

Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria

Xesús R. Jares

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de A Coruña

Resumen:

Una vez explicados los objetivos, contenidos y características principales, presentamos las conclusiones que juzgamos de más calado para el debate educativo de la investigación *Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria* que hemos dirigido en Galicia en los años 1998-2002, obteniendo resultados semejantes en la mayoría de las categorías en la misma investigación que hemos dirigido en la Comunidad Autónoma de Canarias en los años 2002 y 2003. Con estas investigaciones hemos querido analizar de forma global la relación entre conflictividad y convivencia en los centros educativos de educación secundaria, centrándonos en diferentes ámbitos de esa relación en los dos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado y el alumnado.

Palabras clave: violencia escolar, convivencia, Educación Secundaria, profesores, alumnos, Galicia, Canarias.

Abstract: *Conflict and coexistence in secondary education schools*

Once objectives, content and main features have been explained, we proceed to describe the conclusions that we consider more relevant in the educational debate of the research work «*Conflict and coexistence in secondary education establishments*» that we have led in Galicia between 1998 and 2002, having obtained similar results in most of the categories in the same research project run in the Autonomous Region of the Canary Islands in 2002 and 2003. By means of these reasearch projects, our aim was to analyse globally *the relationship between the degree of conflict and coexistence in Secondary Education Establishments*, focusing on the different aspects of that relationship in the case of the two main figures of the teaching-learning process, namely, teaching staff and students.

Key words: school violence, convivence, secondary education, teachers, pupils, Galice, Canary Islands.

Conflicto y convivencia son dos realidades que están intrínsecamente unidas, a pesar de que buena parte de los estudios y nuestra tradición cultural suele considerarlos antitéticos. En efecto, lejos de ser contradictorias, como en demasiadas ocasiones se siguen caracterizando, conflicto y convivencia son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad. Como hemos dicho¹, convivir significa vivir unos con otros sobre la base de unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero en modo alguno significa amenaza para la convivencia, más bien al contrario.

En esta entrega queremos reseñar y someter a debate algunas de las principales conclusiones que hemos obtenido en la investigación de igual título y que hemos dirigido en Galicia en los años 1998-2002². Hemos obtenido resultados semejantes a los aquí presentados en la misma investigación que hemos dirigido en la Comunidad Autónoma de Canarias desde el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), en los años 2002 y 2003. De forma global, podemos decir que con estas investigaciones hemos querido analizar la *percepción que tiene el profesorado y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre diferentes dimensiones de la relación entre conflicto y convivencia*. Para ello nos hemos centrado en diferentes ámbitos de esa relación en los dos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado y el alumnado.

La todavía escasa investigación sobre esta temática que se ha producido en nuestro país suele centrarse únicamente, en general, en la violencia entre iguales, que es un aspecto importante, pero desde el punto de vista educativo nos parece que es una visión claramente restrictiva e incompleta. Restrictiva porque se limitan a uno de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado, y a un tipo de violencia, la relacionada con la violencia física; incompleta, porque dejan fuera de análisis diversas variables contextuales, metodológicas u organizativas, que pueden influir no solamente en la aparición de las conductas violentas, sino también en el marco más amplio de la conflictividad. Y éste es precisamente nuestro enfoque de estudio; no la violencia, sino el conflicto y la convivencia como dos procesos inseparables y consustanciales en toda relación humana y en toda actividad educativa³. Igualmente, a diferencia de otras investigaciones que abordan el tema de la violencia en medio escolar, queremos hacer notar dos diferencias fundamentales, una referida al propio concepto de violencia y otra en relación con los posibles actores que la utilizan:

⁽¹⁾ Xesús R. Jares (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Popular, p. 9.

⁽²⁾ Han formado parte del Equipo de investigación, además de la persona que firma este trabajo en calidad de investigador principal, Juan José Bueno Aguilar, Cristina Moar Grobas, Xosé Ramos Rodríguez y Concepción Sánchez Blanco.

⁽³⁾ Un análisis más amplio de estas temáticas, así como de determinadas propuestas educativas, lo hemos realizado en el libro ya citado *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular, 2001.

- Por un lado, partimos de un concepto amplio de violencia, no ceñida únicamente a las manifestaciones más comunes y visibles de la violencia física. La violencia es aquí entendida, siguiendo el pensamiento gandhiano, como cualquier acción intencional que perturba negativamente la voluntad de las personas impidiendo su plena realización. Por consiguiente, tenemos que hablar de diferentes tipos de violencia y no solamente de la más tradicional y más fácilmente reconocible, como es la violencia física, que es, insisto, la única por la que se suele preguntar.
- Por otro lado, en las investigaciones realizadas, el análisis de la violencia aparece únicamente asociado al alumnado, dado que es sobre el único miembro de la comunidad educativa sobre el que se le supone su uso. Sin embargo, en los centros educativos no solamente se produce violencia en las relaciones entre el alumnado. Hacerlo así significa dar un sesgo muy grande porque excluye otro tipo de relaciones violentas que se producen en los centros.

DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tanto para el sector del alumnado como del profesorado, la investigación está estructurada en tres grandes bloques temáticos: «conflicto, disciplina y convivencia», «percepción de violencia» y «estrategias para favorecer la convivencia». Los tres bloques son importantes y están sin duda estrechamente interrelacionados. El primero nos introduce en la percepción que tiene el profesorado y el alumnado sobre tres aspectos que consideramos muy importantes en esta investigación: *la percepción del conflicto, el clima de convivencia y la supuesta indisciplina del alumnado*. De estos aspectos, lo que sin duda destacamos, por ser lo más novedoso, es el análisis de la visión del conflicto que tienen el profesorado y el alumnado y la relación entre determinadas variables ligadas tanto al alumnado como al profesorado –género, ser repetidor o sacar malas notas, capacidad de diálogo en profesores y profesoras, edad del profesorado y conflictividad, etc.–.

El segundo bloque está dedicado a *analizar las formas de violencia que se pueden producir en el ejercicio de la convivencia en los centros educativos*, y que, en ese sentido, pueden alterarla o fracturarla. Sin duda los dos aspectos más novedosos de la investigación en este bloque, como hemos señalado, es el propio concepto amplio de violencia con el que trabajamos y el hecho de no relacionar el posible uso de la violencia únicamente al alumnado. Otros contenidos de investigación que conforman este segundo bloque son los posibles episodios de violencia sufridos por el profesorado en los últimos tres años, la percepción de la relación violencia-género y un tema muy importante para conocer la posición del profesorado al respecto: las causas que atribuye en la aparición de la violencia. En relación con el alumnado también destacamos el análisis sobre la posibilidad de haber sentido miedo por ir al

centro, tanto el alumnado como el profesorado, así como los sentimientos de aprecio y rechazo.

El tercer bloque es el que contiene un mayor número de categorías y preguntas del cuestionario. Está dedicado a recabar información sobre *cuestiones de diversa naturaleza pero que tienen en común el hecho de estar relacionadas con estrategias y posibilidades para afrontar los conflictos*. Así, abordamos, entre otros, el análisis de lo que denominamos la *infraestructura de los centros en temas de convivencia*, y que incluye aspectos como los espacios que se utilizan para afrontar los conflictos, la existencia o ausencia de la comisión de convivencia, la participación de los diferentes órganos y sectores de la comunidad educativa para favorecer la convivencia, etc.; en segundo lugar, preguntamos al profesorado y al alumnado sobre los valores que difunde el profesorado en relación con la convivencia democrática; en tercer lugar, indagamos en la frecuencia y el tipo de actividades que impulsa el profesorado para favorecer la convivencia; en cuarto lugar recabamos la opinión del profesorado sobre las cuestiones organizativas ligadas a la diversidad que tienen una relación directa con el tipo y posibilidades de convivencia; en quinto lugar, abordamos las estrategias que utiliza el profesorado para la resolución de los conflictos, como es el caso de la mediación; en sexto lugar, analizamos la formación del profesorado, tanto en relación con su nivel de formación para afrontar conflictos y la importancia de la misma para el desarrollo del ejercicio profesional como para saber su disposición personal para aprender y participar en programas de resolución de conflictos. Cuestión esta última que también analizamos en el alumnado.

