



Capítulo 1

Los problemas de la convivencia:
desmotivación, conflictividad
y violencia escolar

Rosario Ortega y Rosario del Rey

Introducción

En una sociedad como la actual sometida a cambios tecnológicos tan acelerados, es difícil saber cuáles van a ser las necesidades inmediatas para mañana, al igual que decidir dónde hay que poner el listón de aspiraciones de calidad de vida. Lo que sucede en el ámbito de las sociedades desarrolladas es que a mayor estado de bienestar, más conciencia social referida a la mejora de la vida se produce. Sin embargo, cosa distinta ocurre a los que viven en las regiones pobres y muy pobres, en las que la aspiración justa suele ser la búsqueda de un mínimo que permita ir resolviendo las necesidades básicas, sin lo cual no es posible hablar del cumplimiento, al menos a un nivel básico, de los Derechos Humanos.

El desigual reparto de la riqueza y los niveles de desarrollo tan extremadamente diferentes entre regiones y países que, por otro lado, están tan comunicados entre sí, mediante sofisticados sistemas técnicos de distribución de la información, hace que sea muy complicado afirmar que lo que es bueno para un lugar no sea claramente insuficiente para otro; o que lo que resulta imprescindible en una zona, en otra no es más que algo que se desprecia por poco relevante y generalizado. Sin embargo, en todas las comunidades, sea la que sea su cultura, las personas honestas tienen una aspiración común: la búsqueda de la paz, la eliminación definitiva de la guerra y la violencia; y la lucha diaria por mejorar la calidad de la vida propia y de los que nos rodean.

Esta aspiración adquiere distintos formatos según la formulemos en un contexto cultural, económico o social, pero, en general, discurre sobre la base de la necesidad de mejorar la calidad de la vida actual. Un concepto, este último, que tiene que ver con un con-

junto muy amplio de factores, algunos de los cuales no dependen directamente de las personas que se ven afectadas por éstos. Por ejemplo, la base económica, compleja en sí misma en este mundo globalizado en el que vivimos, no depende, casi nunca, de aquellos que desean mejorar. Esto hay que tenerlo en cuenta porque si no nuestros discursos y nuestras prácticas pueden pecar de ingenuas cuando estemos interviniendo en el contexto escolar para mejorar la calidad de vida de quienes allí conviven.

El factor humano, el núcleo de la calidad de la vida

La calidad de la vida y la aspiración a su mejora debería ser interpretada como un proceso en el que aunque haya factores difíciles de modificar, existen otros a los que sí podemos acceder. Afortunadamente, ni la cultura ni la sociedad son realidades fijas; son por el contrario, realidades en continuo cambio, a las cuales el individuo debería sentir que tiene libre acceso, es decir, debería sentir que puede ir cambiando con su esfuerzo individual y colectivo. Es importante este punto porque cuando hablamos de mejora de la calidad de vida a través de la educación en su sentido más amplio, conviene saber que al mismo tiempo estamos intentando progresar en libertad y autonomía y que, aunque no todo depende directamente de nuestros esfuerzos, una parte sustantiva es posible cambiar. Así pues, aunque no todo pueda controlarse, algunos de los factores que importan son, si no controlables, sí modificables. Tal es el caso, del importante factor humano presente en todos los sistemas de vida.

El factor humano parece una generalidad excesiva, pero si se visualiza dicho factor como un elemento de comunidades de convivencia y de rela-

ciones sociales, la cosa es más sencilla de entender. Efectivamente, la vida es siempre una vida social y ésta está compuesta por las diferentes redes de relaciones interpersonales, que se levantan en los escenarios ordinarios en los que nos toca vivir. Las condiciones de vida y la actividad conjunta o dependiente de unos respecto de los otros nos proporciona un entramado de relaciones en las que encontramos tanto el origen de algunos de nuestros problemas, como la posibilidad de salir de ellos y mejorar nuestras propias condiciones. Nadie progresa en el vacío social; nadie puede salir por sí mismo y en soledad de dificultades que con frecuencia no se han generado tampoco en soledad.

En este sentido, adoptar una posición teórica comunitaria no es un privilegio sofisticado, es arrancar de una base, la de la necesidad de progreso y mejora de la vida, en todos los escenarios, tratando de mejorar lo que por ser parte de nuestra identidad personal y colectiva, siempre es un recurso del que dispondremos.

Aprender a hacer un análisis comunitario de las dificultades que nos aquejan, además de que evita el desánimo y la culpa —con frecuencia paralizadores y poco funcionales— nos coloca en una buena posición para mejorar, ya que aprenderemos a vernos a nosotros mismos y a los demás, como potencial de transformación y mejora. Análisis individualistas, fuertemente psicologicistas, economicistas o abstractamente políticos, con ser a veces necesarios, no siempre nos permiten visualizar recursos e instrumentos de cambio. Es por ello que nosotros (Ortega, 2000) hemos adoptado una perspectiva comunitaria y ecológica en nuestro análisis de la convivencia escolar.

