



## **VIOLENCIA, COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL Y CONFLICTOS DE CONVIVENCIA EN CENTROS ESCOLARES**

**Autores: Juan Carlos Torrego  
J. M. Moreno**

**2003**

fenómenos que, tal vez sólo aparentemente, proliferan y se extienden por primera vez en nuestros sistemas escolares. A continuación, en el capítulo segundo, pasamos a presentar y fundamentar una propuesta metodológica para abordar las cuestiones de convivencia y disciplina en el marco de un centro escolar. Se trata de una propuesta, anclada en una fuerte tradición de desarrollo y mejora de los centros escolares, que permite un trabajo autónomo y pegado a la práctica de quienes, precisamente, están en ella y a cargo de ella. No crea el lector que lo que proponemos viene a ser la piedra filosofal que convierte el hierro de los conflictos de convivencia en el oro de las oportunidades para aprender la democracia; ni que nuestros planteamientos metodológicos aseguran resultados positivos caso de ser ejecutados con la requerida ortodoxia. El objetivo es mucho más modesto y esperamos, también mucho más realista. Los distintos actores de la comunidad educativa pueden encontrar en este texto un buen número de «ingredientes» y de «materias primas» para iniciar un trabajo serio, informado y sistemático en materia de convivencia y disciplina.

El tercer capítulo lleva el peso principal de la aportación de este libro. Realizamos ahí una presentación muy centrada en la práctica de las que creemos son las principales líneas y ámbitos de solución en relación con los problemas y conflictos de convivencia en centros escolares. Hemos intentado ofrecer una visión sistemática de «todo lo que se puede hacer» en relación con el tema, buscando la máxima exhaustividad, aunque sin pretender presentarla como un repertorio de recetas alternativas para que el «cliente» elija la que más se adecue a sus necesidades. De hecho, entendemos que el trabajo de los centros y los profesores sobre los problemas y conflictos de convivencia va mucho más allá de la mera resolución de episodios más o menos graves de indisciplina o de violencia, recurriendo a tal o cual técnica o a este o al otro programa prefabricado. Nuestro enfoque de las cuestiones de convivencia es proactivo y no meramente reactivo; o si se prefiere, está más orientado a la prevención, a la anticipación de los problemas, que a su corrección. Pero, sobre todo, nuestro enfoque coloca el aprendizaje de la convivencia y, por ende, de la democracia, como una de las responsabilidades prioritarias de los centros y del profesorado y, sobre todo, como uno de los fines de la educación y de la escolarización en la sociedad contemporánea.

Torreyo J.C. y Moreno J.M (2003)  
Ed. Alianza

## CAPÍTULO 1

VIOLENCIA, COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL  
Y CONFLICTOS DE CONVIVENCIA  
EN CENTROS ESCOLARES

La violencia que se ejerce sobre los niños es devuelta luego a la sociedad  
Un niño castigado y humillado en nombre de la educación interior  
muy pronto el lenguaje de la violencia y la hipocresía y lo interpreta con  
el único medio de comunicación eficaz.

A. MILLER. *El origen del odio* (pp. 186 y 18

*Introducción*

Los crecientes problemas de disciplina en los centros escolares, y en particular la violencia escolar, son percibidos por más de un observador como una suerte de epidemia transnacional que se mueve y extiende de país en país cambiando por completo el paisaje de nuestros sistemas escolares y la identidad de nuestra profesión de educadores. Esta enfermedad de la posmodernidad, con ocurre con otras muchas, carece de un diagnóstico claro y convincente, lo que la convierte en causa de profunda perplejidad tanto para los profesores como para los padres y las madres de nuestros estudiantes. Si bien es cierto que, históricamente, los seres humanos siempre tienen la convicción colectiva de estar viviendo tiempos excepcionales, resultaría difícil negar que la plaga de la violencia, tal y como hoy parece reproducirse entre niños y jóvenes en nuestras escuelas, crea una situación sin precedentes y, sin duda, de carácter excepcional. Y ello es así, sobre todo, porque pone en cuestión otros logros de nuestra sociedad y redundada en una fuerte percepción pública de inseguridad.

Hasta hace muy poco se ha tendido a minusvalorar —o simplemente ignorar— los efectos a medio y largo plazo de los malos tratos a la infancia

Esa ignorancia ha sido todavía mayor cuando se trata de malos tratos entre iguales, esto es, de la violencia interpersonal entre compañeros que se diría endémica en los contextos escolares. No deja de ser irónico el que, tradicionalmente, se haya asumido que ese maltrato entre iguales dentro de las escuelas venía a ser una parte desagradable, pero en cierto modo necesaria, de la experiencia de aprendizaje de todo individuo. Han tenido que ocurrir sucesos terribles en institutos de enseñanza secundaria de varios países desarrollados (Estados Unidos en particular) para que la opinión pública mundial haya comenzado a revisar esas ideas del pasado. Poca duda cabe ya, como dice A. Miller en el texto que encabeza este capítulo, de que la violencia que se ejerce contra la infancia, empezando por aquella que procede de los propios niños o jóvenes, más temprano que tarde es devuelta a la sociedad con muchos *intereses*.

Así, resulta sin duda inquietante llegar a la conclusión de que algunas escuelas podrían estar convirtiéndose —o estar ya convertidas— en escuelas de violencia. Y es que, del mismo modo que pueden aprenderse la solidaridad, el respeto a la diferencia o la honradez, pueden aprenderse también la violencia, la intolerancia y la corrupción. Lo grave, claro está, es que tales antivaleores puedan ocupar un lugar hegemónico en la práctica cotidiana de nuestras escuelas, y que esta sociedad, que invierte masiva y confiadamente en su sistema escolar, no sea capaz de reaccionar.

