (padres-madres, docentes y alumnado) en relación al fenómeno de la conflictividad escolar.

A la hora de interpretar las puntuaciones se debe matizar que la escala utilizada oscila del 1 al 6 (el punto medio de la escala 3,5 puntos). A continuación se explicitan los resultados más destacables de la investigación:

- El grupo de variables denominado «Aspectos sociales cercanos» es considerado como más influyente por los profesores que por los padres y alumnos. La variable «Influencia de algunos amigos en la calle» es altamente valorada como factor conflictivo por los tres estamentos, aunque en este caso, son los padres quienes la consideran que tiene más repercusión en la conflictividad.
- Los aspectos personales son declarados como muy importantes (con una media casi siempre superior a 4 puntos) en la génesis de la indisciplina y violencia. Padres, alumnos y profesores atribuyen un fuerte peso a las siguientes variables: problemas de personalidad o carácter de los alumnos, querer llamar la atención cuando no se está a gusto en el centro, estar descontento consigo mismo y/o con los estudios, la influencia de los amigos, querer afirmarse y/o ser alguien importante, el aislamiento, no tener amigos, etc.
- Analizando los motivos escolares, el «mantener en el centro a alumnos que no quieren estudiar» es percibido por padres, alumnos y profesores como factor generador de indisciplina-violencia. Los progenitores no consideran conveniente el mantenimiento de grupos muy heterogéneos (mezclar en las clases a alumnado de muy diferente nivel académico y de buen y mal comportamiento). Los estudiantes, sin embargo, no valoran tan negativamente esta heterogeneidad.
- Junto con estos aspectos sociales, personales y escolares, las variables relacionales se consideran también como bastante relevantes. Los alumnos conceden más importancia que los docentes a las relaciones entre profesores-alumnos y entre los mismos estudiantes en la génesis de la conflictividad escolar.
- La consideración y atención mutua entre profesores y alumnos es una variable a tener en cuenta según las tres audiencias. Llama la atención que tanto alumnos como profesores otorgan menos importancia a la falta de atención y consideración cuando son agentes activos y más relevancia cuando son agentes pasivos (receptores). «No estar a gusto, no encontrar sentido a los estudios» es un motivo negativo altamente considerado como causa de la conflictividad por las tres audiencias (entre 5 y 4,20 puntos de media).
- Padres, profesores y alumnos han opinado respecto a la falta de expectativas laborales. Aunque los tres estamentos concedan cierta importancia a este aspecto en el surgimiento de la violencia-indisciplina escolar (entre 3,70 y 4,20 puntos), existen otros motivos más valorados.

3.1.2. Las variables familiares en la génesis de la conflictividad escolar

Un conjunto de variables que estudiantes, padres y profesores perciben como muy influyentes en la génesis de la indisciplina-violencia escolar tienen relación con aspectos y problemas familiares. Vamos a citar algunas de ellas:

- Los docentes valoran como más importantes aspectos familiares relacionados con la supervisión e imposición de límites. Los profesores conceden gran importancia causal a variables como «que el hijo no tenga límites-normas y haga lo que

quiera en casa», «que le den todo hecho y consiga fácilmente lo que desea» y «que exista poca vigilancia respecto a lo que hacen los hijos».

- Todos los aspectos mencionados en el párrafo anterior son considerados más importantes por los padres que por los alumnos en la génesis de la conflictividad. La ausencia de diálogo entre padres e hijos es también un factor altamente puntuado por todos. La valoración sigue este orden (de mayor a menor) profesores, padres y alumnos.
- Alumnos y profesores no consideran tan importante como los padres (como causa de la conflictividad) el hecho de «ser duros, autoritarios y rígidos». Esta variable es percibida más negativamente por los mismos padres, esto es, le atribuyen más relevancia en el surgimiento de la violencia-indisciplina escolar.

3.1.3. *Las normas y sanciones como alternativa*

- Las normas en los centros son bastante conocidas, se entienden bien, se comprenden las razones que las impulsan pero la participación en su elaboración no ha sido muy alta. En general, los profesores y alumnos conocen bien las normas; los docentes han participado más que los alumnos en su génesis. Existe una alta comprensión del contenido de las prescripciones y reglas, bastante más que de las razones que las impulsan.
- Ante las trasgresiones los profesores tienden a reaccionar con cierta rapidez. Los docentes actúan con urgencia, no se quedan de brazos cruzados y las normas se aplican con justicia (sin favoritismos). Pero en todos estos aspectos, los docentes se atribuyen una puntuación más alta en comparación con los alumnos.
- ¿Y cuál es el apoyo que los padres conceden a la aplicación de las normas? Alumnos y padres consideran que el consenso respecto a ellas es amplio. Sin embargo, los profesores perciben como escaso el apoyo que los padres prestan a la aplicación de las mismas. En la mayoría de los ítems que se refieren a estos aspectos descriptivos de las normas, los profesores obtienen una puntuación más alta que los padres y alumnos. Según su opinión, es el grupo que más ha participado en la elaboración de las normas, quien mejor las entiende y cumple, también afirma con mayor fuerza su justa aplicación y se atribuye menos pasividad ante ellas (actúan con más celeridad).
- Existe una frecuente utilización de algunas sanciones consideradas clásicas. Castigos muy utilizados son: «reñir-llamar la atención», «expulsar de clase», «avisar a los padres», «expulsar por unos días a casa por faltas graves» y «la reparación del daño causado». Cuando se habla de la utilización de sanciones, en la mayoría de ellas existen diferencias de percepción entre profesores y alumnos.
- Las sanciones que se consideran más efectivas son «avisar a los padres», «expulsar por unos días a casa por faltas graves», «hacer que paguen lo que han roto-reparar el daño realizado», «enviar al alumno a la dirección» y «llamar la atención-reñir-expresarle lo que ha hecho mal». Éstas reciben también una puntuación por encima de la media. Las demás sanciones no se consideran tan eficaces: «copiar frases o textos», «no organizar actividades complementarias (excursiones, salidas...)», «no dejar ir o recortar el recreo», etc.

