

Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial

Juan Carlos Lago
Luis Ruiz-Roso

Vivimos hoy en día una situación preocupante de violencia escolar, de indisciplina y caos en las escuelas. Cada día aparecen noticias en los periódicos o informaciones en la televisión acerca de agresiones a profesores y profesoras o a los alumnos y alumnas por parte de algún alumno del centro o por un grupo de los mismos. ¿Nos encontramos ante una situación real o se trata de un montaje? ¿Realmente ha crecido el índice de violencia escolar? ¿Hay ahora más agresiones y disturbios dentro de las escuelas e institutos de las que había hace una década? Sin necesidad de acudir a investigaciones de campo ni a estadísticas, parece evidente que la situación actual, no sólo en España, sino en el mundo entero, parece confirmar que el grado de violencia y de caos en las escuelas se ha incrementado.

Por otra parte, es cierto que, independientemente del grado real del mismo, la insistente presencia en los medios de comunicación de noticias al respecto ha creado una situación de alarma social y de gran preocupación. Puede que realmente la situación no sea tan grave *como nos la*

Las actuaciones que se proponen desde la carta de derechos y deberes de los estudiantes están transformando el proceso pedagógico y de aprendizaje en un proceso judicial, están además menoscabando la relación educativa y la confianza necesaria entre alumnado y profesorado y, al tiempo, restando autoridad y respeto en el profesorado e impidiendo al alumnado hacerse dueño de su desarrollo educativo.

pintan ni tan *angustiosa*. Tal vez lo que pase es que hay un cierto interés en promover un clima de alarma y temor que justifique una intervención *represiva* y *autoritaria* que responda así a una demanda de los padres y de la propia sociedad. De cualquier modo, es innegable que el clima en la escuela y en los institutos se ha modificado y toda persona implicada con el proceso educativo no puede por menos que cuestionarse el porqué de este cambio y cómo afrontarlo.

En una primera aproximación *desde el sentido común* vemos que se dan una serie de causas extrínsecas al sistema escolar (violencia general, falta de incentivos y de visión de futuro en los jóvenes, confusión de valores¹) e intrínsecas al sistema escolar (ampliación de la edad escolar, falta de adecuación del currículo a los intereses y la situación de los jóvenes, diversificación cultural en el aula, concentración de *jóvenes conflictivos*, excesiva ratio profesor/alumnos, falta de preparación *didáctica* de los profesores, sistema de *control* establecido,...) que, sin duda, explican o podrían aclarar alguno de los elementos determinantes del cambio de situación con respecto al clima escolar. No es éste el lugar y el momento para desarrollar todos y cada uno de estos elementos, aunque sí es importante tenerlos presentes a lo largo de nuestra reflexión, pues de

algún modo podrán ayudarnos a comprender mejor nuestra posición.

De igual modo, cuando uno se pregunta por las medidas que se pueden tomar ante tal situación, nos encontraríamos medidas que responderían algunas a causas extrínsecas y otras a causas intrínsecas. Es evidente que tampoco nos es posible en estos apuntes tratar aquellas que están más allá del contexto escolar (violencia del entorno, paro y pobreza del medio, etc.), aunque deben ser tomadas en cuenta a la hora de analizar la situación y así poder comprender cómo y en qué afectan al orden y al clima escolar. Tampoco vamos a comentar las posibles acciones que puedan ser planteadas desde las instituciones oficiales y desde el poder, tales como las aplicadas en USA y Francia (militarización y servicios privados de seguridad, arcos de entrada, etc.), futuribles y ya propuestas en algunos barrios de Madrid.

No, nuestro intento es mucho más modesto y cercano. Simplemente queremos reflexionar sobre las propuestas que emanan de las distintas instituciones oficiales del sistema escolar (consejerías de Educación y MEC) que se plasman en la Carta de Deberes y Derechos de los Estudiantes (CDDE) y que, posteriormente, se materializan en cada centro en los reglamentos de regímenes interiores

1. Es interesante diferenciar entre *confusión* de valores y *ausencia* de valores. No es que estemos ante una falta de valores, en una sociedad carente de valores, sino que, muy al contrario, vivimos en una sociedad saturada de valores, lo cual explicaría la conducta de los jóvenes. La conducta tan diversa y, a veces, incomprensible no es debido a que haya pocos valores en la sociedad en donde elegir, sino que hay demasiados y es esta sobreabundancia lo que paraliza al joven a la hora de identificar, elegir y asumir ciertos valores. Véase SABATER, F. *El Valor de Educar*.

(RRI), que marcan o establecen las medidas que pueden tomarse en los centros educativos. Por último, nos preguntaremos sobre las consecuencias que tiene tanto para el alumnado como para el profesorado este tipo de actuaciones y en qué sentido definen el tipo de relación que se está instaurando en las escuelas.

Adelantándonos ya desde el principio, podemos afirmar que las actuaciones que se proponen desde la Carta de Derechos y Deberes de los Estudiantes están transformando el proceso pedagógico y de aprendizaje en un proceso judicial. Están, además, menoscabando la relación educativa y la confianza necesaria entre alumnado y profesorado y, al tiempo, restando autoridad y respeto en el profesorado e impidiendo al alumnado hacerse dueños de su desarrollo educativo, sobre todo en lo que concierne a asumir los conflictos y a aprender a afrontarlos y resolverlos.

Pero para poder entender cómo está evolucionando la situación dentro de las escuelas y los institutos, cómo, si es que es verdad, se ha acrecentado el grado de violencia y de desorden y qué respuesta se está dando desde la institución ante tal situación, primero debemos reflexionar brevemente sobre una serie de nociones determinantes a la hora de plantear la cuestión del clima escolar. Así, tendremos que preguntarnos qué entendemos por el clima escolar y de qué depende éste, lo cual nos llevara a plantearnos el tema del *orden* y la *disciplina* dentro de la

escuela, la noción de *autoridad escolar* y el *rol* del profesor o profesora como principio de *autoridad*, la noción de *conflicto* y de *castigo*, etc.

Una vez clarificados estos conceptos, podremos ver qué tipo de respuesta es la que se ofrece desde la institución escolar y, más concretamente, desde las instancias oficiales *del poder* a la situación actual escolar y, desde esta reflexión, analizar las consecuencias, no sólo para los alumnos y alumnas sino para el mismo profesorado, que conllevan las medidas propuestas desde las instituciones oficiales y su grado de efectividad para afrontar los cambios y conflictos que se presentan en las escuelas e institutos.

Disciplina y orden: el nacimiento del conflicto

Para poder entender la problemática del orden y la disciplina en el aula vamos a intentar concretar el concepto de disciplina en el ámbito escolar y ver qué sentido se le suele dar. Para ello tomemos como punto de partida una serie de definiciones:

“¿Qué entendemos por disciplina? Desde nuestro punto de vista se trataría de la instauración de un cierto número de normas que, respetando en todo momento al niño, le inciten a respetar a sus compañeros, a sus maestros. Tales normas establecidas de común acuerdo o por el mismo maestro —y su buen sentido— deben constituir una

serie de barreras en cuyo interior el niño se sentirá seguro".²

"La palabra disciplina es usada frecuentemente por los profesores, padres y directores, sin embargo no existe un acuerdo común sobre su significado. Para muchos se refiere al castigo: 'Si no dejas de portarte mal te disciplinaré, pero bien'. Para otros, significa manejo de la clase o lo que el profesor hace para controlar la conducta de los estudiantes; esto implica que los alumnos plantean problemas de disciplina cuando no actúan como el profesor quiere o espera; la clave para la forma de conducir la clase es la conducta del estudiante. Otra concepción muy común de la disciplina se relaciona con las actitudes de los alumnos; los que presentan actitudes 'malas' o 'malos' sentimientos, son problemas de disciplina."³

"Disciplina es el entrenamiento que hay que realizar para desarrollar un autocontrol suficiente dirigido a conseguir una conducta ordenada", pero, dado que ésta es una definición tan sumamente amplia y general que vale para todo y para casi nada, a continuación precisa, "es obvio que esta definición exige ciertas matizaciones. Así, no puede entenderse la disciplina aquí definida, de la misma forma en una institución que tiene como fin el desarrollo del individuo y la adquisición por parte

del mismo de las destrezas intelectuales y sociales necesarias, como es la escuela, que en una institución que busca la aceptación de la autoridad como valor primario, por ejemplo el ejército, o que en una institución que precisa corregir y en su caso castigar, como por ejemplo una prisión"⁴. Posteriormente podremos ver que esta última afirmación y petición de una clara delimitación entre la institución escolar y la institución penitenciaria se empieza a perder y, en algunos casos determinados, a difuminar.

Como puede verse, el acento en todas estas definiciones se pone en nociones tales como *orden, control, conductas, normas*, etc. Pero no sólo en éstas, sino que, en general, cuando se utiliza la palabra *disciplina* se suele entender que uno está hablando de orden y control, respeto a jerarquías y autoridades, acatamiento de reglas y normas. De hecho, Gómez Mir y Serrats en su obra *Propuestas de intervención en el aula* (1990) dedican la mitad de la misma a estudiar la disciplina como parte de la educación para el autogobierno, la disciplina como factor de seguridad, la disciplina como equilibrio entre poder y autoridad, la disciplina como liberación individual dentro de las instituciones establecidas, la disciplina como equilibrio entre rigidez autoritaria y permisividad incontrolada.

2. CORNELOUP, A. *Cómo mantener la disciplina*, CEAC, Barcelona, 1991, p. 13

3. CURWIN, R.L. & MENDLER, A. N. *La disciplina en clase*, Narcea, Madrid, 1983, p. 17.

4. GOTZENS, C. *La Disciplina en la Escuela*. Pirámide. Madrid, 1986, p. 22 . Obra de gran interés que utilizaremos como interlocutor para nuestras reflexiones.

Pero todos estos enfoques no nos explican el sentido que puede tener la palabra *disciplina* en expresiones tales como discípulo, interdisciplinar o, interdisciplinario, pluridisciplinario, multidisciplinario, disciplinas académicas, disciplinas filosóficas, disciplinas estéticas y/o artísticas, etc.

Si en un intento de reconstruir su sentido originario nos atenemos a su definición etimológica, vemos cómo Foulquié, en su *Diccionario del Lenguaje Filosófico* (1967), define así a la disciplina: "*Disciplina*: Lat. *Disciplina* (derivado del verbo *discere*, aprender), acción de aprender, enseñanza, educación". Es decir, en su primera acepción nos envía al ámbito del aprendizaje y la enseñanza y no al del orden y el control. Además nos dice que viene del latín *Disciplina*, que viene del verbo *discere*, aprender. Y si miramos qué sentido tiene el término *Disciplina* en su origen latino veremos como se ha dado una desviación del significado educativo hacia un ámbito más regulativo y normativo. Así Segura Munguía traduce: "*Disciplina*, -ae: aprendizaje, instrucción, educación, estudio.// Enseñanza, doctrina; sistema, método; escuela.// Educación, formación.// Formación, educación militar.// Constitución, organización política.// Normas, usos, principios, ejemplos". Y Blázquez Fraile confirma este sentido al indicar: "*Disciplina*, -ae: acción de aprender, manera de instruirse; instrucción, educación, enseñanza que viene a buscarse, estudios hechos bajo la dirección de un maestro, aprendizaje.// Conocimientos

adquiridos, ciencia, doctrina: todo lo que se aprende.// Sistema, ciencia, método, doctrina filosófica.// Disciplina militar: arte de la guerra.// Organización política, constitución.// Principios, reglas, usos, sistema de vida, hábitos, costumbres, ejemplos".

En ambas definiciones, vemos cómo hay un proceso gradual que nos lleva desde lo puramente educativo y del aprendizaje a lo meramente normativo y regulativo, eso sí, pasando por connotaciones hoy en día habituales como son las de *ciencias*, *saber* o *doctrina*. Pero lo que es interesante resaltar es cómo se ha perdido gran parte del sentido originario para pasar a destacarse sólo el aspecto secundario o último de la expresión latina de "disciplina": el orden, la norma y la regla. De ahí que en el anteriormente mencionado *Diccionario del Lenguaje Filosófico*, de Foulquié, se aclare que "en sentido usual [disciplina significa]: conjunto de reglas de conducta, normalmente con sus correspondientes castigos, que se imponen a los miembros de una colectividad. Por extensión reglas de acción o marco de vida que uno se impone a sí mismo".

Se ha producido, pues, una cierta pérdida del sentido educativo del término disciplina a favor de una sobrevaloración de los aspectos básicamente normativos. La disciplina ha pasado a ser entendida como el *orden* y *control* necesarios para poder desarrollar un tipo determinado de aprendizaje, para crear el clima requerido por el proceso de escolarización. Una persona *disciplinada* será

aquella que respete el orden y acepte y cumpla las reglas y normas que *organizan* y *ordenan* las actividades en el aula y la vida en el centro. La persona *indisciplinada* será, por tanto, la que rechace esas normas, la que rompa o altere el orden, la que no acepte la estructura y la organización que rige en la escuela y que marca la vida escolar. Como comenta Gotzens (1986 p. 31) “derivadamente, hablamos de indisciplina o comportamiento indisciplinado, disruptivo, inapropiado, o simplemente de mal comportamiento refiriéndonos a toda actividad del alumno que transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida.”

La indisciplina y el conflicto surgen, pues, cuando se rompe la disciplina impuesta o establecida por la *autoridad*, cuando se altera el orden, cuando se produce un conflicto dentro del aula o del centro. Es una actitud de rebeldía o un acto de respuesta ante una situación dada o impuesta, ante una situación previa que provoca tal respuesta. Esto nos lleva a preguntarnos qué podemos hacer y qué se hace, qué respuestas se dan o se pueden dar ante los brotes de *indisciplina*, ante las alteraciones del orden, es decir, frente al conflicto. Estudiemos, por tanto, qué entendemos por autoridad y cómo afecta la cuestión de la autoridad a la resolución de conflictos.