### *En qué consiste la violencia*

[El mundo] ya no se divide desde ahora en dos partes, una en la que la violencia sería algo normal, banal o cotidiano —que algunos clínicamente denominan *wild zones*— y otra integrada por un mundo desarrollado que se encontraría al abrigo de la violencia salvo algunos ataques terroristas en general bastante limitados... El golpe del 11 de septiembre ha hecho tomar conciencia de que esta masa ingente de violencia que estructura la vida internacional no está concentrada únicamente en el Sur, sino que tiende a diseminarse y extenderse. [La violencia] no es algo que concierne a los Estados, sino a individuos o asociaciones de individuos, e incluso a empresarios especializados en la «venta» de violencia. El mundo ha entrado en una época en la cual el mercado de violencia está destregado por completo. Y como consecuencia, aunque cueste decirlo, a partir de estos atentados existe cierta igualdad ante la violencia.

Bertrand BADIE

Aunque seguramente sea imposible de demostrar, es muy probable que nuestra sociedad actual sea la menos violenta que han conocido los tiempos. Aún

así, o tal vez precisamente por ello, es habitual tener la sensación de que tanto la vida pública como las vidas privadas que nos rodean están impregnadas de violencia con una intensidad a veces insostenible. Nuestra sensibilidad privada a la violencia crece y decrece al mismo tiempo que lo hace la sensibilidad pública. La violencia política, la violencia en el deporte, la violencia doméstica, la violencia escolar, todas parecen ser ramificaciones de un mismo fenómeno. Un fenómeno que existe y que se reproduce por todas partes, al que ningún terreno está velado, y que se sitúa en la zona más oscura, irracional e insondable de la naturaleza humana.

La violencia, en todas sus versiones, tiene una serie de rasgos comunes que ayudan a definirla. Para comenzar, la violencia es *versátil*, es multiforme se manifiesta de muchas maneras y refleja muchas y muy distintas tendencias y procesos de nuestra sociedad. Además, la violencia es *ubícuca*, aparece, brota y está en todas partes. Se utiliza como medio de comunicación y expresión, incluso como instrumento de información y de captación de atención pública. La violencia es una *fuerza de poder* (al alcance de cualquiera), una manera de ejercerlo y un modo de demandarlo. La violencia es también una *mercancía* que se compra y se vende en el mercado, tanto en su calidad de fuente de poder como en su no menos importante faceta de espectáculo público retransmitido, multiplicado y repetido hasta la náusea por los medios de comunicación.

La violencia tiene efectos devastadores, tanto en lo inmediato como en el largo plazo; y esto es así no sólo para quienes la sufren directamente (com víctimas o como verdugos), sino también para quienes la sufren de modo indirecto o asisten a ella como espectadores. En ese largo plazo a que no referimos, la violencia provoca perplejidad, pérdida de sentido y sentimientos de absurdo. La violencia gratuita escapa a la explicación. Primero, porque no parece fácil encontrar una sola explicación plausible para la violencia; sobre todo cuando son niños quienes la ejercen y quienes la sufren. Segundo, por la natural resistencia a explicar y explicarse lo horrible, en tanto que conseguir explicarlo podría implicar en cierto modo comprenderlo y tal vez desde ahí también excusarlo (Rosenbaum, 2000). La explicación funcionaría aquí como un modo de dar sentido a algo cuyo efecto es justo el contrario, la pérdida de sentido.

Esta sucesión de paradojas y perplejidades a que conduce la violencia incrementa y radicaliza si recordamos y repasamos la larga lista de intelectuales, políticos y, en general, líderes de opinión, que a lo largo de la historia se han mostrado completamente fascinados por la violencia redentora de los nacionalismos o de los fundamentalismos religiosos. Y es que cuando aquellos que disponen de autoridad intelectual y moral contemplan y presen-

la violencia como un instrumento legítimo y, más aún, liberador, la violencia se adueña de la sociedad civil como si fuera un virus letal. En tales casos y circunstancias, la escolarización tiende a utilizarse con fines de adoctrinamiento, represión cultural, segregación de minorías, marginación sexista e inculcación de actitudes de superioridad racial y lingüística. Esto se refleja con claridad en los libros de texto y en otros materiales escolares, aparte de tener un correlato muy visible en las prácticas de enseñanza dentro del aula. El resultado final puede ser que justamente la institución que tiene más potencial para conseguir una mayor cohesión social llegue a convertirse en el principal factor de desestabilización de la sociedad civil hasta hacer imposible la convivencia.

### *¿Violencia escolar, comportamiento antisocial o conflictos de convivencia?*

A lo largo de los últimos años, tanto los profesores como los investigadores se han venido refiriendo a estos fenómenos de muy distintas formas: violencia escolar, problemas y conflictos de convivencia, comportamiento antisocial en la escuela, son las denominaciones más frecuentes. Cada una de ellas refleja un enfoque distinto del conjunto de la cuestión, que a su vez es el resultado de las distintas tradiciones académicas —y perfiles profesionales— que abordan todos estos fenómenos. Así, mientras que el sociólogo tenderá a hablar de violencia escolar, el psicólogo preferirá referirse a comportamiento antisocial. El primero pondrá el énfasis en las variables del contexto social más amplio y, probablemente, en el constructo de la llamada violencia simbólica —por usar el siempre muy debatido concepto introducido por Galtung— como explicación última de la violencia escolar. El psicólogo, sin embargo, presentará la cuestión desde la perspectiva de la conducta individual y de los patrones individuales de comportamiento de los estudiantes en la escuela. Como resultado de todo esto, nos enfrentamos a una suerte de «inflación semántica» en el ámbito que aquí nos ocupa: la violencia parece presentarse como un fenómeno invasivo en nuestra sociedad, de lo cual el sistema escolar no es, desgraciadamente, ninguna excepción; como ya se ha adelantado, la violencia es versátil y tiene muchas caras, adopta las más variadas formas y fórmulas y capta la atención pública a través de muchos y muy diversos mecanismos, todo ello hasta el punto de que algunos medios de comunicación la han tomado como una de sus *líneas editoriales prioritarias*.