LA MUESTRA

La delimitación espacial de esta investigación es Galicia, y el foco de análisis son el profesorado y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de los centros públicos y privados concertados⁴. Los centros han sido seleccionados de forma aleatoria siguiendo los siguientes criterios:

- El número de centros por cada provincia fueron seleccionados proporcionalmente de acuerdo con el conjunto de la población escolar en cada provincia. Así, la proporción de centros se ajustó al siguiente reparto: A Coruña: 3 centros; Pontevedra: 2 centros; Lugo: 1,5 centros y Ourense: 1 centro.
- Dentro de cada provincia se tuvo en cuenta el mismo criterio anterior de la proporcionalidad en relación con la concentración de la población. Así, por

⁽⁴⁾ Si bien desde el principio de nuestra actividad profesional hemos defendido la participación de las madres y padres en todas las etapas educativas de los centros de educación infantil, primaria y secundaria, hemos descartado el análisis de su opinión en esta investigación porque entendemos que en buena parte de las categorías con las que trabajamos iba a ser muy difícil que tuviesen información contrastada y directa, especialmente por los bajísimos índices de participación que se registran en secundaria. Sin embargo, en algunas preguntas sí analizamos el papel de las madres y padres desde la perspectiva del profesorado y el alumnado.

ejemplo, en las provincias de A Coruña y Pontevedra hay más centros del litoral, por ser donde se concentra la mayor parte de la población.

- Los centros por su ubicación sociogeográfica fueron analizados en tres categorías:
 - Tipo A: centros de las capitales. En este grupo están los centros de las siete capitales gallegas (las cuatro capitales de provincia más Santiago de Compostela, Ferrol y Vigo). Igualmente, dentro de ellas hemos tenido en cuenta para proceder a su selección las diferentes situaciones socioeconómicas de la población que atienden y que suelen coincidir con los diferentes espacios urbanos.
 - Tipo B: centros semiurbanos. Son los centros pertenecientes a las poblaciones intermedias próximas a las áreas de influencia de las capitales y/o villas grandes. Como criterio de discriminación deben tener al menos dos o más centros de secundaria públicos.
 - Tipo C: centros del medio rural/villas pequeñas que sólo cuentan con un centro de educación secundaria público.

Los datos totales de la muestra los exponemos en la Tabla I, y los de la población, correspondientes al curso 1999-2000, que es el año académico que hemos realizado el trabajo de campo, los que presentamos en la Tabla II.

Tabla I. Datos de la muestra.

	N.º de centros	N.º de profesores/as	N.º de alumnos/as
A Coruña	50	542	4.937
Lugo	15	123	1.474
Ourense	14	84	1.326
Pontevedra	39	382	3.356
TOTALES	118	1.131	11.003

Tabla II. Datos de la población, curso 1999-2000.

	PÚBLICA	PRIVADA
ALUMNADO DE ESO	93.433	34.141
PROFESORADO SECUNDARIA DE TODOS LOS NIVELES	16.154 (602 de ellos en primaria y secundaria)	3.757 (659 de ellos en primaria y secundaria)

Finalmente, respecto a la proporcionalidad de la muestra⁵ y el conjunto de la población por la titularidad de los centros, ha sido prácticamente idéntica a la que se cumple en el conjunto de la población. Igualmente hemos guardado la proporción por las variables sexo de los encuestados, años de antigüedad y materia que imparte el profesorado y curso en el alumnado. En relación con la situación académica del alumnado, el cuestionario introducía una pregunta en el cuadro inicial en el que los estudiantes debían escoger entre las siguientes alternativas: Apruebo siempre. Suspendo alguna materia en las evaluaciones durante el curso, pero en junio apruebo todo. Promociono con suspensos. He repetido curso. Pues bien, la mayoría de los estudiantes se sitúan entre los que aprueban siempre todo y los que durante el curso suspenden alguna vez pero finalmente aprueban todo en junio (66,8%); un 11,3% promociona de curso con suspensos y un 20% repite curso, lo que ofrece una tendencia del 31,3% del alumnado que tiene serios problemas académicos en la ESO. El 2% restante no ha contestado, pero dado su escaso valor no tiene incidencia en los resultados. En todo caso, este reconocimiento de fracaso escolar por parte de los estudiantes coincide en gran medida con algunas estadísticas al respecto tanto de diferentes autores como del Ministerio de Educación sobre fracaso escolar.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y OBTENCIÓN DE DATOS

Los datos de la investigación que presentamos se han obtenido mediante la aplicación de dos cuestionarios de elaboración propia: uno para el profesorado y otro para el alumnado, que hemos diseñado y validado previamente. En total, el *cuestionario del alumnado tiene 22 preguntas con 110 apartados, y el cuestionario del profesorado, 32 preguntas con 208 apartados.*

Además de los resultados globales, hemos analizado los datos de las categorías anteriores en función de diferentes variables, tales como tamaño del centro, ubicación del mismo-localidad, sexo-género, etc. En el caso del profesorado, además de las citadas también hemos analizado otras como antigüedad en la profesión, materia que imparten o tener o no cargos directivos, y, en el caso del alumnado, el curso de los que responden y su situación académica. El trabajo de campo se realizó entre los meses de enero y mayo del año 2000, y el análisis estadístico fue realizado con el paquete estadístico SPSS, versión 9.0.

Una vez finalizada la investigación, se han hecho presentaciones de los resultados en las diferentes capitales gallegas tras haber convocado a los centros participantes en la investigación. Era el compromiso que habíamos asumido -además de la confidencialidad de los centros y personas participantes- al presentarnos en los centros. Sin embargo, debemos constatar que la asistencia a las mismas ha sido en general escasa.

⁽⁵⁾ En el caso de Canarias la muestra del profesorado fue de 932 (564 de la provincia de Las Palmas y 368 de la de S/C de Tenerife), con un error de estimación del 5%. En relación al alumnado, la muestra fue de 2.500, con un nivel de confianza del 99'7% y un error de estimación del 3%.

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Dado el enorme volumen de información que ha proporcionado la investigación y dado el espacio de esta entrega, resaltamos las conclusiones que nos parecen más interesantes para abordar esta temática de forma clara y abierta. Con ello queremos alejarnos de toda forma de corporativismo, oscurantismo y victimismo que consideramos se ha fomentado desde determinadas posiciones, y que son claramente perjudiciales para la profesión docente y la calidad de la escuela pública con la que estamos comprometidos desde el inicio de nuestra actividad profesional.

PERCEPCIÓN NEGATIVA DEL CONFLICTO

Profesorado y alumnado coinciden en tener una alta percepción negativa del conflicto, con una ligera mayor tendencia en el alumnado. Concepción negativa que se mantiene inalterable en el análisis realizado por variables, excepto en el caso del profesorado por la materia que imparten⁶. Este hecho es un factor que para nosotros condiciona los resultados de la investigación, dado que está en la base de análisis de la gran mayoría de los que responden al cuestionario. Dicho con otras palabras, esta percepción tan inequívocamente negativa del conflicto y tan generalizada es al mismo tiempo explicación y causa para poder interpretar correctamente los diferentes resultados que componen la investigación. Es decir, el punto de partida desde el que el alumnado y el profesorado responden a las preguntas del cuestionario tiene lugar desde esta percepción clara y contrastada que, sin duda, en mayor o menor medida, está condicionando sus respuestas.

Percepción negativa que, como hemos comprobado tanto en éste como en otros trabajos similares anteriores, es tan predominante por la confusión que se establece al relacionar conflicto con violencia e indisciplina, fundamentalmente⁷. Estas circunstancias hacen que consideremos una hipótesis pausable la relación entre esta visión negativa y distorsionada del conflicto y la alta percepción de indisciplina y violencia tanto en el profesorado como en el alumnado. Hipótesis ésta que deberemos trabajar en los próximos años con otro tipo de metodologías.

En clave de recomendación, consideramos que modificar esta percepción negativa del conflicto que tanto el profesorado como el alumnado de educación secundaria tienen es uno de los retos prioritarios que tenemos que afrontar para encarar

⁽⁶⁾ Aunque la gran mayoría del profesorado tiene esta visión negativa del conflicto, es sensiblemente menor en el colectivo de orientadores (el 69% de este colectivo tiene una visión negativa del conflicto, frente al 84-86,5% del resto del profesorado. En las demás variables no ha habido diferencias significativas, circunstancia que refuerza la contundencia de esta visión negativa del conflicto.

⁽⁷⁾ Hemos detectado cómo esta visión negativa se asocia de distinta forma al profesorado y al alumnado. En el primer caso se relaciona con la indisciplina del alumnado, asociando esa negatividad en el otro, en el alumnado; en el segundo caso, lo hace sobre sí mismo y ligado a la violencia, fundamentalmente física.

la realidad del conflicto como algo natural, y a partir de ahí afrontarlo como un hecho educativo, como una oportunidad para aprender⁸.