Autoridad y poder en el aula

Empecemos dejando sentado que la autoridad y el orden son necesarios en la educación y que sin ellos, sin que haya

cierta disciplina, no se puede llevar adelante ningún proyecto educativo. “Los educadores parecen estar de acuerdo en que la clase no debe ser algo anárquico y caótico donde no sea posible el aprendizaje, pero a partir de aquí parece que ya no sea posible mantener el acuerdo, puesto que cada maestro interpreta la atmósfera de su clase de acuerdo con sus propios valores, y así, una clase llena de actividad y ruido es evaluada de entusiasta, interesada y activa por ciertos educadores, en tanto que otros no dudarán en calificarla de insolente, caótica e indisciplinada” (Gotzens, 1986 p. 26). Evidentemente, según este modelo axiológico, según los valores que defendamos, tendremos un tipo distinto de autoridad, de manera de ejercerla y de clima o atmósfera disciplinaria.

Debemos preguntarnos, por tanto, ¿qué entendemos por *autoridad*? La autoridad no puede ser entendida como *poder* ni tampoco como *autoritarismo*. Es obvio que, como bien dice Adela Cortina, “en el proceso educativo es necesaria la actuación de una autoridad no autoritaria, de aquel tipo de autoridad que es no sólo ‘posicional’, formal, sino sobre todo moral, sustantiva. El niño necesita orientaciones, referentes, pero sólo puede aceptarlas realmente de quien para él tiene autoridad moral. La *autoridad moral* se gana a pulso con su palabra y su vida, porque gracias a una y a otra quien la ostenta merece credibilidad” (Cortina, 1999 p. 164).

Sin pretender analizar con detenimiento el tema de la autoridad, podemos decir que cuando uno reconoce cierto tipo de autoridad se suele hacer porque se reconoce en la persona a quien otorgamos autoridad cierto conocimiento especializado sobre una materia y cuyo dominio y maestría viene garantizada por la experiencia o por alguna institución que asegure su calidad de experto, o porque se “capta” en dicha persona una mezcla equilibrada de poder personal, que surge del propio individuo y de sus destrezas específicas, así como del poder que se deriva del *status* otorgado por la institución. Como bien dice Gotzens, en el ámbito escolar, “la clase constituye un contexto social particular en el que el poder del maestro se compone de cuatro elementos que funcionan, bien por separado, bien confluyendo unos en otros. Estos elementos son el carisma o capacidad de atraer o influir en los demás mediante la propia personalidad y que no excluye un cierto grado de seducción, el dominio o la capacidad de obtener control sobre una situación, el poder intelectual o el conocimiento o dominio de una materia determinada y, finalmente, los recursos implícitos al propio poder o la capacidad para organizar todos los aspectos de las actividades de los alumnos. En todos los casos, la autoridad del maestro deriva no sólo de su papel tradicional de dador de instrucción, sino también del sistema de reglas que funcionan en la escuela en general y en la clase en particular.” (Gotzens, 1986 pp. 23-24).

Cuando la autoridad se limita al poder otorgado por la institución, cuando falta ese carisma y esa capacidad de control y de dominio, cuando no se le reconoce una experiencia y unos conocimientos que hacen de él o ella *un experto*, es muy difícil garantizar y lograr una cierta disciplina en el aula, es francamente duro el lograr hacerse “respetar” y conseguir que los alumnos y alumnas le vean a uno como el *maestro*, aquel que se constituye como autoridad en el aula. Posteriormente veremos cómo la respuesta institucional y las estrategias propuestas oficialmente, lejos de favorecer esta auténtica autoridad o *autoridad moral*, lo que realmente logran es dañar la imagen del profesor o la profesora y restarle capacidad de maniobra y, a la larga, desprestigiarle y minar su autoridad.

De hecho, una de las cuestiones claves a la hora de entender el problema de la disciplina y el orden en el aula tiene que ver con la confusión entre autoridad ganada por uno mismo, o *autoridad moral*, y la autoridad cedida o delegada por la institución. Cuando la autoridad no nace de uno mismo, cuando no se consigue por méritos propios, sino que viene prestada o concedida por una autoridad superior, entonces uno se ve en la necesidad de tener un control absoluto de todo lo que pasa en el aula y, en caso de que se produzca cualquier alteración, recurrir inmediatamente a su fuente de *poder*, a la institución que le ha otorgado la autoridad. Por eso, cuando se

estudia la actitud del profesorado la característica central que destaca es el intento de dominio o control del aula, de la clase y su desarrollo cotidiano. El profesor, normalmente, tiende a controlar hasta la actividad más pequeña, quiere tener en sus manos y saber en todo momento qué ocurre o qué se está haciendo. Incluso cuando permite las contribuciones espontáneas, éstas, según Edwards y Mercer, también son admitidas sólo bajo control. "Era la maestra quien había confeccionado la agenda, definido el tema de discusión y establecido por anticipado los criterios de relevancia y la adecuación de cualquier contribución que pudiesen presentar los alumnos. La maestra mantenía generalmente el control del destino último de tales contribuciones: sobre si se actuaba según ellas, se tomaban y se incorporaban al desarrollo de ideas en el discurso posterior de la clase, o si eran desalentadas, desaprobadas o ignoradas"⁵.

Un excesivo control, un abuso de la estructura y del poder tienden a confundir al alumno, a darle una falsa imagen del mundo, de sí mismo y de la realidad, tanto física como intelectual. Provoca una imagen simple y lineal de la realidad, sin complicaciones, sin conflictos ni puntos de vista confrontados. Además impide un desarrollo activo y personal, un afianzamiento de

las propias ideas, del carácter y de la personalidad. Pero, sobre todo, deja al margen y fuera de juego al alumno, le impide intervenir en la toma de decisiones y en las elecciones educativas, y, por lo tanto, limita su responsabilidad y dificulta que asuma como suyo el proceso educativo.

Hay que lograr, pues, que no sólo el profesor vea reconocida y respetada su autoridad sino que, asimismo, sea un objetivo fundamental del proceso educativo el que el alumno llegue a tener *autoridad*, a desarrollar su propia autoridad como vía para alcanzar la *disciplina*, para desarrollar ese carácter y ese control de sí mismo que veíamos que era el sentido originario del término de *disciplina*.

La falta de una autoridad bien entendida, de una disciplina en el buen sentido de la palabra, es decir de una disciplina pactada, conduce a la de-formación del niño, lleva a formar personas inseguras, temerosas, sin capacidad crítica y de decisión. De ahí que Agazzi (1971), comentando el movimiento no directivista afirme que "no se trata de realizar un programa, sino de desarrollar al niño, por decirlo así: todo en la escuela debe inspirarse en el niño, moverse en torno a él, estar hecho para él; Aún más, todo debe ser hecho por él, ya que el niño es actividad. La enseñanza, la disciplina, la

5. DERECK EDWARDS & NEIL MERCER, *El Conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós / M.E.C., Madrid, 1988, p. 148. Véase asimismo: DERECK EDWARDS, "Classroom Discourse and Classroom Knowledge" in C. Rogers and P. Kutnick (eds) *The Social Psychology of the Primary School*. London: Routledge, 1990. y D.E. ALVERMANN, D.R. DILLON & D.G. O'BRIEN, *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Ed. Visor, Madrid, 1990.

educación, han de convertirse en autoaprendizaje, autogobierno, autoeducación". De hecho, no se puede comprender el problema de la disciplina en el aula y el autogobierno o control de sí mismo en la escuela si no se enmarca en el ámbito del desarrollo personal y de la responsabilidad individual. Sólo haciéndose dueño de sus actos, desarrollando su propia autoridad, su autocontrol, podrá adquirir una verdadera disciplina, disciplina que se integrará con la disciplina general del aula y garantizará el buen funcionamiento del grupo. Disciplinarse es llegar, por tanto, a ser responsable de sus propios actos, tener control sobre ellos y sobre las decisiones que uno toma y responder por todo ello, asumirlo.

Responsabilidad y disciplina en el marco de la escuela

Una de las claves que explican, dicen, la mala conducta y la indisciplina que afectan hoy en día a la escuela es la falta de responsabilidad de los jóvenes y del alumnado. Si revisamos las conductas conflictivas que los profesores y profesoras reflejan en sus informes (en lo que según la nueva normativa se denomina los expedientes disciplinarios y los pliegos de cargos) de las que son acusados esos alumnos y que son comunes a muchos de los llamados alumnos conflictivos podemos comprobar que, muchos de ellos, se deben a una falta de responsabilidad. Sería lo que podríamos llamar conductas irresponsables (dañar

material de la escuela, no traer los deberes hechos de casa o la lección estudiada, molestar en clase, etc.). Es decir, no actúan con responsabilidad. Pero la pregunta sería, ¿quién no actúa con responsabilidad? ¿El ministerio, el colegio, profesor o el alumno? Se plantea, pues, el tema básico, que más tarde trataremos, del derecho a la educación *versus* el deber u obligación a estar escolarizado. Es evidente que cuando se está obligado a hacer algo, cuando no se toma la decisión y no hay libertad de elección, entonces no cabe hablar de *responsabilidad*. No hay que confundir la coacción con la obligación. Se puede coaccionar a alguien para que asista a la escuela y reciba la educación presionándole de diversos modos, por ejemplo los padres con chantajes afectivos o con *sobornos* económicos, pero uno siempre puede negarse a obedecer y sufrir el chantaje o perder la recompensa. Pero cuando a uno le fuerzan o le obligan no le queda otra alternativa, no puede elegir: tiene que ir a la escuela, lo quiera o no. Es decir, "el individuo coaccionado se convierte en instrumento de otro individuo, pero que todavía tiene posibilidad de elegir el curso de acción menos indeseable. En cambio, el individuo forzado no actúa, sino que actúan por él, por lo que no se le puede juzgar como responsable de sus actos, en tanto que sí puede considerarse responsable, al menos en parte, a quien actúa bajo coacción por la posibilidad de elección antes señalada. Dicho en otros términos, la prueba que permite distinguir la coacción de la fuerza, consiste en

averiguar hasta qué punto la ‘víctima’ puede considerarse responsable.” (Gotzens, 1986 p. 47) Pero si, además, tenemos en cuenta que “es difícil concebir una situación de enseñanza-aprendizaje en la que los alumnos aprendan con efectividad si no asumen responsabilidad en sus tareas de aprendizaje” (Gotzens, 1986 p. 47), nos parece evidente que en una situación como la actual en la que al alumno se le da pocas posibilidades de elegir y decidir sobre el tipo de educación que quiere recibir y no se le pregunta por qué clase de formación quiere optar es difícil que asuma como suyo el proyecto educativo y responda con responsabilidad ante las exigencias de tal proyecto.

Teniendo en cuenta esta diferencia y, sobre todo, recordando que la educación es hoy en día obligatoria desde los 6 a los 16 años (otra cuestión sería plantearse si es lo mismo educación que escolarización y si lo que es obligatorio es asistir al colegio o recibir una buena educación, ya sea institucional, vía colegio o escuela, ya personal, vía familia o institución alternativa) uno no puede por menos que preguntarse si a la hora de analizar el conflicto y de preguntarnos quién es el responsable del mismo se considera que estamos imponiendo la responsabilidad a un agente forzado, lo cual, en razón de su carácter no libre, le exime de toda responsabilidad. Es decir, no podemos hacer responsable al alumno o la alumna que no respete la “norma de convivencia” y que no cumpla con sus obligaciones escolares si éste o ésta no se hubiera

comprometido con anterioridad con tales normas y obligaciones, si no las ha aceptado libre o al menos solamente coercitivamente asumido. Ya sabemos que corremos el riesgo de caer en el tópico de una escuela impuesta u obligada, una escuela que no motiva ni responde a los intereses del alumnado y que está obsoleta. Pero aunque sea un tópico no por ello es menos cierto y, aunque no podamos desarrollar el tema con detenimiento, no debemos olvidar que, si por decreto se obliga a todos los niños y niñas de entre 6 a 16 años a asistir a la escuela (convirtiendo algo que era un *derecho* en un *deber*), también se debería dotar a la escuela de tal manera que fuese aceptable para todas las personas. Por decirlo de una manera más metafórica, no se puede obligar a la gente a cruzar el cauce de un río caudaloso si, al mismo tiempo, no se garantiza o permite una diversidad de medios y vías para cruzarlo: nadando, en barca, con flotadores, etc. Supongamos que nos obligasen a cruzar el río y, tal y como sucede en la mayoría de nuestras escuelas, sólo nos dejen cruzarlo nadando y, en muchos casos, únicamente a *crawl*. Evidentemente muchos no tendrían problemas para cruzarlo, pero, por otro lado, es probable que más de uno terminase ahogado, que otros cruzaran a duras penas sin parar de chapotear y chillar y que algún que otro avisado lograra escaparse sin llegar a cruzar el río. Y volviendo a nuestra reflexión, ¿cuál es la manera o el estilo “natatorio” que establece la institución escolar para cruzar el río del conflicto?

Hacia una respuesta institucional: los reglamentos de régimen interior y los expedientes escolares

La solución que aporta la institución frente a la situación de conflicto y de "indisciplina" la tenemos bien recogida en el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.⁶ Para entender cuál es la apuesta que hace la administración y qué tipo de respuesta da ante la situación que se está viviendo en las escuelas, vamos a analizar tanto el Real Decreto como su materialización en un reglamento de régimen interior de un centro público.

Los Aspectos Generales del Real Decreto dejan muy claro a quién compete la cuestión del orden y la disciplina: "La resolución de los conflictos y la imposición de las correcciones en materia de disciplina de alumnos es competencia de los consejos escolares de los centros". Y más adelante especifica cuál es el camino y el proceso que se establece para lograr la resolución de los conflictos y la recuperación de la disciplina. "El consejo escolar constituirá una

comisión de convivencia (Art. 6) como instrumento para velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes del alumnado. Esta comisión estará compuesta por padres y/o madres, alumnos y/o alumnas y profesores y/o profesoras elegidos por cada sector, que pueden ser miembros del consejo o no. Esta comisión tendrá las siguientes funciones principales, además de las que el propio consejo escolar establezca: resolver conflictos; mediar en los conflictos; canalizar las iniciativas de la comunidad educativa para mejorar la convivencia en el centro, el respeto mutuo y la tolerancia (Art. 6)"⁷.

