



XIII Coloquio Internacional de Geocrítica
El control del espacio y los espacios de control
Barcelona, 5-10 de mayo de 2014

CONVIVENCIA Y DISCIPLINA EN EL ESPACIO ESCOLAR: DISCURSOS Y REALIDADES

José Antonio Pineda-Alfonso
Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla

Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades (Resumen)

Los problemas de convivencia en los centros escolares suelen ser tratados como problemas de disciplina escolar, mediante el control de los comportamientos del alumnado. En ese sentido, se ha elaborado una gran cantidad de normas reguladoras y de proyectos para fomentar el ambiente de convivencia en los centros, pero los resultados educativos han sido escasos. Por otra parte, la educación para la paz y para la convivencia ha sido considerada también como un tema transversal que debía ser incorporado al currículum escolar, pero la estructura del currículum escolar, organizado en materias escolares tradicionales, ha dificultado dicha intención. En esta investigación presentamos como alternativa el tratamiento de la convivencia como contenido escolar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en una experimentación curricular llevada a cabo con alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en un centro de Sevilla.

Palabras clave: Convivencia, disciplina, temas transversales, enseñanza de las Ciencias Sociales, experimentación curricular, innovación educativa.

Living together and discipline in the school environment: discourses and realities (Abstract)

Living together problems at schools are often treated as discipline problems, just by controlling the behavior of students. In that sense, a lot of regulatory rules and projects to promote the atmosphere of living together at schools have been drawn, but the educational results have been poor. Moreover, education for peace and for living together has also been considered as a cross-cutting subject that should be incorporated into the school curriculum, but the structure of the school curriculum, organized in traditional school subjects, has hindered this intention. This research presents an alternative treatment of living together at school as a teaching content of Social Sciences with students of 4th year Secondary School at a school center in Seville.

Keywords: living together, discipline, cross-cutting subjects, Social Sciences teaching, curricular experimentation, educational innovation.

La problemática de la disciplina y la convivencia en los centros de educación secundaria ha sido tratada a través de una doble vía. Por una parte, mediante una legislación de promoción de la convivencia, que ha dado lugar a la eclosión de planes y proyectos, así como de órganos de supervisión y control; por otra, intentando incorporar la cuestión como tema transversal en las materias curriculares susceptibles de contemplar este contenido como objeto de enseñanza.

En la primera aproximación al problema podemos rastrear una evolución desde posiciones claramente impregnadas del discurso de la Cultura de la Paz hasta otras posturas que tratan de contemporizar mediante fórmulas de transacción entre dos visiones ideológicas de la convivencia muy distintas: una que pone el énfasis en la necesidad, y en la potencialidad, de “aprender a convivir”¹, y otra preocupada por establecer, a través de la corrección y el disciplinamiento, un modelo de convivencia que se considera un prerrequisito para desarrollar el programa académico. Esta segunda posición, a menudo mantenida por los sectores más conservadores de la comunidad educativa, se ha visto acompañada por la idea de que la indisciplina se estaba adueñando de las aulas y por el miedo a la pérdida del control sobre los jóvenes, configurándose así un ambiente de conflicto generacional institucionalizado.

En la medida en que las iniciativas que ponen el énfasis en la potencialidad educativa de aprender a convivir se quedan en el plano de las buenas intenciones, y la transversalidad, a pesar de los llamamientos para que el profesorado asuma sus principios, choca con la cultura tradicional de los docentes y de los centros, se produce un basculamiento hacia una regulación de las conductas a través de medidas de corrección; e incluso se ha podido detectar cierto deslizamiento del discurso hacia posiciones más disciplinantes y menos favorecedoras de una auténtica convivencia. Las dos vías citadas (planes y proyectos e intentos transversales) han discurrido de forma paralela, sin interactuar entre sí; la presión de los temarios sobrecargados ha impedido que la convivencia se convierta en un verdadero contenido transversal, y los planes y proyectos de convivencia han venido a sumarse a la multitud de otros que han proliferado en los últimos años, pero sin impregnar la cultura de los centros escolares.

En definitiva, este deslizamiento desde la convivencia hacia la disciplina se caracteriza, por una parte, por un comportamiento infantil de los alumnos, dependientes del control externo y de las sanciones, con una gran falta de iniciativa y de autonomía personal; y, por otra, en cuanto a la cultura de la organización, por unas relaciones verticales muy burocratizadas, en las que predomina la desconfianza, la rivalidad, el antagonismo y la incapacidad para el trabajo colaborativo.

Ante el fracaso de la visión reactiva y conductista de la convivencia, y ante la ineficacia manifiesta de la fórmula premio-castigo para gestionar los conflictos, es posible reclamar otro enfoque en el que prime la prevención sobre la sanción, estableciendo compromisos y contratos entre alumnos y profesores, y promoviendo la participación de las familias. En ese sentido, en esta investigación, desarrollada en dos centros de educación secundaria de Sevilla, se analiza la situación de la convivencia escolar y se realiza una propuesta curricular para el área de Ciencias Sociales de 4º de ESO,

¹ Cascón, 2000; Vaello, 2006; Binaburo y Muñoz, 2007.

centrada en el trabajo sobre el conflicto y la convivencia como contenido escolar en distintas escalas (la clase, el centro, el barrio y la sociedad en la historia bélica del siglo XX).

La convivencia escolar: una preocupación, algunos enfoques, muchos proyectos

A mediados de la década de los 90 asistimos en España a una creciente preocupación por una problemática que venía determinada por la percepción, real o imaginada², del deterioro de la convivencia en la escuela. A consecuencia de ello se da una proliferación de informes de expertos³, webs especializadas en “violencia escolar”⁴, monográficos de revistas educativas⁵ y proyectos de investigación dedicados a este tema⁶. Este movimiento venía precedido, en el ámbito internacional, por los trabajos pioneros que desde los años 70 realizó Dan Olweus sobre el maltrato entre iguales, y por un gran desarrollo tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales⁷.

Esta problemática venía acompañada además por una producción teórica en torno a la definición, análisis y propuestas sobre Educación moral, Educación emocional o Educación en habilidades sociales. Estas áreas de aprendizaje emergentes se basaban en obras, algunas ya clásicas, de Goleman, Carreras, Pascual o Savater, o, en el caso de la Educación en habilidades sociales, en las ideas de Goldstein, Michelson y Caballo, que propugnaban la consecución de una relación asertiva, justa y eficaz, en vez de inhibida o agresiva. Asimismo, en la línea de la Educación emocional, trabajos como los de M. T. Greenberg o Robert Silvestre enfatizan la importancia de conocer, utilizar y controlar las emociones. Según este enfoque técnico-psicológico de la convivencia, no se trataría de reprimir las emociones sino de aprender a identificarlas y manejarlas en beneficio del propio conocimiento y de las relaciones interpersonales, desarrollando las habilidades sociales y la inteligencia emocional.

