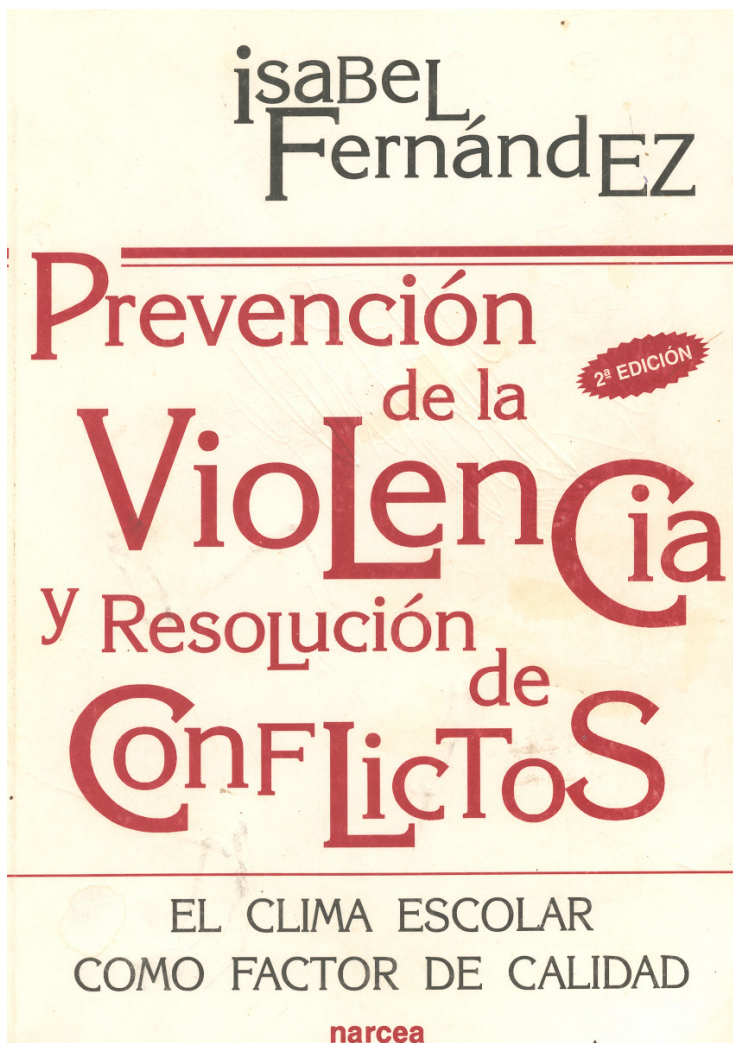


Prevención de la violencia y resolución de conflictos

Por
Isabel Fernández.



Nancea S. A. de
Ediciones Madrid.

Madrid.

Primera edición:
1998.

Segunda edición:
1999.

**Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.**

Índice

PRÓLOGO por <i>Elena Martín</i>	7
1. INTRODUCCIÓN	
Filosofía de la convivencia. Objetivo y estructura del libro.....	11
2. VIOLENCIA, AGRESIÓN y DISCIPLINA por <i>Rosario Ortega Ruiz</i>	
Agresividad humana. Agresividad, violencia y conflicto. La violencia no es natural. Convenciones de los iguales. Esquema dominio-sumisión. La violencia, un fenómeno interpersonal. Violencia e indisciplina.....	19
3. CAUSAS DE LA AGRESIVIDAD ESCOLAR	
Agentes exógenos a la propia escuela: Análisis social; medios de comunicación, familia. Agentes endógenos: escuela; relaciones interpersonales.....	31
4. TIPOS DE HECHOS VIOLENTOS	
Abusos entre compañeros: naturaleza; agresiones por parte de un grupo; características de la víctima; características del agresor; consecuencias. La disrupción en el aula; el profesor y el control de la clase; motivaciones del alumnado; el estrés del profesor: absentismo escolar.....	43
ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN	
5. MODELO DE INTERVENCIÓN	
Ámbitos de actuación: concienciación; aproximación curricular; atención individualizada; participación; organización.....	75
6. PENSAR JUNTOS. CREAR NORMAS por <i>Isabel Fernández y Ma. Carmen Martínez Pérez</i>	
Instrumentos, cuestionarios y prevención. Establecer pactos. Principios de convivencia. Normas de centro: normas generales; normas de uso y seguridad; sondeo. Normas de clase. Plan de Acción Positiva. Conclusión.....	85
7. APROXIMACIÓN CURRICULAR por <i>Isabel Fernández, Margarita Blanco y M. del Mar Callejón</i>	
Educación en valores. Habilidades sociales y resolución de conflictos. Aprender a cooperar: el aprendizaje cooperativo. La tutoría.....	103
8. TRATAMIENTO DIRECTO DE LOS AGENTES EN CONFLICTO	
El papel de la familia. Atención ala disrupción. Abusos entre compañeros. Víctima: Modelo de técnica asertiva (Sharp y Smith, 1994). Agresor: «Método Pikas» y «Círculo de amigos».....	123
9. PARTICIPACIÓN	
Participación formal e informal. Participación en el aula. La decoración y los espacios. Actividades complementarias y extraescolares. Sistemas de mediación.....	159
10. ORGANIZACIÓN ESCOLAR	
Equipo directivo. Tiempos: horarios, reuniones de alumnos. Espacios: grupo-aula; materia-aula; recreo. Guetización de los centros. Relaciones con agentes externos.....	175
CONCLUSIONES.....	193
BIBLIOGRAFÍA.....	199
ANEXOS	
Cuestionarios.....	207
Organismos y asociaciones de interés.....	227

4. Tipos de hechos violentos

Una vez revisadas las causas que justifican y explican los incidentes agresivos, indisciplinados y conflictivos en el marco escolar, deberíamos aclarar qué tipos de hechos de esta índole se manifiestan en dicho ámbito. En primer lugar la conflictividad escolar toma diferentes formas tales como disrupción, violencia entre iguales, agresiones profesor-alumno, robos, etc. Meter en saco roto todos los incidentes que se dan en los centros es desvirtuar la realidad escolar. Y en segundo lugar, todos los conflictos se describen con un término genérico: «problemas de disciplina», lo que supone inmediatamente un estado de crisis, una aplicación del Real Decreto de Derechos y Deberes de los alumnos. Al categorizar cualquier incidente como indisciplina se aplica el modelo tradicional de solución de conflictos dentro de las escuelas, que sigue ineludiblemente el siguiente esquema:

Incidente- Tutor-Jefe de Estudios-Director (consejo escolar)-sanción

Este modelo supone diferentes estratos de actuación, pudiéndose resolver el conflicto a diferentes niveles según sean más o menos graves. Sin embargo su estricta aplicación a menudo crea un vacío, puesto que:

- a) rara vez tiene un matiz recuperador
- b) se observa el incidente de forma puntual relegando el contexto en el que ocurrió dentro del currículum oculto
- c) se tratan exclusivamente los síntomas de un problema (el incidente en sí)
- d) El problema profundo que motivó dicha conducta queda sumergido en la oscuridad.

Cuando se habla en los medios de comunicación sobre algún incidente concreto en un colegio en particular, se suele magnificar el hecho y producir desconcierto en el ciudadano de a pie. ¿Acaso nuestras escuelas están sumergidas en un estado de violencia, amenazas, miedos y falta de civismo que nos impide convivir? No debemos caer en mensajes rotundos ignorando que la conflictividad es parte del quehacer educativo, ni magnificar la conflictividad considerando que nos impide realizar el proceso de enseñanza. Por ello es necesario que utilicemos términos concretos que describan tipos de hechos violentos y/o conflictivos. No es lo mismo hablar de disrupción que de violencia entre alumnos, no es lo mismo hablar de intrusión de personas ajenas que de absentismo escolar. Sus tratamientos y repercusiones en el centro educativo son distintos y por ello distinta su valoración.