- Exceptuando la primera sanción mencionada (reñir-llamar la atención), las otras tres se encuentran entre las medidas consideradas como más eficaces. Las alternativas consideradas como menos útiles son: «prolongar la permanencia en el centro», «no organizar actividades recreativas» y «hacerles copiar frases o textos». Al valorar la efectividad de los castigos, en todas las opciones, los profesores otorgan una puntuación más alta. Ello significa que los docentes creen más en la virtualidad educativa de las sanciones.
- En las actitudes normativas se indaga en torno al pensamiento de los tres colectivos respecto a las normas (su necesidad, manera de aplicarlas...). En general, los profesores expresan unas actitudes más decididas en la afirmación de la necesidad normativa y en las maneras de aplicar las reglas. Los profesores afirman más contundentemente que los alumnos y padres la necesidad del cumplimiento de las normas, la pertinencia de castigar cuando se incumplen y la idoneidad de explicar la conducta alternativa correcta junto con la sanción.
- También los padres afirman con más fuerza que los alumnos esta necesidad de normas y su aplicación. Los alumnos se decantan (más que los profesores y padres) por la benevolencia al afirmar que «hay que ser bueno: cuando los alumnos no cumplen las normas hay que perdonar, explicar y apoyar».
- ¿Qué criterios se emplean para poner castigos? Los profesores afirman con más intensidad que los alumnos el criterio de responsabilidad (se castiga a quien ha cometido el acto reprobado), la no creación de un clima de castigo permanente (que los castigos sean puntuales, no constantes) y la necesidad de emplear el castigo como motivo para dialogar, comentar, dar explicaciones, etc.

3.1.4. *¿Qué se puede hacer?, ¿cuáles son las posibles alternativas?*

Medidas estructurales

¿Cuáles son las medidas más adecuadas para afrontar los problemas de indisciplina y de violencia?, ¿cuáles son las más efectivas?

- Las medidas estructurales que hablan de itinerarios diferentes reciben la más alta valoración comparativa entre profesores, padres y alumnos. Dividir a los estudiantes en tres o dos itinerarios diferentes (a los 14 años) está positivamente valorado por los tres colectivos. La división en tres vías (bachillerato, ciclos formativos, aprendizaje de un oficio) obtiene una puntuación media de 3,65 (alumnos) y 4,54 puntos (profesores). Como se ha mencionado anteriormente, la escala oscila entre 1 y 6 puntos (punto medio de la escala 3,5 puntos).
- Profesores, padres y alumnos conceden una valoración inferior a otras alternativas: «mantener a todos en el mismo centro haciendo grupos especiales» y «mantener a los alumnos en la misma aula hasta los 16 años adaptándose al nivel de los alumnos».

3.1.5. *¿Qué se puede hacer?, ¿cuáles son las posibles alternativas?*

Medidas didácticas y tutoriales

Entre las estrategias e iniciativas para abordar el problema de la violencia escolar se pueden remarcar las siguientes:

- Padres, alumnos y profesores manifiestan gran optimismo pedagógico. Las medidas didácticas son altamente apreciadas. En general piensan que mejorará real-

mente la convivencia tomando las siguientes medidas didácticas: planteando las clases más interesantes, haciéndolas más prácticas y aumentando la participación de los alumnos. Estas opciones alcanzan una media entre 4,28 y 4,76 puntos (en una escala de 1 a 6).

- Asimismo creen eficaces las alternativas normalmente entendidas como tutoriales, tales como la conversación personal cuando ha habido infracciones, el trabajo expreso dedicado a la convivencia mediante excursiones, fiestas y juegos, trabajar en clase actitudes de respeto entre los alumnos y tratar los problemas de convivencia en las tutorías. Aunque padres, profesores y alumnos estén convencidos de la bondad de estas actividades, son, sin embargo, los padres quienes creen más en su eficacia.
- Las tres audiencias ven con buenos ojos el «avisar a los padres cuando ha habido buen comportamiento» y «cuando el comportamiento ha sido censurable». Los alumnos valoran más el aviso a los padres cuando existe un comportamiento óptimo que la opción contraria. Finalmente, se piensa que la mejora de las relaciones tiene efectos altamente beneficiosos. Las situaciones distantes entre profesores y alumnos son escasamente valoradas.
- A los docentes y escolares se les ha preguntado, a modo de resumen global, algunas cuestiones referentes a las mejoras didácticas y tutoriales. Los profesores y los alumnos valoran como altamente efectivas las medidas referentes a la organización de actividades, a la metodología activa y la participación de los alumnos (no difieren significativamente entre ellos). Los estudiantes consideran que en las clases con actividades prácticas existe mejor disciplina. Los profesores son bastante escépticos respecto a esta afirmación. Docentes y alumnos (aunque en mayor medida los profesores) piensan que son importantes las horas de tutoría para encauzar e impulsar la convivencia en el centro.

3.2. ¿Por qué ocurre el fenómeno de la violencia escolar? La génesis de la conflictividad escolar: causas y alternativas

3.2.1. *Influencia de diversos aspectos en la génesis de la indisciplina y la violencia escolar*

¿Cuáles son las causas de la indisciplina y la violencia en la escuela?, ¿Qué grupos de variables influyen en su génesis?

