

NORMAS Y CULTURAS EN LA ESCUELA: ¿COMO FOMENTAR LA CONVIVENCIA?*

Carlos Rosales López**

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este trabajo se contempla el centro escolar como una institución que refleja las características de la comunidad social, con un importante y creciente cruce de culturas. El establecimiento de un buen clima de convivencia, la solución de problemas de violencia escolar, sólo se podrá conseguir si se toman en consideración las características de los factores sociales intervinientes.

Palabras clave: cultura, convivencia, clima escolar, normas, violencia escolar, relación interpersonal.

ABSTRACT

In this paper I study the school like a institution that reflects the attributes of society with a important and growing multicultural crossing. For to establish a good coexistence climate and bring about the solution of violence problems, it is necessary to take into account the characteristics of the social factors.

Keywords: culture, coexistence, school climate, rule, school violence, personal relations.

NORMAS PARA LA CONVIVENCIA

La escuela, como cualquier otra institución de carácter social ha de poseer una serie de normas que hagan posible el trabajo eficaz y fomenten un clima óptimo de convivencia. Estas normas se contienen basicamente a nivel de centro en su Reglamento de Régimen Interno, que suele considerarse como parte constituyente del Proyecto Educativo, y al igual que éste debe ser elaborado por el Consejo Escolar. Algunas importantes notas definitorias de dicho reglamento son estas:

- a) Su carácter global, es decir, que se proyecte sobre todos los miembros de la comunidad educativa, afectando en este sentido tanto a profesores como a alumnos, a especialistas y a personal no docente. El Reglamento de Régimen Interno no ha de ser un instrumento solamente para “controlar” el comportamiento de los alumnos.
- b) El respeto a los derechos humanos fundamentales tal como se contienen en leyes y convenios de ámbito nacional e internacional. En concreto y en relación a España, se atenderá en este sentido a la Constitución y a la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985) y se reflejará en aspectos como el respeto a la libre expresión, el derecho a la intimidad, a la asociación, etc.

* Artículo basado en la comunicación “Escuela, cruce de culturas: ¿Cómo fomentar la convivencia?” presentada en el VI Congreso Interuniversitario y V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas. Granada, 18, 19 y 29 de diciembre de 200

** Dpto. de Didáctica e Organización Escolar

- c) El respeto a los derechos propios de cada profesional desde el profesor en cuanto a libertad de enseñanza dentro del contexto del proyecto educativo y curricular del centro, como de los alumnos a recibir una formación completa y de calidad, y del personal no docente a que se respeten las características de su estatus laboral.
- d) Proyección constructiva de las normas, de modo que estimulen valores considerados positivos para el desarrollo de la convivencia, como los relativos a la comunicación, el diálogo, la ayuda mutua, la tolerancia o la solidaridad. El Reglamento de Régimen Interno deberá constituir, en este sentido, no una colección de prohibiciones, sino un conjunto de estímulos.

En la elaboración del Reglamento de Régimen Interno cada centro escolar ha de tomar como punto de partida la legislación existente tanto a nivel general como más específicamente, el conjunto de leyes educativas básicas propias del país y de la comunidad autónoma.

De especial importancia son las normas que regulan las actividades de los alumnos y las relaciones que éstos han de mantener con sus compañeros y profesores. En estos momentos los textos legales que sirven de referencia para la elaboración de normas de comportamiento del alumno en el centro escolar son:

- LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985)
- LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990)
- LOPEGCE (Ley Orgánica de Planificación, Evaluación y Gestión de los Centros Escolares, 1995)
- REAL DECRETO 732/95 de 5 de mayo sobre Derechos y Deberes de los alumnos. En él se configuran las características de los derechos y deberes de los alumnos, las normas de convivencia y las sanciones para el caso de incumplimiento de las mismas.
- LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002)
En su capítulo II, se configuran los derechos y deberes de padres y alumnos. Así, en el artículo 2 se dice:

“1. Son derechos y deberes del alumno los que se establecen en este artículo y en el resto de las normas vigentes, considerando que:

- a) Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que están cursando.
- b) Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos y en los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España.
- c) Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional.”

En el punto dos de este mismo artículo se citan de manera específica derechos del alumno relativos a recibir una formación integral, libertad de conciencia, integridad y dignidad personales, protección contra toda agresión física o moral, participar en el funcionamiento del centro, recibir ayudas y apoyos necesarios, a la protección social...