PERCEPCIÓN POSITIVA DEL CLIMA DE CONVIVENCIA JUNTO A UNA VISIÓN MUY PREOCUPANTE DE LA SITUACIÓN DE INDISCIPLINA Y VIOLENCIA DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS

Tanto la mayoría del profesorado (67,4%) como la mitad del alumnado (47,5%) tienen una percepción bastante buena o buena de la convivencia entre el profesorado y el alumnado⁹, pero al mismo tiempo la mayoría coincide en tener una percepción muy negativa tanto de la indisciplina como de la violencia del alumnado en los centros¹⁰; ¿cómo se explica esta aparente contradicción?

En primer lugar, no podemos soslayar el hecho de que aparece una diferencia clara en la formulación y el contexto de las preguntas que pueden incidir en las respuestas en una determinada proporción, y de hecho así lo creemos. Tanto en el caso de la pregunta referida al concepto de conflicto como en el caso de la pregunta sobre indisciplina y violencia, el profesorado está respondiendo en relación al otro –entendiendo por otro o bien el concepto de conflicto o el alumnado–, en ningún caso entra él en la respuesta, tal y como están formuladas las preguntas, mientras que en los apartados que componen la pregunta sobre convivencia sí está de forma explícita en la formulación de la pregunta y, consecuentemente, en la respuesta –bien en la relación con sus colegas, bien con el alumnado u otras instancias–. Por consiguiente, esta diferencia hace que a la hora de contestar se trate de preguntas de diferente naturaleza y con seguridad en mayor o menor medida influyan en la respuesta.

Dicho con otras palabras, en la visión del profesorado parece que se da una doble mirada a la hora de contestar; se reconocen a sí mismos con unas relaciones globalmente aceptables en la convivencia con el alumnado –bien porque puede percibirse así o por el hecho, como decimos, de que en parte se pueda pensar que al hacer una valoración negativa pueda ser interpretarse como una forma de un cierto reconocimiento de fracaso profesional–, pero en cambio aumenta espectacularmente la percepción en el sentido contrario en la indisciplina del alumnado –que está estrechamente ligada a la relación con el profesorado– y la violencia.

En segundo lugar, la percepción del alumnado sobre la convivencia entre ellos y el profesorado está prácticamente escindida a la mitad entre los que se sitúan en

⁽⁸⁾ Recomendación que también se apoya por la deficiente formación que reconoce el profesorado en esta temática, tal y como hemos visto, así como por el deseo mayoritario expresado por el alumnado y profesorado para aprender a resolver conflictos de forma no violenta a través de su participación en sus centros en programas de mejora de la convivencia.

⁽⁹⁾ Hay que hacer notar que solamente el 11,3% del alumnado dice que es mala, mientras que el 37,8% señala que es regular. En el caso del profesorado, un irrelevante 2,6% dice que es mala, y el 25,9%, regular.

⁽¹⁰⁾ Coincidencia que también se da entre el profesorado y alumnado de la educación pública y la red privada concertada, frente a la visión generalizada de que ambos procesos sólo se dan en la pública, al menos en el caso de Galicia (en la investigación de Canarias sólo se ha hecho en los centros públicos).

la tendencia positiva y los que lo hacen en la negativa. En este sentido, esta asintonía entre la visión del alumnado y la del profesorado no solamente refleja una diferente percepción sobre una misma temática, sino que además puede ayudar a explicar nuestra tesis anterior.

Además, la mayoría del profesorado suele tener una visión positiva del clima de convivencia en general entre ellos y el alumnado, y en cambio es claramente negativa sobre la indisciplina y la violencia del alumnado porque concentra en este caso su opinión en determinados sujetos, más que en el conjunto del colectivo estudiantil, tal y como parece desprenderse de los resultados que exponemos más adelante.

ALTA PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA DEL ALUMNADO EN EL CENTRO JUNTO A UN ESCASO RECONOCIMIENTO DE SU PRESENCIA

Como hemos señalado, *la mayoría del profesorado y del alumnado coinciden en reflejar una percepción muy preocupante de la violencia del alumnado en los centros educativos, aunque ligeramente más alta en el alumnado*. Igualmente, cuando hemos preguntado al profesorado si considera que la violencia se está incrementando en los centros educativos, la mayoría del profesorado, concretamente tres de cada cuatro, considera que la violencia del alumnado en los centros educativos está aumentando. Sin embargo, debemos contrastar esta alta percepción con aquellas preguntas que van enfocadas a los hechos y no tanto a las percepciones. En este sentido, constatamos lo siguiente:

- Desde la perspectiva del profesorado, el porcentaje que considera la violencia ejercida por el alumnado en el centro como un problema bastante o muy importante baja del 65,7% al 54,1% cuando la misma pregunta se refiere a sus clases. Es decir, el profesorado aprecia más violencia en el conjunto del centro que en su propia clase. Fenómeno que también aparece en relación con la indisciplina con la misma diferencia porcentual entre las dos tendencias¹¹, aunque un sector del profesorado discrimina entre violencia e indisciplina¹².
- Cuando preguntamos al profesorado por los tipos concretos de violencia del alumnado que percibe en su centro en relación con el alumnado entre sí, en todos ellos aparece de forma claramente mayoritaria la tendencia ninguna o poca, excepto en el pasotismo o indiferencia del alumnado –muy ligado a las tareas escolares y función docente, que en todo caso presumimos que está más

⁽¹¹⁾ La explicación de esta diferencia la hemos atribuido a tres posibles factores: en primer lugar, posiblemente muchas de las personas que han respondido piensan que existe una violencia en el centro que se localiza fuera de las aulas (en los patios, recreos, etc.), tal como se comprueba en otro lugar de esta investigación. En segundo lugar, porque el clima de violencia se trasmite por comentarios, noticias, opiniones, etc. de que existe violencia en los centros, aunque observando la propia aula se constata ese clima de violencia en menor medida. En tercer lugar, los factores personales, que tienden a ver más problemas, indisciplina o violencia en los vecinos que en nuestra propia clase, entre otras cosas porque reconocer lo contrario podría ser interpretado como una cierta incapacidad para dirigir la clase.

⁽¹²⁾ Respecto a la consideración de la indisciplina como un problema bastante o muy importante, aumenta al 60,1% en las clases y al 74,3% en relación al centro.

relacionada con la indisciplina que con la violencia– y con la violencia verbal (insultos o motes), algo que por cierto no se puede decir que sea una novedad, aunque sí lo es el hecho de que muchos de esos insultos o motes se produzcan delante del profesorado. En todo caso, *quiero resaltar con esta comparativa que se produce un desfase entre la percepción global de violencia como un problema en el centro y las diferentes formas de violencia, dado que ese porcentaje de valoración preocupante baja sensiblemente y muy sensiblemente, excepto en los dos tipos de violencia expresados (verbal y pasotismo).*

- Lo mismo sucede en los posibles usos de diferentes tipos de violencia en las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Los resultados obtenidos muestran que las acciones violentas del alumnado en sus relaciones con los docentes son, en opinión del profesorado, prácticamente minoritarias o inexistentes. *El único tipo de violencia que preocupa a la mayoría del profesorado en relación con el alumnado es, al igual que en las relaciones entre el alumnado, el pasotismo o indiferencia.*

Finalmente, cuando preguntamos al profesorado por las posibles acciones violentas de las que han sido objeto durante los tres últimos años en el ejercicio de su profesión, tanto por parte del alumnado como de las familias del alumnado –en la tendencia preocupante, haber sufrido violencia bastantes o muchas veces–, el porcentaje se encuentra, solamente en los insultos, en un 5,7%.

Por consiguiente, estos resultados que comentamos, junto con los obtenidos de los episodios de violencia sufridos por las familias del alumnado que exponemos más adelante, *nos hacen cuestionar la supuesta alarma de presentar a un profesorado amenazado, agredido o insultado. Según los datos obtenidos, tanto en la investigación en Galicia como en la desarrollada en Canarias, consideramos que se trata de una imagen que no se ajusta a la realidad.* Es más, la investigación prueba documentalmente que *la mayor presencia de violencia se da entre el alumnado en la relación entre iguales*, constatación que sale de las respuestas dadas tanto por el alumnado como por el profesorado, siendo totalmente mínima la recibida por el profesorado, y desde luego despreciable en comparación con la que se produce entre el alumnado. En cambio la violencia que se produce entre el alumnado no tiene el mismo eco social en los medios de comunicación, como tampoco se percibe de igual forma en el propio colectivo docente¹³.