Redes sociales, convivencia y calidad educativa

Llamaremos redes sociales de participación al entramado de relaciones interpersonales en el que cada uno se ve involucrado cuando participa en actividades, sean de la naturaleza que sean, en las que no sólo no está en soledad, sino que la propia actividad implica compartir comunicación, ideas, sentimientos, emociones y valores. Las redes sociales de participación pueden producirse por la decisión libre de hacer algo con otras personas o porque el sistema institucional que organiza en general a las sociedades, impone escenarios en los que se realiza una actividad conjunta. Desde la familia, como grupo más próximo, en el que cada uno ha nacido, a la inclusión en asociaciones y partidos políticos, como grupo de referencia más autoelegido, los seres humanos vivimos mucho tiempo en escenarios de convivencia.

La acción conjunta, que cuando es compleja y culturalmente organizada, se convierte en una verdadera actividad proporciona sentido personal y significado social a lo que cada uno hace, dice, piensa y expresa. La comunicación con los otros va estableciendo el discurso propio y compartido que nos aporta poco a poco ciertas señales de nuestra identidad social; finalmente, los conocimientos, emociones y sentimientos que compartimos con los demás, nos permiten ir alimentando el proceso de desarrollo y los aprendizajes que la vida nos ofrece. Consideraremos aquí, el aprendizaje y el desarrollo no como procesos muy concretos y reglamentados, sino como elementos de la trayectoria vital de las personas, cuando aspiran a la mejora de sus condiciones de vida y de una u otra forma, a la búsqueda de un lógico bienestar y una cierta felicidad.

Considerando de esta forma tan amplia los procesos de desarrollo y aprendizaje, la educación puede ser visualizada como los sistemas más o menos formales de los que nos dotamos para lograr el posible perfeccionamiento de nosotros mismos y de nuestras condiciones de vida. Pues bien, y volviendo al principio, la educación es, en gran medida, un proceso que acontece en los ámbitos de actividad y comunicación en los que vivimos. Ámbitos en los que además del escenario más o menos fijo que componen las condiciones que nos vienen dadas, como hemos dicho por condiciones cuyos factores económicos, culturales y políticos, que no siempre controlamos, están, de forma permanente, las redes de relaciones interpersonales que componen el tejido humano en el que vivimos, a las que sí podríamos acceder de forma más objetiva. Son los sistemas de relaciones entre las personas, el núcleo básico de la convivencia, del que en gran medida dependemos y al que sí tenemos acceso, a poco que seamos conscientes de cómo son y cómo podrían mejorarse.

La forma en que gestionamos nuestra relación en común, en que nos dirigimos a los otros y permitimos que los otros se dirijan a nosotros, en que tratamos de imponer nuestro criterio o descubrimos el criterio ajeno; las expectativas que provocamos en los demás y las que nos hacemos de cómo los demás se comportarán o nos tratarán, etc. constituirá un factor importante en nuestros proyectos de aprendizaje y mejora.

Esto es posible porque las relaciones interpersonales tienen todas, además de componentes que nos son ajenos y que no siempre conocemos ni dominamos, un componente interpsicológico, es decir, están compuestas por los sistemas de comu-

nicación, poder, actividad, conocimientos y afectos compartidos que permiten el entendimiento positivo y, por tanto, el progreso en la percepción de satisfacción personal, o que, por el contrario, puede ser foco de desencuentros, conflictos y problemas que afectarán nuestra vida personal dificultando el progreso y la aspiración de bienestar y felicidad. Nuestras relaciones interpersonales no son un elemento estrictamente objetivo, aunque sea un elemento real y constatable de nuestra vida; nuestras relaciones interpersonales se ven permanentemente connotadas por sentimientos y emociones que afectan nuestra identidad subjetiva. Así, se ha repetido hasta la saciedad que un componente tan importante como es el de la autoestima, requiere una continua alimentación del afecto positivo y la estima de los que nos rodean.

No somos sujetos cerrados, sino en pertinaz contacto con los otros. Igualmente, poseemos y manipulamos, a veces sin verdadera conciencia de ello, parte de la identidad social de aquellos con los que convivimos. Ser miembro de un pequeño grupo o de un colectivo nos aporta rasgos y condiciones que debemos aprender a integrar como una zona abierta de nosotros mismos que, precisamente porque no nos pertenece del todo, hay que aprender a cuidar. Ser miembro de una red social bien articulada nos garantiza el estímulo necesario para enfrentarnos a tareas difíciles de ejecutar en soledad, pero también nos coloca ante la necesidad complementaria de cuidar la red, ya que los problemas que la afecten, terminarán afectándonos personalmente.

A su vez, estas relaciones, tanto por la propia naturaleza psicológica de los seres humanos como porque las necesidades individuales y los estilos

propios de ser y estar son muy diversos, nunca son ni simples ni estáticas. Conflictos de todo orden, problemas coyunturales o pertinaces, tensiones, malos entendidos, pasiones poco reflexivas, amores y odios, así como amistades y altruismos son la salsa misma donde se cuece la vida social interpersonal. La forma en que interpretamos los conflictos y problemas que necesariamente van a surgir en nuestra vida social, será uno de los factores más importantes para ir avanzando con buenas o con malas relaciones sociales.