En el punto tres se citan deberes del alumno como participar en las actividades formativas, seguir directrices del profesorado, asistir a clase con puntualidad, colaborar en la mejora de la convivencia escolar.

En el punto cuatro del mismo artículo se alude a otros deberes básicos del alumno además de los vinculados con el estudio. De manera específica, respetar la libertad de conciencia, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo y conservar y hacer buen uso de sus instalaciones y materiales.

Finalmente, en el punto cinco se determina que las Administraciones educativas favorezcan el cumplimiento del derecho de asociación de los alumnos.

ATENTADOS CONTRA LA CONVIVENCIA

Con creciente frecuencia se producen, en los centros escolares determinadas conductas que son claramente perturbadoras y que podrían calificarse como atentados contra la convivencia. Al parecer, es en esta época cuando dichas conductas están adquiriendo una especial relevancia, si bien una referencia, aunque sea breve al pasado, revela que en todas las épocas han existido. Se pueden estudiar los atentados contra la convivencia desde muy diversas perspectivas. Así, pueden ser cometidos por el profesor hacia el alumno u otros miembros de la comunidad o pueden ser cometidos por el alumno, hacia el profesor, hacia sus compañeros o hacia el centro escolar en términos generales.

Se pueden clasificar también en función del ámbito en que tienen lugar: puede tratarse del aula, en el desarrollo de la actividad didáctica normal o pueden tener lugar fuera de las aulas en otras instalaciones del centro.

Finalmente, se pueden clasificar en función de la magnitud de sus repercusiones. Hemos visto que en el Real Decreto de 1995 se habla de conductas perturbadoras y de conductas gravemente perturbadoras.

A veces el origen de los actos contra la convivencia se encuentra en la propia institución escolar, en su organización y en la metodología utilizada. Durante muchos siglos se ha considerado natural practicar una pedagogía correctiva con utilización de castigos físicos y morales porque se partía de un concepto equivocado del alumno, como inclinado al mal o al error. Cuando desde finales del siglo XIX, grandes educadores de la Escuela Nueva ponen de relieve basándose en pensadores como Rousseau, la bondad de la naturaleza humana y la capacidad del alumno para aprender y perfeccionarse, aquella antigua creencia se desacredita y deja sin fundamento la utilización del castigo en las escuelas. Se va a desarrollar una pedagogía del respeto, del afecto y de la autonomía del alumno para aprender. Hay que advertir sin embargo, que durante mucho tiempo y aun en nuestros días, persisten prácticas basadas no ya en el castigo físico, legalmente prohibido, pero si en el castigo moral. Muchos profesores utilizan todavía, según una teoría conductista del

comportamiento, las recompensas y los castigos en forma de alabanzas o recriminaciones para “modelar” la conducta de los alumnos en función de sus deseos o expectativas.

Ahora bien, en estos momentos, cuando se habla de violencia escolar, normalmente asociamos la autoría de actos perturbadores o violentos a los alumnos y con proyección hacia los profesores, los compañeros, las instalaciones y la organización y funcionamiento de las clases o del centro escolar globalmente considerado. Por ejemplo:

- a) Perturbaciones del desarrollo normal de las actividades didácticas en el aula:
 - llegar tarde,
 - utilizar medios audiovisuales cuando hay que utilizar el libro,
 - hablar con compañeros cuando se debe trabajar individualmente...
- b) Actividades perturbadoras/violentas en relación con los profesores:
 - boicot, resistencia pasiva,
 - insultos verbales, burlas,
 - agresiones físicas...
- c) Actuaciones de carácter vandálico en el centro:
 - destruir recursos...
- d) Violencia hacia los propios compañeros:
 - agresividad afectiva o aislamiento, en la que se excluye a alguien del grupo de compañeros,
 - agresividad verbal o insulto, en la que la agresión se realiza a través de la palabra,
 - agresividad física o lesión, en la que se causa un daño corporal...

PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ENTRE IGUALES

Así como tradicionalmente se ha estudiado de forma predominante la naturaleza de las relaciones entre profesores y alumnos, en la actualidad se presta una creciente atención a la naturaleza de las relaciones y de la convivencia entre iguales. En ella el alumno puede desarrollar una amplia serie de importantes habilidades y actitudes para su formación competente. Y en ella también se producen problemas que perturban el clima de trabajo y convivencia.

