

CONFLICTO Y CONVIVENCIA EN LOS ENTORNOS ESCOLARES

Eduardo Dopico Rodríguez

Área de Didáctica y Organización Escolar

Dpto. CCEE, Universidad de Oviedo

dopicoeduardo@uniovi.es

Resumen

Estamos habituados a vivir en el conflicto. Forma parte de nuestra naturaleza. Los mecanismos de socialización nos ayudan a manejarlo y obtener conocimientos de él. En los espacios educativos, el conflicto tiene una perspectiva algo diferente. En lugar de verlo como una oportunidad para desarrollar aprendizajes útiles para la vida, es visto como ataque frontal a una cultura organizativa erigida sobre la imposición. En los niveles educativos de secundaria y bachillerato, cuando el alumnado tiene un intervalo de edad que va de los 12 a los 18 años, el conjunto de normas de convivencia que elabora el profesorado de los centros entra en colisión con la dinámica evolutiva de la cultura preadolescente y juvenil. En este artículo se despliega una investigación práctica para describir esta conflictividad, indagando sobre la existencia del conflicto en los centros educativos y tratar de delimitarlo, señalando en que niveles o ciclos educativos, y por lo tanto edades, se produce con más insistencia. También interesa conocer el tipo de respuestas que ofrecen los centros para atajar la conflictividad, esto es, como actúan ante este tipo de situaciones y cuáles son las acciones educativas que entran en funcionamiento. Puesto que es el profesorado el agente informativo y sancionador de conductas consideradas como inadecuadas a las normas que él mismo aprueba, interesa saber en qué punto sitúan los/as docentes de los centros la deriva conflictiva y cuales puedan ser las causas. Para hacer todo esto, se tomaron como referencia 12 Centros Educativos de los niveles de la Enseñanza Secundaria y Bachillerato (IES) de Asturias-España, El enfoque del estudio intenta desarrollar una perspectiva didáctica basada en la educación para la paz y la convivencia, donde los sistemas de comunicación profesorado-alumnado superen barreras perceptuales que generan conflictividad

Palabras-clave: conflicto, convivencia, mediación educativa, competencias

1. INTRODUCCIÓN

Cuando fijamos nuestra atención en los entornos educativos, lo primero que debemos constatar es que ni alumnos ni profesores nacemos en las aulas. Todos venimos de nuestros contextos vitales particulares trasladando a la escuela historias personales y sociales (Onetto, 2009), que tendrán que ajustarse a las dinámicas relacionales que se promueven en el ámbito escolar (Palacios de Torre, 2009). Incluso cuando la adaptación es sencilla y los agentes educativos acomodan sus pautas conductuales a las normas establecidas, el conflicto late inevitable al entrar en colisión caracteres diferentes en espacios comunes donde se manifiestan estereotipos característicos (Garcés Montoya, 2006). En los centros educativos predomina una visión sesgada sobre el conflicto, situándolo exclusivamente del lado del alumnado. Desde esta visión maniquea, el conflicto es tratado por dos vías, en ocasiones, no convergentes: con procedimientos coercitivos (a través de los reglamentos de régimen Interno) y con planes de convivencia (creando comisiones de convivencia en los centros educativos). Los reglamentos de régimen interno, derivados de la legislación educativa española (LOE, 2006) y aprobados por los consejos escolares de los centros, señalan la estructura organizacional de los centros y las normas de funcionamiento junto al conjunto de medidas correctivas, autodenominadas *educativas*, aplicadas exclusivamente al alumnado frente a incumplimientos de las normas de convivencia elaboradas por el profesorado. Los planes de convivencia, también desarrollo legislativo del sistema educativo estatal, se elaboran en base a

regular los derechos y deberes del alumnado en un conjunto de normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos. En otras palabras, son el reglamento de régimen interno vestido con el disfraz de la atención a la diversidad y la convivencia educativa. Sobre estos dos procedimientos ya asentados en las estructuras organizativas de los centros, emerge la mediación educativa como método para mejorar la comunicación y el entendimiento entre un grupo humano sometido a una convivencia regulada, para colaborar en el mantenimiento de buenas relaciones, para gestionar la resolución de conflictos y para la prevención de problemas futuros. Aunque en principio es competencia directa de la dirección de los establecimientos educativos el inicio del proceso, las prácticas mediadoras han ido revelando la capacidad educativa de la mediación cuando es entendida como una oportunidad para el aprendizaje (Schultz Abarca, 2005), cuando es ejercida entre iguales (alumnos-alumnos) (Cowie y Fernández, (2006) y cuando facilita la relación intercultural (Malik y Herraz, 2005).

La práctica de la mediación educativa comienza a generalizarse después de los logros alcanzados en los ámbitos judiciales (GEMME <http://www.gemme.ch/>) y de terapia familiar (MAPA <http://www.gemme.ch/>). La mediación es una táctica basada en la contemporización de un agente mediador neutral para resolver conflictos entre sujetos en disputa. Su finalidad es establecer la comunicación y el respeto entre las partes para poder aislar sistemáticamente los problemas objeto de disputa y llegar a un acuerdo compartido (Folberg y Taylor, 1997). Desde su posición de equilibrio imparcial, la persona que media colabora en la búsqueda de soluciones que satisfagan a las partes y trata de alcanzar un compromiso tácito o explícito que de por superado el conflicto. En este sentido, la mediación mejora la convivencia entre personas que experimentan controversias y que han de seguir manteniendo relación entre ellas (Tuvilla, 2004). Hablar sobre mediación carece de sentido si antes no analizamos el escenario que le da sentido: el conflicto. Las personas vivimos en grupo y como seres sociales, interactuamos constantemente con otras personas. En esas interacciones manifestamos acuerdos, convenciones sociales, respeto mutuo, pero también discrepancias, incompatibilidades, percepciones diferentes, posiciones antagónicas o directamente intereses opuestos. Señalamos la existencia de conflicto cuando nos referimos a esas situaciones de disputa o divergencia en las que se contraponen apreciaciones adversas. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados, percibidos como incompatibles o realmente incompatibles (Boulding, 1962). Evidentemente, contemporizar en este tipo de situaciones requiere establecer niveles de relación y canales de comunicación efectivos que permitan llegar a consensos y compromisos

