

# t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa



# La Escuela en Conflicto

---

COMPILACIÓN

AMPARO CABALLERO

## Tarbiya, n.º 25

**Director**  
FERNANDO ARROYO ILERA

**Subdirector**  
NICOLÁS RUBIO SAEZ

**Secretaría**  
AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ

### Consejo de redacción

JESÚS ALONSO TAPIA,  
MANUEL ALVARO DUEÑAS,  
CARMEN ARAGONES PRIETO,  
M<sup>ª</sup> LUISA ORTEGA GÁLVEZ,  
MARÍA RODRIGUEZ MONEO,  
CESAR SAENZ DE CASTRO,  
CARMEN VIZCARRO GUARCH

### Consejo asesor

JUAN JOSÉ APARICIO  
(U. Complutense de Madrid)  
ISABEL BRINCONES CALVO  
(U. de Alcalá de Henares)  
HORACIO CAPEL  
(U. de Barcelona)  
MARIO CARRETERO  
(U. Autónoma de Madrid)  
ANTONIO CORRAL  
(U. Nacional de Educación a Distancia)

JUAN DELVAL  
(U. Autónoma de Madrid)  
MIGUEL DE GUZMÁN  
(U. Complutense de Madrid)

EUGENIO HERNÁNDEZ  
(U. Autónoma de Madrid)

FRANCISCO JAQUE  
(U. Autónoma de Madrid)

ELENA MARTÍN  
(U. Autónoma de Madrid)

JAVIER ORDÓÑEZ  
(U. Autónoma de Madrid)

JOSÉ OTERO  
(U. de Alcalá de Henares)

**Secretaría de redacción**  
Fernando Mir Cordero

*Tarbiya, Revista de Investigación  
e Innovación Educativa, no se  
identifica necesariamente con  
el contenido de los trabajos ni con  
la opinión de los autores que publica*

### Redacción

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID  
Ciudad Universitaria de Cantoblanco  
28049 Madrid  
Tels.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22  
Fax: 91 397 50 20  
amparo.caballero@uam.es  
fernando.mir@uam.es

### Edición

ENTIMEMA  
Fuencarral, 70  
28004 Madrid  
Tel.: 91 532 05 04  
Fax: 91 532 43 34

ISSN: 1132-6239  
Deposito legal: GU-231-1992

# S u m a r i o

Presentación, 5 ζ La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. LUIS A. CERRÓN JORGE, 7 ζ Poder y conflicto en la escuela. Una dimensión polémica de la educación. LUIS DE LA CORTE IBÁÑEZ, 21 ζ Autoridad y control en el aula. De la disciplina escolar a la disciplina judicial. JUAN CARLOS LAGO, LUIS RUÍZ-Roso, 49 ζ Transformar los conflictos. Una apuesta. AMPARO CABALLERO, 95 ζ

# P r e s e n t a c i ó n

---

Con demasiada frecuencia nos vemos sorprendidos por los titulares de los diarios que describen diversos episodios de violencia y conflicto en nuestras escuelas e institutos, sobre todo en nuestros institutos. Casi siempre tales noticias se quedan en la anécdota, más o menos llamativa o terrible, de tal o cual agresión hacia los locales de un centro de enseñanza o, en los casos más graves, hacia algún profesor o compañero de aula; y casi en la totalidad de los casos, tales agresiones acabarán en expediente para algún alumno. Si seguimos leyendo, será altamente probable que el escenario del conflicto se encuentre en algún instituto público de un barrio periférico de una populosa ciudad y no es raro que el cronista relate la historia en clave de víctimas y verdugos.

A pesar de que parece constatarse un aumento del clima de conflicto en nuestras aulas, no somos pocos los que pensamos que quizá se sobredimensiona el problema. Cuando se miran con detalle muchos de estos conflictos es fácil que nos encontremos con que la acción que desencadena la disputa no pasa de algún insulto fuerte, gritos, empujones, un corte o un ojo morado.

Sin quitarle importancia a estas acciones, entendemos que se hace necesario mirar con un poco más de perspectiva el problema, tratar de reflexionar sobre algunas de las que podrían ser claves para entender el fenómeno y buscar vías de solución más creativas y menos penalizadoras de las que solemos ofrecer, en definitiva, soluciones más educativas.

Muchos profesores, que cotidianamente tienen que "bregar" con conflictos de diversa intensidad en sus aulas nos manifiestan sus temores y sus justificadas quejas: nos faltan recursos, formación, son demasiados alumnos, la administración... Sin embargo, a la hora de dar respuesta a los conflictos que se ocasionan en la vida cotidiana de la clase, lo más común es que se ponga la atención casi exclusivamente en aquellos conflictos que se centran en el alumnado, bien sean conflictos profesor-alumno, o confrontaciones entre iguales y, por otra parte, en las actuaciones que se emprenden parecería que la única responsabilidad del problema es de un alumno (o grupo de alumnos) particular.

Así las cosas, no parece éste un asunto sencillo e intuimos que esconde resortes que van más allá de las anécdotas concretas y que se enraizan en algunas de las que nos parecen cuestiones fundamentales: ¿pueden entenderse los problemas de la institución escolar al margen de la estructura social de la que forma parte?, ¿para quién está pensado este sistema escolar?,

¿cuál es la función social de la actual enseñanza secundaria?, ¿los profesores deben ser educadores o instructores?, ¿cómo conjugar el *derecho* universal a la educación con la escolarización *obligatoria*?

Y con todas estas cuestiones en la mochila surge este monográfico *La escuela en conflicto*. El título ya avanza algo de su contenido y, como bien comprenderá el lector, este juego de palabras no es neutral —como no puede ser de otro modo, entendemos, si nos referimos a los aspectos sociales de la educación—. En estas páginas, diferentes autores nos plantean elementos para la reflexión y el debate en torno a la situación actual de la institución escolar y las actuaciones frente a sus diversos conflictos.

Independientemente de la perspectiva en la que nos situemos, lo que sí parece claro es que el conflicto en nuestras escuelas es un tema que nos ocupa y nos preocupa a todos los que, desde diversos ámbitos, nos sentimos implicados en esta difícil tarea de educar.

Amparo Caballero

# La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema \_\_\_\_\_

Luis A. Cerrón Jorge

## Introducción

Vivimos en la era de la “globalización”. A nadie le extraña que una conmoción en las economías de los países asiáticos repercuta en las cotizaciones en bolsa de Bruselas o que la quiebra de una empresa en Canadá produzca despidos masivos en las industrias de Corea. Sin embargo, esta sensación de permanente influencia de unas variables en otras cuando hablamos del planeta, esta sensación de “globalidad”, todavía cuesta enormemente aplicarla en otros ámbitos de la vida humana, digamos menos generales. Así, todavía nos resistimos a pensar globalmente cuando hemos de analizar los problemas de drogadicción o, como vamos a hacer en este artículo, cuando tenemos que desentrañar los dinámicos de eso que llamamos “conflictividad escolar”. Generalmente, a la hora de buscar causas que expliquen la presencia de conflictos dentro de las aulas y, por extensión, en el seno del sistema educativo, lo seguimos haciendo en el alumnado, o en todo caso, en el alumnado en su relación con el profesorado o la comunidad escolar.

**Si no entendemos la conducta conflictiva del alumnado desde una perspectiva sistémica, en la que la escuela desempeña un papel importante en el mantenimiento de un determinado tipo de sociedad, nunca podremos solucionar el problema de la conflictividad y estaremos condicionando el desarrollo de los alumnos y alumnas.**

Sin embargo, para poder analizar los problemas del momento en que vivimos hemos de referirnos a estructuras mayores para poder comprender toda la complejidad del fenómeno. Si no lo hacemos así, estamos incurriendo en un grave error de parcialidad o de sesgo, que en muchas ocasiones responde a los intereses de los que hacen los discursos explicativos de aquellos mismos problemas.

Por este motivo, el análisis que vamos a realizar, a partir de este momento, va a situar el problema de la conflictividad escolar como un problema “sistémico”, es decir, como el problema de innumerables factores interrelacionados dentro de un marco mayor como es el de las estructuras de poder económicas, sociales y políticas. Podemos pensar que los que nos dedicamos a la docencia tenemos el alumnado que nos merecemos, afirmación que cobra mayor sentido si decimos que en el sistema español de enseñanza tenemos los conflictos que nos merecemos... socialmente.

## El modelo sistémico como metáfora explicativa de la conflictividad escolar

Desde que von Bertalanffy (1969, 1975) desarrollara la Teoría General de Sistemas<sup>1</sup>, madre del modelo sistémico que conocemos

hoy, y desde que Bronfenbrenner (1979) desarrollara elementos teóricos muy similares en lo que todos conocemos como modelo ecológico, se han dado diferentes aplicaciones de ambos modelos complementarios en la explicación del comportamiento de los seres humanos. Así, podemos decir que muchas de las aportaciones a la terapia de familia se han hecho desde el modelo sistémico —incluso podemos decir que el propio nacimiento de la terapia familiar surge con éste, tal y como nos lo recuerda Musitu y Allat (1994)— o que la estructuración de los servicios sociales responde a una concepción ecológica del ser humano y su adaptación —aunque muchas veces burocratizada hasta tal punto que se pierde la flexibilidad original del modelo, con lo que se pervierte—.

Si aplicamos los postulados de la teoría ecológico-sistémica al campo de la educación, podemos encontrar claves que nos expliquen fenómenos como el de la conflictividad, trascendiendo las explicaciones parciales elaboradas desde *status* de poder. Así, deberíamos entender el mundo que rodea a los niños como un sistema de complejas relaciones que colaboran en diferente grado con la educación de los mismos. Podríamos asimilar aquí el concepto de educación al de socialización.

---

1. Esta teoría se centra fundamentalmente en la idea de que lo que opera en la realidad son más elementos organizados en grupos que individuos aislados, siendo esos sistemas algo más que la suma de sus partes aisladas, independientemente de la perspectiva que adoptemos (biológica, astronómica, psicológica, química...), siendo uno de sus conceptos principales el de sistema abierto, que no es otra cosa que un organismo viviente que intercambia información, energía o materia con el entorno. Son indudables las aplicaciones a otros campos de investigación del ser humano, como la Sociología, la Psicología de los Grupos o la propia Educación, como hace Puig Rovira (1986).

Si tomamos un niño cualquiera como ejemplo, encontramos que, en su etapa escolar, ese mundo complejo de relaciones, la mayoría de ellas educativas, a nivel formal, informal o incluso no formal, está compuesto por intercambios de información con diferentes personas de diferentes contextos<sup>2</sup>, cada uno de los cuales va a tener diferente significatividad para el muchacho en función de su propia estructura interna de pensamiento, que, dicho sea de paso, también se ha fraguado como resultado de un intercambio de información con el medio. Así, tendríamos el sistema familiar como el primer espacio de socialización, al menos en el tiempo, al que habrá que sumar posteriormente a los iguales tanto dentro como fuera de la escuela, y a la propia escuela. Asimismo, cada uno de esos sistemas en los que el niño está inmerso, se compone a su vez de otras pequeñas estructuras, a la manera de las muñecas rusas. En este sentido, el proceso de socialización de los hijos, dentro del sistema familiar, va a depender de las relaciones que se produzcan entre los miembros de esa familia, que se estructuran también en subsistemas: subsistema parental-subsistema conyugal, subsistema fraternal-subsistema filial. Por otro lado, la socialización de los chicos con sus iguales va a depender, entre otras cosas, de las relaciones de poder que se establezcan

entre ellos, de los aprendizajes que compartan y del significado que cada uno otorgue a las relaciones con los demás. A su vez, el proceso de socialización-educación de los niños y de las niñas, cuando se convierten en alumnos y alumnas formales del sistema educativo, va a depender de las complejas interacciones que se dan en este enorme sistema: relaciones con el resto del alumnado, relaciones con el profesorado, relaciones del profesorado entre sí, relaciones de las instituciones de ordenación y gestión escolar con profesorado y alumnado...<sup>3</sup> Todo este entramado complejo de relaciones es lo que va a determinar el desarrollo evolutivo, todo ello, evidentemente, dentro de un contexto aún mayor que envuelve a la familia, a los iguales y al sistema educativo, que es el sistema social, en el que incluiríamos las relaciones de producción, reproducción, legitimación y control social y que en muchas ocasiones influyen directamente en la vida de los chicos. Es como si el consabido efecto mariposa se hiciera carne en los cuerpos castigados, siguiendo la terminología de Foucault, de los alumnos.

Siguiendo con esta perspectiva sistémica a la hora de analizar el sistema educativo, podríamos afirmar que los mismos pasos que se repiten en la génesis de los conflictos de las familias, desde una concepción sistémica, se producen igualmente en la génesis

2. En este sentido, Puig Rovira (1986) afirma que los niños y las niñas, en su relación con el mundo que les rodea, son sistemas abiertos.

3. Hemos de hacer notar que esos sistemas compuestos de subsistemas, están, a su vez, relacionados entre sí. Por ejemplo, el grupo de iguales de un niño cualquiera está, en muchas ocasiones, inmerso dentro del sistema escolar, lo que añade aún más complejidad al esquema de relaciones.

de los conflictos en el sistema escolar. Al fin y al cabo, los procesos son los mismos y el material que se intercambia, la comunicación, también; quizás lo que cambie sean los actores. Así, cuando una familia pasa por lo que llamamos una "transición normativa del desarrollo", como puede ser el nacimiento de un hijo, o por una "transición no normativa en el desarrollo", como puede ser la muerte de uno de los padres, la familia debe afrontar toda una serie de tareas propias del ciclo evolutivo para poder dar el salto a la siguiente fase del mismo, de igual manera que ocurre en el desarrollo individual (Martínez, 1994). Podemos decir que las familias, para poder evolucionar, deben responder a las exigencias de cambio que les hace el medio. El conflicto surge cuando hay una ineficacia del sistema para hacer frente a esas demandas del contexto, que puede expresarse en innumerables características de comunicación y juegos de poder entre los miembros del grupo. Así, el conflicto viene definido como un problema del sistema que debe ser abordado por *todo* el sistema. Es tan agotador para una familia pensar en que son todas sus relaciones las que favorecen el mantenimiento del conflicto que optan, la mayoría de ellas, por buscar lo que llamamos "paciente designado" (Ríos González, 1994), es decir, un chivo expiatorio que cargue con la culpa de por qué la familia se encuentra tan mal —cabe decir que esos chivos expiatorios suelen ser los hijos porque los que manejan los hilos del poder dentro de las familias son generalmente los

padres, que protegen así su sensación de fracaso como tales, como pareja o incluso como individuos, culpabilizando a otros de los problemas que sienten—.

Utilizando este esquema para entender lo que pasa en una escuela cuando hablamos de los conflictos, hemos de aplicar la misma forma sistémica de pensar. El problema, el conflicto, no es más que la señal de alarma de que algo no funciona como debiera. Cuando nos centramos en la conflictividad entendida como agresión o violencia perpetrada por los alumnos, estamos describiendo un paciente designado, chivo expiatorio o como queramos llamarlo para no afrontar el fracaso educativo que supone tener alumnos que no prosperan dentro de la escuela. Hemos de señalar que los discursos sobre el fracaso, sobre la conflictividad de los alumnos, etc. siempre los hacen las instancias que ostentan el poder dentro del sistema educativo: inspectores, técnicos, investigadores, directores y profesores. Inmediatamente podemos pensar en una conducta de evitación de la sensación de pérdida o fracaso que esos mismos protagonistas sienten. En este sentido, el conflicto escolar frena el desarrollo del sistema ante lo que sólo caben dos opciones: o afrontar el problema conjuntamente como corresponsables del mismo, es decir, todos los actores y agentes, o tomar medidas de protección contra ese conflicto —es decir, plantear una confrontación—. ¿Qué pasaría en las familias si ante la imposibilidad de resolver un conflicto que la estanca

en un determinado momento del ciclo evolutivo, se culpara a un hijo del desastre e inmediatamente se le expulsara del domicilio familiar? Eso es exactamente lo que hacen los centros educativos en su mayoría como estrategia de solución de problemas, lo cual sólo tiene, evidentemente, un efecto beneficioso a corto plazo y solamente en un conjunto de los miembros implicados en el problema, los educadores. Existen otras soluciones intermedias pero que tampoco solucionan gran cosa. Muchas familias, por ejemplo, piensan que los problemas que padecen son originados por el comportamiento de su hijo adolescente, del que no comprenden por qué es *tan rebelde* y deciden acudir con él a todos los profesionales posibles y le implican en multitud de programas de intervención. Esto, posiblemente, no sea capaz de solucionar el problema en la medida en que estamos aplicando tratamientos individuales para problemas sistémicos<sup>4</sup>. Quizás ese adolescente aprenda a comunicarse mejor, pero si sus interlocutores siguen con problemas a la hora de oír al hijo ¿habrán solucionado su conflicto? De igual manera ocurre en la educación. Hemos creado multitud de estructuras y programas de intervención en la escuela con el alumno como único receptor, conceptualizándole así como único responsable de sus problemas y de los ajenos. Quizás seamos capaces de enseñar a los chicos y chicas a ser más tolerantes o a resolver

los conflictos entre ellos a través de la cooperación y el diálogo, pero ¿estaremos solucionado el problema escolar si no enseñamos a la comunidad educativa y a todos los demás implicados en ese sistema a *oírles*?

### Tomando perspectiva del problema de la conflictividad escolar: la violencia sistémica

Si aplicamos este modelo sistémico de comprensión de la violencia, que acabamos de esbozar, a la realidad de la escuela, hemos de comprender que ésta, como sistema de relaciones complejas en las que se intercambia información —educación—, se encuentra a su vez inmersa dentro de otro gran conjunto de instituciones políticas, sociales y económicas que configuran “la sociedad”. Por este motivo, la escuela no es ajena a los principios de funcionamiento y a la dinámica social neoliberal, y aquellas circunstancias que percibimos como propias del sistema educativo, como es el caso de la conflictividad que nos ocupa aquí, responden igualmente a estructuras superiores.

Esta visión sistémica del conflicto en la escuela, que hace referencia al entramado en que la misma se encuentra inmersa, remite inmediatamente al conjunto de relaciones y principios económicos que rigen

---

4. Esto no quiere decir que no existan problemas individuales que deban ser tratados como tales, pero evidentemente no todos los problemas son individuales en cuanto a su génesis, aunque sí podríamos decir que la mayoría de las intervenciones pueden ser sistémicas.

globalizadamente el curso de la historia. De esta manera, cuando se habla de educación, también se hace en términos de productividad económica en el sentido de que todo el movimiento de gestión del conocimiento, la calidad de la educación o la excelencia educativa van orientados a un proceso de enseñanza de las habilidades necesarias para que los futuros titulados sean rentables para las empresas que los contraten. Aquellos que no pueden aprovechar su periodo formativo, porque el sistema educativo no puede responder a sus necesidades, serán ya excluidos desde la niñez como elementos sobre los que no es posible hacer una predicción de rentabilidad suficiente. Por eso hablamos de relaciones de reproducción del discurso económico y político —pensamiento único— desde el sistema escolar.

Las tradicionales relaciones de opresión entre dominadores y dominados, que tantas veces nos recordó Freire, se han vuelto bastante más sutiles al atravesar toda nuestra existencia —quizás por eso debemos hablar de globalización y pensamiento único—, una suerte de sistema de vida en el que se asume que este mundo es como debe ser, aunque tenga graves irregularidades. Consideramos como “normal”, como consecuencia natural de la evolución social, el hablar de “valor”, “producto”, “productividad”, “calidad”, “competencia”, “beneficio”... Esta sutilidad neoliberal y única se traduce, en materia de educación, en un sistema que ya no perpetúa las estrategias de

dominación por sí mismas, sino que perpetúa los valores, actitudes y creencias, incluso los saberes, de la productividad, el trabajo y las relaciones desiguales de producción. La dominación queda ya implícita, sutilmente encajada en el modelo de escuela que se propone. Así, toda la educación compensatoria —Garantía Social, por ejemplo— podría dar frutos interesantes si realmente se instalara fuera de una escuela excluyente o, mejor, fuera del discurso dominante. Sin embargo, los talleres socio-profesionales, al menos los oficializados, “garantizan”, en general, que los alumnos estarán socialmente excluidos de los puestos superiores de la pirámide social y seguirán ocupando los escalones inferiores de la misma, atormentados por la losa de la precariedad. Lo que es más perverso del sistema es que además se garantiza que aceptarán ese orden como natural y vivirán su vida en una continua lucha por subir de escalón —el darwinismo escolar del que nos hablan Ayerbe, Flecha, López Palma y Lleras (1994)—.

Ésta sea quizás la trampa de esta articulación: el hecho de que las reformas, efectuadas siempre a nivel técnico y desde arriba, no se centran en las verdaderas necesidades de los alumnos que consideramos como escindidos de este imaginario social normalizado, porque sería como echar piedras contra el propio tejado. Y hablamos de trampa porque socialmente se ampara toda la intervención concreta con los “pobres” siempre y cuando no se

cuestione el sistema de producción que los origina. Los “ciudadanos” de un barrio de Madrid estarían encantados con que les abrieran a cien metros de su casa una gran superficie comercial porque les solucionaría “la vida cotidiana”, creyéndose lo que el coro único nos ha impuesto como “comodidades de la vida diaria” en un continuo flujo durante cincuenta años. Pero estos vecinos no se cuestionarán que la creación de grandes superficies perjudica gravemente a las pequeñas y medianas empresas y que genera grandes problemas de empleo precario a medio plazo, al basar parte de su rentabilidad en la contratación a través de Empresas de Trabajo Temporal, siendo que, además, los beneficios no redundarán en pro de los miembros de la comunidad, sino en beneficio de la multinacional propietaria de la gran superficie. Los ciudadanos, en su mayoría, no se habrán hecho este análisis porque habrán asumido como *natural* la creación de estas superficies, habrán asumido como *normal* el tipo de trabajo que tenemos, “no hay más remedio”, “las cosas son así”... A este efecto “idiotizador” de las masas responde el tipo de escuela en la que no se hace una autocrítica de las actitudes y modelos de funcionamiento dentro de las demás estructuras político-económicas en las que se encuentra inmersa, y que tampoco es capaz de formar a los hijos de la pobreza en este entramado complejo y sistémico desde una perspectiva crítica de la que carecen.

Inmersa en este contexto de relaciones socioeconómicas, la realidad de la escuela

es la de un crisol más o menos amplio de diversidad cultural, social y económica y, por tanto, los alumnos tienen grandes diferencias en cuanto a expectativas sobre la educación y su futuro, en cuanto a actitudes y valores culturales, en cuanto a habilidades y estrategias de afrontamiento de los problemas, tanto de los puramente instructivos como de los puramente relacionales. Por esta cierta universalidad de las instituciones educativas, a las mismas llegan alumnos y alumnas con problemas y situaciones de partida que a aquéllas les resultan completamente ajenos. Así, encontramos niños con graves problemas de desestructuración social y familiar, con problemas con el uso de sustancias o acuciados por la necesidad de trabajar para poder ayudar al mantenimiento de la familia nuclear y, a veces, de la extensa. La escuela, ante esta situación tan diversa de inicio, se ha empeñado históricamente en homogeneizar a la población estudiantil dentro de unos determinados parámetros como son la asistencia obligatoria, el cumplimiento estricto de ciertos horarios y normas de convivencia, el currículo más o menos cerrado y ordenado por edades..., de manera que no es capaz de proporcionar alternativas que permitan dar una respuesta social y educativa a estos problemas que, por otra parte, no sólo tienen que ver con ausencia de capacidades y estrategias de aprendizaje —si fuera solamente así valdría con la educación compensatoria o con una intervención individualizada para compensar la carencia—, sino con el propio

choque que esa estructura jerárquica, ordenada, burocrática y normativa produce sobre colectivos de alumnos que no han experimentado en sus otros contextos de socialización (familia, amigos...) ni orden, ni jerarquía, ni burocracia, ni mucho menos normas. En este sentido es en el que se habla del currículum oculto y de la perpetuación de diferentes formas de conducirse a través de la escuela y que son consideradas como las adecuadas por el "grupo normativo" (Valverde, 1988) y que generan lo que desde la misma posición se ha llamado "inadaptación escolar". Por este motivo, como hablar de escuela significa hablar de un derecho para todos y, por tanto, también para aquellos de procedencia socioeconómica desfavorecida, el concepto de justicia social y el de educación van completamente entrelazados. Estos que son en general excluidos de los sistemas de producción —recordemos que los índices de paro estructural y precariedad laboral llegan a afectar a unos nueve millones de personas, según los datos de la Encuesta de Población Activa del segundo semestre de 1999— y perseguidos por los sistemas de legitimación social —los Estados han ido sustituyendo su carácter organizativo por uno de control social, como nos recuerda Manzanos (1991)— también lo son por los sistemas de reproducción del discurso social dominante y oficial, en este caso la escuela, en la medida en que sufren las consecuencias de un sistema educativo que no responde a sus necesidades, cultura y actitudes, de manera que son

empujados a "fracasar" por ese sistema que no tiene alternativas. El hecho de que grandes núcleos de población tengan elevadísimos niveles de "fracaso escolar" correlacionado con elevados índices de pobreza sitúa a la escuela en los primeros lugares en cuanto a atención social se refiere. Es en estos casos en los que intervención social y enseñanza más cerca se encuentran. De hecho, cuanto más pobreza y precariedad encontramos en una población concreta, menos posibilidades vamos a tener de encontrar a los hijos de la exclusión en los niveles superiores de la educación. Deberíamos preguntarnos, como hace Connell (1997), ¿para quién es el sistema educativo?

Seguramente podemos afirmar que el conflicto de muchos alumnos se genera en la escuela porque su percepción de la misma está completamente alejada de su mundo representacional, y además es interpretada como amenazante de un tipo de vida mucho más cercana a los valores que va asumiendo en los demás contextos de socialización significativos para él. Podríamos decir que la mejor defensa contra la percepción de que la escuela no tiene nada que ofrecer y que además somete a estos alumnos, es un ataque que, por otra parte, mejora la autoestima de los chicos —siempre es mejor una caricia que una patada, pero es mejor una patada que nada, y es patadas lo que reciben los alumnos que se alejan del ideal latente de alumno de la mayoría de los centros educativos—.

Así, la respuesta de muchos alumnos significa rebelarse contra esa situación a través de conductas que muchas veces calificamos de violentas y que no responden a otra cosa que al esquema que presentaba al principio: respuesta adaptativa que es calificada negativamente por el sistema al que pertenece el individuo, como nos recuerda Martínez Reguera (1988). Así, en la escuela, esas conductas agresivas de los alumnos son consideradas como *la violencia* del sistema educativo, incluso se habla de ausencia de disciplina, sin analizar nunca o casi nunca el resto de elementos de violencia presentes en la escuela, entendida como sistema de relaciones complejas. Pensamos inmediatamente en que la escuela debería ser el centro en el que se hiciera democráticas, justas y libres a los alumnos, incluso desarrollaremos intervenciones para hacerlo así basadas muchas veces en el pensamiento crítico. Pero una cosa es llevar a cabo esa intervención y otra muy distinta es creer que haciéndola vamos a tener una escuela justa, crítica o democrática.

Ante esta situación, la escuela responde con un estilo que en nada desentona con los principios de un sistema social caracterizado por una tendencia colectiva a no percibir la realidad más allá de los acontecimientos concretos, cuya consecuencia es percibir todo rodeado de un aura de legalidad que otorga seguridad, credibilidad y hasta acuerdo generalizado con el acontecimiento en cuestión (insisto, "las cosas son así..."). Así, analizamos nuestro entorno

gracias a una tabulación legalista de lo que está bien y lo que está mal, haciendo caso omiso al concepto de justicia y a los dictados del sentido común. Esto mismo es lo que ocurre en educación cuando los centros escolares se ven obligados a acoger en sus aulas a los chicos que no han mamado esa legalidad en sus ambientes próximos, o simplemente sus ritmos, necesidades, cultura son completamente diferentes a los de la cultura dominante. Así, se pretende categorizar la conducta de los chicos en las "tablas de la ley" que suponen los Reglamentos de Régimen Interior de los centros (como si fueran códigos penales) en los que a las acciones de los alumnos corresponde la capacidad del centro para distribuir diferente tipo de sanciones (o medidas educativas, como se prefiere decir desde el eufemismo de despacho), perdiendo todo criterio de justicia o de sentido común. Este tipo de educación, en el fondo autoritaria, aunque lo nieguen los "progresistas" responsables de la misma, genera una violencia y conflictividad que va más allá de la que el alumno manifiesta. Esto sería un ejemplo de violencia sistémica, siguiendo la terminología empleada por Ross y Watkinson (1999), es decir "...prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño".

Esos niños a los que hacía referencia serán expulsados, castigados o incluso promocionados sin que realmente su experiencia escolar haya sido formativa en ninguna de las áreas del aprendizaje,

con lo que tendremos un "producto" escolar polarizado entre los preparados para el mundo laboral y los que no lo están, ejerciendo así una violencia sistémica contra el alumno. Incluso puede ser que abandonen la enseñanza seducidos por un empleo basura, temporal y parcial, de manera que se incrementarán los niveles de precariedad laboral y ensancharemos aún más la fractura social entre los que son productivos en sí mismos y los que son esclavizados por otros para su beneficio. Contrastar la existencia de paralelismos entre la estructura social y el "estilo" escolar es algo que se puede hacer sin grandes esfuerzos. Emerge así un tipo de escuela donde la "meritocracia" propia de la década de los setenta ha sido sustituida por la "inserción laboral", y el "fracaso escolar" ya no solamente tiene que ver con la carencia de habilidades individuales y con la falta de estimulación paterna, sino que se incluyen elementos propios del contexto social como determinantes del "fracaso del alumno". Al final lo que conseguimos es hacer "tontos" a los pobres (Ayuste, Flecha, López Palma y Llera, 1994) al proponerles una estructura escolar que no les puede sacar de su multiproblematicidad social, mientras no se asuman modelos de "fracaso escolar" en los que la escuela esté en primera línea de responsabilidad como heredera de los planteamientos sociales generales. Evidentemente también conseguimos hacer pobres a los "tontos" en la medida en que los condenamos a participar obligatoriamente de una estructura laboral creada

para personal sin cualificar y que se basa en la precariedad y la eventualidad. Todo este andamiaje social trae de la mano una estructura educativa que, a través de procesos de criba, hace pasar por el cedazo de la evaluación y selección a determinados alumnos dejando a otros en los sistemas "inferiores" como compensatoria o garantía social..., copia íntegra del modelo segregador en que estamos involucrados. Esas diferencias están patentes en la estructura escolar desde el inicio, de manera que la propia dinámica, funcionamiento, estilo escolar, etc. responden a un determinado ideal de comportamiento que se acerca más al de determinados grupos sociales "normalizados" o "adaptados" y se aparta más de otros considerados como "inadaptados". Para esos otros a los que no se adapta la escuela pública se crean centros, talleres socioprofesionales, etc. que repiten el mismo esquema de dominación propio del sistema social y que estos alumnos no comprenden. Por esa razón, hablamos de "fracaso escolar" cuando deberíamos hablar del fracaso de un sistema total dentro del cual está inmersa la escuela y a la que no le queda más remedio que repetir sus esquemas de funcionamiento.

La propia práctica de llevar los asuntos educativos como si de la gestión de una empresa se tratara, de manera que, cuando no eres productivo respecto de unos contenidos y procedimientos curriculares que se suponen como necesarios, eres expulsado temporal o definitivamente (si no obtienes

determinadas calificaciones en cuanto al dominio de ciertas estrategias), es una práctica de violencia sistémica en la medida en que no se está permitiendo el desarrollo adecuado del alumno al no partir de sus características idiosincrásicas. La imposible homogeneización que se pretende desde el centro escolar, favoreciendo un proceso educativo acrítico y desvinculado afectivamente del mundo experiencial del alumnado, se soluciona con una estrategia claramente poco favorecedora para éste, aunque claramente beneficiosa para el profesorado que comparte esta visión homogeneizadora de la sociedad bajo un pensamiento único.

Podemos decir que el modelo pedagógico presente en el sistema educativo es generalmente el de la exclusión, al menos en lo que a educación secundaria se refiere. La escuela, en vez de girar en torno al aprendizaje y al desarrollo integral, gira en torno al control de los alumnos, sobre todo de aquellos que se alejan más del ideal de estudiante que se maneja en los centros educativos y que son los que tienen todas las papeletas para ser confinados a la educación "inferior" o podríamos decir "inferiorizante". En lugar de aceptar una pedagogía

del sentido común, en la que lo importante sea incluir e integrar a los alumnos, lo que ponemos en marcha es una violencia del sentido común, que aleja a ciertos alumnos de las "posibilidades" sistémicas de desarrollarse. Quizás tengamos que tener cuidado con el sentido común dependiendo de quién sea. Asistimos así a un proceso de "despedagogización" de la intervención escolar en la que el resto es el control y la enseñanza de contenidos que permitan desarrollarse profesionalmente. Es decir, evitando hablar de educación y mucho menos practicarla.

Si no entendemos la conducta agresiva, conflictiva o violenta de los alumnos desde una perspectiva sistémica, en la que la escuela desempeña un papel importante en el mantenimiento de un determinado tipo de sociedad dualizada en múltiples paradojas de justicia, nunca podremos solucionar el problema de la conflictividad y estaremos condicionando el desarrollo de los alumnos. Ahora bien, si lo que queremos es mantener esa estructura de dominación a través de la escuela y profundizar en la exclusión generando dos tipos de alumnos para tener a largo plazo dos tipos de ciudadanos, entonces vamos por el buen camino.

## Bibliografía

---

- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ PALMA, F. Y LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- BERTALANFFY, L. VON (1969). *General Systems Theory*. New York: Brazillier.
- BERTALANFFY, L. VON (1975). *Perspectives on General Systems Theory. Scientific-philosophical studies*. Nueva York: Brazillier.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: experiment by nature & design*. Harvard University Press.
- CONNEL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- MANZANOS BILBAO, C. (1991). *Cárcel y marginación social*. Donosti: Gakoa.
- MARTÍNEZ, M. P. (1994). *Características y evolución del sistema familiar*. I Jornadas de Orientación y Terapia Familiar. Madrid: Fundación MAPFRE Medicina.
- MARTÍNEZ REGUERA, E. (1988). *Cachorros de nadie*. Madrid: Popular.
- MUSITU, G. Y ALLAT, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1994). *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- ROSS, J. Y WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla.
- VALVERDE MOLINA, J. (1988). *Proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.

## Resumen

---

Dado que la escuela se encuentra inmersa dentro de un contexto más amplio de relaciones sociales, los problemas que tradicionalmente llamamos “conflictividad escolar” deben ser igualmente analizados desde una perspectiva global. Así, la conflictividad puede ser explicada como un proceso sistémico que afecta a todos los agentes y actores implicados, y que no hace sino repetir esquemas de funcionamiento sociales y responder a las exigencias “ocultas” del sistema de producción globalizado.

Palabras clave: conflicto escolar, contexto social, proceso sistémico.

## Abstract

---

Given that school is immerse in a wide context of social interaction, problems due to "conflict in schools", must be analysed from a global perspective. Conflict can thus be explained as a systematic process that affects everything involved in it. This process copies the traits in social behaviour and responds to the different aspects "hidden" in the globalised production system.