ALTA PERCEPCIÓN DE CONFLICTIVIDAD E INCLUSO DE VIOLENCIA JUNTO A UN CLARO RECONOCIMIENTO DE ESCASOS ESPACIOS Y ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA

La investigación deja clara esta gran contradicción. Por un lado, tanto alumnado como el profesorado coinciden en tener una alta percepción negativa sobre la situación de indisciplina e incluso de violencia del alumnado, pero en cambio

⁽¹³⁾ No obstante, respecto a la violencia del alumnado hacia el profesorado, sí debemos prestar atención a algunos comportamientos que deben ser cortados -exactamente igual que en las relaciones entre iguales-, especialmente en lo que atañe a los insultos, la agresión más extendida (también entre el alumnado), las amenazas y los destrozos en bienes personales.

ambos sectores de la comunidad educativa reconocen que se dan pocos espacios y se utilizan muy escasamente estrategias didácticas recomendables para favorecer la convivencia¹⁴. Es realmente una contradicción muy fuerte que debería exigir una respuesta educativa institucional, comenzando por la propia formación inicial, tal como expone-mos en la última conclusión. La investigación confirma de forma clara y contundente el escaso bagaje metodológico y organizativo que pone en juego el profesorado para mejorar la convivencia en los centros educativos. El único espacio en donde la mayoría del profesorado y del alumnado coinciden en señalar como espacio habitual para abordar los conflictos son las tutorías. No obstante, cuando preguntamos por las actividades que se realizan, ambos sectores coinciden en señalar las charlas en las tutorías colectivamente¹⁵ –actividad que es necesaria pero sin duda con claras limitaciones desde el punto de vista didáctico–.

Para apoyar esta conclusión, realizamos a continuación un análisis desde las diferentes dimensiones educativas que se formulan en la investigación:

- *Espacios de convivencia*

En relación con los espacios o infraestructura de convivencia, nos encontramos con el mismo problema. La investigación confirma el escaso uso de estructuras, como las asambleas de clase, la junta de delegados, la comisión de convivencia, etc. Es muy significativo el hecho de que el espacio más utilizado por el profesorado para abordar los conflictos, según el propio profesorado, sea las juntas de evaluación. Nada menos que el 82,8% afirma que en ese espacio abordan los conflictos bastantes veces o habitualmente¹⁶. En cuanto a los estudiantes, *profesorado y alumnado coinciden en situar las tutorías como el espacio habitual en el que los estudiantes abordan los conflictos*.

- *Participación de los diferentes sectores para mejorar la convivencia*

El profesorado, en general, se muestra partidario de la participación del alumna-do en los problemas de disciplina, y, en segundo lugar, muestra una percepción nega-tiva acerca del «índice» de su para estos menesteres y para la mejora en general de la convivencia¹⁷. En cambio encontramos contradicciones de este pensamiento con las

⁽¹⁴⁾ Esta contradicción que constata la investigación también la hemos comprobado en los cursos para el profesorado y en las visitas a centros. Igualmente ha quedado muy claro en la respuesta de los centros y profesorado de secundaria en el programa educativo municipal *Aprender a convivir* que estoy coordinando en la ciudad de Vigo (www.aprenderaconvivir.org). Precisamente los centros y profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria, que es donde se dice y acepta que existe un mayor nivel de conflictividad, son los que en mucha menor medida participan en el programa y en los cursos de formación (prácticamente la relación de participación es de 5 a 1 a favor del profesorado de primaria).

⁽¹⁵⁾ Es de resaltar la coincidencia y coherencia de resultados tanto en el alumnado como en el profesorado en los diferentes apartados sobre estos aspectos.

⁽¹⁶⁾ Llama poderosamente la atención cómo las asambleas de clase con el alumnado es el espacio que cuenta con menos frecuencia y el único de los expresados en la pregunta en que es mayor la tendencia negativa que la positiva

⁽¹⁷⁾ Visión negativa que aumenta sensiblemente según la participación de las madres y padres. La tendencia a no participar llega al 21,4%, y el 54,8% del profesorado piensa que sólo lo hace una minoría, lo que nos da una tendencia negativa del 76,2%.

respuestas dadas por el colectivo estudiantil tanto en relación con el uso de espacios para abordar los conflictos como en el tipo de estrategias didácticas utilizadas.

Respecto a la participación de las familias del alumnado, mientras que la mayoría del profesorado dice tener una opinión favorable de que participen siempre en la resolución de los problemas de disciplina, aunque en menor medida que en relación con la participación del alumnado, la mayoría del alumnado, en cambio, no piensa igual, inclinándose por rechazar esta posibilidad y considerando que su participación debe circunscribirse únicamente a los conflictos graves o sólo cuándo sean requeridas (que, por otro lado, suele coincidir con los conflictos graves).

- *Participación de los diferentes órganos del centro para favorecer una convivencia positiva*

En lo que respecta a la participación de los diferentes órganos del centro para favorecer una convivencia positiva, el profesorado solamente reconoce al equipo directivo como órgano que no solamente es el que interviene en mayor medida para propiciar una convivencia positiva, sino que además es el único que actúa habitualmente. Los demás órganos, y como segunda conclusión importante, tienen como tendencia mayoritaria su intervención en conflictos graves o cuando son requeridos; es decir, más en función de las circunstancias, habitualmente de índole grave, que como estrategia planificada y continuada en el centro. Así, se reconoce un escaso uso de los órganos colegiados para abordar conflictos –especialmente del Consejo Escolar, que en el momento de realizar la investigación era el órgano encargado de resolver los conflictos de disciplina¹⁸– y del órgano específico para favorecer la convivencia, como es la Comisión de Convivencia¹⁹ –no regulado expresamente en el Decreto 324/1996 de 26 de julio (DOG, 9/08/96)–, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en Galicia, aunque recoge que podrían «constituirse otras comisiones para asuntos específicos» (artículo 45.2). Esta situación «diferencial», en este caso no precisamente positiva²⁰, ayuda a explicar los bajos resultados obtenidos para este órgano. Resultados obtenidos tanto del profesorado como del alumnado, aunque es sensiblemente más bajo en el colectivo estudiantil el reconocimiento de su funcionamiento. Sin embargo, es de destacar cómo la minoría que responde a la valoración del fun-

⁽¹⁸⁾ Con la nueva Ley de calidad (LOCE) se produce un tránsito muy significativo en esta cuestión: la resolución de conflictos pasa del Consejo Escolar, que además se caracteriza como un órgano de participación y no de gestión, al director o directora. Con la nueva ley, el Consejo Escolar conocerá las decisiones tomadas por la dirección, y velará, eso sí, para que se ajusten a la ley.

⁽¹⁹⁾ Regulado por el Real Decreto 929/1993 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, art. 20.

⁽²⁰⁾ Paradójicamente, mientras que el citado decreto no reconoce la creación de la Comisión de Convivencia, como sí hacía el del MEC, y el de otras comunidades autónomas, sin embargo entre las «sugestiones y propuestas de mejora» del Consejo Escolar de Galicia inciden en la necesidad y en la recomendación a «todos los centros educativos» de que «constituyan comisiones de convivencia con el propósito de promover la convivencia en los centros», especificando que en dichas comisiones deberán estar presentes todos los sectores de la comunidad educativa (Consello Escolar de Galicia: *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Experiencias*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2001, p.22).

cionamiento de esta comisión, tanto el profesorado como el alumnado, hace una valoración claramente positiva. Dato este último que sin duda debería servir de referente para su implantación en los centros. No parece, pues, que los órganos colegiados sean caracterizados por una intervención constante y planificada para mejorar la convivencia, exceptuando, como decimos, el equipo directivo. Esta constatación vuelve a ser, como las anteriores, una contradicción y disfunción con los supuestos altos índices de conflictividad que perciben en sus centros.

- *Uso de estrategias didácticas*

Profesorado y alumnado coinciden en tener una visión poco optimista sobre la frecuencia de las 14 actividades por las que preguntamos para favorecer una convivencia positiva en el centro. Ambos sectores coinciden en señalar una única actividad, que es mayor la tendencia positiva que la negativa, las charlas en las tutorías colectivamente, coincidente, por otro lado, con los resultados –tanto del profesorado como del alumnado– del uso de las tutorías como el espacio habitual en el que los estudiantes abordan los conflictos. Como hemos señalado, estos resultados nos llevan a pensar, por deducción, que son las actividades de tipo negativo por las que nos hemos preguntado –especialmente expulsión de clases o determinados castigos– las que más deben utilizarse para neutralizar esa alta conflictividad que se reconoce, además de las charlas en las tutorías.

- *Mayoritario desconocimiento del alumnado de la normativa interna del centro*

Otro aspecto que hemos constatado y que forma parte de este epígrafe contradictorio es la gran diferencia en el conocimiento de la normativa interna del centro entre el profesorado y el alumnado. Nada menos que 46 puntos porcentuales en la respuesta afirmativa «sí y la conozco», mayor en el profesorado²¹; diferencia que sin duda debe hacer reflexionar al colectivo docente para modificar esta situación. Es realmente contradictoria una situación en la que, por un lado, se constata alta conflictividad pero, por el otro, se revela un gran desconocimiento del alumnado sobre la normativa de su propio centro.