Es difícil establecer objetivamente las causas que dan origen a los conflictos. Si atendemos a la perspectiva sociológica (Coser, 1970), las causas más frecuentes son la lucha por acceder o por mantener el poder político, por el grado de autonomía o de independencia de las regiones, por el control del territorio o por la población. Las teorías del conflicto social analizan las contradicciones sociales para canalizar la conflictividad y que ésta no resulte destructiva para la sociedad. Esto, lo señalaba Hobbes (1651), puede lograrse por dos vías: por el consenso, que sería la vía democrática, o por la coacción que evita conflictos. Dicho de otro modo: *persuasión Versus imposición*. Como proceso de percepción diferencial entre enfoques antagónicos (Robbins, 1994), la tendencia al conflicto se inscribe en el propio sistema social que alberga grupos con y sin poder que persiguen objetivos diversos. Es decir, hay que buscar la fuente de los conflictos en la estructura de la organización social, en su modo de funcionar (Dahrendorf, 1992), por lo tanto, resulta simplista la explicación psicológica de los conflictos sociales como resultado de los sentimientos, del humor o de las emociones. Aunque las teorías del conflicto social puedan tener un sesgo ideológico, nos ayudan a entender situaciones de conflicto generadas en desigualdades sociales y en cómo se construye la realidad social (Berger y Luckmann, 1991).

Una de las características de la mediación es restablecer la comunicación rota por una situación de conflicto. Los grandes fracasos en la comunicación se deben a suposiciones erróneas (Pareja, 2007) que pueden generar problemas de difícil solución. Por ello es bueno detectar los conflictos en sus primeras fases antes de que inicien una escalada que en ocasiones es difícil de revertir. La escalada es el agravamiento de un conflicto (Fisas, 2005). Comienza introduciendo temas nuevos en disputa y puede crecer exponencialmente hasta incluir actos violentos. Aún así, no podemos ver los conflictos desde un punto de vista exclusivamente negativo. Los conflictos son un acontecimiento natural, inevitable y consustancial a la naturaleza humana (Soriano Díaz, 2009). Convivimos con el conflicto y éste puede convertirse en una oportunidad para el aprendizaje. Desde este enfoque, localizamos el

aprendizaje en los espacios donde se construye, la escuela. Aquí, el conflicto supone una quiebra de la convivencia. Algunos factores que se han esbozado como capaces de hacernos comprensibles los problemas de convivencia en los espacios escolares aparecen en la figura 1

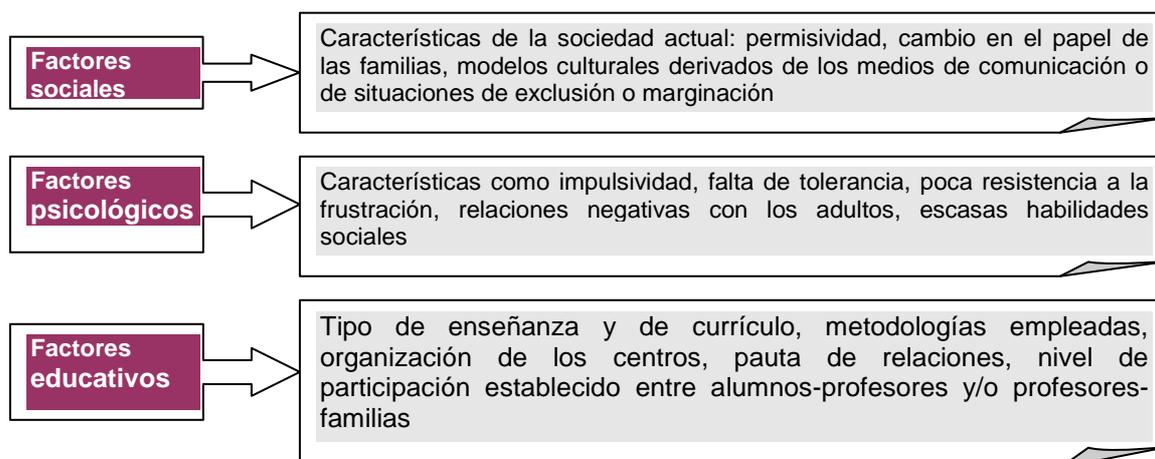


Figura 1: Factores que explican los problemas de convivencia.
Fuente: Acuerdo social para la mejora de la convivencia escolar en el Principado de Asturias, 2006

Quizá sea necesario explicitar algo que no se cuestiona, que en los centros educativos, como en cualquier entorno convivencial se producen conflictos y que es necesario establecer un conjunto de normas comunes para asegurar coexistencias basadas en el respeto mutuo (Soria Verdera, 2008). Lo que este trabajo de investigación pretende es indagar sobre la existencia del conflicto en los centros educativos de secundaria y bachillerato (IES) y delimitarlo, señalando en que niveles o ciclos educativos, y por lo tanto edades, se produce con más insistencia, qué respuestas ofrecen los centros para atajar la conflictividad, en qué punto sitúa el profesorado de los centros la deriva conflictiva y cuales puedan ser las causas. No se trata de interpretar la eficacia de los planes de convivencia de los centros de secundaria y bachillerato a través de la medida de sus niveles de conflictividad. Hacer eso puede llevar a conclusiones simplistas del estilo de: si hay conflictividad los planes no sirven; o bien, hay planes de convivencia porque hay conflictividad. Si asumimos que el conflicto es inherente a las actividades humanas (Llorente Cortés, 2010), en el ámbito de la educación estamos obligados a desarrollar supuestos más elaborados. Es deber de educadores y educadoras estar capacitados/as para afrontar situaciones conflictivas y desplegar estrategias para gestionarlas y convertirlas en experiencias de aprendizaje.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Para diseñar el proceso investigador y recabar los datos que aportaran información sobre este propósito, se aprovechó la muestra potencial (Martín-Crespo y Salamanca, 2007) que suponía un curso sobre *mediación y conflicto* dirigido al profesorado de secundaria y bachillerato realizado en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Oviedo en julio 2010 (universidadabierto.org). En un formato de entrevista semiestructurada (Martínez, 2006), se recabó información directa de un grupo compuesto por 9 profesores y 21 profesoras de enseñanza secundaria y bachillerato que impartían docencia en 16 centros educativos públicos diferentes del entorno geográfico asturiano. (Asturias-España). Durante las primeras conversaciones informales de toma de contacto con la muestra, se pudo presuponer que se podían obtener datos fiables y categorizables (Rodríguez Gómez et al. 1999) de 12 centros educativos distribuidos en función de su localización. El propio profesorado, así como representantes en las Comisiones de Convivencia de las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as), con quienes se tuvo contacto, podían informar respecto a los episodios de conflicto en los IES, contabilizando los partes de incidencia registrados en el curso escolar 2009/2010.