*Cada tipo de hecho conflictivo exige unas intervenciones diferenciadas que apuntan a tres objetivos básicos: **prevención, intervención y resolución del conflicto**. Las medidas a tomar serán diferentes para solucionar el absentismo que para intervenir en la mejora de las relaciones entre iguales.*

Cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo, a menudo surgen los **actos disruptivos** dentro del aula. Esta disrupción atiende muy especialmente a la imposibilidad de instruir por parte del profesor o, formulado a la inversa, la dificultad del alumnado de aprender debido a los desórdenes,

indisciplina, desmotivación y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula. Este tipo de conflictividad en las escuelas es el más abundante, del que más se habla entre profesores en los pasillos y que de forma cotidiana representa el reto de educar. Sin embargo, aunque no sale en los medios de comunicación y no se afronta como un hecho violento por la inmensa mayoría de la sociedad, es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y del alumnado y cultivo de una escalada de conflictos.

Sólo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual, se considera **violencia**. La violencia física puede tomar la forma de pelea, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente. La violencia *verbal* se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. Esta es sin duda la más usual y por ello la más repetida y visceral. La violencia *psicológica* a menudo pasa desapercibida y se refiere a «juegos» psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamiento y rechazo, como elementos más usuales. En esta categoría se puede incluir los abusos entre alumnos, y las agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores. El abuso entre alumnos pasa significativamente desapercibido y se viene considerando dentro del currículum oculto como proceso de maduración, siendo percibido en algunos casos como un proceso inevitable. Las agresiones profesor-alumno, pueden mantenerse en el ámbito del miedo-el alumno no se atreve a asertar su necesidad de ser respetado-, o en el otro extremo puede suponer un gran escándalo público de magnitudes desproporcionadas. En ciertos casos son los profesores quienes tras una escalada del conflicto con algún alumno reciben agresiones, insultos o amenazas. En ciertas ocasiones puede convertirse dicho profesor/a en el chivo expiatorio de un grupo negativo que entra en una pugna de autoridad y poder. La relación profesor-alumno tiene una asimetría de poder. Su enfrentamiento produce sentimientos de venganza, miedo y rencor. A veces simboliza la personalización del rechazo a la escuela por parte de un alumno en un profesor determinado que por su falta de autoridad, debilidad (juventud, vejez, aspecto físico, tipo de asignatura que imparte, etc.), se convierte en blanco fácil donde apuntar.

Su solución en casos graves trae consigo un daño emocional muy doloroso por las dos partes. Por desgracia siempre exige que uno gane a expensas del otro, dado el contexto de poder en el que está inscrito. La mediación y la negociación en estos casos también son asimétricas pues el cuerpo de adultos exige que «la autoridad» quede restituida por miedo a un declive colectivo de la misma. Sólo los afectos, la sinceridad y la actitud positiva entre las dos partes pueden restituir la relación.

La violencia puede ser también indirecta, o no dirigida hacia una persona, sino hacia enseres u objetos dentro de la institución. En dicho caso puede acabar en vandalismo o destrozo. En última instancia, estos actos de destrozo no son más que un síntoma, la afloración de un desajuste entre norma y acto. El destrozo puede ir dirigido intencionalmente hacia una persona en concreto y entonces convertirse en «violencia indirecta» de agresiones interpersonales.

Los **robos** de pequeños enseres y de objetos importantes en laboratorios, talleres, etc. representan otro tipo de conflictividad. También existe gran proporción de robos pequeños entre compañeros (Fernández y Quevedo, 1991), muy especialmente entre los de menor edad. Los robos de material escolar necesitan por un lado supervisión cuidadosa en las aulas específicas por parte del profesor, y un clima de responsabilidad compartida en el alumnado, que puede ayudar tanto para que estos no ocurran como en los incidentes de robos entre alumnos.

La **asistencia a la escuela de jóvenes ajenos al centro** conlleva una situación de riesgo al poderse producir situaciones descontroladas y no sujetas a las normativas escolares. Este fenómeno se está incrementando en centros públicos con puertas abiertas y falta de supervisión de entrada. Su solución pasa por el cierre de puertas y supervisión de los accesos de entrada al recinto escolar. Los centros de enseñanza no siempre cumplen los requisitos arquitectónicos idóneos para su supervisión. Esta debería ser una variable importante al diseñar futuras escuelas por la administración pública.

Por otro lado en la última década y ante la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años se ha incrementado el **absentismo** dentro de las escuelas, lo que se define como la falta de asistencia de los alumnos a clase con regularidad que en algunos casos viene acompañada de la falta de comprensión por parte de las familias de la necesidad y obligatoriedad de la asistencia

del alumnado, justificando todo tipo de faltas, utilizando al adolescente en trabajos familiares o profesionales y fundamentalmente creando una disociación entre fines escolares y familiares.

Tanto la disrupción, como la violencia entre alumnos y el absentismo son fenómenos en auge y de honda preocupación. Su complejidad e importancia requieren un análisis más preciso por lo que dedicamos tres apartados por separado.

Abusos entre compañeros

En la última década y tras unos estudios pioneros en el mundo escandinavo, y muy particularmente en Noruega donde se llevó a cabo una campaña nacional para su prevención, los abusos entre compañeros han tomado la categoría de tipo de hecho conflictivo al que dar atención. Las agresiones entre escolares son parte del currículum oculto. No es un fenómeno nuevo, ni podemos manifestar que va más o menos en aumento, simplemente podemos decir que somos conscientes de que existe y por primera vez empieza a haber estudios que nos indican la frecuencia, el número de alumnos involucrados, lugares, etc.

Y una serie de variables de interés científico y académico. Este fenómeno se da en todos los centros escolares con más o menos intensidad, y reclama nuestro interés en cuanto que puede representar un gran daño psicológico, social y físico para el alumno que lo sufre, lo ejerce o lo contempla. Es por tanto un fenómeno altamente complejo que necesita estudio y reflexión. Las agresiones y violencia entre alumnos adquieren distintas formas: Algunas son más exteriores o físicas, otras pueden manifestarse más soterradamente y sólo mostrarse de forma verbal. En muchas ocasiones se nutre de presiones y juegos psicológicos que en último término acaban por coaccionar y minar al más débil de la relación. Abarcan una amplia gama de conductas que pueden concluir en maltrato personal entre compañeros, en rechazo social de algún chico y/o en intimidación psicológica.

Se trata de situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc. y se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Este comportamiento es llamado *bullying* en el mundo anglosajón y *mobbing* en el mundo escandinavo. Es difícil una traducción correcta de estos vocablos ya que son términos coloquiales que se refieren a una amplia gama de conductas.

Las consecuencias de este tipo de situación son complejas y multifacéticas. Están involucrados no ya sólo aquellos que desarrollan el proceso de intimidación, humillaciones, agresiones, sino todos los demás agentes que al no participar, o bien consienten el acto (compañeros) o bien desconocen (padres, profesores) y en ambos casos refuerzan la acción intimidatoria, no participando o consintiendo.

Dan Olweus, de la Universidad de Bergen, desarrolló los primeros criterios para detectar el problema de forma específica (Olweus, 1978), permitiendo diferenciarlo de otras posibles interpretaciones como: juego turbulento, acto disruptivo, incidente puntual o bromas y relaciones de jugueteo entre iguales propias del proceso de maduración del individuo.

Los abusos, maltratos entre compañeros o *bullying*, se refiere a una acción en la que un individuo es agredido, intimidado por otros individuos convirtiéndose en víctima incapacitada para defenderse por sí misma.

Para que una agresión se considere «abuso y/o maltrato» ha de cumplir los siguientes requisitos según Olweus (1978):

- a) *La acción tiene que ser repetida*, ha de haber ocurrido durante un tiempo prolongado.
- b) Existe una *relación de desequilibrio de poder*; de indefensión. víctima-agresor. No puede referirse a una pelea concreta entre dos individuos en igualdad de condiciones, en equilibrio social, psicológico.
- c) *La agresión puede ser física, verbal o psicológica*. Física referida a agresiones del cuerpo; verbal referida a insultos, motes, burlas, etc.; y psicológica referida a aislamiento, rechazos, chantajes, etc.