Otras corrientes teóricas han puesto el énfasis en la vertiente cognitiva de estas habilidades, que, como destrezas de pensamiento, pueden ser objeto de enseñanza. Se trata de planteamientos educativos relacionados con la idea de “enseñar a pensar”, como el programa de “Filosofía para niños” de Matthew Lipman, o la “Filosofía práctica” de Lou Marinoff, el “Programa de enriquecimiento instrumental” (PEI) de Feuerstein, el pensamiento lateral y la lógica fluida de Edward De Bono, o la “Teoría de las inteligencias múltiples” de Howard Gardner.

² Campo, 1998.

³ Véanse los informes del Defensor del Pueblo de 1999 a 2006 sobre “Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria”:

<http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html>. O el Informe Cisneros sobre Acoso y Violencia escolar en España, de 2005:

<www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>.

⁴ <<http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/index.htm>>.

⁵ *Revista de Educación*, 1997; *Cuadernos de Pedagogía*, 2001; Tabanque, *Revista pedagógica*, 2005.

⁶ Véanse, por ejemplo: el proyecto patrocinado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales dirigido por M^a José Díaz-Aguado. O los dirigidos por: Rosario Ortega Ruiz (Proyecto de Investigación Sevilla Anti Violencia Escolar), Javier Elzo (Catedrático de Sociología de la Universidad de Deusto), José Sanmartín (Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia), el Seminario de Investigación para la Paz (Centro Pignatelli), Zaragoza, y el patrocinado por la Cruz Roja Juventud.

⁷ Espelage & Swearer, 2004; Smith, Pepler & Rigby, 2004.

Los problemas de convivencia y su prevención desde la escuela se han convertido, desde entonces, en una prioridad que ha dado lugar a la puesta en marcha de distintos programas para desarrollar habilidades para afrontar los conflictos⁸. Asimismo, son innumerables las investigaciones que tratan desde un punto de vista teórico las distintas variables que intervienen en el comportamiento social en las escuelas. La mayoría de los estudios se han centrado en los aspectos sociomorales, psicosociales y socioafectivos implicados en las relaciones interpersonales que intervienen en los procesos de socialización. También se han analizado, en la dimensión educativa, qué tipo de relaciones están implicadas en los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en los centros y en el aula, y el uso del poder y el clima socioafectivo que se desarrolla en la vida escolar⁹.

Otro de los enfoques para mejorar la convivencia ha sido el basado en la mejora de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales¹⁰. Proyectos basados en la figura del “alumno ayudante”, “alumno tutor”, o “mediador escolar” son estrategias que van en esta línea¹¹. Los sistemas de ayuda entre iguales son programas de innovación educativa cuya puesta en marcha data de hace más de una década en España, aunque cuentan con mayor tradición en los países anglosajones¹². En ese sentido, la educación emocional se consideraba un ámbito relevante de formación con gran potencialidad como antídoto contra los conflictos¹³.

En definitiva, y llevando estas aportaciones al campo educativo, desde este enfoque de la convivencia en la escuela se trataría de desarrollar una serie de capacidades, relacionadas con el pensamiento complejo y reflexivo, con las destrezas para identificar, manejar y utilizar las propias emociones, y con la habilidad para el juicio moral y la reflexión ética, necesarias para la resolución de conflictos¹⁴.

Paralelamente, ya desde finales de los años 70, la UNESCO venía promoviendo el papel de la escuela en el fomento de la Cultura de la Paz. En este marco se inscribe el Congreso Internacional de Yamoussoukro (Costa de Marfil), celebrado en 1989, que definió el modelo de Cultura de la Paz -adoptado como Programa por la UNESCO en 1995-, y con posterioridad el Informe Delors de 1993, que planteó la constitución de una Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI y definió como uno de los pilares de esta nueva educación el “aprender a vivir juntos”. El movimiento mundial que partió de aquí motivó que la Asamblea General de Naciones Unidas aprobara en el verano de 1999 la Declaración y Programa de Acción, en el que se define la Cultura de la Paz. Al año siguiente se publicó el “Manifiesto 2000”, redactado por un grupo de premios Nobel, que resumía los seis principios clave que definen y determinan la Cultura de la Paz, y las Naciones Unidas proclamaron el Año Internacional de la Cultura de la Paz, así como el Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de Paz y No Violencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001/2010).

⁸ Díaz-Aguado, 2005; Fernández, García y Benítez, 2006; Hernández, Van der Meulen y Del Barrio, 2006; Avilés, Torres y Vian, 2008.

⁹ Debarbieux, 1997; Ortega, 1997; Ortega y Mora Merchán, 1997.

¹⁰ Fernández García, 2004a y b.

¹¹ Sol y Barrios, 2006; Ortega y Del Rey, 2009.

¹² Cowie y Wallace, 2000.

¹³ Morganett, 1995; Vaello, 2007.

¹⁴ Moore y McDonald, 2000; Segura y Arcas, 2005.

Esta corriente conectó en los años 80 con los movimientos sociales antimilitaristas y de investigación por la paz, y en la década de los 90 con los planteamientos transversales de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, que estaban siendo asumidos por las reformas curriculares de esta época, como es el caso de la reforma plasmada en la LOGSE (1990) en España. Uno de estos movimientos sociales a favor de la paz fue el “Movimiento contra la Intolerancia”, que planteó que la escuela no debía limitarse a transmitir conocimientos científicos y culturales sino que debía educar para la paz y la convivencia. Esto influyó en las administraciones educativas, que comenzaron a enfocar los fenómenos de la violencia escolar desde una perspectiva esencialmente educativa y preventiva¹⁵. El Movimiento contra la Intolerancia apostaba por un compromiso moral activo para construir una cultura de la solidaridad, la tolerancia y los derechos humanos, y por combatir el fanatismo, la intolerancia y la violencia; ante esto la escuela no podía permanecer ajena, pues la intolerancia socava la convivencia. Además se reconocía la vertiente cognitiva ligada a la simplificación de la realidad que subyace a las actitudes intolerantes, así como la necesidad de trabajar esta dimensión en la escuela a través de la competencia social y ciudadana¹⁶.

A partir de aquí, tanto en el ámbito estatal español como en los ámbitos autonómicos, se produjo una auténtica eclosión de medidas legislativas¹⁷, que, bajo la inspiración del movimiento de la Cultura de la Paz y la No Violencia, crearon redes educativas de la cultura de la paz, “Escuelas Asociadas a la UNESCO”, “Escuela: Espacio de Paz”, “Red de Escuelas Democráticas (Proyecto Atlántida)”, “Comunidades de Aprendizaje”, etc.

La promoción de la convivencia a través de la participación

Uno de los elementos que podemos rastrear en la legislación educativa y en los distintos planes y programas es la importancia que se le atribuye a la participación, tanto en los centros como en las aulas, como forma de experimentar los valores de la convivencia democrática, en sintonía con las experiencias que en las últimas décadas han puesto de manifiesto sus efectos positivos para mejorar la convivencia escolar. Así, investigaciones empíricas recientes han encontrado pruebas moderadas de los efectos positivos que la participación de los estudiantes en los procesos decisorios de la escuela tiene sobre las habilidades sociales, la autoestima y el ejercicio de la ciudadanía democrática, así como sobre las relaciones con los adultos. Algunos estudios también han arrojado pruebas limitadas de los efectos positivos sobre el logro académico¹⁸.