Tomando como referencia los estudios que se vienen realizando sobre la violencia entre alumnos, se considera que todo acto violento se produce en una situación de carácter social, en la que hay que analizar la actuación de al menos dos componentes: agresor y víctima. Según D. Olweus (1993), uno de los primeros autores en investigar este tipo de problemas, en el alumno agresor se identifican características como las siguientes:

- Manifiestan una marcada tendencia a la agresividad tanto con sus compañeros como con sus profesores.
- No son más agredidos que otros ni tienen mayor fracaso escolar.

- Tampoco suelen ser objeto de rechazo, por lo que no se puede sostener la hipótesis de que la conducta agresora sea una reacción al rechazo, al fracaso o a la violencia.
- Los alumnos agresores son físicamente más fuertes y al tiempo más seguros de sí mismos.

Según este mismo autor, los alumnos víctimas presentan características inversas a los agresores. Se trata de alumnos ansiosos, poco populares, poco seguros de sí mismos, no agresivos. Olweus clasifica en siete categorías a los protagonistas de la violencia entre iguales:

- Víctimas pasivas (tímidos, ansiosos, poco seguros de sí mismos, poco capaces de hacer amigos)
- Víctimas provocativas (suscitan la agresividad)
- Falsas víctimas (se quejan sin motivos para atraer la atención)
- Víctimas-agresores (siendo víctimas en su casa, actúan como agresores en el colegio)
- Agresores propiamente dichos (seguros de sí y amantes de la violencia)
- Agresores ansiosos (padecen problemas relacionales)

Diversas investigaciones sobre la violencia entre iguales coinciden sobre las consecuencias negativas que puede tener para el alumno un comportamiento continuado como víctima o como agresor. En el caso de las víctimas, pueden llegar a experimentar un sentimiento permanente de ansiedad, mientras que en el caso de los agresores, se convierten con frecuencia en adultos con conducta desviada.

Los papeles de agresor y víctima se distribuyen desigualmente en función de los factores de sexo y edad. Así, en el sexo masculino predomina la violencia física (agresores y agredidos), mientras que en el femenino se da más la agresividad verbal, las críticas y el aislamiento. Cuando la violencia se manifiesta intersexos, los alumnos ocupan con más frecuencia el papel de agresores y las alumnas el de víctimas.

Respecto a la edad, a través de estudios realizados con utilización de encuesta, se detecta que la tendencia a declararse víctima disminuye con los años, pero no la tendencia a declararse agresor. En general parece ser que los agresores son con más frecuencia alumnos mayores y las víctimas alumnos más jóvenes.

ESCUELA, CRUCE DE CULTURAS

Se admite de modo general que la escuela constituye una institución creada por la comunidad social a fin de estimular el perfeccionamiento de las personas a través de su inserción activa y responsable en la comunidad y en la cultura a que pertenece. Como institución que está creada y forma parte de la sociedad, la escuela participa de las mismas características esenciales de ella.

En estos momentos la sociedad experimenta un intenso proceso de diversificación y pluralismo cultural. Y la escuela en consecuencia, también se diversifica y se convierte en un instrumento plural. Este fenómeno, que puede ser notablemente enriquecedor para las personas, no deja de plantear importantes problemas relacionales. La vida en las escuelas, como en la misma

comunidad social, se complejiza considerablemente y aparecen tensiones y conflictos para cuya solución constructiva será necesario preparar a profesores y alumnos.

Entre las diversas manifestaciones culturales que en estos momentos se dan cita en la escuela es preciso referirse a las siguientes:

- a) Culturas del pasado, del presente y del futuro.
- b) Culturas próximas y cultura universal.
- c) Culturas de clase social.
- d) Culturas de género: masculino y femenino.
- e) Culturas generacionales.
- f) Culturas de carácter formal e informal.

No en todas las escuelas están presentes con la misma intensidad esta pluralidad de culturas. Existen escuelas que tienden a la homogeneidad cultural (de clase social, de género..., mientras que otras se caracterizan por una creciente heterogeneidad como las escuelas públicas en barrios de grandes ciudades o bien escuelas situadas en países y ciudades caracterizados por un importante pluralismo étnicocultural.

La pluralidad o heterogeneidad cultural plantea importantes modificaciones a nivel de actuación docente, de metodología, de utilización de recursos, de relaciones con los padres y otras instituciones... En definitiva, plantea la necesidad de realizar importantes innovaciones pedagógicas y didácticas a partir de los proyectos educativo y curricular, así como más concretamente, en las programaciones de cada profesor y curso y en todas sus actividades cotidianas.