El contexto geográfico, el marco social y cultural (Mateos Blanco, 2009), es un factor a considerar al analizar las características de los centros en relación a los episodios de conflicto escolar. Así, los centros fueron categorizados (Tabla 1), como *urbanos* por estar dentro de los principales núcleos urbanos de la Comunidad, *periféricos*, por hallarse en zonas más socioeconómicamente deprimidas, y *rurales* por estar alejados de los principales asentamientos de población.

nº centros	Localización	alumnado matriculado	
4	Urbanos	2354	
4	Periféricos	1935	
4	Rurales	1467	
Total centros	12	Total alumnado	5756

Tabla 1: Características y número de Centros

Contar con una muestra generadora de información especialmente implicada en las problemáticas de mediación y conflicto escolar, permitía desarrollar una investigación naturalista desde una perspectiva ecológica (Rodríguez-Mena, 2001): Era el profesorado que trabajaba en esos centros quienes podían recrear la realidad contextual en base a la observación participante y el análisis real de las situaciones experimentadas en los centros (Carr y Kemmis, 1988). Para tabular los datos cuantitativos que aportaba el profesorado entrevistado y las referencias cualitativas que se recababan en las entrevistas informales, se elaboró una ficha de registro de la información (Bisquerra, 2004), organizada a modo de cuestionario (Tabla 2), donde recoger las características profesionales de la muestra, el tipo de centro generador de los datos sobre conflictividad y los niveles educativos donde ésta es concurrente, así como las particularidades percibidas por el profesorado respecto a la organización escolar tomando como referentes los expresados en la ley educativa vigente (LOE, 2006)

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA							
1. Sexo		2. Etapa educativa en la que imparte docencia					
Mujer	<input type="checkbox"/>	Educación Infantil	<input type="checkbox"/>	Educación Primaria	<input type="checkbox"/>	ESO	<input type="checkbox"/>
Hombre	<input type="checkbox"/>	Bachillerato	<input type="checkbox"/>	Formación Profesional	<input type="checkbox"/>	Universidad	<input type="checkbox"/>
3. Años de experiencia docente							
Menos de 5	<input type="checkbox"/>	Entre 5 y 10	<input type="checkbox"/>	Entre 11 y 20	<input type="checkbox"/>	+ de 20	<input type="checkbox"/>
4. Dónde se producen mayores episodios de conflicto en los IES							
Partes de incidencias durante el curso 2009 /2010 en tu centro por nivel educativo							
Localización del centro						
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bachillerato	2º Bachillerato		
Respuesta del centro: medidas adoptadas						
5. Cuál es la respuesta que los centros disponen para afrontarlos							
Respuesta –tipo a las incidencias registradas							
6. En qué punto sitúa el profesorado de los centros la deriva conflictiva							
Las organizaciones educativas para prevenir, gestionar y mediar en los conflictos, tienen que desarrollar capacidades de participación democráticas (LOE, 2006). En función de la opinión que tengas al respecto							
¿En qué aspectos NO son democráticos los centros educativos?		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo		
En la toma de decisiones		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
En la gestión de la vida diaria		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
En la elaboración de la PGA		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
En la evaluación del rendimiento académico		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
En la evaluación interna del PEC y la Memoria Anual		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
En la elección de los medios y los recursos didácticos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
En la relación con el alumnado		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
En la relación con padres, madres y tutores		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Ideas para una mejor organización escolar		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Desarrollo de mecanismos de participación		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Creación de espacios de convivencia del profesorado ajenos a las actividades docentes		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Rotaciones en los órganos colegiados del Centro		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Igualar el peso en las decisiones independiente del interés departamental		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

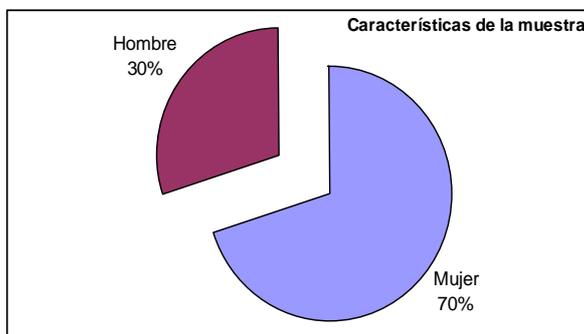
Desarrollo de estructuras más flexibles vinculadas a la cotidianeidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear una nueva organización mas vinculada al contexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tender puentes comunicativos con padres, madres y tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar la participación del alumnado en todos los ámbitos del proceso de e-a en el centro y en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabla 2: Ficha-cuestionario de registro de datos

Mientras se estaban recabando los datos sobre los partes de incidencias en los centros educativos objeto de estudio, se pudo formar una nueva categorización a las ya establecidas: la perspectiva de género. Dado que el alumnado es menor de edad y concurre en él tanto la ley de protección de datos (1999) como la responsabilidad de los establecimientos educativos al respecto, no fue posible establecer variables coyunturales como la procedencia étnica o el factor de la inmigración que, tal vez, pudiera arrojar datos más descriptivos acerca de la convivencia en los centros (Ponferrada y Carrasco, 2010). Aún así, los datos brutos sobre los partes de incidencias pudieron ser codificados y tratados para su posterior organización y representación gráfica (Etxeberria y Tejedor, 2005). De igual manera, los datos cualitativos referidos a las otras partes de la Ficha-Cuestionario se codificaron e integraron para ofrecer una descripción e interpretación precisa de la información ofrecida por la muestra entrevistada (Álvarez-Gayou, 2005).