Pero las buenas y las malas relaciones interpersonales no son entes abstractos, sino procesos concretos en los que nos vemos envueltos dadas las formas de comunicarnos con los demás que seamos capaces de activar y mantener. En este sentido, es importante no olvidar que la vida en común tampoco sucede en el vacío, sino en escenarios concretos. Así, acción conjunta, comunicación y vida afectiva en común, serán tres elementos que atraviesan los eventos de la vida de cada uno, en los escenarios físicos y simbólicos en los que nos va tocando vivir.

Sin embargo, resulta infrecuente encontrar, en el ámbito de las instituciones educativas -léase la familia, la escuela y las instituciones sociales que tienen alguna función de ayuda o apoyo social-, un discurso expreso sobre hasta qué punto la calidad de la vida es un factor decisivo en el logro de otras calidades como la educativa. Por el contrario, no ocurre esto en ámbitos como el de protección sanitaria o social. En el reciente informe europeo elaborado por un amplio grupo de expertos (Salomaki y otros, 2001) "Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools" bajo los auspicios de la Comisión Europea y en colaboración con el Centro de Promoción de la Salud de

Finlandia, en el que hemos tenido la oportunidad de participar (Ortega, 2001) se menciona de forma clara que el combate de la violencia escolar debe contar con instrumentos de mejora de las relaciones que, actuando de forma preventiva en la mejora de la convivencia escolar, terminen por evitar la violencia juvenil. Es decir, en contextos de salud y de desarrollo social, menos especializados en la instrucción y más abiertos al modelo de análisis comunitario que el que ha seguido hasta ahora la educación formal, se va estableciendo la búsqueda del bienestar más con parámetros de mejora de la vida de relación interpersonal que de intervención directa.

Pero, dado que la escuela es además de un escenario de instrucción, un ámbito de convivencia, cada vez más hay que entender que sus efectos no deben ceñirse a saberes concretos, que también, sino que hay que visualizar sus efectos en la formación general de la personalidad individual y social de sus protagonistas y agentes. Como veremos más adelante, estamos pensando en los escolares, pero no dejamos de pensar en la trayectoria profesional de los docentes que también queda afectada por la alta o baja calidad del sistema de convivencia que las escuelas establecen.

Aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente y para el futuro, es por tanto un indicador de bienestar social. A su vez, visto desde su lado negativo, el efecto de riesgo que supone la permanencia, por tiempo prolongado, en escenarios y sistemas de convivencia muy conflictivos, cuando no claramente violentos, aumenta de forma importante otros riesgos sociales como la tendencia al consumo de productos nocivos para la salud, hábitos de consumo de tabaco y alcohol, etc.

Así pues, y volviendo brevemente a las orientaciones preventivas del informe europeo que comentamos más arriba, hay que reseñar algunas ideas y recomendaciones que aparecen en su preámbulo y que aquí vamos a considerar claves. Son las siguientes:

- Que el abordaje de la prevención de los conflictos que cursan con violencia debe ser interdisciplinar. Desde los servicios de salud mental a las instituciones de protección social y los centros de educación formal, deberían involucrarse en la prevención.
- Que todo plan de acción debe ser global y coordinado: de las instituciones de salud, a las educativas y a las de protección y solidaridad.
- Que es fundamental la formación del profesorado a todos los niveles para que la prevención venga incluida en los planes educativos directamente en el currículum.

Interdisciplinar, para nosotras significa que cuando el asunto es tan importante y sus posibles efectos sobre la población tan serios o graves, como que un grado alto de conflictividad social pueda ser caldo de cultivo de fenómenos de violencia, ningún grupo profesional o de poder, debe atribuirse el control total sobre su análisis y sus métodos de trabajo. Nada ha hecho más daño a la escuela que su aislamiento de la marcha general de los mejores valores sociales, como son la sensibilidad para el cambio, la atención a las capas más desfavorecidas de la población, el protagonismo en programas de ayuda a otros, etc. La escuela no puede estar aislada, aunque necesite, en gran medida, un espacio propio y unas condiciones específicas. La escuela tiene que estar abierta a la ayuda que le viene de fuera desde otros organismos sociales y solidarios.

Global, significa aquí que hay que considerar que todos los sistemas, agentes, recursos y protagonistas deben ser considerados importantes, tanto a la hora del estudio del fenómeno, como sobre todo a la hora de las propuestas de intervención. En este sentido, hay que considerar que la escuela no es un coto cerrado que pertenece exclusivamente a los docentes y los escolares; desde las familias hasta las entidades sociales que rodean los escenarios educativos tienen responsabilidad en los fenómenos y deben ser llamadas para buscar la solidaridad y el apoyo que la escuela necesita para resolver sus conflictos.

Finalmente, es necesario tener presente que nada puede hacerse sin contar con la clara conciencia profesional de los docentes, sus deseos de actuar y su entusiasmo por cambiar las cosas. Para ello es necesario que el profesorado se sienta apoyado por la sociedad, ayudado en sus tareas y con recursos suficientes para actuar en planes innovadores y de progreso.