A) Culturas del pasado, del presente y del futuro

Uno de los grandes objetivos o metas de la escuela lo ha sido convencionalmente la transmisión a los alumnos (niños y jóvenes) de los conocimientos y, más ampliamente, de la cultura del pasado, entendida como “formas de hacer, pensar y sentir”, como diría J. Dewey, que una comunidad ha elaborado a lo largo del tiempo y que constituyen notas representativas de su propia identidad. Se ha considerado también, en este sentido, que un buen profesor es quien mejor conoce dicha cultura y quien mejor la representa y transmite a sus alumnos. Sin embargo, en la actualidad se estima que esta tarea no es suficiente. El profesor debe transmitir también a sus alumnos la cultura del momento actual y la del futuro, aun a riesgo de que no esté tan “consolidada” como la del pasado, porque, en definitiva se entiende que es más valioso formar al alumno como partícipe en la elaboración de la misma y no sólo como receptor. Al entender de esta nueva forma la misión de la escuela, se modifica sustancialmente el antiguo concepto de enseñanza y el de aprendizaje. El profesor al enseñar se pone ahora a la altura de sus alumnos, colaborando con ellos y haciéndoles participar en la construcción de valores nuevos, no sólo con proyección actual sino también futura. La tarea docente no presenta la antigua seguridad de quien actúa como modelo de conocimientos, valores y lenguajes consolidados, sino la inseguridad de quien se arriesga a la elaboración de nuevos contenidos. En el mismo sentido, el aprendizaje se va a transformar desde la anterior adquisición

de conocimientos a la nueva adquisición de técnicas para la utilización de fuentes de información y la elaboración del propio conocimiento, no sólo de manera individual, sino fundamentalmente, en colaboración con otros.

El cambio de actitud del profesor, desde representante y transmisor de valores del pasado a colaborador en la construcción del conocimiento constituye un factor fuertemente influyente en la creación de un mejor clima de entendimiento y relación.

B) Culturas próximas y cultura universal

La utilización en la escuela de la cultura materna del alumno presenta grandes ventajas pedagógicas. Existe un mayor aprovechamiento de experiencias previas, de referentes para el aprendizaje. Y la motivación del alumno es considerablemente mayor al conectar la escuela con sus centros de interés. Un factor especialmente relevante en este sentido, lo es la utilización en el contexto escolar de la lengua aprendida por el alumno en su hogar. Esta priorización de la cultura materna no está reñida con la transmisión de una cultura universal constituida por principios, valores comunmente aceptados por diversas culturas. Y entre ambos extremos (cultura materna, cultura universal) será preciso tomar en consideración un abanico de diversos ámbitos culturales intermedios. Así, situándonos en la perspectiva de nuestro país, un alumno deberá ser educado tomando como primera referencia su ámbito cultural próximo (rural o urbano), para acceder sucesivamente al conocimiento de la cultura de la comunidad autónoma, de la nación, de la Unión Europea, etc.

No es preciso plantearse un acceso yuxtapuesto a distintas culturas, sino que debe existir una simultaneidad en la presentación de las mismas, lo que se pone especialmente de relieve en el aprendizaje de las lenguas correspondientes (utilización en principio de la lengua materna e introducción en alternancia de otras lenguas: nacional, internacional..., sin dejar de cultivar la primera)

La actividad didáctica puede adquirir una especial complejidad cuando a una misma escuela asisten alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicoculturales. La situación más frecuente en grandes ciudades de países occidentales es la coexistencia de alumnos pertenecientes a la mayoría acogedora y alumnos pertenecientes a una o varias minorías inmigrantes. Si tomamos como referencia la legislación vigente al respecto en la Unión Europea (Directiva 77), se prescribe en ella que los alumnos pertenecientes a minorías culturales tienen derecho a una educación en su propia lengua y cultura, y a que se les facilite el acceso al conocimiento de la cultura de la mayoría acogedora.

La investigación realizada en escuelas multiculturales pone de relieve en términos generales que los profesores pertenecientes a la mayoría acogedora, aunque se declaren partidarios del principio de igualdad de oportunidades, en realidad hablan e interactúan de manera diferente con alumnos de diversas minorías: pueden considerar que estos alumnos poseen menor capacidad de aprendizaje o que cometen con mayor frecuencia faltas de disciplina. No obstante, tanto las creencias

como las formas de actuación varían de un profesor a otro así como de un contexto público a otro privado.