Además, en el Real Decreto se distingue entre conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro. En cuanto a las primeras, las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, el Real Decreto no tipifica las conductas a corregir, sino que considera que será el reglamento del régimen interior del centro quien las concrete. En cuanto a las segundas, conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, el Real Decreto establece el tipo de conductas a seguir, así como en quién recaerá responsabilidad de llevarlas a cabo y en qué condiciones.⁸

6. *Derechos y Deberes de los Alumnos. Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.* Edita: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Centros Escolares.

7. *Derechos y Deberes de los Alumnos. Op. Cit.*

8. *Derechos y Deberes de los Alumnos. Op. Cit.*

Así, se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro “los actos de indisciplina, injuria u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa; la reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia; la agresión grave, física o moral, contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave por cualquiera de las razones enumeradas en el artículo 12.2.a); la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos; los daños graves causados por uso indebido o de forma intencionada en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa; los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro; las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas; el incumplimiento de las sanciones impuestas”⁹.

Y como respuesta a estas conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro el Real Decreto establece, asimismo, una serie de medidas correctivas (todas ellas las decide el consejo escolar y requieren la instrucción de expediente):

“a) realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa; b) suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro; c) cambio de grupo; d) suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a cinco días e inferior a dos semanas; e) suspensión del derecho de asistencia al centro durante un periodo superior a cinco días lectivos e inferior a un mes; f) cambio de centro”¹⁰.

Por último, nos gustaría destacar cómo en el propio Real Decreto se insiste en que el “reglamento de régimen interior deberá precisar y concretar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los alumnos y alumnas (Art. 9), así como las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las mismas (Art. 41). Los centros deberán, pues, dotarse de un Reglamento de régimen interior o reformar, en su caso, el que ya dispongan para adaptarlo a lo establecido por este Real Decreto”¹¹.

Para poder entender cómo se materializan estos derechos y deberes y, sobre todo,

9. *Derechos y Deberes de los Alumnos*. Op. Cit.

10. *Derechos y Deberes de los Alumnos*. Op. Cit.

11. *Derechos y Deberes de los Alumnos*. Op. Cit.

cómo toma cuerpo la normativa que garantiza el "buen orden" y la disciplina en el colegio y, asimismo, cómo o qué instrumento se estipula para resolver los conflictos, vamos a analizar un reglamento de régimen interno (RRI) de un instituto. No es éste el lugar ni el momento para comentar en toda su extensión dicho reglamento, sino que, por razones de espacio, vamos a limitarnos a aquellos aspectos que directamente incidan sobre nuestra problemática.

En cuanto a los deberes de los alumnos (Artículo XV) recogemos los siguientes.

1. El estudio constituye el deber básico de los alumnos. Este deber se extiende a las siguientes obligaciones: asistir a clase con regularidad y puntualidad; traer el material necesario para el adecuado desarrollo de las actividades de las clases; respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del Centro, así como las orientaciones del profesorado para su aprendizaje; respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros; obligación de respetar las normas de convivencia del Centro expresadas en el Reglamento de Régimen Interno; respetar y utilizar correctamente los bienes muebles y las instalaciones del Centro; llevar consigo el carné de estudiante del Centro.

Es importante resaltar cómo hemos pasado de un reconocimiento constitucional de *Derecho a la Educación* a una obligación

o coacción normativa como *Deber a ser escolarizado*: ya no se trata de que uno, si quiere, puede ejercer su derecho a recibir una buena educación y el Estado tiene la obligación o deber de ofrecer y garantizar tal educación. Ahora se tiene la obligación de asistir al colegio y de estar escolarizado y se ha perdido el derecho de decidir si se quiere estar educado y cómo ser educado. Además, hay que destacar el que se recojan como "deberes" cuestiones tales como "asistir a clase con regularidad y puntualidad", "traer el material necesario para el adecuado desarrollo de las actividades de las clases", "respetar..., las orientaciones del profesorado para su aprendizaje", pues, como veremos posteriormente, el incumplimiento de estas obligaciones, será, en gran medida, la razón más utilizada para justificar una conducta *conflictiva e indisciplinada* y la aplicación de medidas correctoras o la apertura de expedientes disciplinarios, es decir, se pasa de una consideración académica (se cumple o no con las tareas académicas y se evalúa y actúa en consecuencia) a un planteamiento judicial (se cometen faltas y éstas deben ser sancionadas y penalizadas). Se confunde, pues, lo normativo y regulativo de la conducta con lo académico y escolar. Es interesante resaltar cómo se ha invertido el proceso: de considerar como contenido educativo a las normas y valores (aprender a respetar a los demás, ser tolerantes, saber comportarse, tener orden y control, etc.), formando, en cuanto bloque de contenidos actitudinales, parte importante y real de

currículo, se ha pasado a considerar el contenido conceptual, los conocimientos y las informaciones académicas como parte de los contenidos actitudinales, como parte de la conducta y el comportamiento axiológico. Así, el buen estudiante no lo es sólo en el ámbito educativo, sino en el normativo y "judicial": no se puede ser un *estudiante bueno*, es decir, que se comporte bien, si no se es un *buen estudiante*, es decir, si no estudia bien y trabaja mucho. Es un ejemplo más de la perversión que está dándose en el sistema educativo y la confusión (no se sabe si inocente o buscada) entre lo educativo y lo normativo/judicial.

Pero antes de mostrar con ejemplos concretos y reales cómo se concretan estas actuaciones y confusiones, mostraremos el catálogo de faltas y su categorización. Lo vamos a transcribir tal y como se recoge en el reglamento de régimen interno (RRI) y posteriormente comentaremos algunos puntos destacables:

Capítulo VI: Conductas Contrarias a las Normas de Convivencia del Centro

Artículo XIX:

1. Las conductas del alumnado, contrarias a las normas de convivencia y que no alcancen la consideración de las faltas leves, deberán ser sancionadas por los profesores correspondientes, mediante los métodos que consideren oportunos, principalmente educativos.

Artículo XX

1. Las faltas podrán ser leves, graves y muy graves.

2. Serán faltas leves:

a) Las faltas esporádicas injustificadas de puntualidad.

b) La falta esporádica injustificada de asistencia a clase.

c) La actitud pasiva del alumno en relación a su participación en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio, así como a las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.

d) La falta de respeto al ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros señalado en el Real Decreto 732/1995, sobre Derechos y Deberes de los alumnos.

e) Causar, por uso indebido, daños no graves en los locales, material o documentos del Centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.

f) Los actos de indisciplina, las injurias u ofensas no graves, y los actos de agresión física que no tengan carácter de graves.

g) Cualquier acto injustificado que altere levemente el normal desarrollo de las actividades del Centro. Entre otros: g.1. Permanecer en los lugares no autorizados durante el tiempo de recreo, las horas lectivas o entre clase y clase: 3 veces a lo largo del curso. g.2. El retraso injustificado en la entrega lo de los boletines de calificación. g.3. Expulsiones de clase con la obligada amonestación por escrito: Hasta 2 en el curso. g.4. Fumar en el recinto del Instituto:

Hasta 3 veces acumulables durante el curso. g.5. Gritar y/o correr sin necesidad por pasillos o escaleras. g.6. Asomarse con peligro leve a las ventanas.

3. Serán faltas graves.

a) Las faltas injustificadas reiteradas a clase, cuando alcancen el número fijado para el primer apercibimiento en el punto 10.1 del Art. XVI del Cap. V del presente Reglamento de Régimen Interior (6 en asignaturas de frecuencia 4; 4 en asignaturas de frecuencia 3; 3 en asignaturas de frecuencia 2).

b) La reiterada y continuada falta de respeto al ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros ya señalada.

c) Causar, por uso indebido, daños graves en los locales, material o documentos del Centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa, así como la sustracción de las mismas.

d) Los actos de indisciplina y las injurias u ofensas graves a los miembros de la comunidad educativa.

e) La agresión física grave contra los demás miembros de la comunidad educativa.

f) Los actos injustificados que alteren gravemente el normal desarrollo de las actividades del Centro.

g) La comisión de tres faltas leves en un mismo curso académico, excepto las contempladas en los apartados a) y b) del punto 2 del mismo artículo, que se regulan según la tabla del punto 10.1. del Art. XVI.

h) Abandonar el Centro sin permiso durante el horario lectivo.

4. Son faltas muy graves.

a) Los actos de indisciplina y las injurias muy graves contra los miembros de la comunidad educativa.

b) La agresión física muy grave contra los demás miembros de la comunidad educativa.

c) La incitación a actuaciones muy perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa.

d) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.

e) El deterioro causado intencionalmente de las dependencias del Centro, del material pedagógico y de los recursos didácticos del mismo, o de los objetos y pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.

f) Las faltas tipificadas como graves si concurren circunstancias de colectividad y/o publicidad.

g) La comisión de tres faltas graves durante el mismo curso académico.

h) El incumplimiento de las sanciones impuestas.

i) La comisión de tres faltas graves en un mismo curso.

j) El manejo indebido del material antiincendios.

k) Las faltas colectivas de asistencia a clase.

Artículo XXI. Sanciones por Faltas Leves.

Por la comisión de faltas leves podrán imponerse las siguientes sanciones:

1. Comparecencia inmediata ante el Jefe de Estudios, quien lo pondrá, cuando considere necesario, en conocimiento de la Comisión de Convivencia.

2. Amonestación por escrito que se archivará en Jefatura de Estudios y se comunicará a los padres o tutores legales. Cuando el Jefe de Estudios lo considere oportuno, esta amonestación pasará a la Comisión de Convivencia, oídos el tutor y los profesores firmantes de la amonestación.

3. Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro por un tiempo máximo de dos semanas, que se realizarán fuera del horario lectivo.

4. Cuando se trate de las faltas relativas a deterioro o sustracción del material o recursos del Centro o de los miembros de la comunidad educativa, las tareas impuestas se dirigirán a reparar el daño, durante el tiempo necesario para proceder a la reparación.

Artículo XXIII. Sanciones para Faltas Muy Graves.

Por la comisión de faltas muy graves se podrán imponer las siguientes sanciones.

1. Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro. Estas tareas deberán realizarse en horario no lectivo y por un periodo máximo de dos meses.

2. Cuando se trate de faltas relativas al deterioro o sustracción de material o recursos del Centro o de otros miembros de la comunidad educativa, las tareas dirigidas a la reparación del daño causado se realizarán durante el tiempo necesario para proceder a la reparación.

3. Inhabilitación para cursar estudios en el Centro por el tiempo que reste hasta la finalización del curso escolar.

4. Inhabilitación definitiva para cursar estudios en el Centro. Cambio de Centro.

5. En caso de sanción de inhabilitación definitiva, el Consejo Escolar del Centro podrá acordar la readmisión del alumno para el curso siguiente, previa petición y comprobación de un cambio positivo en su actitud.

6. Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a cinco días e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

7. Suspensión del derecho de asistencia al Centro durante un periodo superior a tres días e inferior a un mes. Durante el tiempo que dura la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

Comentar todas y cada una de las conductas consideradas como faltas no es posible en este momento, pero sí que nos gustaría resaltar algunas cuestiones. Por ejemplo, es llamativo, como ya comentamos anteriormente, que se penalice una actitud educativa del alumno, una respuesta ante una oferta educativa. Nos parece muy grave, y no leve, que se considere una falta *la actitud pasiva del alumno en relación a su participación en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio*. Y sobre todo, nos parece más grave aún que sea una falta achacable sólo al alumno y no al profesor, o a ambos. Pues, si bien es cierto que el alumno es responsable de su actitud pasiva, también es verdad que el profesor no logra que participe, no llega a motivarle. Lo que el profesor o la profesora ofrece no le interesa y el alumno nos está diciendo con su actitud que no le interesa lo que se le ofrece, que no le afecta. Por tanto, lejos de ser una falta, *la actitud pasiva del alumno en relación a su participación en las actividades* debe ser considerado como un derecho de réplica del alumno ante una *actitud inadecuada del profesor en relación a las actividades propuestas*.

Nos parece, asimismo, muy grave que se le castigue por no aceptar *las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje*. Va contra el principio básico reconocido en la LOGSE de adecuación a la persona y al desarrollo de la autonomía, pues se penaliza la independencia a la hora de decidir *la orientación que quiere para su aprendizaje* y se reconoce el derecho del profesor

a imponer *las orientaciones respecto a su aprendizaje*. El alumno debe aceptar las decisiones tomadas por el profesor o en caso contrario estará cometiendo una falta leve, con lo cual se lesiona su desarrollo como persona autónoma y capaz de decidir sus intereses y se pierde el sentido personalizado de la educación y el derecho a la diversidad (sólo uno decide lo que es bueno para todos). Esta misma idea subyace en el punto g) acerca de la cuantificación de *los actos que alteren levemente el normal desarrollo de las actividades del Centro*.