3. RESULTADOS

De los 30 profesores que participaron en la emisión de datos para la Ficha-Cuestionario, 9 (el 30%) eran hombres y el 70% (21 personas) eran mujeres. En cuanto a los niveles educativos en los que imparten docencia, vemos como el 100% de ellos dan clase en la Educación Secundaria Obligatoria; si bien, de entre el total, el 60% también ejerce sus actividades docentes en Bachillerato (Figuras 2 y 3).



Figuras 2: Muestra y género

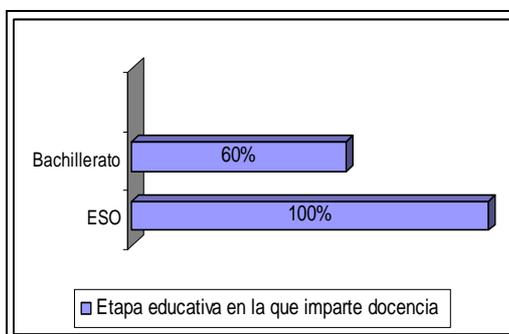


Figura 3: Etapas donde se imparte docencia

La dimensión temporal en el ejercicio profesional es un dato revelador de la experiencia docente acumulada, de ejercicio de habilidades contrastadas para afrontar situaciones escolares típicas, de estilos de interacción con los agentes de la educación en distintos momentos y contextos. No cabe duda de que una actividad profesional larga puede provocar automatismos docentes, rutinas didácticas que sedentarizan la práctica educativa. Frente a ello, la formación permanente del profesorado, la actualización constante del conocimiento y las metodologías, actúa como revulsivo frente al anquilosamiento. En las categorías establecidas en función de la muestra, el 30% de profesores participantes tenía una experiencia docente inferior a 5 años; el 43% acumulaban una práctica profesional de entre 11 y 20 años, y el 27% llevaba dando clase en Secundaria y Bachillerato desde hacía más de 20 años (Figura 4)

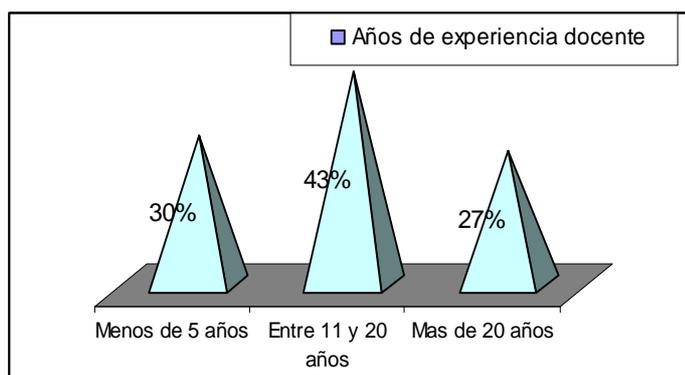


Figura 4: Años de ejercicio profesional

Los datos cuantitativos de los partes de incidencias que registran los episodios de conflicto en los IES, aportados por el profesorado y/o los representantes de las AMPAS en las Comisiones de Convivencia de los IES, fueron tratados y tabulados para poder analizarlos con detenimiento. En la tabla 3, los 4 Institutos de Educación Secundaria *Urbanos* habían acumulado a lo largo del Curso escolar 844 partes de incidencias. En relación a los niveles educativos ofertados por el Centro, se aprecia una focalización negativa de la conflictividad en 2º y 3º de ESO que decrece progresivamente desde 4º de ESO a 2º de Bachillerato

4 IES URBANOS							
Curso	Partes de incidencias septiembre 2009 / junio 2010						Total
	1º trim.		2º trim.		3º trim.		
	H	M	H	M	H	M	
1º ESO	12		36	8	20	4	80
2º ESO	44	3	72	11	29	10	169
3º ESO	49	21	92	31	79	23	295
4º ESO	26	9	51	12	33	12	143
1º Bach	37		57	3	18		115
2º Bach	13		21	3	5		42
Total	181	33	329	68	184	49	844
Gran Total	214		397		233		

Tabla 3: IES Urbanos

Por su parte, en la tabla 4 vemos como los 4 Institutos de Educación Secundaria *Periféricos* considerados suman una cantidad mayor de incidencias acumuladas, 1104. De nuevo vuelve a reproducirse la mayor concreción de la conflictividad en 2º y 3º de ESO y cómo a partir de ese momento el volumen de partes empieza a reducirse.

4 IES PEIFÉRICOS							
Curso	Partes de incidencias septiembre 2009 / junio 2010						Total
	1º trim.		2º trim.		3º trim.		
	H	M	H	M	H	M	
1º ESO	23	6	41	12	24	7	113
2º ESO	46	7	91	29	41	38	252
3º ESO	33	21	102	34	82	32	304
4º ESO	32	11	64	23	45	16	191
1º Bach	21	15	77	26	30	15	184
2º Bach	11	4	18	9	15	3	60
Total	166	64	393	133	237	111	1104
Gran Total	230		526		348		

Tabla 4: IES Periféricos

Finalmente, en la tabla 5 se recogen las incidencias acaecidas en los 4 Centros *Rurales* tomados como referencia. Hay una singularidad en estos Centros, no ofertan estudios de Bachillerato. El alumnado finaliza en ellos la educación secundaria y luego, si lo desea, puede matricularse en un Centro de Bachillerato o de Ciclo Medio en los entornos urbanos. Así

las cosas, se aprecia una disminución notable de la conflictividad a lo largo de toda la Secundaria con respecto a los Centros *Urbanos* y *Periféricos*. Aún así, los IES *Rurales* coinciden con los anteriores en contextualizar el mayor número de incidencias en 2º y 3º de ESO.

4 IES RURALES							
Curso	Partes de incidencias septiembre 2009 / junio 2010						Total
	1º trim.		2º trim.		3º trim.		
	H	M	H	M	H	M	
1º ESO	10		24	6	21	6	67
2º ESO	37	8	67	16	39	11	178
3º ESO	22	7	52	11	38	13	143
4º ESO	14		31	2	23	1	71
1º Bach							
2º Bach							
Total	83	15	174	35	121	31	
Gran Total	98		209		152		459

Tabla 5: IES Rurales

La representación gráfica de todos estos datos cuantitativos ofrece una descripción más visual de la problemática escolar analizada. Considerados los 12 Centros y las 3 categorías que nos sirven para diferenciarlos (Figura 5), en función de su contexto geográfico, advertimos como en los Centros educativos *Periféricos* se localiza el 46% del total de partes disciplinarios elevados por el profesorado. Le siguen los Centros *Urbanos* que acumulan el 35% de las incidencias. En los IES *Rurales*, las faltas a las normas contabilizadas no suponen más del 19%.