El espectro de tipos de «bullying» es muy amplio y variopinto. La mayoría de los autores (Smith y Thompson, 1989, Olweus, 1978, Tattum y Lane, 1989) lo identifican con acciones intimidatorias donde se dan una serie de combinaciones de agresiones físicas, verbales y psicológicas. Autores como Besag (1989) añaden el «aspecto moral de intención», de difícil cuantificación, aunque elemento importante en cuanto a la modificación de comportamiento y cambio de actitud. Sin embargo, su definición está sujeta a constantes revisiones según avanzan los estudios sobre su naturaleza encontrándose más matices. Smith y Sharp (1994) lo consideran «un abuso sistemático de poder» y Randall (1996) añade, con acierto, que a menudo es el miedo al que está sujeto la víctima lo que causa el dolor e inhibe sus acciones y se convierte en el abuso en sí, sin tener que llegar a una repetición de sus acciones. Randall define este tipo de acciones como «un comportamiento agresivo que surge de un intento deliberado de causar daño psicológico y/o físico a otra persona». Se infiere que las intimidaciones entre alumnos pueden suponer todo un mundo soterrado de relaciones negativas donde impera el poder de los unos o el uno, y el dolor y el miedo del que lo sufre.

Hasta el momento, los trabajos de investigación sobre este tema se han centrado más en estudios descriptivos que en aportaciones explicativas de interpretación teórica. La urgencia en detener dichos actos y la necesidad de desarrollar un entramado de intervenciones para paliar y prevenirlos ha estimulado la elaboración de diseños donde se agrupan la exploración, la descripción y la intervención educativa.

A modo de ejemplo citamos brevemente un caso:

Luis de catorce años solía sentarse y mantenerse cercano a sus compañeras de clase. De carácter introvertido, delgado y de mirada baja no socializaba con los chicos de su clase. Hijo de madre viuda y con una hermana, se sentía cercano a su familia y se le consideraba el bebé en su seno. Al final del primer trimestre, tras haberse formado los grupos de amigos y amigas, se adhirió a un grupo enteramente de chicas siendo él el único chico. Sus maneras eran cuidadosas y nunca emitía gritos, ni grandes risotadas. Un grupo de compañeros comenzaron a meterse con él. Le empezaron a llamar «marica», después de lo cual se mofaban de que sólo fuera con las chicas y le empujaban y gastaban bromas pesadas constantemente. Ningún chico quería sentarse a su lado y siempre mantenían una sonrisa burlona cuando se referían a Luis. Un día en el gimnasio, el único lugar donde no guardaba la protección de sus amigas, le quitaron la mochila se la tiraron por el suelo, le insultaron y le escondieron sus pantalones y ropa. Todos salieron a su debido tiempo del vestuario, él se quedó rezagado y consiguió la regañina del profesor: Tras este incidente, las burlas se incrementaron hasta que un día una profesora detectó que algo extraño estaba ocurriendo dado el tono de mofa que utilizaban sus compañeros para hablar de él...

NATURALEZA DE LOS ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS

La persistencia de estos hechos no es privativa de ciertos grupos sociales, sino que ocurre en todo grupo social. Es decir, en todo centro escolar existe en mayor o menor grado. Dependiendo del contexto social y de la edad de los muchachos tomará unas formas u otras, será más intenso o menos, abarcará a más o menos individuos. En todo caso siempre simbolizará un abuso de poder por parte de los más fuertes, o aquellos que se hacen más fuertes al acorralar a la víctima y ostentar su dominación ante los demás compañeros. Es lo que Rosario Ortega en el capítulo dos ha denominado «el esquema dominio-sumisión».

Mucha información sobre las características de estos incidentes proceden de cuestionarios anónimos. Las acciones intimidatorias son justificadas por los jóvenes de diferentes maneras. Fernández y Quevedo (1992) tras revisar unas mil redacciones realizadas por alumnos de catorce-quince años en las que narraban historias vividas en su andadura escolar o bien personalmente o de conocidos y/o amigos, consiguieron establecer unas categorías de razones, tipos o prototipos de los participantes en la agresión. Los alumnos tendían a incluir una causa, que justificaba las agresiones, un algo a menudo en la víctima que le hacía diferente y que

constituía la causa de la agresión. En otras narraciones describían a los agresores y sus métodos de agresión. Se constataron los papeles de víctima y de agresor y salió a relucir el caso de agresor-víctima que diferentes estudios (Olweus, 1978; Ortega Merchán, 1997) constatan estadísticamente. Los prototipos de causas exteriores que explican los hechos para los alumnos son diferencias debidas a gordura, defecto físico, delgadez, pobreza-suciedad, vestimenta inadecuada (no ir a la moda), racismo, ramificaciones familiares (enfrentamiento entre las familias de los involucrados), ruptura de pareja, delegado, empollón, homosexual, buscona y agresiones profesor-alumno, alumno-profesor. Igualmente, hay que valorar la incidencia de casos de abusos contra niños, compañeros de integración, que debido a su condición de minusvalía física o psíquica presentan mucha mayor probabilidad de convertirse en objeto de burlas y agresiones.

Si bien este estudio sólo muestra las justificaciones externas que los alumnos describen como instigadoras o provocadoras, estos nos pueden ayudar a detectar situaciones de riesgo en los individuos. Aunque el complejo entramado que supone una escalada de abusos y agresiones y su ocultamiento están produciendo estudios psicológicos más profundos. Así se ha estudiado que la apariencia física aunque pueda suponer una condición de riesgo no necesariamente implica una agresión, y Olweus (1978) explica cómo esas diferencias eran pretextos que los agresores utilizaban para abusar de las víctimas.

En palabras de los propios alumnos lo identifican como: meterse con, abusar, reírse de, insultar, pegar, agredir, ser egoísta, hacer una cobardía, etc. Por otro lado el mundo investigador y científico utiliza términos como maltrato, abuso, violencia, instigar, hostigar, acosar, etc. Los jóvenes y niños/as aunque no utilizan el término «maltrato», lo saben interpretar e identificar, al igual que el término «abuso» que inmediatamente identifican como ambivalencia de poder de diferente naturaleza. Por lo que un alumno que intenta comunicar su situación de riesgo no expondrá que le estén maltratando, sino «se están metiendo conmigo» o bien describirá las acciones con las cuales está siendo vejado, es ese momento cuando podemos identificar un comienzo de maltrato entre alumnos.

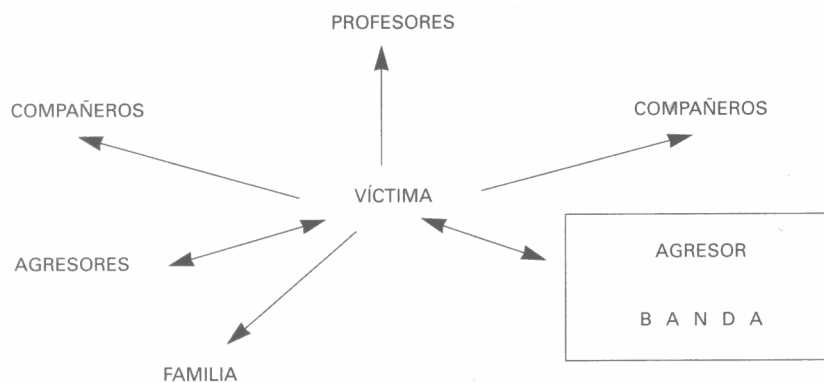
Los estudios estadísticos han provisto de frecuencias en cuanto al número de víctimas y agresores y otras variables de interés. En el caso de España, Ortega (1991) y Fernández y Quevedo (1989) realizaron los primeros sondeos. Estos investigadores preguntaron sobre las relaciones intimidatorias habidas en ese trimestre. Sin embargo, al utilizar instrumentos de medida diferentes sus resultados no pueden ser comparables. Ortega y Merchán (1997), tras retomar los primeros análisis del estudio añaden que un 18,3% de alumnos entre once y quince años participan de forma directa en relaciones de intimidación y/o victimización ya sea como agresor o víctima. Fernández y Quevedo (1989) encontraron que un 17% de alumnos de 3º, 5º y 7º de EGB manifestaban haber sufrido intimidación en ese trimestre. Los estudios también nos dan cifras relativas al género, observándose de forma repetida en los diferentes estudios (Ortega, 1994; Olweus, 1978), que el agresor es varón en la mayoría de los casos. Sin embargo, (Smith, 1994) plantea la hipótesis de que dado que las niñas tienden a utilizar elementos psicológicos para sus intimidaciones, y debido a la dificultad de ejemplificar y explicitar dichas agresiones, sutiles y poco evidentes, puede que los abusos, por parte de ellas hayan sido menospreciados o ignorados. Cabe pues la posibilidad de que futuras investigaciones aclaren los niveles de agresividad por parte de las niñas. La víctima puede ser tanto chico como chica repartiéndose en un 50%-50%.