Key words: conflict in schools, social context, systematic process

Luis A. Cerrón Jorge  
*E.U. Cardenal Cisneros*  
*Universidad de Alcalá de Henares*

*Cuesta de Teatinos, s/n*  
*28805 Alcalá de Henares*



# Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación

---

Luis de la Corte Ibáñez

## Las metáforas de la educación

Algunos historiadores de la ciencia se han atrevido a afirmar que el conocimiento ha avanzado mediante la formulación de continuas y eficaces metáforas que intentan describir el funcionamiento de sus mismos objetos de estudio. Hay un "cauteloso razonamiento según analogías que a menudo nos conduce al descubrimiento de verdades y producciones útiles que de otro modo hubieran permanecido ocultas", decía John Locke. La educación no ha sido excepcional en ese sentido. Todos conocemos el gran influjo que algunas imágenes ya clásicas, como la de la *tabula rasa* aristotélica o la de la "partera", madre de Sócrates, han ejercido sobre las teorías del aprendizaje y la educación, dando lugar a sus versiones ambientalista e innatista, respectivamente. En estos dos casos, mencionados aquí no por casualidad, lo que ambas metáforas originales transmitieron por igual a sus posteriores formulaciones teóricas fue una concepción *psicologista* del proceso de aprendizaje humano, preservada hasta hoy

Sólo atendiendo a la dimensión psicosociológica del proceso educativo podríamos llegar a reconocer al conflicto como parte integrante de la actividad educativa.

mismo en las perspectivas cognitivistas del “procesamiento de la información” (metáfora de la mente como un ordenador), el constructivismo de Piaget y otras.

Desde el punto de vista que proporcionaban esas analogías fundamentales, lo que podríamos llamar las “condiciones de posibilidad” de la educación serían planteadas como condiciones básicamente individuales y de carácter subjetivo o mental, lo que haría de la cuestión del *conflicto*—tema de este monográfico— un asunto intrascendente para entender el mismo proceso educativo (a no ser que nos acogiéramos a una definición intrapsíquica de aquel, que aquí no nos interesa demasiado). Es de suponer, por consiguiente, que sólo atendiendo a la dimensión *psicosociológica* del proceso educativo podríamos llegar a reconocer al conflicto como parte integrante de la actividad educativa. Lo cual explica de hecho la relativa frecuencia con que también se recurre a otra serie de metáforas que tratarían de apurar las similitudes entre los elementos que caracterizan a un aula y aquellos otros que definen bien a un grupo humano (analogía preferida del psicólogo social), a un “escenario de conducta” (como diría la Psicología ambiental), o a un sistema social y/o político (generalmente desde la Sociología). Hablamos, en definitiva, de la interpretación del aula como *microsociedad* (ver Ovejero, 1984; Rivas Flores, 1994), que ha permitido descubrir y comprender dos importantes dimensiones del proceso educativo, a saber, (1) la que abarca

a toda la serie de interacciones que tienen lugar en el aula y el centro escolar (alumno-alumno, profesor-alumno, profesor-padre, etc.) y (2) la que se corresponde con las funciones sociales y no sólo personales que tales interacciones satisfacen.

Tanto en una como en otra de esas dimensiones el conflicto constituye un aspecto insoslayable de la educación formal. Surge y se manifiesta en las interacciones cotidianas que se dan en dicho contexto, revelándose en algunos casos como excelente fuente de aprendizajes (Doise y Mugny, 1984) y como base del desarrollo moral del niño (Kohlberg, 1972) o delatando fielmente en otros algunas de las grandes y más graves contradicciones sociales que afectan a la vida social adulta. En relación a este segundo aspecto resulta necesario recordar, no obstante, que desde la óptica de la Sociología no siempre se ha prestado atención suficiente al tema del conflicto, minusvalorado, por ejemplo, en la influyente perspectiva teórica del funcionalismo-estructuralismo, aunque no en otras como la marxiana y sus derivaciones o en la propia Sociología del conflicto de Lewis Coser (1961) y Ralph Dahrendorf (1971). Hoy día, empero, y asumidos ya los errores del enfoque funcionalista a ese respecto, el conflicto reaparece en los análisis sociológicos (incluidos los aplicados a la educación) como un ingrediente fundamental de cualquier sistema social, desde una comunidad de vecinos hasta el sistema de la sociedad internacional (ver Rodríguez Ibáñez, 1992). Dicho

reconocimiento lo es también de la complejidad de estructuras, intereses y funciones que son propios de toda organización social, cuestión que nos llevará finalmente a considerar una nueva y última metáfora o imagen en el análisis del fenómeno educativo y que, complementando o profundizando la anterior representación del aula como *microsociedad*, se plantea en términos de su interpretación como *orden político*<sup>1</sup>. Por supuesto, las metáforas de lo político son muchas y no una sola, dependiendo de qué se entienda por “política”, lo cual da diversas posibilidades a su aplicación al estudio de la educación. Sin embargo, este trabajo va a profundizar en la que, por su relación directa con el fenómeno del conflicto, ha constituido una de las definiciones más extendidas sobre el contenido de lo político: el *poder* (ver Ibáñez e Íñiguez, 1988; Aranguren, 1995).

Otra aclaración debería ser hecha antes de continuar. Desde luego, el poder no es atributo exclusivo de lo político sino que, como la Psicología social y la Sociología se han preocupado de demostrar (Cartwright, 1959; Mann, 1992), constituye una característica emergente de cualquier estructura social que incorpore —y todas lo hacen— diferencias de *status* y de control sobre el comportamiento propio y ajeno. Sin embargo, las reflexiones clásicas y originales sobre

el poder fueron planteadas por referencia al ámbito de lo político, constituyendo sus extensiones a otros dominios teóricos, por tanto, una ampliación metafórica de ese referente inicial; cosa nada extraña, por lo demás, cuando sabemos que, como dijo José Ortega y Gasset, “toda lengua está en continuo proceso de *metaforización*” (Ortega, 1983, p. 284).

Sea como fuere, resulta evidente que, desde ese punto de vista, una interpretación “política” de la realidad del aula permite abrir los ojos, por ejemplo, al carácter *asimétrico* de la mayoría de las interacciones establecidas entre la institución educativa (o su principal representante en el aula, el profesor) y los alumnos. Relaciones que deben ser entendidas, en sentido psicossociológico, como *relaciones de poder*. Veamos hasta dónde nos lleva todo esto.

## Psicosociología del poder: elementos básicos y perspectivas de análisis

El poder puede ser entendido, bien como un tipo de relación humana, bien como atributo que define sustancialmente a determinadas personas, grupos o instituciones (lo que el sociólogo Cart Wright Mills llamó las *elites del poder*) (Mills, 1963). Por supuesto, estas dos versiones se interpenetran o remiten

1. No vamos a discutir ahora en qué medida o grado el análisis “político” debiera distinguirse del puramente sociológico sino a asumir que, tomando como referente a la propia Sociología política, el objeto de estudio de la Ciencia Política y la Sociología es casi idéntico y que, como veremos a continuación, coinciden sobre todo en su tendencia a asimilar las nociones aquí centrales de “política” y “poder” (sobre este tema puede verse Easton, 1965; Loewenstein, 1976; Ibáñez e Íñiguez, 1988; Mann, 1991).

entre sí por razones diversas que nos llevan a reparar en los principales aspectos que definen al fenómeno mismo:

1. Como dijo Max Weber (1969), la palabra "poder" remite, en los dos sentidos que acabamos de especificar, a aquella capacidad con la que cuentan algunas personas para imponer su voluntad sobre otras.
2. Lo que caracteriza ante todo a una élite del poder como la descrita por Mills es el control de aquellos *recursos* que precisamente permitan ejercer un poder sobre determinadas personas, grupos o instituciones (ver Mann, 1991).
3. La posesión diferencial de recursos que hace posible la aparición de las llamadas *relaciones de poder* suele ser consecuencia directa de la posición que las personas implicadas ocupan en la estructura social que da cabida a dichas relaciones. No hay que despreciar, no obstante, la importancia de ciertos recursos de poder que tendrían origen en determinados atributos personales, en el sentido del "poder carismático" del que ya habló Weber o del "poder personal", al que también han hecho referencia algunos autores (ver Hamilton, 1977; Bacharach y Lawler, 1980).

El carácter generalmente intencional o voluntario que Weber atribuyó (y, a partir de él, la mayoría de los estudiosos del poder) a las relaciones de poder llevaría a pensar en el fenómeno, no ya como en el

producto de una mera reacción espontánea o refleja, sino como el de una *estrategia* deliberada de interacción que el individuo o grupo "poderoso" podría poner en práctica al objeto de *influir* sobre aquellas otras personas o grupos que se encontraran en una cierta situación de inferioridad frente a las primeras. Así, la noción de poder vendría a definir un grupo específico de pautas de interacción social que, a su vez, formaría parte del repertorio completo de estrategias que empleamos los seres humanos con el propósito de condicionar el comportamiento y la subjetividad (sentimientos, juicios, actitudes, ideas, valores, etc.) de nuestros semejantes y que han sido estudiadas con detalle por la Psicología social bajo la denominación de procesos de *influencia social*.

Por lo que sabemos, existen tantas estrategias de influencia como formas de administrar un conflicto, ya definamos a éste como una oposición entre intereses o como una "controversia" o confrontación de ideas, valores o actitudes. El poder constituye, por tanto, una manera de afrontar el conflicto que, como acabamos de apuntar, se caracteriza sobre todo por la existencia de una diferencia de recursos entre las partes implicadas; diferencia que da ventaja a una de ellas, generalmente por razones de *status* (ver Lukes, 1974). Junto a la del poder habría que considerar otros dos tipos de estrategias de influencia que, además, pueden y suelen ser empleadas en el contexto educativo: el *razonamiento* (es decir, cualquier

intento de convencer mediante argumentos sólidos y veraces) y la *negociación*.

Aunque nada impide que esas otras dos estrategias sean empleadas por quienes ocupan una posición de ventaja —por ejemplo, los profesores respecto a los alumnos— frente a ciertas personas con las que suelen entrar en interacción, la opción del poder parece ser la más frecuente en tales situaciones (ver Stahelski y Payton, 1995). Por su parte, la negociación es la estrategia más propia para desarrollar allí donde exista un cierto equilibrio de recursos de influencia entre las partes “enfrentadas” o donde las partes en conflicto tengan un estatus social semejante. Finalmente, el razonamiento es empleado en los dos tipos de situaciones que venimos contemplando: situaciones de igualdad, donde aparece como alternativa a la negociación y situaciones asimétricas, generalmente por parte de quienes ocupan la posición de inferioridad. Pensando en un ejemplo que nos aclare estas diferencias y las remita al contexto que más nos interesa, podríamos decir que cuando los deseos u objetivos del profesor entran en conflicto con los del alumno aquél podría iniciar tres tipos de maniobra que coincidirían con las estrategias reseñadas. Podría hacer uso del poder que le otorga su cargo, amenazando al alumno; podría negociar con él, es decir, ofrecer

alguna recompensa a cambio de que aquél accediera a sus deseos; o podría tratar de convencerle de la bondad o la utilidad de sus peticiones. Si adoptásemos, en cambio, el punto de vista del alumno veríamos que éste sólo contaría con dos posibilidades —excluyendo toda estrategia de poder—, razonar o negociar, y aun esta última en inferioridad de condiciones, dada la escasez de los recursos con los que cuenta para negociar.

Volviendo a la tipología sobre estrategias generales de influencia que acabamos de improvisar, es necesario hacer alguna precisión respecto a lo que aquí hemos llamado razonamiento, no tanto en el sentido cognitivo de “razonamiento lógico” sino en la dimensión psicosocial de “dar razones” a otras personas, para “convencerlas” de algo. La literatura científica sobre Psicología suele emplear más a menudo el término “persuasión” que el de razonamiento (ver Petty, Cacioppo y Goldmann, 1981; Petty y Cacioppo, 1986), aunque de hecho la distinción entre ambos fenómenos fuese ya planteada por Platón y Aristóteles mediante la famosa oposición entre Retórica y Dialéctica<sup>2</sup>. Desde esa perspectiva clásica, lo retórico tenía que ver con lo que volviese más atractivo o convincente (es el término que usa Aristóteles) a un argumento mientras que lo dialéctico haría referencia a aquellas condiciones que lo dotaran de una mayor verosimilitud o que más lo acercasen a la verdad.

2. Cap. II de la *Retórica* de Aristóteles (1998). Una distinción idéntica a la que aquí proponemos entre razonamiento y persuasión puede verse en Aranguren (1995, vol. II).

Esa distinción se mantiene hoy cuando se reconoce el carácter más o menos “persuasivo”, más o menos “racional” o “razonable” de un mensaje verbal (ver Billig, 1987; Pratkanis y Aronson, 1994). Es evidente que tanto la persuasión como el razonamiento constituyen estrategias útiles de influencia y, por tanto, de administración de conflictos, aunque es evidente que no deben confundirse, puesto que cada una de ellas tiene su origen en habilidades y condiciones diferentes. Además, existen motivos para pensar que, en muchos casos, la persuasión se constituye como una dimensión del poder, o un tipo más específico de esa clase de estrategias de influencia social, en la medida en que su puesta en práctica depende del control de ciertos recursos que no están repartidos de modo igualitario entre los diferentes individuos y grupos sociales. Por eso algunos autores han hablado de un “poder persuasivo” (Bacharach y Lawler, 1980). El acierto de la expresión resulta evidente cuando hablamos de ciertas personas a las que se les atribuye una especial locuacidad o una personalidad carismática o también al referirnos a fenómenos como el de la propaganda, una práctica persuasiva de uso generalizado en la comunicación de masas que basa su indudable éxito en el manejo estratégico de los recursos manipulativos de los medios de comunicación, en el acceso restringido a todo tipo de información e, incluso, en la omisión parcial y selectiva de ésta. El mismo desarrollo de los medios o tecnologías de comunicación social y de propaganda política y publicitaria,

que ha ampliado a un nivel nunca imaginable las posibilidades de “seducción” por la palabra (generalmente unida a la imagen) en las que queda basada toda estrategia persuasiva, hace mucho más nítida la distinción inicialmente planteada por los filósofos griegos entre retórica o persuasión y dialéctica o razonamiento (Pratkanis y Aronson, 1994). Al mismo tiempo, todos esos cambios que en parte definen a nuestra época (ver Pratkanis y Aronson, 1994; Castells, 1998) vuelven mucho más real nuestra caracterización de la persuasión como una dimensión del poder, habida cuenta de que los mencionados medios de comunicación/persuasión de masas son instrumentos controlados por un grupo limitado de personas, una élite del poder (ver Abramson, Christopher y Orren, 1988). Sobre esto volveremos a hablar un poco más tarde.

Descritos ya los principales ingredientes que definen al poder, así como su relación con otras formas de influencia social, hemos de atender a los enfoques desde los que este fenómeno ha sido estudiado. Como explicó el filósofo francés Michel Foucault (1978), dos han sido las perspectivas teóricas desde las que se ha estudiado el fenómeno del poder y que evidentemente pueden dar lugar a diferentes reflexiones sobre su papel en la educación. La primera, basada en la visión del Derecho, el “paradigma jurídico”, ha tendido a identificar como estrategias de poder aquellas encaminadas a la inducción de obediencia o conformidad, lo cual suponía contar siempre

con la libertad del sujeto sometido quien accedería de modo consciente a los deseos de quienes detentan el poder, bien para evitar algún tipo de castigo, bien para obtener ciertas recompensas o, por último, por reconocimiento de la legitimidad del poderoso (en nuestro caso, el profesor) para exigir obediencia. Por el contrario, el segundo paradigma, que Foucault llamará “estratégico”, pretende incidir sobre otras formas de poder mucho más sutiles y eficaces que servirían para determinar no ya comportamientos concretos, sino las ideas, valores, sentimientos y actitudes que preceden a la conducta. Parece indudable que desde el punto de vista del primer enfoque, el poder queda vinculado, sobre todo, al problema del cumplimiento o la infracción de la ley o la norma y se aplica con el fin de condicionar conductas muy concretas. Por su parte la perspectiva “estratégica” acabará remitiéndonos tarde o temprano al asunto de la persuasión. Pero veamos, en cualquier caso, de qué forma y con qué efectos se manifiesta el poder en la escuela, tal y como se entiende desde esos dos paradigmas.

## El poder como disciplina

De las tres formas básicas en que el poder actúa, según dijo ya Bertrand Russell (1938), es decir, como fuerza física, como aplicación de castigos o recompensas y como influencia sobre la subjetividad de las personas, sólo las dos primeras quedarán contempladas a través del paradigma jurídico, del que ahora nos ocuparemos. Se

trata, en todo caso, de las dos manifestaciones del poder más llamativas y fáciles de identificar en todo momento y lugar. Probablemente haya sido también Foucault, en su famosa obra *Vigilar y castigar* (1975), quien más detenidamente haya estudiado la presencia del poder en la escuela, atendiendo a las tres manifestaciones recién mencionadas pero con especial brillantez y agudeza respecto a esas dos primeras que tienen como característica distintiva su orientación a inducir la obediencia de los alumnos al profesor y a garantizar el cumplimiento de las normas establecidas. Foucault se centra en la relación estrecha que originalmente existió, y que en parte aún sigue existiendo, entre el recurso a la violencia física, tradicionalmente ejercido por el profesor, y la *disciplina* escolar que este autor interpreta como una forma más avanzada de represión no corporal desarrollada a partir de la anterior. Foucault repasa las diversas estrategias del poder disciplinario en la escuela que, en congruencia con el vínculo anterior, operan sobre dos niveles: (1) el *control físico* del alumno, a través del ejercicio (la *disciplina del cuerpo*) y la regulación estricta de los espacios, y (2) el *control mental*, por medio de diferentes vías como los reglamentos, los exámenes y la evaluación continua de su rendimiento escolar. La garantía de éxito en la aplicación de estas disciplinas dependería, según Foucault, de la capacidad sancionadora del profesor, así como de una vigilancia constante sobre la actividad de los alumnos. Sin embargo, aunque la

perspectiva de este autor resulta sumamente útil para argumentar una crítica sobre mucho de lo que aún hay de represivo en la organización de la práctica docente, el carácter demagógico de su idea de la disciplina —sobre el que luego hablaremos— y su atención exclusiva a los procedimientos punitivos de la enseñanza dan una visión claramente deformada de la realidad escolar.

Las dos críticas más concretas que se le deben hacer a Foucault podrían ser formuladas a partir de dos explicaciones complementarias que la Psicología social puede aportar sobre las prácticas desarrolladas para inducir obediencia. Generalmente, la consecución de ésta ha sido atribuida a dos factores. El primero, la capacidad sancionadora del profesor y la escuela, pero no sólo en el sentido negativo de los castigos (que tanto preocupó a Foucault) sino también en el positivo de las múltiples recompensas que se administran o pueden ser administradas en ese contexto. Como podríamos argumentar desde la Teoría del Intercambio, la sumisión de los alumnos frente a los deseos del profesor y a las normas que éste representa no es sólo consecuencia del miedo al castigo sino de un intercambio de recompensas. Pensemos, por ejemplo, en el caso de las calificaciones escolares. En términos generales, las calificaciones suelen ser interpretadas como un

castigo o una recompensa administrada por el profesor a los alumnos según los niveles de aprendizaje obtenidos por cada uno de ellos, lo cual implica ya un intercambio entre profesor y alumno. Pero ese intercambio (buenas calificaciones a cambio de esfuerzo intelectual) depende también en parte de la disciplina, puesto que ésta resulta ser una condición sin la cual el tipo de aprendizaje que prima en la educación formal (intencional, de conocimientos, que implica inversión de recursos atencionales y cognitivos, etc.) no sería posible (ver Rivas Flores, 1994). A un nivel menos abstracto, eso mismo es lo que sucede respecto al cumplimiento de cualquier tarea concreta que el profesor encomiende al alumno con algún propósito pedagógico: el estudiante puede obedecer al maestro con el objetivo de “salvar el curso” u obtener una “buena nota”, pese a lo aburrida que pueda resultar la actividad propuesta. La calificación actúa en estos casos como recompensa, eso sí, relativamente aplazada, algo que se vuelve más evidente para el alumno a medida que éste crece. En los estudiantes adolescentes, por ejemplo, cuando el horizonte de su futura vida profesional empieza a cobrar sus primeras formas, esta manera de interpretar el trabajo escolar resulta aun más patente y habitual: la formación escolar comienza a ser entendida como un requisito imprescindible para el progreso social o el mantenimiento del *status* económico actual<sup>3</sup>. A la gratificación

---

3. En este sentido, no deja de resultar significativo que los más altos índices de fracaso escolar en las etapas últimas de la escolarización obligatoria tengan correlato con la más baja extracción social, condición que minimiza poderosamente las expectativas de éxito profesional y social, transformando por tanto la interpretación de las calificaciones que dejan de concebirse como garantía de un futuro progreso personal (sobre esto ver Fernández Enguita, 1995).

que puede implicar las calificaciones hay que añadir el reconocimiento que el alumno puede obtener del profesor —también de los padres— a través de su sometimiento a la disciplina de trabajo.

Pero ya hemos dicho que hay un segundo factor que puede explicar el fenómeno de la obediencia y que resulta ignorado en los análisis de Foucault. Hablamos de la cuestión de la *autoridad*. El experimento ya clásico realizado por el psicólogo social Stanley Milgram (1980) en el que los sujetos eran inducidos a aplicar fuertes descargas eléctricas (simuladas) a terceras personas, cumpliendo las órdenes de un experimentador, puso de relieve que la obediencia se basa, al menos en parte, en una actitud sistemáticamente inculcada en la mayoría de las personas a través de diversos procesos de socialización, uno de los cuales sería el de la educación. Por supuesto, y siguiendo una regla que suele cumplirse para la mayoría de los comportamientos humanos, la conducta de obediencia depende tanto de las características, disposiciones o hábitos del individuo que la realiza como de la situación en que dicha conducta llega a manifestarse. Existen, de hecho, ciertos

contextos institucionales, como el cuartel, el lugar de trabajo o la misma escuela, que han sido diseñados con la intención de activar o crear esa predisposición a la obediencia de la que venimos hablando<sup>4</sup>. Más concretamente, la manera en que ciertos escenarios fomentan comportamientos obedientes es actuando sobre la propia conciencia de las personas, ayudándolas a considerarse a sí mismas como parte de una estructura social jerárquica y estimulándoles a transferir el control de sus acciones a quienes ocupan una posición o un *status* superior. Es, por tanto, el propio contexto social y físico, interactuando con ciertos hábitos bien arraigados, el que inviste de autoridad a unas personas e induce a que otras les obedezcan (sobre todo esto puede verse Milgram, 1980, y Sutherland, 1996).

Como se puede ver, desde esta segunda perspectiva la obediencia no es resultado del interés personal de quien obedece para evitar un cierto castigo u obtener algún tipo de recompensa sino de la legitimidad atribuida a las órdenes recibidas (que a su vez depende tanto de condiciones personales como situacionales). De hecho, fue ya el

---

Igualmente, hay que atender a los casos de desviación social y delincuencia juvenil que muchos expertos han explicado como consecuencia de la vida en un entorno donde los criterios y vías de progreso personal y, al menos local, están alterados: la violencia, el arrojamiento personal, la infracción de las normas establecidas resultan más determinantes del reconocimiento de los grupos de referencia que el sometimiento al orden social establecido dentro del cual se ubica la escuela (ver Clemente, 1985; Sobral, 1996)

4. Eso es lo que buscaba de hecho la propia situación experimental que Milgram diseñó minuciosamente, sirviéndose de un contexto institucional como el de un laboratorio científico de la prestigiosa Universidad de Yale en el interior de cuyas paredes la autoridad estaba perfectamente referida, de manera exclusiva y única, a la figura del experimentador.

propio Max Weber quien habló del “poder legítimo” o la “autoridad” (1963) como forma opuesta a un poder meramente coercitivo, expresión aquella que sería recuperada más tarde por los psicólogos sociales French y Raven (1959) en su famosa tipología sobre las “bases del poder”. Esta atribución de legitimidad tendría, en todo caso, un origen fundamentalmente social, aunque según Weber pudiera ser también efecto de la personalidad carismática de ciertas personas.

Podríamos resumir lo que llevamos visto en este epígrafe diciendo que el poder en el aula, en cuanto estrategia que pretende obtener la obediencia de los alumnos respecto al profesor y el cumplimiento de las normas impuestas por la institución, se apoya sobre tres mecanismos diferentes pero complementarios: el castigo, la recompensa y la autoridad (“poder coercitivo”, “poder de recompensa” y “poder legítimo” en la tipología de French y Raven). El reconocimiento de estos tres factores permite desvelar algunos de los problemas que caracterizan a los procesos de interacción en el aula. En primer lugar, parece claro que, como en el fondo denunciaba Foucault, el fracaso de la Pedagogía tradicional

puede deberse en parte al uso preferente del castigo como estrategia disciplinaria. Con ser exagerada, la crítica del filósofo francés a un sistema docente que fomenta deliberada o inconscientemente la internalización de unas pautas de relación social basadas no ya en la obediencia racional sino en la sumisión absoluta a la autoridad instituida no debería ser desestimada (ver Ortega, 1994). Por otro lado, y como comenta el psicólogo social Anastasio Ovejero, el conflicto más difícil de solucionar para los profesores y las escuelas radica en la desobediencia de los estudiantes, conflicto cuya gravedad se pone hoy de manifiesto en los colegios de todo el mundo<sup>5</sup>. Aunque sería posible reconocer muchas y muy diversas causas de este problema<sup>6</sup>, no sería descabellado pensar en la pérdida de autoridad experimentada por la figura del profesor en los últimos tiempos como en una de las más importantes. El escaso prestigio social de la profesión (reflejado en la evidente “proletarización” de la misma, como indica Fernández Enguita, 1995) y el declive actual de toda “moral del deber” que sirva de apoyo a leyes, normas o sanciones firmes del que nos hablan algunos sociólogos (Lipovetski, 1994), podrían estar cooperando para agravar el problema.

---

5. Según datos del último estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo, el 80% de los estudiantes españoles reconocen haber perdido el respeto a sus profesores y compañeros en alguna ocasión. Un dato igualmente interesante de este estudio es el de que el 84% de los profesores admiten no tomar medida alguna después de haber presenciado algún caso de agresión violenta entre sus alumnos por miedo, dicen ellos, a la reacción que pudieran tener los padres frente a sus posibles sanciones. Parece que la autoridad de los profesores no se ve socavada únicamente por la indisciplina de los alumnos (Abc, 2000).

6. Paradójicamente, una de las posibles causas de la crisis de la autoridad del profesor, la de la eliminación del castigo físico y el recurso constante al miedo, exigiría, pese a todo, una lectura netamente positiva.

## La “violencia” de la educación

Ya hemos visto que el poder no es necesariamente coercitivo, aunque no obstante ésta haya sido la interpretación más favorecida por el “paradigma jurídico” que, según su propio nombre indica, tomaba como modelo al poder del Estado. Tenemos que volver a recordar aquí a Foucault, puesto que sus disquisiciones sobre el asunto no acabaron precisamente en el aula. La idea de un segundo paradigma llamado estratégico para estudiar el poder nos remite a su tesis fundamental, la de la existencia de una íntima conexión entre saber y poder (Foucault, 1980), por mucho que tal hipótesis sea bastante más antigua que los trabajos de este autor. Las bases sociales y políticas que hacen posible los procesos de producción, distribución y consumo del conocimiento constituye un problema intelectual que ha dado lugar a toda una disciplina científica como la de la Sociología del conocimiento (ver Lamo de Espinosa, González García y Torres Albero, 1994). De las evidencias aportadas por esta ciencia y de afirmaciones como las de Foucault se deduce fácilmente el carácter político (es decir, vinculado al poder) y escasamente neutral de los contenidos y temas que son transmitidos mediante la educación formal. Así lo ha planteado, por ejemplo, el sociólogo Pierre Bourdieu (Bourdieu

y Passeron, 1972; Bourdieu, 1988) que ha llegado a definir la educación como una práctica de “violencia simbólica” ejercida sobre los estudiantes, sobre sus esquemas intelectuales, sus valores y actitudes, etc., con el propósito de reproducir el sistema social vigente. Si esa interpretación la ponemos en relación con una segunda tesis, firmemente sostenida hoy por diversos científicos sociales, que indica la evolución de las formas de poder en la dirección del control de la información (ver Ibáñez, 1982; Castells, 1998)<sup>7</sup>, tendremos otra nueva manifestación del poder en el proceso educativo dentro del cual los profesores jugarían el papel de meros agentes ideológicos.

La originalidad de Bourdieu radica más en el matiz negativo que impregna a su perspectiva que en su énfasis sobre la función reproductora de la escuela, reconocida ya, al menos, desde Durkheim (1989). No obstante, ese pesimismo sociológico no carece de sólidos fundamentos. Hay pruebas múltiples y manifiestas del modo en que los objetivos, contenidos y actitudes que han definido y siguen definiendo en parte a la educación han colaborado o colaboran aún con el sostenimiento de las desigualdades sociales que caracterizan al contexto social en el que cada práctica educativa se inserta. ¿Cuáles son esas desigualdades? Cualquier curioso de la investigación sociopsicológica sobre educación podría responder a esta pregunta, pero

7. Un “poder informacional”, como aquel del que también hablaron French y Raven con esos mismo términos (1959), o un “poder ideológico”, como lo llama el sociólogo Michael Mann (1992).

lo que de momento nos interesa advertir es que concebir al sistema educativo como un dispositivo discriminatorio, más que como una vía de compensación de las desigualdades de partida, puede ser indudablemente injusto —luego comentaremos por qué—, aunque también altamente esclarecedor sobre la relación que en determinados casos se establece entre el propio proceso educativo y los grandes conflictos sociales que caracterizan a una sociedad. Hoy en día esos conflictos pueden resumirse en tres fundamentales.

Existe, en primer lugar, lo que al menos desde el siglo XIX se ha venido considerando como el enfrentamiento social por excelencia, el “conflicto de clases”, ciertamente amortiguado hoy (aunque únicamente en el primer mundo, no lo olvidemos) por el desarrollo de la llamada sociedad de consumo, y sin embargo real aún desde el punto de vista de lo que la tradición marxiana ha definido como una confrontación entre “intereses objetivos” (básicamente, intereses de tipo económico). Recientes trabajos ponen de manifiesto que el actual proceso de transición histórica hacia una economía globalizada y una sociedad de la información ha acarreado un deterioro real de las condiciones de vida y trabajo para las clases inferiores (puede verse un resumen en Castells, 1998). En este punto la educación se propone, creo que de forma honesta, el objetivo de fomentar la “igualdad de oportunidades” que por razones de origen social no existen

de entrada para los niños que llegan a la escuela. Dos factores operan en sentido contrario a la consecución de ese objetivo, convirtiendo en cierta medida el lema de la igualdad de oportunidades en una mera consigna retórica que trata de justificar y enmascarar las contradicciones sociales del orden establecido. Por un lado, los estudios que ponen en relación los índices de fracaso escolar, C.I. y clase u origen social demuestran la parcial ineficacia de la escuela en ese sentido (Ovejero, 1994). El entorno social que rodea al niño (y está claro que la “riqueza” de ese entorno varía en función de la clase social) parece ejercer una influencia determinante sobre su capacidad para asimilar la “cultura escolar”, asumir sus retos y alcanzarlos de modo satisfactorio; cultura aquella mucho más cercana a la que comparten los miembros de una clase social media o alta, dado el mayor nivel de formación de quienes la integran (Bordieu y Passeron, 1972; Lerena, 1986). De otra parte, es innegable, como dice el sociólogo Mariano Fernández Enguita (1995), que las estructuras económica y educativa no evolucionan de modo similar ni armonioso. Aunque la educación haya evolucionado en nuestros países, de manera que la obtención de una formación superior sea realmente posible para la práctica totalidad de sus ciudadanos, no ha ocurrido lo mismo con el empleo. Nuestro sistema social alberga una población preparada para ocupar más y mejores puestos de trabajo pero no cuenta con las posibilidades de contratación correspondientes. Los factores de

desigualdad externos a la escuela parecen, en definitiva, mucho más determinantes que los internos, lo que podría hacer de sus intentos reales por promover la igualdad social, no sólo una esperanza vana sino una promesa que oculta su verdadero papel reproductor (Fernández Enguita, 1995).

El segundo y el tercer tipo de conflicto social que afectan a la escuela de fuera a dentro, sobre todo a través de los contenidos, actitudes, valores y pautas de relación que aquélla inculca en los estudiantes, se plantean en términos de cultura o identidades culturales y de género. De forma tradicional, la educación ha sido etnocéntrica y sexista —o androcéntrica— y en alguna medida, ciertamente variable con las sociedades de las que hablemos, lo sigue siendo (Almeida, 1995; Woods y Hammersley, 1995). El caso de la discriminación de la mujer en la escuela parece estar siendo progresivamente superado. Se ha hecho por lo que respecta a su incorporación a la educación y a la extensión de la educación mixta, aunque resulta mucho más dudoso en cuanto a la orientación sexista de muchos de sus contenidos y a ciertas formas de relación personal que perviven en las interacciones cotidianas (ver Subirats y Brullets, 1988). No obstante, y al igual que ocurre con las desigualdades económicas, queda por solucionar el desfase entre el sentido igualitario que parece avanzar dentro de la escuela, sirviendo a la preparación de la mujer para un mundo justo en este aspecto, y el carácter eminentemente discriminatorio de muchas

otras instituciones sociales (el mundo del trabajo vuelve a ser aquí una referencia imprescindible; ver CIDE, 1988).

Los conflictos culturales y de identidad (dentro de los que habría que incluir los de sentido político, étnico y religioso) resultan, a diferencia de los de género, tan preocupantes hoy como ayer. No en vano sociólogos tan destacados como Alain Touraine (1993) o Manuel Castells (1998) se atreven a ver en la identidad (cultural) el reemplazo de la idea de la lucha de clases y la principal fuente de conflictividad social de la era de la globalización que comienza. Por supuesto, la escuela es también aquí la vía privilegiada para mantener encendida la llama de la discordia, tal y como se ha podido demostrar a partir de algunos estudios sobre el estado de la educación en ciertas épocas y sociedades de máxima tensión o de ausencia de libertades. Un ejemplo cercano y dramático lo tenemos en la España de posguerra y en la orientación claramente ideologizada que la educación tomó durante las primeras décadas de la dictadura del general Franco. En un discurso pronunciado por el propio dictador en una asamblea de maestros celebrada antes de concluir la guerra civil y posteriormente introducido en una ley promulgada al año siguiente, se alaban las “virtudes” de la educación con estas palabras: “En los frentes de batalla se combate con las armas, mas poco importaría que allí alcanzáramos la victoria si no cumpliéramos nuestra obligación de desarmar moralmente

al enemigo, formando su conciencia hasta elevar su corazón en esta otra batalla de la que vosotros, los maestros, tenéis que ser los oficiales y los generales. Sois vosotros quienes tenéis que desarmar a la España roja" (cit. en Abellán, 1992, p. 496). Se comprende mejor después de leer documentos como éste cuál fue el verdadero sentido de la existencia de una asignatura que nuestros padres tuvieron que cursar no hace tantos años con el título "Formación del espíritu nacional".

