

### **Convivencia y conflictividad en las aulas.- Análisis conceptual**

La convivencia en los centros educativos es una preocupación común a todos los miembros de la comunidad escolar. Este problema está presente de forma continua en las conversaciones, en las discusiones, en la prensa especializada. Constituye para muchas personas uno de los problemas más importantes que padece en la actualidad el sistema educativo.

Hay hechos que por su gravedad saltan de inmediato a la prensa y llaman poderosamente la atención. Los casos de violencia, los casos de agresiones graves entre compañeros o de agresiones de un compañero, de un alumno a un profesor, enseguida llaman nuestra atención. El ejemplo quizá más reciente, más grave es el de Jokin, el alumno que, presuntamente, se suicidó por el acoso y las agresiones de sus compañeros.

Sin embargo, hay otros fenómenos, hay otros muchos problemas que no alcanzan a salir a la calle, que es muy difícil encontrarlos en la prensa y que, sin embargo, cuando se pregunta al profesorado, cuando se investiga lo que sucede en el aula se descubre que son mucho más frecuentes de lo que pensábamos y que, sobre todo, son problemas que poco a poco, como si fueran una gota malaya, van minando la moral del profesorado.

Todos estos fenómenos son conocidos de muchas maneras, reciben el nombre de disrupción, reciben el nombre de conflictividad, otras veces se habla de violencia en las aulas. Pero, en definitiva, señalan un problema nuevo y aluden a la dificultad con que se encuentran hoy muchos profesores para poder dar su clase y para poder llevar a cabo su tarea educadora.

Hay veces que este fenómeno es recogido también en la prensa y así por ejemplo nos podemos encontrar el siguiente texto publicado en El País por Vicente Verdú: “Los maestros están achicharrados. El síndrome del maestro quemado, víctima de la caldera de desobediencia que los alumnos atizan en las clases, traspasa el límite de su resistencia. En un reciente estudio se subraya la situación a la que se ven abocados hoy muchos profesores escarnecidos en clase, agredidos en los despachos, amenazados en los recreos. Los padres esperan que la escuela encarrile a sus hijos y los maestros se

lamentan del incorregible descarrilamiento con el que llegan. La familia y el sistema escolar se enfrentan entre sí mientras el problema supera a los dos”.

¿Hasta qué punto este texto recoge la realidad de nuestros centros? ¿Hasta donde llega este fenómeno de la disrupción? ¿Cuál es su alcance real? ¿Cómo se manifiesta? Uno de los objetivos fundamentales de esta ponencia es tratar de dar respuestas, aclarar y concretar las dimensiones y manifestaciones que tiene este fenómeno. Es la primera ponencia de un congreso cuyo título general es “La disrupción en el aula: problemas y soluciones”. Como primera ponencia, le corresponde fijar el tema, delimitar los conceptos, dejar claro el alcance que tienen estos problemas; tiempo habrá, a lo largo del Congreso, de ir buscando soluciones.

Por todo ello, el primer objetivo de esta ponencia es aclarar, definir qué podemos entender por disrupción y cómo se manifiesta en el aula, y, en segundo lugar, mostrar cuál es el alcance que tiene este fenómeno, cómo afecta a los alumnos, a los distintos grupos, al profesorado, a todo el sistema educativo. Pero, antes de entrar en este análisis, me gustaría llamar la atención sobre varias cosas previas.

**En primer lugar**, para poder entender qué es la disrupción y por qué tiene lugar, tenemos que abandonar viejos modelos de análisis de los centros y, en concreto, el modelo de análisis llamado tecno-burocrático. Este modelo parte de una convicción: la racionalidad y la neutralidad ideológica son características básicas de los centros educativos, los objetivos escolares son compartidos por todos, hay acuerdo acerca de las funciones y papeles que tienen sus miembros, la conducta escolar se rige por un conjunto de normas y en esta organización no hay lugar para el conflicto, éste es algo patológico que hay que erradicar. En definitiva, desde este modelo desarrollamos una imagen ideal de lo que es la organización.