Esta *inflación* de significado podría ser parcialmente responsable de la percepción pública de que la violencia y el comportamiento antisocial en las

escuelas está alcanzando proporciones insostenibles. Sin embargo, quienes están un tanto familiarizados con la criminología saben que se da una interesante paradoja en relación con las estadísticas de criminalidad —en este caso con las estadísticas sobre violencia escolar—, de modo tal que lo que reflejan cuando se incrementan es en buena parte la medida en que la sociedad y sus servicios públicos están movilizándose para prevenir y hacer frente a dichos fenómenos. Y, por supuesto, el extremo en que la opinión pública se está haciendo cada vez más sensible a la gravedad del tema y, en consecuencia, su creciente grado de rechazo. De manera que, si se repara bien en ello, lo que aparentemente eran malas noticias —evidencia de una creciente violencia en los centros— tendería que entenderse en realidad como una buena noticia en relación con nuestro sistema escolar, nuestra opinión pública y la sociedad en general, que estarían tomándose mucho más en serio un tema que, tan sólo hace unos pocos años, era simplemente invisible, apagado y enterrado bajo los aparentemente amables acontecimientos cotidianos de la vida escolar.

Pero hoy sabemos que hay un tipo de violencia —o de comportamiento antisocial si se plantea desde una perspectiva más comportamental— que es *endémico* de la vida escolar, que emerge como parte de la cultura de la escuela y que tiene que ver con la configuración de las relaciones interpersonales que allí existen. Esta violencia afecta a todos los estudiantes, incluso a aquellos que, supuestamente, sólo asisten a ella como espectadores, porque es *parte del contexto y parte del contenido* del proceso de socialización que tiene lugar en los sistemas escolares. En otras palabras, la violencia es parte de lo que los alumnos aprenden en los centros escolares.

### *Categorías de comportamiento antisocial y de conflictos de convivencia y de disciplina en centros escolares*

Queda, pues, claro que la primera dificultad a que nos enfrentamos al analizar los fenómenos de violencia en la escuela es la imprecisión en el lenguaje. En efecto, no se puede considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos grave de disciplina que, por ejemplo, un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma. No obstante, existe una clara tendencia en la opinión pública, y tal vez entre muchos profesores (quienes, no lo olvidemos, son los principales creadores de opinión sobre la enseñanza y los centros escolares), a «meter todo en el mismo saco» y entender, de manera simplista, que se trata de manifestaciones distintas de un mismo sustantivo violento que caracterizaría a los niños y jóvenes de hoy.

Un buen ejemplo está en el concepto de violencia estructural o el de violencia simbólica. En buena parte de la literatura que se produce al respecto es muy habitual encontrar que se toma la metáfora, sin duda afortunada, de Galtung y se acaba olvidando, precisamente, que se trata de una metáfora, para acabar asumiendo que todas las violencias son fundamentalmente la misma violencia; la estructural se ejerce de modo multilateral y constante desde, precisamente, las estructuras, y «nos violenta incluso sin actos de violencia e incluso sin violentadores» (Sartori, 2001: 77). En efecto, lo que Galtung denomina violencia estructural y, por ejemplo, la violencia que sufrió un sujeto en un campo de concentración nazi, en modo alguno son la misma cosa y hasta cabe la duda de que tengan algo en común. Se capitaliza, pues, la fuerza expresiva de la palabra violencia adulterándola.

Hablar de violencia o de comportamiento antisocial, o de indisciplina, no es simplemente una cuestión de gustos literarios. La versión más comportamentalista —behaviorista— es la de comportamiento antisocial; la propia expresión hace hincapié en la conducta *desviada* antisocial de cada individuo. Desde esta perspectiva, está implícito que el responsable no es otro que el propio individuo y que la víctima es, de entrada, la institución escolar, desprovista aparentemente de toda responsabilidad en el tema. Se patologiza el comportamiento disruptivo, se moviliza a la opinión pública en una dirección represiva ante el problema y se entiende que todo comportamiento antisocial sería previsible, anticipable, podría prevenirse y tratarse psicopedagógicamente con las técnicas adecuadas. En definitiva, el problema a que nos estaríamos enfrentando no sería otro que prevenir el comportamiento antisocial individual y promover el prosocial, también individual. La simplicidad, y hasta la ingenuidad, de un planteamiento así es tan evidente que requiere poca argumentación.