Subsistemas de relaciones interpersonales: la ecología humana del centro

La comunidad educativa esta compuesta por un sistema de redes de relaciones interpersonales de distinta naturaleza que se articulan tanto a los sistemas de actividades como a los sistemas sociales de estatus, roles y funciones escolares. En este sentido, hemos distinguido (Ortega y Mora-Merchán, 1996) tres grupos: el que componen los docentes y, en general, el personal del centro que tiene responsabilidades académicas, de dirección, gestión, seguridad, auxiliares, etc.; lo que podríamos llamar el sistema de los adultos responsables de la activi-

dad. No nos detendremos aquí en el análisis de este importante subsistema de relaciones interpersonales que también da lugar a un número considerable de conflictos, mientras cumple la importante función de ser la vía misma en la que acontece la parte más relevante de la actividad académica: la planificación y el desarrollo del currículum.

El segundo, es el que se organiza alrededor del desarrollo efectivo del currículum en que da lugar a relaciones verticales y jerarquizadas en torno al vínculo entre los profesores/as y sus alumnos/as. Aquí la unidad central es la relación profesor/alumnos/as. Dentro de este subsistema, altamente presidido por la exigencia de obtener resultados académicos, las relaciones son jerarquizadas en términos de poder y de comunicación, las expectativas de unos respecto de otros están muy connotadas por las convenciones y normas que han sido establecidas dada la función instructiva de la actividad y, finalmente, los conflictos y problemas que puedan aparecer tienden a resolverse, en cierta medida, con procedimientos de diálogo y negociación en los que no existe, de hecho, la reciprocidad.

El docente tiene un papel de autoridad real y delegada de la sociedad que, incluso cuando la ejerce con el máximo respeto al otro, no es igualitaria respecto del alumno/a. Muchos conflictos y problemas van a acontecer en el seno de este subsistema de relaciones entre ellos uno de los más importantes, del que trataremos seguidamente, es el de la desmotivación para las tareas académicas de los estudiantes y el de la indisciplina escolar, pero también el desánimo profesional de los docentes sobre el que no trataremos aquí.

Pero además de éstos dos subsistemas de relaciones interpersonales, la ecología social del centro

escolar debe contar, cada vez más, con el subsistema de los iguales. Los grupos de iguales, como agentes socializadores, no han despertado interés hasta muy recientemente (Ortega, 1994); sin embargo, los iguales son importantes como constructores de actitudes y capacidades de relación. Los compañeros y compañeras con los que se encuentran los chicos y chicas en los centros escolares y en los lugares de ocio. Los iguales, como esperamos poner de manifiesto seguidamente, constituyen redes sociales que dada su composición y el tipo de sentimientos y emociones que tejen entre sí, se presentan como una de las estructuras sociales de participación más importantes a la hora de estudiar y comprender los conflictos y problemas que podemos encontrar en los centros escolares.

Pero junto a los problemas, los iguales son la fuente, así mismo, de la cual pueden venir las respuestas. Nada más potente que los grupos de compañeros y compañeras empeñados en sacar adelante proyectos comunes de ayuda a otros. Fiel reflejo de ello lo estamos viendo, en la actualidad, en los grupos de jóvenes voluntarios que se apoyan en actitudes, conocimientos y valores compartidos.

La reciprocidad afectiva y la responsabilidad sobre los actos propios son conductas que la mayoría de los escolares aprenden en el ámbito de las relaciones con sus compañeros y compañeras. La inmensa mayoría aprende de forma espontánea, en el devenir de las relaciones con los otros, a comprender y practicar las leyes de la solidaridad y la amistad o, al menos, del respeto al otro al mismo nivel que uno aspira a ser respetado. Pero una significativa minoría no sólo no aprende a ser amable y solidario con sus compañeros, sino que puede estar aprendiendo todo

lo contrario: a ser desamables, agresivos o injustificadamente crueles con sus iguales.

Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales que, teóricamente al menos, debería estar regido por pautas de equidad y sentimientos de fraternidad, comienza un proceso que puede terminar en oscuros fenómenos de acoso, hostigamiento y maltrato que convierten al conflicto entre iguales en un problema mucho más serio de lo que imaginamos.

Así pues, una mirada al contexto y a las actividades que acontecen en el microsistema de los iguales nos muestra, junto a una zona diáfana caracterizada por la extraordinaria potencialidad formativa que éstos tienen, una zona muy oscura, caracterizada por la aparición y el mantenimiento de serios problemas de violencia interpersonal de los que trataremos más adelante.

En todo caso, lo que no podemos olvidar es que entre los compañeros/as escolares, igual que entre los docentes y entre éstos y los estudiantes, surgen conflictos que hay que aprender a resolver en el día. Del éxito en esta resolución va a depender que la ecología del centro sea equilibrada y progrese de forma satisfactoria para todos/as o que aparezcan señales, más o menos evidentes, de conflictividad, malas relaciones o violencia escolar.