Pero objetivos del tipo que proponía el general Franco, que van mucho más allá de la legítima aspiración de un Estado a promover la identidad y la cultura de un pueblo, han condicionado y siguen condicionando poderosamente la educación de muchos niños en diversas partes del mundo. En estos casos, puede resultar francamente difícil distinguir, como ha dicho el psicólogo social Elliot Aronson, entre lo que es verdadera educación y lo que constituye mera *propaganda*, es decir "propagación sistemática de una doctrina determinada" (Aronson, 1995, p. 91). Propaganda que puede tener efectos segregacionistas, tanto con respecto a personas o grupos humanos que conviven dentro de una misma sociedad como en relación a los miembros de otros países o culturas que no tienen presencia en el entorno propio. Una defensa irracional y parcial de la cultura dominante y del conjunto de sus ingredientes, es decir, de los rasgos que caracterizan al *endogrupo* constituido por sus miembros,

conlleva en muchos casos, aunque sea de modo indeliberado y por mero desconocimiento, una actitud temerosa e insolidaria hacia el *exogrupo*, como los psicólogos saben desde hace tiempo (ver Tajfel, 1984; Pérez, 1994).

En suma, al considerar el papel que el proceso educativo desempeña en relación a los grandes conflictos que atraviesan una sociedad vemos cómo la misma educación constituye una *estrategia de poder* que puede ser empleada para administrar el conflicto entre clases, sexos o culturas según los intereses exclusivos y no siempre legítimos de una *elite del poder*, en el sentido de Mills (1963). La educación, en este sentido, serviría, sobre todo, para enmascarar, perpetuar o incluso estimular las desigualdades que están a la base de los conflictos humanos.

De todas maneras, estas críticas son mucho más acertadas respecto al diseño intencionadamente discriminatorio y propagandístico del currículum y las prácticas educativas que en relación al cumplimiento total de esos aviesos objetivos. En cuanto a su función socializadora y a su propósito de difundir o inculcar modelos culturales y formas de entender la vida social, las instituciones educativas deben competir con otros organismos, con el entorno familiar, con los principales grupos de referencia que rodean al estudiante en su vida no académica e incluso, y muy decisivamente, con el heterogéneo mundo de los medios

de comunicación, cuyos mensajes resultan ser diversos e incluso contradictorios entre sí. Por otra parte, la internalización definitiva de esos patrones socio-culturales requiere de la colaboración del propio alumno, es decir, de su parcial aceptación, atención, etc. (ver sobre esto, Huertas, cap. 3, 1997; Del Río, 1996). El esfuerzo ideologizador de cualquier agente de influencia no actúa sobre un sujeto pasivo sin intereses ni criterios previos, aunque siga siendo cierto que el estudiante, dada su inmadurez, resulta mucho más maleable y, por tanto, susceptible de manipulación. En todo caso, también nuestros padres resistieron parte de la ideología que impregnaba sus libros de textos.

## Poder ilegítimo, poder legítimo

Hasta ahora hemos analizado cómo ese fenómeno tan poliédrico que los científicos sociales llaman "poder" caracteriza al proceso educativo en dos dimensiones básicas que resultan directamente vinculadas a dos tipos de conflictos a los que podría reducirse la más exhaustiva tipología sobre el tema: (1) el *conflicto de intereses*, básicamente entre los intereses, gustos o motivaciones del profesor y/o la institución y los de sus alumnos y (2) el *conflicto entre representaciones* del mundo, entre ideas, juicios, valores o actitudes. Es indudable que, aunque con algunas rectificaciones por nuestra parte, la breve descripción que aquí hemos hecho sobre el modo en que tales

conflictos suelen recibir "solución" en la escuela estuvo animada por una actitud crítica. Lo cierto es que ésta es la actitud que han solido adoptar la mayoría de los estudiosos del poder, fuera o dentro de la escuela. No han faltado incluso algunos pedagogos que, llevando al extremo ese mismo afán crítico y planteando una definición de la escuela como dispositivo de represión e ideologización, se han atrevido a reclamar su desaparición (Ivan Illich). También, aunque en una línea mucho más moderada y razonable, otros autores vienen pronunciándose cada vez con más fuerza sobre la necesidad de "democratizar" la educación, fomentando la participación de los alumnos, aprovechando al máximo sus "teorías ingenuas" sobre la realidad (Claxton, 1994; Pozo, 1996) e inculcando un talante mucho más crítico frente a todo tipo de creencias, normas o valores recibidos del entorno social, incluido el que la propia escuela representa (ver Bruner, 1996; Valsiner, 1996).

No hay duda de que éstos y otros planteamientos pedagógicos exigen una sustitución del viejo modelo tradicional, basado fundamentalmente en relaciones de poder, tanto a nivel de disciplina como de representaciones o conocimientos y de valores. El poder, como en otro grado el conflicto, tiene mala prensa en la Pedagogía actual y, desde luego, no faltan razones para sospechar de él. Ahora bien, ¿estamos en condiciones de afirmar que el poder, tal y como se manifiesta en la escuela, constituye un

fenómeno exclusivamente negativo y contraproducente para la educación?; o yendo más lejos aun, en cuanto estrategia de influencia social, ¿sería posible desterrarla del mismo sistema educativo?

Aquí, las analogías de dimensión macrosocial pueden resultar nuevamente esclarecedoras. Instalados una vez más en esa perspectiva, habría que recordar que existen evidencias y pruebas de todo género que permiten considerar al poder como un fenómeno consustancial al hecho social, como dice George Balandier (1976). Un breve repaso a las teorías pasadas y presentes sobre el desarrollo de las sociedades humanas demuestra que el poder ha aparecido a lo largo de toda la historia y a través de las culturas más diversas como una solución invariable a la necesidad que todo sistema social mínimamente estructurado experimenta por luchar contra la entropía que siempre lo amenaza con el desorden. Es decir, que no se conoce sociedad alguna en la que no hayan existido diferencias de *status* ni, por tanto, relaciones y estructuras de poder (Ibáñez, 1982).

Pero ¿implica esto resignarse frente a los excesos y abusos del poder y de quienes lo detentan, tanto en lo social como, por extensión, en lo educativo? Sí, pero sólo si mantenemos su definición incompleta como estrategia de dominación, derivada

de los análisis de algunos autores como Nietzsche, y algunos continuadores suyos como Wilhelm Reich o Foucault y, en otra línea, Marx o Mills (sobre todo esto ver Arendt, 1998). Dichas interpretaciones entendían al poder como una capacidad habitualmente fundamentada en la fuerza o en algún dispositivo de coerción (originalmente, el del Estado<sup>8</sup>). Es innegable que el poder supone imposición y dependencia y que, por tanto, algo o mucho de todo eso hay de verdad también en la educación (me remito a páginas anteriores). Aunque, insistiendo en la analogía con el poder político, resulta conveniente recordar que han existido, y existen aún, justificaciones más y menos racionales del poder, lo cual permite distinguir entre formas más y menos legítimas del mismo.

Tal vez pueda verse esto con más claridad si nos remitimos a la vieja pero todavía efectiva tipología de Max Weber sobre las variaciones históricas del “poder legítimo” y la aplicamos a nuestro problema. Como es bien sabido, la teoría sociológica que Weber elaboró respecto a las formas de organización de cualquier sociedad desentrañaba tres sistemas correspondientes de legitimación de la *autoridad* o el poder político: carismático, tradicional y racional-legal. La emergencia de esa tercera forma de autoridad, racional-legal basada en la promulgación de leyes

---

8. También en Marx, y por supuesto en Lenin, el poder coercitivo podía ser el que llevara al triunfo de la revolución, podía ser el poder del proletariado unido (de nuevo Arendt, 1998; también Aranguren, 1995).

y normas justas, es decir, presumiblemente aceptables por todos los miembros de una sociedad, tendría como correlato el avance de la *burocracia*, definida ésta como un sistema de organización social que se encargaría de hacer cumplir tales normas de la manera más eficaz posible, es decir, de modo igualmente racional. Por tanta la burocracia equivalía para Weber a la consecuencia que sobre la organización social implicaría la racionalización moderna y vendría a representar el predominio del diseño racional y técnico de las interacciones que acontecen dentro de cualquier sistema social mínimamente complejo (ver Weber, 1969; Rodríguez Ibáñez, 1992).

Cualquier análisis sociológico sobre el diseño y el funcionamiento real de los modernos sistemas educativos arrojaría evidencias suficientes como para asegurar la burocratización, y, por tanto, la racionalización, de los mismos<sup>9</sup>. No obstante, no debe ser éste el tipo de “racionalidad” al que prestemos más atención aquí. Fue de hecho el mismo Weber quien estableció

una oportuna distinción entre una “razón teleológica” o “con arreglo a fines”, correspondiente al mencionado proceso de burocratización, y una segunda racionalidad moral o “con arreglo a valores”<sup>10</sup>. Las previsiones del gran sociólogo alemán respecto a la progresiva burocratización de las sociedades occidentales mostraban la falta de coincidencia entre ambos tipos. Según él, esa evolución conllevaría una mejora en los índices de eficacia organizativa de aquellas formas sociales que sería independiente del grado de legitimidad moral que pudiera atribuirse a las mismas. Una conclusión que puede generalizarse a cualquier proceso de burocratización, no sólo a escala macro sino también a nivel microsocial, como en el caso de la escuela: el diseño impecable y racional de la educación nada resta, sino en todo caso añade —en términos de efectividad<sup>11</sup>—, a sus posibles objetivos perversos de sometimiento e ideologización.

Ahora bien, aclarado entonces el tipo de racionalidad —moral o ética— del que nos interesaría hablar aquí, cabría decir, no sin

---

9. Pensemos, por ejemplo, en características tales como la división de trabajo entre profesor y alumno, el establecimiento de una jerarquía rígida entre ambos, el principio meritocrático como criterio evaluativo fundamental (premio a la excelencia académica y valoración extrema de ésta), la formalización evidente de las relaciones personales, idealmente sujeta a un conjunto de normas o reglas de conducta y convivencia, la aplicación igualitaria de esas normas para todos los alumnos, etc.

10. Sobre el alcance que estas precisiones tempranamente planteadas por Weber han tomado en la Teoría social contemporánea puede verse Muguerra (1995).

11. Aunque no sea cuestión que aquí deba ocuparnos, la consideración de la organización burocrática de los sistemas sociales como estrategia de máxima eficacia ofrece al científico social otro gran frente de críticas, pese al éxito que tuvieron los planteamientos de Weber. En efecto, es cosa dudosa que un diseño de planificación impersonal y absoluta de las interacciones sociales sea siempre garantía de esa eficiencia, como indican tanto los trabajos realizados en la Psicología de las organizaciones (ver Robbins, 1987) como en el propio ámbito de la educación en relación a propuestas concretas como el aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1988) o los nuevos sistemas de motivación para el aprendizaje (Huertas, 1996).

falta de razón, que la pregunta respecto a la legitimidad —o ilegitimidad— que hoy día caracteriza a las relaciones de poder que tienen lugar al interior de nuestro sistema educativo debiera ser respondida, fundamentalmente, no por quien escribe estas líneas, sino por cada uno de sus lectores o, más aun, por cada uno de los ciudadanos que sobre ese tema, como sobre muchos otros, tienen perfecto derecho a opinar. Por tanto, mi propósito de aquí al final de este artículo ya suficientemente largo será sólo el de aportar algunos argumentos que sirvieran para apoyar una respuesta favorable a aquella pregunta. Respuesta que, y esto debería quedar bastante claro, no tendría porque implicar una reivindicación de la vieja pedagogía de la clase magistral y la vara.

En primer lugar, me parece evidente que el problema de la racionalización o la “moralización del poder”<sup>12</sup> en la escuela no puede resolverse mediante una democratización total de los procedimientos y contenidos educativos, es decir, una transformación en la propia naturaleza del poder en el mismo sentido en el que dicha mutación tuvo lugar en el ámbito de la organización política moderna. Lo cual tampoco supone rechazar las nuevas prácticas educativas hoy encaminadas a incrementar la participación de los alumnos en procesos de toma de decisiones, como hacen las técnicas de

aprendizaje cooperativo o los debates. Entiendo que hasta ahí se plantean, al menos de manera sensata, los propósitos democratizadores de la educación. De esto hablaremos en el último epígrafe. Por otro lado, en su intento por criticar las relaciones de poder que caracterizan a los habituales procesos de interacción que tienen lugar en el aula, algunos autores han solido minusvalorar la importancia de otras estrategias de influencia social que el profesor suele poner en práctica, como la negociación —ya hemos comentado su relación con la disciplina— y, por supuesto, el recurso a la razón, el razonamiento.

En todo caso, este trabajo no se ocupa de estas otras posibilidades sino de las relaciones de poder y sobre ellas vamos a decir alguna palabra más. Los argumentos que desarrollaré a continuación de la manera más breve posible versan sobre el carácter necesario e incluso beneficioso del poder, tal y como se manifiesta en la escuela y harán referencia, respectivamente, a las dos dimensiones que han sido previamente analizadas en epígrafes anteriores: el poder como disciplina y el poder como saber. Con ello terminaremos este trabajo.

## Las paradojas de la disciplina

Sin duda, es la disciplina escolar la dimensión de poder que suscita más recelos entre los partidarios de una Pedagogía progresista.

---

12. La expresión es de José Luis L. Arangüren quien la plantea en idénticos términos a los nuestros pero en relación al ámbito original del poder político (Arangüren, 1994).

Interpreto en parte ese hecho como un efecto del clima intelectual de nuestro tiempo, propio de lo que José Antonio Marina (1992) ha denominado una "cultura ingeniosa", contraria a todo lo que huele a "deber" (otro vocablo con escaso predicamento; Lipovetski, 1994), tendente a confundir la noción de libertad con la de espontaneidad y con la satisfacción inmediata del deseo (los seres humanos son, en último término, "máquinas deseantes", dice el filósofo Gilles Deleuze). Instalados en esa perspectiva, no es raro que la interpretación foucaultiana haya tenido tanto éxito. Foucault basó sus análisis en una asociación entre las prácticas escolares y otras formas de disciplina como la militar o la psiquiátrica; vínculo éste discutible y exagerado pero, sobre todo, falso desde algunos puntos de vista como, por ejemplo, el etimológico: *discere*, de donde proviene la palabra disciplina, significa "aprender". Disciplina, por tanto, no es sinónimo de castigo en su sentido original (Foucault piensa siempre y en último término en un castigo físico) sino de formación intelectual. De ahí la aplicación del término al conjunto de las ciencias: todas ellas constituyen disciplinas cuyo aprendizaje exige de hecho disciplina, es decir, atención a sus contenidos y ejercicio intelectual. Resulta absurdo, por tanto, identificar la disciplina a la que los estudiantes se someten en la escuela con una estrategia únicamente orientada al "control" de los alumnos que permita al profesor realizar su trabajo de la manera más cómoda posible. Esa conclusión parece

errónea incluso en lo que concierne al componente corporal de la disciplina escolar: ¿alguien ha sido capaz de estudiar más de diez minutos seguidos sin parar de moverse de un lado a otro?, por supuesto que no, y menos en su etapa infantil; esa "disciplina", como muchas otras, tienen que ser aprendidas o, mejor dicho, enseñadas.

En un segundo sentido, la disciplina tiene que ver con la necesidad de aprender a vivir en sociedad. Ha sido el sociólogo Norbert Elías (1987) quien ha identificado el proceso de "civilización" con una doble tarea de "ilustración" y "disciplina". Civilización significa aquí la constitución y regeneración del mundo de convenciones sociales al que llamamos "cultura" y que nos separa de la animalidad; convenciones que, lógicamente, imponen una disciplina. Elías prestó una enorme atención en sus análisis sobre aquel proceso civilizador a las reglas sociales aparentemente más intrascendentes, las llamadas normas de cortesía, a las que, no obstante, hace siempre alusión el lenguaje cotidiano cuando se dice de un niño que está "muy bien educado" o, por el contrario, que es un "maleducado". En parte, la disciplina escolar tiene que ver con ese tipo de reglas que, desde luego, varían de una a otra cultura, pero que constituyen un repertorio de comportamientos que posibilitan el trato social y la convivencia. Sin abogar aquí por el tradicional exceso de reglas de conducta que en otros tiempos han sido impuestas (generalmente mediante el castigo) en las

aulas, no parece descabellado afirmar que una mínima observación de la cortesía constituye en sí misma una preparación excelente para la adaptación a otros contextos de interacción social ajenos a la escuela. El hombre es un "animal que sigue reglas", según ha dicho el psicólogo social Rom Harré (1982), y, en ese sentido, Elías tenía razón al atribuir a la disciplina un cierto valor "cívico", civilizador.

La lectura crítica de aquellos sistemas educativos que hacen del reconocimiento y el respeto a la autoridad del profesor un requisito imprescindible suele apoyarse también en la ingenua pretensión de asimilar la educación al juego. La necesidad evidente de "motivar" al alumno ha llevado a creer en algunos casos que la única forma de hacerlo sería convirtiendo el aula en un gran salón recreativo. La idea no es nueva, sino que tiene precedentes importantes (Rousseau, Montaigne, Montessori) y es digna de ser contemplada e incluso instrumentalizada en todo proceso de aprendizaje. Pero aparte de tener el inconveniente de resultar imposible de implementar para todo aprendizaje, entraña un posible efecto muy pernicioso para la formación integral del alumno: el de fomentar en él la creencia de que ninguna actividad que implique trabajo

(es decir, algún tipo de esfuerzo que en sí mismo no sea recompensante) merezca la pena ser realizada. De nuevo, la popularidad de esa utopía de la educación lúdica (cuya crítica no debe convertirnos en defensores del viejo modelo de la escuela carcelaria) parece conectar con la atmósfera moral (o a-moral) de nuestra época, bien identificada con los esquemas de la llamada "sociedad de consumo", siempre dispuesta a premiar la impulsividad y el culto al deseo, como si éstos fueran los mejores índices de desarrollo, educación, bienestar, felicidad o justicia. Pero han sido también los propios psicólogos quienes ya desde hace unos años han empezado a advertir sobre los peligros que supone la infiltración de dichos modelos narcisistas en la cultura educativa. Por ellos sabemos, por ejemplo, que el escaso control de los impulsos que empieza a caracterizar a los niños de las sociedades hiperdesarrolladas (suficientemente estimulados ya por los medios de comunicación de masas y por nuestras economías de mercado) puede actuar como una potente fuente de frustración, porque es innegable que el ideal de la satisfacción permanente de todos aquellos deseos que son artificialmente fomentados no es ni personal ni socialmente posible (ver Goleman, 1996)<sup>13</sup>.

---

13. Desde luego, no acaban aquí los dañinos efectos de la implementación educativa (en el aula y en la familia) de esa "política del deseo". Por ejemplo, en un estudio que pretendía averiguar la influencia que sobre su vida personal y colectiva pudiera tener la capacidad de los niños estadounidenses para controlar sus propios impulsos se descubrió que los chicos y chicas que tenían un déficit en esa capacidad, es decir, los niños más impulsivos, solían desarrollar ciertas disposiciones problemáticas: cierta tendencia a la testarudez, menor capacidad de tomar decisiones, mayor vulnerabilidad a la frustración, propensión a autodevaluarse, a desconfiar de los demás, a experimentar sentimientos de envidia, cierta timidez a la hora de establecer contactos sociales e, incluso, mayor disposición a la violencia (ver Shoda, Mischel y Peake, 1990).

Y en lo que directamente afecta a la educación formal, el problema a este respecto puede residir en la minusvaloración del que constituye uno de los objetivos fundamentales de la disciplina escolar tradicional: el desarrollo de la "práctica". Si bien es cierto, como afirma el experto Ignacio Pozo (1996), que puede haber aprendizaje sin esfuerzo aparente, no es ésa precisamente la característica que define a la enseñanza reglada propia de los sistemas de educación formal, donde la práctica constituye una condición indispensable, como también sucede en el aprendizaje de habilidades deportivas o de destrezas físicas diversas. Y es imposible olvidar que, en la mayoría de los casos, esa práctica necesita ser exigida por cuanto implica un componente de esfuerzo al que el alumno no tenderá naturalmente. Aquí, sin embargo, conviene hacer una aclaración.

Una buena parte de las críticas a la organización tradicional del trabajo escolar mediante un diseño rutinario y, por tanto, mortalmente aburrido del proceso de aprendizaje no atacan, y con razón, más que a un tipo específico de práctica, de carácter repetitivo e incapaz de estimular la colaboración del alumno. Hoy sabemos que es conveniente, en la medida de lo posible, optar por tareas de tipo más reflexivo, que persigan un aprendizaje más comprensivo que asociativo y que puedan resultar mucho más motivantes (ver Carretero, 1993; Claxton, 1994; Huertas, 1996). Aunque, en todo caso, esto no elimina la dimensión disciplinada de la mayoría de los procesos de

aprendizaje deliberado. Cuando es la propia cultura adulta la que pone en duda la legitimidad de esa dimensión mediante su contraposición con el juego y el consumo (haciendo dudar al profesor o al maestro sobre su propia autoridad) el problema no hace sino agravarse a los ojos de los propios alumnos. Lo dijo el antropólogo Claude Lévi-Strauss: "que en este mundo de facilidad y derroche la escuela sea el único lugar en el que haga falta tomarse molestias, soportar una disciplina, sufrir vejaciones progresar paso a paso, pasarlas moradas, eso los niños no lo admiten porque no pueden ya comprenderlo" (citado en Savater, 1997).

Y junto a las virtudes hoy desvirtuadas de la disciplina para una formación intelectual, hay que apuntar también sus ventajas para el desarrollo moral. Evidentemente esto suena a paradoja, pero es que también la obediencia tiene las suyas, como entre nosotros han señalado José Antonio Marina (1997) y Fernando Savater (1997). Uno de los reproches que siempre se ha planteado a aquellas sociedades y culturas que han propiciado un máximo de rigidez y de conformismo en las relaciones entre niños y adultos ha sido la de fomentar el "autoritarismo" de sus jóvenes miembros, convirtiéndolos en potenciales causantes de futuras catástrofes humanas (así, Theodor Adorno, que realizó sus investigaciones sobre la "personalidad autoritaria" buscando nuevas explicaciones de origen social al holocausto nazi que le tocó padecer a él mismo; ver Adorno, 1950). Y, no obstante,

la Psicología del desarrollo, sobre todo desde la perspectiva en que la plantearon autores como Lev Vygotski, ha puesto de manifiesto también cómo la autonomía del niño surge de su obediencia a las órdenes de otros, que son la primera forma en que aquél consigue controlar sus movimientos espontáneos (Vygotski, 1992; para un resumen de sus ideas ver Wertsch, 1985; Kozulin, 1995). Será más tarde, y como consecuencia de la internalización o apropiación de aquellas órdenes, posibilitada por la adquisición del lenguaje, cuando surgirán las acciones voluntarias, que no son otra cosa que el resultado de obedecer a las órdenes propias y no ajenas. Todo lo contrario de lo que acarrea la espontaneidad absoluta que impediría al niño adquirir las experiencias de un control racional o deliberado de sus propias conductas, incapacitándole así para cualquier esfuerzo disciplinado. Por supuesto, que se produzca o no esa transición del comportamiento externamente dirigido al ejercicio libre de las propias acciones dependerá de que los adultos vayan transfiriendo dicho control al niño en diversas esferas de su actividad, pero haciéndole ver también que ello irá siempre unido a un incremento de la responsabilidad sobre sus mismas conductas. Cuestión esta última que también tiene mucho que ver con la disciplina pero en la que ya no podemos entrar, salvo para recordar que sería aquí mismo donde entraría a funcionar la otra dimensión básica que, junto al "ordenamiento" racional de sus actividades, regula la

organización de cualquier sistema social: la evaluación (ver Rivas Flores, 1994).

## La educación: algo más que violencia simbólica

Nuestras últimas palabras nos devuelven al problema de las relaciones entre poder y saber, tal y como afecta a la educación formal o, más concretamente, a los contenidos de aquélla. La reducción de la educación formal a mera ideología y el marco general que subyace a dicha interpretación, basada en la concepción del saber como la última y más aviesa estrategia del poder establecido, expresan una visión tan demagógica (en muchos casos sería la misma) como la que planteaba la crítica radical al asunto de la disciplina. Primeramente, y en relación a las anteriores críticas que hemos repasado sobre el carácter clasista y prejuicioso de la educación, no se puede ignorar que, pese a todo, la escolarización obligatoria y la revisión de los contenidos y prácticas tradicionales de carácter discriminatorio han promovido nuevos niveles de igualdad. Los programas y proyectos de integración de minorías étnicas y de deficientes psíquicos y físicos, de educación moral, multiculturalidad, etc., incluso la no obligatoriedad de las asignaturas de religión, constituyen avances evidentes.

Con independencia de estas cuestiones, no obstante, resulta injustificable que hoy mantengamos la interpretación del proceso educativo como un simple ejercicio de

"violencia simbólica". Y no es que la expresión de Bordieu sea del todo inexacta, porque violento es todo aquel acto que supone la aplicación de una fuerza para sacar a algo o alguien de su "estado natural" (ver Martín-Baró, 1983). La educación viola, en la mayoría de los casos, lo que constituyen las tendencias e intereses naturales del neófito, forzándole al aprendizaje de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la sociedad considera necesario preservar (de ahí su naturaleza esencialmente conflictiva). Lo cual conecta, otra vez, con el tema de la deseada "democratización" de la escuela y la educación y los excesos a los que podría conducirnos dicha propuesta. Terminemos este trabajo con una mínima reflexión sobre este asunto. Proponer, por ejemplo, que sean los alumnos los que, en igualdad de condiciones respecto al profesor o la institución escolar o el propio Ministerio de educación, decidan sobre los contenidos, objetivos y normas de convivencia que han de orientar el trabajo en el aula me parece tanto como restar todo sentido al proceso educativo mismo. Sobre esto, es mejor no engañarse; como dice Fernando Savater (1997), toda educación es "conservadora", es decir, nace del convencimiento de que hay una herencia cultural que merece ser conservada y que, por tanto, se impone (de nuevo, el carácter inevitable del poder). Y ésta es una premisa que, afortunadamente, dan por hecha casi todas las estrategias pedagógicas que tratan de fomentar una organización más democrática de las prácticas educativas,

como el aprendizaje cooperativo o el liderazgo democrático del profesor.

Pero en la perspectiva de Bordieu, esa violación de la natural espontaneidad del niño parece implicar una connotación negativa o peyorativa y es por esto por lo que no me gusta emplear sus propias palabras. Tal vez la mejor manera de contestar a quienes se limitan a criticar a la educación formal (aparte de asumir la verdad que haya en sus denuncias e intentar resolver los problemas que tales autores señalan con acierto) sea la de tratar de imaginar cómo nos iría si la educación, tal y como la conocemos, con todos sus defectos, desapareciera. ¿Cómo serían, por ejemplo, los ciudadanos de un mundo futuro que no se hubieran visto sometidos a la "opresión" de los educadores y las escuelas, los exámenes y los deberes? ¿Sería acaso más fácil para ellos esa vida democrática que algunos casi contraponen a la vida escolar? Por supuesto que no, porque lo que algunos entienden como violencia simbólica constituye, precisamente, la garantía de la pervivencia de la democracia misma que, como sabemos, no se define exclusivamente por la referencia a un sistema de toma de decisiones políticas basada en el criterio de las mayorías sino que exige también ciertas condiciones que difícilmente podrían surgir en una sociedad sin escuelas ni sistemas formales de educación. A saber, (1) la "racionalidad" o "razonabilidad" de los ciudadanos, y (2) un conjunto de valores y reglas morales que hagan posible la convivencia.

(1) La razón, es decir, la capacidad para argumentar y fundamentar los propios puntos de vista, haciéndolos coherentes con la experiencia y con las leyes de la lógica más elemental, así como de reconocer lo que de razonable o racional exista en los argumentos y opiniones de los otros, es una cualidad cuyo desarrollo necesita del aprendizaje formal y deliberado, del conocimiento de las ciencias (en su más amplio sentido, incluyendo las "humanidades", cuya separación de las ciencias naturales y exactas carece de sentido aquí, como ha argumentado Laín Entralgo, 1996) y de la propia lengua.

(2) Con respecto al asunto de los valores y normas de convivencia, hay que recordar que democracia no es sinónimo de neutralidad y es por eso mismo por lo que la educación tampoco lo es ni debe serlo. La aceptación de la opinión de la mayoría está condicionada en todo sistema democrático respecto a ciertos valores y premisas morales de carácter abstracto (igualdad, libertad, respeto a la vida, derecho de opinión, manifestación, etc.) cuyo origen aún no ha sido localizado en ninguna cadena de ADN

sino que viene a constituir lo que podríamos llamar una "cultura de los derechos humanos", como dice el filósofo Richard Rorty (1998). Es decir, la democracia exige una preparación, como la exigen otras tantas facetas de la vida adulta (trabajo, salud, ocio, relaciones humanas, etc.) para las que también intenta preparar la escuela con un propósito único y grandioso, el de la superación de una de las mayores miserias de las que el ser humano puede ser víctima: la ignorancia. Porque, como dice Savater, "donde hay ignorancia, es decir, donde se desconocen los principios básicos de las ciencias, donde las personas crecen sin la capacidad de escribir o leer, donde carecen de vocabulario para expresar sus anhelos y su disconformidad, donde se ven privados de la capacidad de aprender por sí mismos lo que les ayudaría a resolver sus problemas, viéndose en manos de brujos o adivinos que no comparten las fuentes teosóficas de su conocimiento... ahí reina la miseria y no hay libertad" (1997, p. 174). Ojalá, añado yo, todos los niños del mundo hubieran podido cambiar ya el yugo de la ignorancia por la "opresión" de la escuela y el maestro.

## Referencias

---

- ABELLÁN, J.L. (1992). *Historia crítica del pensamiento español*, vol. 8. Madrid: Circulo de lectores.
- ABC (2000). Violencia en los centros educativos. 1, febrero, p. 45.
- ABRAMSON, J.B.; CHRISTOPHER, F. Y ORREN, C.R. (1988). *The Electronic Commonwealth: The Impact of New Media Technologies in Democratic Politics*. Nueva York: Basic Books.
- ALMEIDA, J. (1995). *Sociología de la educación. Notas para un curso*. Barcelona: Ariel.
- ADORNO, T.W. (1959). *The Authoritarian Personality Theory*. Nueva York: Harper.
- ARANGUREN, J.L. (1995). *Ética y política*, en O.C., III. Madrid: Trotta.
- ARENDT, H. (1998). *Crisis de la República*. Madrid: Taurus.
- ARISTÓTELES (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza.
- ARONSON, E. (1995). *El animal social*. Madrid: Alianza.
- BACHARACH, S.B. Y LAWLER, E.J. (1980). *Powers and Politics in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BILLIG, M. (1987). *Arguing and thinking*. Nueva York: Cambridge University.
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Londres: Harvard University Press.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.
- CARTWRIGHT, D. (1959). *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CIDE (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la mujer.
- CLAXTON, G. (1994). *Educando mentes curiosas*. Madrid: Visor.
- CLEMENTE, M. (1985). Enfoques psicosociales en el estudio de la delincuencia, en J.F. Morales, A. Blanco, C. Huici, y J.M. Fernández-Dols (eds.). *Psicología social aplicada*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- COSER, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: F.C.E.
- DAHRENDORF R. (1974). Toward a theory of social conflict. *The Journal of Conflict Resolution*, XI, 2, 170-183.
- DEL RÍO, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Barcelona: Síntesis.
- DOISE, W. Y MUGNY, G. (1984). *The social development of intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- DURKHEIM, E. (1989). *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- EASTON, D. (1965). *A system Analysis of Political Life*. Nueva York: Willy.
- ELÍAS, N. (1987). *El proceso de la civilización (Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas)*. Barcelona: Península.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FRENCH, J.R.P. Y RAVEN, B. (1959). The Bases of Social Power, en D. Carwright (ed.), *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.

- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. París: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1978). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge*. Nueva York: Pantheon.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Akal.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HAMILTON, M. (1977). An analysis and typology of social power. *Philosophy of the Social Science*, 7 (1), 51-65.
- HARRÉ, R. (1982). *El ser social*. Madrid: Alianza.
- HUERTAS, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- IBÁÑEZ, T. (1982). *Poder y libertad*. Barcelona: Hora.
- IBÁÑEZ, T. e ÍÑIGUEZ, L. (1988). El poder y los sistemas políticos, en J. Seoane (ed. *Psicología política*). Madrid: Pirámide.
- KOHLBERG, L. (1971). *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge: Moral Education and Research Foundation.
- KOZULIN, A. (1995). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- LAIN ENTRALGO, P. (1996). El humanismo del hombre de ciencia. *Revista de Occidente*, 185, 105-118.
- LAMO DE ESPINOSA, E., GONZÁLEZ GARCÍA, J.M. Y TORRES ALBERO, C. (1994). *Sociología del conocimiento y la ciencia*. Madrid: Alianza.
- LERENA, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LIPOVETSKI, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- LOEWENSTEIN, K. (1976). *Teoría de la constitución*. Barcelona: Ariel.
- LUKES, S. (1974). *Power, a radical view*. Londres: McMillan.
- MANN, M. (1991). *Las fuentes del poder social*, vols. I y II. Madrid Alianza
- MARINA, J.A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- MILGRAM, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. Nueva York: Harper and Row.
- MILLS, C. W. (1963). *La elite del poder*. México: F.C.E.
- MILLS, C. W. (1974). Las fuentes del poder en la sociedad, en A. Etzioni y E. Etzioni (eds.) *Los cambios sociales: fuentes, tipos, consecuencias*. México: F.C.E.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. El Salvador: UCA editores.
- MUGUERZA, J. (1995). *Desde la perplejidad*. México: F.C.E.
- ORTEGA, J. (1984). *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*, en O.C. vol. VIII. Madrid: Alianza-Revista de Occidente.
- ORTEGA, F. (1994). La crisis de los sistemas escolares, en F. Ortega (ed.) *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- OVEJERO, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- OVEJERO, A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional. *Psicothema*, 6, 245-258.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia, en J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez (eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J. (1986). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral routes to attitude change*. Nueva York: Springer-Verlag.
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J. y GOLDMANN, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 847-855.
- PRATKANIS, R. y ARONSON, E. (1994). *La era de la propaganda*. Barcelona: Paidós.
- POZO, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- RICOUER, P. (1977). *La metáfora viva*. Buenos Aires: Ediciones Megápolis.
- RIVAS FLORES, J.I. (1994). El aula como microsociedad: significación social del aula y de la reforma educativa, en F. Ortega (ed.), *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- ROBBINS, S.P. (1987). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice Hall.
- RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J.E. (1992). *La perspectiva sociológica*. Madrid: Taurus.
- RORTY, R. (1998). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad, en S. Shute y S. Hurley (eds.), *De los derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- RUSSEL, B. (1938). *Power, a new social analysis*. Londres: Allen and Urbin.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SHODA, Y., PEAKE, P.K. y MISCHEL, W. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-regulatory Competencies From Preschool Delay of Gratification. *Development Psychology*, 26, 6, 978-986.
- SOBRAL, J. (1996). Psicología social jurídica, en J.L. Alvaro, A. Garrido y J.R. Torregrosa (eds.), *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- STAHELSKI, A.J. y PAYTON, C.F. (1995). The effects of status cues on choices of social power and influences tactics. *Journal of Social Psychology*, 135, (5), 553-560.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUTHERLAND, S. (1996). *Irracionalidad. El enemigo interior*. Madrid: Alianza.
- TAJFEL, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy.
- VALSINER, J. (1996). Co-constructionism and development: A socio-historic tradition. *Anuario de Psicología*, 69, 63-82.
- VYGOTSKI, L.S. (1992). *Obras escogidas*, I y II. Madrid: Visor.
- WEBER, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: F.C.E.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotski and the social formation of the mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WOODS, P y HAMMERSLEY, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

## Resumen

---

Este trabajo aborda uno de los fenómenos psicosociológicos más determinantes en la administración de cualquier conflicto que tenga lugar en el ámbito educativo: el poder. Nuestro análisis ofrece una definición de dicho fenómeno y de sus relaciones con el del conflicto. Asimismo, se pasa revista a las diversas manifestaciones del poder en el proceso educativo y a sus interpretaciones más críticas. Finalmente, planteamos la cuestión de la legitimidad o ilegitimidad de las estrategias de poder que habitualmente caracterizan a la vida en el aula, tratando de poner en cuestión algunas de esas lecturas más negativas anteriormente expuestas.