Los alumnos también actúan influenciados por prejuicios raciales. En general, los insultos y agresiones se proyectan más sobre los alumnos de minorías étnicas.

Ante la agresividad de profesores y alumnos, los grupos minoritarios responden de diversas maneras, como por ejemplo, creando bandas que permitan a sus miembros defenderse de la violencia de sus compañeros y profesores. Otra forma de resistencia consiste en la adaptación al sistema: un chico negro que evita la confrontación directa con los profesores reduciendo el contacto con quienes le plantean problemas...

C) Culturas de clase social

Dentro de una comunidad escolar es frecuente se produzca la convivencia de alumnos pertenecientes a distintas clases sociales. Y es un hecho muy comprobado que los niveles de éxito y de fracaso escolar se distribuyen de forma desigual, concentrándose los primeros sobre todo en alumnos de clase social privilegiada y los segundos en alumnos de clase deprimida. Una de las vías explicativas de esta distribución desigual se encuentra en la mayor adaptación de los lenguajes y actividades escolares a los alumnos de clase social media o privilegiada.

Más concretamente, se puede hacer alusión al concepto de capitales heredados, debido a Bandura. Cada alumno hereda un determinado capital cultural y social. El capital cultural está constituido por el conjunto de conocimientos y habilidades con que cuenta cada alumno, inducidos por el contexto familiar en que ha nacido. Paralelamente al capital cultural, existe un “capital social”, constituido por el conjunto de personas e instituciones que conoce y en las que es conocido.

Los dos tipos de capital se definen en función de su volumen (cantidad de conocimientos, de habilidades, de relaciones...) y de su estructura (organización de los contenidos culturales y sociales)

Tanto en el capital cultural como en el social, puede identificarse una dimensión invisible, implícita, constituida por los bienes interiorizados, de los que a veces la propia persona es inconsciente, y una dimensión objetivada, constituida por el conjunto de objetos sensibles como vídeos, libros, publicaciones..., que pueden inducir la interiorización de los conocimientos o habilidades.

Evidentemente cada clase social constituye un contexto diferente en cuanto a naturaleza y cantidad de factores que estimulan la creación de los capitales culturales y sociales en las personas. Las posibilidades de un alumno perteneciente a una clase social privilegiada son, en este sentido, muy diferentes a las que tiene un alumno perteneciente a otra clase social deprimida.

La influencia de la escuela desde la perspectiva de igualdad de oportunidades, debería proyectarse más intensamente en el enriquecimiento de los capitales cultural y social de los alumnos

que presenten mayor desventaja. Por otra parte, es preciso subrayar la necesidad de que la influencia escolar incida en el enriquecimiento no sólo de un capital cultural académico, sino de un capital cultural global y de un capital social, tradicionalmente menos cuidado.

Uno de los autores que mayor interés han manifestado en el estudio del origen social de los conflictos escolares es D. Hargreaves, quien ha elaborado la teoría de la “desviación”. En ella parte del supuesto de que la conducta desviada (¿violenta?), característica predominante en alumnos de clase social deprimida, tiene su origen en la enorme diferencia existente entre las metas, las expectativas que la escuela despierta en estos alumnos, semejantes a las propias de la clase social media o privilegiada, y los escasos medios o posibilidades con que cuentan para alcanzarlas, lo que da lugar en ellos a fuertes sentimientos de frustración.

Según Hargreaves, esta frustración da lugar a lo largo de la escolarización, a una cultura desviante. Los alumnos que tienen este problema tienden a agruparse entre sí y a distanciarse de profesores y de otros alumnos, surgiendo en ellos valores de grupo, que se enfrentan a los valores “escolares” representados por profesores y alumnos de clase social privilegiada. Hargreaves llega así a diferenciar entre una subcultura desviada y una subcultura académica.

C. Lacey (1970) ha estudiado la aparición de culturas desviadas en escuelas que tienen en principio alumnos con un nivel alto de rendimiento, pero que con el tiempo van clasificándose en niveles más y menos altos. La diferenciación en niveles influye, según este autor intensamente en la creación de subculturas desviadas.