La realidad, sin embargo, es algo más compleja. Ya no es solamente que resulte imposible concebir la convivencia y disciplina en las escuelas como el agregado de episodios, procesos e irregularidades individuales de los alumnos; además, resulta que la gran mayoría de los problemas y conflictos de convivencia que tienen lugar en las escuelas no son de violencia en sentido estricto. Dicho de otra forma, la gravedad de los episodios de violencia escolar que saltan a los medios tiene el inevitable efecto de dejar en un segundo plano el día a día de las instituciones escolares. Así, los padres y madres de alumnos y la opinión pública en general reaccionan con enorme preocupación ante casos extremos de violencia como los ocurridos estos últimos años en Estados Unidos. Y mientras tanto, fenómenos cotidianos como la disrupción permanente en las aulas, la intimidación y maltrato entre compañeros, el aislamiento racista y xenófilo, e incluso el acoso sexual, permanecen ocul-

tos a la atención pública. Estos fenómenos afectan directa o indirectamente a la totalidad de alumnos y profesores que conviven en nuestras escuelas; tienen un efecto incalculable sobre el aprendizaje y el desarrollo personal de los primeros, y sobre el bienestar y la motivación profesional de los segundos. Cuando hablemos de violencia en la escuela, si el tema nos preocupa de verdad como ciudadanos y como padres, tendremos que mirar un poco más allá de lo que sale en las noticias. En el centro al que acuden nuestros hijos puede no haber disparos a la hora del recreo, pero ocurren otras cosas que, sin nosotros enterarnos, interfieren en su aprendizaje, configuran su personalidad y, desgraciadamente en muchos casos, les hacen sufrir.

Después de algunos años dedicados a la investigación sobre estos temas (Moreno, 1998a y 1998b; Moreno y Torrego, 1999a y 1999b), hemos propuesto una categorización amplia de los fenómenos de violencia, comportamiento antisocial, convivencia y disciplina en los centros educativos. Este conjunto de categorías ha dado muestras de resultar bastante útil, al menos desde el punto de vista de los centros y los profesores, una vez deciden llevar a cabo revisiones sistemáticas de la situación a ese respecto (en el capítulo 2 aparece una versión más detallada y completa de esta categorización):

- Disrupción en las aulas.
- Problemas de disciplina (conflictos interpersonales, en especial entre profesor y alumnos, y relacionados con la transgresión de normas de convivencia).
- *Bullying* (acoso moral, intimidación y maltrato entre iguales).
- Vandalismo.
- Agresión física.
- Acoso sexual.
- Absentismo y deserción.
- Fraude (copiar en los exámenes, plagio de trabajos y tráfico de influencias para mejorar calificaciones).

Una sucesión de casos muy graves de violencia en varias escuelas suecas y noruegas determinaron, allá por los años sesenta, que se lanzara la investigación sobre estos temas en los países escandinavos. En Francia, en Inglaterra, y desde luego también en España, sin embargo, podría decirse que hasta bien entrados los años ochenta la violencia en las escuelas se tenía como un epifenómeno de la delincuencia juvenil o de la llamada violencia urbana. De hecho, una de las visiones dominantes de la violencia escolar era —y en cierto modo tal vez todavía sea— la de la «fantasía de inseguridad» o «fantasía social de inseguridad»; esto es, la violencia estructuralmente escolar se tenía más

bien como una fantasía, como una cierta exageración más o menos interesada, que bien podríamos interpretar como producto de una visión pesimista de la instrucción escolar y de la profesión docente.

Esto último podría ayudar a explicar el hecho de que la investigación llevada a cabo hasta ahora en torno a estas ocho categorías de fenómenos sea marcadamente desigual. El conjunto de fenómenos que denominamos *bullying* ha concentrado en muy buena medida el trabajo desarrollado en Europa desde los años setenta, hasta el punto de que ha servido como plataforma para que se despertara el interés de los investigadores sobre las siete categorías restantes en nuestra lista. Además, por ir a un ejemplo evidente, no sabemos mucho del acoso sexual en las escuelas o sobre la naturaleza y las implicaciones del fraude en educación (*Revista de Educación*, 1997; Moreno, 1999). Si sabemos, sin embargo, que cuatro de esas categorías —problemas de disciplina, violencia física, vandalismo y absentismo— comparan una *alta visibilidad pública*, tanto dentro como fuera de la escuela. Así, no es ninguna sorpresa que «todo lo que pasa» se perciba en términos de violencia escolar; las familias, los equipos directivos de los centros, los administradores de la educación y la opinión pública en general centran su preocupación en estos temas y fenómenos. En consecuencia, las otras cuatro categorías comparan el hecho de ser *invisibles*, en especial desde fuera de la escuela; pero tanto el profesorado como el alumnado manifiestan de modo consistente una y otra vez que estas categorías invisibles son las que verdaderamente les preocupan (al profesorado, la interrupción en las aulas; a los estudiantes, el *bullying* y el acoso sexual; véase Mooij y Funk en *Revista de Educación*, 1997).

La investigación europea sobre estos temas es todavía bastante débil desde el punto de vista metodológico, lo que probablemente suponga la principal razón que permite explicar el que los resultados de esa investigación no estén siendo utilizados y aprovechados convenientemente por los equipos directivos y por el profesorado en los centros. Sabemos mucho sobre los factores de riesgo de la violencia escolar, pero sabemos bastante poco sobre los factores protectores, esto es, acerca de qué puede explicar que algunos niños muy violentos no acaben desarrollando una carrera de delincuencia. Sólo en tiempos muy recientes hemos empezado a considerar las variables de aula y de centro en relación con la aparición y la frecuencia de la violencia y el comportamiento antisocial en contextos escolares. Para sorpresa de muchos, resulta cada vez más claro que estas variables pueden ser tanto o más importantes en la explicación (y por tanto, potencialmente también en la prevención) de la violencia que las variables personales, familiares y de procedencia social (Verenburg, 1999).