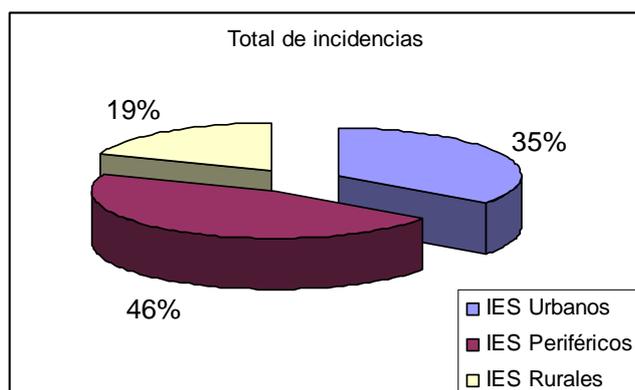


Figura 5: Total partes incidencias cursos 2009/2010

El curso escolar arranca en septiembre y finaliza en junio. Todo este periodo lectivo se divide en trimestres, cada uno de los cuales finaliza con una evaluación, asumida como sumativa, que concluye en una evaluación global final. Esto es, cada trimestre, el alumnado recibe un boletín de notas que sirve, entre otras cosas, para diferenciar cada periodo evaluativo. Sobre esta división organizativa del año escolar, se considera el primer trimestre como el periodo de adaptación del alumnado y el profesorado a la materia y al trabajo en común; el segundo trimestre como el periodo de mayor carga lectiva, durante el cual se trabajan las materias más en serio y con menos interrupciones festivas; y, el tercer trimestre, como el periodo del compendio de todas las tareas realizadas, donde un último esfuerzo en los procesos de enseñanza-aprendizaje ayudan tanto a estudiantes como a profesores a finalizar el curso. Así pues, al tratar los datos se tuvo en cuenta esta estructuración del año escolar y se clasificaron los partes de incidencias por trimestres (Figura 6), respetando el momento temporal en que habían sido cursados. En el total de los 12 Centros analizados, se cumplieron los largo del curso 2407 partes de incidencias. Observados por trimestre, los expedientes abiertos en el primer trimestre fueron 542 (22,5%). Durante el segundo trimestre se aprecia un incremento significativo de las faltas 1132, (47%). En el tercer trimestre se incoaron 733 partes disciplinarios (30,45%)

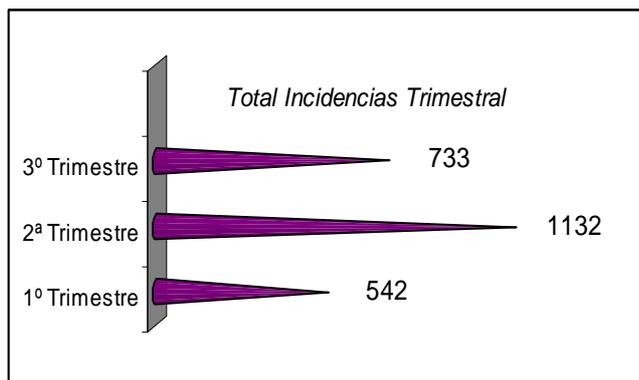


Figura 6: Total de incidencias al trimestre en los 12 Centros

En la figura 7 volvemos a ver algo ya comentado en las Tablas 3, 4 y 5, cómo los niveles de 2º y 3º de la ESO parecen los más conflictivos. Hablamos de un alumnado con edades que oscilan entre los 13 y 15 años. La representación gráfica ayuda a estimar la mayor conflictividad en los Centros *Periféricos* y cómo en estos hay una tendencia al mantenimiento de las quebras convivenciales también en 4º de ESO y 1º de Bachillerato. Los Centros *Rurales*, como ya se dijo, no contaban con unidades de bachillerato.

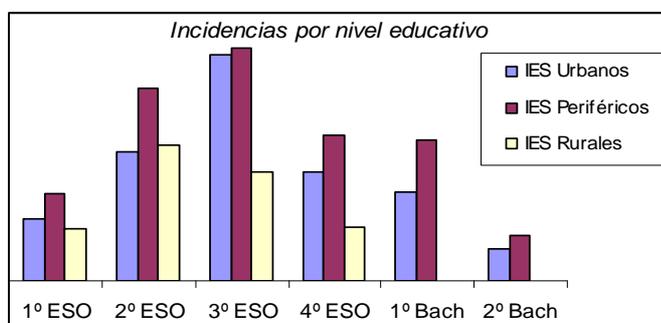


Figura 7: Niveles de incidencia por nivel educativo

En la distribución de las incidencias relacionadas con el género (Figura 8) hay un claro predominio de conflictividad entre los chicos, significándose sobre manera en los centros *Periféricos* y reduciéndose en los centros *Rurales*. Así las cosas, no es desdeñable el dato de alumnas de centros *Periféricos* involucradas en faltas disciplinarias.

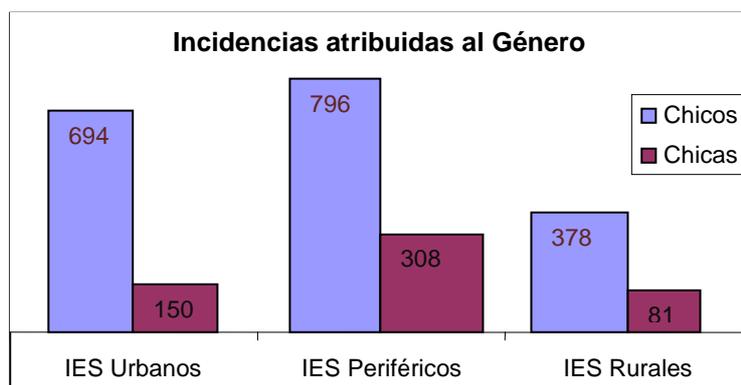


Figura 8: Incidencias atribuidas en función del género

Cuando vemos el volumen de incidencias distribuidas en todas las categorías reflejadas en los datos representados, no debemos perder de vista el hecho de que los partes de incidencias los cumplimenta el profesorado. Cuando lo hace, interpreta acciones que considera contrarias a las normas de convivencia recogidas en los Reglamentos de Régimen Interno. Esto es, manifiesta una interpretación personal de conductas del alumnado percibidas como motivo sancionable. No existe la versión del estudiante.