Llama la atención la precisión con que se cuantifican y se determinan las faltas: *permanecer fuera de lugar 3 veces; expulsiones de clase: hasta 2 en el curso; fumar en el recinto del Instituto: hasta 3 veces acumulables*. Las mismas cantidades para todos y todas, no se tiene en cuenta la peculiaridad de cada caso, no se mira a la persona sino a la acción, al *delito*. Pero además, tal y como se plantea, parece más una invitación o provocación que una tipificación: se dice que *hasta 2 o 3 en el curso*. Así pues, la cuestión es ser lo suficientemente hábil para que no te pillen: no es que esté mal fumar o que te expulsen de clase, lo que está mal es que se haga 2 o 3 veces en el curso. Por decirlo de otra manera, las primeras no cuentan, son sólo advertencias, podríamos decir. Pero también podríamos considerarlas como estímulos, como motivaciones: hasta que no te pillen 2 o 3 veces no es falta leve, luego el juego es fumar o estar en lugares prohibidos sin que te

pillen. Y si te pillan, tienes hasta 2 o 3 oportunidades. Pero aquí no termina la cuestión, porque, según el reglamento, todas estas conductas, que constituyen faltas leves, son un segundo grado en la tipificación de conductas que afectan y alteran la convivencia. Así, en la introducción de este apartado leemos *las conductas del alumnado, contrarias a las normas de convivencia y que no alcanzan la consideración de las faltas leves, deberán ser sancionadas por los profesores correspondientes*. Es decir, que hay un sinfín de conductas no recogidas en esta lista (ni en las siguientes de faltas graves y muy graves) que sí son conductas lesivas para el buen funcionamiento de la institución. Por ejemplo, suponemos que cuando pillan fumando por primera vez o por segunda. Fumar es una conducta contraria a la convivencia del centro (obviamente si el que fuma es un alumno o alumna, no si es profesor o profesora) siempre y cuando sea la primera o la segunda vez que le pillan. A partir de la tercera, ya pasa a ser algo más que una *conducta contraria a las normas de convivencia* y ser una *falta leve*. ¿Qué es lo que hace que sea falta leve? La repetición del acto, la reiteración del acto, no el acto en sí mismo. Se supone que en las dos primeras veces que es pillado esta conducta negativa *deberá ser sancionada por el profesor correspondiente*. Al repetirse una tercera vez, esto significa que las sanciones en los dos primeros casos han sido insuficientes o inadecuadas. ¿Qué muestra esa reiteración de conductas? ¿No será, de nuevo, un fracaso de ambos, del alumno que

repite conductas contrarias a la *buena convivencia* y del profesor que sancionó tales conductas y no supo buscar la sanción adecuada, la estrategia correcta para modificar la actitud del alumno? ¿No muestra acaso la incapacidad del profesor para erradicar tales conductas? Pero, si es el profesor el que fracasa, ¿por qué se penaliza al alumno? ¿Por qué no se toman medidas contra ambos? Volvemos a encontrarnos con una situación paradójica en la que de una situación de conflicto, es decir, una situación en la que están implicadas dos partes, sólo se hace responsable del conflicto a una de las partes.

Pero continuemos con el RRI y veamos qué consideran como faltas graves y muy graves. Podríamos agrupar las faltas graves en tres clases:

1. Las que suponen el abandono o no asistencia a la clase o al colegio.
2. Las conductas que alteran el orden o el clima del aula.
3. Las que suponen además una agresión o a las personas o a los objetos y muebles.

Un cuarto grupo vendría de la acumulación de faltas de estos tres tipos anteriores. Lo que nos interesa resaltar es el carácter específico de las faltas de primer y segundo tipo. En principio, podríamos decir que no son faltas que supongan o comporten un riesgo determinado para nadie, no conllevan daño alguno, sino que son tipos de respuesta ante un mismo problema general: el aburrimiento en clase del "infractor", luego, como vía

de remediar la situación o se escapa o se busca algún tipo de entretenimiento o diversión (hablar con los compañeros, hacer el payaso, dibujar o marcar el pupitre, etc.). Este razonamiento, que reconocemos está muy simplificado, es básico a la hora de entender el sentido de la "medida disciplinaria" y de la utilidad o bondad de la misma. Al estudiar las sanciones previstas en los RRI y al analizar algunos casos concretos podremos ver con mayor claridad cómo se va penalizando y empujando al niño a un mismo tipo de conducta y cómo se favorece una conducta "conflictiva".

Pero antes nos gustaría comentar brevemente la conceptualización y dimensión que alcanza el sistema disciplinario en el caso de las faltas muy graves. Aquí la característica central es, al igual que el paso de conducta contraria a la convivencia a faltas leves, el "agravamiento" o "empeoramiento" de la conducta, bien por reiteración cuantitativa bien por proceso cualitativo, por mayor gravedad¹². De nuevo cae toda la responsabilidad sobre el alumno por lo que respecta al fracaso de las medidas acordadas para "atajar" conductas con faltas leves o graves que, obviamente, terminan en convertirse en muy graves (3 faltas graves=1 muy grave) sin llegarse a plantear, en ningún momento, la responsabilidad del centro y del profesor ante los conflictos y con respecto a la adecuación o pertinencia

de las medidas adoptadas, de las sanciones. Es paradójico que se tipifique como sanción muy grave "el incumplimiento de la sanción impuesta" sin plantearse cuál es la causa de tal incumplimiento. ¿Qué sentido tiene insistir en unas sanciones que ya se han visto que son inadecuadas? ¿A quién sirve o para qué fin se impone, para corregir una conducta o para potenciarla y exacerbarla? Para poder responder a estas cuestiones, regresemos a la información que nos da el RRI.

En principio, en el artículo XXV, se reconoce como competentes para imponer sanciones por faltas leves a cualquier profesor que presencia la comisión de cierto tipo de la falta y, en general, el profesor tutor, el jefe de estudios o el director. Es importante tener bien presente esta "competencia" a la hora de aplicar las medidas correctoras pues establece claramente la línea de autoridad o cadena de mando y, como posteriormente comentaré, supone un atentado a la propia autoridad del profesor pues éste queda supeditado a la actuación del profesor tutor, del jefe de estudios o del director. Esta situación de desvalorización del profesor se ve agravada en los casos de faltas graves o muy graves. Así se establece que *las sanciones por faltas graves o muy graves serán impuestas por el Consejo Escolar del Centro por medio de: A) apertura de expediente disciplinario; B) la Comisión de Convivencia; C) el Director del Centro si se tratara de sanciones consistentes en*

12. Sistema acumulativo que, como si fueran antecedentes penales, determinan toda la vida del niño o la niña y que sirven de precedentes a la hora de valorar (juzgar) un hecho. De nuevo, ronda el fantasma de la judicialización en el ámbito educativo.

expulsión de hasta tres días, cuando el Consejo Escolar delegue en él dicha responsabilidad, siguiendo los trámites indicados en el presente Reglamento. Debe quedar claro que éste no es un mecanismo alternativo ni un recurso que se facilita al profesor, sino que es una limitación. Si la falta es grave o muy grave, el profesor no puede hacer nada, no puede corregir esa conducta ni puede buscar una posible solución al conflicto. Su obligación es la de "poner un parte" y comunicar a las instancias superiores. Tal es así que en el Artículo XXVI (Procedimiento para la Tramitación de Expedientes) se establece que *1. No podrán imponerse sanciones por faltas muy graves sin la previa instrucción de un expediente que, tras la recogida de la información necesaria, acuerde el Director del Centro, bien por propia iniciativa, bien a propuesta del Consejo Escolar o de la Comisión de Convivencia.* Es decir, que un profesor no "puede" en ningún caso, ante una falta grave o muy grave que ocurre en su aula, resolver la situación y actuar para eliminar el conflicto. Sólo puede, según el RRI, trasladar el conflicto a otras instancias superiores: aquí acaba su capacidad de acción.

Estas limitaciones, esta retirada de autoridad y reducción del margen de maniobra personal por parte del profesor o la profesora ante el conflicto, lejos de ser un elemento facilitador de la labor docente (aunque a primera vista dé esa impresión y libere momentáneamente al profesor del problema), realmente es un elemento dañino para el proceso educativo y para la función y actuación del propio profesor. Trasladar la capacidad de

decisión a otras instancias qué duda cabe que rebaja al profesor ante sí mismo y ante los propios alumnos y alumnas, le va minando poco a poco su seguridad y su capacidad para mantener el control, para hacerse respetar, para ser aceptado como autoridad en el aula, como verdadera autoridad moral y líder del grupo, le va imposibilitando cada vez más para resolver los conflictos y lograr que el propio grupo aprenda a vivir situaciones conflictivas y aprenda a enfocarlas, enfrentándose a ellas de una manera positiva y buscando cómo resolverlas o cómo integrarlas en su propia dinámica.

Pero todo esto lo veremos más adelante al estudiar las consecuencias que conllevan las respuestas institucionales ante la indisciplina y el conflicto. Ahora continuemos presentando unos ejemplos concretos, unas transcripciones de documentos auténticos que forman parte de los distintos momentos de la elaboración, realización y aplicación de un expediente disciplinario. Son unos simples botones de muestra, ejemplos representativos de lo habitual en los "expedientes disciplinarios". Con ellos no pretendemos otra cosa que mostrar la tendencia que lleva a estas medidas, el planteamiento básico que subyace a la actuación institucional y, mediante el análisis de los mismos, descubriremos las consecuencias que comportan. Todo ello nos permitirá, posteriormente, profundizar en la reflexión final sobre las consecuencias y los efectos negativos que produce la aplicación de la normativa de los RRI's y de los "expedientes disciplinarios".

Pliego de Cargos

Pliego de cargos que formula Dña.XXXX, instructora del expediente disciplinario incoado al alumno XXXX, en virtud de designación efectuada por el director del Centro con fecha 4 de marzo de 1999 para el esclarecimiento de los cargos que se le imputan:

- 1) 22-10-98 Lengua. Notificación en la agenda por molestar en clase a compañeros y profesor.
- 2) 23-10-98 Ciencias Naturales Expulsión al AEC (aula de estudio controlado) por molestar e interrumpir la clase.
- 3) 27-10-98 Expulsión a 2ª hora al AEC.
- 4) 30-10-98 Tecnología Notificación en la agenda por molestar en clase a compañeros y profesor.
- 5) 3-11-98 Lengua. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material a clase.
- 6) 4-11-98 Inglés. Expulsado al AEC. Insoportable en la clase. Mal comportamiento y desobediencia. No deja trabajar al resto.
- 8) 5-11-98 Lengua. Expulsión al AEC por molestar continuamente, provocar al profesor, no sacar el material en clase ni atender. Se pide que sea atendido por el orientador y que se tomen las medidas pertinentes.
- 9) 5-11-98 Lengua. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material a clase.
- 10) 10-11-98 **Lengua**. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material a clase y por molestar en clase a compañeros y profesor.
- 11) 10-11-98 Lengua. Expulsión al AEC por provocar continuamente, molestar y no traer trabajos. Se propone que sean tomadas medidas disciplinarias con el alumno.
- 12) 13-11-98 Tecnología Expulsión al AEC. Se niega a hacer nada en clase y molesta continuamente.
- 13) 19-11-98 Lengua. Comunicación a Jefatura de Estudios de la no asistencia del alumno a clase a 4ª hora.
- 14) 23-11-98 **Lengua**. Expulsado al AEC. Contesta al profesor de forma impertinente y molesta a un compañero.
- 15) 2-12-98. Inglés. Expulsado al AEC. Insoportable en la clase. Mal comportamiento y desobediencia.
- 16) 3-12-98 Lengua. Notificación en la agenda por molestar en clase a compañeros y profesor.
- 17) 4-12-98. Expulsado al AEC a 1ª hora. (Según el estadillo general del AEC).

- 18) 10-12-98. Expulsado al AEC a **6ª** hora. (Según el estadillo general del AEC).
- 19) 11-12-98. Expulsado al AEC a **5ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 20) 14-12-98 Geografía e Historia. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material a clase.
- 21) 15-12-98. Expulsado al AEC a **2ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 22) 17-12-98 Inglés. Expulsado al AEC. Insoportable en la clase. Mal comportamiento y desobediencia.
- 23) 18-12-98 Lengua.. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas y para recomendar un control mayor en casa.
- 24) 21-12-98 98 Lengua.. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas y para recomendar un control mayor en casa.
- 25) 22-12-98 Expulsado al AEC a **3ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 26) 13-1-99 Inglés Expulsado al AEC. Insufrible en la clase. Mal comportamiento y desobediencia. Se le castiga también a copiar la lección durante el recreo en la biblioteca
- 27) 14-1-99 Inglés. Notificación de Jefatura de Estudios en la agenda para que la familia concierte una cita con la tutora.
- 28) 19-1-99 Expulsado al AEC a **2ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 29) 21-1-99 Música. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material requerido para la clase.
- 30) 22-1-99 Lengua. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas y para recomendar un control mayor en casa. Ni siquiera trae a clase el material escolar.
- 31) 22-1-99 Expulsado al AEC a **3ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 32) 25-1-99 Geografía e Historia. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material.
- 33) 27-1-99 Expulsado al AEC a **3ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 34) 2-2-99 No entra a la clase.
- 35) 9-2-99 Lengua. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas y para recomendar un control mayor en casa.
- 36) 18-2-99 Geografía e Historia. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material.
- 37) 19-2-99 Ciencias Naturales El alumno está serrando la mesa (la profesora prefiere no expulsarlo, ya que esto es lo que él persigue).
- 38) 22-2-99 No entra a **2ª** hora a clase (Según el estadillo general del AEC).
- 39) 23-2-99 Expulsado al AEC a **4ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 40) 24-2-99 Lengua (desde el grupo 1ºF al que ha sido trasladado de forma provisional como correctivo) Expulsado al AEC por esconderse debajo de las mesas y distorsionar la clase.

- 41) 25-2-99 Expulsado al AEC a 3ª hora (Según el estadillo general del AEC).
- 42) 5-3-99 Pelea con otro alumno en el patio de recreo con golpes e insultos de tipo racista por parte de ambos (ya en este momento el alumno y su familia conocían la instrucción del presente expediente).
- 43) 11-3-99 Inglés. Expulsado al AEC. Insolencia y falta de respeto. Mal comportamiento y desobediencia.
- 44) **Expulsión sancionadora** de 3 días a casa durante el mes de noviembre.
- 45) **Cambio de aula por el consejo escolar** durante la última semana del mes de febrero como medida provisional mientras se decidía la instrucción de este expediente.
- 46) Hay constancia escrita de otras 5 expulsiones al AEC en las áreas de **Tecnología, Plástica e Inglés** que no aparecen individualmente en esta lista por no estar fechadas.