Muchos otros factores han sido incluidos en los estudios como: lugar donde suele darse, curso del agresor, de la víctima, actitud de los observadores, etc. Si bien estas propuestas metodológicas de investigación nos sirven para crear un marco teórico, cada escuela podría valorar sus niveles ya sea de primaria o de secundaria, a tenor de un cuestionario si se cree conveniente. (Ver Anexo, pág. 207 y ss.)

AGRESIONES POR PARTE DE UN GRUPO

El modelo clásico de abusos entre iguales muestra el perfil de agresiones por parte de *un grupo a una víctima*, aunque recientes sondeos nos aclaran que se identifican gran cantidad de agresiones de individual a individuo con estas características. En el caso de abusos por parte un

grupo hacia un chivo expiatorio se pueden producir diversos actores que causan un clima de miedo e inseguridad por ejemplo: exigir dinero, no dejar hablar y reírse en su cara, amenazar, etc. Primero es víctima quien la padece al verse sometido al hostigamiento de un grupo de compañeros. Dependiendo de la reacción de los otros (los compañeros), la víctima se quedará sola ante el grupo o conseguirá apoyo de algún otro amigo. El grupo refuerza sus vínculos de afiliación a través del hostigamiento compartido creando un campo de influencia de agresión que en caso de no cortarse a tiempo puede impregnar el clima relacional del grupo clase y abarcar a otros muchachos. Si observamos (cuadro 2), una vez comenzados los ataques que pueden tomar acciones diversas (poner mote, reírse de, romper enseres etc.) (Fernández y Quevedo, 1992) la víctima se va aislando. Sus amigos se mantienen cercanos pero fuera del foco de los agresores, pues en caso de que se incluyan en el núcleo de la víctima, ellos también serían victimizados. Es, justamente, en este estadio en el que la acción educativa desde el centro escolar puede incidir con más contundencia. Si conseguimos que, una vez comenzados los ataques (tomen la forma que tomen) la víctima sea apoyada por su grupo de iguales cercanos, si además hay una conciencia moral de que actuar de esta manera es «inadmisible», y si la víctima tiene cauces dentro del contexto escuela donde se sienta capaz de comunicar sus miedos, entonces podremos controlar las relaciones entre iguales, para que no alcancen los niveles de abusos que observamos en nuestras escuelas.



Cuadro 2. Agresiones por parte de un grupo

Mientras tanto el resto de los compañeros se mantiene en los límites de la agresión. Si preguntamos a estos si saben qué está ocurriendo suelen soslayar la información y ocultar los hechos. Simboliza esta acción una falta de solidaridad, una frialdad ante la injusticia, un sentimiento de «a mí no me ha pasado, mejor no meterme en líos». Los observadores pueden tomar cuatro posturas o dilemas morales, ejemplificadas por Sonia Sharp en diferentes ponencias:

- Promover y/o participar activamente en las agresiones.
- Apoyar pasivamente las agresiones.
- Rechazar pasivamente las agresiones.
- Enfrentarse activamente a las agresiones.

Estas cuatro actitudes pueden ser ejemplificadas con «historias de vida» (biografías) (Fernández y otros, 1991) de los propios alumnos y permiten el trabajo del dilema moral en nuestro currículum. Es la fuerza del otro, del compañero la que determina en muchos casos si una agresión cesa o se incrementa. Por otro lado, tanto los profesores como los familiares suelen no conocer el alcance e intensidad de los hechos, manteniéndose alejados de los escenarios donde se desarrolla el proceso de agresión. En otras ocasiones las intimidaciones pueden ser entendidas como «**casos de chicos**» sin requerir intervención. La víctima se siente indefensa, en muchos casos culpable. Entiende que él/ella ha hecho algo mal, se lo merece puesto que nadie le apoya. Su aislamiento psíquico, su falta de comunicación con adultos. El desconocimiento de estos sobre los hechos, la falta de solidaridad entre compañeros, socavan la fuerza de la víctima y se va produciendo un proceso que denominamos de «victimización».

CARACTERÍSTICAS DE LA VÍCTIMA

Existen diferentes tipos de víctimas y no todas comparten las mismas características, si bien, todas ellas tienen una baja popularidad entre sus compañeros y producen el rechazo suficiente como para no ser capaz de recibir la ayuda de sus iguales.

La *víctima típica* padece miedo y como consecuencia tiene una infancia o adolescencia infeliz. Esto está asociado a baja autoestima y posible fracaso escolar. Tiene mayor tendencia a la depresión, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés. La popularidad de la víctima entre sus compañeros está por debajo de su o sus agresores lo que le impide comunicarse y relacionarse con sus propios compañeros. En edad adulta, este rasgo victimista puede perdurar y producirle dificultades en las relaciones sociales. Las relaciones familiares suelen ser cercanas y algunos autores indican que está sobreprotegido, y que las habilidades para enfrentarse al mundo de fuera no son aprendidas en el seno familiar incidiendo finalmente en su desarrollo social.

También la víctima tiene responsabilidad en el fenómeno: su falta de asertividad y seguridad en sí misma ayudan a su hostigamiento. Sus gestos, su postura del cuerpo, sus dificultades en la interpretación de los mensajes dentro del discurso entre iguales y su falta de «simpatía» le hacen flaco favor. Habrá que enseñarle a decir «no», a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto. Por ello, se ha tratado con prácticas en habilidades sociales trabajando la autoestima, la asertividad, la presión de grupo, etc. Sin embargo, hay que tener cuidado y abordar esa condición de indefensión sin culpabilizar al sujeto. La víctima interpreta que el problema está dentro de sí misma y, en algunos casos, que se lo merece, lo que inhibe sus posibilidades de comunicar su situación a otras personas. Además siente que comunicar le debilitaría aun más ante los ojos de sus compañeros y se desprestigiaría. Por ello, se debe ayudar a crear canales seguros de comunicación dentro de la escuela que faciliten la actuación en casos de abusos.

La categoría de víctima recoge un número variado de descripciones, pero en todos los autores se encuentra la categoría «*víctima-agresor*» (Ortega, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Olweus, 1979, Smith y Sharp, 1994). Esta categoría representa la estrategia más corriente para salir de la situación, «me atacas, yo ataco». En muchos casos el foco del hostigamiento no es el agresor sino una tercera persona donde se reproduce el ciclo de victimización. Según Stephenson y Smith (1989) estos niños/as son los menos populares entre los compañeros y físicamente más fuertes que la víctima típica. Se les provoca con facilidad y ellos provocan a sus compañeros a su vez. También sabemos que en grupos-clase donde existe un alto índice de victimización, estrés entre iguales y malas relaciones, se dan también mayor número de incidentes de disrupción. El clima de clase se hace agobiante para algunos de sus miembros impidiendo su proceso educativo e instructivo, generando mensajes de ataque-defensa, poderío-sumisión.

Por otro lado Stephenson y Smith (1989) también distinguen entre la víctima típica y la «*víctima provocativa*» que busca la atención de los espectadores y muy especialmente entre el grupo de compañeros. Esta víctima provocativa logra el antagonismo y participa activamente en las situaciones de agresiones. Es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas; físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación, suele protestar con más frecuencia a sus profesores: «alguien se mete conmigo», aun siendo el elemento provocador de la agresión. Indudablemente este tipo de víctimas crea un sinnúmero de problemas para el profesorado. En este sentido es importante averiguar si los incidentes cuya culpa atribuye a sus compañeros son ciertos. Es este tipo de víctima el que representa un mayor reto para los orientadores o terapeutas, dado que habrá que enseñarle que él también tiene una responsabilidad y que hay otros medios más adecuados para obtener la atención, el liderazgo y la amistad de sus compañeros.

CARACTERÍSTICAS DEL AGRESOR

Por su parte, el agresor goza de mayor popularidad entre sus compañeros aunque con sentimientos ambivalentes: a muchos les impone respeto o miedo. Al salirse con la suya interpreta que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión. Este rasgo se mantiene en la edad adulta y le insertará en población de riesgo de actos antisociales y predelinquentes en la adolescencia. Al no sentir empatía hacia los sentimientos de los demás interpreta que sus actos están justificados por la provocación de los otros. La falta de culpa le impide restituir o reconocer sus actos. Necesita entrenamiento en control de la ira, desarrollo de la empatía, autocontrol, etc. En definitiva habilidades sociales para saber convivir en sociedad.