- El constructo llamado «poco aprecio social», esto es, el escaso prestigio de los estudios y la idea de que la labor escolar se reduce al aprendizaje de unos pocos mecanismos elementales (lo básico, cuatro reglas...) incide, en cierta manera, en el origen de la indisciplina y la violencia escolar, según la opinión de profesores, padres y alumnos.
- La «influencia social» (influencia de algunos amigos en la calle-malas compañías-de los adultos respecto a la conducta reprobada y la influencia de la violencia social y política) es recalcada considerablemente por los profesores y algo menos por los alumnos.
- La creencia de que la indisciplina y la violencia escolares se manifiestan mediante las «llamadas de atención del estudiante (hacerse notar, destacar, «sacar pe-

cho»...)» y «un deseo de autoafirmación» es mantenida en firme por profesores y alumnos. Los docentes insisten más que los estudiantes en esta cuestión.

- Los profesores son el colectivo que cree más «nocivo y perjudicial» el constructo «heterogeneidad en clase» entendida como la convivencia entre alumnos de nivel académico y tipo de comportamiento diferentes. Profesores y padres creen más que los alumnos que esta diversidad incide en la indisciplina y la violencia escolares. La comparación de las respuestas de los tres colectivos nos indica que no existen posiciones muy encontradas en cuanto a la influencia que la heterogeneidad en el aula pueda ejercer en el surgimiento de la conflictividad escolar.
- Los tres sectores encuestados conceden cierto peso específico a la mutua «falta de consideración» entre profesores y alumnos, cuando se estudian las variables que inciden en el surgimiento de la indisciplina y la violencia. Los padres atribuyen más influencia que alumnos y profesores a esta falta de consideración.
- La falta de «supervisión familiar» (de padres hacia los hijos) es un factor altamente considerado por los tres sectores cuando se intenta explicar la conflictividad escolar. Hacer lo que se desea, lo que le viene en gana, no tener límites, vigilar poco a los hijos y tener poca información sobre ellos, se consideran aspectos influyentes en la indisciplina y violencia escolares. Los profesores y los padres creen que estos aspectos familiares tienen un peso específico muy elevado. Aunque las puntuaciones de los estudiantes son algo más bajas, también manifiestan claramente la efectiva influencia de esta variable en la génesis de la conflictividad.

3.2.2. Aspectos descriptivos hacia las normas

¿Qué tipo de opiniones afloran respecto a las normas y sanciones?

- Los profesores creen conocer las normas mejor que los estudiantes. En este sentido, este colectivo piensa que las «normas son bien reconocidas» y muestran más optimismo que los alumnos (aunque éstos últimos conceden a esta variable una puntuación superior a la media).
- Los profesores puntúan más alto que los alumnos el constructo «Adhesión a las normas», esto es, creen que las reglas y pautas se aplican con justicia y que, realmente, se actúa y se toman cartas en el asunto cuando hay problemas de disciplina. Los docentes, comparativamente con los escolares, creen más en su justa y directa implicación en las situaciones conflictivas.
- Los profesores y también los padres expresan claramente la necesidad de cumplir las normas y aplicar sanciones cuando exista una trasgresión o incumplimiento. Los alumnos se alejan algo de las maneras de pensar de los docentes y padres al manifestarse con menos rotundidad a favor de las normas y sanciones. Es decir, expresan puntuaciones más bajas.
- La doctrina y posiciones al uso sobre los criterios de cómo aplicar los castigos recalcan que éstos deben ir acompañados de diálogo y explicaciones, que es pertinente afirmar la responsabilidad individual y que la censura no debe ser un recurso habitual en clase. Ante la pregunta de cómo se cumplen estos criterios en el aula, los docentes puntúan el constructo más alto que los alumnos. Con una puntuación media entre 3,24 y 3,99 puntos tanto profesores como alumnos manifiestan que las sanciones negativas sirven para dialogar y reflexionar, se emplean de manera esporádica y se aplican con cierta discriminación, tacto y flexibilidad.

3.2.3. *Medidas y alternativas ante la indisciplina y la violencia escolar*

¿Qué aspectos conviene reforzar para mejorar la convivencia?

- Los itinerarios son objeto de posiciones algo encontradas cuando se piensa en ellos como alternativas escolares. El concepto de «itinerario» se refiere a la adopción de propuestas curriculares distintas y la clasificación en espacios de estudio diferentes entre alumnado que progresa adecuadamente y aquellos que arrastran cierto retraso. La discusión se polariza en torno a si es idónea esta vía, cuál es la edad adecuada para establecerlos y cuáles deben ser los caminos propuestos. Una primera cuestión demanda la opinión de los tres colectivos encuestados sobre la implementación de los itinerarios diferentes a temprana edad. La medida que consiste en separar a los alumnos a los 14 años en dos o tres vías diferenciadas es más apreciada por los profesores, seguidos de los padres y los alumnos (estos dos últimos se encuentran en posiciones similares).
- Respecto a la opción «mantener en el mismo centro o aula a los alumnos hasta los 16 años», ya sea recurriendo a adaptaciones curriculares o constituyendo grupos especiales. Comparativamente con los docentes, los alumnos y los padres se muestran más favorables a esta posición. Si analizamos con más detenimiento los datos referentes a las dos preguntas incluidas en el constructo, los tres sectores se decantan con más fuerza por establecer grupos especiales en el mismo centro que por mantener a los alumnos en la misma clase desarrollando adaptaciones curriculares.
- Alumnos y profesores son favorables a una metodología activa y participativa. Tanto unos como otros creen que unas clases activas y prácticas, así como el impulso de la implicación de los alumnos servirían para mejorar la convivencia. Esta manera de pensar está de acuerdo con la mentalidad pedagógica que propone medidas didácticas para contrarrestar la indisciplina y la violencia escolar.
- Las alternativas que implican proporcionar más información a los padres están más corroboradas por los profesores que por los alumnos, aunque también éstos creen en sus efectos beneficiosos. Los docentes defienden con más fuerza que los estudiantes que la información que se proporcione a los padres sobre el buen y el mal comportamiento del hijo sirve realmente para mejorar la convivencia.
- La tutoría es un espacio privilegiado para trabajar los aspectos que atañen a una buena convivencia y a la organización ordenada de la clase. Profesores y alumnos son favorables a las medidas orientadoras englobadas en las tutorías, tales como la entrevista personal, el trabajo explícito sobre la convivencia, las salidas y los juegos para impulsar las interacciones. Creen que estas medidas favorecen una mejor disciplina y convivencia. Estudiantes y docentes conceden una puntuación superior a 4,15 puntos al conjunto de estas medidas, aunque son los profesores quienes más creen en la eficacia de las medidas tutoriales.