Clasificados sin más rigor que la ponderación de la frecuencia ordinal expresada por el profesorado que forma parte de la muestra generadora de datos, la figura 9 recoge los incidentes más habituales descritos en los partes



Figura 9: Clasificación ordinal de incidentes más frecuentes

Las respuestas de los centros a estos incidentes varían en función de la gravedad que se les conceda a las expresiones consideradas contrarias a las normas de convivencia recogidas en los Reglamentos de Régimen Interior. Estas pueden ser consideradas como leves, graves y muy graves. Las medidas adoptadas, en palabras del profesorado, *tratan de ser congruentes con esta tipificación*. En la figura 10 se representan por una parte las medidas comunes que se adoptan en los 12 centros y por la otra, aparecen ordenadas de mayor a menor las sanciones más habituales, también comunes en los IES.

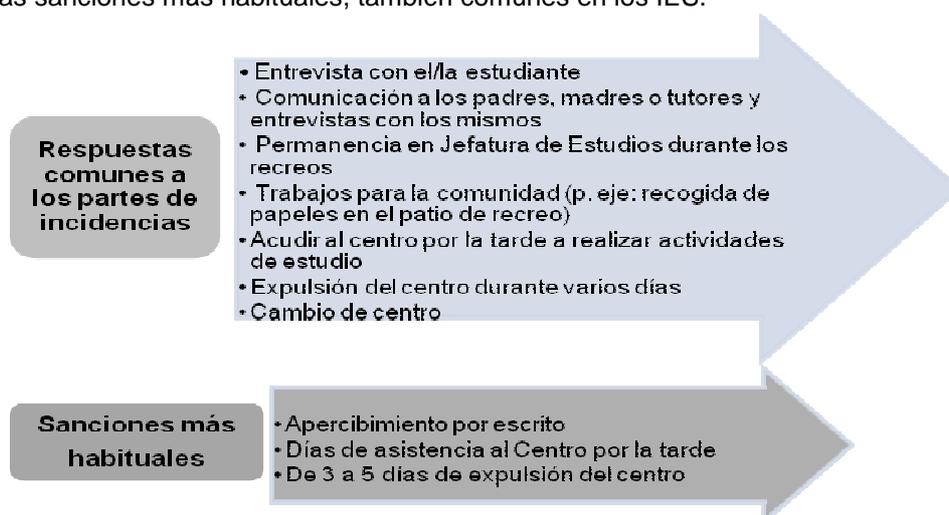


Figura 10: Respuestas de los Centros a conductas sancionables

En la Ficha-Cuestionario se pretendió conocer aquellos aspectos organizativos de los centros que los profesores y profesoras participantes en este estudio pudieran considerar como poco democráticos. Para ello se tabularon argumentos reflejados en la Ley Orgánica de Educación (2006) que describen las características organizativas de los centros educativos públicos, solicitando al profesorado que ponderase los que considerara que no se cumplen en sus centros de trabajo (Figura 11)

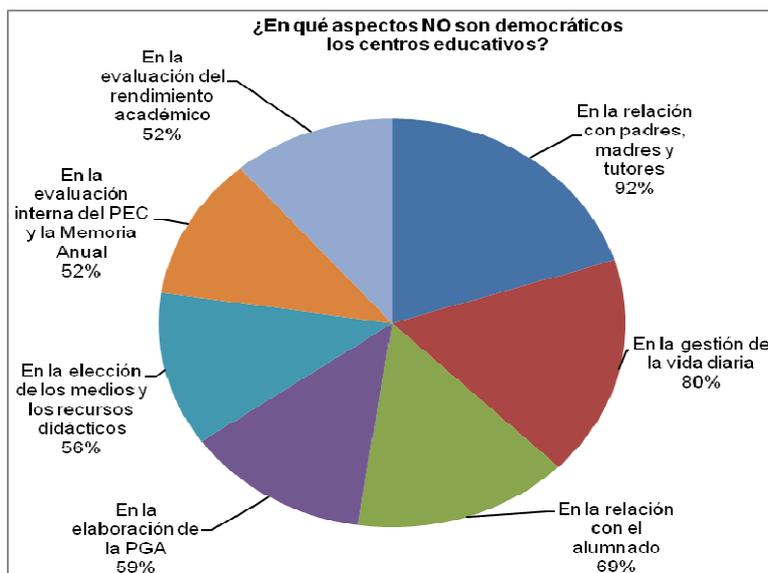


Figura 11: Escala de calidad democrática de los Centros

Abundando en las cuestiones organizativas como elementos que contribuyen a mejorar el clima de convivencia en los Centros educativos, se solicitó al profesorado generador de los datos que verbalizara ideas para una mejor organización escolar (Figura 12).



Figura 12: Mejoras organizativas que optimizan la convivencia

4 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Considerada la función socializadora de la escuela (Ianni, 2003), si tomamos sólo el tramo temporal de la enseñanza obligatoria en España, disponemos de 10 años en los que podemos enseñar a convivir (Pareja, 2005) a los jóvenes que se acercan a las escuelas también para ser culturizados. Si embargo, a la luz de los datos que aporta la investigación desarrollada, parece que el tema de la convivencia es complicado en los espacios educativos. Los 2407 partes de incidencias registrados el pasado curso escolar en esos 12 Centros analizados, suscita una pregunta inmediata ¿el profesorado hace algo más que proponer sanciones a sus alumnos? Honestamente debemos responder que sí, pero sin dejar de reconocer que la coexistencia en secundaria, sobre manera en el segundo trimestre, periodo que se revela de aumento exponencial en el deterioro de la convivencia, es complicada.