### *El punto de inflexión: cuando los profesores se convierten en las víctimas de la violencia escolar*

Una más que interesante paradoja a la que nos enfrentamos hoy es que, al tiempo que hemos conseguido disponer de evidencia empírica acerca del potencial que tiene la escuela, tanto para prevenir y afrontar como para causar y exacerbar la violencia escolar, la investigación pone de manifiesto igualmente que nuestro profesorado, y en especial el de educación secundaria, se percibe a sí mismo como la principal víctima de esa violencia escolar (Debarbieux y Blaya, 2001). Y es muy probable que *éste sea el punto de inflexión* definitivo en el modo en que nuestra sociedad enfoca, trata y se enfrenta con la cuestión que nos ocupa. Aún más que los episodios recientes de auténticas matanzas en escuelas estadounidenses (que se perciben por la opinión pública mundial como tragedias aisladas), el hecho de que muchos profesores estén sufriendo los efectos de la violencia en sus propias escuelas —no hace mucho su reino, hoy tal vez su prisión— está teniendo consecuencias incalculables en términos de imagen social, confianza pública y legitimidad política de los sistemas escolares como elemento central de nuestras sociedades.

Los datos disponibles en cuanto a las opiniones y percepciones del profesorado indican que la experiencia de la violencia escolar les causa una crisis de identidad, tanto personal como profesional (Moreno y Torrego, 1999b). Como resultado de esa crisis, los profesores se retiran a su mundo privado en búsqueda de refugio, y dejan de asumir desafíos profesionales como enseñantes, a la vista de que los riesgos que corren son más bien físicos. Además, los profesores perciben la violencia como algo que procede exclusivamente desde fuera de la escuela, de lo que derivan el convencimiento de que las soluciones al problema también tendrán que llegarnos desde el exterior del mundo escolar (ya sea de *expertos*, de trabajadores sociales o, directamente, de la policía). En resumen, se podría argumentar que el profesorado, especialmente el de secundaria, está empezando a perder confianza en el papel de la propia escolarización y en el suyo propio como educadores. Y, como bien sabemos, las opiniones y percepciones del profesorado tienen una enorme capacidad de configurar la opinión pública sobre educación y escuela. Con ello, la visión generalizada que se proyecta desde los medios de comunicación es la de una institución escolar en *estado de sitio* y, otro indicador más, el aumento del número de familias norteamericanas y de otros países occidentales que deciden no enviar a sus hijos a la escuela (*home schooling*) podría tener mucho que ver con esa opinión que, como decimos, los profesores contribuyen a formar de modo decisivo.

No ha de caber duda de que el aparente incremento de los conflictos de convivencia en la escuela no son sino el reflejo de la masificación del sistema, de su democratización con la elevación de la escolaridad obligatoria, de la creciente heterogeneidad social y cultural, y del *chocque* entre grupos e intereses sociales más profundos, como resultado del inmobilismo y conservadurismo de la cultura de la escuela y de la profesión docente. En tal contexto debemos ser conscientes de que en la cuestión de la convivencia y la disciplina en las escuelas subyace la perspectiva de que las escuelas públicas puedan seguir siendo espacio e instrumento de integración y cohesión social, y que siga siendo posible atraer a graduados académica y personalmente competentes a la profesión docente. Los riesgos son, sin duda, muy grandes: ya no es sólo que el deterioro de la convivencia y la disciplina pueda conducir a la estigmatización de ciertos centros educativos en determinados barrios urbanos y suburbanos, es que la escuela pública como institución podría acabar viéndose por parte de la opinión pública como un lugar poco seguro, no recomendable para la educación de los hijos, y que está repleto de riesgos físicos y psíquicos de todo tipo. Las clases privilegiadas buscarían cada vez más la opción de la escuela privada o, tal vez incluso mejor, la escolarización en el hogar. Por su parte, los desfavorecidos tenderán a buscar otras fuentes e instituciones distintas de la escuela para construir su identidad.

### *Qué están haciendo nuestras escuelas*

Muchos sistemas escolares europeos están tomando medidas de todo tipo para hacer frente a la violencia escolar. Desde campañas de sensibilización pública en los medios de comunicación hasta programas de actividades en las aulas, hay que reconocer que todos nuestros países están cada vez más movilizados en contra de la violencia y del comportamiento antisocial en los centros escolares. A pesar de ello, también podría decirse que tanto las escuelas en particular como el conjunto del sistema escolar no están reaccionando de un modo ni imaginativo ni realmente contundente y eficaz ante los problemas de este tipo que se les plantean cada día. Dicho con otras palabras, la respuesta escolar a la violencia es, por el momento y hablando en términos generales, una respuesta convencional; y los problemas a los que nos estamos enfrentando aquí pueden calificarse de muchas maneras, excepto de ser convencionales.