3.2.4. *Calidad del centro*

- El constructo denominado «calidad del centro» es un indicador de satisfacción y bienestar. Nos señala cómo funciona la institución y las características de su ambiente (colaboración, amistad y ayuda). Los tres colectivos consideran que sus centros logran una buena calidad de la educación. Los padres, seguidos de los profesores y, finalmente, los alumnos confirman el buen funcionamiento de la escuela.

- Docentes y alumnos opinan que existen buenas relaciones en el centro. Los profesores puntúan mejor que los alumnos las relaciones entre los mismos profesores (como colectivo), entre profesores-alumnos y entre los estudiantes como grupo diferenciado.
- A veces, se afirma que se denigra, se rebaja o posterga a los alumnos que sacan buenas notas. Esta afirmación no se corrobora en nuestra encuesta. Tanto profesores como alumnos (aunque algo más aquellos que éstos) piensan que los estudiantes que sacan buenas notas son bastante bien vistos, es decir, poseen una buena imagen y estatus como estudiantes.

3.2.5. Variables que explican la génesis de la indisciplina y la violencia escolar

Mostramos, a continuación, las variables que más influencia ejercen en la génesis de la indisciplina y la violencia escolar, según la opinión de los diversos sectores de la comunidad educativa.

Como se puede observar, las perspectivas son bastante similares en los tres sectores (padres, docentes y alumnos), destacándose la pobre supervisión familiar, la llamada de atención, la nociva influencia de algunos amigos y adultos (malas compañías), la falta de respeto entre profesor-alumno, la heterogeneidad en clase y la escasa valoración de los estudios.

TABLA 1: Variables que explican la génesis de la indisciplina y la violencia escolar

<i>Alumnos</i>	<i>Profesores</i>	<i>Padres</i>
1º La falta de supervisión familiar: no tener límites, todo hecho, poca vigilancia de los padres.	1º La falta de supervisión familiar: no tener límites, todo hecho, poca vigilancia de los padres.	1º La falta de supervisión familiar: no tener límites, todo hecho, poca vigilancia de los padres.
2º La llamada de atención: querer llamar la atención al estar a disgusto, querer afirmarse.	2º La llamada de atención: querer llamar la atención al estar a disgusto, querer afirmarse.	2º Falta de atención y consideración mutua entre profesores y alumnos.
3º Influencia social de amigos, adultos con mala conducta, violencia social y política.	3º-Influencia social de amigos, adultos con mala conducta, violencia social y política.	3º Heterogeneidad en clase: estar en las mismas aulas alumnos de nivel y comportamiento diferentes.
4º Falta de atención y consideración mutua entre profesores y alumnos.	4º Heterogeneidad en clase: estar en las mismas aulas alumnos de nivel y comportamiento diferentes.	4º Poco aprecio social por los estudios.
5º Heterogeneidad en clase: estar en las mismas aulas alumnos de nivel y comportamiento diferentes.	5º Poco aprecio social por los estudios.	
6º Poco aprecio social por los estudios.	6º Falta de atención y consideración mutua entre profesores y alumnos.	

3.2.6. Variables que servirían para mejorar la convivencia

Las alternativas y medidas que sugieren docentes y estudiantes para mejorar la convivencia escolar son las que se explicitan en la siguiente tabla:

TABLA 2: Variables que servirían para mejorar la convivencia

<i>Alumnos</i>	<i>Profesores</i>
1º Tratar de hacer las clases más interesantes; hacer las clases más prácticas; tratar de impulsar la participación- implicación de los alumnos en las actividades de la clase.	1º Tratar de hacer las clases más interesantes; hacer las clases más prácticas; tratar de impulsar la participación-implicación de los alumnos en las actividades de la clase.
2º Tratar los problemas de convivencia en las tutorías; hablar a solas con los alumnos que han hecho algo mal; trabajar en clase actitudes de respeto entre los alumnos; trabajar la convivencia con excursiones, campañas, fiestas, juegos deportivos, etc.; dar importancia en el centro a las horas de tutoría además de las clases.	2º Informar a los padres sobre el mal comportamiento de su hijo; informar a los padres sobre el buen comportamiento de su hijo.
3º Informar a los padres sobre el mal comportamiento de su hijo; informar a los padres sobre el buen comportamiento de su hijo.	3º Tratar los problemas de convivencia en las tutorías; hablar a solas con los alumnos que han hecho algo mal; trabajar en clase actitudes de respeto entre los alumnos; trabajar la convivencia con excursiones, campañas, fiestas, juegos deportivos, etc.; dar importancia en el centro a las horas de tutoría además de las clases.