D) Culturas de género masculino y femenino

La tradicional discriminación social de la mujer ha tenido también una versión educativa/escolar así como una versión laboral y cultural. Tradicionalmente, en numerosos países, incluido el nuestro, no se ha reconocido a la mujer hasta época reciente el derecho de asistir a instituciones educativas. Por ejemplo, es a mediados del siglo XIX cuando se crean escuelas públicas para niñas (Ley Moyano), existiendo hasta entonces sólo escuelas para niños. Y hasta el siglo XX las mujeres tenían vetada la asistencia a la universidad (Concepción Arenal debía disfrazarse de hombre para poder hacerlo). Hasta la Ley General de Educación de 1970 las clases de niños y de niñas se impartían por separado, y aunque con la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) se generaliza la igualdad de trato a niñas y niños dentro de un sistema de coeducación, lo cierto es que desde una perspectiva de análisis cualitativo, se detectan aun importantes diferencias en la forma en que las alumnas son tratadas respecto a los alumnos tanto por profesores como por orientadores. Se continua colocando a veces en lugares diferentes a niños y niñas dentro del aula, se utiliza un lenguaje en masculino para abarcar a unos y otras, se detecta el uso de términos más despectivos en relación a las alumnas, el feedback que se proporciona a niños y niñas es diferente tanto cuantitativa como cualitativamente, etc. Por otra parte, y respecto a la elección de carreras, se sigue registrando una mayor decantación de las alumnas hacia las de humanidades y letras, mientras que los alumnos eligen más las de ciencias, física, ingeniería... En definitiva, las alumnas eligen carreras de menor prestigio social y menos profesionalizadas. Ello no puede deberse a la naturaleza de su expediente académico, igual o superior al de los chicos,

sino mas bien a la existencia de influencias orientadoras en las que todavía actúan prejuicios tradicionales, tanto desde la perspectiva de las familias como de los profesores e incluso de los orientadores en los centros escolares.

¿Tenemos que pensar que existe una cultura aun discriminadora del género femenino en la escuela? Si esto es así, no nos extrañará que desde algunos movimientos pedagógicos como el italiano “Pedagogía de la diferencia”. se reivindique la creación de clases aparte para niñas, en las que se atienda plenamente sus derechos. Ahora bien, ante esta postura nos tenemos que plantear otro interrogante: ¿hasta qué punto pueden hacerse valer los derechos de las niñas en relación a los de los niños si las separamos de éstos? Parece evidente que solo en un contexto de interacción social es posible trabajar por la igualdad de derechos de sus componentes.

Por otra parte, la investigación sobre la naturaleza de las relaciones de convivencia y sobre los conflictos entre alumnos y alumnas, pone de relieve que en los centros escolares existe una cantidad considerable de violencia por parte de los chicos hacia las chicas y que se manifiesta en una variada gama de actividades como agresiones verbales, representaciones gráficas insultantes, acaparamiento de recursos y de espacios de juego e incluso agresividad sexual en pasillos y servicios.

Algunos autores como explican este fenómeno escolar como reflejo de una realidad social caracterizada por la relación de dominación del hombre sobre la mujer a través del uso de la fuerza.

En ocasiones se explica esta actuación de los chicos como recurso de defensa de su estatus al sentirse amenazados por la superioridad escolar de las chicas. Este autor explica esta reacción al estudiar el paso de un grupo de chicos desde una escuela diferenciada a otra mixta. Los chicos reaccionan para proteger su estatus y conservar su autoestima, estableciendo el tradicional dominio sobre las chicas.

Ante la situación de amenaza por los chicos, las chicas reaccionan constituyendo grupos en los que se apoyan mutuamente y fortalecen su presencia ante los chicos, a los que suelen ridiculizar en sus juegos. A veces incluso adoptan posturas más fuertes, de enfrentamiento a los chicos para defender sus derechos y su propia imagen.

La reacción de los profesores ante la agresión de que son objeto las chicas por parte de los chicos manifiesta una actitud sexista clara ante el problema. En general, los profesores suelen minimizar el alcance de las agresiones de los chicos e incluso culpar a las chicas criticándolas porque no se acomodan al modelo de alumna “aplicada y seria”.

E) Culturas generacionales

Dentro de cada comunidad escolar existen diferencias generacionales significativas no sólo entre alumnos y profesores globalmente considerados, sino también dentro de cada uno de estos sectores. Así, en el profesorado nos encontramos con profesores jóvenes y profesores ya maduros,

con importantes diferencias en cuanto a actitudes, experiencia, expectativas, etc. Haciendo referencia a investigaciones como las realizadas por Huberman sobre fases en la carrera docente, nos podríamos encontrar en un mismo centro escolar con profesores que empiezan y viven una fase de “choque” con la realidad y con profesores ya estabilizados en fase de ampliación de responsabilidades, o con profesores ya próximos a jubilarse, en fase de “liberación” de tareas no estrictamente abligadas.