En esta línea, en algunos centros se ha trabajado la participación dentro del proyecto Escuela: Espacio de Paz y se han establecido comisiones para favorecer la participación del alumnado y sus familias. Otra esfera de actuación ha sido la de la participación de las familias en las Escuelas de Padres y Madres, incorporando la figura del padre o la madre colaboradora y trabajando la comunicación entre padres, madres e hijos. La participación de las familias también aparece en muchos proyectos de centros con vocación inclusiva. En definitiva, se trataba de implementar toda una serie de medidas que hicieran de la participación un hecho normal en el funcionamiento de la institución

¹⁵ Ortega et al., 1998.

¹⁶ <<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/index.asp>>.

¹⁷ En el ámbito estatal cabe señalar: Ley 27/2005, de fomento de la Educación y la Cultura de la Paz, y Ley Orgánica 2/2006.

¹⁸ Mager y Nowak, 2012.

escolar, pues una función primordial de ésta debería ser el desarrollo de las capacidades para integrar la diversidad grupal e individual y para gestionar los conflictos de intereses y la libertad de cada uno desde la responsabilidad¹⁹.

Una de las formas de participación del alumnado y sus familias en la vida de los centros ha sido la elaboración de las normas de convivencia, sobre todo en los capítulos del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) que afectan a los derechos y deberes de los alumnos y del profesorado. En la convicción de que las normas impuestas son transgredidas con una mayor frecuencia, se pretendía que a través de la participación en la elaboración de las normas se favoreciese la deliberación y la autorregulación de las conductas de los alumnos.

Algunas experiencias, como las Comunidades de Aprendizaje²⁰ que combinan su carácter de educación formal y no formal, a través de una diversidad de organizaciones, entidades y movimientos, se han descrito como favorecedoras de una mejora sustancial de la convivencia en el aula. La clave del éxito es la participación como instrumento de empoderamiento social que involucra a todos los actores. Una de las premisas de estas experiencias es que la comunidad educativa posee recursos, instituciones y agentes que es necesario identificar, valorar e involucrar en el proyecto educativo. Uno de los actores fundamentales en este tipo de experiencias son los voluntarios y familiares, que son partícipes en la vida escolar no sólo como personas que dan su consentimiento a lo que se hace, sino como parte activa en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos y/o nietos²¹.

Otra característica de este modelo, que tiene directa relación con la mejora de la convivencia, es la mayor diversidad de interacciones en el centro educativo, y su mayor calidad, pues promueve y potencia el aprendizaje y la mejora de las capacidades comunicativas y de ayuda mutua, a partir de unas relaciones igualitarias basadas en el diálogo. La participación de voluntarios y familiares en las actividades dentro y fuera del aula supone un aumento de interacciones impregnadas de sentido, puesto que representan referentes positivos para la educación del alumnado, y una mejora de la relación del centro educativo con la comunidad en general²².

Distintas experiencias han demostrado las potencialidades de la educación no formal, y las sinergias que se pueden establecer con la educación formal, para la mejora de la convivencia. En ese sentido, la promoción de la participación también ha sido puesta en relación con la Educación para la Ciudadanía, por la oportunidad que ésta ofrece para aprender a vivir en un ambiente en el que se practiquen valores de seguridad y justicia²³.

¹⁹ Fernández Enguita, 2001.

²⁰ Elboj et al., 2003.

²¹ Medir y Magin, 2012.

²² Domínguez Rodríguez, 2012.

²³ Véase Zaitegui, 200. Uno de los proyectos que más decididamente apostó por la participación como forma de mejorar la convivencia fue “Encuentrastur por la Convivencia”, del Servicio de Participación y Orientación Educativa del Gobierno del Principado de Asturias, que aboga por la resolución pacífica de los conflictos en contextos más participativos (<http://blog.educastur.es/convivencia/>). El objetivo es la formación de todos los miembros de la comunidad educativa en estrategias de resolución de conflictos a través de procesos de formación en cuyo diseño participan activamente.

En efecto, una educación para la ciudadanía, enfocada como educación para la participación, puede vehicular algunas finalidades educativas básicas del currículum y concretar la aplicación de la competencia social y ciudadana. De hecho, son muchos los proyectos que trabajan la educación para la participación ciudadana²⁴, si bien la mayoría se desarrollan en un contexto extraescolar, y resulta difícil su conexión con los planteamientos curriculares de las materias, siendo, en todo caso, el área de Ciencias Sociales la más adecuada para acoger dichos enfoques²⁵.

Sin entrar a valorar en detalle las dificultades y las posibilidades de la educación para la participación en el marco escolar, podríamos señalar dos ideas a este respecto²⁶. La participación, al constituir un tipo de contenido ajeno a las tradiciones escolares, corre el riesgo de quedar rutinizada, burocratizada, desprovista de sus principales potencialidades, en definitiva “escolarizada”, perdiéndose ese sentido profundo de acción social comprometida que es su seña de identidad. Por otra parte, al proceder muchas de estas iniciativas educativas de instituciones extraescolares, con funciones e incluso intereses diferentes de los de la escuela, el desarrollo de las propuestas tiende con frecuencia a convertirse en una especie de escaparate del buen funcionamiento de las mismas, con el riesgo de simulacro que ello conlleva²⁷.

Pese a todo, no nos cabe duda de que las posibilidades educativas presentes en la participación de los alumnos como ciudadanos son grandes y están aún poco aprovechadas, pudiendo constituir una vía muy adecuada para afrontar los problemas de convivencia en la escuela, si bien el reto de integrar estos planteamientos en la dinámica curricular de las materias exige aproximar más claramente estas cuestiones a su tratamiento como contenido de enseñanza, según veremos más abajo.

La problemática de la convivencia en las materias curriculares

En efecto, la problemática de la convivencia no sólo está tratada en disposiciones legislativas específicas, como se ha visto anteriormente, sino que también está contemplada como una cuestión curricular, vinculada, por tanto, a los contenidos de las materias escolares. Así puede apreciarse, en el caso concreto del currículum español aún vigente²⁸ para la ESO, tal como se recoge en Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre de 2007, para los contenidos mínimos estatales, y, para el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el Decreto 231/2007, de 31 de julio de 2007 y en la Orden de 10 de agosto de 2007.

En el Real Decreto de enseñanzas mínimas, se definen una serie de objetivos en una doble vertiente, unos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía democrática y otros con la educación ética, afectiva y relacional (art. 3. Objetivos):

“a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos,

²⁴ García Pérez, 2009; De Alba, García Pérez y Santisteban, 2012.

²⁵ Pagès y Santisteban, 2010; Sant y Pagés, 2012.

²⁶ García Pérez, 2009.

²⁷ García Pérez y De Alba, 2012.