La visión de ambos sectores respecto a las alternativas de mejora es también bastante similar. Es decir, los remedios aconsejan el desarrollo de clases más prácticas e interesantes, el impulso de la orientación escolar y las tutorías y la información fluida y permanente dirigida a los padres respecto al comportamiento (bueno o malo) de su hijo.

4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

No es fácil explicitar en pocas líneas la compleja situación de la convivencia en los centros educativos. Analizando los testimonios de nuestros informantes y los datos de algunos estudios citados en este documento, podemos aportar las siguientes conclusiones:

- A nivel general, la convivencia en los institutos de secundaria goza de buena salud. Salvo casos excepcionales (que encuentran demasiado eco en la prensa) creo que los datos de las investigaciones citadas avalan, por el momento, que la situación en nuestros institutos es preocupante pero no alcanza cotas de excesiva gravedad. Quizás sea este el momento indicado para desarrollar un plan de medidas preventivas que vayan incidiendo paulatinamente sobre este fenómeno.

- La intervención destinada a abordar el problema de la indisciplina y la violencia en la escuela debe abarcar varios campos de actuación. La amplitud y dificultad del problema reclama una respuesta coordinada entre los diferentes estamentos sociales. La escuela es una de estas instituciones encargadas de prevenir este fenómeno pero, en modo alguno, la única responsable de la cuestión. Prevenir o paliar la violencia escolar requiere la intervención coordinada de la Administración educativa, la familia, los medios de comunicación, las asociaciones culturales, los legisladores y, por supuesto, de la misma escuela. La institución escolar no tiene la varita mágica de un problema de tantas aristas y de tal calado. Este complicado fenómeno implica, por tanto, a varios estamentos e instituciones sociales y no sólo a los docentes. La responsabilidad de lo que acontece en la escuela no es únicamente de los educadores. Existen causas familiares y sociales que influyen de manera constante y permanente en la vida escolar.
- Que en los centros educativos de secundaria existen múltiples y variadas actuaciones, tanto para prevenir como para intervenir en los problemas asociados a la indisciplina y la violencia escolar, es un hecho poco cuestionable. El impulso de iniciativas en favor de la convivencia depende, fundamentalmente, de factores culturales (creencias, hábitos, percepciones...) y didáctico-organizativos. Las instituciones escolares y el profesorado que poseen una larga tradición y sensibilización en torno a temas relacionados con el impulso de los valores y actitudes son aquellos que ofrecen a su alumnado propuestas educativas más integradas, coordinadas y consolidadas en el currículum. Estos centros con más tradición y arraigo manifiestan una tendencia más acusada a plantear dichos temas en actuaciones interdisciplinares, integrando las experiencias destinadas a impulsar la convivencia en intervenciones curriculares con un cariz más globalizador. Asimismo, los centros más sensibilizados, generalmente, son aquellos que diseñan y desarrollan materiales específicos para trabajarlos en el aula fruto de su consolidada cultura de trabajo en equipo y de sus adecuados planteamientos organizativos. La cohesión institucional, el consenso entre el colectivo de profesionales y la concienciación de la comunidad educativa hacia los temas de convivencia es vital para dar una respuesta educativa coherente y eficaz (*«Nosotros creemos en ello; nos lo creemos de verdad»*) (DIRBIZ5).
- La respuesta educativa que proporciona la escuela en relación al impulso de la convivencia se podría reflejar en un «continuum» de actividades secuenciadas en función de la implicación de los diversos sectores de la comunidad educativa y de la producción de materiales de los diversos equipos de trabajo del centro. Teniendo en cuenta estos criterios podríamos clasificar los centros educativos de secundaria de la siguiente manera:
 - a) Centros que realizan actividades esporádicas y puntuales en colaboración con otras instituciones (ayuntamiento, asociaciones, servicios sociales...). Este puede ser un nivel primario en el desarrollo de actuaciones en favor de la convivencia en los centros educativos. Se caracteriza por el impulso de actividades ocasionales o escasamente coordinadas entre la escuela y la comunidad que la rodea. Entre las actuaciones e intervenciones desarrolladas en este apartado recalamos los talleres organizados por los ayuntamientos, la labor rea-

lizada por los Consejos Escolares municipales (campañas de sensibilización...), las colaboraciones puntuales con los trabajadores sociales de base (charlas, coloquios y conferencias), las actuaciones conjuntas con diferentes universidades (conocimiento y desarrollo de programas relacionados con la convivencia...), la cooperación con institutos de secundaria de la zona (intercambio de documentos e información en general...), las iniciativas públicas y privadas diversas (relaciones con empresas de la zona, asociaciones de comerciantes, donaciones, concursos...), las visitas y viajes con el objeto de conocer «in situ» situaciones y colectivos marginados o desfavorecidos (ancianos, enfermos, otros pueblos, etnias minoritarias...).

b) Actividades impulsadas por el sistema tutorial y el departamento de orientación del centro. Este equipo está compuesto esencialmente por los tutores y orientadores (pedagogo, psicopedagogo, etc.). Durante el estudio hemos observado tres niveles de desarrollo de los sistemas orientadores de los centros educativos:

- Centros con un nivel mínimo de coordinación y desarrollo: institutos que simplemente han nombrado a los tutores de cada grupo de alumnos/as y tienen asignado un horario específico para la labor tutorial.
- Centros que, además de las actuaciones anteriores, poseen un plan de orientación debatido y consensuado en los equipos de ciclo.
- Centros con un nivel de desarrollo superior, con proyectos de etapa coordinados y articulados con el departamento de orientación. El profesorado de la etapa secundaria trabaja colaborativamente, produce o adapta materiales y su nivel de implicación con las actividades orientadoras es considerable.