- *Valoración positiva de la importancia de la mediación para el buen funcionamiento del centro pero que no se corresponde con la frecuencia de su práctica*

La gran mayoría del profesorado, el 91,4%, realiza una valoración positiva de la importancia de la mediación para el buen funcionamiento del centro. Sin embargo, esta aplastante valoración positiva no se corresponde con un uso generalizado en los diferentes ámbitos y sectores de la comunidad educativa, ni siquiera cuando se refiere al profesorado, al que se atribuye un uso mayoritario como mediador/a. Por consiguiente, se repite aquí el mismo proceso que hemos detectado en otras categorías: se tiene una percepción alta de su uso y una buena valoración de la misma, pero al preguntar por su práctica concreta el propio profesorado reconoce niveles

⁽²¹⁾ El 82,8% del profesorado responde que la conoce por el 39,9% del alumnado.

bajos o muy bajos en su uso. Otra conclusión importante es el hecho de destacar cómo esa valoración positiva de la mediación del profesorado sólo se relaciona de forma mayoritaria con el uso de su práctica por parte del colectivo docente. El profesorado reconoce porcentajes muy bajos de su incidencia en los otros sectores de la comunidad educativa y prácticamente nulos en los servicios externos al centro.

LAS CAUSAS DE LA VIOLENCIA DEL ALUMNADO SON SITUADAS POR EL PROFESORADO EN ÁMBITOS AJENOS A SU FUNCIÓN

Hay dos aspectos fundamentales que resaltamos del análisis de los datos obtenidos sobre esta cuestión. En primer lugar, el hecho de que la gran mayoría del profesorado sitúa fuera de su intervención las causas de la violencia del alumnado en los centros, que intuimos también podemos trasladar al caso de la indisciplina a tenor de los resultados obtenidos. En relación con las causas de la violencia del alumnado en los centros educativos, la gran *mayoría del profesorado de ESO se inclina por cuatro grandes factores, todos ellos ligados a circunstancias ajenas a su actividad profesional*:

- El ambiente y condiciones negativas de las familias.
- El grupo de iguales.
- Las situaciones personales de los estudiantes, particularmente lo que hace referencia a su personalidad e indiferencia hacia los estudios.
- El propio contexto sociocultural y político de la sociedad en general, en el que la pérdida del valor de autoridad es una de las manifestaciones concretas que se reconoce.

La única variable de carácter pedagógico que es tenida en cuenta por algo más de la mitad del profesorado es la influencia del centro/aula, aunque tampoco sabemos exactamente en qué dirección. En cualquier caso, las variables que afectan directamente al papel del profesorado por las que hemos preguntado –la estructura organizativa del centro/aula y las opciones metodológicas que utiliza el profesorado– quedan en un muy significativo último lugar. Sin embargo, consideramos que circunscribir las causas de la violencia, como de la indisciplina, a los factores externos señalados soslayando las variables pedagógicas y organizativas del centro, no sólo es un error de bulto o una coartada peligrosa, sino que deja a los centros en una situación muy delicada para encarar esta problemática. Es evidente que muchos problemas de disciplina o violencia tienen sus causas, y a veces sus soluciones, fuera del centro o en tratar situaciones individualmente, pero estas dos circunstancias, con ser importantes, no lo explican todo. Es necesario considerar también las variables ligadas a nuestro quehacer profesional, fundamentalmente la metodología didáctica, la forma de organizar la clase y el centro y el tipo de interacciones que mantenemos con los estudiantes. Blindar estos aspectos en relación con la violencia o la indisciplina de los estudiantes es algo más que un ejercicio de

miopía; significa negar nuestras responsabilidades y con ello nuestra capacidad de influencia en la misma, lo que supone un elemento más de desprofesionalización con el consiguiente peligro que esto acarrea²².

CONVIVENCIA, DIVERSIDAD Y EXCLUSIÓN

Con esta categoría pretendemos abordar un tema central para la convivencia: indagar en las medidas de atención a la diversidad. Además, en el momento de realizar la investigación, esta temática estaba en un momento de gran actualidad por la publicación de la Xunta de Galicia de su libro «Atención á diversidade, medidas organizativas» (1999), en el que se ofrece la posibilidad de organizar al alumnado del segundo ciclo de secundaria en grupos en función de su rendimiento académico y actitudinal. Por consiguiente, estamos no sólo en presencia de otra de las categorías que definen diferentes posibilidades de intervención para la mejora de la convivencia, sino en uno de sus epicentros para analizar la perspectiva del profesorado sobre su concepción de la convivencia e indirectamente de la profesionalidad²³.

Tal y como hemos dicho, el objetivo de esta pregunta es conocer la opinión del profesorado de secundaria sobre una medida de atención a la diversidad. Concretamente, la pregunta está formulada de la siguiente forma:

En una reciente publicación de la Consellería de educación de la Xunta de Galicia, *Atención á diversidade, medidas organizativas* (1999), entre las medidas organizativas de atención a la diversidad que se proponen para el alumnado de segundo ciclo de la ESO o del primero pero que tengan la edad propia del alumnado del segundo ciclo, está la posibilidad de crear el denominado «Programa de ciclo adaptado», que es «una medida extraordinaria de atención a la diversidad que va dirigida exclusivamente a la atención del alumnado en el que confluyen, además de un atraso académico generalizado, problemas graves de conducta y de convivencia en el centro». Esto significa en la práctica la creación de grupos estables con este tipo de alumnado, durante uno o dos cursos como máximo, con un máximo de 15 alumnos por grupo y con un máximo de cuatro profesores/así que "impartirán las enseñanzas que se establezcan en relación a los ámbitos práctico, socio-lingüístico y a la educación física.

El primer dato importante es que, en el momento de realizar la investigación, el 64,6% del profesorado conoce esta propuesta de la Xunta de Galicia, y un elevado

⁽²²⁾ Además, si no se tienen en cuenta también las variables pedagógicas, ¿cómo se explicaría la muy distinta posición y actitud de los estudiantes que hemos observado en un mismo grupo ante diferentes profesores?

⁽²³⁾ Ésta es una variable que tampoco nunca hemos visto en investigaciones semejantes. Nuestra tesis es que no solamente influye en la convivencia, entre otros factores, los modelos didáctico-organizativos del colectivo docente, sino que éstos están estrechamente ligados a la concepción de la profesionalidad y a su vez a la forma de encarar la convivencia.

33,2% la desconoce²⁴. Sin embargo, este resultado global está seriamente condicionado por la variable del tipo de centro, en el sentido de que el profesorado de la red pública conoce en mayor proporción esta medida que el profesorado de la red privada concertada. En estos últimos el porcentaje de conocimiento no llega ni al 50%. Este mayor conocimiento del profesorado de la pública, con una diferencia de 22 puntos porcentuales, puede ser debido a una mayor transparencia de la información en los centros públicos, o bien refleja un mayor interés por la temática al percibir un mayor grado de conflictividad o especialmente por el diferente patrón en la relación contractual²⁵. Todo ello suponiendo que la Xunta de Galicia haya hecho el mismo esfuerzo divulgador en los centros públicos que en los privados concertados.

En relación con la segunda parte de la pregunta, el análisis del acuerdo y del desacuerdo con la medida adoptada, hemos estructurado ésta en seis apartados²⁶. En los tres primeros, la formulación está en clave de acuerdo con la medida. En el primero y en el segundo hablan del posible beneficio para el grupo-clase; la primera desde el punto de vista didáctico («permitirá desarrollar las mismas con normalidad») y la segunda desde la disciplina («hará descender la conflictividad»). La tercera va más allá, dado que postula que será beneficiosa para el alumnado afectado por estos agrupamientos (15.B.3). En los tres apartados siguientes, queremos indagar en el grado de desacuerdo con la medida, en el primer caso porque agudizará la conflictividad en el aula, en el segundo porque favorecerá la exclusión del alumnado afectado, y en el último, desaconsejable, porque agudizará la diferencia entre «buenos» y «malos» estudiantes. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

- El 71,8% del profesorado de secundaria encuestado está bastante o totalmente de acuerdo con la medida propuesta porque «al sacar a ese alumnado de las clases permitirá desarrollar las mismas con normalidad». Solamente el 20,5% está totalmente o bastante en desacuerdo con la medida propuesta. Sin duda, una disposición clara y preocupante para segregar a este tipo de alumnado en la mayoría del profesorado.
- El 69,9% del profesorado está bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación «adecuada porque hará descender la conflictividad en el aula»,

⁽²⁴⁾ Sin embargo, este alto porcentaje que no conoce esta medida no impide que después prácticamente contesten igual que los que la conocen. Esto se debe, posiblemente, a la breve descripción que se hace de la misma en la pregunta da información suficiente sobre su contenido como para poder responder. También porque se declara su desconocimiento concreto, pero existe posición sobre la misma aun sin conocerla exactamente.