²⁸ El actual currículum, basado en la LOE (2006), irá siendo sustituido por el currículum basado en la nueva ley, la LOMCE (2013), lo que afectará de manera decisiva a los enfoques de la educación ciudadana, entre otras razones por la desaparición de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”.

Estos objetivos se concretan en forma de “competencia social y ciudadana” (Anexo I del RD), y se definen como “destrezas y habilidades sociales” relacionadas con la gestión del conflicto y la convivencia. Y para ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía, se acompañan del necesario conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, y sobre los valores del sistema democrático. En cuanto a la dimensión ética, esta competencia social y ciudadana incluye “la toma de conciencia de los valores del entorno evaluándolos y reconstruyéndolos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio”²⁹. En definitiva, se trata de desarrollar una serie de habilidades para participar activamente en la vida cívica, aceptando y practicando normas de convivencia acordes con los valores democráticos.

Las materias curriculares que contribuyen a la consecución de estos objetivos, según el Anexo II del citado Real Decreto, son, sobre todo, las Ciencias Sociales, pues permiten la comprensión de las sociedades actuales, la Educación para la ciudadanía, a través de la cual se pretende preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa (2002) y con la Constitución Española, y la Educación Ético-Cívica. La Educación para la Ciudadanía y la Educación Ético-Cívica se estructuran en bloques que abordan la reflexión sobre las relaciones interpersonales, las familiares o las sociales, ampliando el contexto hasta lo global y más general, los problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI.

Tanto en una materia como en otra, se plantea la necesidad del trabajo colaborativo, la realización de debates donde se puedan expresar las propias ideas, escuchar y respetar a los demás, valorando el diálogo como vía para la solución de los conflictos. Para enseñar estos valores, se dice, “es imprescindible hacer de los centros y de las aulas lugares modelo de convivencia en los que se respeten las normas y se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados y el ejercicio de los derechos y responsabilidades”³⁰. Espacios en definitiva en los que se practique la participación y los valores de las sociedades democráticas, que se considera un criterio de evaluación, así como la práctica del diálogo y la mediación para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.

Junto a esto, otro objetivo contemplado en el RD es la adquisición de un pensamiento crítico “desarrollando el criterio propio y habilidades para defender las propias posiciones en los debates, a través de la argumentación documentada y valorando las

²⁹ <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>>.

³⁰ <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>>.

razones de los otros”³¹. También el reconocimiento de los conflictos sociales e internacionales y el papel de los organismos internacionales en su resolución. La Educación ético-cívica pone el énfasis en el descubrimiento de los sentimientos en las relaciones interpersonales, para controlarlos, ponerse en el lugar del otro, y utilizar el diálogo y otros procedimientos no violentos para superar los conflictos en las relaciones interpersonales.

En la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en el núcleo temático 3 (Igualdad, convivencia e interculturalidad) y en el núcleo temático 10 (Participación histórica, social y cultural de Andalucía) se plantea la convivencia como contenido de estudio en clase de ESO, y se formulan problemas de investigación en torno a ella. Igualmente se plantea la convivencia como un contenido educativo a enseñar en la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y en la Educación Ético-Cívica, como ya vimos. En la materia Cambios Sociales y Género encontramos también contribuciones para la socialización en la igualdad de alumnos y alumnas, atendiendo al desarrollo integral de las potencialidades emocionales, racionales y creativas, al compromiso personal y social y al desarrollo democrático. En estas materias se plantea el trabajo de resolución de conflictos a través de la reflexión, el análisis y la solución de dilemas y conflictos de valores, así como el desarrollo de la escucha, como forma de ejercitar el razonamiento moral³².

Realidades frente a discursos

Anteriormente se ha destacado cómo el problema de la convivencia es uno de los caballos de batalla de los centros de secundaria; el número de horas y la cantidad de energía que se consumen en este tema son enormes. Por lo demás, trabajar la convivencia es un mandato curricular, como acabamos de ver, pues el currículum prescrito insta a tratar todos los aspectos relacionados con el desarrollo afectivo y relacional de los alumnos, así como a ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, la mayor parte de las iniciativas reales que abordan el problema de la convivencia lo suelen hacer considerando la cuestión como un problema de conducta escolar, planteando posibles soluciones a partir de un dédalo de planes y proyectos que pretenden formar a profesores y alumnos en nuevas técnicas para el manejo de los conflictos en las situaciones cotidianas de convivencia en la escuela.

En muchos centros los planes y proyectos relacionados con la convivencia no han hecho más que añadirse a los que ya existían, formando una madeja de difícil comprensión, pues todos los objetivos que pretenden ya están formulados en el currículum oficial y en el resto de disposiciones que lo desarrollan. En efecto, en cada nuevo decreto o plan se repiten las buenas intenciones, y esta redundancia y reiteración de llamamientos, cuando se trata de normas, es un indicativo de su incumplimiento. Además, resulta disfuncional trabajar con multitud de proyectos desconectados; y así los programas aparecen y

³¹ <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>>.

³² http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ies_sierra_magina/bajables/legislacion/curriculo_ESO_Andalucia.pdf

desaparecen de la mano de un profesorado comprometido y voluntarioso que los lleva a cabo, pero sin que ello termine de impregnar la cultura del centro.

Teniendo en cuenta el marco referencial anteriormente esbozado y ubicándonos en el marco real que ahora estamos describiendo, hemos desarrollado una investigación que ha analizado el modelo habitual de tratamiento del problema de la convivencia y ha realizado una propuesta experimental que afronta esta problemática integrándola como contenido escolar en un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales en 4º de ESO. La investigación se ha realizado en dos centros de secundaria de la ciudad de Sevilla, uno situado en el centro de la ciudad (A) y otro en la periferia (B). Se ha asumido un enfoque de metodología cualitativa, en forma de estudio de casos, utilizando diversas fuentes e instrumentos (estudio de documentos relacionados con la convivencia, análisis de los cuadernos de trabajo del alumnado, grabaciones de audio del trabajo de grupos en el aula de Ciencias Sociales y diario del investigador) y mediante un tratamiento de la información obtenida con técnicas de análisis del contenido.

El modelo habitual de tratamiento de la convivencia en los centros

En primer lugar, hay que destacar que las observaciones realizadas en estos dos centros de secundaria de Sevilla nos aportan algunas evidencias acerca del tratamiento que se le da en la realidad a la convivencia en el contexto cultural convencional de los centros escolares. Por una parte, constatamos el hecho de que trabajar algunas “temáticas transversales” relacionadas con la convivencia, y vinculadas a determinadas fechas o celebraciones, pone de manifiesto lo que en el fondo significan en un currículum sobrecargado de materias. Nos referimos concretamente a la celebración del “Día escolar de la Paz y la No Violencia”, o bien a algunas experiencias de “sensibilización” y de trabajo con actitudes y valores ligados a acontecimientos puntuales y a celebraciones, como el “Día de la Solidaridad”, el “Día Escolar por la Tolerancia”, el “Día mundial del Medio Ambiente”, o el “Día de la Violencia de Género”, a través de charlas, exposiciones y cartelería. Entendemos que esta forma de abordar la convivencia demuestra el valor de emblema y de excepción que se le atribuye, pues las fiestas son marcadores temporales que rompen la cotidianidad, y pertenecen al orden de la excepción y no a la normalidad diaria.