Las actividades desarrolladas por cada escuela dependen, en buena medida, del grado de desarrollo de sus sistemas orientadores. Entre las iniciativas relacionadas con la orientación podemos destacar las siguientes: las reuniones de coordinación e información (entre orientadores de diferentes centros, la comunicación entre tutor y padres...), las tutorías de tarde (actividades de apoyo académico, personal, consejo, etc. para el alumnado), las reuniones del profesorado con los delegados de aula (valoración periódica del funcionamiento del instituto...), la elaboración conjunta de normativas y protocolos (debatir y consensuar pautas de actuación...), la mediación (recorrir a una tercera persona del propio centro para solucionar conflictos...), la exposición de proyectos orientadores de otros centros (planes de tutoría, relacionados con la convivencia, la disciplina, los valores...), las colaboraciones puntuales con mediadores de etnias minoritarias (iniciativa gitana, mediadores magrebíes, etc.), las aulas de tutorías dobles (dotación de dos tutores en las aulas problemáticas, con dificultades de aprendizaje...), el mentorazgo (alumnado que ayuda a integrarse a los nuevos compañeros/as que provienen de otros centros...), los contratos de conducta (acuerdos escritos para incentivar comportamientos específicos), las agendas escolares (explicitación de normativas, distribución equilibrada de deberes para casa, notas dirigidas a los padres...), los espacios para el alumnado (sala-espacio para convivir y comunicarse entre ellos), las estrategias cooperativas (dinámicas de trabajo en grupo), las cam-

- pañas en el centro (con el objeto de sensibilizar a la comunidad educativa), las actividades informales (festejos, café-tertulia, excursiones...), etc.
- c) Actuaciones dirigidas a fortalecer las relaciones entre escuela y familia: el eje familia-profesorado es fundamental en la coordinación de actuaciones educativas. Ambos estamentos de la comunidad escolar deben mantener una comunicación fluida para que la coherencia de las intervenciones pedagógicas sea una realidad. Entre las iniciativas que tienen como objetivo impulsar los vínculos entre padres y profesorado podemos subrayar las siguientes: las reuniones colectivas de aula (en las cuales se realiza una valoración general de la evolución del alumnado y del grupo-clase), las reuniones individuales padres-tutor/a (abordando específicamente la situación concreta de un alumno/a), el manual de supervivencia (materiales basados en el estudio de casos y que pretenden formar a los padres en temas educativos), la Escuela de Padres (talleres de trabajo con un fin formativo), la comisión de convivencia (grupos de trabajo que abordan diversos temas relacionados con las actitudes, valores, disciplina, etc.), las actividades extraescolares (salidas al monte, en bicicleta, actividades deportivas, culturales...), los lugares de encuentro (sociedades recreativas, gastronómicas en el mismo centro...), los diversos procedimientos de comunicación e información padres-centro (encuestas, cartas, páginas web, revista del centro, radio escolar, prensa local...), etc.
- d) El apoyo de las iniciativas relacionadas con la convivencia por parte del equipo directivo. Éste, aunque generalmente no ejecuta programas, sí juega un decisivo papel como facilitador y dinamizador de los mismos. Hemos constatado que algunas iniciativas y actividades relacionadas con el impulso de la convivencia en los centros educativos no han cuajado fundamentalmente por la escasa implicación de los equipos directivos. El aval de la dirección para potenciar estas tareas es vital en las escuelas. Entre las actividades más comunes de los equipos directivos implicados en la dinamización de programas de convivencia en los institutos de secundaria podemos destacar las siguientes: el impulso de las juntas de directores (reuniones de equipos directivos de los institutos de la zona, comarca, etc. para promover actividades comunes), la comunicación intercentros (la cooperación entre los diversos centros en proyectos comunes), los cursos de formación (para coordinadores, orientadores, consultores, equipos directivos, etc.), la creación y consolidación de grupos de promotores de proyectos, la rotación del profesorado a lo largo de toda la etapa de la secundaria obligatoria (rotaciones utilizadas en los centros privados desde primero de ESO hasta cuarto curso para conocer más exhaustivamente la etapa), etc. Estas iniciativas, aunque no son numerosas, son de considerable complejidad e importancia para dinamizar proyectos y poner en marcha grupos de trabajo que trabajen temas innovadores.
- e) La convivencia en las áreas curriculares. En este apartado contemplamos aquellos aspectos relacionados con las actividades, tareas, materiales y, en general, con procesos de enseñanza-aprendizaje que son potenciados en el currículo de los centros de secundaria. Antes de citar estas iniciativas es necesario subrayar un aspecto importante: en los centros evaluados hemos percibido concep-

nes curriculares fundamentalmente ceñidas a visiones más disciplinares que globales. Las perspectivas interdisciplinares a la hora de abordar el tema de la convivencia en los centros educativos son excepciones en los planteamientos curriculares de los institutos.