Respecto a los alumnos, la variabilidad en edades puede ser considerable en cualquier centro escolar. Por ejemplo, en centros de educación infantil y primaria, niños de tres a doce años; en centros de educación secundaria, adolescentes de 13 a 18 años; en la universidad desde jóvenes de 19 años a adultos con muchos años más. Las diferencias madurativas en todos los casos se manifiestan en diversidad de motivaciones y capacidades, lo que da lugar a que existan de hecho en cada nivel distintas “generaciones”

Es preciso advertir que en el estudio de la interacción didáctica, así como convencionalmente se han priorizado las relaciones entre profesores y alumnos, en la actualidad sin embargo tienden a estudiarse con gran interés las relaciones de carácter horizontal tanto en el sector del profesorado como en el de los alumnos.

Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje en “zona de desarrollo próxima”, debida a Vygostky, las relaciones entre alumnos que tienen una edad semejante, pero con naturales diferencias de aprendizaje y desarrollo, constituyen un importante estímulo para su perfeccionamiento mutuo.

Respecto al profesorado, en la formación permanente del mismo se subraya en la actualidad el interés de las actividades de trabajo conjunto en seminarios de profesores con mayor y menor experiencia profesional.

F) Culturas de carácter formal e informal

Existe en los centros escolares una cultura formal, constituida por el conjunto de actividades y relaciones interpersonales y grupales sometidas a normas, y una cultura informal, constituida por el conjunto de actividades y relaciones que se producen al margen de lo reglamentado. Desde hace mucho tiempo, la sociología de las instituciones ha puesto de relieve la gran influencia que pueden ejercer las relaciones de carácter informal. En ellas se pone de manifiesto el afecto o desafecto existente entre las personas, la amistad, la solidaridad o por el contrario, la tensión, el conflicto. Desde la perspectiva de la sociología crítica, el ámbito de lo informal constituiría como el fondo profundo de la institución, cuya superficie estaría en el conjunto de relaciones sometidas a normas.

Las relaciones formales y las informales tienen lugar tanto entre profesores como entre alumnos así como entre profesores y alumnos. Los profesores pueden colaborar en la realización de trabajos comunes según se prescribe en las normas existentes y una vez realizado el trabajo, distanciarse considerablemente o enfrentarse abiertamente. Es evidente que las posibilidades de colaboración pueden disminuir o incrementarse en función de la naturaleza de las relaciones

informales. En este sentido se subraya el interés de que los cargos directivos en los colegios estén desempeñados por profesores con capacidad de liderazgo natural, es decir, de creación de ambientes informales, capaces de contribuir positivamente a la resolución de conflictos y al desarrollo de actitudes positivas de colaboración.

De manera específica se considera importante la actuación del director en línea con un “liderazgo transformacional”, un término que se comenzó a utilizar en 1978 con referencia a otro tipo de instituciones, pero que se podría aplicar también a las educativas. En el liderazgo transformacional no se realiza una simple delegación de funciones, sino que se dan una serie de características como las siguientes:

- a) Se estimula la responsabilización de los miembros del centro con sus propias tareas y se confía en su actuación, suprimiéndose innecesarios controles sobre la misma.
- b) Se presta una especial atención a factores que podrían denominarse de segundo orden, como la creación de una cultura de trabajo y la visión compartida de las tareas. Sin embargo, en el liderazgo clásico la atención se proyectaba más sobre factores de primer orden como el aprendizaje de los alumnos.
- c) En relación con las características anteriores, en el liderazgo transformacional se valoran actuaciones del profesor fuera del aula como pueden ser las tareas de planificación, de elaboración de recursos o de evaluación en grupo.

La influencia de las relaciones formales o informales es asimismo considerable en el aprendizaje y relaciones entre alumnos. Cuando éstos han de trabajar en el aula (ámbito predominantemente formal), se comportan de modo diferente a cuando juegan juntos en el recreo o cuando realizan actividades extraescolares de participación voluntaria. Cuando la escuela, en otros tiempos excesivamente formalista, ha permitido que los alumnos actúen de forma más espontánea, abriéndose a la posibilidad de manifestación de afectos en las tareas escolares, el clima social y la motivación se han visto notablemente beneficiados.