Por otra parte, a pesar de que el problema de la “disciplina” es uno de los temas recurrentes en los centros educativos, y a pesar de las buenas intenciones de los planes y proyectos, de los recursos invertidos y del trabajo abnegado de muchos profesores y directivos, los resultados no son muy alentadores. En los dos centros estudiados encontramos, en efecto, resultados muy similares³³.

En el caso del centro B encontramos estos datos:

(En el claustro final de curso) “El curso se ha saldado con un número muy elevado de sanciones consistentes en la privación del derecho de asistencia al centro. 3.205 expulsiones de clase en todo el curso, más de la mitad en 1º de ESO. Haced el cálculo de expulsiones por día lectivo, 18 expulsiones diarias. Además, se recuerda que la cuestión de la disciplina es una responsabilidad de toda la comunidad

³³ En su mayor parte, los documentos organizativos que hemos manejado reproducen literalmente el texto de los decretos. Por ello hemos procurado utilizar los escasos fragmentos discursivos que nos ofrecen información de la realidad de los centros educativos, y en los que se expresan las creencias mayoritarias de la cultura de la organización dominante.

educativa en su conjunto...hemos actuado con contundencia, aunque no sirve de nada (...). [Diario del Investigador].

Y en el caso del centro A encontramos una situación similar:

“a) (...) los números dicen que no conseguimos mejoras en estos indicadores de la convivencia. Desde hace 4 cursos, el número de partes se sitúa en torno a 850 con oscilaciones del 10%, las expulsiones alcanzan el centenar, afectando a un número fijo de 55 alumnos.

b) El conjunto de la Comunidad educativa parece que se ha habituado a estas cifras tan elevadas. Los partes como elemento amonestador pierden su eficacia, al convertirse en un recurso rutinario en vez de algo excepcional. Los profesores nos hemos acostumbrado a ponerlos y el alumnado a recibirlos. Las familias afectadas parece que solo responden cuando se produce una expulsión, y su rechazo a las mismas no es por la pérdida de clases que ello supone sino por el trastorno familiar que genera tener al menor en casa cuando ellos están fuera.

c) Este elevado número de partes requiere un gran esfuerzo en tiempo, tanto del profesorado que los impone, como de la Jefatura de Estudios y tutores en su control y comunicación a las familias”. [Plan de Centro. IES A].

Tras el balance de los resultados se termina reconociendo que las medicinas tradicionales no curan el mal, y que es necesario pensar en nuevas “estrategias”, que de momento no se concretan:

“La experiencia demuestra que hay un buen número de alumnos que necesitan un tratamiento diferente al que impone el ROF, ya que son absolutamente impermeables a cualquier actuación que realicemos con ellos. El último recurso es el traslado de Centro, lo que supone dejar la puerta abierta para que su lugar lo ocupe otro alumno o alumna de semejantes características. Habrá que poner todo nuestro empeño en conseguir los recursos y los medios adecuados para poder tratarlos e integrarlos en nuestro sistema educativo... Si los recursos no se obtienen se considera que puede ser el momento de poner en práctica estrategias nuevas y diferentes que contribuyan a reforzar la labor del profesorado manteniendo el nivel de autoridad que hasta ahora se ha conseguido”. [Acta del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de 15-03-2011. IES B].

Se constata que la sanción como única estrategia de gestión de la convivencia fracasa con un buen número de alumnos, estableciendo una relación entre el cambio de estrategias para gestionar la convivencia y la necesidad de “mantener la autoridad”, como si ésta estuviese vinculada a la utilización de la sanción como único recurso. Y además se proponen nuevas medidas para mejorar la convivencia que apuntan a cambios en la metodología y en los contenidos:

“(...) dar un sentido global a los contenidos transversales y conseguir la adquisición de los hábitos que con ellos se persiguen, se procurará favorecer los proyectos e iniciativas que a este respecto se programen de manera interdisciplinar por los departamentos, las actividades relacionadas que impliquen relación con instituciones y grupos fuera del Centro y la realización de actividades extraescolares y complementarias que traten ejes transversales”. [Líneas Generales de Actuación Pedagógica de 29-06-2007. IES B].

Y se recuerdan las distintas temáticas transversales que contempla el currículum, algunas de ellas recogidas en programas que tiene en marcha el Instituto: Igualdad de Género, Educación para la Convivencia, Educación para la Salud, Educación para la Paz, Educación del Consumidor, Educación Ambiental y Educación Vial.

Todos los datos negativos vistos en la Secundaria Obligatoria contrastan con los de Bachillerato, donde los “incidentes disciplinarios son insignificantes”. Efectivamente, la

reiteración de las conductas contrarias a las normas se concentran básicamente en el alumnado del primer ciclo de la ESO (cerca del 80%), y apenas hay problemas en la postobligatoria. En este sentido son frecuentes las referencias a las dificultades del paso de Primaria a Secundaria como factor generador de conflictos. En el Consejo Escolar del IES B del 20/1/2011 se analizó este fenómeno y se concluyó con varias ideas:

“... en el programa de tránsito, comentada la problemática de la indisciplina de los alumnos de primero de ESO, fue general el asombro de los maestros de los colegios [adscritos al Centro], afirmando que esta problemática no la presentaban los alumnos cuando estaban allí”. [Reunión del Consejo Escolar del IES B].

En otro lugar encontramos de nuevo referencias que nos pueden aportar algunas claves para entender este fenómeno:

“Se trata de nuevo el problema de la integración de los recién llegados (1º ESO) que plantean los problemas más graves de disciplina... Si los alumnos no son conscientes de que su actitud ha de ser diferente en un Centro de las dimensiones del nuestro habrá que procurar educarlos para que realicen su integración en el Centro de forma satisfactoria”. [Acta del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de 15-03-2011. IES B].

Pero también aparecen citados otros factores influyentes:

“... la dificultad de adaptación de parte del alumnado para pasar del sistema de primaria a secundaria, los condicionantes que impone el sistema en cuanto a materias, dotación de profesores, desajustes entre metodologías del profesorado y autonomía del alumnado para seguirlos ... Entre 2º y 3º de ESO se produce un importante descenso del número de partes y alumnos afectados, la razón es simple, el alumnado de peor comportamiento coincide con el alumnado que fracasa académicamente y que al cumplir 16 años abandona el Centro en el tránsito entre 2º y 3º aunque queda alguno que normalmente suele abandonar a lo largo de este último curso”. [Plan de Convivencia. IES A].

Esto explicaría la aparente ausencia de conflictos en la postobligatoria, pues el alumnado que ha fracasado en el primer ciclo de la ESO abandona los estudios al cumplir los 16 años y esto hace que descendan los problemas en 3º y 4º de ESO y prácticamente desaparezcan en Bachillerato, pues aquí han llegado sólo los que han sido capaces de adaptarse a los requerimientos del sistema escolar.