Para aclarar y añadir detalles sobre los cargos que aparecen en este pliego se incluye la opinión por escrito de los profesores de XXXX siendo interesante destacar su interés por llegar tarde, no asistir a las clases o ser expulsado de ellas. Así mismo se ha elaborado un resumen de los hechos.

El alumno y su madre conocen y han leído el día 9 de marzo los escritos de los profesores y el resumen y en principio parecen de acuerdo con lo que en ellos se dice.

Instrucción de Expediente

Dña. XXXX nombrada juez instructora del expediente disciplinario abierto, por posible conducta gravemente perjudicial para la convivencia del centro así como para su propia formación social, educativa y personal, a XXXX alumno de 13 años de edad, perteneciente al grupo 1º C de ESO del IES XXX resume para el Consejo Escolar, una vez realizadas las averiguaciones pertinentes y recogida toda la información posible, lo siguiente:

Hechos

- Alteración sistemática y reiterada del orden de la clase, interrumpiéndola constantemente: habla; ríe y hace ruidos; hace comentarios inadecuados y a destiempo; distrae a los compañeros e intenta atraerlos a su causa, mostrándoles su impunidad; llama la atención para ser expulsado del aula.

- Enfrentamientos frecuentes con los profesores: reta al profesor/a e insta a sus compañeros a hacer otro tanto, demostrando que es impune a pesar del mal comportamiento; contesta; se encara; se niega a sacar y utilizar el material que se le está requiriendo; falta de respeto; muestra una actitud inestable (alternando altanera, negativa, hostil, ojos llorosos y sumisión).
- Incumplimiento de los objetivos educativos: no realiza las tareas; no aporta el material que se solicita; no presta atención en las clases; se escapa de las clases y se esconde en los recovecos de los pasillos, llegando a mentir alegando que llega tarde a la clase; ausencia a la primera o primeras horas de clase.
- Expulsiones reiteradas: al aula de estudio controlado en numerosas ocasiones, manteniendo en algunas ocasiones una actitud impertinente (se incluye una hoja detallada); tres días en el mes de noviembre, previa comunicación a su familia, con asignación de trabajos que no llegó a realizar.
- Cambio de grupo: tras la reiteración de las conductas inadecuadas y contrarias a las normas de convivencia así como la falta de interés por cambiarlas o corregirlas, la Jefatura de Estudios presenta el caso al Consejo Escolar en la reunión de febrero y en ella se acuerda el cambio del alumno al grupo de 1º F durante la semana del mismo mes, así como la tramitación del presente expediente disciplinario. Parece ser que este cambio de curso no surtió el efecto esperado, repitiéndose la misma actitud y hechos que en su curso de referencia.

Actuaciones del instructor para el esclarecimiento de los hechos

Previamente citado, comparece el alumno XXXX acompañado de su madre, quien, informado del motivo de su comparecencia, compromete decir la verdad de cuanto supiere y fuese preguntado en relación con el expediente.

PREGUNTADO: ¿Conoces los hechos que se te imputan?

RESPONDE: Pide que le sean leídos y hace algunas aclaraciones, que no los modifican en lo sustancial.

PREGUNTADO: ¿Qué te parecen?

RESPONDE: "Otros compañeros se portan igual".

PREGUNTADO: ¿Cambiarás? ¿Seguro?

RESPONDE: "Sí, primero me voy a comportar regular; luego, bien".

PREGUNTADO: Si tiene algo más que alegar

RESPONDE: Que no.

Leída la presente declaración por el declarante, la encuentra ajustada a lo manifestado.

Propuesta de resolución

Tramitado el expediente disciplinario instruido por el Centro con motivo de los hechos acaecidos a lo largo del curso escolar actual, en el que aparece como implicado en la comisión de dichos hechos el alumno XXXX, la instructora del expediente, Dña. XXXX formula la siguiente propuesta de resolución: ...

Realidad y Ficción de los expedientes disciplinarios: qué son y qué parecen

Al leer cualquiera de los documentos que conforman un expediente disciplinario, y los que aquí presentamos no son, como ya hemos dicho, más que un botón de muestra, un ejemplo representativo y válido del estilo y la forma de la mayoría de los expedientes que han caído en nuestras manos, hay una primera idea general que se impone, que salta a la vista: se trata de expedientes disciplinarios, pero no educativos, tal vez penitenciarios. Tanto el lenguaje, como las medidas, tienen que ver más con un régimen judicial y penitenciario que con un ámbito educativo. Las expresiones que usan, los términos que se utilizan y la "gravedad" de las conductas que en ellos se reflejan, así como las respuestas ante éstas, no nos indican en lo más mínimo que nos movemos en un campo educativo. Veamos, detenidamente estos puntos.

Análisis del lenguaje

Tanto las expresiones que utilizan para referirse a los autores del informe y para referirse al informe mismo (pues, en definitiva, no se trata más que de un informe acerca de la conducta de un alumno o alumna), como los verbos que se usan para expresar las acciones a realizar o realizadas, nos remiten, indudablemente al ámbito judicial y penitenciario. Así, con respecto al informe nos encontramos con términos como "pliego de cargos" y "expediente disciplinario", a los hechos que se supone que se atribuyen al niño o a la niña, se les llama "cargos", las entrevistas las designan como "comparencias" y a la persona que elabora el informe, una profesora, se le denomina, "instructora del expediente disciplinario" o, peor aún, "juez instructora del expediente disciplinario" y al niño se le considera "el declarante". Otro tanto podemos decir del lenguaje usado para expresar las acciones: incoar, esclarecer los cargos, imputar, comparecer, informar del motivo de la comparencia,

comprometerle a decir la verdad de cuanto supiere y fuese preguntado, tramitar el expediente disciplinario, etc. Si todas estas expresiones las leyésemos en alto a un auditorio que no sabe de dónde las hemos obtenido ni cuál ha sido el contexto en que han sido emitidas, dudamos mucho de que logran imaginarse que se trata de un texto de ámbito académico, que se obtienen de lo que debería de ser un informe escolar.

Pero no sólo cualquier persona ajena al contexto, sino que nos interrogamos si cuando se le pregunta al niño “¿Conoces los hechos que se te imputan?” O le dicen, para que confirme o asienta, “Leída la presente declaración por el declarante, la encuentra ajustada a lo manifestado” nos preguntamos, decíamos, si entiende lo que le preguntan, si sabe lo que es “imputar” o qué es una “declaración”.

Y, si lo sabe, ¿de qué lo sabe? ¿A qué le sueña? ¿No será de las películas americanas? ¿No le sonará a los telefilmes de abogados, policías y de delincuentes? ¿No les estaremos preparando para su futuro más o menos inmediato? ¿No le estaremos *conduciendo* o *educando* para que sea lo que conviene que sea? ¿No es de alguna manera ya un proceso de *catalogación* y estigmatización del niño? ¿No le estaremos convirtiendo ya en el malo de la película y determinando así toda su conducta?

Esto nos lleva a analizar las causas por las que se le abre un expediente, los hechos de

que se le acusan (es significativo que en ningún momento se use esa palabra, cuando, realmente, está presente en el espíritu de toda las actuaciones), los *cargos*. Si hacemos un recuento de las faltas que se *imputan* en el ejemplo presentado y las catalogamos obtendremos el siguiente cuadro:

1. Ser expulsado al AEC.: 20 *partes*, de los que en 8 se indica que es por molestar y por faltar al respeto y en los otros 12 no se nos indica por qué le han expulsado, aunque, al no indicarlo, es de suponer que sólo será por molestar, pues si fuera por algo más grave (insultos o golpes) se reflejaría en los *partes* o sería motivo de un *parte* propio.
2. Molestar en clase, tener mal comportamiento, desobedecer y provocar a compañeros y profesores: otros 13.
3. No traer las tareas hechas ni el material a clase: 13 *partes* o veces.
4. Llegar tarde o no asistir a clase: 3 veces.
5. Expulsión sancionadora de 3 días a casa durante el mes de noviembre.
6. Cambio de aula por el consejo escolar.

Es decir, que tenemos que como causa principal, como *argumento* central del, podríamos decir llevando a su extremo el estilo literario del RRI, *ministerio fiscal* se presenta la reiterada expulsión de clase. Llama la atención que se considere como *cargo* algo que el alumno no hace ni decide, sino que se le impone. Él no se expulsa a sí mismo (a pesar de que tal vez lo busque), si no que es expulsado.

En 8 ocasiones detallan que la expulsión era debido a que molestaba en clase, provocaba al profesor o era maleducado, pero en 12 de ellas ni siquiera se molestan en informar o informarle del motivo de la expulsión. Se supone que el profesor que le expulsa cree o piensa que el niño ya lo sabe y no hace falta explicárselo o reflejarlo en el *parte*. Más tarde podremos comprobar cómo este punto es muy relevante a la hora de entender la *confusión* entre lo puramente educativo y lo punitivo. Si continuamos con los *cargos* vemos que, casi empatados, le siguen "molestar en clase, tener mal comportamiento, desobedecer y provocar a compañeros y profesores" y "no traer las tareas hechas ni el material a clase". De nuevo sorprende ver cómo, en los últimos, se penaliza al alumno por no haber estudiado como si fuese un *delito* el no estudiar. El argumento viene a ser el siguiente: en el RRI se establece la obligación o deber de estudiar, en concreto se considera como falta leve *la actitud pasiva del alumno en relación a su participación en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio, así como a las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje*, luego el que no cumple con su deber de estudiar no es que sea un estudiante con dificultades, es un estudiante *infractor*. Cuando le comentamos a un jefe de estudios que nos parecía una locura considerar como faltas el no traer los deberes hechos de casa o el olvidarse los libros, y que para nosotros si un alumno no estudia o no trae las tareas

hechas de casa lo normal es ponerle mala nota, éste nos contesto textualmente que estaba recogido en la Ley de Derechos y Deberes de los Estudiantes y en el RRI y que si el alumno no estudia está incumpliendo con su obligación de estudiante y eso se considera una falta leve que, si se reitera, puede convertirse en grave. Es decir, como ya advertimos al estudiar el RRI, se mezcla lo normativo y regulativo de la conducta y el comportamiento con lo académico, convirtiendo esto último casi en un asunto de *orden público*.

Lo mismo podríamos decir con respecto a las acusaciones de provocador y alterador del orden escolar. Ya es un tópico decir que, en general, un alumno o alumna que molesta y se distrae o distrae a los compañeros lo hace porque no le interesa lo que se le ofrece, porque no se consigue captar lo suficiente su atención. Luego habrá que preguntarse, tal y como hicimos al analizar el catalogo de faltas leves, graves y muy graves del RRI, ¿de quién es la responsabilidad del desorden, el conflicto y las molestias, del alumno o del profesor? ¿Quién empieza a provocar y a molestar a quién? ¿No será que molestamos a nuestros alumnos con materias y conocimientos que no tienen ningún valor para ellos, que les aburren y les cansan y que no saben para que tienen que estudiarlos y perder el tiempo con ellos?

Pero el colmo es que se plantee como faltas imputables al alumno "la expulsión

sancionadora de 3 días a casa” y “el cambio de aula por el consejo escolar”. Si con respecto a las expulsiones al AEC nos parecía abusivo hacerle responsable de las expulsiones, aquí es claro que habría que responsabilizar al consejo escolar por no haber sabido afrontar adecuadamente el problema y por haber optado por unas medidas que obviamente no han servido para nada, que son claramente inadecuadas. ¿Qué diríamos de un médico que, ante una enfermedad, se dedicará a probar distintas medicamentos a ver si funcionaban y al no lograr curar al enfermo le acusase a éste de ser incapaz y de ser responsable del fracaso curativo? ¿Por qué hacemos entonces responsable al alumno del fracaso de la medida *disciplinaria*? ¿No será tal vez que busquemos medidas *momentáneas, fáciles salidas o soluciones parches*, sin preocuparnos realmente de solucionar los conflictos y de ayudar a solucionarlos a nuestros alumnos? O, siendo más suspicaz, ¿por qué no pensar que se busca marcar ya desde la escuela a una parte de la población para ir creando a los futuros *excluidos y fracasados* que terminen constituyendo el lumpen delincuente y justifiquen un cierto control social y una fuerte presencia policial y de la autoridad estatal.¹³

Lo cierto es que, analizando seriamente los hechos que se le *imputan* al alumno sólo

encontramos un cargo por *violencia* real, es decir, sólo un hecho peligroso. El resto son actos molestos y provocadores (cuando no directamente la ausencia o la indiferencia) que impiden que el profesor desempeñe su labor y que, como se manifiesta en uno de los informes, buscan claramente que se le expulse, que se le libere de ese *sufrimiento*, de ese *castigo* diario que supone la asistencia a clase y soportar unos contenidos y unas actividades que ni entiende ni le interesan.

Sin duda, si hay algún fracasado ése no es el niño (en su caso ha logrado más de 20 veces su propósito), en todo caso será el profesor que se ve impotente para resolver los conflictos y que se ve obligado a expulsarle, es decir, que es manipulado por el niño para conseguir lo que éste busca. Ésta es la paradoja del sistema obligatorio escolar: nos obligan ir al colegio para luego expulsarnos a casa. Tremenda paradoja que pone de relieve el fracaso del sistema o, tal vez, su éxito rotundo como instrumento al servicio de una sociedad discriminatoria e injusta.

Consecuencias y efectos de las medidas sancionadoras

Hasta ahora hemos estado analizando la situación y la respuesta desde las instancias oficiales al problema de la “indisciplina”

13. Para ampliar esta idea véase: FOUCAULT, MICHEL *Microfísica del Poder*. Las Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1978 y *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, 1981. Además, se puede consultar TZVEIBEL, A.B. “El poder en Foucault”, en *Cuadernos de Investigación* de la Sociedad Filosófica de Buenos Aires, n° 2, octubre 1996.

y del conflicto en el aula. Ahora bien, lo que consideramos más interesante es reflexionar sobre las consecuencias que comportan tales respuestas tanto en el alumno/a como en el profesor/a.