Los profesores pueden facilitar de considerablemente la creación de este clima de entendimiento entre alumnos en la medida en que estimulen su trabajo en grupo en actividades escolares y extraescolares, permitiéndoles tomar la iniciativa o compartir iniciativas en aspectos como la misma formación de los grupos, la elección de temas de trabajo o el control de los procesos y la evaluación de los resultados.

Evidentemente, la creación de un clima positivo en las relaciones informales no se vincula solamente con capacidades profesionales, sino en gran medida también con rasgos personales del director y los profesores. Se puede hacer referencia a la capacidad de comunicación, de cooperación, de motivación, a la capacidad de empatía, a la disponibilidad para la realización de tareas más allá de lo oficialmente exigido...

El profesor se convierte, como afirman Abdallah Pretceille y L. Porcher, en organizador de la heterogeneidad, gestor de convergencias, de consenso, conductor de negociaciones...(1996)

CONCLUSION

En el centro escolar, como en la misma comunidad social actual, se produce un intenso cruce de culturas: en relación con distintos grupos étnicos, en relación con distintas clases sociales, en relación con los géneros masculino y femenino, en relación con distintas generaciones...Esta enorme diversidad socio-cultural incrementa considerablemente la complejidad las relaciones interpersonales y grupales en las tareas educativas.

La convivencia entre los miembros de la comunidad se puede facilitar a través del perfeccionamiento de las relaciones formales (cumplimiento de normas correspondientes a disposiciones generales y a los propios reglamentos de cada centro), pero fundamentalmente quizás, mediante el desarrollo de climas de relación informal basados en valores de comunicación, respeto mutuo, ayuda, tolerancia, solidaridad...

Tanto la creación de un clima general de convivencia, como la solución de problemas específicos de violencia escolar requiere se tomen en consideración las características propias de la comunidad social, por su enorme influencia en el centro escolar, que actúa las más de las veces como espejo o caja de resonancia.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE/PORCHER, L. (1996):** "Education et Communication interculturelle". París, PUF.
- BANDURA, A y WALKER, R. (1963):** Social Learning and Personality Development. N. York. Ronald Press.
- CUMMIS, J. (1998):** "Language Issues and Educational Change" En Hargreaves, A. (1998) Ob, cit.
- DEBARBIEUX, E. (1997):** "La violence en Milieu Scolaire. Etat des Lieux" ESF Editeur. París.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1997):** Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- FURLAN, A (1998):** "Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía" Perspectivas de la UNESCO. vol. XXVIII, n. 4, 1998.
- HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A. FULLAN, M. HOPKINS, D. (1998):** International Handbook of Educational Change. Dodrecht. Kluwer Academic Publishers.
- LOGSE (1990)** (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) (1990) MEC. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.
- LOPEGCE (1995)** (Ley 9/1995 Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de Centros Docentes, BOE 21-XI-95).
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1998) :** "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa" Revista Iberoamericana de Educación. n. 18. 1998.
- OLWEUS, D. (1989):** "Bully/Victim Problems among School-Children: Facs and Effects of a School Based Intervention Program", en Rubin, K. y Pepler, D. (1989), op. cit.
- OLWEUS, D. (1993) :** "Bullying at school: wat we know and what we can do. Oxford, Reino Unido, Blackwell Publishers.

- ORTEGA, R. y MORA, J. A. (1997):** “Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares” *Revista de Educación*, n. 313. 1997.
- ORTEGA, R. (1998):** “¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares” *Perspectivas de la UNESCO*, vol. XXVIII, n. 4, 1998.
- OUELLET, F.** “Le travail de groupe: stratégies d’enseignement pour la classe hétérogène. Ed. de la Cheneliere. Montreal, Quebec.
- PEIGNARD, E./ROUSSEAU, E./ZANTEN, A. (1998):** “La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques” *Revue Française de Pédagogie*. n. 123, 1998
- ROSALES, C. (1994):** El reto de la educación multicultural en la construcción del curriculum. En Santos, M. (1994) *Teoría y Práctica de la educación intercultural*. Santiago. Universidad/PPU
- ROSALES, C. (1998):** Aproximación a la función docente. Santiago, Tórculo.
- ROSALES, C. (1999):** Textos para la enseñanza de los temas transversales. Santiago, Tórculo.
- RUBIN, K. y PEPLER, D. (1989):** *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- SALGUEIRO, M. (1998):** “La carta de derechos y deberes de los alumnos en el ámbito escolar” *Revista de Educación* n. 315, 1998.