Tanto en el IES B como en el IES A encontramos una regulación exhaustiva y minuciosa en cuanto al control de los espacios y los tiempos escolares. Las salidas, las entradas y los cambios de clase suponen momentos de especial vigilancia. Esto incluye el establecimiento de un riguroso procedimiento para que en los recreos, otro tiempo que se considera de máximo riesgo, los profesores de guardia mantengan la vigilancia de todas las instalaciones. En este sentido, el Plan de Convivencia establece un catálogo de prohibiciones y limitaciones que regulan hasta el más pequeño detalle la vida del Centro:

“Título III: Organización interna del Centro, Convivencia en la Comunidad Escolar y Procedimiento Disciplinario (...) Los ordenanzas abrirán las puertas, cada profesor se encargará de cerrarlas dirigiendo a los alumnos para que el aula quede en condiciones óptimas de ordenación y limpieza después de haber sido usada”. [Reglamento de Organización y Funcionamiento. IES B].

Además de en la limpieza se pone especial énfasis en el control de la movilidad de los alumnos y que siempre estén bajo la supervisión de un adulto, un conserje o un profesor:

“Los conflictos más graves suelen concentrarse en el tiempo que media entre una clase y la siguiente, en ausencia del profesor. Es obvio, por tanto, que la primera medida a fomentar es la disminución de ese lapso de tiempo. La puntualidad del profesorado es el mejor instrumento para rebajar el número de incidentes. El profesorado será diligente en los cambios de clase, procurando que la demora sea lo más breve posible. Los ordenanzas, coordinados por la Secretaría, establecerán turnos para situarse en la zona central de las plantas primera y segunda, en colaboración con el profesorado de guardia”. [Plan de Convivencia. IES A].

Así se dice que cuando el profesor llegue tarde al aula, mientras tanto, deberá hacerse cargo de los alumnos el profesor de guardia. Además:

“Durante el recreo los alumnos no podrán permanecer dentro de ningún aula sin el permiso de algún profesor. Asimismo, ningún alumno podrá permanecer en los pasillos de ninguna planta durante el tiempo normal de clases”. [Reglamento de Organización y Funcionamiento. IES B].

“Con respecto al profesorado, el de guardia atenderá a los alumnos expulsados de clase y rellenará un parte que entregará al alumno para informar a los padres, dando una copia al Jefe de Estudios (art. 38). En las guardias con alumnos se fomentará el estudio y en ningún caso se permitirá el juego de cartas u otro juego no educativo. El profesor de guardia de la Biblioteca, además de atender al préstamo de libros, mantendrá el orden en la sala y controlará a los alumnos expulsados de ESO. En las guardias con alumnos, se fomentarán el estudio y la lectura, y en ningún caso se permitirán los juegos de cartas, el uso de *playstation*, portátil u otro juego no educativo”. [Reglamento de Organización y Funcionamiento. IES B].

Las normas pretenden “mantener un clima adecuado de convivencia en el Centro y el normal desarrollo de las tareas docentes”, pero todo conduce, cuando se trata de la convivencia, al mismo lugar: al establecimiento de prohibiciones, restricciones e interdicciones para limitar los movimientos y las interacciones de los alumnos.

“2ª. Sobre el orden y la disciplina.

- Los alumnos vendrán al Instituto vestidos de acuerdo con el carácter educativo del Centro, no permitiéndose en todo caso prendas que oculten la totalidad o parte del rostro.

- Los alumnos acudirán al centro siempre provistos de su carné escolar.

- Los alumnos evitarán: gritar, correr en los pasillos.

- En caso de que un profesor falte esperarán dentro del aula las indicaciones del profesor de guardia. Si éste no acude, el Delegado de curso (o un responsable del grupo) avisará en la sala de profesores.

- Se procurará utilizar los aseos del Centro en los recreos, y sólo en casos de necesidad, que irán en los cambios de clase. Una vez que el Profesor esté en el aula solamente saldrán con su permiso y en casos excepcionales.

(...)

- Solamente se pueden utilizar aparatos electrónicos (teléfonos móviles, cámaras, mp3, auriculares, etc.), en aquellos casos excepcionales en los que lo requiera el profesor.

- Los alumnos no podrán establecer contacto con otras personas desde ventanas o vallado exterior del centro.

- Los padres no podrán acceder a los espacios destinados a los alumnos (aulas, patio de recreo, biblioteca, salón de actos, etc...). Cuando necesiten entablar contacto con sus hijos se dirigirán a la conserjería del Centro”. [Reglamento de Organización y Funcionamiento. IES B].

Se trata así de regular de manera minuciosa todo lo relativo al desenvolvimiento de los alumnos en el espacio y en los tiempos escolares, limitando al máximo las oportunidades para la interacción, y por tanto tratando de evitar las ocasiones de conflicto. Sin duda la limitación de las interacciones como estrategia para minimizar las ocasiones de conflicto impregna toda la cultura del Centro.

Otro aspecto que se destaca es la limpieza y conservación de las aulas, en la que se establecen una serie de medidas, y de nuevo observamos que esta cuestión sólo es abordada desde la perspectiva del premio-castigo.

“Art. 34. Limpieza del Centro.

- Con miras a la limpieza del Centro, no se podrá comer ni beber en las aulas, talleres, pasillos, salón de actos ni Biblioteca del Centro. Soluciones que se pueden adoptar de forma permanente:

1. No permitir la entrada de alimentos en las pistas deportivas. Un conserje más un profesor de guardia vigilarán la puerta que comunica el patio de cafetería con las pistas.
2. Organizar patrullas de alumnos que se encargan durante los recreos de informar, concienciar a sus compañeros de la necesidad de preservar los espacios. Se puede combinar con la propuesta siguiente:
3. Establecer un mecanismo de colaboración de todos los grupos para mantener limpios los espacios: cada día un grupo (incluidos los de postobligatoria) contribuye a la limpieza del recreo, quedándose de 11:30 a 12:30 (supervisado por el profesor que imparte clase a esa hora) recogiendo la basura. No se trata de una sanción, sino que hay que enfocarla como una prestación a la comunidad educativa, al medio ambiente, etc. Además se puede idear una forma de premiar a los colaboradores: los que consiguen convencer a sus compañeros de tirar poca basura (cuantificable en las bolsas recogidas posteriormente), son premiados con una excursión gratis a la playa.
4. Las actividades a realizar en el ‘aula de convivencia’ se encaminan a limpiar los patios de 11:30 a 14:30. Es decir, como alternativa a la expulsión a casa, se les ofrece a las familias, la posibilidad de que su hijo permanezca en el centro atendido primero en el ‘aula de convivencia’ (es decir grupo de postobligatoria) de 8:00 a 11:30 realizando las tareas propuestas por el equipo educativo y posteriormente de 11:30 a 14:30, realizando tareas de mantenimiento (limpieza del recreo, recogida de hojas de los árboles, etc.) supervisado por un profesor de guardia. Para ello es necesario, que el número total de alumnos asistentes al ‘aula de convivencia’ no supere el 4. Además en todas las actividades del ‘aula de convivencia’ (deberes y mantenimiento), los alumnos estarán separados y divididos por zona para que la corrección no se convierta en un premio en lugar de una corrección”. [Reglamento de Organización y Funcionamiento. IES B].