Nuestra hipótesis general es que los efectos son para ambos más perjudiciales que beneficiosos, que se trata de un tipo de respuesta contraproducente e, incluso, en cierto sentido, perversa. Así, intentaremos mostrar cómo en el caso del alumnado en vez de ayudarle a superar el conflicto y a corregir su comportamiento, ayudándole a dominar sus emociones y a controlar su temperamento, estas medidas tienden a potenciar la actitud conflictiva y refuerzan las conductas negativas. Por otro lado, con respecto al profesorado, creemos que, lejos de dotarle de un instrumento para mejorar el clima del aula y para resolver los conflictos, produce una pérdida de autoridad, y una dejación de funciones, le rebaja frente al alumnado, dejándole inválido y sin recursos ante éste.

Vamos a intentar sintetizar en unos cuantos puntos precisos los aspectos más relevantes.

Consecuencias sobre el alumnado

La primera evidencia que se nos presenta es que la respuesta institucional incide, sobre todo, en aspectos punitivos y/o excluyentes (partes, expedientes, más trabajos, expulsiones, etc.), es decir, son medidas que

se viven como "castigos", como correctivos y no como intervenciones educativas, como acciones que le ayudan a entender o comprender lo que ocurre, el porqué de lo incorrecto o inadecuado de su conducta y, asimismo, el porqué de la necesidad de cambiar de actitud o de comportamiento.

Para poder entender, por tanto, el carácter negativo que consideramos conlleva la línea de actuación propuesta desde las instituciones y que está caracterizando a las actuaciones del profesorado con respecto al tema de la disciplina deberemos estudiar la problemática del *castigo* y su repercusión en el ámbito educativo.

Gotzens, en su obra *La Disciplina en la Escuela*, plantea que "en general puede afirmarse que han sido dos los aspectos que de forma reiterada han preocupado a cuantos autores han tratado el tema del castigo; por una parte, las cuestiones relacionadas con los efectos negativos atribuidos al castigo con relación a su incidencia sobre la personalidad y vida emocional del sujeto castigado, y, por otra, la cuestión de su efectividad en la supresión de comportamientos indeseados" (1986 p. 122).

Empecemos por el segundo punto, pues es el que más directamente confirma nuestra hipótesis. Retomemos la actuación del profesorado ante el conflicto o los actos de indisciplina tal y como se *recomienda* o *determina* en la Ley de Derechos y Deberes de los Estudiantes y en su materialización en

los reglamentos de régimen interior. Como hemos visto, salvo en casos de faltas leves o de conductas que no lleguen a tal consideración, la actuación establecida es la de elevar un *parte* a la dirección para que ésta tome medidas o, en algunos casos, incoar un expediente, nombrando un instructor, abriendo un periodo informativo, citando a las partes (realizando comparencias), etc. ¿Qué se deduce de esta actuación?:

1. La relación entre acto cometido y respuesta disciplinaria no es inmediata. En la mayoría de los casos, el tiempo que se da entre la *infracción* y la *medida correctiva* puede llegar a ser más de un día, lo cual disminuye el efecto correctivo y desvirtúa a la sanción misma. "Existe una amplia evidencia de que el castigo aplicado inmediatamente después del comportamiento indeseado, da lugar a una mayor inhibición de dicho comportamiento que cuando se aplica con posterioridad (Parke y Walters, 1967; Parke, 1969; Aronfreed y Reber, 1965)"(Gotzens, pp. 123-124 1986).

2. Cuando se dilata el proceso y no se interviene en el momento para resolver el conflicto dando allí mismo algún tipo de respuesta, si no se toman medidas inmediatamente, no sólo se pierde efectividad en la sanción y se merma el efecto correctivo y de modificación de conducta que se supone debe tener la medida, sino que, asimismo, se dificulta la comprensión del motivo de la sanción y de las razones por las cuales su conducta es reprobada. Es obvio que, si la sanción viene varios días

después de haber cometido la falta, no va a ver una clara percepción de lo incorrecto de la acción realizada y sin esta percepción y comprensión se hará más difícil corregir la conducta y cambiar de actitud. "Partiendo de una premisa semejante, Clarizio (1971) lleva a cabo un análisis de cuáles son los efectos negativos atribuibles al castigo como procedimiento de potenciar cambios deseables en el comportamiento del alumno y, fundamentalmente, señala los siguientes: los efectos transitorios con relación a la eliminación de conductas, la falta de información que conlleva el castigo por cuanto sólo informa de lo que no debe hacerse, pero no de lo que puede o debe hacerse en su lugar" (Gotzens, 1986 p. 132).

3. Si la persona o personas que toman la medida no son la persona que se vio afectada por la acción indisciplinada o que presenció y actuó en primera instancia, entonces se produce un doble efecto perverso. Por una parte, el profesor que en primera instancia responde ante la disciplina, no puede completar su labor educativa y tiene que delegar o trasladar a otras instancias tal labor. Posteriormente veremos como mina su autoridad tal práctica. Por otro lado, al derivar la toma de medidas a otras instancias se pierde la relación directa entre alumno y profesor y, con ello, toda la carga afectiva y la autoridad moral que se le confiere al profesor. "Los estudios llevados a cabo por Sears, Maccoby y Levin (1957) concluyeron que la efectividad del castigo en niños dependía

del tipo de relación afectiva entre el agente del castigo y el niño castigado, en el sentido de que cuanto más afectuosa fuera dicha relación tanto más positivo sería el resultado conseguido por el castigo, dando así soporte a las teorías que consideran que el valor reforzante o punitivo de un estímulo depende en gran medida del contexto en el que se da (Rotter, 1954)" (Gotzens, 1986 p. 125). Privar al profesor de su facultad correctora o relevarle de su capacidad de intervención ante el conflicto y trasladar las sanciones al jefe de estudios o al consejo escolar deválían el efecto correctivo, se pierde el efecto positivo de la relación de afecto y confianza existente (o que debería de existir) entre el alumno y el profesor y se despersonaliza y deshumaniza todo el proceso correctivo y educativo de la resolución de conflictos. Además, se atenta al principio de autoridad en el aula que se supone que es el profesor al minar su capacidad de actuación y esto hace que el alumno o la alumna corregida no acepte ni acate la medida impuesta. Es evidente que no se acepta de la misma manera una "medida correctiva" impuesta por alguien a quien respetamos y apreciamos que por alguien al que sólo tememos o que ni lo tememos ni respetamos.

4. La proporcionalidad entre la acción cometida y la respuesta correctiva se pierde al darse el efecto acumulativo. No se juzga o corrige una acción sino un cúmulo de ellas, no un acto sino una conducta (una biografía vital del alumno o alumna). De nuevo nos encontramos

con algo así como los *antecedentes penales*: se penaliza al alumno, se le cataloga como *difícil* o *conflictivo*, es decir, se le marca y encamina hacia un futuro determinado, la *exclusión*.

5. El sentido o percepción de la medida correctora puede ser distinto para el alumno *infractor* que para el profesor o para los instructores, administradores de las medidas correctoras. Lo que para los últimos puede ser una medida correctora (¿castigo?) para el primero puede ser un *premio* o *regalo*. Para mejor entender este punto vamos a transcribir un largo texto de GOTZENS que explica perfectamente nuestra posición:

El hecho de que los alumnos reciban consecuencias agradables contingentes a su comportamiento disruptivo, puede producirse en cualquiera de las situaciones siguientes:

a) *El alumno que abiertamente recibe un beneficio por su mal comportamiento. Por ejemplo: el sujeto consigue la atención del maestro, tras haber lanzado un grito de Tarzán en clase.*

b) *El alumno que en teoría es castigado, pero en la práctica toma tal castigo como un premio. Por ejemplo, el alumno que tras molestar a sus compañeros de mesa, consigue que el maestro lo siente en su mesa, junto a él.*

c) *El alumno que esporádicamente obtiene algún tipo de beneficio como consecuencia a su mal comportamiento.*

Cualquiera de las dos situaciones propuestas anteriormente podría ejemplificar este tercer punto, la única diferencia consistiría en que el sujeto no recibiría su 'premio' cada vez que presentara su mal comportamiento, sino que lo obtendría sólo en alguna ocasión más o menos esporádica.

Los puntos a), b) y c) se incluyen en lo que algunos autores denominan aprendizaje accidental (Vila, 1978) y en el que los adultos —u otros niños— refuerzan positivamente conductas de comportamiento negativo en los alumnos, y viceversa, es decir, los niños refuerzan —en este caso negativamente— formas de castigo en los mayores, hasta el punto de que algunos autores (Ackerman, 1972) indican que son los niños los que enseñan a castigar a los adultos (Gotzens, 1986 pp. 61-62).

Es evidente que en los ejemplos aportados en el pliego de cargos se refleja perfectamente este punto: lejos de modificar la conducta del niño la potencia como medio de lograr su premio: la expulsión.

Desde una perspectiva esencialmente educativa, Mayer, Sulzer y Cody (1968) resaltan, entre las posibles consecuencias derivadas de la aplicación del castigo, la disminución de la autoestima del alumno castigado; puesto que la autoimagen viene determinada, al menos en parte, por la percepción de las opiniones de los otros, el castigo puede aumentar la probabilidad de que el alumno considere especialmente negativas las

opiniones y percepciones que los demás tienen de él. (Gotzens, 1986 p. 130).

Sirvanos esta cita para comenzar nuestras reflexiones sobre el carácter negativo que comportan las sanciones en el desarrollo personal del alumno y en su realización como individuo. Aspecto destructivo que, complementando el punto anterior, nos invita a abandonar este tipo de prácticas *punitivas* y nos hace apostar por alternativas más educativas y constructivas basadas en el diálogo entre todos los agentes implicados en el conflicto sin trasladar éste a ningún otro ámbito ni camuflarlo o postergarlo. Ésta es una apuesta arriesgada y difícil, pero necesaria. Sin ella, el proceso educativo se pervierte y se corrompe. Así, en este sentido, Ginoit dice:

La esencia de la disciplina es encontrar alternativas efectivas del castigo. Castigar a un niño es desesperarle y hacerle ineducable. Él se hace hostil, rencoroso y es prisionero de la venganza. Sumido en la rabia y absorbido por la lucha, no le queda tiempo ni capacidad para estudiar. En la disciplina, lo que genera odio debe ser evitado. Lo que crea autoestima debe ser buscado. (Ginoit, 1977).

Ese odio y ese rencor, lejos de calmar la tensión y el conflicto, los incrementan, los radicalizan. Además, el sentimiento de ser un *fracasado* y un *inútil*, la baja autoestima y el miedo al ridículo o la burla de sus compañeros le fuerza a crearse una *imagen*

positiva de sí mismo potenciando todos aquellos aspectos en los que puede destacar y rechazando aquellos en que puede fracasar o equivocarse. De ahí que, si no puede destacar en el estudio y en lo académico, lo hará rechazando todo lo que tenga que ver con ello e impedirá el normal desarrollo de aquellas actividades en que se sienta inseguro o indefenso alterando y bloqueando el proceso de aprendizaje, no sólo propio sino de todo el grupo. Buscará, asimismo, llamar la atención, crearse un *nombre*, hacerse un *sitio* en el grupo y en el aula y éste será el del *duro*, el del más *malo*, el del más *colega* o el del más *cachondo* o *enrollao*.

Es decir, que se irá fortaleciendo su actitud de rechazo a lo educativo, se reforzará su mala conducta, su talante conflictivo e indisciplinado, se crecerá como líder de la revuelta y la indisciplinada, se invertirán los valores (cuanto peor se comporte más famoso e importante será) y se cerrará la posibilidad de resolver los problemas y, sobre todo, de que aprenda a afrontar las situaciones conflictivas y a resolverlas por sí mismo.

Vemos, pues, cómo las medidas sancionadoras y disciplinarias que se prevén en el CDDE y el RRI, lejos de facilitar la recuperación del orden y la disciplina y ayudar al alumnado "conflictivo" a modificar su conducta y a aprender a resolver por otras vías sus conflictos y problemas, agravan y radicalizan la situaciones ya de por sí

difíciles y, sobre todo, inciden sobre el alumnado reforzando su conducta negativa y su actitud indisciplinada. Pero, ¿qué ocurre con el profesorado?

Consecuencias negativas de las medidas sancionadoras sobre el profesorado

En principio, uno podría suponer que la finalidad de las medidas establecidas en el RRI sería la de ayudar al profesorado, la de venir en respuesta a una demanda del propio profesorado que se encuentra desbordado por la situación de indisciplinada. Y, además, vendría como recurso o instrumento para volver a hacerse dueños de la situación. Es decir, vendría a reforzar su autoridad y como ayuda ante una situación de caos. Ahora bien, ¿es ésta la mejor manera de ayudar al profesorado? ¿Es éste el instrumento adecuado?

No vamos a negar la situación, en algunos casos angustiosos, de profesores y profesoras que se encuentran desbordados ante los actos de indisciplinada, provocación y violencia. Es cierto que, a veces, uno "no puede más" y se siente "superado" por los acontecimientos. Pero, insistimos, ante todo esto, ¿es la respuesta marcada en el CDDE y el RRI la más idónea, la más correcta? ¿Servirá para ayudar al profesorado a recuperar el control del aula y reforzar su autoridad? Mucho nos tememos que no, que, al igual que veíamos que ocurría con el alumnado, las consecuencias de aplicar

una política sancionadora como la actualmente regulada serán más perjudiciales y dañinas que beneficiosas aun para el propio profesorado.

Corneloup se pregunta: "¿No revela el castigo el desánimo, el 'estar hasta la coronilla' del maestro que se encuentra desarraigado, superado por un alumno o por su clase? (...) Para acabar, digamos que el castigo es la última arma a utilizar y a menudo revela la debilidad del maestro" (Corneloup, 1991 p. 57). Pues bien, si hay que llegar al castigo, a las medidas sancionadoras, si no podemos solucionar el conflicto por otros medios¹⁴, deberemos tener presentes los efectos negativos que se derivan de la utilización de los castigos. Hay que analizar, pues, de nuevo las consecuencias lesivas que pueda tener la utilización de estas estrategias disciplinarias pero, esta vez, no sobre el alumnado sino sobre el profesorado.