⁽²⁵⁾ No podemos obviar cómo algunos centros privados bien de forma explícita, bien de forma tácita, vienen aplicando este criterio de forma ilegal en los centros concertados. En todo caso, el profesorado de esta red muestra un menor conocimiento de la normativa de la Xunta porque en realidad su interés y preocupación depende más de las normas y criterios del centro que lo contrata.

⁽²⁶⁾ Dada la importancia de la medida, y que además presupone respuestas concretas a medidas concretas, he considerado oportuno preguntar con afirmaciones que argumentasen razones para el acuerdo, como con otras tantas afirmaciones que argumentasen para el desacuerdo. Con ello, no solamente ganamos posibilidad de contrastar la coherencia en las respuestas, sino que, además, precisamos más al detalle algunos aspectos concretos tanto en clave positiva como en clave negativa.

mientras que en la tendencia contraria se sitúa el 21,4%. Es decir, se obtienen resultados prácticamente idénticos al apartado anterior, como no podría ser de otra manera, dada la íntima relación entre ambos.

- El 68,3% está bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación «adecuada porque este tipo de alumnado podrá aprovechar mejor el tiempo», mientras que el 24,1% está bastante o totalmente en desacuerdo. Es decir, esa mayoría considera que la medida propuesta tendrá efectos benéficos tanto para el alumnado «normal», dado que las clases podrán darse sin mayores sobresaltos, como para el alumnado «excluido», puesto que se considera que podrán aprovechar mejor el tiempo.

En el caso de los tres apartados formulados en clave de desacuerdo con la medida de la Xunta, los resultados obtenidos muestran una coherencia total con los tres anteriores en sentido inverso:

- El 70% está totalmente o bastante en desacuerdo con la afirmación «desaconsejable porque agudizará la conflictividad en el aula», mientras que solamente el 17,1% está totalmente o bastante de acuerdo. Es decir, se mantiene la tendencia de los resultados anteriores pero, coherentemente, a la inversa.
- La mayoría del profesorado muestra igualmente su desacuerdo con la afirmación «desaconsejable porque va a favorecer la exclusión de este tipo de alumnado», pero en cambio baja sensiblemente su porcentaje respecto al apartado anterior, concretamente en 13 puntos porcentuales: el 56,9% está totalmente o bastante en desacuerdo y el 31,4% totalmente o bastante de acuerdo. Parece, pues, que, si bien se mantiene la tendencia general de toda la pregunta, hay un 13% que aun aprobando la medida reconoce que va a favorecer la exclusión de este tipo de alumnado.
- El 53,7% del profesorado encuestado están totalmente o bastante en desacuerdo con la afirmación «desaconsejable porque agudizará la diferencia entre los «buenos» y «malos» alumnos/as», mientras que se manifiestan totalmente o bastante de acuerdo el 35,4%. Por consiguiente, si bien este último es el mayor porcentaje de este segundo grupo de apartados, *sigue habiendo una mayoría clara del profesorado que se manifiesta en desacuerdo con la afirmación y que considera que ese tipo de medidas no va a provocar una mayor diferenciación entre «buenos» y «malos» estudiantes.*

En definitiva, se aprecia que en los tres primeros apartados, el acuerdo es muy elevado y prácticamente idéntico en porcentaje. Por tendencias, la zona de acuerdo, suma de las opciones «bastante» y «totalmente de acuerdo», se sitúa alrededor del 70%. En los otros tres apartados que calificaban la medida como «desaconsejable», en coherencia con las respuestas anteriores, los resultados son claramente contrarios. La coherencia de las respuestas entre los resultados de estos seis apar-

tados ofrece una visión del profesorado de secundaria mayoritariamente favorable a esta medida y no se considera peligrosa por fomentar la exclusión o una mayor diferenciación entre los estudiantes. Sin duda, la deficiente formación del profesorado, la falta de apoyo a la diversidad de las administraciones educativas y el hecho de que buena parte del profesorado de secundaria haya impartido docencia durante años en el antiguo bachillerato, con una población previamente seleccionada, llevan a explicar este estado de cosas que nos resulta claramente preocupante, ya que supone una opinión mayoritaria favorable a una medida que supone una mayor exclusión para este tipo de alumnado, que, en su mayor parte, procede justamente de familias desfavorecidas.

Sin embargo, no podemos obviar que estos resultados globales están sensiblemente afectados por dos variables: tipo de centro y materia, en el sentido de que el profesorado de la educación pública se muestra más partidario de la medida que el profesorado de la red privada concertada, y, en segundo lugar, porque aparece un rotundo desencuentro entre orientadores/as y el resto del colectivo docente²⁷, dado que la mayoría de los primeros se muestran en desacuerdo, mientras que la mayoría de los segundos se muestran de acuerdo. En el primer caso, hemos constatado una mayor tendencia a mostrarse de acuerdo con la medida en el profesorado de la pública que en el de la privada concertada y, coherentemente, un menor grado de acuerdo en los tres apartados que desaconsejaban la medida. Hemos interpretado estas diferencias como un dato más de la diversa conflictividad en uno y otro tipo de centro, así como en la mayor homogeneización del alumnado, tanto académica como actitudinalmente, en los centros privados. También incide el hecho, ya comentado, de que en una parte del profesorado de secundaria que ha estado una serie de años impartiendo clases únicamente en BUP y ahora en la ESO tiene que dar su materia al cien por cien de la población y en algunos casos con alumnado de menor edad; circunstancias que, además de las expresadas, ayudan a explicar esta diferente percepción.

En relación con el claro desencuentro entre orientadores/as y el resto del colectivo docente, señalamos como claves explicativas dos factores esenciales. Por un lado, la diferente formación inicial de unos y otros, y, por otro, la propia subcultura profesional de ambos colectivos derivada de sus tareas y condiciones profesionales. Pero, sin duda, estos datos prueban para nosotros la enorme necesidad y responsabilidad de las administraciones educativas para acometer la formación profesional del profesorado de secundaria, muy especialmente en lo que atañe a las medidas de atención a la diversidad y de mejora de la convivencia. Igualmente nos lleva a demandar de la administración educativa un

⁽²⁷⁾ Desencuentro que explicamos fundamentalmente por la diferente formación que unos y otros han tenido en sus facultades, así como en la distinta relación que mantienen con el conflicto, a su vez motivado por esa diversa formación que manifiestan haber recibido, misma aun sin conocerla exactamente.

especial cuidado y sensibilidad a la hora de escolarizar la población con déficit socioculturales para evitar el proceso de «guetización» de determinados centros, tal y como ya se está denunciando en determinadas zonas.

DESENCANTO DEL PROFESORADO HACIA LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO, ATRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES A LAS MISMAS Y SU ESCASA RELACIÓN Y PRESENCIA EN LAS ACTIVIDADES DEL PROFESORADO

De los resultados de la investigación y correlacionando todos los apartados que tienen que ver con la relación profesorado-familias del alumnado *encontramos un claro desencuentro entre ambos estamentos desde la perspectiva del profesorado. De forma más precisa, podemos decir que encontramos una nueva contradicción o disfunción entre las atribuciones y responsabilidades que otorga el profesorado a las familias y las actividades que dice realizar en relación con dichas familias, que a su vez condicionan, al menos en parte, su presencia en los centros educativos. Más concretamente, señalamos tres ámbitos en la relación profesorado-familias del alumnado no exentos de paradojas entre ellos:*

- El profesorado otorga a la situación de las familias una importancia principal en la aparición de conductas violentas del alumnado en particular y de los conflictos en general –causalidad que concreta en la indiferencia o falta de colaboración de las familias con su función docente²⁸, al mismo tiempo que constata una escasa implicación de las mismas en la vida del centro–, pero en cambio reconoce una escasa relación o uso de medidas y actividades que tengan que ver con las familias.
- Muestra una actitud favorable para la participación de las familias del alumnado en los conflictos de disciplina, pero, por otro lado, como hemos señalado, se constata una escasa implicación del profesorado en participar en actividades dirigidas a las familias.
- La mayoría del profesorado o no sabe valorar el clima de convivencia entre las familias de su centro o considera que es malo. Igualmente, una mayoría escasa valora positivamente el clima de convivencia entre ellos y las familias más bajo que en relación al alumnado. Estos datos nuevamente chocan con el bajo porcentaje de actividades que realiza el profesorado en relación a las familias y muy particularmente en dos actividades clave, como son las entrevistas con las familias y las asambleas.