Palabras clave: Poder, Conflicto, Disciplina, Educación.

## Abstract

---

This article deals with one of the most important psychosociological phenomena that appears in the solution of conflict within the educational system: power. Our analysis provides the reader with a description of the aforementioned phenomenon and its implications in conflict. This paper also studies the different expressions of power in the educational system and their critical interpretations. Finally, the article poses the questions of the legitimacy of strategies related to power that normally appear in schools, trying to question their negative interpretations.

Key words: power, conflict, discipline, education.

Luis de la Corte Ibáñez  
Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de Madrid.  
28049 Madrid  
luis.cortes@uam.es

# Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial

---

Juan Carlos Lago  
Luis Ruiz-Roso

Vivimos hoy en día una situación preocupante de violencia escolar, de indisciplina y caos en las escuelas. Cada día aparecen noticias en los periódicos o informaciones en la televisión acerca de agresiones a profesores y profesoras o a los alumnos y alumnas por parte de algún alumno del centro o por un grupo de los mismos. ¿Nos encontramos ante una situación real o se trata de un montaje? ¿Realmente ha crecido el índice de violencia escolar? ¿Hay ahora más agresiones y disturbios dentro de las escuelas e institutos de las que había hace una década? Sin necesidad de acudir a investigaciones de campo ni a estadísticas, parece evidente que la situación actual, no sólo en España, sino en el mundo entero, parece confirmar que el grado de violencia y de caos en las escuelas se ha incrementado.

Por otra parte, es cierto que, independientemente del grado real del mismo, la insistente presencia en los medios de comunicación de noticias al respecto ha creado una situación de alarma social y de gran preocupación. Puede que realmente la situación no sea tan grave *como nos la*

**Las actuaciones que se proponen desde la carta de derechos y deberes de los estudiantes están transformando el proceso pedagógico y de aprendizaje en un proceso judicial, están además menoscabando la relación educativa y la confianza necesaria entre alumnado y profesorado y, al tiempo, restando autoridad y respeto en el profesorado e impidiendo al alumnado hacerse dueño de su desarrollo educativo.**

*pintan* ni tan *angustiosa*. Tal vez lo que pase es que hay un cierto interés en promover un clima de alarma y temor que justifique una intervención *represiva* y *autoritaria* que responda así a una demanda de los padres y de la propia sociedad. De cualquier modo, es innegable que el clima en la escuela y en los institutos se ha modificado y toda persona implicada con el proceso educativo no puede por menos que cuestionarse el porqué de este cambio y cómo afrontarlo.

En una primera aproximación *desde el sentido común* vemos que se dan una serie de causas extrínsecas al sistema escolar (violencia general, falta de incentivos y de visión de futuro en los jóvenes, confusión de valores<sup>1</sup>) e intrínsecas al sistema escolar (ampliación de la edad escolar, falta de adecuación del currículo a los intereses y la situación de los jóvenes, diversificación cultural en el aula, concentración de *jóvenes conflictivos*, excesiva ratio profesor/alumnos, falta de preparación *didáctica* de los profesores, sistema de *control* establecido,...) que, sin duda, explican o podrían aclarar alguno de los elementos determinantes del cambio de situación con respecto al clima escolar. No es éste el lugar y el momento para desarrollar todos y cada uno de estos elementos, aunque sí es importante tenerlos presentes a lo largo de nuestra reflexión, pues de

algún modo podrán ayudarnos a comprender mejor nuestra posición.

De igual modo, cuando uno se pregunta por las medidas que se pueden tomar ante tal situación, nos encontraríamos medidas que responderían algunas a causas extrínsecas y otras a causas intrínsecas. Es evidente que tampoco nos es posible en estos apuntes tratar aquellas que están más allá del contexto escolar (violencia del entorno, paro y pobreza del medio, etc.), aunque deben ser tomadas en cuenta a la hora de analizar la situación y así poder comprender cómo y en qué afectan al orden y al clima escolar. Tampoco vamos a comentar las posibles acciones que puedan ser planteadas desde las instituciones oficiales y desde el poder, tales como las aplicadas en USA y Francia (militarización y servicios privados de seguridad, arcos de entrada, etc.), futuribles y ya propuestas en algunos barrios de Madrid.

No, nuestro intento es mucho más modesto y cercano. Simplemente queremos reflexionar sobre las propuestas que emanan de las distintas instituciones oficiales del sistema escolar (consejerías de Educación y MEC) que se plasman en la Carta de Deberes y Derechos de los Estudiantes (CDDE) y que, posteriormente, se materializan en cada centro en los reglamentos de regímenes interiores

---

1. Es interesante diferenciar entre *confusión* de valores y *ausencia* de valores. No es que estemos ante una falta de valores, en una sociedad carente de valores, sino que, muy al contrario, vivimos en una sociedad saturada de valores, lo cual explicaría la conducta de los jóvenes. La conducta tan diversa y, a veces, incomprensible no es debido a que haya pocos valores en la sociedad en donde elegir, sino que hay demasiados y es esta sobreabundancia lo que paraliza al joven a la hora de identificar, elegir y asumir ciertos valores. Véase SABATER, F. *El Valor de Educar*.

(RRI), que marcan o establecen las medidas que pueden tomarse en los centros educativos. Por último, nos preguntaremos sobre las consecuencias que tiene tanto para el alumnado como para el profesorado este tipo de actuaciones y en qué sentido definen el tipo de relación que se está instaurando en las escuelas.

Adelantándonos ya desde el principio, podemos afirmar que las actuaciones que se proponen desde la Carta de Derechos y Deberes de los Estudiantes están transformando el proceso pedagógico y de aprendizaje en un proceso judicial. Están, además, menoscabando la relación educativa y la confianza necesaria entre alumnado y profesorado y, al tiempo, restando autoridad y respeto en el profesorado e impidiendo al alumnado hacerse dueños de su desarrollo educativo, sobre todo en lo que concierne a asumir los conflictos y a aprender a afrontarlos y resolverlos.

Pero para poder entender cómo está evolucionando la situación dentro de las escuelas y los institutos, cómo, si es que es verdad, se ha acrecentado el grado de violencia y de desorden y qué respuesta se está dando desde la institución ante tal situación, primero debemos reflexionar brevemente sobre una serie de nociones determinantes a la hora de plantear la cuestión del clima escolar. Así, tendremos que preguntarnos qué entendemos por el clima escolar y de qué depende éste, lo cual nos llevara a plantearnos el tema del *orden* y la *disciplina* dentro de la

escuela, la noción de *autoridad escolar* y el *rol* del profesor o profesora como principio de *autoridad*, la noción de *conflicto* y de *castigo*, etc.

Una vez clarificados estos conceptos, podremos ver qué tipo de respuesta es la que se ofrece desde la institución escolar y, más concretamente, desde las instancias oficiales *del poder* a la situación actual escolar y, desde esta reflexión, analizar las consecuencias, no sólo para los alumnos y alumnas sino para el mismo profesorado, que conllevan las medidas propuestas desde las instituciones oficiales y su grado de efectividad para afrontar los cambios y conflictos que se presentan en las escuelas e institutos.

## Disciplina y orden: el nacimiento del conflicto

Para poder entender la problemática del orden y la disciplina en el aula vamos a intentar concretar el concepto de disciplina en el ámbito escolar y ver qué sentido se le suele dar. Para ello tomemos como punto de partida una serie de definiciones:

“¿Qué entendemos por disciplina? Desde nuestro punto de vista se trataría de la instauración de un cierto número de normas que, respetando en todo momento al niño, le inciten a respetar a sus compañeros, a sus maestros. Tales normas establecidas de común acuerdo o por el mismo maestro —y su buen sentido— deben constituir una

serie de barreras en cuyo interior el niño se sentirá seguro".<sup>2</sup>

"La palabra disciplina es usada frecuentemente por los profesores, padres y directores, sin embargo no existe un acuerdo común sobre su significado. Para muchos se refiere al castigo: 'Si no dejas de portarte mal te disciplinaré, pero bien'. Para otros, significa manejo de la clase o lo que el profesor hace para controlar la conducta de los estudiantes; esto implica que los alumnos plantean problemas de disciplina cuando no actúan como el profesor quiere o espera; la clave para la forma de conducir la clase es la conducta del estudiante. Otra concepción muy común de la disciplina se relaciona con las actitudes de los alumnos; los que presentan actitudes 'malas' o 'malos' sentimientos, son problemas de disciplina."<sup>3</sup>

"Disciplina es el entrenamiento que hay que realizar para desarrollar un autocontrol suficiente dirigido a conseguir una conducta ordenada", pero, dado que ésta es una definición tan sumamente amplia y general que vale para todo y para casi nada, a continuación precisa, "es obvio que esta definición exige ciertas matizaciones. Así, no puede entenderse la disciplina aquí definida, de la misma forma en una institución que tiene como fin el desarrollo del individuo y la adquisición por parte

del mismo de las destrezas intelectuales y sociales necesarias, como es la escuela, que en una institución que busca la aceptación de la autoridad como valor primario, por ejemplo el ejército, o que en una institución que precisa corregir y en su caso castigar, como por ejemplo una prisión"<sup>4</sup>. Posteriormente podremos ver que esta última afirmación y petición de una clara delimitación entre la institución escolar y la institución penitenciaria se empieza a perder y, en algunos casos determinados, a difuminar.

Como puede verse, el acento en todas estas definiciones se pone en nociones tales como *orden, control, conductas, normas*, etc. Pero no sólo en éstas, sino que, en general, cuando se utiliza la palabra *disciplina* se suele entender que uno está hablando de orden y control, respeto a jerarquías y autoridades, acatamiento de reglas y normas. De hecho, Gómez Mir y Serrats en su obra *Propuestas de intervención en el aula* (1990) dedican la mitad de la misma a estudiar la disciplina como parte de la educación para el autogobierno, la disciplina como factor de seguridad, la disciplina como equilibrio entre poder y autoridad, la disciplina como liberación individual dentro de las instituciones establecidas, la disciplina como equilibrio entre rigidez autoritaria y permisividad incontrolada.

2. CORNELOUP, A. *Cómo mantener la disciplina*, CEAC, Barcelona, 1991, p. 13

3. CURWIN, R.L. & MENDELER, A. N. *La disciplina en clase*, Narcea, Madrid, 1983, p. 17.

4. GOTZENS, C. *La Disciplina en la Escuela*. Pirámide. Madrid, 1986, p. 22 . Obra de gran interés que utilizaremos como interlocutor para nuestras reflexiones.

Pero todos estos enfoques no nos explican el sentido que puede tener la palabra *disciplina* en expresiones tales como discípulo, interdisciplinar o, interdisciplinario, pluridisciplinario, multidisciplinario, disciplinas académicas, disciplinas filosóficas, disciplinas estéticas y/o artísticas, etc.

Si en un intento de reconstruir su sentido originario nos atenemos a su definición etimológica, vemos cómo Foulquié, en su *Diccionario del Lenguaje Filosófico* (1967), define así a la disciplina: "*Disciplina*: Lat. *Disciplina* (derivado del verbo *discere*, aprender), acción de aprender, enseñanza, educación". Es decir, en su primera acepción nos envía al ámbito del aprendizaje y la enseñanza y no al del orden y el control. Además nos dice que viene del latín *Disciplina*, que viene del verbo *discere*, aprender. Y si miramos qué sentido tiene el término *Disciplina* en su origen latino veremos como se ha dado una desviación del significado educativo hacia un ámbito más regulativo y normativo. Así Segura Munguía traduce: "*Disciplina*, -ae: aprendizaje, instrucción, educación, estudio.// Enseñanza, doctrina; sistema, método; escuela.// Educación, formación.// Formación, educación militar.// Constitución, organización política.// Normas, usos, principios, ejemplos". Y Blázquez Fraile confirma este sentido al indicar: "*Disciplina*, -ae: acción de aprender, manera de instruirse; instrucción, educación, enseñanza que viene a buscarse, estudios hechos bajo la dirección de un maestro, aprendizaje.// Conocimientos

adquiridos, ciencia, doctrina: todo lo que se aprende.// Sistema, ciencia, método, doctrina filosófica.// Disciplina militar: arte de la guerra.// Organización política, constitución.// Principios, reglas, usos, sistema de vida, hábitos, costumbres, ejemplos".

En ambas definiciones, vemos cómo hay un proceso gradual que nos lleva desde lo puramente educativo y del aprendizaje a lo meramente normativo y regulativo, eso sí, pasando por connotaciones hoy en día habituales como son las de *ciencias*, *saber* o *doctrina*. Pero lo que es interesante resaltar es cómo se ha perdido gran parte del sentido originario para pasar a destacarse sólo el aspecto secundario o último de la expresión latina de "disciplina": el orden, la norma y la regla. De ahí que en el anteriormente mencionado *Diccionario del Lenguaje Filosófico*, de Foulquié, se aclare que "en sentido usual [disciplina significa]: conjunto de reglas de conducta, normalmente con sus correspondientes castigos, que se imponen a los miembros de una colectividad. Por extensión reglas de acción o marco de vida que uno se impone a sí mismo".

Se ha producido, pues, una cierta pérdida del sentido educativo del término disciplina a favor de una sobrevaloración de los aspectos básicamente normativos. La disciplina ha pasado a ser entendida como el *orden* y *control* necesarios para poder desarrollar un tipo determinado de aprendizaje, para crear el clima requerido por el proceso de escolarización. Una persona *disciplinada* será

aquella que respete el orden y acepte y cumpla las reglas y normas que *organizan* y *ordenan* las actividades en el aula y la vida en el centro. La persona *indisciplinada* será, por tanto, la que rechace esas normas, la que rompa o altere el orden, la que no acepte la estructura y la organización que rige en la escuela y que marca la vida escolar. Como comenta Gotzens (1986 p. 31) “derivadamente, hablamos de indisciplina o comportamiento indisciplinado, disruptivo, inapropiado, o simplemente de mal comportamiento refiriéndonos a toda actividad del alumno que transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida.”

La indisciplina y el conflicto surgen, pues, cuando se rompe la disciplina impuesta o establecida por la *autoridad*, cuando se altera el orden, cuando se produce un conflicto dentro del aula o del centro. Es una actitud de rebeldía o un acto de respuesta ante una situación dada o impuesta, ante una situación previa que provoca tal respuesta. Esto nos lleva a preguntarnos qué podemos hacer y qué se hace, qué respuestas se dan o se pueden dar ante los brotes de *indisciplina*, ante las alteraciones del orden, es decir, frente al conflicto. Estudiemos, por tanto, qué entendemos por autoridad y cómo afecta la cuestión de la autoridad a la resolución de conflictos.

## Autoridad y poder en el aula

Empecemos dejando sentado que la autoridad y el orden son necesarios en la educación y que sin ellos, sin que haya

cierta disciplina, no se puede llevar adelante ningún proyecto educativo. “Los educadores parecen estar de acuerdo en que la clase no debe ser algo anárquico y caótico donde no sea posible el aprendizaje, pero a partir de aquí parece que ya no sea posible mantener el acuerdo, puesto que cada maestro interpreta la atmósfera de su clase de acuerdo con sus propios valores, y así, una clase llena de actividad y ruido es evaluada de entusiasta, interesada y activa por ciertos educadores, en tanto que otros no dudarán en calificarla de insolente, caótica e indisciplinada” (Gotzens, 1986 p. 26). Evidentemente, según este modelo axiológico, según los valores que defendamos, tendremos un tipo distinto de autoridad, de manera de ejercerla y de clima o atmósfera disciplinaria.

Debemos preguntarnos, por tanto, ¿qué entendemos por *autoridad*? La autoridad no puede ser entendida como *poder* ni tampoco como *autoritarismo*. Es obvio que, como bien dice Adela Cortina, “en el proceso educativo es necesaria la actuación de una autoridad no autoritaria, de aquel tipo de autoridad que es no sólo ‘posicional’, formal, sino sobre todo moral, sustantiva. El niño necesita orientaciones, referentes, pero sólo puede aceptarlas realmente de quien para él tiene autoridad moral. La *autoridad moral* se gana a pulso con su palabra y su vida, porque gracias a una y a otra quien la ostenta merece credibilidad” (Cortina, 1999 p. 164).

Sin pretender analizar con detenimiento el tema de la autoridad, podemos decir que cuando uno reconoce cierto tipo de autoridad se suele hacer porque se reconoce en la persona a quien otorgamos autoridad cierto conocimiento especializado sobre una materia y cuyo dominio y maestría viene garantizada por la experiencia o por alguna institución que asegure su calidad de experto, o porque se “capta” en dicha persona una mezcla equilibrada de poder personal, que surge del propio individuo y de sus destrezas específicas, así como del poder que se deriva del *status* otorgado por la institución. Como bien dice Gotzens, en el ámbito escolar, “la clase constituye un contexto social particular en el que el poder del maestro se compone de cuatro elementos que funcionan, bien por separado, bien confluyendo unos en otros. Estos elementos son el carisma o capacidad de atraer o influir en los demás mediante la propia personalidad y que no excluye un cierto grado de seducción, el dominio o la capacidad de obtener control sobre una situación, el poder intelectual o el conocimiento o dominio de una materia determinada y, finalmente, los recursos implícitos al propio poder o la capacidad para organizar todos los aspectos de las actividades de los alumnos. En todos los casos, la autoridad del maestro deriva no sólo de su papel tradicional de dador de instrucción, sino también del sistema de reglas que funcionan en la escuela en general y en la clase en particular.” (Gotzens, 1986 pp. 23-24).

Cuando la autoridad se limita al poder otorgado por la institución, cuando falta ese carisma y esa capacidad de control y de dominio, cuando no se le reconoce una experiencia y unos conocimientos que hacen de él o ella *un experto*, es muy difícil garantizar y lograr una cierta disciplina en el aula, es francamente duro el lograr hacerse “respetar” y conseguir que los alumnos y alumnas le vean a uno como el *maestro*, aquel que se constituye como autoridad en el aula. Posteriormente veremos cómo la respuesta institucional y las estrategias propuestas oficialmente, lejos de favorecer esta auténtica autoridad o *autoridad moral*, lo que realmente logran es dañar la imagen del profesor o la profesora y restarle capacidad de maniobra y, a la larga, desprestigiarle y minar su autoridad.

De hecho, una de las cuestiones claves a la hora de entender el problema de la disciplina y el orden en el aula tiene que ver con la confusión entre autoridad ganada por uno mismo, o *autoridad moral*, y la autoridad cedida o delegada por la institución. Cuando la autoridad no nace de uno mismo, cuando no se consigue por méritos propios, sino que viene prestada o concedida por una autoridad superior, entonces uno se ve en la necesidad de tener un control absoluto de todo lo que pasa en el aula y, en caso de que se produzca cualquier alteración, recurrir inmediatamente a su fuente de *poder*, a la institución que le ha otorgado la autoridad. Por eso, cuando se

estudia la actitud del profesorado la característica central que destaca es el intento de dominio o control del aula, de la clase y su desarrollo cotidiano. El profesor, normalmente, tiende a controlar hasta la actividad más pequeña, quiere tener en sus manos y saber en todo momento qué ocurre o qué se está haciendo. Incluso cuando permite las contribuciones espontáneas, éstas, según Edwards y Mercer, también son admitidas sólo bajo control. "Era la maestra quien había confeccionado la agenda, definido el tema de discusión y establecido por anticipado los criterios de relevancia y la adecuación de cualquier contribución que pudiesen presentar los alumnos. La maestra mantenía generalmente el control del destino último de tales contribuciones: sobre si se actuaba según ellas, se tomaban y se incorporaban al desarrollo de ideas en el discurso posterior de la clase, o si eran desalentadas, desaprobadas o ignoradas"<sup>5</sup>.

Un excesivo control, un abuso de la estructura y del poder tienden a confundir al alumno, a darle una falsa imagen del mundo, de sí mismo y de la realidad, tanto física como intelectual. Provoca una imagen simple y lineal de la realidad, sin complicaciones, sin conflictos ni puntos de vista confrontados. Además impide un desarrollo activo y personal, un afianzamiento de

las propias ideas, del carácter y de la personalidad. Pero, sobre todo, deja al margen y fuera de juego al alumno, le impide intervenir en la toma de decisiones y en las elecciones educativas, y, por lo tanto, limita su responsabilidad y dificulta que asuma como suyo el proceso educativo.

Hay que lograr, pues, que no sólo el profesor vea reconocida y respetada su autoridad sino que, asimismo, sea un objetivo fundamental del proceso educativo el que el alumno llegue a tener *autoridad*, a desarrollar su propia autoridad como vía para alcanzar la *disciplina*, para desarrollar ese carácter y ese control de sí mismo que veíamos que era el sentido originario del término de *disciplina*.

La falta de una autoridad bien entendida, de una disciplina en el buen sentido de la palabra, es decir de una disciplina pactada, conduce a la de-formación del niño, lleva a formar personas inseguras, temerosas, sin capacidad crítica y de decisión. De ahí que Agazzi (1971), comentando el movimiento no directivista afirme que "no se trata de realizar un programa, sino de desarrollar al niño, por decirlo así: todo en la escuela debe inspirarse en el niño, moverse en torno a él, estar hecho para él; Aún más, todo debe ser hecho por él, ya que el niño es actividad. La enseñanza, la disciplina, la

---

5. DERECK EDWARDS & NEIL MERCER, *El Conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós / M.E.C., Madrid, 1988, p. 148. Véase asimismo: DERECK EDWARDS, "Classroom Discourse and Classroom Knowledge" in C. Rogers and P. Kutnick (eds) *The Social Psychology of the Primary School*. London: Routledge, 1990. y D.E. ALVERMANN, D.R. DILLON & D.G. O'BRIEN, *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Ed. Visor, Madrid, 1990.

educación, han de convertirse en autoaprendizaje, autogobierno, autoeducación". De hecho, no se puede comprender el problema de la disciplina en el aula y el autogobierno o control de sí mismo en la escuela si no se enmarca en el ámbito del desarrollo personal y de la responsabilidad individual. Sólo haciéndose dueño de sus actos, desarrollando su propia autoridad, su autocontrol, podrá adquirir una verdadera disciplina, disciplina que se integrará con la disciplina general del aula y garantizará el buen funcionamiento del grupo. Disciplinarse es llegar, por tanto, a ser responsable de sus propios actos, tener control sobre ellos y sobre las decisiones que uno toma y responder por todo ello, asumirlo.

## Responsabilidad y disciplina en el marco de la escuela

Una de las claves que explican, dicen, la mala conducta y la indisciplina que afectan hoy en día a la escuela es la falta de responsabilidad de los jóvenes y del alumnado. Si revisamos las conductas conflictivas que los profesores y profesoras reflejan en sus informes (en lo que según la nueva normativa se denomina los expedientes disciplinarios y los pliegos de cargos) de las que son acusados esos alumnos y que son comunes a muchos de los llamados alumnos conflictivos podemos comprobar que, muchos de ellos, se deben a una falta de responsabilidad. Sería lo que podríamos llamar conductas irresponsables (dañar

material de la escuela, no traer los deberes hechos de casa o la lección estudiada, molestar en clase, etc.). Es decir, no actúan con responsabilidad. Pero la pregunta sería, ¿quién no actúa con responsabilidad? ¿El ministerio, el colegio, profesor o el alumno? Se plantea, pues, el tema básico, que más tarde trataremos, del derecho a la educación *versus* el deber u obligación a estar escolarizado. Es evidente que cuando se está obligado a hacer algo, cuando no se toma la decisión y no hay libertad de elección, entonces no cabe hablar de *responsabilidad*. No hay que confundir la coacción con la obligación. Se puede coaccionar a alguien para que asista a la escuela y reciba la educación presionándole de diversos modos, por ejemplo los padres con chantajes afectivos o con *sobornos* económicos, pero uno siempre puede negarse a obedecer y sufrir el chantaje o perder la recompensa. Pero cuando a uno le fuerzan o le obligan no le queda otra alternativa, no puede elegir: tiene que ir a la escuela, lo quiera o no. Es decir, "el individuo coaccionado se convierte en instrumento de otro individuo, pero que todavía tiene posibilidad de elegir el curso de acción menos indeseable. En cambio, el individuo forzado no actúa, sino que actúan por él, por lo que no se le puede juzgar como responsable de sus actos, en tanto que sí puede considerarse responsable, al menos en parte, a quien actúa bajo coacción por la posibilidad de elección antes señalada. Dicho en otros términos, la prueba que permite distinguir la coacción de la fuerza, consiste en

averiguar hasta qué punto la ‘víctima’ puede considerarse responsable.” (Gotzens, 1986 p. 47) Pero si, además, tenemos en cuenta que “es difícil concebir una situación de enseñanza-aprendizaje en la que los alumnos aprendan con efectividad si no asumen responsabilidad en sus tareas de aprendizaje” (Gotzens, 1986 p. 47), nos parece evidente que en una situación como la actual en la que al alumno se le da pocas posibilidades de elegir y decidir sobre el tipo de educación que quiere recibir y no se le pregunta por qué clase de formación quiere optar es difícil que asuma como suyo el proyecto educativo y responda con responsabilidad ante las exigencias de tal proyecto.

Teniendo en cuenta esta diferencia y, sobre todo, recordando que la educación es hoy en día obligatoria desde los 6 a los 16 años (otra cuestión sería plantearse si es lo mismo educación que escolarización y si lo que es obligatorio es asistir al colegio o recibir una buena educación, ya sea institucional, vía colegio o escuela, ya personal, vía familia o institución alternativa) uno no puede por menos que preguntarse si a la hora de analizar el conflicto y de preguntarnos quién es el responsable del mismo se considera que estamos imponiendo la responsabilidad a un agente forzado, lo cual, en razón de su carácter no libre, le exime de toda responsabilidad. Es decir, no podemos hacer responsable al alumno o la alumna que no respete la “norma de convivencia” y que no cumpla con sus obligaciones escolares si éste o ésta no se hubiera

comprometido con anterioridad con tales normas y obligaciones, si no las ha aceptado libre o al menos solamente coercitivamente asumido. Ya sabemos que corremos el riesgo de caer en el tópico de una escuela impuesta u obligada, una escuela que no motiva ni responde a los intereses del alumnado y que está obsoleta. Pero aunque sea un tópico no por ello es menos cierto y, aunque no podamos desarrollar el tema con detenimiento, no debemos olvidar que, si por decreto se obliga a todos los niños y niñas de entre 6 a 16 años a asistir a la escuela (convirtiendo algo que era un *derecho* en un *deber*), también se debería dotar a la escuela de tal manera que fuese aceptable para todas las personas. Por decirlo de una manera más metafórica, no se puede obligar a la gente a cruzar el cauce de un río caudaloso si, al mismo tiempo, no se garantiza o permite una diversidad de medios y vías para cruzarlo: nadando, en barca, con flotadores, etc. Supongamos que nos obligasen a cruzar el río y, tal y como sucede en la mayoría de nuestras escuelas, sólo nos dejen cruzarlo nadando y, en muchos casos, únicamente a *crawl*. Evidentemente muchos no tendrían problemas para cruzarlo, pero, por otro lado, es probable que más de uno terminase ahogado, que otros cruzaran a duras penas sin parar de chapotear y chillar y que algún que otro avisado lograra escaparse sin llegar a cruzar el río. Y volviendo a nuestra reflexión, ¿cuál es la manera o el estilo “natatorio” que establece la institución escolar para cruzar el río del conflicto?

## Hacia una respuesta institucional: los reglamentos de régimen interior y los expedientes escolares

La solución que aporta la institución frente a la situación de conflicto y de "indisciplina" la tenemos bien recogida en el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.<sup>6</sup> Para entender cuál es la apuesta que hace la administración y qué tipo de respuesta da ante la situación que se está viviendo en las escuelas, vamos a analizar tanto el Real Decreto como su materialización en un reglamento de régimen interior de un centro público.

Los Aspectos Generales del Real Decreto dejan muy claro a quién compete la cuestión del orden y la disciplina: "La resolución de los conflictos y la imposición de las correcciones en materia de disciplina de alumnos es competencia de los consejos escolares de los centros". Y más adelante especifica cuál es el camino y el proceso que se establece para lograr la resolución de los conflictos y la recuperación de la disciplina. "El consejo escolar constituirá una

comisión de convivencia (Art. 6) como instrumento para velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes del alumnado. Esta comisión estará compuesta por padres y/o madres, alumnos y/o alumnas y profesores y/o profesoras elegidos por cada sector, que pueden ser miembros del consejo o no. Esta comisión tendrá las siguientes funciones principales, además de las que el propio consejo escolar establezca: resolver conflictos; mediar en los conflictos; canalizar las iniciativas de la comunidad educativa para mejorar la convivencia en el centro, el respeto mutuo y la tolerancia (Art. 6)"<sup>7</sup>.

Además, en el Real Decreto se distingue entre conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro. En cuanto a las primeras, las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, el Real Decreto no tipifica las conductas a corregir, sino que considera que será el reglamento del régimen interior del centro quien las concrete. En cuanto a las segundas, conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, el Real Decreto establece el tipo de conductas a seguir, así como en quién recaerá responsabilidad de llevarlas a cabo y en qué condiciones.<sup>8</sup>

6. *Derechos y Deberes de los Alumnos. Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.* Edita: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Centros Escolares.

7. *Derechos y Deberes de los Alumnos. Op. Cit.*

8. *Derechos y Deberes de los Alumnos. Op. Cit.*

Así, se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro “los actos de indisciplina, injuria u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa; la reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia; la agresión grave, física o moral, contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave por cualquiera de las razones enumeradas en el artículo 12.2.a); la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos; los daños graves causados por uso indebido o de forma intencionada en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa; los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro; las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas; el incumplimiento de las sanciones impuestas”<sup>9</sup>.

Y como respuesta a estas conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro el Real Decreto establece, asimismo, una serie de medidas correctivas (todas ellas las decide el consejo escolar y requieren la instrucción de expediente):

“a) realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa; b) suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro; c) cambio de grupo; d) suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a cinco días e inferior a dos semanas; e) suspensión del derecho de asistencia al centro durante un periodo superior a cinco días lectivos e inferior a un mes; f) cambio de centro”<sup>10</sup>.

Por último, nos gustaría destacar cómo en el propio Real Decreto se insiste en que el “reglamento de régimen interior deberá precisar y concretar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los alumnos y alumnas (Art. 9), así como las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las mismas (Art. 41). Los centros deberán, pues, dotarse de un Reglamento de régimen interior o reformar, en su caso, el que ya dispongan para adaptarlo a lo establecido por este Real Decreto”<sup>11</sup>.

Para poder entender cómo se materializan estos derechos y deberes y, sobre todo,

9. *Derechos y Deberes de los Alumnos*. Op. Cit.

10. *Derechos y Deberes de los Alumnos*. Op. Cit.

11. *Derechos y Deberes de los Alumnos*. Op. Cit.

cómo toma cuerpo la normativa que garantiza el "buen orden" y la disciplina en el colegio y, asimismo, cómo o qué instrumento se estipula para resolver los conflictos, vamos a analizar un reglamento de régimen interno (RRI) de un instituto. No es éste el lugar ni el momento para comentar en toda su extensión dicho reglamento, sino que, por razones de espacio, vamos a limitarnos a aquellos aspectos que directamente incidan sobre nuestra problemática.

En cuanto a los deberes de los alumnos (Artículo XV) recogemos los siguientes.

*1. El estudio constituye el deber básico de los alumnos. Este deber se extiende a las siguientes obligaciones: asistir a clase con regularidad y puntualidad; traer el material necesario para el adecuado desarrollo de las actividades de las clases; respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del Centro, así como las orientaciones del profesorado para su aprendizaje; respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros; obligación de respetar las normas de convivencia del Centro expresadas en el Reglamento de Régimen Interno; respetar y utilizar correctamente los bienes muebles y las instalaciones del Centro; llevar consigo el carné de estudiante del Centro.*

Es importante resaltar cómo hemos pasado de un reconocimiento constitucional de *Derecho a la Educación* a una obligación

o coacción normativa como *Deber a ser escolarizado*: ya no se trata de que uno, si quiere, puede ejercer su derecho a recibir una buena educación y el Estado tiene la obligación o deber de ofrecer y garantizar tal educación. Ahora se tiene la obligación de asistir al colegio y de estar escolarizado y se ha perdido el derecho de decidir si se quiere estar educado y cómo ser educado. Además, hay que destacar el que se recojan como "deberes" cuestiones tales como "asistir a clase con regularidad y puntualidad", "traer el material necesario para el adecuado desarrollo de las actividades de las clases", "respetar..., las orientaciones del profesorado para su aprendizaje", pues, como veremos posteriormente, el incumplimiento de estas obligaciones, será, en gran medida, la razón más utilizada para justificar una conducta *conflictiva e indisciplinada* y la aplicación de medidas correctoras o la apertura de expedientes disciplinarios, es decir, se pasa de una consideración académica (se cumple o no con las tareas académicas y se evalúa y actúa en consecuencia) a un planteamiento judicial (se cometen faltas y éstas deben ser sancionadas y penalizadas). Se confunde, pues, lo normativo y regulativo de la conducta con lo académico y escolar. Es interesante resaltar cómo se ha invertido el proceso: de considerar como contenido educativo a las normas y valores (aprender a respetar a los demás, ser tolerantes, saber comportarse, tener orden y control, etc.), formando, en cuanto bloque de contenidos actitudinales, parte importante y real de

currículo, se ha pasado a considerar el contenido conceptual, los conocimientos y las informaciones académicas como parte de los contenidos actitudinales, como parte de la conducta y el comportamiento axiológico. Así, el buen estudiante no lo es sólo en el ámbito educativo, sino en el normativo y "judicial": no se puede ser un *estudiante bueno*, es decir, que se comporte bien, si no se es un *buen estudiante*, es decir, si no estudia bien y trabaja mucho. Es un ejemplo más de la perversión que está dándose en el sistema educativo y la confusión (no se sabe si inocente o buscada) entre lo educativo y lo normativo/judicial.

Pero antes de mostrar con ejemplos concretos y reales cómo se concretan estas actuaciones y confusiones, mostraremos el catálogo de faltas y su categorización. Lo vamos a transcribir tal y como se recoge en el reglamento de régimen interno (RRI) y posteriormente comentaremos algunos puntos destacables:

## Capítulo VI: Conductas Contrarias a las Normas de Convivencia del Centro

*Artículo XIX:*

*1. Las conductas del alumnado, contrarias a las normas de convivencia y que no alcancen la consideración de las faltas leves, deberán ser sancionadas por los profesores correspondientes, mediante los métodos que consideren oportunos, principalmente educativos.*

*Artículo XX*

**1. Las faltas podrán ser leves, graves y muy graves.**

*2. Serán faltas leves:*

*a) Las faltas esporádicas injustificadas de puntualidad.*

*b) La falta esporádica injustificada de asistencia a clase.*

*c) La actitud pasiva del alumno en relación a su participación en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio, así como a las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.*

*d) La falta de respeto al ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros señalado en el Real Decreto 732/1995, sobre Derechos y Deberes de los alumnos.*

*e) Causar, por uso indebido, daños no graves en los locales, material o documentos del Centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.*

*f) Los actos de indisciplina, las injurias u ofensas no graves, y los actos de agresión física que no tengan carácter de graves.*

*g) Cualquier acto injustificado que altere levemente el normal desarrollo de las actividades del Centro. Entre otros: g.1. Permanecer en los lugares no autorizados durante el tiempo de recreo, las horas lectivas o entre clase y clase: 3 veces a lo largo del curso. g.2. El retraso injustificado en la entrega lo de los boletines de calificación. g.3. Expulsiones de clase con la obligada amonestación por escrito: Hasta 2 en el curso. g.4. Fumar en el recinto del Instituto:*

Hasta 3 veces acumulables durante el curso. g.5. Gritar y/o correr sin necesidad por pasillos o escaleras. g.6. Asomarse con peligro leve a las ventanas.