El principio que subyace a las medidas convencionales que se están tomando en las escuelas no es otro que la asunción de que las causas de los fenómenos de violencia se encuentran fuera de la institución escolar. Así, los

problemas se «despejan» hacia el exterior de la escuela; hay un rechazo fundamental por parte del profesorado —desde luego que bastante comprensible— a asumir responsabilidad alguna. Resulta irónico, en este sentido, que éste es exactamente el motivo por el que los profesores culpan a los padres: por no asumir la cuota de responsabilidad que les corresponde en la educación de sus hijos. Sin embargo, sabemos que las culturas o subculturas estudiantiles del momento se caracterizan por un intenso y creciente componente de actitudes antiescuela o, para decirlo con más precisión, por la falta de compromiso con la escuela y con las actividades escolares como rasgo positivo dentro de la cultura estudiantil (es decir, la falta de compromiso y las actitudes antiescuela como rasgos bien valorados por los iguales) (Cothran y Ennis, 2000). Y resulta crucial destacar aquí que, en muchas ocasiones, las actitudes antiescuela y la falta de compromiso escolar de los estudiantes se perciben por el profesorado como comportamiento violento (o, al menos, como su anttesis). Los profesores en modo alguno pueden «despejar» todo esto como algo ajeno a sus acciones y a sus aulas. Al contrario, es necesario analizar estos fenómenos con todo el rigor desde *dentro* de las escuelas y, como consecuencia, adoptar y ejecutar con firmeza las medidas más pertinentes.

Una medida de carácter general que es hoy frecuente en varios sistemas escolares europeos es la segregación de los alumnos problemáticos, esto es, su aislamiento en grupos de aula o, directamente, en escuelas especiales. Esta tendencia es especialmente marcada en ciudades con altas tasas de inmigración. La segregación de los *problemáticos* implica, en primer término, el convencimiento de que la responsabilidad del comportamiento antisocial es sólo del alumno que lo protagoniza; y en segundo, que sólo existe un patrón socialmente aceptable de comportamiento en las escuelas, de modo tal que cualquier otro patrón distinto se considera desviado. Por tanto, las soluciones a la violencia escolar pasarían por la creación de programas especiales de carácter compensatorio y *rehabilitador* en materia de habilidades sociales, resolución pacífica de conflictos, mejora de la autoestima, etc. No se trata de quitar valor e importancia a tales habilidades y actividades. Pero sí hay que señalar que este enfoque podría calificarse de una mezcla entre lo clínico y lo deportivo: la violencia se puede curar; el comportamiento prosocial y las buenas habilidades sociales pueden aprenderse y las personas pueden ser entrenadas con éxito para adquirirlos. Para ser justos, también hay que reconocer que el enfoque es muy optimista, pues implica que todo el mundo puede *curarse* y que todo el mundo puede ser *entrenado*. Por ejemplo, cualquiera podría *curarse* de ser extranjero. Y cualquiera puede *entrenarse* para ser inteligente emocional. Pero, aun aceptando todo esto, la cuestión es si toda esta

curación y entrenamiento exige la segregación de los estudiantes. Huelga decir que la segregación no resuelve la violencia escolar. Al contrario, fuera a muchos estudiantes —y a sus familias— a buscar otras instituciones, otros grupos de referencia y otros patrones de socialización para construir su identidad, patrones que pueden estar muy lejos de aquellos que se consideran deseables desde la escolarización pública y desde los valores de cohesión e integración social.

Dentro de la lógica convencional de la vida y de la cultura escolares, se encuentra también la tendencia espontánea de crear una nueva asignatura cada vez que se percibe que existe una necesidad que resulta urgente atender. Éste es el caso, sobre todo, en países con una tradición pragmática en el desarrollo del currículum escolar, como Estados Unidos o el Reino Unido. Su influencia sobre el currículum de otros países europeos —y más allá— ha sido muy marcada al menos a lo largo de las últimas cinco décadas. Este pragmatismo conduce ahora a pensar en el desarrollo emocional, la resolución de conflictos o la educación para la paz en términos de nuevas materias escolares. Si hay algo valioso que debe entrar en el currículum escolar, hay una marcada tendencia a «asignaturizarlo». Así, se llega a defender el dedicar las horas de tutoría, por ejemplo, a una nueva asignatura, la de desarrollo socioemocional. Se trata de un movimiento clásico: el sistema hace crisis por un lado —atención exclusiva a lo cognitivo y descuido de la dimensión socioemocional del sujeto— y reacciona reabsorbiendo la crisis —haciendo entrar la dimensión socio-emocional en la lógica disciplinar de las áreas y asignaturas del currículum—. No hace falta recordar que esta tendencia no es bien recibida por parte de muchos profesores, y que amplios sectores de las familias y de la opinión pública entienden que supone una devaluación del currículum escolar y una rebaja deliberada de la calidad de la educación (en el supuesto de que existiera una idea clara de qué cosa pueda ser la calidad de la educación).

En los países que responden a una tradición curricular más racionalista —Francia, Italia o Alemania— la alternativa a la creación de una nueva asignatura suele ser la constitución de una comisión escolar. Son muchas las comisiones y los comités escolares que se han creado en los últimos años para hacer frente a la violencia; a veces con resultados positivos, en otras ocasiones con el único efecto de incrementar la burocracia escolar.

La creación de comisiones de disciplina o de convivencia escolar ha servido con más frecuencia de lo deseable como mecanismo para canalizar una respuesta de corte represivo a la violencia, lo que a su vez conduce por la vía más rápida posible a la judicialización de la vida escolar: los profesores dedicando la mayor parte de su tiempo en el aula al control y mantenimiento de

la disciplina, la continua apertura de expedientes e investigaciones a los estudiantes, el aumento de la inspección externa, la implicación cada vez mayor de los equipos directivos en los conflictos de disciplina y, lo más peligroso de todo, la multiplicación de los casos de exclusión de alumnos, tanto oficiales y visibles como officiosos e invisibles (Hayden y Blaya, 2001). Resulta innecesario insistir aquí en las devastadoras consecuencias que, sobre todo en el largo plazo, tendría para la escolarización pública el predominio de un enfoque de este tipo en la lucha contra la violencia escolar. La disciplina no puede constituirse en el centro y el contenido de la experiencia escolar. Las normas son indispensables, sobre todo cuando han sido elaboradas y acordadas con procedimientos democráticos. Pero ni siquiera la disponibilidad de un sistema de normas es suficiente para asegurar una convivencia fluida. Es más, las propias normas pueden utilizarse sutilmente en el marco de un conflicto. Recuérdese, a ese respecto, que una de las modalidades más eficaces de hacer huelga es la denominada «de celo», es decir, la que consiste en aplicar estrictamente las normas, instrucciones y procedimientos establecidos. En otras palabras, la observancia y aplicación estricta de las normas puede crear tantos o más problemas que su ausencia y carencia.