Entre las actividades curriculares más destacables desarrolladas en los centros subrayamos las comunidades de aprendizaje (proyectos de integración de familias y agentes sociales en escuela), las evaluaciones diagnósticas de la convivencia en las escuelas (encuestas, cuestionarios, entrevistas...), la selección de centros de interés (abordaje de la convivencia mediante perspectivas globales, «objetivo-diana», «objetivo prioritario»...), el impulso de las áreas transversales (paz, medio ambiente, educación cívica, igualdad...), el fomento de la opcionalidad (ofertar asignaturas optativas), la impartición de asignaturas alternativas (ética, convivencia, educación para la ciudadanía, tutorías...), las adaptaciones curriculares (tanto significativas como no significativas), los desdobles de grupos (división del aula para reducir el ratio de alumnado), la reducción del número de profesores-aula (disminuir el número de profesorado especialista que circula por las aulas en favor de una enseñanza más generalista y el fomento de la labor tutorial), los programas complementarios de escolarización (programas destinados a alumnado que no sigue el ritmo de la clase y que les prepara para su posterior ingreso en los CIP —Centros de Iniciación Profesional—), la intervención del orientador en el aula (el orientador trabaja en el aula con el alumno que necesita atención específica), la educación compensatoria (talleres para alumnado con dificultades...), el Proyecto de Atención Educativa Especial (PIEE) (intervención de dos profesores de apoyo en el mismo aula con alumnado problemático), las medidas relacionadas con el recreo (actividades físico-deportivas con alumnado de prácticas...), la utilización de distintivos (cintas, chapas, pegatinas...), el empleo de tecnologías (el vídeo sobre todo para ver películas que transmitan valores, mensajes profundos...), la economía de fichas (técnicas conductistas relacionadas con el logro de puntos y méritos por premios...), la integración en el currículo de actividades diversas (talleres en torno al tercer mundo, día de la paz, educación afectivo-sexual...), las iniciativas de los ayuntamientos integradas en el currículo cotidiano (habilidades sociales, trabajos manuales, excursiones, celebraciones...), las actividades de dinamización de grupos (cursos de mejora de la autoestima, impulso de la empatía la comunicación, sociogramas...), la utilización de problemas y casos reales como objeto de análisis (la guerra, desastres ecológicos...), la celebración de visitas educativas (museos, espectáculos...), etc.

- f) La convivencia en los documentos instituciones. Aunque en este apartado no existen demasiadas iniciativas pedagógicas, debemos matizar que los centros educativos con más tradición y solera en el impulso de actividades relacionadas con la convivencia se caracterizan por integrar estas experiencias en los documentos institucionales del centro (proyecto educativo, curricular, proyecto de convivencia, reglamento de organización, etc.). En cierta manera, tener asumidas (realmente) estas experiencias en los documentos institucio-

nales les obliga a reflexionar sobre el estado de la cuestión cada cierto tiempo (un curso, un trimestre, etc.), diagnosticar los aspectos positivos y negativos de las intervenciones y diseñar propuestas que mejoren planteamientos anteriores. La evolución de los centros de mayor tradición en el trabajo relacionado con la convivencia y los valores ha seguido este sendero: planteamiento de iniciativas, ejecución de las mismas, evaluación de los resultados y propuesta de aspectos de mejora para el próximo proyecto. Este camino, este círculo de mejora continua, ha hecho evolucionar a algunos centros educativos desde planteamientos incipientes y poco sistematizados hacia programas consistentes y consolidados a nivel curricular. Han llegado a ser centros de gran tradición en el desarrollo de actividades relacionadas con la convivencia.

El desarrollo de estos proyectos e iniciativas relacionados con la convivencia en los centros educativos encuentra también las dificultades y resistencias propias de los programas y propuestas innovadores. La puesta en marcha de estas actividades topa con dos tipos de problemas comunes: los obstáculos didácticos y los organizativos. Entre las resistencias de tipo didáctico queremos reseñar los aspectos relacionados con los planteamientos disciplinares y academicistas, las dificultades para responder a las diversas necesidades del alumnado con capacidades diferentes, la concepción homogeneizadora del espacio y del tiempo, las dudas existentes en torno a la elaboración de los proyectos curriculares de centro, el seguidismo del libro de texto, etc. Entre los aspectos de tipo organizativo que dificultan el desarrollo de programas innovadores relacionados con la convivencia subrayamos la concepción del mapa escolar, la concentración de alumnado problemático en los mismos centros, el impulso de macrocentros de secundaria (a mayor tamaño de centro generalmente existe más conflictividad), la existencia de directores adjuntos con escaso poder para tomar decisiones (dependen de los directores del centro-madre), los centros divididos en edificios diferentes, la escasa cultura de cooperación existente en los institutos, el engañoso rol del profesorado de secundaria basado esencialmente en la impartición de docencia y postergando las tutorías, la escasa formación didáctica y psicopedagógica, etc. son aspectos a tener en consideración a la hora de analizar el desarrollo de proyectos innovadores en el ámbito de la convivencia en los institutos de secundaria.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN FINAL

Las conductas violentas que surgen en la escuela no son ninguna novedad. En décadas pasadas estas expresiones antisociales y de rebeldía también existieron. Lo preocupante es que, actualmente, no vivimos en una sociedad estática y previsible como la anterior, sino que sus elementos más relevantes como el entorno, la familia, la adolescencia, las relaciones sociales y la misma escuela han evolucionado considerablemente. Las viejas recetas para prevenir el fenómeno de la indisciplina en la escuela no sirven porque las causas que influyen en la misma han cambiado.

Es cierto que los actos de delincuencia en los países desarrollados van en aumento. La juventud actual, la de esta generación de inicios de siglo, comete infracciones que son,

hasta cierto punto, habituales (peleas, pequeños robos de material, insultos, consumo de tabaco y drogas blandas, etc.). El dato preocupante radica en las conductas antisociales reiterativas, las que pueden conducir al joven por los caminos de la delincuencia crónica y reincidente. La prevención de estos actos vinculados con la indisciplina y la violencia no es cuestión exclusiva de la escuela. Para desarrollar estrategias que incidan en las múltiples dimensiones, aristas, vertientes y condicionamientos de este complejo fenómeno se requiere la cooperación inestimable de los demás agentes educativos y sociales.