3. Serán faltas graves.

a) Las faltas injustificadas reiteradas a clase, cuando alcancen el número fijado para el primer apercibimiento en el punto 10.1 del Art. XVI del Cap. V del presente Reglamento de Régimen Interior (6 en asignaturas de frecuencia 4; 4 en asignaturas de frecuencia 3; 3 en asignaturas de frecuencia 2).

b) La reiterada y continuada falta de respeto al ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros ya señalada.

c) Causar, por uso indebido, daños graves en los locales, material o documentos del Centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa, así como la sustracción de las mismas.

d) Los actos de indisciplina y las injurias u ofensas graves a los miembros de la comunidad educativa.

e) La agresión física grave contra los demás miembros de la comunidad educativa.

f) Los actos injustificados que alteren gravemente el normal desarrollo de las actividades del Centro.

g) La comisión de tres faltas leves en un mismo curso académico, excepto las contempladas en los apartados a) y b) del punto 2 del mismo artículo, que se regulan según la tabla del punto 10.1. del Art. XVI.

h) Abandonar el Centro sin permiso durante el horario lectivo.

4. Son faltas muy graves.

a) Los actos de indisciplina y las injurias muy graves contra los miembros de la comunidad educativa.

b) La agresión física muy grave contra los demás miembros de la comunidad educativa.

c) La incitación a actuaciones muy perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa.

d) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.

e) El deterioro causado intencionalmente de las dependencias del Centro, del material pedagógico y de los recursos didácticos del mismo, o de los objetos y pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.

f) Las faltas tipificadas como graves si concurren circunstancias de colectividad y/o publicidad.

g) La comisión de tres faltas graves durante el mismo curso académico.

h) El incumplimiento de las sanciones impuestas.

i) La comisión de tres faltas graves en un mismo curso.

j) El manejo indebido del material antiincendios.

k) Las faltas colectivas de asistencia a clase.

Artículo XXI. Sanciones por Faltas Leves.

Por la comisión de faltas leves podrán imponerse las siguientes sanciones:

1. Comparecencia inmediata ante el Jefe de Estudios, quien lo pondrá, cuando considere necesario, en conocimiento de la Comisión de Convivencia.

2. Amonestación por escrito que se archivará en Jefatura de Estudios y se comunicará a los padres o tutores legales. Cuando el Jefe de Estudios lo considere oportuno, esta amonestación pasará a la Comisión de Convivencia, oídos el tutor y los profesores firmantes de la amonestación.

3. Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro por un tiempo máximo de dos semanas, que se realizarán fuera del horario lectivo.

4. Cuando se trate de las faltas relativas a deterioro o sustracción del material o recursos del Centro o de los miembros de la comunidad educativa, las tareas impuestas se dirigirán a reparar el daño, durante el tiempo necesario para proceder a la reparación.

Artículo XXIII. Sanciones para Faltas Muy Graves.

Por la comisión de faltas muy graves se podrán imponer las siguientes sanciones.

1. Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro. Estas tareas deberán realizarse en horario no lectivo y por un periodo máximo de dos meses.

2. Cuando se trate de faltas relativas al deterioro o sustracción de material o recursos del Centro o de otros miembros de la comunidad educativa, las tareas dirigidas a la reparación del daño causado se realizarán durante el tiempo necesario para proceder a la reparación.

3. Inhabilitación para cursar estudios en el Centro por el tiempo que reste hasta la finalización del curso escolar.

4. Inhabilitación definitiva para cursar estudios en el Centro. Cambio de Centro.

5. En caso de sanción de inhabilitación definitiva, el Consejo Escolar del Centro podrá acordar la readmisión del alumno para el curso siguiente, previa petición y comprobación de un cambio positivo en su actitud.

6. Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a cinco días e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

7. Suspensión del derecho de asistencia al Centro durante un periodo superior a tres días e inferior a un mes. Durante el tiempo que dura la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

Comentar todas y cada una de las conductas consideradas como faltas no es posible en este momento, pero sí que nos gustaría resaltar algunas cuestiones. Por ejemplo, es llamativo, como ya comentamos anteriormente, que se penalice una actitud educativa del alumno, una respuesta ante una oferta educativa. Nos parece muy grave, y no leve, que se considere una falta *la actitud pasiva del alumno en relación a su participación en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio*. Y sobre todo, nos parece más grave aún que sea una falta achacable sólo al alumno y no al profesor, o a ambos. Pues, si bien es cierto que el alumno es responsable de su actitud pasiva, también es verdad que el profesor no logra que participe, no llega a motivarle. Lo que el profesor o la profesora ofrece no le interesa y el alumno nos está diciendo con su actitud que no le interesa lo que se le ofrece, que no le afecta. Por tanto, lejos de ser una falta, *la actitud pasiva del alumno en relación a su participación en las actividades* debe ser considerado como un derecho de réplica del alumno ante una *actitud inadecuada del profesor en relación a las actividades propuestas*.

Nos parece, asimismo, muy grave que se le castigue por no aceptar *las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje*. Va contra el principio básico reconocido en la LOGSE de adecuación a la persona y al desarrollo de la autonomía, pues se penaliza la independencia a la hora de decidir *la orientación que quiere para su aprendizaje* y se reconoce el derecho del profesor

a imponer *las orientaciones respecto a su aprendizaje*. El alumno debe aceptar las decisiones tomadas por el profesor o en caso contrario estará cometiendo una falta leve, con lo cual se lesiona su desarrollo como persona autónoma y capaz de decidir sus intereses y se pierde el sentido personalizado de la educación y el derecho a la diversidad (sólo uno decide lo que es bueno para todos). Esta misma idea subyace en el punto g) acerca de la cuantificación de *los actos que alteren levemente el normal desarrollo de las actividades del Centro*.

Llama la atención la precisión con que se cuantifican y se determinan las faltas: *permanecer fuera de lugar 3 veces; expulsiones de clase: hasta 2 en el curso; fumar en el recinto del Instituto: hasta 3 veces acumulables*. Las mismas cantidades para todos y todas, no se tiene en cuenta la peculiaridad de cada caso, no se mira a la persona sino a la acción, al *delito*. Pero además, tal y como se plantea, parece más una invitación o provocación que una tipificación: se dice que *hasta 2 o 3 en el curso*. Así pues, la cuestión es ser lo suficientemente hábil para que no te pillen: no es que esté mal fumar o que te expulsen de clase, lo que está mal es que se haga 2 o 3 veces en el curso. Por decirlo de otra manera, las primeras no cuentan, son sólo advertencias, podríamos decir. Pero también podríamos considerarlas como estímulos, como motivaciones: hasta que no te pillen 2 o 3 veces no es falta leve, luego el juego es fumar o estar en lugares prohibidos sin que te

pillen. Y si te pillan, tienes hasta 2 o 3 oportunidades. Pero aquí no termina la cuestión, porque, según el reglamento, todas estas conductas, que constituyen faltas leves, son un segundo grado en la tipificación de conductas que afectan y alteran la convivencia. Así, en la introducción de este apartado leemos *las conductas del alumnado, contrarias a las normas de convivencia y que no alcanzan la consideración de las faltas leves, deberán ser sancionadas por los profesores correspondientes*. Es decir, que hay un sinfín de conductas no recogidas en esta lista (ni en las siguientes de faltas graves y muy graves) que sí son conductas lesivas para el buen funcionamiento de la institución. Por ejemplo, suponemos que cuando pillan fumando por primera vez o por segunda. Fumar es una conducta contraria a la convivencia del centro (obviamente si el que fuma es un alumno o alumna, no si es profesor o profesora) siempre y cuando sea la primera o la segunda vez que le pillan. A partir de la tercera, ya pasa a ser algo más que una *conducta contraria a las normas de convivencia* y ser una *falta leve*. ¿Qué es lo que hace que sea falta leve? La repetición del acto, la reiteración del acto, no el acto en sí mismo. Se supone que en las dos primeras veces que es pillado esta conducta negativa *deberá ser sancionada por el profesor correspondiente*. Al repetirse una tercera vez, esto significa que las sanciones en los dos primeros casos han sido insuficientes o inadecuadas. ¿Qué muestra esa reiteración de conductas? ¿No será, de nuevo, un fracaso de ambos, del alumno que

repite conductas contrarias a la *buena convivencia* y del profesor que sancionó tales conductas y no supo buscar la sanción adecuada, la estrategia correcta para modificar la actitud del alumno? ¿No muestra acaso la incapacidad del profesor para erradicar tales conductas? Pero, si es el profesor el que fracasa, ¿por qué se penaliza al alumno? ¿Por qué no se toman medidas contra ambos? Volvemos a encontrarnos con una situación paradójica en la que de una situación de conflicto, es decir, una situación en la que están implicadas dos partes, sólo se hace responsable del conflicto a una de las partes.

Pero continuemos con el RRI y veamos qué consideran como faltas graves y muy graves. Podríamos agrupar las faltas graves en tres clases:

1. Las que suponen el abandono o no asistencia a la clase o al colegio.
2. Las conductas que alteran el orden o el clima del aula.
3. Las que suponen además una agresión o a las personas o a los objetos y muebles.

Un cuarto grupo vendría de la acumulación de faltas de estos tres tipos anteriores. Lo que nos interesa resaltar es el carácter específico de las faltas de primer y segundo tipo. En principio, podríamos decir que no son faltas que supongan o comporten un riesgo determinado para nadie, no conllevan daño alguno, sino que son tipos de respuesta ante un mismo problema general: el aburrimiento en clase del "infractor", luego, como vía

de remediar la situación o se escapa o se busca algún tipo de entretenimiento o diversión (hablar con los compañeros, hacer el payaso, dibujar o marcar el pupitre, etc.). Este razonamiento, que reconocemos está muy simplificado, es básico a la hora de entender el sentido de la "medida disciplinaria" y de la utilidad o bondad de la misma. Al estudiar las sanciones previstas en los RRI y al analizar algunos casos concretos podremos ver con mayor claridad cómo se va penalizando y empujando al niño a un mismo tipo de conducta y cómo se favorece una conducta "conflictiva".

Pero antes nos gustaría comentar brevemente la conceptualización y dimensión que alcanza el sistema disciplinario en el caso de las faltas muy graves. Aquí la característica central es, al igual que el paso de conducta contraria a la convivencia a faltas leves, el "agravamiento" o "empeoramiento" de la conducta, bien por reiteración cuantitativa bien por proceso cualitativo, por mayor gravedad<sup>12</sup>. De nuevo cae toda la responsabilidad sobre el alumno por lo que respecta al fracaso de las medidas acordadas para "atajar" conductas con faltas leves o graves que, obviamente, terminan en convertirse en muy graves (3 faltas graves=1 muy grave) sin llegarse a plantear, en ningún momento, la responsabilidad del centro y del profesor ante los conflictos y con respecto a la adecuación o pertinencia

de las medidas adoptadas, de las sanciones. Es paradójico que se tipifique como sanción muy grave "el incumplimiento de la sanción impuesta" sin plantearse cuál es la causa de tal incumplimiento. ¿Qué sentido tiene insistir en unas sanciones que ya se han visto que son inadecuadas? ¿A quién sirve o para qué fin se impone, para corregir una conducta o para potenciarla y exacerbarla? Para poder responder a estas cuestiones, regresemos a la información que nos da el RRI.

En principio, en el artículo XXV, se reconoce como competentes para imponer sanciones por faltas leves a cualquier profesor que presencia la comisión de cierto tipo de la falta y, en general, el profesor tutor, el jefe de estudios o el director. Es importante tener bien presente esta "competencia" a la hora de aplicar las medidas correctoras pues establece claramente la línea de autoridad o cadena de mando y, como posteriormente comentaré, supone un atentado a la propia autoridad del profesor pues éste queda supeditado a la actuación del profesor tutor, del jefe de estudios o del director. Esta situación de desvalorización del profesor se ve agravada en los casos de faltas graves o muy graves. Así se establece que *las sanciones por faltas graves o muy graves serán impuestas por el Consejo Escolar del Centro por medio de: A) apertura de expediente disciplinario; B) la Comisión de Convivencia; C) el Director del Centro si se tratara de sanciones consistentes en*

12. Sistema acumulativo que, como si fueran antecedentes penales, determinan toda la vida del niño o la niña y que sirven de precedentes a la hora de valorar (juzgar) un hecho. De nuevo, ronda el fantasma de la judicialización en el ámbito educativo.

*expulsión de hasta tres días, cuando el Consejo Escolar delegue en él dicha responsabilidad, siguiendo los trámites indicados en el presente Reglamento.* Debe quedar claro que éste no es un mecanismo alternativo ni un recurso que se facilita al profesor, sino que es una limitación. Si la falta es grave o muy grave, el profesor no puede hacer nada, no puede corregir esa conducta ni puede buscar una posible solución al conflicto. Su obligación es la de "poner un parte" y comunicar a las instancias superiores. Tal es así que en el Artículo XXVI (Procedimiento para la Tramitación de Expedientes) se establece que *1. No podrán imponerse sanciones por faltas muy graves sin la previa instrucción de un expediente que, tras la recogida de la información necesaria, acuerde el Director del Centro, bien por propia iniciativa, bien a propuesta del Consejo Escolar o de la Comisión de Convivencia.* Es decir, que un profesor no "puede" en ningún caso, ante una falta grave o muy grave que ocurre en su aula, resolver la situación y actuar para eliminar el conflicto. Sólo puede, según el RRI, trasladar el conflicto a otras instancias superiores: aquí acaba su capacidad de acción.

Estas limitaciones, esta retirada de autoridad y reducción del margen de maniobra personal por parte del profesor o la profesora ante el conflicto, lejos de ser un elemento facilitador de la labor docente (aunque a primera vista dé esa impresión y libere momentáneamente al profesor del problema), realmente es un elemento dañino para el proceso educativo y para la función y actuación del propio profesor. Trasladar la capacidad de

decisión a otras instancias qué duda cabe que rebaja al profesor ante sí mismo y ante los propios alumnos y alumnas, le va minando poco a poco su seguridad y su capacidad para mantener el control, para hacerse respetar, para ser aceptado como autoridad en el aula, como verdadera autoridad moral y líder del grupo, le va imposibilitando cada vez más para resolver los conflictos y lograr que el propio grupo aprenda a vivir situaciones conflictivas y aprenda a enfocarlas, enfrentándose a ellas de una manera positiva y buscando cómo resolverlas o cómo integrarlas en su propia dinámica.

Pero todo esto lo veremos más adelante al estudiar las consecuencias que conllevan las respuestas institucionales ante la indisciplina y el conflicto. Ahora continuemos presentando unos ejemplos concretos, unas transcripciones de documentos auténticos que forman parte de los distintos momentos de la elaboración, realización y aplicación de un expediente disciplinario. Son unos simples botones de muestra, ejemplos representativos de lo habitual en los "expedientes disciplinarios". Con ellos no pretendemos otra cosa que mostrar la tendencia que lleva a estas medidas, el planteamiento básico que subyace a la actuación institucional y, mediante el análisis de los mismos, descubriremos las consecuencias que comportan. Todo ello nos permitirá, posteriormente, profundizar en la reflexión final sobre las consecuencias y los efectos negativos que produce la aplicación de la normativa de los RRI's y de los "expedientes disciplinarios".

## Pliego de Cargos

Pliego de cargos que formula Dña.XXXX, instructora del expediente disciplinario incoado al alumno XXXX, en virtud de designación efectuada por el director del Centro con fecha 4 de marzo de 1999 para el esclarecimiento de los cargos que se le imputan:

- 1) 22-10-98 Lengua. Notificación en la agenda por molestar en clase a compañeros y profesor.
- 2) 23-10-98 Ciencias Naturales Expulsión al AEC (aula de estudio controlado) por molestar e interrumpir la clase.
- 3) 27-10-98 Expulsión a 2ª hora al AEC.
- 4) 30-10-98 Tecnología Notificación en la agenda por molestar en clase a compañeros y profesor.
- 5) 3-11-98 Lengua. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material a clase.
- 6) 4-11-98 Inglés. Expulsado al AEC. Insoportable en la clase. Mal comportamiento y desobediencia. No deja trabajar al resto.
- 8) 5-11-98 Lengua. Expulsión al AEC por molestar continuamente, provocar al profesor, no sacar el material en clase ni atender. Se pide que sea atendido por el orientador y que se tomen las medidas pertinentes.
- 9) 5-11-98 Lengua. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material a clase.
- 10) 10-11-98 **Lengua**. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material a clase y por molestar en clase a compañeros y profesor.
- 11) 10-11-98 Lengua. Expulsión al AEC por provocar continuamente, molestar y no traer trabajos. Se propone que sean tomadas medidas disciplinarias con el alumno.
- 12) 13-11-98 Tecnología Expulsión al AEC. Se niega a hacer nada en clase y molesta continuamente.
- 13) 19-11-98 Lengua. Comunicación a Jefatura de Estudios de la no asistencia del alumno a clase a 4ª hora.
- 14) 23-11-98 **Lengua**. Expulsado al AEC. Contesta al profesor de forma impertinente y molesta a un compañero.
- 15) 2-12-98. Inglés. Expulsado al AEC. Insoportable en la clase. Mal comportamiento y desobediencia.
- 16) 3-12-98 Lengua. Notificación en la agenda por molestar en clase a compañeros y profesor.
- 17) 4-12-98. Expulsado al AEC a 1ª hora. (Según el estadillo general del AEC).

- 18) 10-12-98. Expulsado al AEC a **6ª** hora. (Según el estadillo general del AEC).
- 19) 11-12-98. Expulsado al AEC a **5ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 20) 14-12-98 Geografía e Historia. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material a clase.
- 21) 15-12-98. Expulsado al AEC a **2ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 22) 17-12-98 Inglés. Expulsado al AEC. Insoportable en la clase. Mal comportamiento y desobediencia.
- 23) 18-12-98 Lengua.. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas y para recomendar un control mayor en casa.
- 24) 21-12-98 98 Lengua.. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas y para recomendar un control mayor en casa.
- 25) 22-12-98 Expulsado al AEC a **3ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 26) 13-1-99 Inglés Expulsado al AEC. Insufrible en la clase. Mal comportamiento y desobediencia. Se le castiga también a copiar la lección durante el recreo en la biblioteca
- 27) 14-1-99 Inglés. Notificación de Jefatura de Estudios en la agenda para que la familia concierte una cita con la tutora.
- 28) 19-1-99 Expulsado al AEC a **2ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 29) 21-1-99 Música. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material requerido para la clase.
- 30) 22-1-99 Lengua. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas y para recomendar un control mayor en casa. Ni siquiera trae a clase el material escolar.
- 31) 22-1-99 Expulsado al AEC a **3ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 32) 25-1-99 Geografía e Historia. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material.
- 33) 27-1-99 Expulsado al AEC a **3ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 34) 2-2-99 No entra a la clase.
- 35) 9-2-99 Lengua. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas y para recomendar un control mayor en casa.
- 36) 18-2-99 Geografía e Historia. Notificación en la agenda por no traer las tareas hechas ni el material.
- 37) 19-2-99 Ciencias Naturales El alumno está serrando la mesa (la profesora prefiere no expulsarlo, ya que esto es lo que él persigue).
- 38) 22-2-99 No entra a **2ª** hora a clase (Según el estadillo general del AEC).
- 39) 23-2-99 Expulsado al AEC a **4ª** hora (Según el estadillo general del AEC).
- 40) 24-2-99 Lengua (desde el grupo 1ºF al que ha sido trasladado de forma provisional como correctivo) Expulsado al AEC por esconderse debajo de las mesas y distorsionar la clase.

- 41) 25-2-99 Expulsado al AEC a 3ª hora (Según el estadillo general del AEC).
- 42) 5-3-99 Pelea con otro alumno en el patio de recreo con golpes e insultos de tipo racista por parte de ambos (ya en este momento el alumno y su familia conocían la instrucción del presente expediente).
- 43) 11-3-99 Inglés. Expulsado al AEC. Insolencia y falta de respeto. Mal comportamiento y desobediencia.
- 44) **Expulsión sancionadora** de 3 días a casa durante el mes de noviembre.
- 45) **Cambio de aula por el consejo escolar** durante la última semana del mes de febrero como medida provisional mientras se decidía la instrucción de este expediente.
- 46) Hay constancia escrita de otras 5 expulsiones al AEC en las áreas de **Tecnología, Plástica e Inglés** que no aparecen individualmente en esta lista por no estar fechadas.

Para aclarar y añadir detalles sobre los cargos que aparecen en este pliego se incluye la opinión por escrito de los profesores de XXXX siendo interesante destacar su interés por llegar tarde, no asistir a las clases o ser expulsado de ellas. Así mismo se ha elaborado un resumen de los hechos.

El alumno y su madre conocen y han leído el día 9 de marzo los escritos de los profesores y el resumen y en principio parecen de acuerdo con lo que en ellos se dice.

## Instrucción de Expediente

Dña. XXXX nombrada juez instructora del expediente disciplinario abierto, por posible conducta gravemente perjudicial para la convivencia del centro así como para su propia formación social, educativa y personal, a XXXX alumno de 13 años de edad, perteneciente al grupo 1º C de ESO del IES XXX resume para el Consejo Escolar, una vez realizadas las averiguaciones pertinentes y recogida toda la información posible, lo siguiente:

### Hechos

- Alteración sistemática y reiterada del orden de la clase, interrumpiéndola constantemente: habla; ríe y hace ruidos; hace comentarios inadecuados y a destiempo; distrae a los compañeros e intenta atraerlos a su causa, mostrándoles su impunidad; llama la atención para ser expulsado del aula.

- Enfrentamientos frecuentes con los profesores: reta al profesor/a e insta a sus compañeros a hacer otro tanto, demostrando que es impune a pesar del mal comportamiento; contesta; se encara; se niega a sacar y utilizar el material que se le está requiriendo; falta de respeto; muestra una actitud inestable (alternando altanera, negativa, hostil, ojos llorosos y sumisión).
- Incumplimiento de los objetivos educativos: no realiza las tareas; no aporta el material que se solicita; no presta atención en las clases; se escapa de las clases y se esconde en los recovecos de los pasillos, llegando a mentir alegando que llega tarde a la clase; ausencia a la primera o primeras horas de clase.
- Expulsiones reiteradas: al aula de estudio controlado en numerosas ocasiones, manteniendo en algunas ocasiones una actitud impertinente (se incluye una hoja detallada); tres días en el mes de noviembre, previa comunicación a su familia, con asignación de trabajos que no llegó a realizar.
- Cambio de grupo: tras la reiteración de las conductas inadecuadas y contrarias a las normas de convivencia así como la falta de interés por cambiarlas o corregirlas, la Jefatura de Estudios presenta el caso al Consejo Escolar en la reunión de febrero y en ella se acuerda el cambio del alumno al grupo de 1º F durante la semana del mismo mes, así como la tramitación del presente expediente disciplinario. Parece ser que este cambio de curso no surtió el efecto esperado, repitiéndose la misma actitud y hechos que en su curso de referencia.

### **Actuaciones del instructor para el esclarecimiento de los hechos**

Previamente citado, comparece el alumno XXXX acompañado de su madre, quien, informado del motivo de su comparecencia, compromete decir la verdad de cuanto supiere y fuese preguntado en relación con el expediente.

PREGUNTADO: ¿Conoces los hechos que se te imputan?

RESPONDE: Pide que le sean leídos y hace algunas aclaraciones, que no los modifican en lo sustancial.

PREGUNTADO: ¿Qué te parecen?

RESPONDE: "Otros compañeros se portan igual".

PREGUNTADO: ¿Cambiarás? ¿Seguro?

RESPONDE: "Sí, primero me voy a comportar regular; luego, bien".

PREGUNTADO: Si tiene algo más que alegar

RESPONDE: Que no.

Leída la presente declaración por el declarante, la encuentra ajustada a lo manifestado.

## Propuesta de resolución

Tramitado el expediente disciplinario instruido por el Centro con motivo de los hechos acaecidos a lo largo del curso escolar actual, en el que aparece como implicado en la comisión de dichos hechos el alumno XXXX, la instructora del expediente, Dña. XXXX formula la siguiente propuesta de resolución: ...

### Realidad y Ficción de los expedientes disciplinarios: qué son y qué parecen

Al leer cualquiera de los documentos que conforman un expediente disciplinario, y los que aquí presentamos no son, como ya hemos dicho, más que un botón de muestra, un ejemplo representativo y válido del estilo y la forma de la mayoría de los expedientes que han caído en nuestras manos, hay una primera idea general que se impone, que salta a la vista: se trata de expedientes disciplinarios, pero no educativos, tal vez penitenciarios. Tanto el lenguaje, como las medidas, tienen que ver más con un régimen judicial y penitenciario que con un ámbito educativo. Las expresiones que usan, los términos que se utilizan y la "gravedad" de las conductas que en ellos se reflejan, así como las respuestas ante éstas, no nos indican en lo más mínimo que nos movemos en un campo educativo. Veamos, detenidamente estos puntos.

#### *Análisis del lenguaje*

Tanto las expresiones que utilizan para referirse a los autores del informe y para referirse al informe mismo (pues, en definitiva, no se trata más que de un informe acerca de la conducta de un alumno o alumna), como los verbos que se usan para expresar las acciones a realizar o realizadas, nos remiten, indudablemente al ámbito judicial y penitenciario. Así, con respecto al informe nos encontramos con términos como "pliego de cargos" y "expediente disciplinario", a los hechos que se supone que se atribuyen al niño o a la niña, se les llama "cargos", las entrevistas las designan como "comparencias" y a la persona que elabora el informe, una profesora, se le denomina, "instructora del expediente disciplinario" o, peor aún, "juez instructora del expediente disciplinario" y al niño se le considera "el declarante". Otro tanto podemos decir del lenguaje usado para expresar las acciones: incoar, esclarecer los cargos, imputar, comparecer, informar del motivo de la comparencia,

comprometerle a decir la verdad de cuanto supiere y fuese preguntado, tramitar el expediente disciplinario, etc. Si todas estas expresiones las leyésemos en alto a un auditorio que no sabe de dónde las hemos obtenido ni cuál ha sido el contexto en que han sido emitidas, dudamos mucho de que logran imaginarse que se trata de un texto de ámbito académico, que se obtienen de lo que debería de ser un informe escolar.

Pero no sólo cualquier persona ajena al contexto, sino que nos interrogamos si cuando se le pregunta al niño “¿Conoces los hechos que se te imputan?” O le dicen, para que confirme o asienta, “Leída la presente declaración por el declarante, la encuentra ajustada a lo manifestado” nos preguntamos, decíamos, si entiende lo que le preguntan, si sabe lo que es “imputar” o qué es una “declaración”.

Y, si lo sabe, ¿de qué lo sabe? ¿A qué le sueña? ¿No será de las películas americanas? ¿No le sonará a los telefilmes de abogados, policías y de delincuentes? ¿No les estaremos preparando para su futuro más o menos inmediato? ¿No le estaremos *conduciendo* o *educando* para que sea lo que conviene que sea? ¿No es de alguna manera ya un proceso de *catalogación* y estigmatización del niño? ¿No le estaremos convirtiendo ya en el malo de la película y determinando así toda su conducta?

Esto nos lleva a analizar las causas por las que se le abre un expediente, los hechos de

que se le acusan (es significativo que en ningún momento se use esa palabra, cuando, realmente, está presente en el espíritu de toda las actuaciones), los *cargos*. Si hacemos un recuento de las faltas que se *imputan* en el ejemplo presentado y las catalogamos obtendremos el siguiente cuadro:

1. Ser expulsado al AEC.: 20 *partes*, de los que en 8 se indica que es por molestar y por faltar al respeto y en los otros 12 no se nos indica por qué le han expulsado, aunque, al no indicarlo, es de suponer que sólo será por molestar, pues si fuera por algo más grave (insultos o golpes) se reflejaría en los *partes* o sería motivo de un *parte* propio.
2. Molestar en clase, tener mal comportamiento, desobedecer y provocar a compañeros y profesores: otros 13.
3. No traer las tareas hechas ni el material a clase: 13 *partes* o veces.
4. Llegar tarde o no asistir a clase: 3 veces.
5. Expulsión sancionadora de 3 días a casa durante el mes de noviembre.
6. Cambio de aula por el consejo escolar.

Es decir, que tenemos que como causa principal, como *argumento* central del, podríamos decir llevando a su extremo el estilo literario del RRI, *ministerio fiscal* se presenta la reiterada expulsión de clase. Llama la atención que se considere como *cargo* algo que el alumno no hace ni decide, sino que se le impone. Él no se expulsa a sí mismo (a pesar de que tal vez lo busque), si no que es expulsado.

En 8 ocasiones detallan que la expulsión era debido a que molestaba en clase, provocaba al profesor o era maleducado, pero en 12 de ellas ni siquiera se molestan en informar o informarle del motivo de la expulsión. Se supone que el profesor que le expulsa cree o piensa que el niño ya lo sabe y no hace falta explicárselo o reflejarlo en el *parte*. Más tarde podremos comprobar cómo este punto es muy relevante a la hora de entender la *confusión* entre lo puramente educativo y lo punitivo. Si continuamos con los *cargos* vemos que, casi empatados, le siguen "molestar en clase, tener mal comportamiento, desobedecer y provocar a compañeros y profesores" y "no traer las tareas hechas ni el material a clase". De nuevo sorprende ver cómo, en los últimos, se penaliza al alumno por no haber estudiado como si fuese un *delito* el no estudiar. El argumento viene a ser el siguiente: en el RRI se establece la obligación o deber de estudiar, en concreto se considera como falta leve *la actitud pasiva del alumno en relación a su participación en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio, así como a las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje*, luego el que no cumple con su deber de estudiar no es que sea un estudiante con dificultades, es un estudiante *infractor*. Cuando le comentamos a un jefe de estudios que nos parecía una locura considerar como faltas el no traer los deberes hechos de casa o el olvidarse los libros, y que para nosotros si un alumno no estudia o no trae las tareas

hechas de casa lo normal es ponerle mala nota, éste nos contesto textualmente que estaba recogido en la Ley de Derechos y Deberes de los Estudiantes y en el RRI y que si el alumno no estudia está incumpliendo con su obligación de estudiante y eso se considera una falta leve que, si se reitera, puede convertirse en grave. Es decir, como ya advertimos al estudiar el RRI, se mezcla lo normativo y regulativo de la conducta y el comportamiento con lo académico, convirtiendo esto último casi en un asunto de *orden público*.

Lo mismo podríamos decir con respecto a las acusaciones de provocador y alterador del orden escolar. Ya es un tópico decir que, en general, un alumno o alumna que molesta y se distrae o distrae a los compañeros lo hace porque no le interesa lo que se le ofrece, porque no se consigue captar lo suficiente su atención. Luego habrá que preguntarse, tal y como hicimos al analizar el catalogo de faltas leves, graves y muy graves del RRI, ¿de quién es la responsabilidad del desorden, el conflicto y las molestias, del alumno o del profesor? ¿Quién empieza a provocar y a molestar a quién? ¿No será que molestamos a nuestros alumnos con materias y conocimientos que no tienen ningún valor para ellos, que les aburren y les cansan y que no saben para que tienen que estudiarlos y perder el tiempo con ellos?

Pero el colmo es que se plantee como faltas imputables al alumno "la expulsión

sancionadora de 3 días a casa” y “el cambio de aula por el consejo escolar”. Si con respecto a las expulsiones al AEC nos parecía abusivo hacerle responsable de las expulsiones, aquí es claro que habría que responsabilizar al consejo escolar por no haber sabido afrontar adecuadamente el problema y por haber optado por unas medidas que obviamente no han servido para nada, que son claramente inadecuadas. ¿Qué diríamos de un médico que, ante una enfermedad, se dedicará a probar distintas medicamentos a ver si funcionaban y al no lograr curar al enfermo le acusase a éste de ser incapaz y de ser responsable del fracaso curativo? ¿Por qué hacemos entonces responsable al alumno del fracaso de la medida *disciplinaria*? ¿No será tal vez que busquemos medidas *momentáneas, fáciles salidas o soluciones parches*, sin preocuparnos realmente de solucionar los conflictos y de ayudar a solucionarlos a nuestros alumnos? O, siendo más suspicaz, ¿por qué no pensar que se busca marcar ya desde la escuela a una parte de la población para ir creando a los futuros *excluidos y fracasados* que terminen constituyendo el lumpen delincuente y justifiquen un cierto control social y una fuerte presencia policial y de la autoridad estatal.<sup>13</sup>

Lo cierto es que, analizando seriamente los hechos que se le *imputan* al alumno sólo

encontramos un cargo por *violencia* real, es decir, sólo un hecho peligroso. El resto son actos molestos y provocadores (cuando no directamente la ausencia o la indiferencia) que impiden que el profesor desempeñe su labor y que, como se manifiesta en uno de los informes, buscan claramente que se le expulse, que se le libere de ese *sufrimiento*, de ese *castigo* diario que supone la asistencia a clase y soportar unos contenidos y unas actividades que ni entiende ni le interesan.

Sin duda, si hay algún fracasado ése no es el niño (en su caso ha logrado más de 20 veces su propósito), en todo caso será el profesor que se ve impotente para resolver los conflictos y que se ve obligado a expulsarle, es decir, que es manipulado por el niño para conseguir lo que éste busca. Ésta es la paradoja del sistema obligatorio escolar: nos obligan ir al colegio para luego expulsarnos a casa. Tremenda paradoja que pone de relieve el fracaso del sistema o, tal vez, su éxito rotundo como instrumento al servicio de una sociedad discriminatoria e injusta.

## Consecuencias y efectos de las medidas sancionadoras

Hasta ahora hemos estado analizando la situación y la respuesta desde las instancias oficiales al problema de la “indisciplina”

---

13. Para ampliar esta idea véase: FOUCAULT, MICHEL *Microfísica del Poder*. Las Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1978 y *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, 1981. Además, se puede consultar TZVEIBEL, A.B. “El poder en Foucault”, en *Cuadernos de Investigación de la Sociedad Filosófica de Buenos Aires*, nº 2, octubre 1996.

y del conflicto en el aula. Ahora bien, lo que consideramos más interesante es reflexionar sobre las consecuencias que comportan tales respuestas tanto en el alumno/a como en el profesor/a.

Nuestra hipótesis general es que los efectos son para ambos más perjudiciales que beneficiosos, que se trata de un tipo de respuesta contraproducente e, incluso, en cierto sentido, perversa. Así, intentaremos mostrar cómo en el caso del alumnado en vez de ayudarle a superar el conflicto y a corregir su comportamiento, ayudándole a dominar sus emociones y a controlar su temperamento, estas medidas tienden a potenciar la actitud conflictiva y refuerzan las conductas negativas. Por otro lado, con respecto al profesorado, creemos que, lejos de dotarle de un instrumento para mejorar el clima del aula y para resolver los conflictos, produce una pérdida de autoridad, y una dejación de funciones, le rebaja frente al alumnado, dejándole inválido y sin recursos ante éste.