Olweus (1979) describe al agresor como un muchacho con temperamento agresivo e impulsivo, y a las víctimas de temperamento débil y tímido. De lo que se recoge que los agresores suelen tener deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos, y las víctimas acusan falta de autoestima y asertividad. Igualmente (Olweus, 1980), encontró que existía una correlación entre los agresores y la procedencia de hogares con un alto nivel de agresiones y violencia entre los miembros de la familia.

Este aspecto intrafamiliar ha sido estudiado extensamente en la psicología de maltratos y agresiones en las familias en U.S.A. (Harris y O' Reid, 1981) y explican cómo niños coartados y expuestos a ambientes agresivos en sus casas actuarán de forma parecida en el patio del colegio. Igualmente (Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989) sugieren que los factores familiares que predisponen para un alto nivel de agresión son: falta de cariño entre los padres o en la familia, el uso de la violencia física dentro de la familia y falta de normas de conducta claras y constantes. Otra interpretación mantiene que los padres de niños socialmente agresivos emplean técnicas inadecuadas para su control.

CONSECUENCIAS

Las consecuencias de este tipo de violencia interpersonal pueden ser altamente nocivas para los agentes involucrados. Para la víctima, puede convertirse en motivos de trauma psicológico, riesgo físico, causa de profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y, en definitiva, un sinnúmero de insatisfacciones y riesgos innecesarios y lesivos para el desarrollo de cualquier individuo. También tiene implicaciones escolares tales como fracaso escolar y pobre concentración, absentismo, sensación de enfermedad psicósomática debido al estrés, que se manifiesta al llegar la hora de ir al colegio, además de problemas en el sueño que impiden un correcto reposo. En un estudio (Olweus, 1993) observó claramente que los adolescentes que habían sido victimizados de 13 a 16 años mostraban gran probabilidad de depresión a los 23 años y baja autoestima.

Para el agresor puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, una supervaloración del hecho violento como socialmente aceptable y con recompensa. A veces cuando son parte de un grupo de agresores, agreden por presión de grupo. Otros sin embargo, toman parte en la victimización de forma activa y en ocasiones la actitud y comportamiento intimidatorio se convierte en una parte esencial de la relación entre iguales al ser la moneda de cambio en su trato personal, lo que les coloca en posición de desarrollar estrategias abusivas como medio de relación con otras personas.

Para los compañeros observadores representa una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y un modelado equivocado de la valía personal. Además de manifestar una clara falta de solidaridad.

Los estudios más recientes en este tema se centran en dos vertientes. Por un lado se está estudiando la proyección de estos comportamientos en edad adulta en situación de trabajo (Smith, 1997) cómo se mantienen rasgos de dominio y/o sumisión y las repercusiones para dichas personas. Y por otro lado se están realizando experiencias de coordinación dentro de la comunidad entre diferentes agentes sociales además de escuelas para intervenir y prevenir las agresiones y abusos entre jóvenes (Randall, 1996).

Estos dos enfoques amplían ciertamente las repercusiones que los actos de abusos entre compañeros pueden suponer en el medio escolar. El estilo de relación que se atribuye a los hostigamientos y maltratos entre compañeros en caso de perdurar, pasar desapercibido y no

estar sujeto a una revisión de respeto del otro, puede ocasionar ciudadanos que en la vida adulta actuarán con estrategias de abuso y sumisión que deterioran los niveles óptimos de vida en sociedad.

Si en la escuela se pudiera obtener una conciencia moral de respeto entre los individuos y de cariño y apoyo del débil tendríamos potencialmente una sociedad del futuro más justa y cívica. Visto así, los estudios sobre abusos en la comunidad apuntan a la necesidad de coordinar esfuerzos para que aquello que se comunica en la escuela no quede limitado al espacio y tiempo escolar, sino que impregne la vida diaria de nuestros jóvenes. Este tratamiento posibilitará la creación de una conciencia de comunidad en la que se considere que los abusos entre sus diferentes miembros no pueden darse impunemente. Finalmente, observaríamos las repercusiones claras que se obtendrían en la educación para la ciudadanía de nuestros jóvenes y el respeto, de hecho, de los derechos humanos.

La disrupción en el aula

El estado de inquietud dentro del aula se denomina «disrupción». Según Delwyn Tattum (1989b), en el lenguaje de los profesores se interpreta como un conglomerado de conductas inapropiadas, como son: falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación y agresión, hostilidad y abuso, impertinencia, amenazas, etc. También se puede mostrar con estrategias verbales como: repetir que se explique lo ya explicado con ánimo de retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente a una instrucción exagerando su cumplimiento, vestir ropas u objetos grotescos, demostrando expresiones desmesuradas de aburrimiento, etc. Según McManus (1995), son tácticas para tantear al profesor y dependiendo de su reacción, se tomará un camino u otro. Son aquellos profesores que no muestran enfado ni confusión, ni ignoran las pruebas a las que están siendo sometidos, los más eficaces restableciendo el orden.

El profesorado en la sala de profesores describe esta conducta con expresiones como «no escuchan», «les falta concentración», «se meten unos con otros», «tienen malos modos hacia el profesor», «interrumpen las explicaciones», «son desobedientes», «usan palabrotas o lenguaje soez», «se levantan sin pedir permiso o sin propósito específico», etc. Todas estas escenas causan un estrés especial en el profesor y no tanto en el alumnado. El alumnado lo percibe como su vida social en la que la clase toma un formato informal y antisocial que rompe la rutina de la vida escolar. Para el profesor, sin embargo, puede significar grandes impedimentos en su necesidad de comunicar y enseñar a los alumnos los contenidos y procedimientos que deben aprender.

La disrupción proporciona un campo apropiado para **no aprender** y crea grandes dificultades en los procedimientos de las tareas. Provoca una actitud negativa entre el alumnado y el profesor, abonando el campo para unas relaciones interpersonales tirantes. En algunos casos se puede resumir en un o unos líderes negativos (el niño/a disruptivo) con problemas de conducta, baja autoestima y claros problemas de «saber estar» o falta de habilidades sociales de escucha y respeto de la dinámica de clase. El niño disruptivo al límite, denominado «el niño imposible» (Lane, 1990), suele tener una causa multifactorial con incidencia en fracaso escolar, hipersensibilidad, problemas familiares, estrés ambiental, con necesidad de apoyos tanto en los aspectos conductuales como de aprendizaje.

La disrupción tiene un marcado **carácter académico** pues no es extraño observar que aquellos grupos-clase con alto índice de malestar acabarán engrosando las filas del denominado fracaso escolar. Por otro lado plantea dos dilemas en el profesorado:

- La necesidad de motivar al alumnado para provocar un cambio de actitud y una reconversión de la dinámica de aula.
- La necesidad de atender a aquellos alumnos que a pesar de encontrarse en un grupo significativamente disruptivo muestran interés por aprender y valoran el proceso educativo para su formación ulterior.

Llama la atención la disparidad de interpretaciones entre el profesorado de las diferentes conductas disruptivas de los alumnos. Unos las consideran insolentes, otros no las perciben, otros las consideran naturales y ajustadas a las motivaciones de los alumnos. Sobre un mismo grupo clase de un total de doce profesores puede haber doce interpretaciones de dicho grupo. Es importante que conjuguemos nuestras percepciones en una interpretación que favorezca la consistencia y coherencia de actuación como equipo de profesores. De ahí que sería aconsejable utilizar instrumentos objetivos con indicadores que ayuden a definir los problemas dentro de un grupo en situación de conflicto. (Ver Anexo). Llegar aun consenso entre el equipo de profesores y actuar conjuntamente con claridad y hacia un objetivo común facilita extraordinariamente la tarea de clase.

La disrupción exige un análisis en doble sentido. Por un lado, las implicaciones de control y manejo de la clase por el profesor, lo que supone el análisis de las dinámicas de trabajo, de la organización del aula a la vez que un breve repaso de la presentación del currículum y su desarrollo a través de actividades. Por otro lado, las motivaciones del alumno disruptivo y del profesor que o sufre o favorece el ambiente disruptivo. Las motivaciones del alumnado son variadas y las conductas en el aula son producto de una variedad de causas. El profesor en situaciones de disrupción sufre el denominado «estrés del profesor» que también es un factor primordial en el análisis del hecho en sí.