1. *Pérdida de autoridad.* Como ya hemos comentado reiteradamente, desde nuestro punto de vista, en el diseño del CDDE se merma o rebaja el margen de maniobra y la autonomía del profesorado para resolver situaciones o dar respuesta a los problemas que se le planteen en el aula. Desde el momento en que se limita su responsabilidad y su posibilidad de intervención inmediata y directa a aquellos actos que

constituyen faltas leves o que ni siquiera se les considera como tales, se le está privando de la posibilidad de resolver toda una serie de problemas que puedan presentarse en su aula. De alguna manera, se le está diciendo que sólo se le considera capacitado para resolver los pequeños problemas pero que si el problema es mayor, si se trata de un acto más grave (p.e., que un alumno le insulte) o una conducta conflictiva reiterada (que cometa varias faltas leves), entonces ya no es competente y no es ni su responsabilidad ni su misión resolver la situación y sino que su deber es derivarlo a la instancia competente, el consejo escolar.

Hay aquí un elemento que quisiéramos señalar: cuando criticamos la derivación del problema a otras instancias superiores no estamos criticando al profesor que lo haga. Lo que ponemos en tela de juicio no es la posibilidad de tal opción sino la *obligatoriedad* de la misma. Es obvio que el profesorado debe de gozar de la ayuda y que, en caso de que lo reclame, debe poder contar con el concurso y el apoyo de otras instancias. No estamos defendiendo el abandono del profesorado a su *destino* y que se las apañe como pueda, pero una cosa es *ofrecer* ayuda y otra muy distinta es *obligar* y determinar su actuación. El ofrecimiento enriquece y fortalece la autoridad del profesor, la obligación y la imposición la debilita.

14. Ver más adelante las propuestas de resolución de conflictos mediante el diálogo y la Comunidad de Investigación.

A esto se nos podría comentar que cuando se deriva el problema a otra instancia es para garantizar los derechos del alumno y para evitar que sea el propio profesor que se ve afectado por los actos de indisciplina quien juzgue los mismos, es decir, que sea juez y parte. Pero podríamos contestar que si se quiere garantizar los derechos del alumno lo que habría que hacer es ofrecerle la misma posibilidad que al profesor: el ser escuchado y, si no es capaz de resolver sus problemas directamente con el profesor implicado, entonces tener la posibilidad de pedir una mediación.

Cuando se plantea una solución negociada al conflicto, una solución por el diálogo y ésta no se puede lograr negociando únicamente las partes implicadas (el alumno o los alumnos y el profesor) un recurso obvio es la utilización de un mediador, una tercera persona o parte imparcial que, escuchando y analizando las informaciones y comentarios de las dos partes implicadas, es capaz de sugerir y proponer posibles soluciones o respuestas. En este sentido, se podría entender que cuando desde el CDDE y el RRI se plantea la intervención del consejo escolar, y la de un instructor como representante de éste, lo que se propone es la figura de un mediador. Es decir, frente al profesor, que sería una segunda parte implicada en el conflicto, se opta por elevar el caso al consejo escolar que se constituye como tercera parte.

Sin embargo, mucho nos tememos que esta tercera parte no sea nunca o casi

nunca una parte *imparcial*. Si retomamos el análisis del RRI, del repertorio de faltas y de la normativa que establece para resolver los conflictos, podremos comprobar cómo en ningún momento se hace mención de la responsabilidad del profesor ni de su implicación en el conflicto. Luego, al derivar hacia un estamento superior no se hace bajo la consideración de incluir un tercero *imparcial*, un *árbitro* del conflicto que medie y busque posibles soluciones del mismo teniendo en cuenta no sólo la actuación del alumno sino también la del profesor o profesores. Lo que realmente se hace es enjuiciar, celebrar un juicio al alumno o la alumna en la que el profesor no es parte del conflicto, no es uno de los agentes en contienda, sino un testigo de cargo, una parte del *ministerio fiscal*, de la acusación.

De ahí que nos reafirmemos en el aspecto descalificador que conlleva este planteamiento para el propio profesorado, para su función o papel de educador. Esto nos lleva a una segunda consideración.

2. *Transformación de su rol de maestro o educador en enseñante, instructor o profesional de la enseñanza.* Por duro que parezca ésta es la realidad que vivimos hoy en día. Cada vez más nos encontramos con que los maestros y educadores se convierten en meros enseñantes y su única misión es la de *enseñar* unas materias, transmitir unos conocimientos, unos contenidos. Ya sabemos que la teoría de

la LOGSE no aceptaría este análisis, pero aquí hablamos de nuestra experiencia, de lo que conocemos, no de lo que debería de ser según el diseño maravilloso de la reforma. La realidad, al menos la que conocemos, es que, como nos dijo un jefe de estudios, hoy en día ya no se puede ser educador, bastante se tiene con ser enseñante y ocuparse de transmitir unos conocimientos a los pocos que muestran algún interés. Nos encontramos aquí con toda una serie de cuestiones que ya hemos ido analizando: la falta de motivación, tanto del alumnado como de parte del profesorado, la carencia de medios y recursos, la masificación, la transformación de lo actitudinal en contenido conceptual y viceversa, etc.

Cuando en el CDDE y el RRI se establecen como obligaciones del estudiante el *estudiar, traer el material necesario para el adecuado desarrollo de las actividades de las clases, respetar las orientaciones del profesorado para su aprendizaje*, de alguna manera se convierte al profesor en *vigilante o policía* que debe velar por que se cumplan esos deberes y se pervierte la naturaleza del papel educador del profesor. El profesor debe preocuparse no de que el alumno se haga persona, se forme como individuo autónomo y capaz de desenvolverse por sí mismo, es decir, deja de preocuparse de educar al niño o la niña para pasar a ocuparse de que *estudie*, de que *aprenda* los contenidos que le ha tocado impartir. Y aquellos que no

puedan o no quieran estudiar y aprender esos contenidos entonces son un problema y se establece cómo resolverlo: haciendo partes y, cuando se acumula una cierta cantidad de partes, abriendo expedientes. Ya no se es educador, se es profesional de la enseñanza y gestor de las ordenanzas.

Recuperar al educador y la educación ¿integrar el conflicto o suprimirlo?

Si el maestro considera que la desobediencia, el desacuerdo, las peleas, o la negativa a realizar una parte en particular del trabajo, a mantenerse en silencio, a ponerse en fila, son una amenaza a la autoridad, aparece entonces un problema. Si, por el contrario, estos incidentes se consideran como naturales en el curso de la vida en común y se integran dentro del todo, no hay porque percibirlos como problemas (Kohl 1986, p. 138).

En este texto Herbert Kohl pone el dedo sobre la llaga: ¿Qué entendemos por conflicto? ¿Para quién es una situación conflictiva? Hasta el momento hemos ido desgranando reflexiones acerca de la respuesta institucional ante el conflicto y la indisciplina y en todas ellos nos ha surgido como elemento básico la desviación o derivación a otras instancias, no la solución del conflicto.

Ahora se nos presenta otra posibilidad, otra opción. En lugar de quitarnos de encima el

problema y de traspasarlo a otros (jefe de estudios, director del centro, consejo escolar, familia y, como última gran instancia, servicios sociales del ayuntamiento o de la comunidad autónoma) la solución alternativa parte de asumir el conflicto y de vivirlo como parte del proceso educativo mismo. Ya no se trata de suprimir o negar el conflicto, ni de traspasarlo o desviarlo, sino de aceptarlo y de aprender a vivir el conflicto para que nos enriquezca y no sea dañino. Así, frente a una falsa solución punitiva, se apuesta por una resolución constructiva en la que se aprenda del conflicto y se aprenda a vivir y transformar el conflicto mismo. Como continúa diciendo Herbert Kohl, *"el castigo constituye un modo peligroso de intervenir en el comportamiento. Si se castiga a dos personas porque estaban peleando, el castigo no aclarará, no resolverá las causas de la pelea. Junto a la hostilidad mutua de los dos muchachos, una nueva hostilidad hacia el maestro y su autoridad hará aparición. Eso no quiere decir que el maestro deba retroceder ante las peleas ni que tenga que dejar que sus alumnos se hagan pedazos entre sí. Debe ciertamente interrumpir la pelea. Pero es el paso siguiente el que es esencial. El maestro puede castigar a los contendientes, ponerles una mala nota en conducta, enviarles al director"* (Kohl, 1986, pp. 138-139).

Éstas son las soluciones propuestas desde las instancias institucionales y que, como hemos visto reiteradamente, lejos de resolver el problema lo agravan o radicalizan. Pero, continúa Herbert Kohl, se puede *"hacer algo totalmente diferente. Puede volverse*

hacia ellos, diciendo: '¿Qué ocurre?' Y hablar de ello, esperar que la clase vuelva a estar en calma y dejar que las cosas sigan su curso. O puede también cogerlos aparte, sea los dos juntos sea de uno en uno. La cuestión es que se ha tratado el suceso como un asunto más de la vida en común, y no como una transgresión de la disciplina" (Kohl, 1986 p. 139).

Ésta es la apuesta según la que, siguiendo la línea de algunos autores, hemos ido realizando desde hace años nuestro trabajo.

Algunas alternativas a la normativa

Ante la realidad expuesta proponemos una forma de trabajo que no se basa tanto en grandes teorías pedagógicas ni en complicadas orientaciones metodológicas imposibles de llevar a cabo como en una dinámica de acercamiento que nos permite fundirnos en la esencia misma del ser humano. Esto implica simplemente abandonar la idea vertical y jerárquica de profesor-alumno para sustituirla por la horizontalidad del diálogo donde *la función del profesor, de nuevo educador, es asegurar el protagonismo de sus alumnos y alumnas, en cuanto que personas, y garantizar el diálogo y el encuentro personal.* Y así podremos todos establecer *la convivencia* como estilo de relación privilegiado frente a la mera disciplina, *construyendo* procesualmente un marco donde todas las situaciones, incluido el conflicto, sean aprovechadas y tratadas con rigor educativo.

Será desde un clima tal desde donde se podrán explicitar los elementos del currículo que permitan acercarnos a la consecución de los objetivos generales de la LOGSE, que hablan de *formar integralmente personas que se desarrollen con autonomía, responsabilidad y conciencia crítica de la realidad que les rodea*.

Sólo en este ambiente es posible practicar habilidades cercanas al ser humano como el diálogo, como razonar y posicionarse ante el conflicto, enfrentando con el *equilibrio* que infunde la *razón* la *comprensión* al *castigo*, la *sinceridad* a la *soberbia* y la *confianza* al *temor*.

La metodología LIPMAN y la resolución constructiva de conflictos

Esta metodología surge en Estados Unidos de la mano de M. Lipman y colaboradores, los cuales la desarrollan con el objetivo de enriquecer las destrezas de pensamiento de sus alumnos tomando como referencia básica la práctica del diálogo filosófico. En la actualidad se lleva a cabo en el marco de una estructura más amplia que se conoce como "Aprender a Pensar". La aplicación básicamente sólo requiere la aplicación de los siguientes pasos:

1. Una vez distribuidos los participantes en círculo, se realiza la *lectura compartida de un texto*. Se dispone de un conjunto de novelas adaptadas a las distintas etapas

evolutivas del desarrollo, las cuales se acompañan de sus correspondientes guías didácticas. En la educación no formal se suelen sustituir por cualquier texto de interés o por otros soportes: dinámicas, cine o un cuadro que inciten o desencadenen el siguiente paso.

2. El grupo, ahora llamado *comunidad*, plantea los interrogantes o *cuestionamientos* que les sugirió el momento anterior y se anotan en la pizarra, escribiendo al lado el nombre de la persona que interroga a la comunidad.

3. La comunidad elige la cuestión que más le motiva o interesa y comienza un diálogo en el que existen unas normas que garantiza el profesor-mediador. El diálogo se establece desarrollándose destrezas cognitivas que se *interiorizan* por cada persona y por la comunidad, facilitando, por tanto, aprendizajes tan *significativos* como *comprensivos* que posibilitan un andamio *constructivista* que descansa entre la *investigación* y la *acción*.

Una experiencia de aula

"El conflicto no es negativo, es más bien necesario para la evolución progresiva de lo humano y lo social. Lo que nos parece ilusorio es pretender erradicar dicho conflicto con medios funcionales, sin toma de conciencia" (López Hernández, 1999).

Durante dos años hemos venido aplicado la metodología Lipman en resolución

y prevención de conflictos en el marco de las tutorías de un grupo de diez chicos de Garantía Social. Los casos que describimos a continuación, aunque distintos, tienen todos en común dos cuestiones o elementos:

- La metodología se aplica con cierta flexibilidad frente al rigor de su uso en otros proyectos más filosóficos y teóricos; y, así, se suprime la centralidad del texto filosófico (novelas de Lipman) para sustituirlo por soportes audiovisuales, impresos o simples cuestionamientos que correspondan a *centros de interés* patentes en el grupo y/o en algunos de sus miembros.
- El objetivo es plantear el conflicto; ello no implica resolverlo y mucho menos evitarlo. Nos conformamos con *tomar conciencia de la situación de conflicto*. Iniciamos, con el cuestionamiento, el diálogo y la razón, un camino sin que nadie ni nada nos indique *a priori* su dirección, sentido o destino y, entre todos, vamos marcando la ruta y meta.

Pasemos a continuación a presentar una serie de casos a través de los cuales mostraremos cómo se puede vivir el conflicto, eliminar su aspecto destructivo y darle un carácter educativo y constructivo.