De forma sintética exponemos los datos de estas tres conclusiones en el siguiente cuadro:

⁽²⁸⁾ Es la única «forma de violencia» que constata la mayoría del profesorado desde las familias respecto a ellos mismos.

CATEGORÍAS	RESULTADOS
Causas de la violencia y de los conflictos	<p>La práctica totalidad del profesorado coloca como causa primera en la aparición de comportamientos violentos en el alumnado el ambiente desestructurado de las familias (97%) y la marginalidad de las familias (87,1%). El 60,19% atribuye la falta de colaboración de las familias como causa de los conflictos en los centros</p>
Clima de convivencia entre madres y padres	<p>La tendencia positiva sólo alcanza el 37,6%, mientras que el 25% considera que son malas o regulares, y el 37,6% no sabe valorar este ámbito de convivencia. La tendencia positiva tiene el porcentaje de valoración positiva más bajo, con gran diferencia de todos por los que hemos preguntado y el único ámbito de convivencia en el que la tendencia positiva no es mayoritaria</p>
Clima de convivencia entre el profesorado y las madres y padres	<p>Una mayoría no holgada del profesorado, el 58,8%, tiene una percepción positiva del clima de convivencia entre el profesorado y las madres/padres. Aun así es la valoración más baja de todos los ámbitos de convivencia del profesorado</p>
Tipos de violencia ejercidas por las madres-padres al profesorado	<p>De los diferentes tipos de violencia sufridos por el profesorado de las madres-padres, todas obtienen porcentajes bajísimos en las respuestas afirmativas excepto en la indiferencia o pasotismo de las madres/padres a la labor del profesorado, coincidiendo con los otros sectores de la comunidad educativa. Concretamente esta forma de violencia alcanza una tendencia del 47% del profesorado, que considera que se da con mucha o bastante frecuencia. Por consiguiente, este dato confirma lo expresado en relación con las causas de los conflictos.</p> <p>Respecto a la violencia sufrida en los tres últimos años, los resultados son contundentes: los porcentajes de la tendencia preocupante, mucho o bastante, son absolutamente despreciables (la tendencia bastantes o muchas veces oscila entre el 0,4% de las amenazas y el 0,2% de las agresiones. En la alternativa alguna vez, del 6,6% de los insultos al 0,1% de las agresiones). <i>Más del 93% del profesorado confiesa que nunca ha sufrido ningún tipo de violencia de madres-padres en los tres últimos años.</i></p>

CATEGORÍAS	RESULTADOS
- Percepción de participación de madres-padres del alumnado - Percepción de participación de la AMPA	-En relación a la participación de las madres y padres, la gran mayoría del profesorado tiene una visión pesimista. Así, el 76,2% responden que no participan o sólo lo hace una minoría. - En relación con la AMPA sucede lo mismo. La mayoría del profesorado (74%) considera que no participa o sólo participa cuando son requeridos o en conflictos graves. La práctica totalidad del profesorado restante se inclina por pensar que no participa nunca
Disposición del profesorado para la participación de las familias del alumnado en la resolución de los problemas de disciplina	Una ligera mayoría del profesorado, 57,1%, se muestra favorable para que las familias participen siempre en la resolución de los problemas de disciplina (pero aun así, sensiblemente inferior en relación al alumnado).
Lugares o momentos en que las madres-padres del alumnado abordan los conflictos en el centro	Es destacable el alto índice de profesorado que no contesta, exceptuando en las tutorías en todos los demás ámbitos –Consejo Escolar, Junta de la AMPA, asambleas de madres-padres, reuniones informales y Dto. de orientación–; representa la alternativa con mayor porcentaje. En segundo lugar, el profesorado considera que las madres-padres del alumnado utilizan habitualmente como espacios para resolver conflictos <i>las tutorías</i> ²⁹ .
Mediación por parte de las madres-padres del alumnado	Solamente el 18,3% del profesorado considera que la mediación es usada por las familias del alumnado en bastantes o muchas ocasiones. Por tanto, en opinión del profesorado, no es una estrategia que sea muy utilizada habitualmente por las madres y padres ³⁰
Entrevistas con las madres/padres sobre conflictos y convivencia	No parece que esta actividad sea realizada habitualmente a tenor de los resultados. La tendencia positiva –bastantes o muchas veces– no supera el 27,5%. El 27% responde que nunca las realiza, y un 35,9%, algunas veces.
Asambleas con las madres-padres para abordar temas sobre conflictos y convivencia (apartado 14.14)	La tendencia positiva, bastantes-muchas veces, es señalada únicamente por el 4,5%, mientras que solamente la alternativa nunca es reconocida por el 58,9% del profesorado. Por consiguiente, tampoco es una actividad que se utilice habitualmente para favorecer la participación de las familias, sino más bien al contrario.

⁽²⁹⁾ En el caso de la investigación de Canarias preguntábamos también por dos ámbitos más, la jefatura de estudios y la dirección, quedando ambas en los primeros lugares junto a las tutorías.

⁽³⁰⁾ Como hemos señalado, el profesorado valora muy positivamente la mediación pero la circunscribe en la frecuencia de su uso al profesorado, y muy especialmente al equipo directivo.

En definitiva, los diferentes datos expresados muestran un profesorado de secundaria que otorga casi unánimemente al ambiente familiar la principal razón de la violencia de los estudiantes; igualmente, una mayoría ve en la falta de colaboración de las familias una fuente de conflictos de los estudiantes en los centros y un escaso compromiso de participación de las familias en el centro, que otorga al clima de convivencia con las madres-padres la valoración más baja de los diferentes climas de convivencia por sectores de la comunidad educativa, con el consiguiente grado de desconocimiento o valoración negativa del clima de convivencia entre las madres-padres; así mismo, más de la mitad del profesorado se queja bastante o mucho de la indiferencia o pasotismo de las madres/padres ante la labor del profesorado. Frente a este estado de cosas, paradójicamente, tampoco constatamos que el profesorado fomente actividades, excepto en las tutorías, que impliquen a la familia, al menos para mitigar esas causas achacadas a la familia que inciden tan directamente en su trabajo.

EL PAPEL DE LA NORMATIVA Y SU DESIGUAL CONOCIMIENTO EN EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO

La indisciplina está asociada al incumplimiento de normas. Sin embargo, en este tema observamos dos grandes conclusiones de la investigación. En primer lugar, se produce una *gran distancia entre el profesorado y el alumnado en el grado de conocimiento de la normativa interna del centro sobre convivencia*. Nada menos que 46 puntos porcentuales de diferencia en la respuesta afirmativa, sí y la conozco, mayor en el profesorado. Esta situación sin duda refleja una *gran disfunción* en este sentido de los centros que, como consecuencia, deberían no sólo realizar esfuerzos para dar a conocer dicha normativa, sino también y muy especialmente hacer partícipe al alumnado en su realización y difusión. En efecto, toda convivencia se realiza desde y con unas determinadas normas, escritas o no. Sin embargo, es cierto que ha predominado en nuestros centros una concepción burocratizante sobre esta cuestión, de forma que las normas o reglamentos siempre se han visto, especialmente desde el alumnado, como algo impuesto y ajeno a sus intereses. Los datos que presentamos con esta investigación reflejan no sólo el desconocimiento del alumnado de la normativa interna, sino probablemente también el de su escasa participación en esta área tan importante de la convivencia. En efecto, solamente el 36,9% del alumnado responde que conoce la normativa interna de su centro, frente al 82,8% del profesorado.

Nos hemos interesado también por la valoración del papel que otorga el profesorado a la normativa en relación con su incidencia en la buena marcha del centro; interés que concretamos en el apartado 22.14 del cuestionario del profesorado: «En general la normativa o reglamentos tienen poca relevancia en el día a día de la convivencia». Las respuestas obtenidas reflejan un profesorado prácticamente dividido a la mitad, aunque son mayoría los que le conceden valor y, por lo tanto, rechazan la afirmación planteada. Concretamente el 45,8% del profesorado consultado se

sitúa en la zona de acuerdo, mientras que en la tendencia contraria se sitúa el 48,6%. Esta división a la mitad del profesorado parece indicar que o bien dicha normativa no afecta o regula situaciones cotidianas y, consecuentemente, no afecta al día a día de la convivencia; o bien que, haciéndolo, no se aplica. También puede reflejar un distanciamiento epistemológico hacia el papel de la normativa en la regulación de la convivencia, con independencia del mayor o menor grado de éxito que se le atribuya. Igualmente tampoco podemos separar este desencanto o pocas expectativas que deposita la mitad del profesorado en la normativa interna con la propia situación de desconocimiento del alumnado y el más que probable escaso proceso participativo en esta temática, probablemente también del colectivo docente, lo que lleva consigo escasos éxitos de esta variable en la convivencia.