Vamos a intentar sintetizar en unos cuantos puntos precisos los aspectos más relevantes.

## Consecuencias sobre el alumnado

La primera evidencia que se nos presenta es que la respuesta institucional incide, sobre todo, en aspectos punitivos y/o excluyentes (partes, expedientes, más trabajos, expulsiones, etc.), es decir, son medidas que

se viven como "castigos", como correctivos y no como intervenciones educativas, como acciones que le ayudan a entender o comprender lo que ocurre, el porqué de lo incorrecto o inadecuado de su conducta y, asimismo, el porqué de la necesidad de cambiar de actitud o de comportamiento.

Para poder entender, por tanto, el carácter negativo que consideramos conlleva la línea de actuación propuesta desde las instituciones y que está caracterizando a las actuaciones del profesorado con respecto al tema de la disciplina deberemos estudiar la problemática del *castigo* y su repercusión en el ámbito educativo.

Gotzens, en su obra *La Disciplina en la Escuela*, plantea que "en general puede afirmarse que han sido dos los aspectos que de forma reiterada han preocupado a cuantos autores han tratado el tema del castigo; por una parte, las cuestiones relacionadas con los efectos negativos atribuidos al castigo con relación a su incidencia sobre la personalidad y vida emocional del sujeto castigado, y, por otra, la cuestión de su efectividad en la supresión de comportamientos indeseados" (1986 p. 122).

Empecemos por el segundo punto, pues es el que más directamente confirma nuestra hipótesis. Retomemos la actuación del profesorado ante el conflicto o los actos de indisciplina tal y como se *recomienda* o *determina* en la Ley de Derechos y Deberes de los Estudiantes y en su materialización en

los reglamentos de régimen interior. Como hemos visto, salvo en casos de faltas leves o de conductas que no lleguen a tal consideración, la actuación establecida es la de elevar un *parte* a la dirección para que ésta tome medidas o, en algunos casos, incoar un expediente, nombrando un instructor, abriendo un periodo informativo, citando a las partes (realizando comparencias), etc. ¿Qué se deduce de esta actuación?:

1. La relación entre acto cometido y respuesta disciplinaria no es inmediata. En la mayoría de los casos, el tiempo que se da entre la *infracción* y la *medida correctiva* puede llegar a ser más de un día, lo cual disminuye el efecto correctivo y desvirtúa a la sanción misma. "Existe una amplia evidencia de que el castigo aplicado inmediatamente después del comportamiento indeseado, da lugar a una mayor inhibición de dicho comportamiento que cuando se aplica con posterioridad (Parke y Walters, 1967; Parke, 1969; Aronfreed y Reber, 1965)"(Gotzens, pp. 123-124 1986).

2. Cuando se dilata el proceso y no se interviene en el momento para resolver el conflicto dando allí mismo algún tipo de respuesta, si no se toman medidas inmediatamente, no sólo se pierde efectividad en la sanción y se merma el efecto correctivo y de modificación de conducta que se supone debe tener la medida, sino que, asimismo, se dificulta la comprensión del motivo de la sanción y de las razones por las cuales su conducta es reprobada. Es obvio que, si la sanción viene varios días

después de haber cometido la falta, no va a ver una clara percepción de lo incorrecto de la acción realizada y sin esta percepción y comprensión se hará más difícil corregir la conducta y cambiar de actitud. "Partiendo de una premisa semejante, Clarizio (1971) lleva a cabo un análisis de cuáles son los efectos negativos atribuibles al castigo como procedimiento de potenciar cambios deseables en el comportamiento del alumno y, fundamentalmente, señala los siguientes: los efectos transitorios con relación a la eliminación de conductas, la falta de información que conlleva el castigo por cuanto sólo informa de lo que no debe hacerse, pero no de lo que puede o debe hacerse en su lugar" (Gotzens, 1986 p. 132).

3. Si la persona o personas que toman la medida no son la persona que se vio afectada por la acción indisciplinada o que presenció y actuó en primera instancia, entonces se produce un doble efecto perverso. Por una parte, el profesor que en primera instancia responde ante la disciplina, no puede completar su labor educativa y tiene que delegar o trasladar a otras instancias tal labor. Posteriormente veremos como mina su autoridad tal práctica. Por otro lado, al derivar la toma de medidas a otras instancias se pierde la relación directa entre alumno y profesor y, con ello, toda la carga afectiva y la autoridad moral que se le confiere al profesor. "Los estudios llevados a cabo por Sears, Maccoby y Levin (1957) concluyeron que la efectividad del castigo en niños dependía

del tipo de relación afectiva entre el agente del castigo y el niño castigado, en el sentido de que cuanto más afectuosa fuera dicha relación tanto más positivo sería el resultado conseguido por el castigo, dando así soporte a las teorías que consideran que el valor reforzante o punitivo de un estímulo depende en gran medida del contexto en el que se da (Rotter, 1954)" (Gotzens, 1986 p. 125). Privar al profesor de su facultad correctora o relevarle de su capacidad de intervención ante el conflicto y trasladar las sanciones al jefe de estudios o al consejo escolar deválían el efecto correctivo, se pierde el efecto positivo de la relación de afecto y confianza existente (o que debería de existir) entre el alumno y el profesor y se despersonaliza y deshumaniza todo el proceso correctivo y educativo de la resolución de conflictos. Además, se atenta al principio de autoridad en el aula que se supone que es el profesor al minar su capacidad de actuación y esto hace que el alumno o la alumna corregida no acepte ni acate la medida impuesta. Es evidente que no se acepta de la misma manera una "medida correctiva" impuesta por alguien a quien respetamos y apreciamos que por alguien al que sólo tememos o que ni lo tememos ni respetamos.

4. La proporcionalidad entre la acción cometida y la respuesta correctiva se pierde al darse el efecto acumulativo. No se juzga o corrige una acción sino un cúmulo de ellas, no un acto sino una conducta (una biografía vital del alumno o alumna). De nuevo nos encontramos

con algo así como los *antecedentes penales*: se penaliza al alumno, se le cataloga como *difícil* o *conflictivo*, es decir, se le marca y encamina hacia un futuro determinado, la *exclusión*.

5. El sentido o percepción de la medida correctora puede ser distinto para el alumno *infractor* que para el profesor o para los instructores, administradores de las medidas correctoras. Lo que para los últimos puede ser una medida correctora (¿castigo?) para el primero puede ser un *premio* o *regalo*. Para mejor entender este punto vamos a transcribir un largo texto de GOTZENS que explica perfectamente nuestra posición:

*El hecho de que los alumnos reciban consecuencias agradables contingentes a su comportamiento disruptivo, puede producirse en cualquiera de las situaciones siguientes:*

a) *El alumno que abiertamente recibe un beneficio por su mal comportamiento. Por ejemplo: el sujeto consigue la atención del maestro, tras haber lanzado un grito de Tarzán en clase.*

b) *El alumno que en teoría es castigado, pero en la práctica toma tal castigo como un premio. Por ejemplo, el alumno que tras molestar a sus compañeros de mesa, consigue que el maestro lo siente en su mesa, junto a él.*

c) *El alumno que esporádicamente obtiene algún tipo de beneficio como consecuencia a su mal comportamiento.*

*Cualquiera de las dos situaciones propuestas anteriormente podría ejemplificar este tercer punto, la única diferencia consistiría en que el sujeto no recibiría su 'premio' cada vez que presentara su mal comportamiento, sino que lo obtendría sólo en alguna ocasión más o menos esporádica.*

*Los puntos a), b) y c) se incluyen en lo que algunos autores denominan aprendizaje accidental (Vila, 1978) y en el que los adultos —u otros niños— refuerzan positivamente conductas de comportamiento negativo en los alumnos, y viceversa, es decir, los niños refuerzan —en este caso negativamente— formas de castigo en los mayores, hasta el punto de que algunos autores (Ackerman, 1972) indican que son los niños los que enseñan a castigar a los adultos (Gotzens, 1986 pp. 61-62).*

Es evidente que en los ejemplos aportados en el pliego de cargos se refleja perfectamente este punto: lejos de modificar la conducta del niño la potencia como medio de lograr su premio: la expulsión.

*Desde una perspectiva esencialmente educativa, Mayer, Sulzer y Cody (1968) resaltan, entre las posibles consecuencias derivadas de la aplicación del castigo, la disminución de la autoestima del alumno castigado; puesto que la autoimagen viene determinada, al menos en parte, por la percepción de las opiniones de los otros, el castigo puede aumentar la probabilidad de que el alumno considere especialmente negativas las*

*opiniones y percepciones que los demás tienen de él. (Gotzens, 1986 p. 130).*

Sirvanos esta cita para comenzar nuestras reflexiones sobre el carácter negativo que comportan las sanciones en el desarrollo personal del alumno y en su realización como individuo. Aspecto destructivo que, complementando el punto anterior, nos invita a abandonar este tipo de prácticas *punitivas* y nos hace apostar por alternativas más educativas y constructivas basadas en el diálogo entre todos los agentes implicados en el conflicto sin trasladar éste a ningún otro ámbito ni camuflarlo o postergarlo. Ésta es una apuesta arriesgada y difícil, pero necesaria. Sin ella, el proceso educativo se pervierte y se corrompe. Así, en este sentido, Ginoit dice:

*La esencia de la disciplina es encontrar alternativas efectivas del castigo. Castigar a un niño es desesperarle y hacerle ineducable. Él se hace hostil, rencoroso y es prisionero de la venganza. Sumido en la rabia y absorbido por la lucha, no le queda tiempo ni capacidad para estudiar. En la disciplina, lo que genera odio debe ser evitado. Lo que crea autoestima debe ser buscado. (Ginoit, 1977).*

Ese odio y ese rencor, lejos de calmar la tensión y el conflicto, los incrementan, los radicalizan. Además, el sentimiento de ser un *fracasado* y un *inútil*, la baja autoestima y el miedo al ridículo o la burla de sus compañeros le fuerza a crearse una *imagen*

positiva de sí mismo potenciando todos aquellos aspectos en los que puede destacar y rechazando aquellos en que puede fracasar o equivocarse. De ahí que, si no puede destacar en el estudio y en lo académico, lo hará rechazando todo lo que tenga que ver con ello e impedirá el normal desarrollo de aquellas actividades en que se sienta inseguro o indefenso alterando y bloqueando el proceso de aprendizaje, no sólo propio sino de todo el grupo. Buscará, asimismo, llamar la atención, crearse un *nombre*, hacerse un *sitio* en el grupo y en el aula y éste será el del *duro*, el del más *malo*, el del más *colega* o el del más *cachondo* o *enrollao*.

Es decir, que se irá fortaleciendo su actitud de rechazo a lo educativo, se reforzará su mala conducta, su talante conflictivo e indisciplinado, se crecerá como líder de la revuelta y la indisciplina, se invertirán los valores (cuanto peor se comporte más famoso e importante será) y se cerrará la posibilidad de resolver los problemas y, sobre todo, de que aprenda a afrontar las situaciones conflictivas y a resolverlas por sí mismo.

Vemos, pues, cómo las medidas sancionadoras y disciplinarias que se prevén en el CDDE y el RRI, lejos de facilitar la recuperación del orden y la disciplina y ayudar al alumnado "conflictivo" a modificar su conducta y a aprender a resolver por otras vías sus conflictos y problemas, agravan y radicalizan la situaciones ya de por sí

difíciles y, sobre todo, inciden sobre el alumnado reforzando su conducta negativa y su actitud indisciplinada. Pero, ¿qué ocurre con el profesorado?

## Consecuencias negativas de las medidas sancionadoras sobre el profesorado

En principio, uno podría suponer que la finalidad de las medidas establecidas en el RRI sería la de ayudar al profesorado, la de venir en respuesta a una demanda del propio profesorado que se encuentra desbordado por la situación de indisciplina. Y, además, vendría como recurso o instrumento para volver a hacerse dueños de la situación. Es decir, vendría a reforzar su autoridad y como ayuda ante una situación de caos. Ahora bien, ¿es ésta la mejor manera de ayudar al profesorado? ¿Es éste el instrumento adecuado?

No vamos a negar la situación, en algunos casos angustiosos, de profesores y profesoras que se encuentran desbordados ante los actos de indisciplina, provocación y violencia. Es cierto que, a veces, uno "no puede más" y se siente "superado" por los acontecimientos. Pero, insistimos, ante todo esto, ¿es la respuesta marcada en el CDDE y el RRI la más idónea, la más correcta? ¿Servirá para ayudar al profesorado a recuperar el control del aula y reforzar su autoridad? Mucho nos tememos que no, que, al igual que veíamos que ocurría con el alumnado, las consecuencias de aplicar

una política sancionadora como la actualmente regulada serán más perjudiciales y dañinas que beneficiosas aun para el propio profesorado.

Corneloup se pregunta: "¿No revela el castigo el desánimo, el 'estar hasta la coronilla' del maestro que se encuentra desarraigado, superado por un alumno o por su clase? (...) Para acabar, digamos que el castigo es la última arma a utilizar y a menudo revela la debilidad del maestro" (Corneloup, 1991 p. 57). Pues bien, si hay que llegar al castigo, a las medidas sancionadoras, si no podemos solucionar el conflicto por otros medios<sup>14</sup>, deberemos tener presentes los efectos negativos que se derivan de la utilización de los castigos. Hay que analizar, pues, de nuevo las consecuencias lesivas que pueda tener la utilización de estas estrategias disciplinarias pero, esta vez, no sobre el alumnado sino sobre el profesorado.

1. *Pérdida de autoridad.* Como ya hemos comentado reiteradamente, desde nuestro punto de vista, en el diseño del CDDE se merma o rebaja el margen de maniobra y la autonomía del profesorado para resolver situaciones o dar respuesta a los problemas que se le planteen en el aula. Desde el momento en que se limita su responsabilidad y su posibilidad de intervención inmediata y directa a aquellos actos que

constituyen faltas leves o que ni siquiera se les considera como tales, se le está privando de la posibilidad de resolver toda una serie de problemas que puedan presentarse en su aula. De alguna manera, se le está diciendo que sólo se le considera capacitado para resolver los pequeños problemas pero que si el problema es mayor, si se trata de un acto más grave (p.e., que un alumno le insulte) o una conducta conflictiva reiterada (que cometa varias faltas leves), entonces ya no es competente y no es ni su responsabilidad ni su misión resolver la situación y sino que su deber es derivarlo a la instancia competente, el consejo escolar.

Hay aquí un elemento que quisiéramos señalar: cuando criticamos la derivación del problema a otras instancias superiores no estamos criticando al profesor que lo haga. Lo que ponemos en tela de juicio no es la posibilidad de tal opción sino la *obligatoriedad* de la misma. Es obvio que el profesorado debe de gozar de la ayuda y que, en caso de que lo reclame, debe poder contar con el concurso y el apoyo de otras instancias. No estamos defendiendo el abandono del profesorado a su *destino* y que se las apañe como pueda, pero una cosa es *ofrecer* ayuda y otra muy distinta es *obligar* y determinar su actuación. El ofrecimiento enriquece y fortalece la autoridad del profesor, la obligación y la imposición la debilita.

---

14. Ver más adelante las propuestas de resolución de conflictos mediante el diálogo y la Comunidad de Investigación.

A esto se nos podría comentar que cuando se deriva el problema a otra instancia es para garantizar los derechos del alumno y para evitar que sea el propio profesor que se ve afectado por los actos de indisciplina quien juzgue los mismos, es decir, que sea juez y parte. Pero podríamos contestar que si se quiere garantizar los derechos del alumno lo que habría que hacer es ofrecerle la misma posibilidad que al profesor: el ser escuchado y, si no es capaz de resolver sus problemas directamente con el profesor implicado, entonces tener la posibilidad de pedir una mediación.

Cuando se plantea una solución negociada al conflicto, una solución por el diálogo y ésta no se puede lograr negociando únicamente las partes implicadas (el alumno o los alumnos y el profesor) un recurso obvio es la utilización de un mediador, una tercera persona o parte imparcial que, escuchando y analizando las informaciones y comentarios de las dos partes implicadas, es capaz de sugerir y proponer posibles soluciones o respuestas. En este sentido, se podría entender que cuando desde el CDDE y el RRI se plantea la intervención del consejo escolar, y la de un instructor como representante de éste, lo que se propone es la figura de un mediador. Es decir, frente al profesor, que sería una segunda parte implicada en el conflicto, se opta por elevar el caso al consejo escolar que se constituye como tercera parte.

Sin embargo, mucho nos tememos que esta tercera parte no sea nunca o casi

nunca una parte *imparcial*. Si retomamos el análisis del RRI, del repertorio de faltas y de la normativa que establece para resolver los conflictos, podremos comprobar cómo en ningún momento se hace mención de la responsabilidad del profesor ni de su implicación en el conflicto. Luego, al derivar hacia un estamento superior no se hace bajo la consideración de incluir un tercero *imparcial*, un *árbitro* del conflicto que medie y busque posibles soluciones del mismo teniendo en cuenta no sólo la actuación del alumno sino también la del profesor o profesores. Lo que realmente se hace es enjuiciar, celebrar un juicio al alumno o la alumna en la que el profesor no es parte del conflicto, no es uno de los agentes en contienda, sino un testigo de cargo, una parte del *ministerio fiscal*, de la acusación.

De ahí que nos reafirmemos en el aspecto descalificador que conlleva este planteamiento para el propio profesorado, para su función o papel de educador. Esto nos lleva a una segunda consideración.

2. *Transformación de su rol de maestro o educador en enseñante, instructor o profesional de la enseñanza.* Por duro que parezca ésta es la realidad que vivimos hoy en día. Cada vez más nos encontramos con que los maestros y educadores se convierten en meros enseñantes y su única misión es la de *enseñar* unas materias, transmitir unos conocimientos, unos contenidos. Ya sabemos que la teoría de

la LOGSE no aceptaría este análisis, pero aquí hablamos de nuestra experiencia, de lo que conocemos, no de lo que debería de ser según el diseño maravilloso de la reforma. La realidad, al menos la que conocemos, es que, como nos dijo un jefe de estudios, hoy en día ya no se puede ser educador, bastante se tiene con ser enseñante y ocuparse de transmitir unos conocimientos a los pocos que muestran algún interés. Nos encontramos aquí con toda una serie de cuestiones que ya hemos ido analizando: la falta de motivación, tanto del alumnado como de parte del profesorado, la carencia de medios y recursos, la masificación, la transformación de lo actitudinal en contenido conceptual y viceversa, etc.

Cuando en el CDDE y el RRI se establecen como obligaciones del estudiante el *estudiar, traer el material necesario para el adecuado desarrollo de las actividades de las clases, respetar las orientaciones del profesorado para su aprendizaje*, de alguna manera se convierte al profesor en *vigilante o policía* que debe velar por que se cumplan esos deberes y se pervierte la naturaleza del papel educador del profesor. El profesor debe preocuparse no de que el alumno se haga persona, se forme como individuo autónomo y capaz de desenvolverse por sí mismo, es decir, deja de preocuparse de educar al niño o la niña para pasar a ocuparse de que *estudie*, de que *aprenda* los contenidos que le ha tocado impartir. Y aquellos que no

puedan o no quieran estudiar y aprender esos contenidos entonces son un problema y se establece cómo resolverlo: haciendo partes y, cuando se acumula una cierta cantidad de partes, abriendo expedientes. Ya no se es educador, se es profesional de la enseñanza y gestor de las ordenanzas.

### Recuperar al educador y la educación ¿integrar el conflicto o suprimirlo?

*Si el maestro considera que la desobediencia, el desacuerdo, las peleas, o la negativa a realizar una parte en particular del trabajo, a mantenerse en silencio, a ponerse en fila, son una amenaza a la autoridad, aparece entonces un problema. Si, por el contrario, estos incidentes se consideran como naturales en el curso de la vida en común y se integran dentro del todo, no hay porque percibirlos como problemas* (Kohl 1986, p. 138).

En este texto Herbert Kohl pone el dedo sobre la llaga: ¿Qué entendemos por conflicto? ¿Para quién es una situación conflictiva? Hasta el momento hemos ido desgranando reflexiones acerca de la respuesta institucional ante el conflicto y la indisciplina y en todas ellos nos ha surgido como elemento básico la desviación o derivación a otras instancias, no la solución del conflicto.

Ahora se nos presenta otra posibilidad, otra opción. En lugar de quitarnos de encima el

problema y de traspasarlo a otros (jefe de estudios, director del centro, consejo escolar, familia y, como última gran instancia, servicios sociales del ayuntamiento o de la comunidad autónoma) la solución alternativa parte de asumir el conflicto y de vivirlo como parte del proceso educativo mismo. Ya no se trata de suprimir o negar el conflicto, ni de traspasarlo o desviarlo, sino de aceptarlo y de aprender a vivir el conflicto para que nos enriquezca y no sea dañino. Así, frente a una falsa solución punitiva, se apuesta por una resolución constructiva en la que se aprenda del conflicto y se aprenda a vivir y transformar el conflicto mismo. Como continúa diciendo Herbert Kohl, *"el castigo constituye un modo peligroso de intervenir en el comportamiento. Si se castiga a dos personas porque estaban peleando, el castigo no aclarará, no resolverá las causas de la pelea. Junto a la hostilidad mutua de los dos muchachos, una nueva hostilidad hacia el maestro y su autoridad hará aparición. Eso no quiere decir que el maestro deba retroceder ante las peleas ni que tenga que dejar que sus alumnos se hagan pedazos entre sí. Debe ciertamente interrumpir la pelea. Pero es el paso siguiente el que es esencial. El maestro puede castigar a los contendientes, ponerles una mala nota en conducta, enviarles al director"* (Kohl, 1986, pp. 138-139).

Éstas son las soluciones propuestas desde las instancias institucionales y que, como hemos visto reiteradamente, lejos de resolver el problema lo agravan o radicalizan. Pero, continúa Herbert Kohl, se puede *"hacer algo totalmente diferente. Puede volverse*

*hacia ellos, diciendo: '¿Qué ocurre?' Y hablar de ello, esperar que la clase vuelva a estar en calma y dejar que las cosas sigan su curso. O puede también cogerlos aparte, sea los dos juntos sea de uno en uno. La cuestión es que se ha tratado el suceso como un asunto más de la vida en común, y no como una transgresión de la disciplina"* (Kohl, 1986 p. 139).

Ésta es la apuesta según la que, siguiendo la línea de algunos autores, hemos ido realizando desde hace años nuestro trabajo.

## Algunas alternativas a la normativa

Ante la realidad expuesta proponemos una forma de trabajo que no se basa tanto en grandes teorías pedagógicas ni en complicadas orientaciones metodológicas imposibles de llevar a cabo como en una dinámica de acercamiento que nos permite fundirnos en la esencia misma del ser humano. Esto implica simplemente abandonar la idea vertical y jerárquica de profesor-alumno para sustituirla por la horizontalidad del diálogo donde *la función del profesor, de nuevo educador, es asegurar el protagonismo de sus alumnos y alumnas, en cuanto que personas, y garantizar el diálogo y el encuentro personal.* Y así podremos todos establecer *la convivencia* como estilo de relación privilegiado frente a la mera disciplina, *construyendo* procesualmente un marco donde todas las situaciones, incluido el conflicto, sean aprovechadas y tratadas con rigor educativo.

Será desde un clima tal desde donde se podrán explicitar los elementos del currículo que permitan acercarnos a la consecución de los objetivos generales de la LOGSE, que hablan de *formar integralmente personas que se desarrollen con autonomía, responsabilidad y conciencia crítica de la realidad que les rodea*.

Sólo en este ambiente es posible practicar habilidades cercanas al ser humano como el diálogo, como razonar y posicionarse ante el conflicto, enfrentando con el *equilibrio* que infunde la *razón* la *comprensión* al *castigo*, la *sinceridad* a la *soberbia* y la *confianza* al *temor*.

## La metodología LIPMAN y la resolución constructiva de conflictos

Esta metodología surge en Estados Unidos de la mano de M. Lipman y colaboradores, los cuales la desarrollan con el objetivo de enriquecer las destrezas de pensamiento de sus alumnos tomando como referencia básica la práctica del diálogo filosófico. En la actualidad se lleva a cabo en el marco de una estructura más amplia que se conoce como "Aprender a Pensar". La aplicación básicamente sólo requiere la aplicación de los siguientes pasos:

1. Una vez distribuidos los participantes en círculo, se realiza la *lectura compartida de un texto*. Se dispone de un conjunto de novelas adaptadas a las distintas etapas

evolutivas del desarrollo, las cuales se acompañan de sus correspondientes guías didácticas. En la educación no formal se suelen sustituir por cualquier texto de interés o por otros soportes: dinámicas, cine o un cuadro que inciten o desencadenen el siguiente paso.

2. El grupo, ahora llamado *comunidad*, plantea los interrogantes o *cuestionamientos* que les sugirió el momento anterior y se anotan en la pizarra, escribiendo al lado el nombre de la persona que interroga a la comunidad.

3. La comunidad elige la cuestión que más le motiva o interesa y comienza un diálogo en el que existen unas normas que garantiza el profesor-mediador. El diálogo se establece desarrollándose destrezas cognitivas que se *interiorizan* por cada persona y por la comunidad, facilitando, por tanto, aprendizajes tan *significativos* como *comprensivos* que posibilitan un andamio *constructivista* que descansa entre la *investigación* y la *acción*.

## Una experiencia de aula

"El conflicto no es negativo, es más bien necesario para la evolución progresiva de lo humano y lo social. Lo que nos parece ilusorio es pretender erradicar dicho conflicto con medios funcionales, sin toma de conciencia" (López Hernández, 1999).

Durante dos años hemos venido aplicado la metodología Lipman en resolución

y prevención de conflictos en el marco de las tutorías de un grupo de diez chicos de Garantía Social. Los casos que describimos a continuación, aunque distintos, tienen todos en común dos cuestiones o elementos:

- La metodología se aplica con cierta flexibilidad frente al rigor de su uso en otros proyectos más filosóficos y teóricos; y, así, se suprime la centralidad del texto filosófico (novelas de Lipman) para sustituirlo por soportes audiovisuales, impresos o simples cuestionamientos que correspondan a *centros de interés* patentes en el grupo y/o en algunos de sus miembros.
- El objetivo es plantear el conflicto; ello no implica resolverlo y mucho menos evitarlo. Nos conformamos con *tomar conciencia de la situación de conflicto*. Iniciamos, con el cuestionamiento, el diálogo y la razón, un camino sin que nadie ni nada nos indique *a priori* su dirección, sentido o destino y, entre todos, vamos marcando la ruta y meta.

Pasemos a continuación a presentar una serie de casos a través de los cuales mostraremos cómo se puede vivir el conflicto, eliminar su aspecto destructivo y darle un carácter educativo y constructivo.

#### *Primer caso: conflicto individual*

Se observa que Marcos, de forma gradual, va deteriorando su vida en todos los aspectos

conocidos y de los que nos hace partícipe: inicialmente nos sorprendió no sólo por su madurez y “saber estar”, sino por la condición física que demostraba al hacer deporte. Ahora es todo lo contrario: ya no ayuda a sus compañeros, es impuntual, se ausenta sin motivo, sus relaciones familiares no son las de antes (come a deshoras, está de mal humor, se encierra en su habitación, ha dejado de colaborar en casa...) y su aspecto físico es distinto, evidenciándose una conjuntivitis de origen sospechoso, que induce a pensar que Marcos está abusando del hachís, sospecha que se confirma cuando él mismo, preocupado, pregunta en voz alta: *¿Por qué hay personas que consumen drogas y parece que están tan bien y otras que también consumen están tan mal?* Inmediatamente, se inicia el diálogo durante el cual tuvimos oportunidad de:

- Informar sobre consumo y consecuencias.
- Establecer previsiones de futuro.
- Plantear empáticamente modos de vida.
- Tomar conciencia de estilos de ocio.
- Razonar afirmaciones como *lo importante no es no consumir, sino aprender a consumir*.

Marcos, al poco tiempo nos abandonó. No sabemos qué camino habrá tomado, pero simplemente al plantear su conflicto al grupo nos ofreció unas sugerencias y pistas que probablemente en algunos chicos y con seguridad en nosotros mismos se han convertido en estrategias de aprendizaje.

*Segundo caso: conflicto entre iguales*

Abraham y David aunque tienen en común el pertenecer a familias trabajadoras, manifiestan sin disimulo grandes diferencias: mientras los padres de uno son propietarios de un negocio, los del otro son asalariados. Ambos explicitan sus ideas políticas con actitudes y formas radicalmente opuestas: uno exterioriza modos y pensamiento cercanos a grupos de corte nazi y otro pertenece a la llamada "tribu de raperos" cuyo estilo se parece a los hippies de los 70, pero más asociado a los *graffiti* que al consumo de ciertas drogas. Su relación siempre se ha basado en el enfrentamiento, que al principio era argumentado y, poco a poco, fue derivando al hostigamiento y la provocación continua. La disputa se ha tornado infantil, de tal forma que por cualquier cuestión discuten.

Un día se pelean, hecho preocupante no sólo por las lesiones que se causan, sino por el efecto que tiene en la cohesión del grupo, en la relación con las familias y entre ellas mismas y en la posible pérdida de los vínculos afectivos de autoridad y referencia. Es, pues, un conflicto cuya inmediatez y objetividad requieren una respuesta tan automática como contundente. Se nos ocurre, al hilo de la tregua de ETA, plantearles el conflicto y que hagan una simulación de negociación. Vamos a crear tres grupos: los terroristas, el gobierno, y los mediadores, papel este último que desempeñan Abraham y David. No sólo tienen

que estar de acuerdo, sino parecerlo; y además su función (su juego) consiste en mediar buscando puntos en común para avanzar durante las discrepancias, anotando los interrogantes y cuestionamientos que surjan para después iniciar el diálogo.

La negociación se realiza en dos sesiones que cuyos aspectos más destacados fueron:

- Búsqueda de puntos en común para empezar a hablar.
- Distinción entre crítica constructiva y destructiva.
- La diferencia entre lo posible, lo probable y lo real.
- La influencia de un conflicto en las personas aunque sean ajenas al mismo.
- Previsiones de futuro.
- Diferenciar y posibilitar el perdón frente al olvido.
- La importancia del compromiso como garantía.

Abraham y David en absoluto resolvieron su conflicto. A partir de entonces lo evitaron. David fue marginado en muchas ocasiones por el grupo en el que las posibilidades de liderazgo de Abraham eran mayores. A lo largo del curso, cuando surgía el conflicto entre iguales, recurrimos como estrategia al recuerdo de los hechos narrados y entonces nos dimos cuenta de que la historia de un grupo se escribe no sólo con sus conflictos, sino con sus consecuencias convertidas en aprendizajes.

*Tercer caso: conflicto social probable*

*Primero se llevaron a los negros  
pero a mí no me importó,  
porque yo no lo era.  
Enseguida se llevaron a los judíos,  
pero a mí no me importó,  
porque yo no lo era.  
Después detuvieron a los curas,  
pero como yo no soy religioso,  
tampoco me importó.  
Luego apresaron a unos comunistas,  
pero como yo no soy comunista,  
tampoco me importó.  
Ahora me llevan a mí  
pero ya es tarde.*

**Bertold Brecht.**

A principios de marzo, el centro nos informa que se va a incorporar un chico nacido en la República Dominicana, que acaba de llegar a España. Con el grupo revuelto por el caso anterior, hablamos con Sandro (así se llama) y le ruego que empiece tras las vacaciones de Semana Santa. Mientras, vamos preparando el terreno. En clase, en las tutorías, animado por los medios de comunicación, está muy presente el tema del racismo; Sandro es negro. El día 21 de marzo, además de ser el comienzo de la primavera, es el día internacional de la poesía, así que el lunes 22 planteamos la lectura del poema de Bertold Brecht e iniciamos una sesión Lipman típica que acaba en el tema del racismo con el interrogante *¿Qué pasaría si tuviéramos un compañero negro?*

Al final se informa de que Sandro se incorporará tras las vacaciones, provocando una respuesta generalizada de reproche por haber hecho la sesión orientada de esa forma tan descarada. Parece obvio que la deseada prevención ha sido efectiva, tanto porque surge de las necesidades probables y reales del grupo como por los procesos cognitivos de interiorización que el cuestionamiento ha desencadenado.

*Cuarto caso: conflicto social latente*

Abraham ha sido condenado por un tribunal a pagar un cierto número de días/multa y a limpiar pintadas de una estación de cercanías. Su delito: pintar en una pared de propiedad pública. En principio se pedía el ingreso en prisión durante un número determinado de fines de semana (es reincidente) pero el apoyo de su madre y la actuación de su abogada han sido fundamentales para evitar el internamiento.

Abraham se siente criminalizado por una actividad que, para él, es algo más que un *hobby* o una moda pasajera. Es una afición que le mantiene constantemente ocupado, llegando a expresar literalmente "que le aleja de otras historias", una especie de terapia o vía de escape de la realidad que le ahoga.

En privado, nos cuenta su experiencia y ante la invitación de compartirla con sus compañeros, accede encantado.

Los hechos coinciden con el inicio de un vídeo fórum que han demandado los chicos. Vemos *Barrio, El Odio y El Gran Dictador*. Hablamos, cuestionamos, establecemos comparaciones con la realidad, analizamos comportamientos y buscamos respuestas.

Siempre se nos quedará grabado el pasaje de *El Odio* que Abraham nos repitió mientras nos contaba su experiencia: "Ésta es la historia de un hombre que cae desde un edificio de 50 pisos. Mientras cae piensa: todo va bien, todo va bien, más duro que la caída será el aterrizaje". Abraham terminó su relato diciendo: "por eso yo voy a seguir pintando".

Con el vídeo-fórum hemos contemplado realidades cotidianas que a través del cine han iniciado el diálogo que nos ha posicionado ante el conflicto, arrancando esa sonrisa del pensamiento que es la toma de conciencia.

## A modo de conclusión

Estas cuatro historias no son más que una pequeña muestra de cómo asumir e integrar el conflicto en el aula como un elemento más del proceso educativo y de crecimiento tanto del grupo como de cada uno de sus integrantes, profesor incluido. No pretenden ser la *respuesta* ni la receta para todo conflicto, pero sí unos ejemplos y unas sugerencias de respuestas alternativas a las establecidas en el CDDE y el RRI. Tras la lectura de este trabajo se nos podría acusar de *alarmistas* y *catastrofistas* al

presentar las propuestas institucionales bajo una óptica tan negativa y perniciosa, considerando que es una exageración y que tampoco es tan grave. Tal vez sea cierto que, hoy en día, la situación no ha llegado a los extremos por nosotros descrita y que los ejemplos de expedientes disciplinarios y de pliegos de cargos puede que no sean más que unas excepciones dentro del panorama actual de la educación, pero eso no quita para que sea, probablemente, el porvenir que se está dibujando, el futuro que se está construyendo. Cada vez más, el profesor y la profesora se sienten indefensos y recurren a este tipo de medidas y de actuaciones "derivadoras" del problema y bálsamo inmediato de su malestar. Valga como ejemplo una anécdota reciente en la que una alumna de magisterio en prácticas nos contaba como, estando en un grupo de 2º Ciclo de Infantil (6 años), asistió a una escena realmente asombrosa: un niño de 6 años fue enviado por su profesora al despacho del director "por mal comportamiento". Se nos puede decir que es una exageración, y puede que lo sea, pero es una exageración altamente significativa y realmente preocupante. Si se empieza a mandarlos con sólo 6 años al despacho del director, ¿Qué se hará con ellos cuando tengan 12 o 14 años?