El conflicto, en sí mismo, no es ni malo ni bueno (Fuentes-Planas, 2008), pero en 2º y 3º de ESO es reiterativo, tanto en entornos *urbanos* como *periféricos* o *rurales*. Los datos revelan que el contexto y el género influyen en la conflictividad: son los IES *Periféricos* donde los problemas también abarcan 1º de Bachillerato; por su parte, los chicos son protagonistas de la mayoría de los incidentes aunque no resulta trivial el número de alumnas de centros *Periféricos* implicadas en faltas disciplinarias. Evidentemente el factor madurativo en el

alumnado, o la inmediatez de la prueba de acceso a la universidad en 2º de Bachillerato pueden contribuir a aminorar la conflictividad en las aulas

Del número de partes de incidencias registrado por los IES analizados no debe deducirse que haya un parte-sanción por alumno. La mayoría de las incidencias son acumuladas por un colectivo de estudiantes que reincide repetidamente y para quienes las medidas adoptadas resultan inadecuadas pues no contribuyen a mejorar sus habilidades convivenciales. Lo que sí está claro es que el profesorado interpreta hechos y propone sanciones. El alumnado no cuenta con un recurso homologable al parte de incidencias y debe o asumir la versión del profesorado o manifestar verbalmente su desacuerdo. Haga lo que haga, pierde, y lo hace porque actúa sobre él (ella) el paradigma disciplinario en el que se enmarcan los reglamentos sancionadores (Herrero Yuste, 2010), que consideran siempre culpables las conductas de los estudiantes juzgadas exclusivamente desde el punto de vista del profesorado.

La referencia para juzgar conductas negligentes en los espacios educativos es el Reglamento de Régimen Interior y el órgano para imponer medidas, la Comisión de Convivencia (LOE, 2006). Se trata de documentos y estructuras donde el alumnado está infrarrepresentado. El conflicto surge cuando un sistema de creencias cree que los valores que las sostienen son universales (De Bono, 1994). Si observamos de cerca las características de los casos más comunes que originan los partes de incidencias, veremos que en la mayoría de las ocasiones algo de flexibilidad profesional y equilibrio afectivo- emocional (Gimeno Lorente, 2009), evitaría muchas sanciones. Se hace difícil interpretar con niveles óptimos de certeza los motivos de rigidez normativa para castigar retrasos o faltas de interés repetidas. Si en el primer motivo pueden darse consideraciones de tipo sociofamiliar, en el segundo cabe una responsabilidad directa del agente motivador en el aula, el docente. Es delicado juzgar que es un mal comportamiento en clase o una contestación inadecuada si antes no se ha dado a conocer a todo el alumnado el Reglamento (cosa que, reconocen los profesores que participan en esta investigación, no se hace nunca) o se han puesto ejemplos prácticos en el aula. En la búsqueda de procedimientos diferentes al meramente disciplinario, el resto de motivos sancionadores habituales también pueden ser tamizados por algo más de implicación del profesorado en la creación y mejora del clima de clase (Sánchez et al. 2006).

Un buen ambiente educativo no va a eliminar el conflicto. De hecho, el conflicto se produce necesariamente en la sociedad por lo que debemos hablar y aprender de su gestión y mediación. Entonces, un espacio educativo basado en la participación y la tolerancia tiene mayores posibilidades de canalizar la agresividad de forma positiva (Salazar, 2009), manejando el conflicto como fuente de aprendizaje (Dolan y Martin, 2000). Así lo entienden los profesores que participan en la investigación y se revela diáfano al contrastar los aspectos organizacionales negativos con las ideas que aportan para mejorar la organización escolar y optimizar la convivencia en los centros. Estas ideas rompen algunos esquemas organizacionales que se presuponen eficaces. Si desde fuera se tiene la impresión de que en los centros educativos funciona la organización democrática de gestión y toma de decisiones, las repuestas dadas por los profesores y profesoras revelan lo contrario. Es como si los proyectos de dirección de los centros, elaborados en prosa participativa, no fueran más allá de las buenas intenciones. Parece que prevalece un planteamiento individualista de la función docente que sólo actúa en grupo cuando percibe algún ataque exterior, generalmente protagonizado por la poca habilidad comunicativa con el alumnado y sus familias. Esto no niega, en absoluto, que la tendencia manifiesta del profesorado por mejorar todos los aspectos relacionados con la educación choque, en muchas ocasiones, con la intolerancia normativa, la presión curricular y la falta de reconocimiento social, lo que hace menos gratificante su trabajo y paraliza muchas actuaciones innovadoras (Liceras, 2006).

La formación permanente del profesorado es un antídoto muy eficaz contra las rutinas pedagógicas y los automatismos docentes. Permite la actualización de las competencias intelectuales y prácticas y ayuda a los y las docentes a estar atentos/as a los cambios que se producen en la sociedad. En el caso que nos ocupa, el conflicto y la convivencia en los espacios escolares, la formación en mediación, entendida como estrategia pedagógica (Villarruel, 2009), puede ayudar a analizar los conflictos recurrentes, esos que se dan sistemáticamente y como hemos visto, especialmente en el 2º trimestre y en 2º y 3º de ESO, a considerar cada una de sus fases para poder implementar estrategias de evitación y de prevención, a estudiar el proceso que los envuelve, desde su inicio a su escalada y declinación y a desarrollar destrezas mediadoras. La mediación es un instrumento útil para reducir conflictos a través del diálogo. No importa tanto el llegar a una solución como el hecho de

reducir las barreras preceptuales de las partes en conflicto (Moore, 1997) y que estas desarrollen competencias para aprender a resolver conflictos (Coob, 1997). Dado que la solución de un conflicto depende de los aspectos culturales de las partes y del medio donde se dé el conflicto, la persona mediadora debe favorecer la participación en procesos colaborativos de resolución de conflictos (Martínez Zampa, 2009).