EL PROFESOR y EL CONTROL DE LA CLASE

El profesor y el método de control de clase que utilice serán las piezas clave para favorecer o contrarrestar los problemas de disrupción. No debemos olvidar que las metodologías, la presentación de las actividades y su desarrollo también son factores esenciales al promover la motivación o la desidia del alumnado.

Podemos hablar de categorías de control de clase como *organización, modelado del profesor; agrupamientos y desarrollo del currículum*; sin embargo, las interacciones profesor-alumno nos obligan a centrarnos en el detalle de las acciones para revisar las cualidades esenciales. Ese detalle puede variar y no ser adecuado en toda circunstancia, sino más bien orientar hacia una actitud al enfrentarnos a situaciones similares.

Organización de la clase

Las investigaciones sobre organización y control de clase se han centrado en la estructura de la clase y los procesos de instrucción (especialmente referidos a acciones llevadas a cabo por los profesores) que promueven orden y la implicación de los alumnos en la tarea, que a su vez se ven como pre-requisitos para la consecución de los objetivos curriculares (Evertson y Harris, 1992).

Promover una clase donde impere el orden no significa un silencio continuo ni una obediencia ciega a las reglas impuestas desde la normativa general. Sino más bien se refiere a una suerte de elementos que se conjugan en una situación particular para conseguir que los alumnos trabajen de forma conjuntada en una actividad con una metodología dada. Según esto, una clase puede estar sumergida en ruido, movimiento, conversación, etc. y considerarse ordenada. Las condiciones de una actividad, en un aula varían dependiendo de las intenciones y de la situación del grupo. Un ambiente ordenado resulta de la habilidad del profesor para controlar y guiar esa actividad, de la calidad de las relaciones interpersonales que se den y de la forma en que se desarrollan las actividades.

Es de todos los profesores bien conocida la **importancia de las primeras semanas de clase** para sentar las bases de las normas a seguir en el aula, las expectativas que se quieren cumplir, las demandas que se les va a exigir y los modos de proceder que se van a ejercitar. Es lo que se denomina **la socialización de los alumnos en la rutina de la clase**. Estas primeras semanas deben reflejar una autoridad impregnada de clarificación y asertividad. Habrá que aclarar la organización del trabajo y la metodología a seguir. Se crea un clima “por aprender”. Si no se consigue comunicar este interés, pronto se verá cómo el grupo-clase se convierte en disruptivo y

surgirán los conflictos. Entrado el curso escolar, la relación profesor-alumno se suaviza, surgen los afectos y se flexibilizan los procedimientos.

La consistencia en la actuación de los profesores permitirá predecir al alumnado las consecuencias de sus actos tanto para bien como para mal. Según Tattum (1989a), la inconsistencia en la aplicación de las reglas que se hayan marcado dentro del aula precipita los enfrentamientos. Esta inconsistencia puede ocurrir con rasgos tan sutiles como cuando un profesor reacciona de forma diferenciada hacia alumnos diferentes. Estos lo perciben como un símbolo de injusticia y de falta de fiabilidad. En la literatura especializada está constatado el «*etiquetado*» y el *tratamiento diferenciado* en base a la reputación del alumno, posiblemente el mayor índice de «tratamiento especial» se refiere a aquellos alumnos considerados como «muy buenos estudiantes» a los que se favorece, en muchos casos con sentimiento de merecimiento e inconscientemente, dado su buen modelado ante el resto del alumnado. Por ello debemos cuidar el llamado «**efecto pigmalión**» en el cual nuestras expectativas sobre el alumnado resultan en una profecía de autorrealización (Rosenthal y Jacobson, 1968). Esto aconseja apelar a las conductas que un alumno puede estar haciendo en un momento determinado pero no atribuirle la cualidad de esa conducta a su ser. De ahí la utilización del verbo *estar* (estar inquieto) y no el de *ser* (ser inquieto y/o revoltoso).

Los aspectos no-verbales del control del aula por parte del profesor son consideraciones importantes en cuanto a la mejora o deterioro de la dinámica de instrucción. El profesor debería moverse dentro del aula y no permanecer siempre alrededor (detrás preferentemente) de la mesa. No limitarse a la utilización de la pizarra y con ello restar supervisión a los rincones al fondo del aula. En casos de alumnos cuchicheando, alterando las explicaciones con comentarios chistosos, desatendiendo y realizando otras tareas ajenas a la marcha de la clase, el profesor puede invadir el territorio acercándose a los chismosos, tocando levemente el hombro del distraído, enviando mensajes con los ojos o con las demandas de atención. Esta supervisión silenciosa ayuda a no centrar la atención en la conducta disruptiva sino a centrarse en la tarea, prever posibles incidentes, ejercer una autoridad subliminal. En muchos casos las llamadas constantes por parte del profesor aun alumno o varios alumnos disruptivos sólo provoca interrumpir la marcha de la clase, de ahí que varios autores propongan desatender la conducta disruptiva dentro del aula, dentro de lo posible, reforzando las pautas de trabajo y utilizando llamadas a las normas y no tanto a los individuos.

Hay que tener en cuenta que el muchacho/a disruptivo quiere «llamar la atención», hacerse notar aunque sea como «el molesto». Llamadas aparte después de clase es la opción que muchos profesores proponen para aclarar la situación con dichos alumnos. También es aconsejable en estos casos enseñarles a contar hasta diez y controlar su impulsividad antes de contestar o expresar su descontento. Kounin (1970) nos explica cómo el control del profesor dentro del aula atiende a tres dominios:

- 1) Los profesores ven grupos, es decir, observan lo que está ocurriendo en todo el aula y cómo se está desarrollando la actividad en su totalidad.
- 2) Los profesores observan comportamientos que se desvían de los objetivos de la tarea. Esto permite detectar y reconocer a tiempo el comportamiento no correcto, posibilitando una intervención pronta y eficaz.
- 3) Los profesores controlan el ritmo y la duración de una actividad y su adecuación al tiempo estimado.

El profesor ha de atender a varias demandas a la vez dentro del aula, explicar y controlar que todos estén atentos, ayudar a unos y ser requerido por cinco manos en alto a la vez desde el otro lado de la clase, explicar a unos con palabras y atender con las manos a otro, corregir y escuchar para inmediatamente responder. Esta facultad se adquiere con la práctica y en muchos casos es agotadora; sin embargo, es esencial conservarla para educar a nuestros alumnos.

De ahí que los profesores deban aprender a interpretar el escenario de aula a la vez que instruyen, explican, preguntan, atienden demandas, argumentan, etc., que supone el proceso de enseñar.

El modelado del profesor

El primer modelado dentro del aula es el profesor, que ha de representar el papel a seguir tanto en la forma de expresarse, de moverse y comunicar expectativas positivas, como en la realización de tareas. La llegada a tiempo a las clases, la devolución de los trabajos corregidos y con sugerencias, la salida con el toque del timbre, el interés razonable por los contenidos y la materia son procedimientos no expresados que el alumno capta, asimila y reproduce. La frase «haz lo que yo digo y hago» es un ejemplo estimulante que marca los pasos a seguir con claridad.

Agrupamiento de alumnos y desarrollo curricular

Hay tres elementos esenciales en la organización de la clase referido por Watkins y Wagner (1991):

- los agrupamientos de alumnos
- la variedad, desarrollo y estructura de las actividades
- las metodologías a seguir.

Se deberían favorecer agrupamientos diversos basados en la tarea. Es decir, los alumnos deberían ser capaces de trabajar en grupos variados y no someterse exclusivamente a su grupo de amistades.

Las agrupaciones deben favorecer la ayuda, el contraste, el trabajo en equipo, el compartir y la responsabilidad. Mover a los alumnos para crear mejor clima donde prevalezca un clima de compañerismo por encima de amiguismo siempre nos aportará ventajas. Las clases no deberían ser estáticas sino organizadas conforme a las necesidades de la tarea. Si la tarea exige que los alumnos se sienten siempre en orden alfabético, o siempre con sus amigos, o siempre ocupando los lugares del fondo, se supone que la metodología también es estática. La variedad de metodologías (exposición del profesor, trabajo en parejas, trabajo en pequeño grupo, proyectos, utilización de medios audiovisuales, debate, presentación de alumnos, lectura silenciosa, trabajo escrito, etc.) representan diferente organización dentro del aula. Pero lo más importante es que las actividades propuestas estén bien estructuradas, sean comprensibles para los alumnos para que estos interpreten correctamente los pasos a realizar y no resulten monótonas y aburridas. Sabemos que el exceso de dificultad en la tarea, la incomprensión de los pasos que hay que dar o la repetición de lo ya conocido desmotivan al alumnado y pueden crear un tiempo para la disrupción.