Como se ha podido apreciar en la investigación, el problema de la convivencia escolar no solamente atañe a los centros educativos ni siquiera a los profesores. Es una cuestión de raíces más profundas, de implicaciones de mayor calado que involucran directamente a la familia, al grupo de iguales, a las personas adultas, a los medios de comunicación, al modelo de vida, a la educación, a los valores que impulsa la sociedad, a los políticos, etc. No es justo ni sensato delegar este problema en la escuela ni descargar las culpas únicamente en los docentes. El fenómeno de la violencia escolar (y no escolar) debe vincular a los agentes sociales, a la comunidad en general y, por ello, las medidas deben estar en sintonía con la magnitud del problema.

La intervención educativa que aborde la cuestión de la violencia escolar debe coordinar los planteamientos y los esfuerzos de las instituciones socioeducativas en su conjunto. Si, como se ha explicitado en la investigación, en la génesis de la violencia escolar están en primera fila la falta de supervisión familiar, los problemas personales, el mal ejemplo del grupo de iguales y de los adultos y los aspectos escolares, no parece descabellado afirmar que la intervención socioeducativa a desarrollar con estos muchachos y muchachas trasciende de la propia escuela y se orienta en mayor medida hacia parámetros sociales. Las afirmaciones simplistas y categóricas, por parte de algunos políticos y representantes de la ciudadanía, achacando únicamente a la escuela la responsabilidad de los comportamientos conflictivos de los y las adolescentes, ocultan en realidad, una falta de compromiso palpable a la hora de abordar estos temas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, J.A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alzate, R. (1998). «Los programas de resolución de conflictos». *Organización y Gestión Educativa* 4, 14-19.
- Andreason, Y. (1995). «La lucha contra la violencia y el maltrato». *Organización y Gestión Educativa*, 4, 36-40.
- Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2000). *La inserción social a debate*. Donostia. Erein.
- Ayerbe, P. (2002). «Entender y mejorar la convivencia en los centros». *Organización y Gestión Educativa*, 6, 10-13.
- Benavot, A. (1991). «El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales». *Revista de Educación*, 295, 317-344.
- Body-Gendrot (1997). «La violence dans l'école américaine: une invitation à la réflexion». In: Charlot, B. Y Emin, J.C. *Violence à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Bolívar, A. (1996). «Non Scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad». *Revista de Educación*, 309, 23-65.
- Caba, M.A. (1997). «La disciplina como planteamiento de educación interpersonal». *Revista de Orientación Psicopedagógica*, Vol. 8, 7, 15-27.
- Carra, C. (1997). «Une autre perspective sur les violences scolaires. Experience de victimation». En Charlot, B. (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris. Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris. Armand Colin.

- Daviaud, P. (2002). Un école pacifique dans un milieu sensible. Que peut on faire?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 191-207.
- Debarbieux, E. (2001). *La violence au milieu scolaire*. T1. ESF.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar*. Informe policopiado.
- Díaz Aguado, M.J. (1996). *Programas de educación para la violencia y lucha contra la exclusión*. Madrid. Instituto de la Juventud. Inédito.
- Díaz Aguado, M.J. (2001). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión*. Madrid. Instituto de la Juventud. Inédito.
- Escudero, J.M. (1996). *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE-Horsori.
- EURYDICE: <http://www.eurydice.com> (consultado el 20 noviembre de 2007).
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid. Narcea.
- Fernández, I. (2000). «¿A quién le toca la convivencia?». *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-8.
- Gloved, D. (2000). Builling in 25 secondary schools: indence, inpat and intervencion. En Zabalza, M.A. (2002). «Situación de la convivencia social en España». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Hernández, E.M. (1995). «Los valores: perspectivas de la familia actual». López Barajas, E. *La familia en el tercer milenio*. Madrid. Uned. Ppss 173-176.
- LEY DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA. BOPV nº 38 del 25 de Febrero de 1993, ppss 1503-1503.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (Proyecto de ley) (2005). Boletín Oficial de la Cortes Generales. 25-12-2005, número 43-13.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- ONU (1948). *Declaración de los derechos humanos*. N. York.
- Ortega, R. (1997). «Agresividad y violencia. El problema de la victimización de los escolares». *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Rutter, M. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Santos, M. (1995). «Educación y disciplina: el gran reto del siglo XXI en EEUU». *Organización y Gestión Educativa*, 4, 30-35.
- Santos, M. (1998). «Violencia en la escuela francesa». *Organización y Gestión Educativa* 4, 8-14.
- Toro Soriano, M. (1998). «Hablando de la violencia escolar». *Organización y Gestión Educativa*, 2, 2-2.
- Torrego, J.C. (1998). «Análisis de la problemática de la violencia». *Organización y Gestión Educativa* 4, 19-32.
- Xares, X.R. (2002). «Aprender a convivir». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Zabalza, M. A. (2002). «Situación de la convivencia social en España». *Revista In-teruniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

Pello Aramendi Jáuregui. Profesor Titular de la Universidad del País Vasco (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación). Perteneciente al departamento de Didáctica y Organización Escolar. Investiga temas de tipo socioeducativo vinculados con la inserción social y laboral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida de Tolosa, 70. 20018 San Sebastián. Guipúzcoa. Teléfono 660 981 131.

pelloaramendi@ehu.es

Pello Ayerbe Echeberria. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Perteneciente al mismo departamento e imparte docencia en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Investiga igualmente en torno a temas de carácter socioeducativo. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida de Tolosa, 70. 20018 San Sebastián. Guipúzcoa. Teléfono 620 171 778.

topayetp@ehu.es