Cuando el medio es el espacio escolar y las partes son los agentes de la educación, la función mediadora tiene que actuar en el diseño de sistemas de comunicación fluidos donde la interactividad del dialogo sea permanente y la visión sobre la convivencia ordenada sea compartida, no impuesta. Sólo así será posible ir acabando con una conflictividad endémica en estos niveles educativos. En esta investigación se ha presentado una situación rutinaria de la vida cotidiana de los centros docentes. No por habitual, necesaria y mucho menos educativa. Las soluciones a la conflictividad en estas etapas escolares vendrán de profundizar en aspectos semejantes a los que aquí se han tratado de describir. Sin duda es necesario continuar investigando y hasta donde sea posible introducir nuevos factores y variables en los estudios de campo, como el factor de la inmigración y la inmersión socioeducativa y el papel que en ello juegan los mediadores interculturales, o el tiempo que transcurre entre la aprobación de las normas de los centros y su revisión, por poner dos ejemplos. El interés por construir una cultura educativa basada en la paz y la convivencia empieza por revisar toda esta conflictividad actual en las aulas.

6 BIBLIOGRAFÍA

- _ *Acuerdo social para la mejora de la convivencia escolar en el Principado de Asturias, 2006.* Disponible en: http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=889&Itemid=182
- _ Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Paidós
- _ Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu
- _ Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
- _ Boulding, K (1962). *Conflict and Defence: A General Theory.* New York: Harper & Bros.
- _ Carr, W y S, Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Ediciones Martínez Roca S. A, Barcelona
- _ Coob, S. (1997). *Una perspectiva narrativa en mediación.* En: J.P. Folger, y T.S. Jones, (Coord). *Nuevas direcciones en mediación..* Buenos Aires: Paidós
- _ Coser. L.A. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social.* Buenos Aires: Amorrortu
- _ Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). *Ayuda entre iguales en las escuelas: Desarrollos y retos. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9 (4-2).* 291-310
- _ Dahrendorf, R. (1992). *El conflicto social moderno,* Madrid: Mondadori.
- _ De Bono, E. (1994). *Conflictos. Una mejor manera de resolverlos.* Bilbao: Ed. Deusto
- _ Dolan, S.L., Martín I, (2000). *Los diez mandamientos para la dirección de personas.* Barcelona: Gestión
- _ Etxeberría, J. y Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación.* Madrid: La Muralla.
- Fisas, V. (2005). *Abordar el Conflicto: la negociación y la mediación. Revista Futuros, 10 (3).* Disponible en: http://www.revistafuturos.info/futuros_10/conflicto1.htm
- _ Folberg, J. y Taylor, A. (1997). *Mediación, resolución de conflictos sin litigio.* México: Ed. Limusa
- _ Fuertes-Planas Aleix, C. (2008). *El conflicto social. Kínesis, 5.* UCM. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/kinesis/conflicto%20social.htm>
- _ Garcés Montoya, A. (2006). *Juventud y escuela. Percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar. Última Década, 024.* Chile. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19502404.pdf>
- _ Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt.* Madrid: Octaedro
- _ GEMME *Groupement Européen des Magistrats pour la médiation* (<http://www.gemme.ch/>)
- _ Herrero Yuste, J.C (2010). *La mediación escolar como alternativa crítica. Milenio Revista Digital.* Disponible en: [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.mediacion.ADR/Mediacion_escolar\(Herrero\)8p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.mediacion.ADR/Mediacion_escolar(Herrero)8p.pdf)

- _ Hobbes, T. (1651). *Leviatán*. Disponible en: http://isaiasgarde.myfil.es/get_file/hobbes-leviatn.pdf
- _ Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 2. OEI, 2003. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- _ Licerias, A. (2006). Medios de comunicación, educación informal y violencia, *Comunicar*, 26. 207-214
- _ *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal*. BOE, 298, de 14 de diciembre. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo15-1999.html
- _ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.html
- _ Llorente Cortés, M.A. (2010). La autoridad en las aulas, una mirada crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 400. 81-84
- _ Malik Liévano, B. y Herraz Ramos; M. (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe
- _ MAPA, *Mediadores Asociados del Principado de Asturias*, (<http://www.mediadoresapa.es>)
- _ Martín-Crespo Blanco. Mª C. y Salamanca Castro, A.B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Disponible en: http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- _ Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1).123-146
- _ Martínez Zampa, D. (2009). *Mediación Educativa y Resolución de Conflictos*. Madrid: CEP.
- _ Mateos Blanco, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19. 285-300. Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/19/16Mateos.pdf>
- _ Moore, C.W. (1997). *El proceso de mediación*. Barcelona: Granica
- _ Onetto, F. (2009). *Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: CEP, S.L.
- _ Palacios de Torre, C. (2009). Acoso escolar: la persecución como forma de agresión. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 3. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/cpt3.htm>
- _ Pareja, J.A. (2005). Estrategias e instrumentos: Un modelo para la resolución de conflictos, *Temáticos Escuela*, 14. 21-22
- _ Pareja, J.A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL3.pdf>
- _ Ponferrada-Arteaga, M. y Carrasco-Pons, S. (2010). Togetherness, coexistence or confrontation . The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia, Spain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15 (1). 87-107
- _ Robbins, S. (1994). *Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones*. Madrid: Prentice Hall.
- _ Rodríguez Gomez, G., Gil Flores, J. y Garcés Jimenez, E. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe,
- _ Rodríguez-Mena García, M. (2001). La perspectiva ecológica de la investigación en ciencias sociales. Ponencia presentada al *Taller XVII Aniversario del CIPS, La Habana, marzo de 2001* Disponible en: http://www.cooperahabana.cu/cdl/images/1/1a/CIENCIAS_SOCIALES.pdf
- _ Salazar, C V: (2009). Violencia escolar y medios de comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (4)
- _ Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora de clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 9 (4-2). 353-370. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art_9_128.pdf
- _ Schultz Abarca, V. (2005). *Mediación escolar: un proceso en construcción de nuevos estilos relacionales*. Chile: Centro de Estudios Interacciones Humanas. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/3741488/Mediacion-Escolar-Schultz>
- _ Soria Verdera. R. E. (2008). El derecho educativo en la construcción de la escuela nueva. *El Tercer Tiempo, Revista Digital para la Educación*. Disponible en: <http://www.eltercertiempo.com.ar/articulos/articulos-022.htm>

- _ Soriano Díaz, A. (2009).Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1)
- _ Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Junta de Andalucía. Disponible en:
<http://convivenciaescolar.net/RACE/procesados/26%20Convivencia%20escolar%20y%20resoluci%c3%b3n%20pac%c3%adfica%20de%20conflictos.pdf>
- _ Villarruel Fuentes, M (2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (3)