### *¿Es posible hacer algo más y, sobre todo, algo distinto?*

Ya hemos adelantado que el efecto más profundo y perversivo de la violencia es el de la pérdida de sentido, y la ampliación de esa pérdida, de esa aproximación progresiva al absurdo, funciona como un generador de más violencia. Resulta crucial dar sentido a la violencia escolar, analizarla y entenderla, revisar las prácticas actuales en los centros a la luz de lo entendido y, finalmente, tomar las decisiones y adoptar las medidas oportunas. Éste es el motivo de que las políticas y las medidas concretas ante la violencia sean fundamentalmente de dos tipos: aquellas que comienzan por poner en cuestión las prácticas cotidianas en la escuela, y aquellas que, sin cuestionar la práctica, asumen que existen programas y soluciones *abst fuera* que pueden funcionar como un ajuste rápido.

Hacer frente a la violencia escolar y al comportamiento antisocial no consiste en transformar nuestras escuelas en centros de terapia de grupo (curando y entrenando a todo el mundo), como suelen quejarse muchos profesores últimamente. Se trata más bien de cómo hacerlas más inclusivas y protectoras para los desposeídos y desaventajados. (Nunca debe olvidarse que para ellos, paradójicamente, la educación es la única vía de movilidad social ascendente.) Las escuelas deben ser reconstruidas ética y culturalmente si se pre-

tende que de verdad funcionen como una herramienta de movilización contra la violencia. Los educadores tienen que recuperar una autoimagen positiva, además de la creencia firme en el significado de aquello que se supone deben hacer. Nuestra sociedad no puede continuar socializando a sus generaciones jóvenes justo a través del cuestionamiento radical del propio proceso de socialización.

En este sentido, hay al menos cuatro propuestas que pueden presentarse con la idea de configurar un enfoque diferente para que los profesores y los centros aborden los problemas de violencia, comportamiento antisocial y falta de disciplina:

- Es necesario contar con *nuevos profesionales* en los sistemas escolares, especialmente en las escuelas secundarias. Y por nuevos profesionales no entendemos precisamente la intervención del ejército, como ocurrió en Francia en 1998 y 1999. Hemos aceptado que los profesores han de desempeñar nuevos roles y en consecuencia se han ampliado tanto la calidad como la cantidad de sus competencias. Esto ha tenido lugar en ese contexto de pérdida de sentido y de pérdida de identidad a que conduce la violencia. Pero no podemos dejar que este proceso llegue demasiado lejos; los profesores deben poder ser capaces de hacer aquello para lo que se formaron, a saber, el *gobierno* del proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros. Y la complejidad creciente de nuestras escuelas desde los puntos de vista social, cultural, lingüístico y étnico, demanda la presencia de nuevos profesionales cuidadosamente formados para afrontar y responder a las nuevas necesidades que se generan de esas nuevas circunstancias.

• *Nuevos sistemas de formación del profesorado.* Si bien estamos a favor de una cierta «vuelta a los orígenes» en términos de lo que el profesorado debe hacer en las escuelas, no olvidamos que los sistemas de formación del profesorado requirieren de un *aggiornamento* muy intenso, primero para que puedan ser capaces de entender y dar sentido a la nueva situación de las escuelas, y segundo para compensar —y luchar contra— la pérdida de sentido y de identidad causada por el aumento percibido de la violencia escolar. En Europa, todo esto viene a ser de verdad urgente en lo que se refiere al profesorado de la educación secundaria, para quienes la brecha existente entre la formación recibida y el desempeño que de ellos se espera es de tales proporciones que tal vez suponga la mayor amenaza sobre la escolarización pública contemporánea. Los nuevos enfoques en la formación del profesorado deberían acompañarse de cambios radicales en los modos en que los profesores son atraídos

a la profesión, seleccionados y asignados a los diferentes centros escolares en el marco del sistema público de educación. Esto último tendría que evolucionar hacia sistemas mucho más flexibles, por ejemplo permitiendo y estimulando la formación de equipos de profesores que quieren trabajar juntos y llevar a cabo un determinado proyecto.

- *«New deals» con las familias de los alumnos.* Las relaciones entre el profesorado y las familias de los alumnos no están pasando por su mejor momento en la mayor parte de los países europeos. Hay una falta de confianza mutua y una tendencia a culparse mutuamente por no asumir suficiente responsabilidad. De hecho, uno tiene la impresión de que convertirse en adulto y asumir la correspondiente responsabilidad —en especial si supone asumir responsabilidad en la educación de los jóvenes— no está en absoluto de moda (Savater, 1998). Familias y profesorado deberían volver al consenso histórico alcanzado en los tiempos de las reformas democráticas de los sistemas escolares a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX. Profesores, padres y madres necesitan disponer de más tiempo para encontrarse, reunirse, debatir y llegar a acuerdos. Y la movilización generalizada contra la violencia proporciona el escenario más adecuado para que ese *new deal* pueda ser consuetudinario de nuevo.