Sin embargo, la percepción del tipo de problemas sociales que emergen en la convivencia diaria no es homogénea, mientras los estudiantes pueden estar sintiendo que su vida se afecta más por las relaciones con sus iguales, los docentes pueden estar interpretando que existe un problema de falta de motivación, ausencia de disciplina o rechazo general a la vida académica.

Desde este marco conceptual básico nosotros hemos entendido el fenómeno de la conflictividad como un proceso reversible, es decir, como un problema complejo que nos muestra hasta dónde es posible que nos lleven las malas relaciones interpersonales, cuando no se es consciente de la naturaleza social, cultural y psicológica de las relaciones interpersonales. Pero a su vez, un fenómeno susceptible de ser intervenido con estrategias educativas que no sean ajenas a la propia cultura escolar. Un buen ejemplo de esta forma de ver las cosas es tratar de observar cómo los conflictos, que en sí mismos no deberían considerarse un problema fijo, pueden dar lugar a verdaderos fenómenos de violencia cuando no se dispone de instrumentos de análisis y de actuación para desactivar las zonas oscuras en las que éstos acontecen. Un ejemplo de lo que consideramos complementario es observar como la intervención que mejora la resolución de conflictos, logrando que las personas aprendan a resolverlos de forma dialogada, puede mejorar el clima en la red de convivencia y, así, prevenir los fenómenos violentos.

El problema de la motivación para el estudio y la conflictividad escolar

Desgraciadamente, la investigación (Defensor del Pueblo, 2000) nos muestra que una cosa es lo que preocupa más al profesorado y otra, a veces distinta, el origen de fenómenos que cursan con un formato de conflictividad y que tienen causas muy diversas. Así, frente a la falta de motivación para el estudio y las tareas escolares, visualizado como uno de los problemas actuales de los centros escolares, especialmente los de secundaria; podemos ver que se esconden procesos algo más complejos que se hacen menos presentes como explicación. Analicemos uno

de ellos, el problema de la desmotivación de los estudiantes, como causa de la conflictividad escolar, considerando que en otras ocasiones la falta de motivación también puede visualizarse como problemas de conflictividad escolar, es decir, en sentido contrario al anterior.

La motivación para el estudio y la asunción de normas son actitudes sociales que hunden sus raíces en procesos psicológicos nada fáciles de explicar, porque a su vez estos se apoyan en otros procesos de los que la cultura escolar no ha sido, tradicionalmente, muy consciente. Atender las explicaciones del profesor, tratar de comprender contenidos académicos que están casi siempre por encima de lo que la atención del alumno/a puede captar sin esfuerzo, estudiar y resolver conflictos cognitivos, requiere un esfuerzo intelectual que significa dominar, al mismo tiempo, muchas cosas.

La motivación para el esfuerzo intelectual es siempre una motivación intrínseca que se genera en el entusiasmo y las actitudes positivas cuando se visualiza que el esfuerzo a realizar tendrá una recompensa, logrará el éxito. Hay que sentirse mínimamente estimado y valorado para poder percibir que el beneficio del estudio, siempre a largo plazo, será algo que redundará en una mejora de la propia identidad personal. Así pues, dado que los beneficios directos no siempre pueden visualizarse muchos escolares, que no reciben apoyo externo de sus familias o sus profesores, no pueden encontrar esa motivación interna que se requiere. La motivación para el estudio brota como consecuencia del éxito previo. Sin embargo, el sistema de trabajo escolar, particularmente sesgado hacia los resultados directos, deja a algunos chicos y chicas -y a veces a muchos- al margen del fluir de

la estima académica y del beneficio directo del éxito escolar, que es lo que alimenta la estima propia.

La estima académica supone el reconocimiento social de que el esfuerzo del estudiante en su trabajo ha sido reconocido por la sociedad como un esfuerzo que es reconocido cuando resulta positivo a través de buenas calificaciones, lo que incluye una suerte de mensaje simbólico de que todo va bien y que se están cumpliendo las expectativas que se han depositado en él. Contrariamente, el fracaso académico alimenta la sensación de fracaso general, la bajada de la autoestima personal; condiciones en las que la motivación interna falla y el desánimo cunde.

Muchos chicos y chicas que no encuentran en las actividades y tareas escolares sentido práctico y que tampoco disponen de la paciencia y necesario control de su propio proyecto vital como para demorar la recompensa, entran en un proceso de rechazo a las tareas, de aburrimiento ante las iniciativas del profesorado o de clara disruptividad. Se trata de un tipo de actitudes de rechazo a los valores escolares que no tienen siempre las mismas causas, pero que se presentan ante el profesorado como un desánimo y una falta de aceptación ante sus propuestas; y ante los escolares como causa suficiente de expresión de su desánimo y su confusión y que da lugar a fenómenos de disruptividad, rebeldía injustificada, falta de atención y de respeto cuando no de conflictividad difusa y permanente rechazo al estilo de relaciones que se establece.

Muchos de los conflictos interpersonales de los docentes con sus estudiantes tienen un origen en el mal entendido sobre expectativas de rendimiento académico, formas de presentación de las actividades, evaluaciones mal interpretadas, cuando no directa-

mente en el desprecio de los unos hacia los otros dados sus respectivos roles en el proceso instructivo.