MOTIVACIONES DEL ALUMNADO

Otras investigaciones se han centrado en el alumno y sus motivos para su conducta antisocial o disruptiva. Dreikurs et al. (1982), mantiene que todas nuestras acciones tienen un motivo y van dirigidas hacia ciertos propósitos. Los seres humanos son seres sociales que se esfuerzan por integrarse en sociedad y mucho de lo que hacen se centra en mantener su propia identidad social. El niño adaptado se ajusta a las normas, el niño disruptivo «equivoca sus objetivos» y actúa erróneamente puesto que no cree que puede encontrar su reconocimiento social más que a través de la provocación.

A través de la observación del comportamiento infantil, estos autores concluyen que hay cuatro propósitos por los que el niño/a se comporta mal en el aula:

- a) Obtener atención
- b) Obtener poder
- c) Deseo de venganza
- d) Mostrar incapacidad asumida

Aunque estos propósitos son especialmente claros en niños/as de menos de once años, pueden también explicar muchos comportamientos antisociales de los adolescentes. El problema que suscitan es cómo el profesor puede discernir entre los diferentes objetivos de los alumnos

con mala conducta. Se proponen dos indicadores: La reacción inmediata del profesor, sus sentimientos ante la provocación y la forma como responde el alumno cuando interviene el profesor para corregirlo.

El deseo de atención causa irritación en el profesor y constante repetición de llamadas por parte del alumno. El profesor debería ignorar en lo posible el comportamiento y dar atención y apoyo al alumno cuando actúa correctamente. Es importante recordar esto pues, suelen ser estos momentos tranquilos cuando el profesor se siente por fin en paz y libre de dar atención al alumno. Si hubiera que actuar en la conducta disruptiva, el profesor no debería mostrar en ningún caso irritación, sino actuar con calma y de forma precisa.

La obtención del poder se centra en la necesidad del niño/a de manifestar que ellos mandan y que se pueden salir con la suya. El adulto al intentar dominar la situación, la refuerza y provoca una lucha de poder. Es en este caso cuando se puede producir una escalada de agresiones. El profesor se puede sentir amenazado, derrotado y con ira, sin embargo está en su mano el desescalar el conflicto. Concluir la escalada a la mayor brevedad y fijar un momento de encuentro a solas es más conveniente que reaccionar con una respuesta agresiva.

El deseo de venganza se basa en la errónea percepción del alumno que, sintiéndose herido, sólo puede restituir su imagen social hiriendo a su vez. Cuando los profesores se sienten ofendidos, dolidos o que les «han tomado el pelo» es cuando se reconoce este deseo. Dreikurs mantiene que el profesor, a pesar de las condiciones adversas, debería establecer relaciones de confianza aunque puedan estar sujetas a la decepción. En estos casos se debería buscar las cualidades positivas que tiene el alumno y promover su autoestima, puesto que si es capaz de valorarse a sí mismo tendrá menos necesidad de molestar a los demás.

La incapacidad asumida implica que el alumno se siente reconocido cuando convence a los demás de que no se puede esperar mucho de él. Elabora una identidad centrada en el aislamiento del resto y la soledad. El profesor se siente impotente y desesperado y su preocupación le aconseja tratar de enganchar al alumno en la tarea. Éste, sumisamente, sigue las indicaciones pero sólo de forma superficial sin mostrar mejora.

Se debe asegurar que la tarea es adecuada y posible de realizar por el niño en esta situación y en casos de niños especialmente deprimidos, estos pueden necesitar la ayuda de un especialista.

Como citan Dreikurs y Casel (1972) en Gotzen (1997), la solución de disciplina se fundamenta en los siguientes principios de actuación por parte de los adultos:

- a) El establecimiento de relaciones basadas en el respeto mutuo entre profesor y alumno. El rol del profesor es más el de estimular al alumno en su toma de decisiones que el de presionarlo en este sentido.
- b) Se insta al profesor a reemplazar cualquier forma de castigo por la aplicación de las consecuencias naturales y lógicas, mediante las cuales el alumno captará el funcionamiento de la realidad más que la fuerza y el poder de los adultos.
- c) El profesor ha de tomar consciencia de la influencia que ejerce sobre los alumnos, de manera que sus actitudes hacia éstos pueden modificar considerablemente las situaciones y problemas que ocurren en el aula.

EL ESTRÉS DEL PROFESOR

Como se aprecia tanto para Dreikurs como en diferentes escuelas (Humanista, Análisis Transaccional, Entrenamiento efectivo del profesor, etc.) (Curwin, 1983) la realidad de aula exige que se optimicen las relaciones entre profesor y alumno. Se requiere del alumno que reflexione y adopte otras formas de enfrentarse a los problemas y del profesor, que represente el papel de adulto e impulse y motive al alumnado en todo momento y no se deje llevar por sus propios sentimientos manteniendo autocontrol, ecuanimidad y actitud positiva ante los posibles conflictos. El afecto y la relación personalizada favorecen la empatía entre el profesor y el alumno, pero, muy a su pesar, toda la carga de responsabilidad y de dirección del conflicto recaen en las espaldas del profesor. Esto produce angustia, ansiedad y frustración por parte de algunos profesores, lo que acaba convirtiéndose en el denominado «estrés» del profesor.

La definición de *estrés* según McManus (1989) es «un agobiante sentimiento no deseado de resultados de la percepción que tiene una persona de las demandas de una situación». Esta percepción y actitud entra en conflicto con las demandas y privaciones con las que tiene que trabajar. Las principales causas de estrés en el profesor se identifican como: baja comunicación entre colegas, comportamiento indisciplinado de estudiantes, malas condiciones de trabajo, falta de tiempo o demasiado trabajo e intento de mejorar los niveles académicos (Galloway, 1985). De esta forma, el profesor se ve sumergido en posibles frentes que provocan su malestar.

El profesor ideal intenta ser optimista, defiende, comprende y acepta al alumno difícil, evita la confrontación, respeta la dignidad de los alumnos y es capaz de mantenerlos ocupados en un ambiente de cordialidad y de cooperación (Hargreaves, 1975). Los alumnos esperan que los profesores mantengan orden, les enseñen, sean capaces de aguantar su provocación haciéndose acreedores de su respeto y afecto. Esta tarea evidentemente en ciertas ocasiones agobia al profesor. El primer paso para superarse a sí mismo es darse cuenta de que la perfección es imposible y que los conflictos son parte integrante de la profesión.

Asumir el conflicto y si se puede de forma compartida con otros colegas, supone contrarrestar aspectos clave del estrés del profesor. El profesor identifica el comportamiento disruptivo de los alumnos como su responsabilidad. Y en realidad así es. Por lo cual el profesor tiene que adquirir sus propios recursos para trabajar los problemas de disrupción dentro del aula. Esto implica responsabilidad, autoridad, control y manejo de clase y algunos profesores utilizan «un grupo de estratagemas personales» basadas en su experiencia. Obviamente, lo ideal es que todo profesor sepa solventar los problemas de aula por sí mismo y que sólo en casos especiales de indisciplina, disrupción solicite ayuda a otros compañeros. Pero a menudo una comunicación conjunta del profesorado, de la problemática de un grupo, con el ánimo de solucionar más que de inculpar puede crear un clima de actuación consistente de cara al alumnado.

A veces la falta de apoyo de otros compañeros y la mala conciencia de «incompetente» impiden la comunicación y la reflexión del grupo de profesores. Los conflictos cuando son aireados salen de forma explosiva y en situaciones límite con muestras exageradas de la tensión latente. Las expulsiones, los enfados, las intransigencias podrían haberse evitado si, al detectar problemas graves en determinadas clases los profesores acordaran estrategias coherentes y sistemáticas de actuación. Trabajar en cooperación aporta un sinfín de mejoras y un soporte emocional importante para el profesor.