Primer caso: conflicto individual

Se observa que Marcos, de forma gradual, va deteriorando su vida en todos los aspectos

conocidos y de los que nos hace partícipe: inicialmente nos sorprendió no sólo por su madurez y “saber estar”, sino por la condición física que demostraba al hacer deporte. Ahora es todo lo contrario: ya no ayuda a sus compañeros, es impuntual, se ausenta sin motivo, sus relaciones familiares no son las de antes (come a deshoras, está de mal humor, se encierra en su habitación, ha dejado de colaborar en casa...) y su aspecto físico es distinto, evidenciándose una conjuntivitis de origen sospechoso, que induce a pensar que Marcos está abusando del hachís, sospecha que se confirma cuando él mismo, preocupado, pregunta en voz alta: *¿Por qué hay personas que consumen drogas y parece que están tan bien y otras que también consumen están tan mal?* Inmediatamente, se inicia el diálogo durante el cual tuvimos oportunidad de:

- Informar sobre consumo y consecuencias.
- Establecer previsiones de futuro.
- Plantear empáticamente modos de vida.
- Tomar conciencia de estilos de ocio.
- Razonar afirmaciones como *lo importante no es no consumir, sino aprender a consumir*.

Marcos, al poco tiempo nos abandonó. No sabemos qué camino habrá tomado, pero simplemente al plantear su conflicto al grupo nos ofreció unas sugerencias y pistas que probablemente en algunos chicos y con seguridad en nosotros mismos se han convertido en estrategias de aprendizaje.

Segundo caso: conflicto entre iguales

Abraham y David aunque tienen en común el pertenecer a familias trabajadoras, manifiestan sin disimulo grandes diferencias: mientras los padres de uno son propietarios de un negocio, los del otro son asalariados. Ambos explicitan sus ideas políticas con actitudes y formas radicalmente opuestas: uno exterioriza modos y pensamiento cercanos a grupos de corte nazi y otro pertenece a la llamada "tribu de raperos" cuyo estilo se parece a los hippies de los 70, pero más asociado a los *graffiti* que al consumo de ciertas drogas. Su relación siempre se ha basado en el enfrentamiento, que al principio era argumentado y, poco a poco, fue derivando al hostigamiento y la provocación continua. La disputa se ha tornado infantil, de tal forma que por cualquier cuestión discuten.

Un día se pelean, hecho preocupante no sólo por las lesiones que se causan, sino por el efecto que tiene en la cohesión del grupo, en la relación con las familias y entre ellas mismas y en la posible pérdida de los vínculos afectivos de autoridad y referencia. Es, pues, un conflicto cuya inmediatez y objetividad requieren una respuesta tan automática como contundente. Se nos ocurre, al hilo de la tregua de ETA, plantearles el conflicto y que hagan una simulación de negociación. Vamos a crear tres grupos: los terroristas, el gobierno, y los mediadores, papel este último que desempeñan Abraham y David. No sólo tienen

que estar de acuerdo, sino parecerlo; y además su función (su juego) consiste en mediar buscando puntos en común para avanzar durante las discrepancias, anotando los interrogantes y cuestionamientos que surjan para después iniciar el diálogo.

La negociación se realiza en dos sesiones que cuyos aspectos más destacados fueron:

- Búsqueda de puntos en común para empezar a hablar.
- Distinción entre crítica constructiva y destructiva.
- La diferencia entre lo posible, lo probable y lo real.
- La influencia de un conflicto en las personas aunque sean ajenas al mismo.
- Previsiones de futuro.
- Diferenciar y posibilitar el perdón frente al olvido.
- La importancia del compromiso como garantía.

Abraham y David en absoluto resolvieron su conflicto. A partir de entonces lo evitaron. David fue marginado en muchas ocasiones por el grupo en el que las posibilidades de liderazgo de Abraham eran mayores. A lo largo del curso, cuando surgía el conflicto entre iguales, recurrimos como estrategia al recuerdo de los hechos narrados y entonces nos dimos cuenta de que la historia de un grupo se escribe no sólo con sus conflictos, sino con sus consecuencias convertidas en aprendizajes.

Tercer caso: conflicto social probable

*Primero se llevaron a los negros
pero a mí no me importó,
porque yo no lo era.
Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mí no me importó,
porque yo no lo era.
Después detuvieron a los curas,
pero como yo no soy religioso,
tampoco me importó.
Luego apresaron a unos comunistas,
pero como yo no soy comunista,
tampoco me importó.
Ahora me llevan a mí
pero ya es tarde.*

Bertold Brecht.

A principios de marzo, el centro nos informa que se va a incorporar un chico nacido en la República Dominicana, que acaba de llegar a España. Con el grupo revuelto por el caso anterior, hablamos con Sandro (así se llama) y le ruego que empiece tras las vacaciones de Semana Santa. Mientras, vamos preparando el terreno. En clase, en las tutorías, animado por los medios de comunicación, está muy presente el tema del racismo; Sandro es negro. El día 21 de marzo, además de ser el comienzo de la primavera, es el día internacional de la poesía, así que el lunes 22 planteamos la lectura del poema de Bertold Brecht e iniciamos una sesión Lipman típica que acaba en el tema del racismo con el interrogante *¿Qué pasaría si tuviéramos un compañero negro?*

Al final se informa de que Sandro se incorporará tras las vacaciones, provocando una respuesta generalizada de reproche por haber hecho la sesión orientada de esa forma tan descarada. Parece obvio que la deseada prevención ha sido efectiva, tanto porque surge de las necesidades probables y reales del grupo como por los procesos cognitivos de interiorización que el cuestionamiento ha desencadenado.

Cuarto caso: conflicto social latente

Abraham ha sido condenado por un tribunal a pagar un cierto número de días/multa y a limpiar pintadas de una estación de cercanías. Su delito: pintar en una pared de propiedad pública. En principio se pedía el ingreso en prisión durante un número determinado de fines de semana (es reincidente) pero el apoyo de su madre y la actuación de su abogada han sido fundamentales para evitar el internamiento.

Abraham se siente criminalizado por una actividad que, para él, es algo más que un *hobby* o una moda pasajera. Es una afición que le mantiene constantemente ocupado, llegando a expresar literalmente "que le aleja de otras historias", una especie de terapia o vía de escape de la realidad que le ahoga.

En privado, nos cuenta su experiencia y ante la invitación de compartirla con sus compañeros, accede encantado.

Los hechos coinciden con el inicio de un vídeo fórum que han demandado los chicos. Vemos *Barrio*, *El Odio* y *El Gran Dictador*. Hablamos, cuestionamos, establecemos comparaciones con la realidad, analizamos comportamientos y buscamos respuestas.

Siempre se nos quedará grabado el pasaje de *El Odio* que Abraham nos repitió mientras nos contaba su experiencia: "Ésta es la historia de un hombre que cae desde un edificio de 50 pisos. Mientras cae piensa: todo va bien, todo va bien, más duro que la caída será el aterrizaje". Abraham terminó su relato diciendo: "por eso yo voy a seguir pintando".

Con el vídeo-fórum hemos contemplado realidades cotidianas que a través del cine han iniciado el diálogo que nos ha posicionado ante el conflicto, arrancando esa sonrisa del pensamiento que es la toma de conciencia.

A modo de conclusión

Estas cuatro historias no son más que una pequeña muestra de cómo asumir e integrar el conflicto en el aula como un elemento más del proceso educativo y de crecimiento tanto del grupo como de cada uno de sus integrantes, profesor incluido. No pretenden ser la *respuesta* ni la receta para todo conflicto, pero sí unos ejemplos y unas sugerencias de respuestas alternativas a las establecidas en el CDDE y el RRI. Tras la lectura de este trabajo se nos podría acusar de *alarmistas* y *catastrofistas* al

presentar las propuestas institucionales bajo una óptica tan negativa y perniciosa, considerando que es una exageración y que tampoco es tan grave. Tal vez sea cierto que, hoy en día, la situación no ha llegado a los extremos por nosotros descrita y que los ejemplos de expedientes disciplinarios y de pliegos de cargos puede que no sean más que unas excepciones dentro del panorama actual de la educación, pero eso no quita para que sea, probablemente, el porvenir que se está dibujando, el futuro que se está construyendo. Cada vez más, el profesor y la profesora se sienten indefensos y recurren a este tipo de medidas y de actuaciones "derivadoras" del problema y bálsamo inmediato de su malestar. Valga como ejemplo una anécdota reciente en la que una alumna de magisterio en prácticas nos contaba como, estando en un grupo de 2º Ciclo de Infantil (6 años), asistió a una escena realmente asombrosa: un niño de 6 años fue enviado por su profesora al despacho del director "por mal comportamiento". Se nos puede decir que es una exageración, y puede que lo sea, pero es una exageración altamente significativa y realmente preocupante. Si se empieza a mandarlos con sólo 6 años al despacho del director, ¿Qué se hará con ellos cuando tengan 12 o 14 años?

Y, ¿qué pensar de una profesora que no es capaz de hacerse cargo de un conflicto planteado por un niño de 6 años? ¿A qué grado de desmoralización y desánimo está llegando el profesorado como para "tirar la

toalla" con niños de tan corta edad? Es cierto que no se puede descargar toda la responsabilidad sobre el profesorado, que es una "profesión" (¿profesión o vocación?) mal considerada socialmente y peor retribuida económicamente, que hay una falta endémica de medios y recursos para poder realizar la labor educativa como sería necesario. Todo ello es cierto, pero aun así no podemos escudarnos en ello para no asumir la responsabilidad de educadores a que nos hemos comprometido e ignorar las consecuencias de nuestros actos cuando optamos por una respuesta u otra.

Evidentemente, optar por el diálogo, por la integración del conflicto y por su resolución en grupo es más duro, es más complicado y, en muchos casos, insatisfactorio. Es cierto que lo más simple es derivar y que otro se ocupe del problema. También es cierto que, en muchos casos, parece que la sanción y los expedientes disciplinarios son la única opción posible, que se trata de casos perdidos, de alumnos y alumnas irrecuperables y "carne de cañón", que la violencia y el desorden están tan arraigados hoy en día en todos los ámbitos de la

sociedad que sería ingenuo pensar que la escuela iba a librarse y que, a fin de cuentas, no se puede hacer más de lo que se hace.

Pero no nos gustaría terminar con unas reflexiones tan desesperanzadoras y derrotistas y apostar por un futuro algo más optimista y alentador. Por ello nos gustaría concluir trayendo a estas páginas la experiencia de un compañero maestro y pedagogo, Paco Lara, profesor en un colegio público en Palomeras Bajas, quien tiene a gala el que en sus muchos años de docencia no ha abierto ningún expediente disciplinario ni ha puesto parte alguno a sus "muchachos y muchachas" y no porque no tenga problemas, sino porque no huye de ellos ni se los quita de encima: los asume y se enfrenta a ellos, pero no se enfrenta con sus alumnos y alumnas, sino que junto con ellos y ellas, todos juntos, resisten el conflicto y lo afrontan. Esperemos que su ejemplo sirva de modelo y, en lugar de crecer el número de expedientes, se extienda el hábito del diálogo y de la alianza profesor-alumno frente y contra el conflicto.

Referencias

- ACKERMAN, J.M.(1972). *Operant conditioning techniques for the classroom teacher*. Glenview: Scott, Foresman and Co.
- AGAZZI, A. (1971). *Historia de la Filosofía y la pedagogía*. Alcoy: Ed. Marfil.
- BLÁZQUEZ FRAILE, A. *Diccionario Latino-Español; Español-Latino*. Editorial Sopena, S.A.
- CORNELOUP, A. (1991). *Cómo mantener la disciplina*. Barcelona: CEAC.
- CORNELOUP, A. (1991). *Cómo mantener la disciplina*. Barcelona: CEAC.
- CORTINA, A. (1999). Autoridad, Responsabilidad y Libertad en el Proceso Educativo. En VV.AA., *Valores de una sociedad plural*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- CURWIN, R.L. y MENDLER, A. N. (1983). *La disciplina en clase*, Madrid: Narcea.
- FOULQUIÉ, P. (1967). *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Ed. Labor.
- GINOIT, H. (1977). *Maestro-alumno*. México: Pax-México.
- GÓMEZ, M., MIR, V. y SERRATS, M^a. G. (1990). *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid: Narcea.
- GOTZENS, C. (1986). *La Disciplina en la Escuela*. Madrid: Pirámide.
- KOHL, H. (1986): Disciplina, en *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. En Raquel Glazman, México:Ediciones el Caballito/SEP.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, G. M. (1999). *Condición marginal y conflicto social*. Madrid: Talasa.
- MAYER, G.R., SULZER, B. y CODY J.J. (1968). The use of punishment in modifying student behavior, *The journal of special education*. 2 (3), 323-328.
- ROTTER, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. N.J.: Prentice-Hall.
- SEGURA MUNGUÍA, S. *Diccionario Etimológico Latino-Español*, Ediciones Generales Anaya.

Resumen

La violencia, la indisciplina y el caos en las escuelas están en aumento. Frente a este fenómeno, la institución oficial (Ministerio y Consejería de Educación) propone una Carta de Derechos y Deberes como respuesta e instrumento para resolver los conflictos (vía sanciones) escolares. En este artículo analizamos la propuesta oficial, sus consecuencias tanto para el alumnado como para el profesorado y adelantamos una alternativa real menos punitiva.

Palabras clave: Disciplina, Autoridad, Carta de Derechos y Deberes de los Estudiantes, Expedientes disciplinarios escolares, Resolución de Conflictos

Abstract

Violence, indiscipline and chaos in schools are on the increase. To face these phenomena, the different institutions (Ministry of Education, Councils) propose a document containing the rights and duties of students. This document aims at solving conflict through the use of sanctions. In this article, we analyse the proposal and its consequences for both students and teachers. We also include a less punitive alternative to the proposal.

Key words: Discipline, authority, document including rights and duties, conflict solution, school sanctions.

Juan Carlos Lago
Universidad de Alcalá
juanc.lago@uah.es

Luis Ruíz Roso
I.P. Santo Domingo Savio