Todo ello no significa que la escuela deba dejar de evaluar y proporcionar a cada estudiante la valoración que merece su esfuerzo; contrariamente, significa que esta operación hay que hacerla con exquisito respeto al esfuerzo que el estudiante realiza, haciéndole ver qué cosas va haciendo bien y en qué tiene que cambiar y, sobre todo, informarle de los recursos e instrumentos de los que puede ayudarse para que mejore su rendimiento sin que se devalúe su estima personal.

Es difícil no estar de acuerdo con los docentes cuando se quejan de que la falta de motivación e interés de un conjunto, a veces muy numeroso, de chicos y chicas que adoptan una actitud pasiva y poco interesada ante el trabajo escolar. De hecho, éste es uno de los problemas más frecuentes con los que tienen que enfrentarse como profesionales. Sin embargo, es paradójica la escasa conciencia que con frecuencia se tiene sobre la relación entre la desmotivación estudiantil y los sistemas de actividad académica. Es como si fuera difícil reconocer, por un lado, que el aprendizaje es una actividad muy dura que exige niveles de concentración altos y condiciones psicológicas idóneas y, por otro, que la enseñanza, igualmente, es una tarea complicada que debe planificarse de forma amena, interesante, variada y atrayente.

No se trata, pues, de responsabilizar a uno u otro polo del sistema relacional profesorado/alumnado/curriculum, se trata de comprender que estamos ante un proceso muy complejo, cuyas variables no sólo hay que conocer sino manipular de forma inteligente y creativa. Es fácil culpar al estudiante que no estudia, tan fácil como culpar de incompetente al profesional

de la enseñanza; lo difícil, pero necesario, es no culpar a nadie y poner manos a la obra para eliminar la desmotivación y los conflictos que ésta aporta.

Aunque la motivación para el estudio y las actividades escolares no pueden ser, o no deberían de ser, en sí mismas, factores desencadenantes de conflictos sociales, ya que, como hemos visto más que problemas son asuntos de competencia y complejidad profesional, lo cierto es que muchos problemas de conflictividad incluyen el asunto de la motivación.

Las iniciativas de mejora de la convivencia, cuando tienen éxito, ven mejoradas las actitudes, pero no necesariamente incrementada la motivación de logro académico de los escolares que previamente no la tenían. En la cultura escolar, muchos procesos están articulados, pero no tanto como para que la actuación en un ámbito redunde en efectos directos en todos ellos. Con esto queremos decir que no se puede esperar de los programas de mejora de la convivencia el milagro de que resuelvan el déficit en la planificación y el desarrollo de la instrucción y, por tanto, en el éxito académico de quién/es no tienen interés por las actividades escolares o no son suficientemente estimulados para ellos.

En síntesis, aunque la falta de motivación del alumnado para asumir el esfuerzo intelectual que la vida académica exige no tendría por qué ser más problemático que otros asuntos difíciles de la enseñanza y el aprendizaje; termina siendo un problema de relaciones porque crea un perverso sistema de culpabilidades no reconocidas, no asumidas y no eliminadas. Consideraremos, pues, la falta o el deterioro de la motivación, como uno de los factores que incide, negativamente, en el clima social del centro y que agudiza los problemas de malas relaciones en todos

los sentidos, pero especialmente en la relación entre el profesorado y el alumnado.

La disciplina escolar y la conflictividad

La disciplina se refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones que, para que sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y revisadas críticamente por todos los miembros de la comunidad. ¿Sucede esto con las normas disciplinares de la escuela? No siempre y no en todos sus aspectos, ni en todos los centros. Con más frecuencia de la que reconocemos, los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento, ni en el diseño de actividades, ni son conocedores de los problemas funcionales que el cumplimiento de las normas conlleva, ni se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolver los conflictos que la dinámica de la convivencia produce.

Se trata de una forma de ejercicio del poder que, al no ser democrático, provoca disfunciones en el reconocimiento de la identidad social de los que participan en él. Si lo que está bien y está mal, lo que se puede o no se puede hacer, no ha podido ser discutido es difícil asumirlo como propio. Cuando los escolares se sienten sujetos pasivos en asuntos que les afectan, no se identifican con el esfuerzo que hay que realizar para cumplir unas normas que ven como ajenas.

De esta manera, la elaboración de las normas y convenciones que hay que asumir, y que constituyen la base de la disciplina escolar, se convierte en un

problema que genera una conflictividad difícil de definir, pero muy bien percibida como un deterioro de la convivencia. Los docentes sienten que sin un mínimo orden y aceptación de ciertas normas no es posible trabajar, mientras los escolares, al no ser partícipes en la elaboración de las reglas y convenciones, no reconocen como propias las obligaciones y responsabilidades que les toca asumir.

Así pues, la comprensión de la naturaleza del entramado social que compone el ecosistema humano escolar, no es fácil; requiere aprender a describir y analizar las estructuras de participación y las dinámicas de poder, comunicación, sentimientos, emociones y valores que éstas despliega en el día a día de la convivencia escolar.