Absentismo escolar

El absentismo se refiere a la falta de asistencia de los alumnos a la escuela. La educación, es decir la enseñanza básica, es obligatoria y gratuita para todos los españoles como marca la Constitución. La LOGSE en su Artículo 5 dispone:

«La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica tendrá una duración de diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.»

La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996; Título II, Capítulo 1, artículo 13, *Obligaciones de los ciudadanos y deber de reserva*, dispone:

«Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización.»

De lo que se desprende que la asistencia a clase de un menor de dieciséis años es obligatoria y causa incluso de delito si no ocurriera. Este marco legal obliga, desde los diferentes estamentos sociales y muy especialmente desde el medio escolar, a velar por la presencia de nuestros niños/as, jóvenes en nuestras escuelas. Sin embargo, no todos los niños acuden diariamente y de forma continuada a las escuelas. El absentismo escolar es un hecho real y

particularmente grave en los adolescentes de clases desfavorecidas, emigrantes o inscritos en Programas de Educación Compensatoria.

Un primer paso es definir lo que se considera como absentismo. Así comenzamos por considerar el absentismo como *la falta de asistencia a clase*. Esta definición se queda corta pues todos los niños/as faltan a clase en algún momento de su vida escolar. Marti y Pinto (1986), lo definen como «cuando un niño reiteradamente no va la escuela, ya sea por voluntad del niño-joven o de los padres, o cuando es expulsado reiteradamente de clase.» En esta definición se va ampliando el campo de análisis: la ausencia es reiterada y puede ser causa del propio alumno, de la familia y del propio contexto escolar. El Ayuntamiento de Valladolid (San Juan Diego, 1997) viene realizando un seguimiento y un Programa específico en este sentido añade en su definición otra variable, la frecuencia: «Se considera absentista aquel alumno matriculado en un centro que presenta un porcentaje de faltas no justificadas superior al 25% de las sesiones lectivas al mes.» Un primer problema con el que se enfrentan los colegios es determinar quién es absentista y quién no. Existen diferentes formas de darse la ausencia; según un trabajo realizado por la ciudad de Barcelona (Monge, 1992) se puede clasificar el absentismo en el curso escolar en:

- absentismo puntual
- absentismo intermitente
- absentismo inicial
- absentismo total
- absentismo especial

Esta clasificación facilita la detección y su prevención. El absentismo puede tener su causa en diferentes ámbitos y muy a menudo se dan una serie de componentes multifactoriales que precipitan su aparición. No existen estudios, ni casi artículos científicos que nos aclaren el problema; sí existe creciente preocupación por parte de las administraciones públicas, Ayuntamientos, Consejerías de Educación y Ministerio de Educación que recientemente ha propiciado Programas conjuntos de Seguimiento del Absentismo Escolar.

El absentismo no puede ser trabajado aisladamente por un sector social, sino que exige en casos graves la participación de la escuela, las familias, los servicios sociales de la zona y en última instancia el Juez de Menores. Supone un fenómeno de riesgo social con una intervención multidisciplinar en casos duros.

El perfil psicológico del joven absentista (Marti y Pinto, 1986) representa un índice alto de niños no deseados o rechazados con ausencia de afecto. Niños inseguros e inestables que se dejan llevar por sus impulsos y emociones. Estos tienen dificultades de atención y simbolización que aumentan su tendencia al fracaso escolar, al igual que condicionan sus relaciones sociales. Presentan un alto índice de aislamiento que puede venir motivado por el contexto social o familiar conflictivo en el que se mueven. Todos estos rasgos perfilan un niño/a con inadaptación personal y/o escolar y social y un marcado retraso escolar.

La familia es otro condicionante fundamental al poder actuar de diferentes formas (Monge, 1992):

- Sobreprotección familiar (excusa todas las faltas).
- Trabajo doméstico (cuidado de otros familiares).
- Trabajo temporal (vendimia, ferias, ayuda en empresa familiar).
- Movilidad geográfica familiar (trabajadores itinerantes).
- Desatención por falta de control autoridad familiar.
- Maltrato o abandono del menor.

El medio familiar se caracteriza por un elevado número de hijos, y la convivencia de un número considerable de familiares en pequeñas dimensiones. De igual forma la situación laboral se nutre de obreros cualificados o no, y en situación de paro en situaciones muy precarias.

Estas características se asemejan a las poblaciones con mayor índice de analfabetismo y fracaso escolar.

Desde la perspectiva social, el absentismo incide sobre todo en las capas más desfavorecidas: gitanos, emigrantes, zonas chabolistas, etc.

Esto no es óbice para que sus dimensiones abarquen a otra población de jóvenes más asentada y con claro rechazo al medio escolar.

El propio centro escolar comparte la responsabilidad del problema. La escasa flexibilidad de las programaciones, la falta de atención individualizada, la falta de atención hacia alumnos determinados y su integración en el barrio, la falta de sensibilización hacia las condiciones socioeconómicas del entorno y el fracaso escolar propician la desmotivación y la fuga de los adolescentes. El absentismo se observa principalmente en las zonas desfavorecidas de las grandes ciudades y es en estas (Valencia, Madrid, Barcelona, Sevilla, Valladolid, etc.) donde se han puesto en marcha «Comisiones de Seguimiento» cuyo objetivo básico es la garantía de un puesto escolar a los niños y niñas con la detección de casos de absentismo escolar y la intervención para su solución. En el Real Decreto de Educación Compensatoria se contemplan en su artículo 6c los Programas de Seguimiento Escolar de lucha contra el absentismo para garantizar la continuidad del proceso educativo, con particular atención al tránsito entre las distintas etapas. Las disposiciones legislativas van lentamente encuadrando un marco jurídico de actuación, sin embargo, el absentismo del cual no tenemos datos concretos y fiables, es un problema creciente dado el incremento de edad, hasta los dieciséis años, de escolarización obligatoria.

Desde la escuela se argumenta que son las familias y los agentes sociales quienes tienen mayor tarea para su erradicación. Sin embargo, el mayor índice de absentistas se encuentra entre los adolescentes, en el momento en el que el grupo de iguales y el distanciamiento con respecto a la familia es más profundo.

La escuela tiene una doble responsabilidad: detectar los casos de absentismo y crear un marco relacional que acoja a los alumnos más desfavorecidos y valore sus características especiales personales.

El fracaso escolar es su primer enemigo. Este se da primordialmente en las clases menos pudientes. La enseñanza pública acoge mayoritariamente a la población más desfavorecida. Luego, se necesitarán recursos especiales tanto humanos como materiales que ayuden a toda la tarea social y educativa que el absentismo refleja. En Cataluña a través de una orden del Departamento de Educación Compensatoria (3.9.96) se fijan «Centros de Atención Preferentes» para dotarles con recursos humanos y materiales cuando presenten dificultades debido a las condiciones sociales y culturales del alumnado. En este sentido tienden los Acuerdos del Plan de Mejora de la zona Sur de Madrid. Si bien, estos recursos además de ayudar al alumnado con becas, asistencia social a las familias, etc. suponen un incremento presupuestario para los centros y zonas deprimidas dada la necesidad de incrementar la plantilla de las escuelas.

La presencia de los asistentes sociales es esencial en muchos centros de la periferia de las grandes ciudades, pues una vez detectado un caso claro de absentismo, el siguiente paso es primero hablar con el alumno involucrado, averiguar las causas además de hablar con las familias. Si la familia no responde y el alumno sigue faltando, se deberá desviar el caso a los servicios sociales de la zona o del propio centro. El último paso para su solución es comunicárselo al Juez de Menores. Este último paso es extremo y se da en mínimas ocasiones. Luego la coordinación de agentes sociales y educativos es esencial y complementaria.

El absentismo demanda desde la escuela una flexibilización del currículum, un trabajo personalizado y un clima de apegos y motivación educativa. Para llevar a cabo una tarea consecuente en este sentido se necesita más personal además de programas más ajustados a las necesidades sociales y educativas de los alumnos.

Para concluir, se evidencia que el absentismo es un problema multifactorial que exige un tratamiento desde la escuela. A su vez se necesita una coordinación creciente con los Agentes Sociales de la zona, un apoyo real de la Administración y un incremento de responsabilidades de las familias en la obligatoriedad de asistencia de sus hijos a la escuela.