ALTA PERCEPCIÓN TANTO EN EL ALUMNADO COMO EN EL EL PROFESORADO DE QUE EL PROFESORADO FOMENTA VALORES Y ACTITUDES PROPIOS DE UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA CON EL RECONOCIMIENTO DEL POCO USO DE ESPACIOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLARLOS (A SU VEZ LIGADO A UNA DEFICIENTE FORMACIÓN DEL PROFESORADO)

Los resultados obtenidos prueban que la mayoría del alumnado y del profesorado coinciden en valorar positivamente la difusión por parte del profesorado de los valores propios a una convivencia democrática, excepto en el fomento de la cooperación entre el profesorado y el alumnado, que en el caso de este último, es mayor la tendencia negativa, mientras que en el profesorado se obtiene la puntuación más baja de todos los valores por los que hemos preguntado. Sin embargo, más allá de esta coincidencia de tendencias, aparecen claros matices diferenciales en la mayoría de los valores. Prueba que en este territorio existen diferencias entre lo que creemos que hacemos y lo que realmente hacemos, entre lo que enseñamos y lo que realmente se aprende; en definitiva, entre el currículum explícito y el oculto. Así, de los 12 valores por los que hemos preguntado hay diferencias significativas en 8 de ellos, teniendo en general el alumnado una opinión menos positiva que el profesorado³¹.

No obstante, esta mayoritaria y positiva valoración de los valores que fomenta el profesorado resulta chocante respecto a los escasos espacios y el nimio uso de estrategias didácticas para fomentar la convivencia que igualmente tanto el profesorado como el alumnado reconocen en la práctica docente. No podemos olvidar que las actitudes y valores se transmiten no tanto por lo que se dice sino por lo que se practica. En este sentido, espacios, estrategias didácticas y niveles de participación del alumnado no resultan coincidentes con las respuestas dadas al fomento de

⁽³¹⁾ En este desencuentro es especialmente llamativa la diferencia de 25,1 puntos porcentuales en la tendencia negativa entre el alumnado y el profesorado, mayor en el alumnado, en el valor de fomentar el respeto entre el alumnado. Es igualmente significativo el porcentaje del 41,3% del alumnado que considera que el profesorado hace poco o nada en fomentar una autoestima positiva en el alumnado, al igual que piensa de igual forma el nada menos que el 30,7% del profesorado.

las actitudes y valores por las que hemos preguntado. En lo que respecta a las quince actividades *para favorecer una convivencia positiva* por las que hemos preguntado, *profesorado y alumnado coinciden en tener una visión poco optimista sobre la frecuencia de las mismas. Ambos sectores coinciden en señalar una única actividad en la que es ligeramente mayor la tendencia positiva que la negativa: las asambleas en las tutorías.* Dicho con otras palabras, a excepción de las charlas y las asambleas en las tutorías, *para la mayoría del alumnado y del profesorado las actividades examinadas no se ponen en práctica o sólo se utilizan algunas veces en los centros, lo que, en nuestra opinión, supone una nueva disfunción entre una percepción de alta conflictividad y una escasa práctica de actividades para favorecer la convivencia.*

Este escaso reconocimiento del bagaje metodológico del profesorado contrasta con *la valoración positiva que el profesorado realiza de la formación en dinámicas de análisis y resolución de conflictos –nada menos que el 90,3% considera que este tipo de formación es muy o bastante importante para la formación de los profesionales de la educación–, y es coherente con los resultados obtenidos sobre la muy deficiente formación que en estas temáticas reconoce el profesorado, tanto en la etapa de la formación inicial como durante la formación en ejercicio, que exponemos en la conclusión siguiente.*

DEFICIENTE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, IMPORTANCIA DE LA MISMA Y UN DATO PARA LA ESPERANZA: ALTO PORCENTAJE EN ALUMNADO Y PROFESORADO CON DISPOSICIÓN PARA APRENDER A RESOLVER CONFLICTOS

Los resultados sobre la valoración que hace el profesorado de su *formación inicial* en las facultades o escuelas de magisterio acerca de los contenidos de los conflictos, estrategias de resolución, mejora de la convivencia, etc., aunque esperados, no dejan de ser impactantes: *la mayoría del profesorado, concretamente el 67,6%, responde que no ha recibido ningún tipo de formación sobre estas temáticas en su etapa de formación inicial, y un 20,8% responde que ha recibido algún tipo de formación pero que ha sido «poco satisfactoria».* De esta forma, resulta que *el 88,4% del profesorado no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria en su período de formación inicial, en relación con los temas de educación y conflicto.*

En lo que respecta a la *formación en ejercicio* observamos cambios sustanciales en relación con la inicial. Un sector significativo del *profesorado discrimina claramente la formación recibida en la etapa inicial de la recibida en la etapa de su ejercicio profesional, dado que en ésta ha recibido formación un mayor número de profesores/as, y también es valorada más positivamente. Aun así, el 71,30% responde que no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria.*

Estos resultados explican, como hemos señalado, el escaso bagaje metodológico que el profesorado pone en juego para mejorar la convivencia y afrontar los conflictos de forma positiva, lo cual queda reforzado por los resultados de la variable «*materia*». En efecto, los orientadores son los que señalan que han recibido más formación, tanto inicial

como en ejercicio³²; en su mayoría señalan que realizan la mayor parte de las actividades por las que hemos preguntado. También son los que más importancia conceden a este tipo de formación y los que muestran más disposición para participar en programas de mejora de la convivencia. Finalmente, esa mayor formación recibida explica en nuestra opinión su percepción menos negativa del conflicto, tal y como hemos señalado³³.

En clave de recomendación, estos resultados muestran con claridad la necesidad de que *tanto las universidades en sus planes de formación inicial del profesorado como las administraciones educativas en relación con la formación en ejercicio acometan de forma urgente planes de formación que modifiquen esta situación*. Y es especialmente necesario cuando se reconoce un aumento de la conflictividad en los centros. En cualquier caso, es insostenible que los profesionales que tienen como objetivo central de su trabajo la enseñanza de los valores de la convivencia y el aprendizaje de la resolución positiva de los conflictos, que además van a tener una incidencia casi diaria en su quehacer profesional y cuyo éxito en buena medida va a estar condicionado por las destrezas y habilidades en este campo no obtengan ningún tipo de formación en este sentido por parte de los centros competentes.

La necesidad de acometer esta formación queda, además, probada con los resultados de la investigación, dado que la gran mayoría del profesorado otorga una gran importancia a este tipo de formación para el desempeño de su función profesional. Concretamente *nada menos que el 89% del profesorado considera que este tipo de formación es muy o bastante importante para la formación de los profesionales de la educación*. Por tanto, se advierte una falta de correspondencia entre la trascendencia que se otorga a la formación en tales temas y la situación real de los docentes en cuanto a los conocimientos que poseen al respecto.

En cuanto a la disposición para participar en programas de mejora de la convivencia y aprender a resolver conflictos de forma positiva, los resultados muestran una coincidencia en el alumnado y en el profesorado en tener una actitud favorable. Así lo expresa el 62,7% del profesorado³⁴ y el 70,3%³⁵ del alumnado, es decir, ambos sectores coinciden en mostrarse partidarios de aprender a resolver conflictos, aunque con una ligera diferencia más favorable en el alumnado; resultados prácticamente idénticos que los obtenidos en Canarias. Por consiguiente, se trata de *datos esperanzadores para el conjunto de la educación en general y para la mejora de la convivencia en los centros en particular*.

⁽³²⁾ En este ámbito se produce un vuelco radical. De hecho, los orientadores son el único colectivo dentro del profesorado en el que son mayoría los que responden que han recibido algún tipo de formación inicial. En segundo lugar, el colectivo del profesorado de artes y expresión corporal mantiene diferencias significativas con los otros dos grupos de docentes: ciencias y humanidades. En todo caso, solamente el 28,4% de los orientadores señalan que ha sido bastante o muy satisfactoria. En la formación en ejercicio vuelven a ser el colectivo de orientadores el que más formación ha recibido, aunque descontento con la calidad de la misma.

⁽³³⁾ Si bien la gran mayoría también tiene una percepción negativa, como el resto del profesorado.

⁽³⁴⁾ El 25,6% contesta que no sabe, y el 8,2% responde categóricamente que no.

⁽³⁵⁾ El 15,6% contesta que no sabe, y el 12,2% responde negativamente. En todo caso, observamos cómo es menor el porcentaje del profesorado que muestra su agrado en participar en programas de mejora de la convivencia que en relación al interés e importancia de la formación sobre conflictos.