Comprender que no todos los problemas tienen un fondo idéntico pero que muchos de ellos se cruzan y se alimentan entre sí, nos permite adoptar una posición multicausal sin que ello signifique confusión. Comprender que la conflictividad que se deriva de la desmotivación hacia la tarea, la ausencia de normas claras y democráticamente elaboradas es ya avanzar; pero, sin duda, hay también que analizar otros fenómenos que acontecen en la convivencia escolar y que pueden ir más allá de la conflictividad inespecífica que hasta ahora hemos descrito.

La conflictividad y riesgo de violencia escolar

Dicho lo anterior, queremos centrarnos ahora en uno de los fenómenos más serios que pueden aparecer en el centro escolar cuando no se planifica y atiende la convivencia, no se abordan los conflictos de forma dialogada y democrática o se desconocen las claves ocultas que a veces encierra el microsistema

tema de relaciones interpersonales de los escolares entre sí.

A veces, por distintas razones, el sistema de relaciones de los iguales se configura con una cierta estabilidad microcultural, bajo un esquema de dominio-sumisión, que incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir.

Protegidas por el aislamiento, estas rígidas pautas de poder y control adoptan formas variadas, pero en su conjunto se caracterizan porque en ellas una persona es dominante y otra es dominada; una controla y otra es controlada; una ejerce un poder, más o menos abusivo y la otra debe someterse a unas normas que no comparte, en las que no ha participado y que claramente le perjudican

Se trata del problema del abuso o la prepotencia social; un tipo de vinculación interpersonal claramente perverso que es frecuente en instituciones cerradas que se dotan de disciplinas muy rígidas y de modelos generales de actitudes sociales basadas en el ejercicio injusto del poder. Es ésta la forma más grave de conflictividad que sin embargo, y afortunadamente, sólo afecta a un número reducido de escolares (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Esta relación asfixiante entre los iguales puede terminar conduciendo, en poco tiempo, hacia una relación de violencia y maltrato sostenido. Se trata de un tipo de red social, caracterizado en su foco central por la diada agresor-víctima, pero rodeado por un conjunto de roles complementarios que hacen de este un fenómeno complejo de naturaleza sociocultural y con efectos perversos para todos

los que en él participan. Son víctimas, agresores y espectadores más o menos activos, ya que unos animan al agresor/es, otros tratan de ayudar a la víctima, no siempre con éxito, y otros, finalmente, se inhiben en una suerte de perplejidad moral que, a la larga, causa daño al desarrollo y el aprendizaje de valores de sociabilidad y actitudes morales necesarias.

El chico/a que es prepotente con el compañero o compañera que encuentra más débil o con menos capacidad de respuesta a sus agresiones, se justifica acusando de provocación a la víctima o afirmando que se trata de una broma. Este chico o chica busca la complicidad de otros y, en ocasiones, consigue la tolerancia de los adultos mediante la minimización de la intencionalidad de herir. Pero no debemos olvidar que el que agrede impunemente a otro, el que abusa de sus iguales actuando al margen del respeto a las normas de convivencia, se socializa con una conciencia de clandestinidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal; se va convirtiendo poco a poco en un chico/a que cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas puede llegar a proporcionar un cierto prestigio social. Todo ello resulta dañino para su autoimagen y su valoración moral; así se va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad, si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial.

Algunas víctimas del maltrato de sus iguales, cuando se perciben sin recursos para salir de esa situación, terminan aprendiendo -también se aprende lo malo- que la única forma de sobrevivir es la de convertirse, a su vez, en violentos y desa-

rollar actitudes maltratadoras hacia otros. Los violentos, ante la indefensión de la víctima y la pasividad de los espectadores, refuerzan sus actitudes abusivas y transfieren estos comportamientos a otras situaciones sociales. El problema se agrava y adquiere una dinámica de incontrolabilidad y aparece la falsa creencia en la inevitabilidad de la violencia, que desde una posición teórica rigurosa debemos negar.

Por otro lado, la escasez de habilidades sociales de la víctima o la brutalidad de los agresores son responsables de que algunos escolares permanezcan en una situación social que termina siendo devastadora para ambos, pero también tremendamente negativa para los espectadores. Los espectadores valoran el problema como mucho más grave y frecuente de lo que los propios afectados consideran, lo que nos hace pensar que esta dañina relación social provoca escándalo y miedo en los chicos y chicas que están en mejor disposición psicológica para escapar de ella.

Aprender que la vida social funciona con la ley del más fuerte puede ser muy peligroso tanto para los que se colocan en el lugar del fuerte como los que no saben cómo salir del papel de débil que la estructura de la relación le asigna, especialmente, si esto ocurre cuando se está construyendo la personalidad social, que es una de las finalidades de la escolaridad obligatoria. Las investigaciones (Olweus, 1993; Smith y otros, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000) señalan que el abuso y la victimización pueden tener efectos a largo plazo. Este tipo de problemas es uno de los factores más relevantes en el deterioro de la convivencia y una de las causas de la conflictividad escolar que aquí estamos analizando.