Y, ¿qué pensar de una profesora que no es capaz de hacerse cargo de un conflicto planteado por un niño de 6 años? ¿A qué grado de desmoralización y desánimo está llegando el profesorado como para "tirar la

toalla" con niños de tan corta edad? Es cierto que no se puede descargar toda la responsabilidad sobre el profesorado, que es una "profesión" (¿profesión o vocación?) mal considerada socialmente y peor retribuida económicamente, que hay una falta endémica de medios y recursos para poder realizar la labor educativa como sería necesario. Todo ello es cierto, pero aun así no podemos escudarnos en ello para no asumir la responsabilidad de educadores a que nos hemos comprometido e ignorar las consecuencias de nuestros actos cuando optamos por una respuesta u otra.

Evidentemente, optar por el diálogo, por la integración del conflicto y por su resolución en grupo es más duro, es más complicado y, en muchos casos, insatisfactorio. Es cierto que lo más simple es derivar y que otro se ocupe del problema. También es cierto que, en muchos casos, parece que la sanción y los expedientes disciplinarios son la única opción posible, que se trata de casos perdidos, de alumnos y alumnas irrecuperables y "carne de cañón", que la violencia y el desorden están tan arraigados hoy en día en todos los ámbitos de la

sociedad que sería ingenuo pensar que la escuela iba a librarse y que, a fin de cuentas, no se puede hacer más de lo que se hace.

Pero no nos gustaría terminar con unas reflexiones tan desesperanzadoras y derrotistas y apostar por un futuro algo más optimista y alentador. Por ello nos gustaría concluir trayendo a estas páginas la experiencia de un compañero maestro y pedagogo, Paco Lara, profesor en un colegio público en Palomeras Bajas, quien tiene a gala el que en sus muchos años de docencia no ha abierto ningún expediente disciplinario ni ha puesto parte alguno a sus "muchachos y muchachas" y no porque no tenga problemas, sino porque no huye de ellos ni se los quita de encima: los asume y se enfrenta a ellos, pero no se enfrenta con sus alumnos y alumnas, sino que junto con ellos y ellas, todos juntos, resisten el conflicto y lo afrontan. Esperemos que su ejemplo sirva de modelo y, en lugar de crecer el número de expedientes, se extienda el hábito del diálogo y de la alianza profesor-alumno frente y contra el conflicto.

## Referencias

---

- ACKERMAN, J.M.(1972). *Operant conditioning techniques for the classroom teacher*. Glenview: Scott, Foresman and Co.
- AGAZZI, A. (1971). *Historia de la Filosofía y la pedagogía*. Alcoy: Ed. Marfil.
- BLÁZQUEZ FRAILE, A. *Diccionario Latino-Español; Español-Latino*. Editorial Sopena, S.A.
- CORNELOUP, A. (1991). *Cómo mantener la disciplina*. Barcelona: CEAC.
- CORNELOUP, A. (1991). *Cómo mantener la disciplina*. Barcelona: CEAC.
- CORTINA, A. (1999). Autoridad, Responsabilidad y Libertad en el Proceso Educativo. En VV.AA., *Valores de una sociedad plural*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- CURWIN, R.L. y MENDLER, A. N. (1983). *La disciplina en clase*, Madrid: Narcea.
- FOULQUIÉ, P. (1967). *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Ed. Labor.
- GINOIT, H. (1977). *Maestro-alumno*. México: Pax-México.
- GÓMEZ, M., MIR, V. y SERRATS, M<sup>a</sup>. G. (1990). *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid: Narcea.
- GOTZENS, C. (1986). *La Disciplina en la Escuela*. Madrid: Pirámide.
- KOHL, H. (1986): Disciplina, en *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. En Raquel Glazman, México:Ediciones el Caballito/SEP.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, G. M. (1999). *Condición marginal y conflicto social*. Madrid: Talasa.
- MAYER, G.R., SULZER, B. y CODY J.J. (1968). The use of punishment in modifying student behavior, *The journal of special education*. 2 (3), 323-328.
- ROTTER, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. N.J.: Prentice-Hall.
- SEGURA MUNGUÍA, S. *Diccionario Etimológico Latino-Español*, Ediciones Generales Anaya.

## Resumen

---

La violencia, la indisciplina y el caos en las escuelas están en aumento. Frente a este fenómeno, la institución oficial (Ministerio y Consejería de Educación) propone una Carta de Derechos y Deberes como respuesta e instrumento para resolver los conflictos (vía sanciones) escolares. En este artículo analizamos la propuesta oficial, sus consecuencias tanto para el alumnado como para el profesorado y adelantamos una alternativa real menos punitiva.

Palabras clave: Disciplina, Autoridad, Carta de Derechos y Deberes de los Estudiantes, Expedientes disciplinarios escolares, Resolución de Conflictos

## Abstract

---

**V**iolence, indiscipline and chaos in schools are on the increase. To face these phenomena, the different institutions (Ministry of Education, Councils) propose a document containing the rights and duties of students. This document aims at solving conflict through the use of sanctions. In this article, we analyse the proposal and its consequences for both students and teachers. We also include a less punitive alternative to the proposal.

Key words: Discipline, authority, document including rights and duties, conflict solution, school sanctions.

**Juan Carlos Lago**  
*Universidad de Alcalá*  
*juanc.lago@uah.es*

**Luis Ruíz Roso**  
*I.P. Santo Domingo Savio*



# Transformar los conflictos: una apuesta.

---

Amparo Caballero

*A pesar de la gran cantidad de tiempo que docentes y alumnos pierden con los conflictos manejados de manera destructiva, y a pesar de las numerosas investigaciones indicativas de que el manejo constructivo del conflicto aumenta la productividad en el aula, los educadores reciben poco entrenamiento en la utilización del conflicto con fines didácticos o en la enseñanza del manejo de conflictos. En esencia, se les ha inculcado implícitamente que eviten y supriman los conflictos, y que los teman cuando estallan, pero la evitación y el miedo no han hecho más que empeorarlos.*

Johnson y Johnson (1999).

La preocupación de los científicos sociales por tratar de desvelar las razones del conflicto interpersonal y las fórmulas para resolverlo es ya antigua. El que autores tan prestigiosos como Kurt Lewin o Morton Deutsch hayan dedicado parte de su obra a este problema es un dato que nos lo confirma.

Sin embargo, los tópicos clásicos parecen reeditarse de cuando en cuando, quizá porque nunca dejaron de ser un motivo de estudio y preocupación; así, de un tiempo a esta parte nos encontramos en el mercado editorial con muy diversos materiales que se ocupan del tema de los conflictos en los ámbitos educativos, y, más concretamente,

**Allí donde hay personas que se relacionan, que trabajan, se divierten o aprenden juntas, tarde o temprano surgirá el conflicto. Ése no es el problema. Un conflicto puede tener consecuencias positivas o negativas, depende de cómo se gestione.**

en los entornos escolares. Parecería que se ha destapado la caja de Pandora y los temores de muchos educadores se hubieran escapado. Muchos de ellos buscan donde pueden alguna receta que les ayude a resolver los problemas que cotidianamente se encuentran en el aula. No es extraño. Por muy diversas razones que, al menos en parte, han sido abordadas en otros trabajos de este monográfico, nuestros centros de enseñanza —sobre todo de secundaria— están viviendo una situación conflictiva. Sería injusto, como ya hemos visto, mirar el problema sólo por una cara, la de los alumnos y alumnas, pero con demasiada frecuencia es lo que se hace.

Si nos centramos en el ámbito de la enseñanza secundaria en España, encontramos que en el modelo de formación del profesorado vigente se atiende poco a algunas cuestiones que entendemos son fundamentales, y el resultado es que a nuestros profesores no se les ha preparado para afrontar algunos de los problemas que les depara el trabajo diario con sus chicos y chicas. Casi todos ellos pueden ser buenos especialistas en su materia (matemáticas, física, lengua, biología, historia, filosofía...) que pasaron velozmente por un curso de formación inicial, en el mejor de los casos, insuficiente. Muchos no abandonan su formación continua y se embarcan año tras año en diferentes cursos y seminarios de muy variado pelaje. En cualquier caso, se presta muy poca atención en la formación de estos profesionales al aspecto que nos ocupa.

En el sistema formal de enseñanza, nuestros alumnos y alumnas aprenden en grupo, y, esta circunstancia, marca de forma definitiva lo que se “cuece” en las aulas. Ignorar por tanto, como se hace con harta frecuencia, los componentes psicosociales de “lo educativo” parece un lujo que no nos podemos permitir. Desde esta perspectiva, además de transmitir contenidos atendiendo a los procesos implicados en el binomio enseñar-aprender, gran parte del trabajo que tendrán que realizar los profesionales de la educación será manejar las contingencias interactivas que tienen lugar en sus aulas, y, entre éstas, el conflicto (bien sea entre compañeros o entre un alumno/a y un profesor/a) surge como una consecuencia *natural* de las relaciones grupales. El problema, por tanto, no está en que el conflicto surja —en cualquier relación interpersonal tarde o temprano surgirá el conflicto—, sino en cómo se maneje tal conflicto.

Por supuesto, no podemos olvidar que hay otros tipos de conflicto que también tienen lugar en el seno de los centros escolares (conflictos entre profesores, entre profesores y padres, entre profesores y dirección, conflictos con la administración educativa...), pero, aunque el principio general podría valer para muchos de ellos, queremos centrar el objetivo de este trabajo en los conflictos que involucran a alumnos y alumnas, por ser a éstos a los que más atención se presta y los que parecen estar causando más preocupación tanto entre el profesorado como entre los compañeros de aula.

## Algunas ideas previas

No es justo culpar a la escuela de los problemas de los que es víctima, pero sí podemos responsabilizar a la institución escolar de las respuestas que da a estos problemas. Veamos.

Es ya un tópico decir que nuestra sociedad ha cambiado; han cambiado los parámetros de relaciones familiares, las relaciones con el entorno, con el barrio, las relaciones laborales. Desde muy temprano, nuestros niños/niñas y adolescentes son testigos de peleas, asesinatos, violaciones, palizas... (para una revisión sobre los efectos de los medios de comunicación en las conductas violentas, ver Clemente y Vidal, 1994, 1996, Sanmartín, Grisolia y Grisolia, 1998). Con formas más o menos sutiles, se les enseña a recurrir a la violencia y la agresión para abordar sus problemas, ¿cómo, entonces, nos sorprendemos de que sus relaciones sean más agresivas, más conflictivas?

Estos chicos y chicas llegan a las escuelas e institutos y, simplemente, se relacionan. Cuando surgen los problemas reaccionan como saben, no han sido educados para resolver sus conflictos de forma no agresiva. Afortunadamente, en el panorama de la escuela española aún no estamos como en Estados Unidos, aún no se han instalado arcos detectores de metales a la entrada de nuestros institutos, ni los patrullan de forma continua fornidos policías, pero nos preocupa pensar que sólo sea cuestión de

tiempo (hay quien dice que cuando en USA se estornuda aquí padecemos catarro) y que, pasados algunos años, nos encontremos aquí con el mismo sistema para "controlar" los conflictos escolares.

Como hemos dicho, no podemos pedir a la escuela que resuelva problemas que se escapan de sus posibilidades de actuación, la escuela no puede por sí sola resolver los problemas de toda una sociedad, pero sí puede, y debe, responder de forma adecuada cuando tales problemas afectan a los chicos y chicas a los que tiene que educar. En este sentido, ante las situaciones de conflicto que se dan cita en sus aulas, ¿cómo puede responder la escuela? Dos son las alternativas más frecuentes:

- Considerar que nada se puede hacer con los alumnos rebeldes, que la escuela se debe sobre todo a aquellos alumnos que quieren aprender, a los que se comportan bien y desean aprovechar las oportunidades que la institución escolar les ofrece.
- Considerar que la escuela tiene que atender a todos los alumnos y alumnas, independientemente de su actitud, y que precisamente con aquellos que se muestran díscolos y poco motivados es con los que tiene que hacer un mayor esfuerzo, tratando de poner en marcha todos los mecanismos de compensación educativa que estén en su mano.

Naturalmente, ambas posturas responden a una determinada forma de entender

y abordar el papel que en una sociedad debe cumplir la escuela, y las actuaciones concretas que se toman frente al problema del conflicto entendemos que sólo son consecuencias de tales planteamientos sobre la función social de la institución escolar.

En consecuencia, dependiendo de dónde se coloquen las causas y los responsables de los problemas, las soluciones que se adopten serán de una u otra naturaleza. Así, si se considera que el problema del conflicto en las aulas tiene su origen en unos alumnos irreductibles, que son sus familias, los propios alumnos o la sociedad en general los culpables de su comportamiento, y que la escuela no tiene nada que hacer porque en absoluto contribuye a que el problema surja, la "solución" pasa por "más control". En este caso, los responsables de la administración escolar pedirán aislar a los alumnos "causantes" de los conflictos para que no se distorsione el normal ritmo de aprendizaje de los alumnos aplicados. Si la situación se agrava, no sería raro pedir más policía, más arcos de detección de metales o más agentes de seguridad privados para intentar sostener un clima de tranquilidad en las aulas.

Por otra parte, si se considera que el objetivo de la escuela es atender a todo el alumnado, que la igualdad de oportunidades educativas va más allá de la escolarización obligatoria, porque no todos los alumnos y alumnas parten de iguales condiciones

cuando llegan a la escuela, y que algo tendrá que hacer el sistema educativo para poder atender a las necesidades de quienes parten de una situación de desigualdad, sea ésta del tipo que sea (Lara, 1991); si se entiende que cuando surge un conflicto siempre hay al menos dos partes involucradas y que no se trata de buscar el culpable y penalizarle, sino de resolver el problema, entonces, tendrá pleno sentido poner en marcha todos los mecanismos de prevención y resolución de conflictos que la ciencia social nos ofrece. Será a estas fórmulas, que distan mucho de ser mágicas, pero que han demostrado notable eficacia, a las que dedicaremos las siguientes líneas.

## Breve historia de los programas de prevención de la violencia

En la década de los setenta surgen en Estados Unidos algunos grupos religiosos (cuáqueros) y asociaciones que, alentando el movimiento de educación para la paz, comienzan a introducir los postulados de una forma no violenta de resolver los conflictos en educación. Se trataba de iniciativas aisladas en el ámbito de la educación no formal, pero que no se habían incorporado al sistema reglado de enseñanza.

A principios de los años ochenta, y a partir de la preocupación por prevenir una guerra nuclear, el movimiento toma cuerpo y se comienzan a organizar en asociaciones de ámbito nacional (Educators for Social

Responsibility) que aúnan los esfuerzos de padres y educadores en esta tarea. Los procedimientos que desde el principio se proponen como fórmulas alternativas a una resolución violenta de los conflictos son la negociación y la mediación; se trataba de aplicar a la educación una estrategia frecuentemente utilizada en otros ámbitos de la vida cotidiana (laboral, judicial, político...). Con este planteamiento, surge en 1984 la Asociación Nacional de Mediación en Educación (NAME) que actualmente se ocupa de la formación de agentes de mediación y de la publicación de diferentes materiales de apoyo para la implementación de esta técnica en el medio escolar. Paulatinamente, este movimiento, que tiene como objetivo la transformación de los conflictos, se ha ido extendiendo por todo el mundo, siendo numerosos los programas que se han desarrollado desde este enfoque.

En la actualidad se cuentan por miles los centros en los que se llevan a cabo programas de este tipo en Estados Unidos y algunos otros países; sin embargo, sus resultados son desiguales. Tal como nos describen Johnson y Johnson (1999), si se examinan atentamente muchos de estos programas, no queda clara su eficacia. Una posible causa es que muchos de ellos son programas aislados y pobremente implementados. "Dan por sentado que unas pocas horas de intervención educativa pueden 'curar' a los alumnos violentos, que unas pocas horas de entrenamiento preparan a los maestros para aplicar el programa, y que no se

necesita seguimiento... Para tener éxito, los programas deben incluir elementos que reemplacen la conducta violenta por una conducta no violenta o positiva" (Johnson y Johnson, 1999, p. 23, 24).

Transformar un conflicto es complejo. Hay que tener en cuenta el origen de tal conflicto, hay que cambiar hábitos, actitudes e incluso valores. Nada sencillo, no se puede pretender que ese cambio se realice de un día para otro, exige dedicación, paciencia y tener en cuenta los resultados de los numerosos estudios teóricos y aplicados que desde la psicología y la sociología se han realizado al respecto y que nos dan pistas sobre las actuaciones a seguir (Deutsch, 1973, 1994, Johnson y Johnson, 1979, 1989, Johnson, Johnson, Dudley y Acikgov, 1994, etc.).

## Una propuesta interesante

Para muchos educadores, el conflicto siempre es destructivo y, por tanto, debe ser evitado si es posible, y, si no, eliminado radicalmente, a cualquier coste. Si ninguna de estas alternativas es posible, mejor ignorarlo.

Sin embargo, los conflictos son inevitables, se diría que son una consecuencia natural de la interacción. Allí donde hay personas que se relacionan, que trabajan, se divierten o aprenden juntas, tarde o temprano surgirá el conflicto. Ése no es el problema. Las consecuencias de un conflicto podrán ser positivas o negativas, dependiendo de cómo se gestione (Deutsch, 1973).

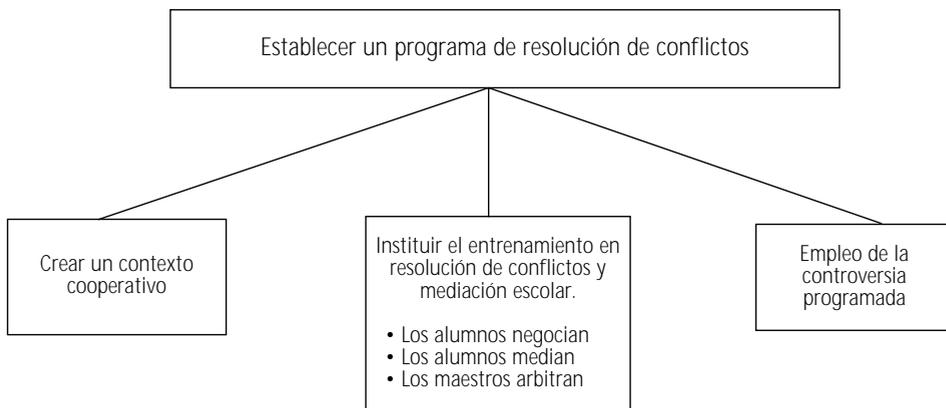
En esta línea, encontramos diferentes trabajos que recogen propuestas que pueden ser de utilidad para quienes trabajan en el ámbito educativo (Casamayor, 1998, Díaz Aguado, 1994, 1997, Fernández, 1998, Johnson y Johnson, 1999, etc.). No son propuestas teóricas e inalcanzables, son programas que se están implementando, no sin dedicación y dificultades, en diversos centros de enseñanza de dentro y fuera de nuestro país. Todas ellas tienen en común que aplican los conceptos y métodos que la investigación social aporta cuando se dedica a estudiar el conflicto y cómo resolverlo. Cooperación, negociación, mediación, son conceptos comunes a todas ellas. La extensión de este trabajo no permite una descripción pormenorizada de estas interesantes experiencias, pero sí al menos queremos recoger alguna de las propuestas que nos parecen más completas e interesantes

y que se ven avaladas por investigación abundante y de calidad.

En uno de sus últimos trabajos (Johnson y Johnson, 1999), David y Roger Johnson recogen los resultados de varias décadas de trabajo en torno a la cooperación y el conflicto en las escuelas. Proponen un programa integral de resolución de conflictos que está siendo aplicado con éxito en numerosas escuelas e institutos de Estados Unidos, Canadá y Europa. Tal como muestra el gráfico 1, el programa consta de tres partes complementarias:

- La creación de un contexto cooperativo de aprendizaje.
- El entrenamiento en resolución de conflictos y mediación escolar.
- El empleo de la controversia programada para mejorar el aprendizaje.

*La resolución constructiva de los conflictos (Tomado de Johnson y Johnson, 1999)*



Ha sido frecuente el diseño de programas que inciden en alguno de estos tres puntos por separado, sin embargo, entendemos que abordar plenamente el problema requiere la combinación de diversas estrategias y la propuesta de Johnson y Johnson parece ser una combinación muy adecuada.

### *La creación de un contexto cooperativo de aprendizaje*

La creación de un contexto cooperativo de aprendizaje requiere replantearse las condiciones en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá lugar. Los métodos tradicionales de enseñanza han optado por estrategias de tipo competitivo (el éxito en la tarea de un alumno o grupo de alumnos implica que otros compañeros no lo alcanzan) o individualista (el éxito o fracaso en la tarea de un estudiante es independiente del de sus compañeros), sin embargo, las estrategias cooperativas de aprendizaje implican la necesaria colaboración de todo el grupo para tener éxito en la resolución de una tarea.

Aunque no podemos entrar en los pormenores que caracterizan al aprendizaje cooperativo (para una revisión en profundidad, ver Ovejero, 1990) brevemente diremos que se trata de un conjunto de técnicas de trabajo en pequeños grupos heterogéneos donde "las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuencias o logros de sus objetivos de tal forma que *un individuo*

*alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo"* (Deutsch, 1949).

Diversos trabajos (Johnson et al., 1981; Nijhof y Kommers, 1985; Sharan, 1980; Slavin, 1983; Webb, 1985) han mostrado que el aprendizaje de tipo cooperativo aventaja a los modelos competitivo e individualista en diferentes aspectos relacionados con el éxito académico de los estudiantes y también en la calidad de las relaciones que se establecen entre los miembros de la clase. El uso habitual de este tipo de aprendizaje disminuye la frecuencia de los conflictos en el aula y sirve para promover la resolución constructiva de los que se ocasionen (Deutsch, 1973, Sherif, 1966, Johnson y Johnson, 1989, etc.).

Por otra parte, en consonancia con la creación de un contexto cooperativo de aprendizaje se encontrarían las propuestas (Casamayor, coord., 1998, Fernández, 1998) que insisten en el interés de que toda la comunidad escolar, y los alumnos en especial, participe activamente en la elaboración de las normas de convivencia en el centro (o reglamentos de régimen interno). Si los alumnos participan en dicha elaboración, probablemente se incluirán normas más realistas y contemplarán problemas que a ellos les preocupan, será más fácil que las sientan suyas y, por tanto, más difícil que se incumplan. En cualquier caso se habrá aprovechado una oportunidad más de construir un ambiente educativo en el que todos tengan lugar.

Parece, por tanto, que la creación de condiciones cooperativas de aprendizaje previene el conflicto escolar, pero, ¿qué hacer cuando el conflicto surge?

*El entrenamiento en resolución de conflictos y la mediación escolar*

Tarde o temprano, surgirán conflictos de diversa intensidad en la vida del aula. Entrenar a los alumnos para que sean capaces de resolverlos de forma constructiva es el objetivo de los programas de resolución de conflictos y mediación escolar. Los alumnos pueden aprender a usar técnicas como la negociación y la mediación para resolver sus disputas sin necesidad de acudir al adulto. El profesorado, por su parte, puede utilizar la mediación e incluso el arbitraje como fórmulas para resolver un conflicto que los alumnos no son capaces de resolver entre sí. Así pues, cuatro parecen ser los conceptos a tener en cuenta en un programa de resolución constructiva de los conflictos: negociación, mediación entre iguales, mediación por parte de un adulto y arbitraje<sup>1</sup>.

*Negociamos* cuando a través del diálogo tratamos de llegar a un acuerdo con quien tenemos un conflicto. Se negocia dentro y fuera de la escuela, aunque no siempre el tipo de negociación que se usa es el más

adecuado para favorecer una resolución estable de los conflictos. Básicamente podemos negociar con dos fórmulas:

*a) Negociación competitiva o “gano-pierdes”:* en este tipo de negociación, se trata de llegar a un acuerdo que nos favorezca, perjudicándose por tanto la otra parte del conflicto. La estrategia suele ser hacer una oferta muy superior al objetivo real que nos planteamos, y entablar con la otra parte un “regateo” en el que se va cediendo paulatinamente, intentando que el otro lo haga antes, hasta llegar, si es posible, a un punto de acuerdo. Es difícil llegar a un acuerdo en el que ambas partes se sientan satisfechas, por eso cuando tenemos que mantener una relación prolongada con la persona con la que tenemos el conflicto esta estrategia no es la más adecuada.

*b) Negociación colaborativa:* implica entender el conflicto como un problema que queremos resolver, ninguna de las partes trata de sacar ventaja, sino de llegar a un acuerdo que pueda ser asumido sin problema por ambas. Es necesario conocer los intereses de cada parte y comprender la perspectiva del otro en el conflicto sin hacer juicios de valor sobre sus opiniones. Partiendo de lo que cada uno quiere puede llegarse a un acuerdo que sea compatible con los intereses de cada parte.

---

1. Para una descripción pormenorizada de cada estrategia ver los capítulos 7, 8 y 9 de Johnson, D.W. y Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

*La mediación* puede entenderse como una extensión de la negociación. Se trata de incorporar al diálogo entre las partes en conflicto a un tercero neutral que facilitará el proceso para llegar a un acuerdo. El mediador no puede tomar decisiones, tan sólo escucha, y ayuda a que las posturas se clarifiquen para buscar nuevas vías de solución; no juzga, la decisión final es siempre de las partes en conflicto. El mediador también será testigo del acuerdo al que se llegue al final de la negociación. Pero no hay prisa, un acuerdo que se toma de forma precipitada, sin que la negociación esté madura y ambas partes realmente de acuerdo, es casi una garantía de fracaso en la resolución del problema.

Es conveniente que este acuerdo se haga por escrito y que lo firmen quienes tienen el conflicto y también el mediador. El acuerdo se redactará en un lenguaje neutral, sin hacer juicios de valor sobre las actitudes o conductas de las partes en conflicto y recogiendo el compromiso de cada parte de la forma más clara y específica posible; deberá ser equilibrado y realista, de nada sirve un acuerdo que resulta imposible de cumplir.

Si la negociación entre los protagonistas del conflicto fracasa, pueden acudir a la mediación. La mediación será entre iguales si quien representa el papel de mediador es un igual (un compañero si el conflicto es entre estudiantes, un profesor si es entre profesores, o dos mediadores, profesor y alumno, si

el conflicto es entre un profesor y un alumno), pero también podrá mediar un adulto aunque las partes en conflicto sean estudiantes, si la mediación entre iguales no es posible o si fracasa.

Si todo falla, *el arbitraje* puede ser una alternativa. Al contrario que el mediador, el árbitro sí puede tomar decisiones; sin embargo, y a pesar de ser la fórmula más utilizada para resolver los conflictos en los ámbitos escolares (los alumnos acuden al profesor para que resuelva una discusión con un compañero, los profesores acuden a dirección o al consejo escolar para que decidan qué hacer con un alumno que les causa problemas), el arbitraje genera soluciones menos estables y eficaces que las otras fórmulas de resolución de conflictos. Las partes en conflicto se suelen sentir menos identificadas con la decisión tomada y es más fácil que rompan los acuerdos; además, el árbitro suele tomar decisiones que les satisfacen menos.

#### *El empleo de la controversia programada para mejorar el aprendizaje*

El tercer elemento del programa de David y Roger Johnson es la controversia programada. En palabras de los autores, "hay una controversia académica programada cuando las ideas, la información, las conclusiones, las teorías y las opiniones de un alumno se oponen a las de otro, pero ambos tratan de llegar a un acuerdo por medio de la propuesta de Aristóteles: la

discusión de las ventajas y desventajas de las acciones propuestas, apuntando a sintetizar nuevas soluciones, a una resolución creativa del problema" (o.c., p. 143).

Cuando se programa el desacuerdo, cuando los estudiantes tienen la oportunidad de exponer sus opiniones, argumentarlas y contrastarlas con las de sus compañeros, se incentiva la *curiosidad epistémica*. En una situación cooperativa, este desacuerdo da lugar a curiosidad y búsqueda de nueva información, mientras que en una situación competitiva, los desacuerdos, personales o académicos, suelen dar lugar al enfrentamiento.

Con otros objetivos, pero partiendo del mismo principio fundamental, encontramos otro ejemplo del uso de la controversia programada como herramienta de aprendizaje en el proyecto Filosofía para Niños y Niñas de Matthew Lipman, *Aprender a Pensar* (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

Si los alumnos y alumnas se acostumbran a discutir sus ideas, conclusiones u opiniones de forma constructiva, si se programan actividades bien estructuradas en esta línea, se favorecerá el uso del diálogo como estrategia fundamental para resolver sus conflictos.

## Algunas conclusiones

A pesar de las interesantes experiencias que desde la perspectiva de la participación, la cooperación y la transformación

constructiva de los conflictos se están llevando a cabo dentro y fuera de nuestras fronteras, siguen siendo mayoría los centros escolares en los que los conflictos no se resuelven, se ignoran, mientras se puede, y se expulsan, cuando se considera que no hay nada que hacer. Entretanto, profesores y alumnos se ven envueltos en un clima nada agradable que distorsiona, a veces gravemente, la apasionante tarea de enseñar y aprender.

No todos los aspectos que intervienen en este asunto se pueden abordar desde las instituciones escolares, pero algunos sí, y entendemos que tocan muy de cerca los "para qué" y los "para quién" de nuestra escuela.

Como bien describe Casamayor en la introducción de su libro *Cómo dar respuesta a los conflictos*, la implantación de la ESO ha puesto de manifiesto algunas de las fallas del sistema. Nos ha mostrado de forma descarnada cómo la institución escolar no es capaz de atender las necesidades de todos los chicos y chicas, no es capaz de ganar su interés, en definitiva, no les sirve; nos enseña como algunos de los "parches" previstos para ellos no funcionan, no son suficientes, o, simplemente no están disponibles; nos da cuenta de que el perfil del profesorado de secundaria como especialistas disciplinares es, cuando menos incompleto, y que los profesores se sienten incapaces de resolver los problemas que les causan algunos de sus alumnos adolescentes.

Asumir que nuestro sistema escolar tiene dificultades importantes se hace imprescindible si pretendemos abordar con seriedad y sin demagogias el problema. Desde ahí podremos generar un proceso de autocrítica positiva que pueda dar

lugar a alternativas razonables. Sin duda no se trata de una tarea simple ni que se pueda realizar en solitario. Algunos ya están en ello y con sus experiencias nos dan pistas de cómo es posible transformar esta *escuela en conflicto*.

## Referencias

---

- CASAMAYOR, G. (coord.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- CLEMENTE, M. Y VIDAL, M.A. (1994). La violencia simbólica: La televisión como medio generador de delincuencia en los niños. *Apuntes de Psicología*, 41-42, 47-60.
- CLEMENTE, M. Y VIDAL, M.A. (1996). *Violencia y televisión*. Madrid: Noesis.
- DEUTSCH, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- DEUTSCH, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven: Yale University Press.
- DEUTSCH, M. (1994). Constructive conflict resolution: principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50, 13-32.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1997). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE-MEC (Cajas azules).
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- JOHNSON, D.W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, O. Y SKON, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- JOHNSON, D.W. Y JOHNSON, R. (1979). Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-61.
- JOHNSON, D.W. Y JOHNSON, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction book company.
- JOHNSON, D.W. Y JOHNSON, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R., DUDLEY, B. Y ACIKGOV, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *Journal of Social Psychology*, 134 (6), 803-817.
- LARA, F. (1991). *Compensar educando*. Madrid: Popular.

- LIPMAN, M., SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. de la Torre.
- NIJHOLF, W. y KOMMERS, P. (1985). An analysis of cooperation in relation to cognitive controversy. En Slavin y cols. (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York: Plenum Press.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- SANMARTÍN, J., GRISOLIA, J.S. y GRISOLIA, S. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- SHARAN, S. (1980). Cooperative learning in teams: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations, *Review of Educational Research*, 50, 241-272.
- SHERIF, M. (1966). *Group Conflict and cooperation*. Londres:Routledge.
- SLAVIN, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- WEBB, N.M. (1985). Student interaction and learning in cooperative small groups : A research summary. En Slavin y cols. (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York: Plenum Press.

## Resumen

---

El conflicto parece ser una consecuencia natural de la interacción social, puede tener consecuencias positivas o negativas en función de cómo se gestione. Este trabajo revisa algunas de las propuestas actuales para la transformación constructiva de conflictos en contextos educativos.

Palabras clave: conflicto, educación, negociación, mediación, cooperación.

## Abstract

---

Conflict seems to be a logical consequence of social interaction. It can have a positive or a negative outcome depending on how it is managed. This paper reviews some of the proposals that exists at present for the constructive transformation of conflict in educational context.

Key words: conflict, education, negotiation, cooperation.

**Amparo Caballero**  
 Facultad de Psicología  
 Universidad Autónoma de Madrid.  
 Cantoblanco. 28049 Madrid.  
 amparo.caballero@uam.es

# Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:  
  
BRINCONES, I. (Comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.  
GONZALEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5°.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.



# Índice de números atrasados

## TARBIYA Nº 1-2

- Presentación. *Págs. 5-6.*  
 Reformas educativas y progreso social.  
*Juan Delval. Págs. 7-18.*
- La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración.  
*Juan José Aparicio. Págs. 19-44.*
- La interacción entre el aprendizaje lógico-estructural (L) y el aprendizaje de contenido (C).  
*Antonio Corral Íñigo. Págs. 45-46.*
- El aprendizaje receptivo de las ciencias: preconcepciones, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas.  
*José Otero. Págs. 57-66.*
- Los problemas de la enseñanza en la historia de España.  
*Julio Valdeón Baruque. Págs. 67-79.*
- El simbolismo algebraico o por qué los profesores nos empeñamos en complicar tanto la vida de nuestros alumnos?  
*Grupo Azarquié. Págs. 81-90.*
- Reflexiones desde la psicolingüística sobre la enseñanza de la lengua.  
*Ignasi Vila. Págs. 91-92.*

## TARBIYA Nº 3

### Investigación

- Modelos y estrategias para la evaluación del conocimiento y su adquisición: Un estudio piloto.  
*Jesús Alonso-Tapia, Fermín Asensio, Eloísa Fernández, Ángeles Labrada, F. Carlos Moral. Págs. 7-48.*

### Avance de investigación

- El desarrollo de la noción de trabajo y prestigio ocupacional.  
*Purificación Sierra, Ileana Enesco. Págs. 51-56.*

### Estudios

- La representación y el aprendizaje de conceptos.  
*María Rodríguez Moneo. Págs. 59-79.*
- La evaluación de la creatividad: revisión y crítica.  
*Julio Olea Díaz. Págs. 81-98.*

### Experiencias

- Nuevas herramientas en el laboratorio de física.  
*J.Mª Meseguer Dueñas, J. Real Sáez y E. Bonet Salom. Págs. 101-118.*

## TARBIYA Nº 4

### Investigación

- Influencia del contexto temático en el razonamiento sobre problemas de Física en 21 de BUP.

*Mª Carmen Pérez de Landazábal. Págs. 7-32.*

### Avance de investigación

- Evolución de las estrategias de aprendizaje en alumnos de enseñanza superior.

*Carmen Aragonés Prieto. Págs. 35-39.*

### Estudios

- El Bachillerato: La modalidad de Artes. Las enseñanzas artísticas de régimen general.