Con respecto a la Comisión de Convivencia, instancia a la que el Plan de Convivencia le otorga el protagonismo en la dirección y coordinación de todas las acciones educativas en esta materia, encontramos:

“Aunque en teoría sus funciones son muchas y entre ellas canalizar iniciativas para mejorar la convivencia y desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado estableciendo planes que posibiliten la integración, o mediar en conflictos, en la práctica sus acciones se centran casi exclusivamente en la aplicación de las correcciones proponiendo al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas”. [Plan de Convivencia. IES A].

Por tanto la Comisión de Convivencia nace con vocación de complemento a las correcciones. Ahora bien, para que nadie sienta amenazada su capacidad de sancionar, queda claro que no se trata de una alternativa a la expulsión. Uno de los instrumentos que ofrece el Plan de Convivencia es el establecimiento del Aula de Convivencia, que según

podemos leer en algunos de los documentos organizativos, pretende ser un lugar de reflexión y de aprendizaje en la resolución de conflictos. Sin embargo, observamos en otros documentos que en la práctica el Aula de Convivencia se convierte en el lugar al que se envía a los alumnos expulsados de clase:

“La finalidad del Aula de Convivencia ha sido convertirse en una alternativa a la expulsión del Centro, en ocasiones, y en otras en un complemento a la misma, para aquellos alumnos y alumnas que hayan cometido alguna conducta contraria o gravemente perjudicial contra las normas de convivencia”. [Memoria de Seguimiento del Proyecto Escuela: Espacio de Paz. IES B].

Evidentemente se refiere a conductas que perjudican a “personas”, pues difícilmente se puede perjudicar una norma, en todo caso se incumple. Consideramos que este *lapsus* puede estar expresando el lugar que realmente ocupan las personas en el discurso de la convivencia. Pero un peligro real de esta medida es que algunos alumnos, “que no son capaces de seguir las explicaciones”, prefieran estar en el Aula de Convivencia antes que dentro de clase:

“El número máximo de veces que un alumno o alumna puede ser derivado al aula queda sin determinar, estudiándose cada caso en particular. El número máximo de días semanales de asistencia son 4 (de lunes a jueves) y el número máximo de horas diarias serán 2. El número máximo de alumnos o alumnas que pueden atenderse simultáneamente en el aula serán 4 en total, 2 por hora”. [Memoria de Seguimiento del Proyecto Escuela: Espacio de Paz. IES B].

Dentro del Plan de Convivencia, el Aula de Mediación se considera uno de los mecanismos fundamentales en el tratamiento de los conflictos, y a tal fin promueve la formación de profesores y alumnos mediadores. A través de este cauce se tratan problemas derivados desde la Jefatura de estudios y desde la Comisión de Convivencia, aunque la inercia del castigo es muy fuerte. A pesar de la relevancia que se le otorga a este mecanismo en el Plan de Convivencia, no deja de ser una actuación muy epidérmica, y apenas influye en la dinámica del centro ni en su cultura organizacional, pues afecta a un reducido grupo de profesores y de alumnos, que suelen estar dispuestos a colaborar, mientras que la mayoría permanece al margen de las actividades. Por ejemplo el programa de mediación escolar solo ha estado formado por 10 alumnos, 1 profesor y las 2 orientadoras (Centro B).

Nuestra propuesta: el conflicto y la convivencia como contenido para ser enseñado en Ciencias Sociales

Es evidente el fracaso del modelo de abordaje de la convivencia que se ha analizado, pues todas las regulaciones puestas en juego apenas llegan a tener una influencia epidérmica en la vida del centro, quedando a menudo fagocitadas por la cultura profesional mayoritaria del profesorado y por la inercia del funcionamiento burocrático de las organizaciones. Ante esta situación, nos propusimos una alternativa: considerar la problemática de la convivencia como un verdadero contenido para ser enseñado y aprendido en el aula de Secundaria.

A tal fin, diseñamos un proyecto curricular alternativo que tomó la forma de un “ámbito de investigación escolar” que organizaba los contenidos de la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO en torno a problemáticas relacionadas con el conflicto y la convivencia a tres escalas.

En primer lugar se trataba de investigar los conflictos y la convivencia en la escala micro, en nuestra vida diaria, utilizando para ello una metodología de investigación escolar en la que los alumnos, con ayuda del profesor, se planteaban cuestiones como: ¿por qué ocurren los conflictos?, ¿cuáles son sus consecuencias?, ¿cómo podemos gestionar los conflictos?, ¿cómo se desarrolla un proceso conflictivo?

En segundo lugar se trataba de estudiar la convivencia en una organización, en concreto en nuestro centro escolar. Esto suponía indagar en las normas, los procedimientos, las relaciones, y todo ello a través de entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa y del manejo de los documentos organizativos y curriculares, poniendo el énfasis en la observación de las diferencias entre los contenidos manifiestos y contenidos latentes de la institución.

Por último, a través de la analogía y la comparación, proponíamos utilizar lo aprendido para comprender los conflictos y la convivencia a escala social, nacional e internacional, otorgando así una orientación educativa peculiar a los contenidos de historia contemporánea presentes en la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO.

Por tanto, estábamos seleccionando y organizando contenidos curriculares en torno a problemáticas relevantes para los alumnos, relevantes desde el punto de vista social (el centro en el que se produjo la experiencia era un Centro de Atención Preferente, situado en la periferia de la ciudad de Sevilla y con graves problemas de convivencia) y relevantes desde el punto de vista del conocimiento socialmente organizado, en el que diversas disciplinas podían aportarnos su bagaje conceptual y metodológico: la Psicología Social, la Sociología, la Geografía, la Historia, etc.

Con respecto a los bloques de contenido contemplados en este proyecto, hemos intentado conjugar la problemática social con la individual para involucrar los intereses personales y la experiencia vivida. Se trataba de conectar con la experiencia cotidiana a través de los conflictos entre iguales y entre diferentes, pues la enemistad, las rencillas, la desconfianza mutua y la falta de comunicación conforman la parte conflictiva de nuestro imaginario diario. Este tipo de reflexiones conectan, además, con inquietudes adolescentes de búsqueda interior y de necesidad de comprender las propias emociones y pulsiones en un momento crucial de construcción de la propia identidad. Asimismo, la fenomenología ligada a la propia experiencia cercana podía servir de banco de pruebas y de observación a pequeña escala de comportamientos y actitudes que tienen su correlato a escala social.