Trabajar la convivencia para prevenir la conflictividad y la violencia

Por nuestra parte (Ortega, 1997 y Ortega y Del Rey, 2001), consideramos que la intervención debe estar ligada a la investigación y a la observación crítica del proceso. Dado que éste es un problema complejo, se impone una reflexión teórica desde la que interpretarlo, a partir de la cual señalar sus factores, sus formas y elaborar hipótesis sobre sus causas y sus consecuencias; y, en segundo lugar, se impone el establecimiento de programas educativos escolares de carácter preventivo que eviten la aparición de problemas de violencia.

A lo largo de este texto, hemos entendido que existen tres fenómenos que hay que interpretar de forma distinta aunque estén interrelacionados: las malas relaciones o problemas de convivencia; los conflictos interpersonales y la violencia escolar. Esta forma de visualizar la conflictividad escolar y el riesgo de la aparición de fenómenos de violencia nos permite una lectura que estimula la búsqueda de estrategias de intervención acorde con lo que en cada centro se considere el problema principal sabiendo que la actuación, a cualquiera de los niveles señalados, puede tener un efecto positivo y secundario en los otros; pero focalizando la atención en lo que se valore como más importante y urgente.

Desde nuestro punto de vista, el primer paso para el abordaje educativo de la conflictividad escolar debe ser la exploración, tras la que podremos aspirar a la implementación de proyectos de centro de carácter global que incluyan varias líneas de intervención y que impliquen a la mayoría de los agentes educativos y, a ser posible, a la mayoría de los escolares. Las líneas de intervención que hemos

propuesto a lo largo de este libro parten de la experiencia acumulada en el desarrollo de dos proyectos previos: el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y el más abierto y amplio, Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), que hemos desarrollado entre 1996 y 1999, el primero, y entre 1997 y 2001, el segundo.

En estos proyectos, hemos propuesto (Ortega y colb., 1998 y Ortega y Del Rey, 2001) la adopción de dos líneas de trabajo. La línea de acción preventiva, que trataría de mejorar tanto el sistema general de convivencia, estableciendo programas de gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo y educación sentimental y moral; y la línea de actuación directa, donde la intervención está sostenida en el tiempo y convenientemente evaluada con aquellos chicos y chicas que están en una situación de riesgo o que ya están implicados en situaciones de violencia como víctimas, agresores o espectadores directos. No es éste el lugar de externos en estos programas, baste decir no obstante que requieren un cierto grado de entrenamiento, que deben ser privilegiados en cuanto a sus recursos para que sean sostenidos en el tiempo y que no deben segregar ni señalar de forma directa a los implicados. Se trata siempre de lo que se ha llamado una aproximación sin culpa (Cowie, 1999).

El proyecto de convivencia que ahora tratamos presentar, está focalizado en el conflicto interpersonal y su disolución dialogada teniendo como foco de atención a cualquiera de los subsistemas de relaciones sociales que hemos diferenciado en el contexto educativo. En él hemos valorado el aprendizaje de la resolución de conflictos como la meta principal, en la medida en que hemos considerado el

conflicto como uno de los problemas ocultos dentro de los subsistemas de relaciones en el centro. Más concretamente, estamos sugiriendo el establecimiento de un programa de mediación en conflictos, como una estrategia privilegiada para todos aquellos que sientan no poder, por sus propios medios, enfrentarse a la resolución espontánea de sus conflictos interpersonales.

Pero esta propuesta no es una línea de trabajo aislada ni una estrategia independiente de otras. Tiene en común, con los proyectos anteriores de nuestro equipo, tanto la filosofía global y ecológica, como la atención a la actividad instructiva y a las relaciones interpersonales, como la inclusión de líneas de exploración, evaluación en proceso, objetivación de datos y resultados, autoformación del profesorado, innovación educativa, etc. Consideramos, y creemos que así lo demostramos en este material, que es el profesorado quién debe decidir si implementar un proceso educativo de esta naturaleza, y que es cada centro quien debe asumir, de forma colegiada, su propio proyecto de trabajo del mismo modo que asume, en general, su propio plan educativo.

En este documento, destinado a apoyar con sugerencias y ejemplos las iniciativas de mejora de la convivencia aprendiendo a resolver los conflictos de forma dialogada, vamos a focalizar el conflicto y la estrategia de mediación, pero sin olvidar que la conflictividad tiene muchas caras, desde la muy genérica, visualizada como por ejemplo en indisciplina, falta de motivación, etc.; hasta la más concreta y oscura: la violencia interpersonal.

No abordaremos aquí, porque ya lo hemos hecho anteriormente (Ortega, 1997 y Del Rey y Ortega, 2001) la intervención en problemas de violencia, pero

debemos dejar constancia de que ello requiere tratamientos específicos. Cuando sabemos que no se trata de conflictos entre las personas que tienen entre sí relaciones de homogeneidad en cuanto a su estatus social y, por tanto, están en condiciones de abordar el conflicto mediante el diálogo, sino que se trata de personas cuyo vínculo incluye el abuso, el acoso y los malos tratos, nuestras estrategias de intervención no deberían obviar esta diferencia.