• *Mayor implicación de las administraciones locales en la vida escolar.* Muchos sistemas educativos europeos han atravesado un proceso de descentralización en las últimas décadas, de modo que las autoridades regionales y provinciales han incrementado sus competencias en materia de educación. Este mismo proceso debería continuar hacia las autoridades locales de nuestras ciudades. Su implicación creciente en la toma de decisiones sobre la educación y las escuelas podría resultar crucial en términos de afrontar con éxito la violencia escolar e, incluso, la violencia en general. Hoy es ya obvio que el profesorado y los centros no pueden seguir jugando a ser «la escuela asediada». Tienen que abrirse, buscar aliados de todo tipo, que puedan respaldar, complementar y reforzar sus acciones: asociaciones locales, ONG's y organizaciones de voluntarios, clubes deportivos, pequeñas y medianas empresas, servicios públicos... son los mejores aliados potenciales para las escuelas. Entre todos ellos, el papel de las autoridades municipales, tanto desde el punto de vista político como financiero, es de una importancia crítica.

Estos cuatro conjuntos de medidas —y el enfoque global que representarían todas juntas— comparten al menos un rasgo: todas implican una cierta devoción de poder y de capacidad de decisión por parte del profesorado. En

otras palabras, requieren que los profesores —y los sindicatos docentes, algunos muy fuertes en el contexto europeo— cedan parte de su poder. Y éste es un obstáculo nada fácil de superar. Los profesores de las escuelas públicas europeas son, en su inmensa mayoría, funcionarios del Estado, con empleos de por vida, y socializados en la idea de que los centros y las aulas escolares son de su propiedad. Por este motivo, les resulta difícil tolerar tanto la presencia física de los padres y madres de los alumnos en los centros como la intervención profesional de supuestos expertos. Los profesores demandan ayuda para resolver los problemas de violencia y disciplina pero les cuesta trabajo compartir su poder casi ilimitado sobre la vida y las decisiones cotidianas en las escuelas. Sin embargo, cada vez son más los profesores que entienden que compartir y devolver poder es, sin exageración alguna, una cuestión de supervivencia: primero a los propios estudiantes, y a sus familias; después, a los nuevos profesionales que nuestras escuelas necesitan.

Las escuelas habrán de ser reformadas para ser, de distintos modos y maneras, lo que siempre han intentado ser: centros de aprendizaje y de enseñanza. Esto debe ser así incluso si estamos obligados a concebirlas también como *centros para prevenir, procesar y transformar el conflicto social*, tal y como parece demandarse al tener en cuenta a las nuevas y heterogéneas generaciones que hoy pueblan nuestros centros escolares. Hemos creado escuelas democráticas; ahora también tienen que convertirse en escuelas de democracia. Porque la democracia es el único contexto y condición que nos permite poder hablar de una cultura de paz en nuestra civilización.

*Conclusión: dar sentido a la violencia  
y al comportamiento antisocial*

Qué se puede o no se puede hacer, cómo responder o reaccionar, depende por completo de cómo se concibe el fenómeno de la violencia y del comportamiento antisocial. Si se entiende simplemente como un problema de seguridad, la instancia que debe intervenir no es otra que la policía; si es más bien un conjunto de problemas clínicos, debe recurrirse a los especialistas psicólogos y terapeutas; si por el contrario se trata de un tema estrictamente familiar y de barrio, pues los servicios sociales de carácter municipal son los competentes en la cuestión. Si alguien entiende, sin embargo, que se trata de un problema educativo que tiene sus raíces en lo escolar, en la cultura de la escuela, entonces habrá que pensar en una respuesta educativa. Y esa respuesta, de entrada, puede construirse desde dos supuestos muy distintos: la búsqueda de soluciones y programas que han demostrado tener éxito en el

abordaje de estas cuestiones en otros sitios; o la puesta en cuestión de las propias prácticas relacionadas con la convivencia en el centro escolar en concreto que se está planteando esta cuestión. Dicho en breve, la respuesta educativa tiene un dilema previo: someter a escrutinio la propia práctica o dar esto por hecho y concentrar el esfuerzo en aplicar y ejecutar algún programa innovador que se ha mostrado como «buena práctica» en sitios y entornos similares. Como se irá viendo más adelante, nuestra propuesta se inscribe claramente en la primera opción.

Nuestra insistencia en la dimensión institucional de la violencia escolar, en la importancia de las variables macro, etc., tiene sin duda su *preludio* o, si se prefiere, su contrapartida: genera un cierto desamparo en quienes estamos en la práctica, que al mismo tiempo puede dar como resultado la inhibición ante problemas cuyo volumen y causas últimas están mucho más allá no sólo de nuestra capacidad de intervenir, sino incluso de nuestra capacidad de entender. Estaríamos alimentando así la visión de que las soluciones *de verdad* sólo pueden arbitrarse a escala global; son temas de alta política, del *sistema*... en definitiva, que no hay nada que hacer, si no es la línea de la desobediencia civil que, ejercida desde el profesorado y los responsables de los centros y de la formación del profesorado, se traduciría en el desmantelamiento voluntario del sistema escolar público, algo que, dicho sea de paso, podría hasta agradar a ciertos sectores ideológicos.

Las ideas que siguen a continuación pretenden contribuir, aunque sea modestamente, a poner de manifiesto que hay otras alternativas, y que es posible construir sentido desde los centros educativos y con el protagonismo del profesorado que trabaja en ellos.