*Eugenio Bargaño Gómez. Págs. 43-63.*

- La formación inicial para la docencia universitaria.

*Mª África de la Cruz Tomé. Págs. 65-88.*

### Experiencias

- Los programas de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid.

*Mª África de la Cruz y Héctor Grad. Págs. 91-107.*

## TARBIYA Nº 5

### Presentación

- La propuesta de Pascual-Leone.

*Antonio Corral Págs. 7-11.*

### Entrevista con J. Pascual-Leone

- Sobre inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo

*Antonio Corral y Charo del Valle. Págs. 15-27.*

### Artículos

- Afirmaciones y negaciones, perturbaciones y contradicciones, en Piaget: ¿Es causal su última teoría?

*Juan Pascual-Leone. Págs. 31-38.*

- Las matemáticas: fundamento de un desarrollo equilibrado.

*Antonio Corral. Págs. 39-55.*

- Análisis racional de reglas de juegos practicados por niños fang en un poblado de Guinea Ecuatorial.

*Pilar Pardo de León. Págs. 57-65.*

## TARBIYA Nº 6

### Investigación

El aprendizaje de la estructura de alto nivel de los textos de física.

*Isabel Brincones. Págs. 7-28.*

Un sistema integrado de Evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

*Carmen Vizcarro, Carmen Aragonés, Marta del Castillo e Isabel Bermejo. Págs. 29-43.*

### Estudios

Sociedad, sociología y currículum. Algunas reflexiones sobre la configuración del currículum en la sociedad de los noventa.

*José Luis Mora. Págs. 47-61.*

### Experiencias

La etiología en la enseñanza de las ciencias naturales. Una actividad en el zoológico como modelo de educación ambiental.

*Nicolás Rubio. Págs. 65-82.*

## TARBIYA Nº 7

Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad.

Compilador: José Bernardo Álvarez

Presentación. Pág. 5.

Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números.

*José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 7-14.*

A vueltas con los coordinadores.

*Mariano Brasa Diez. Págs. 15-21.*

Una lectura de las llamadas opciones de letras.

*Ángel Gabilondo. Págs. 23-44.*

Acceso a la Universidad por las opciones A y B en los Planes de Estudios de COU.

*Antonio Gutierrez Maroto y Rosario García Giménez. Págs. 45-59.*

¡Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de selectividad en la Universidad Autónoma! (Algunos datos estadísticos sobre las pruebas de acceso).

*Mercedes Muños-Repiso Izaguirre. Págs. 61-67.*

Las pruebas de acceso a la Universidad

*Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 69-82.*

El acceso a la Universidad de algunos países de la Unión Europea.

*Javier Manuel Valle López. Págs. 83-95.*

### Anexos

El debate actual sobre las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.

*Apartado I del documento presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia al Consejo de Universidades. Toledo, 15 de diciembre de 1992. Págs. 99-110.*

Legislación sobre C.O.U. y acceso a estudios universitarios.

*Recopilación: Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 111-116.*

## TARBIYA Nº 8

### Investigación

Un análisis de la acción tutorial en la enseñanza de adultos: diseño y validación de un programa de acción tutorial.

*Carmen Torres López y Josexu Linaza Iglesias. Págs. 7-23.*

### Estudios

Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales.

*Nuria Carriedo López. Págs. 27-53.*

Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa.

*Felipe Aguado Hernández. Págs. 55-68.*

### Experiencias

Exploración de la expresión oral en Educación Secundaria.

*Jesús Arribas Canales. Págs. 71-86.*

Cursos acelerados. Una posible opción para alumnos repetidores.

*José M<sup>o</sup> Meseguer Dueñas y Montserrat Robles Viejo. Págs. 87-104.*

## TARBIYA Nº 9

### Investigación

Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo.

*Francisco Gutierrez Martínez y Jesús Alonso-Tapia. Págs. 7-46.*

El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: estudio exploratorio.

*Marianela Denegri Coria. Págs. 47-60.*

### Estudios

Reflexiones sobre actualización Científico-Didáctica en Geografía.

*Antonio López Ontiveros. Págs. 63-81.*

El enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad en la Enseñanza.

*Andoni Garritz. Págs. 83-94.*

### Experiencias

Evaluación de la relación entre la formación de los alumnos de Física que acceden a la Universidad y la enseñanza en el Primer Curso Universitario.

*Isabel Brincones, J. Otero, T. López, S. Jiménez y J. Cuerva. Págs. 97-106.*

## TARBIYA Nº 10

Monográfico: Contenidos y métodos en la enseñanza.

Compiladores: Fernando Arroyo, César Sáenz y Manuel Álvaro.

Presentación. *Págs. 5 y 6.*

### Contenidos y métodos en la enseñanza

Una perspectiva sociohistórica.

*José Luis Mora. Págs. 9-14.*

Los contenidos disciplinares en el actual proceso de reforma educativa.

*Jesús Crespo Redondo. Págs. 15-22.*

El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza.

*Juan José Aparicio. Págs. 23-38.*

### Contenidos y métodos en la enseñanza de las matemáticas

La enseñanza de las matemáticas. un problema pendiente.

*César Sáenz de Castro. Págs. 41-53.*

Métodos y contenidos en la enseñanza de la matemática en la universidad.

*Eugenio Hernández. Págs. 55-63.*

Más allá del pensamiento lógico-formal en la enseñanza de las matemáticas.

*Antonio Corral. Págs. 65-76.*

### Contenidos y métodos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos.

*Fernando Arroyo Ilera y Manuel Álvaro Dueñas. Págs. 79-89.*

Historia: conciencia de lo social y temporalidad.

*Julio Aróstegui. Págs. 91-100.*

Razonamiento y enseñanza de la historia.

*Mario Carretero y Margarita Limón. Págs. 101- 112.*

### Contenidos y métodos en la enseñanza de la Física

Contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

*Isabel Brincones. Págs. 115-120.*

Deficiencias en los conocimientos de la física al llegar a la Universidad.

*Francisco Jaque Rechea. Págs. 121-126.*

Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

*José Otero. Págs. 127-133.*

### Conferencia de clausura

La memoria creadora.

*José Antonio Marina. Págs. 137-146.*

## TARBIYA Nº 11

### Investigación

Un modelo de intervención para desarrollar las habilidades del resumen en escolares.

*Isabel Collado y Juan A. García Madruga. Págs. 7-27.*

### Estudios

Contribuciones para una pedagogía de la comunicación.

*Vitor Reia-Batista (Dpto. de Ciencias de la Comunicación y Comunicación Educativa de la Universidad del Algarve). Págs. 31-43.*

Igualdad y Educación en el Ministerio Maravall (1982-1988).

*Enrique Jesús Pérez Sastre. Págs. 45-54.*

### Experiencias

Diez prácticas y una filosofía de la enseñanza de la Física.

*Francisco Jaque Rechea y Fernando Cusso Pérez. Págs. 57-93.*

## TARBIYA Nº 12

Monográfico: Educación médica y para la salud.

Compilador: Ángel Gil Miguel

Introducción. *Pág. 5 y 6.*

Principios de la Educación para la salud.

*J. Del Rey Calero y E. Alegre del Rey. 9-16.*

La importancia de la Biología para los futuros estudiantes de Medicina.

*Amelia Caballero Borda y José Luis del Barrio Fernández. Págs. 17-24.*

Marco de referencia de la educación en Medicina.

*Adrián Martínez González y Ángel Gil Miguel. Págs. 25-37.*

Algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la Medicina, a los dos años de la puesta en marcha del nuevo plan de estudios.

*Mª Elisa Calle Purón y Ángel Gil Miguel. Págs.39-47.*

Perfil académico de los estudiantes de primero de Medicina de la UCM.

*R. Cano, J.M. Castrillo, E. Cavero, J. Coronado, C. Chinchilla, J. Die, L. Donaire y A. Gil. Págs. 49-54.*

Reflexiones acerca del programa educativo en la enseñanza de la Medicina.

*Ángel Gil Miguel, Paloma Astasio Arbiza, Paloma Ortega Molina y Vicente Domínguez Rojas. Págs. 55-67.*

El programa de pregrado en atención primaria de la Universidad Autónoma de Madrid.

*Ángel Otero. Págs. 69-76.*

La Educación para la Salud en las enseñanzas no universitarias.

*Mª Teresa García Jiménez. Págs. 77-87.*

**TARBIYA Nº 13**

**Investigación**

Descripción de la toma de decisiones en Psicología: un intento de formalización.

*Mª O. Márquez Sánchez, J.L. Taboada Calatrava y P. Adárraga Morales. Págs. 7-36.*

**Estudios**

¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la Filosofía.

*Ángel Gabilondo. Págs. 39-52.*

La educación en valores: transversalidad e interdisciplinariedad, un método de trabajo para la solidaridad, la tolerancia y la paz.

*Susana Montemayor Ruiz y Ignacio Jardón Arango. Págs. 53-65.*

**Experiencias**

La persistencia de las concepciones alternativas en la formación de profesores.

*M.S. Stipčich y M. Massa. Págs. 69-80.*

Importancia de la química preparativa en los primeros estadios del aprendizaje.

*José Antonio Martínez Pons. Págs. 81-86.*

**TARBIYA Nº 14**

Monográfico: Educación para la igualdad.

Compiladores: Isabel Correcher y Pilar Pérez Cantó.

**Introducción general**

El Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid.

*Otilia Mó Romero. Págs. 7-9.*

La Conferencia de El Cairo: habilitación de la mujer, programas de población y desarrollo sostenible.

*Concepción Camarero Bullón. Págs. 11-22.*

Conferencia de Pekín: Educación, desarrollo e igualdad.

*Virginia Maquieira D'Angelo. Págs. 23-31.*

Genero y coeducación (un comienzo de libertad...).

*Paola Castagno Ayala. Págs. 33-41.*

La Historia de la Educación de las mujeres en España.

*Margarita Ortega. Margarita Ortega López. Págs. 43-53.*

**Educación para la igualdad en la enseñanza secundaria**

Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la Educación Secundaria.

*Mónica Egea Reche. Págs. 57-63.*

Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

*Concepción Jaramillo Guijarro. Págs. 65-70.*

Esteriotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria.

*Carmen Diego, Mª Ángeles Espinosa, Margarita Eva Rodríguez e Isabel Rupérez. Págs. 71-79.*

La Educación para la igualdad de Oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia FIPS.

*Mª Isabel Corecher Tello. Págs. 81-86.*

**Apuntes desde el género en la educación para la salud**

Condicionamientos de género en la educación para la salud.

*C. Prado, P. Gómez-Lobo, A. Ramos, R. Cuesta; P. Acevedo, M.C. Casals, S. Periañez, S. Martín y C. Araújo. Págs. 89-96.*

Mujeres y salud reproductiva en Perú: propuestas de educación y criterios de evaluación.

*Inmaculada Calzado del Llano, José Antonio Corraliza Rodríguez. Págs. 97-104.*

**Investigación y universidad**

Los estudios de las mujeres en los nuevos Planes de Estudios de la UAM.

*María Pilar Pérez Cantó. Págs. 107-115.*

Una asignatura de la UAM desde la perspectiva del género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana.

*Elisa Garrido González. Págs. 117-121.*

El libro blanco de los estudios de las mujeres, en las universidades españolas.

*Mayte Gallego. Págs. 123-127.*

**TARBIYA Nº 15**

Monográfico: Educación matemática.

Compilador: César Sáenz de Castro.

Introducción. Págs. 5 y 6.

**Reflexiones teóricas sobre la matemática y su enseñanza**

La confrontación Ciencias-Letras: La matemática como saber integrador.

*Xenaro García Suárez. 9-20.*

Los supuestos en la enseñanza de la matemática.

*María Cecilia Papini; María Rita Otero e Inés Elichiribehety. Págs. 21-29.*

Del análisis de las Matemáticas de la LOGSE en la Educación Secundaria a otras reflexiones didácticas.

*Javier Peralta. Págs. 31-43.*

**Apuntes de historia de la matemática con posible interés para la práctica educativa**

El teorema de Ptolomeo. Algunas contribuciones debidas a matemáticos españoles.

*Ricardo Moreno Castillo. 47-55.*

La aritmética árabe durante la Edad Media. Antiguos problemas aritméticos árabes.

*Concepción Romo Santos. Págs. 57-64.*

- El uso de la historia de las matemáticas en calse: el ejemplo de la cartografía y la navegación.  
*Bartolomé Barceló. Págs. 65-77.*
- Resolución de ecuaciones, unificación, automatización del conocimiento y matemática educativa.  
*Luis Carlos Cachafeiro. Págs. 79-88.*
- La naturaleza de la probabilidad. Una revisión histórico-epistemológica.  
*César Sáenz de Castro. Págs. 89-111.*

## TARBIYA Nº 16

### Investigación

- El estudio de los guiones más representativos en los tres motivos sociales: un estudio piloto sobre las creencias populares en motivación.  
*J.A. Huertas, M.º Rodríguez Moneo, R. Agudo, N. Villegas, P. Aznar, J. Calero y M.º S. Alonso. Págs. 7-22.*
- Evaluación psicopedagógica del estilo de aprendizaje. Estudio de las propiedades de medida del Learning Style Inventory de Dunnm Dunn & Price.  
*Jesús Valverde Berrocoso. Págs. 23-50.*

### Estudios

- La química, con nosotros. Una propuesta desde Nepalntia.  
*José Antonio Chamizo y Andoni Garritz. Págs. 51-69.*

### Experiencias

- Una propuesta de práctica de genética mendeliana para bachillerato.  
*A. Hueto Pérez de Heredia. Págs. 73-79.*
- La Historia de la Ciencia en el aula: una propuesta didáctica.  
*Ana Rodríguez Rodríguez. Págs. 81-90.*

## TARBIYA Nº EXTRAORDINARIO

- Monográfico: Acceso a la Universidad y Marco Educativo.  
Compiladores: José Bernardo Álvarez y Fernando Arroyo.  
Presentación. *Págs. 5-8.*
- Problemas en torno al acceso a la universidad**
- La reforma del modelo de pruebas de acceso a la Universidad, ¿necesaria y suficiente?  
*José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 11-21.*
- Las pruebas de acceso a la Universidad y las reformas del Bachillerato. Una perspectiva histórica.  
*Fernando Arroyo Ilera. Págs. 23-41.*
- Las pruebas de acceso a la Universidad desde la Enseñanza Secundaria.  
*Juan Antonio Sánchez y García Saúco. Págs. 43-55.*

- La Selectividad vista desde la perspectiva de un profesor universitario de Ciencias.  
*Francisco Jaque Rechea. Págs. 57-61.*
- Las pruebas de acceso a la Universidad en el marco de la LOGSE.  
*M.º Jesús Mohedano. Págs. 63-79.*
- Estudio comparado de las pruebas de acceso a la Universidad en la legislación española.  
*Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 81-111.*

### Experiencias

- Breve informe sobre la prueba de selectividad LOGSE: Lengua Castellana y Literatura.  
*Antonio Rey Hazas y Soledad Varela Ortega. Págs. 115-123.*
- Las pruebas de Historia en el acceso a la Universidad.  
*María Jesús Matilla. Págs. 125-144.*
- La Geografía en las Pruebas de Acceso a la Universidad.  
*M.º Carmen González Muñoz. Págs. 145-164.*
- Las pruebas de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente en el Acceso a la Universidad.  
*Juana Niedo. Págs. 165-175.*
- La Mecánica en el Bachillerato, en la Modalidad de Tecnología y en la Prueba de Acceso a la Universidad.  
*Félix Urbón Montero. Págs. 177-196.*
- Algunos resultados sobre las pruebas de Acceso a la Universidad Autónoma de Madrid.  
*M.º del Rosario López Giménez. Págs. 197-217.*
- Anexo: Procesos de gestión de las pruebas de acceso**
- Procedimiento de gestión de las Pruebas de Acceso a la Universidad de estudiantes procedentes del bachillerato LOGSE.  
*Dolores Guzmán Redondo. Págs. 221-223.*
- Proceso de gestión de las pruebas de acceso a la Universidad para los estudiantes que cursan el COU.  
*Concepción Sierra Alejandro y María Paz Saz Sánchez. Págs. 225-227.*

## TARBIYA Nº 17

- Monográfico: Educación ambiental.  
Compilador: Nicolás Rubio.  
Presentación. *Págs. 5 y 6.*
- Consideraciones sobre Educación Ambiental: Sociedad, Economía y Medio Ambiente.  
*Fernando Arroyo Ilera y Amparo Pérez Boldo. Págs. 7-27.*
- Análisis de la materia de Bachillerato: Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.  
*Gema de Esteban Curiel, Óscar Durantez Romero,*

*Javier Benayas del Álamo y José Antonio Pascual Trillo. Págs. 29-41.*

Propuesta de unidad didáctica para la problemática ambiental urbana: Una experiencia en el Bachillerato.

*Blanca Susana Cruz Ulloa. Págs. 43-51.*

La Educación Ambiental: Una visión sintética de los problemas ambientales y su relación con otras esferas del quehacer humano.

*José Navarro Cortés. Págs. 53-61.*

La incorporación de la Educación Ambiental a la Universidad española.

*Javier Benayas del Álamo. Págs. 63-69.*

Los trabajos de campo en la enseñanza de las Ciencias Naturales y en la Educación Ambiental (una revisión y una propuesta de clasificación).

*Nicolás Rubio Sáez. Págs. 71-91.*

Educación y naturaleza en España cien años atrás

*Santos Casado. Págs. 93-100.*

#### TARBIYA Nº 18 (1998)

Monográfico: El legado clásico: lengua, léxico y pensamiento político.

Compiladores: Helena Maquieira y Vicente Picón

##### Presentación

*H. Maquieira y V. Picón. Págs. 5-6.*

##### Lengua y léxico: el griego y el latín vivos

Presencia de la onomástica griega en el santoral castellano.

*M. Bueno Pérez. Págs. 9-22.*

Terminología gramatical: Grecia y nosotros.

*L. Conti Jiménez. Págs. 23-32.*

La expresión de las relaciones erótico-sexuales en latín y en español.

*R. López Gregoris. Págs. 33-42.*

Léxico latino en territorio no románico. Los préstamos latinos en euskera.

*M<sup>a</sup>. J. López Pantoja. Págs. 43-51.*

La metáfora en el léxico médico de origen griego

*H. Maquieira Rodríguez. Págs. 53-61.*

##### Pensamiento político y organización social

Poder e ideología: de la república romana a las democracias modernas.

*A. Cascón Dorado. Págs. 65-77.*

Esplendor y miseria de los políticos: Grecia y nosotros

*L.M. Macía Aparicio. Págs. 79-95.*

El pensamiento político de Cicerón: actualidad de un ideario frustrado.

*V. Picón García. Págs. 97-109.*

La monarquía en la época helenística: un régimen aceptado.

*J. De la Villa Polo. Págs. 111-126.*

#### TARBIYA Nº 19

##### Investigación

Influencia de la escuela en la pérdida de identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la Araucana.

*Omar Garrido Pradenas*

##### Estudios

Giner y Cossio: Dos maestros para el 98.

*Jose L. Rozalén Medina*

Aprender a hacer la historia.

*José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos.*

##### Experiencias

Preguntas y respuestas sobre la evaluación de los alumnos en la enseñanza de las ciencias.

*Juan Miguel Campanario*

El texto elaborado como estrategia para la comprensión en filocofia.

*Isidro Pecharromán*

##### Reseñas

#### TARBIYA Nº 20 (1998)

Monográfico: Educación para la salud en adolescentes y jóvenes.

Compilador: Juan del Rey Calero.

##### Presentación

*J. del Rey Calero. Págs. 5-7.*

La educación para la salud dentro del sistema educativo. Principios de educación y promoción de la salud.

*J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 9-19.*

Estudio de encuestas en adolescentes y jóvenes sobre conductas en salud.

*M.A. Graciani, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz y J. del Rey Calero. Págs. 21-28.*

Aspectos epidemiológicos y sociológicos del consumo de tabaco por adolescentes.

*J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 29-44.*

Los excesos en el consumo del alcohol por los adolescentes.

*J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 45-56.*

Análisis de factores de riesgo en accidentes de tráfico según hábitos de comportamiento en jóvenes madrileños.

*M.R. López, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz, M.A. Graciani y J. del Rey Calero. Págs. 57-65.*

El consumo de drogas por adolescentes y jóvenes.

*J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 67-82.*

Patrones de comportamiento sexual. Riesgos de la sexualidad: ETS y embarazos no deseados.

*J. del Rey Calero, M.A. Graciani, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 83-95.*

Recapitulación: Información e intervención para la prevención y promoción de la salud.

*J. del Rey Calero. Págs. 97-102.*

FE DE ERRATAS DEL N° 19 Aprender a hacer la historia.

*José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos. Págs. 103-104.*

## TARBIYA N° 21 (1999)

### Introducción

La educación científica y humanística: una reflexión necesaria.

*Fernando Arroyo y Manuel Álvaro. Págs. 7-24.*

### La educación científica y humanística

Las humanidades en la enseñanza.

*Francisco Rodríguez Adrados. Págs. 27-42.*

Ciencias, humanidades y educación.

*Cayetano López. Págs. 43-54.*

### La educación histórica

La enseñanza de la historia: y el debate de las humanidades.

*Joaquín Prats. Págs. 57-75.*

¿Qué historia enseñar?

*Julio Valdeón Baruque. Págs. 7-86.*

### La educación lingüística

La educación lingüística en una España plurilingüe.

*Francisco A. Marcos Marín. Págs. 89-108.*

## TARBIYA N° 22 (1999)

### Estudios

La reforma Educacional chilena y sus desafíos a la formación de profesores.

*Reginaldo Zurita. Págs. 5-18.*

Educación de la temporalidad en E.S.O. y Bachillerato.

*Pablo Antonio Torres Bravo. Págs. 19-36.*

Bilingüismo y aprendizaje de la lecto-escritura en español.

*Esther Calero Pérez; Andrés Calero Guisado y Raquel Pérez González. Págs. 37-53.*

### Experiencias

Un procedimiento más sencillo que el habitual para demostrar las fórmulas de las derivadas de un producto y de un cociente.

*Ricardo Moreno Castillo. Págs. 57-60.*

La influencia de los errores conceptuales en la enseñanza de las matemáticas en la Universidad.

*E.A. Sánchez Pérez, L.M. García Raffi y J.V. Sánchez Pérez. Págs. 61-71.*

Preguntas abiertas: Dando utilidad a lo aprendido.

*Ángel Ezquerro Martínez y Rosa Romano Mendoza. Págs. 73-79.*

## TARBIYA N° 23 (1999)

Monográfico: Formación permanente del profesorado: Una experiencia innovadora de la Universidad Nacional Autónoma de México

Compilación: Adela Castillejos Salazar  
*Presentación.*

*César Sáenz y Fernando Arroyo. Págs. 5-7.*

*Prólogo.*

*Marcela L. Palma. Págs. 5-7.*

*Introducción.*

*Adela Castillejos. Págs. 5-7.*

### PRIMERA PARTE

*Contexto, antecedentes e historia del programa PAAS.*

*Adela Castillejos Salazar y Jorge Hernández Velasco. Págs. 13-27.*

*Principales características y desarrollo del programa PAAS.*

*Raúl García Acosta. Págs. 29-44.*

### SEGUNDA PARTE

*Una contribución a la enseñanza de la Biología en el nivel medio-superior en México.*

*Juan Manuel Rodríguez Chávez, Mónica Vizcaino Cook y Cecilia Verduzco Martínez. Págs. 47-53.*

*Tendencias actuales en la enseñanza de la Física en bachillerato.*

*Virginia Astudillo Reyes, Juan José Espinosa Rivera, Patricia Goldstein Menache y Mª del Pilar Segarra Alberú.*

*Págs. 55-62.*

*Matemáticas: expectativas y realidades.*

*Mary Glazman Nowalski, Alfonso Escoto Jaramillo, Francisco Javier Hernández Velasco, Sergio López Luna y Mª de*

*los Ángeles Trejo Sánchez. Págs. 63-73.*

*La formación de profesores de Química en el nivel preuniversitario desde la perspectiva del PAAS.*

*Glinda Irazoque Palazuelos, Cristina Rueda Alvarado, Ana María Gurrola Togassi y Raúl Sánchez Figueroa.*

*Págs. 75-85.*

*Historia: disciplina y función social.*

*Norma de los Ríos Méndez, Ariel Martínez Sosa y Pablo Ruiz Murillo. Págs. 87-96.*

*De la Literatura y algo más: la actualización, un compromiso permanente.*

*Carlos Cervantes, María Isabel Gracida y Marcela Palma Basualdo. Págs. 97-102.*

*Perspectivas de la enseñanza de la Filosofía en bachillerato de la UNAM.*

*Antonio Moysen Lechuga, Julianna Virginia Navarro Lozano y Pedro Joel Reyes. Págs. 103-108.*

*La construcción del conocimiento en estudiantes de la asignatura de Psicología en el bachillerato de la UNAM.*

*Yolanda Gamboa Martínez, Thelma Elena Negrete López, Alma Angélica Martínez Pérez y María del Rocío Zaldívar*

*Maldonado. Págs. 109-115.*

*Como actualizarse en Inglés en 2.000 horas sin morir en el intento.*

*Elsa Araceli Albarrán León y Rolando Adrián Abúndez Ramírez. Págs. 117-122.*

*Reflexiones finales.*

*Adela Castillejos y Jorge Hernández. Págs. 123-124.*

#### **TARBIYA N° 24 (2000)**

##### **Estudios**

*La naturaleza de la ciencia y la Formación del Profesorado: Reflexiones desde los estudios sobre la ciencia. M<sup>ª</sup> Luisa Ortega. Págs. 5-18.*

*El aprendizaje de las ciencias, un proceso comunicativo y constructivo*

*María Rodríguez Moneo. Págs. 19-34.*

*Viaje de ida y vuelta a la ciencia ilustrada y su influencia en la educación colonial americana.*

*Antonio E. de Pedro. Págs. 35-50.*

##### **Experiencias**

*La prensa como enlace didáctico entre la realidad informativa y la educativa.*

*José A. León y Antonia Parras. Págs. 51-68.*

*La resolución de problemas como estrategia didáctica en medio ambiente.*

*Ándres García Ruiz, M<sup>ª</sup> Dolores Castro Guío, Javier Molina González y Cristina Cerezo Martínez. Págs. 69-80.*

*Las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo en pequeños grupos colaborativos. Un estudio en el área de física y química.*

*Luis M<sup>ª</sup> Rodríguez, Jesús Mollado Cea y Félix A. Gutiérrez Múzquiz. Págs. 81-98.*

##### **Reseñas**

**TARBIYA**  
**Revista de Investigación e Innovación Educativa**

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
1-2	Investigación, Estudios y Experiencias	julio-noviembre, 1992	Agotado	—
3	Investigación, Estudios y Experiencias	marzo, 1993	Agotado	—
4	Investigación, Estudios y Experiencias	julio, 1993	Agotado	—
5	Monográfico: Dedicado al Profesor Juan Pascual-Leone	noviembre, 1993	Agotado	—
6	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1994	700	1.500
7	Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad	mayo-agosto, 1994	700	
8	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1994	700	
9	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1995	700	1.500
10	Monográfico: Contenidos y métodos en la Enseñanza	mayo-agosto, 1995	700	
11	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1995	700	
12	Monográfico: Educación médica y para la salud	enero-abril, 1996	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
13	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo agosto, 1996	800	
14	Monográfico: Educación para la igualdad	septiembre-diciembre, 1996	800	
15	Monográfico: Educación Matemática	enero-abril, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
16	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1997	800	
Extra	Acceso a la Universidad y Marco Educativo	junio, 1997	1.650	
17	Monográfico: Educación ambiental	septiembre-diciembre, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
18	Monográfico: El legado clásico: Lengua, léxico y pensamiento político	enero-abril, 1998	800	
19	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1998	800	
20	Monográfico: Educación para la salud	septiembre-diciembre, 1998	800	

**TARBIYA**  
**Revista de Investigación e Innovación Educativa**

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
21	Monográfico: La Educación Científica y humanística	enero-abril, 1999	1000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
22	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1999	1.000	
23	Monográfico: Formación permanente del profesorado Una experiencia innovadora de la Universidad Nacional Autónoma de México	septiembre-diciembre, 1999	1.000	
24	Estudios y Experiencias	enero-abril, 2000	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
25	Monográfico: La Escuela en conflicto	mayo agosto, 2000	1.000	
26	Monográfico: Cambio conceptual	septiembre-diciembre, 2000	1.000	

# Colección: Cuadernos del ICE

1. BRINCONES, I  
(Comp.) *Lecciones para formación inicial del profesorado* (1990)  
239 páginas  
ISBN: 84-7477-312-1  
PVP.: 1.500 ptas.
2. BOSQUE, J.; MORENO, A.; MUGURUZA, C.; RODRÍGUEZ, V.; SANTOS, J.M. y SUERO, J. *DEMOS, un programa para la enseñanza y el estudio con ordenador del crecimiento de la población* (1990)  
129 páginas y disquete 3 2  
ISBN: 84-7477-368-7  
PVP.: 2.500 ptas.
3. ARROYO ILERA, F. (Comp.) *Lecturas sobre medio ambiente, algunas aplicaciones educativas* (1992)  
196 páginas  
ISBN: 84-7477-377-6  
PVP.: 1.500 ptas.
4. GRUPO LOGO MADRID  
*Hoja de cálculo en la enseñanza de las matemáticas en secundaria* (1992)  
132 páginas y disquete 3 2  
ISBN: 84-7477-409-8  
PVP.: 2.000 ptas.
5. ALONSO TAPIA, J. (Dir.)  
*¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto* (1992)  
134 páginas  
ISBN: 84-7477-408-X  
PVP.: 1.000 ptas.
6. GARCÍA SOLÉ, J. y JAQUE RECHEA, F. (Comps.)  
*Temas actuales de la física* (1992)  
203 páginas  
ISBN: 84-7477-407-1  
PVP.: 1.200 ptas.
7. MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E. y SOTO, P.  
*Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo* (1992)  
127 páginas  
ISBN: 84-7477-419-5  
PVP.: 1.000 ptas.
8. GARCÍA RUANO, S.L. (Comp.)  
*Curso de actualización en la química: aspectos relevantes de la química actual* (1993)  
357 páginas  
ISBN: 84-7477-461-6  
PVP.: 1.700 ptas.
9. TAIBO, C.  
*Los cambios en el Este. Una guía introductoria* (1994)  
180 páginas  
ISBN: 84-7477-473-1  
P.V.P.: 1.515 ptas.
10. CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J.  
*¿Cómo enseñar a comprender un texto?* (1994)  
292 páginas  
ISBN: 84-7477-474-8  
PVP.: 2.322 ptas.
11. ÁLVAREZ, J.B. y POLO, A. (Comps.)  
*Una contribución a la educación ambiental: El tratamiento de residuos urbanos* (1994)  
324 páginas  
ISBN: 84-7477-472-1  
PVP.: 2.525 ptas.
12. RODRÍGUEZ MONEO, M<sup>a</sup> (Comp.)  
*La psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado* (1995)  
198 páginas  
ISBN: 84-7477-501-9  
PVP.: 1.500 ptas.

13. BRINCONES, I.  
*La construcción del conocimiento. Aplicaciones para la enseñanza de la física* (1995)  
132 páginas  
ISBN: 84-7477-506-X  
PVP.: 1.000 ptas.
14. MELCÓN, J.  
*La enseñanza de la geografía en los orígenes de la España Contemporánea* (1995)  
216 páginas  
ISBN: 84-7477-577-5  
PVP.: 2.400 ptas.
15. RUBIO, N.  
*Los bosques españoles. Introducción al estudio de la vegetación. Guía didáctica y 36 diapositivas* (1996)  
106 páginas y 36 diapositivas  
ISBN: 84-7477-569-8  
PVP. 2.400 ptas.
16. LEÓN, S.A.; MARTÍN, A. y PÉREZ O. (Comp.)  
*La comprensión de la prensa en contextos educativos* (1996)  
245 páginas  
ISBN: 84-7477-602-3  
PVP.: 2.200 ptas.
17. PERALTA, F.J.  
*Una incursión en los números irracionales y algunas ideas para obtener aproximaciones a los mismos* (1996)  
117 páginas  
ISBN: 84-7477-569-8  
PVP.: 1.000 ptas.
18. ASENSIO, M; POL, E. y SÁNCHEZ, E.  
*El aprendizaje del conocimiento artístico* (1998)  
274 páginas  
ISBN: 84-7477-705-4  
PVP.: 2.400 ptas.
19. TELLO RIPA, B. (Comp.)  
*El malestar ambiental de la ciudad* (1998)  
223 páginas  
ISBN: 84-7477-716-X  
PVP.: 2.500 ptas.
20. GARCÍA AZCÁRATE, A.  
*Pasatiempos y juegos en clase de matemáticas. Números y álgebra* (1999)  
232 páginas  
ISBN: 84-7477-737-2  
PVP.: 2.500 ptas.
21. SÁENZ CASTRO, C.  
*Materiales para la enseñanza de la teoría de probabilidades* (1999)  
162 páginas  
ISBN: 84-7477-739-9  
PVP.: 2.500 ptas.
22. VARELA NIETO, Mª P.; MANRIQUE DEL CAMPO, Mª J.; PÉREZ DE LANZÁBAL E., Mª DEL C. Y FAVIERES MARTÍNEZ, A.  
*Un desarrollo curricular de la física centrado en la energía* (1999)  
167 páginas  
ISBN: 84-7477-742-9  
PVP.: 2.000 ptas.



## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número \_\_\_\_\_.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

### Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	1.750 pesetas	3.000 pesetas (18 euros)	3.500 pesetas (25 dólares)
Institucional	2.500 pesetas	3.500 pesetas (21 euros)	4.000 pesetas (28 dólares)

### Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	3.500 pesetas	6.000 pesetas (36 euros)	7.000 pesetas (50 dólares)
Institucional	5.000 pesetas	7.000 pesetas (42 euros)	8.000 pesetas (56 dólares)

### Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:  
**Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias**
- Transferencia a la cuenta corriente:  
**2085/9285/62/0300043990**

Dirección Postal: Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid



## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número \_\_\_\_\_.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

### Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	1.750 pesetas	3.000 pesetas (18 euros)	3.500 pesetas (25 dólares)
Institucional	2.500 pesetas	3.500 pesetas (21 euros)	4.000 pesetas (28 dólares)

### Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	3.500 pesetas	6.000 pesetas (36 euros)	7.000 pesetas (50 dólares)
Institucional	5.000 pesetas	7.000 pesetas (42 euros)	8.000 pesetas (56 dólares)

### Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:  
**Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias**
- Transferencia a la cuenta corriente:  
**2085/9285/62/0300043990**

Dirección Postal: Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid

# tarbiya

Revista de investigación e innovación educativa

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN  
PARA EL AÑO 2000 (3 NÚMEROS)

Apellidos ..... Nombre .....  
Calle ..... N.º ..... Código Postal .....  
Ciudad ..... Provincia ..... Tfno. ....

En caso de solicitar factura:

A nombre de .....  
..... NIF/CIF: .....

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN (gastos de envío incluidos):

— Nacional  2.250 Ptas. — Extranjero  3.000 Ptas.

FORMA DE PAGO: Talón a nombre de: **Fundación General de la UAM - Tarbiya**

Envío del talón y del boletín de suscripción a:

Servicio de Publicaciones  
Instituto de Ciencias de la Educación  
Campus Universitario de Cantoblanco  
28049 MADRID  
Tel.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22