Se trata, por tanto, en definitiva, de trabajar a distintas escalas, conectando el imaginario individual con el colectivo a través de la analogía y la comparación entre el conflicto individual -trabado en torno a los malentendidos, el egoísmo, la escalada del enfrentamiento y la violencia- y el conflicto colectivo -plasmado en el antagonismo y la lucha de intereses-.

Algunas conclusiones

Los principales resultados obtenidos en esta investigación nos han permitido constatar una consolidación de un modelo de convivencia basado en el control obsesivo, la vigilancia y el castigo, lo que, por otra parte, indicaría que la deriva autoritaria general

de nuestra sociedad puede estar trasladándose a la escuela, abriéndose paso la idea de que los males proceden de los excesos de libertad y permisividad y que es necesaria, por tanto, la vuelta a un enfoque más autoritario de las dinámicas escolares. El fracaso de la perspectiva innovadora de inspiración tecnológica, que insta a los profesores al cambio, pero ignorando la complejidad del proceso, ha perdido su fuerza moral y ha venido a suministrar argumentos a este enfoque.

La solución a los problemas de convivencia, en este modelo, pasa por el establecimiento de un rígido sistema de control que tiene por objetivo la limitación de las interacciones para evitar las ocasiones de conflicto. Esto supone un empobrecimiento en cuanto a las oportunidades de aprendizaje, y al mismo tiempo configura un estado de presión que hace estallar el conflicto de manera extemporánea, primando la acción sobre la reflexión, e impidiendo cualquier arreglo que no pase por el castigo y la culpabilización. Estas prácticas fomentan la dependencia del control externo en los alumnos y la subordinación a los adultos, exigiendo continuamente la vigilancia y manteniéndolos en un estado infantil de ausencia de responsabilidad y madurez y de cualquier capacidad de autorregulación de la propia conducta.

En ese sentido, hemos observado que muchas de las concepciones y de las actitudes de nuestros alumnos tienen un correlato claro en la cultura de la organización. La evitación o la represión del conflicto, la falta de confianza en las personas y en su capacidad para gestionar los conflictos y mejorar la convivencia, están íntimamente ligadas a estereotipos culturales presentes en la cultura de la organización.

De hecho, los estereotipos citados pueden ser considerados como auténticas representaciones sociales, que, por una parte, tienen un evidente carácter constrictivo, pero, por otra, existe la posibilidad de incidir en ellos, promoviendo una toma de conciencia de los mismos y su modificación a través de un proceso de reflexión y de construcción de alternativas.

Por lo demás, nuestra investigación muestra la potencialidad educativa del tratamiento de las cuestiones relativas al conflicto y la convivencia como contenidos curriculares en el área de Ciencias Sociales, rompiendo así las fronteras espaciales del aula con respecto al centro y del centro con respecto al barrio, y las fronteras temporales, mediante la ampliación de escala desde el tiempo de las experiencias cotidianas al tiempo histórico.

Bibliografía

AVILÉS, J. M., TORRES, N. y VIAN, M. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 16, vol. 6 (3), p. 863-866, 2008. <<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?289>>.

BINABURO, J. A. y MUÑOZ, B. *Educación desde el conflicto*. Madrid: CCS, 2007.

CAMPO, A. Javier ELZO. La violencia escolar, ¿preocupación real o construcción mediática? Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 269, p. 8-14, 1998.

CASCÓN, F. *Educación en el conflicto*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2000.

COWIE, H. & WALLACE, P. *Peer support in action*. London: Sage, 2000.

DE ALBA, N.; GARCÍA PÉREZ, F. F.; SANTISTEBAN, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vols. I y II. Sevilla: Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2012. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>>.

DEBARBIEUX, E. La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, nº 313 (1997), p. 79-94.

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA nº 156, de 8 de agosto de 2007. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/156/d/updf/d2.pdf>>.

DÍAZ-AGUADO, M. J. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, vol. 17, nº 4, p. 549-558, 2005. <<http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>>.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, F. J. Participación y compromiso de familiares, voluntarios y alumnado ayudante en comunidades de aprendizaje. En DE ALBA, N., GARCÍA PÉREZ, F. F. Y SANTISTEBAN, A. (Ed.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2, p. 105-112. Sevilla: Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2012. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>>.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I. SOLER, M. y VALLS, M. R. *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2003.

ESPELAGE, D. L., & SWEARER, S. M. (eds.). *Bullying in american schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

FERNÁNDEZ, M., GARCÍA, A. B. Y BENÍTEZ, J. L. Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 10, nº 2, 2006. <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL1.pdf>>.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. El sistema educativo y la convivencia cívica ¿parte del problema o parte de la solución? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304,, p. 12-17, 2001.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, 2004a.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. La mejora de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales. *Tabenque*, nº 118, p. 117-134, 2004b. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1138357&orden=0>.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, nº 68, p. 5-10, 2009.

GARCÍA PÉREZ, F. y DE ALBA, N. La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En: De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santisteban, A. (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Ed. Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2012, vol. I, p. 297-306. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>>.

HERNÁNDEZ, J. M., VAN DER MEULEN, K. y DEL BARRIO, C. Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales. Comunicación presentada al *XIII congreso de AETAPI*. Sevilla, 2006. <http://www.aetapi.org/congresos/sevilla_06/index_archivos/07.pdf>.

MAGER, U. & NOWAK, P. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, nº 7, p. 38-61, 2012.

MEDIR, R. M. y MAGIN, C. Educación para la participación ciudadana en la educación no formal: Aportaciones desde el ocio y el tiempo libre. En De Alba, N., García Pérez, F. F. y Santisteban, A. (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Ed. Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2012, vol. II, p. 43-52. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>>.

MOORE, D. B. & MCDONALD, J. M. *Transforming conflict*, Victoria, Australia: Print Group, 2000.

MORGANETT, R. S. *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca, 1995.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA nº 171, de 30 de agosto de 2007. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/updf/d2.pdf>>.

ORTEGA, R. El Proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, nº 313, p. 143-158, 1997.

ORTEGA, R. y del REY, R. La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 10, 2009. Monográfico. <http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29>.

ORTEGA, R. y MORA MERCHÁN, J. Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, *Revista de Educación*, nº 313, p. 7-28, 1997.

ORTEGA, R. et al. *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 64, p. 8-18, 2010.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 de enero de 2007. <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>>.

SANT, E. y PAGÈS, J. Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica. En: De Alba, N., García Pérez, F. F. y Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Ed. Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, vol. I, p. 363-372, 2012. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>>.

SEGURA, M. y ARCAS, M. *Relacionarnos bien. Programa de competencia social de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea, 2004.

SMITH, P. K., PEPLER, D. & RIGBY, K. *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SOL, A. y BARRIOS, A. El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Intervención Psicoeducativa*, nº 9 vol. 4 (2), p. 311-332, 2006. <<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?129>>.

VAELLO, J. El clima de clase: Problemas y soluciones. En Moreno, A. y Soler, M. P. (coord.). *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 83-100.

VAELLO, J. *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana, 2007.

ZAITEGUI, N. Una propuesta de intervención en Primaria. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, p. 92-96, 2001.