Desde este paradigma, desde este modelo de análisis difícilmente se podrá entender lo que sucede en los centros; lejos de la comprensión del fenómeno de la disrupción, es fácil llegar a posiciones valorativas, que condenen las conductas antes de haberlas explicado. Por eso es necesario plantear otro paradigma, otro modelo de análisis, el paradigma crítico y micropolítico. Analizando el Centro desde este modelo, los conflictos dejan de ser raros y disfuncionales, y pasan a considerarse como normales y

habituales en las organizaciones. ¿Por qué? Porque en las organizaciones sus protagonistas tienen diversos intereses, diferentes planteamientos, distintas necesidades que chocan entre sí y dan lugar a la aparición de los conflictos.

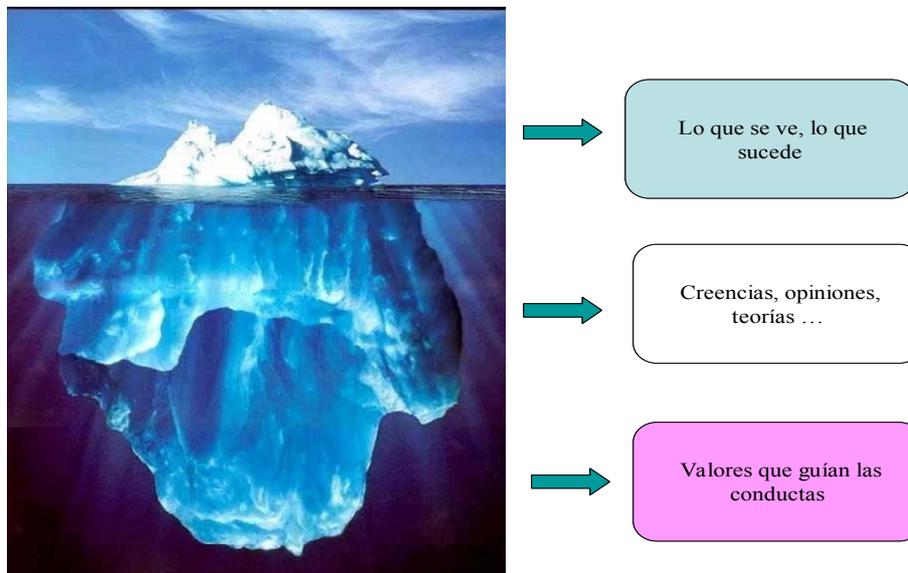
Por eso es necesario ver qué piensan los protagonistas (los alumnos, el profesorado, padres y madres...), ver qué sucede en nuestros centros para, de esta forma, intentar cambiarlo, transformarlo, hacer algo distinto. En los centros lo normal y habitual es que haya diversidad de metas y distintos intereses entre alumnos y profesores, o que los profesores discutan desde puntos ideológicos diferentes sobre el sentido y orientación que deba tener la enseñanza; el contexto organizativo se valora de distinta manera y dentro del centro tienen lugar luchas por el poder y por el control; el orden de los centros, lejos de venir ya determinado, es algo que hay que negociar y el conflicto un estímulo para el cambio y la mejora; desde este punto de vista, la disrupción y los problemas en el aula adquieren un nuevo significado que es necesario analizar; muestran los distintos planteamientos de los centros, las cosas que no funcionan y que, por ello, demandan un cambio.

**En segundo lugar**, el análisis de la disrupción debe plantearse desde la complejidad, y no desde la simplicidad; muchas veces se tiene la tentación de buscar causas y factores simples, una causa única, pensando que de esa forma es posible comprender y explicar lo que está pasando en los centros en materia de disciplina; y si a ello se une la propensión a buscar las causas de los problemas del centro en factores ajenos al mismo, atribuyendo a los propios alumnos, a sus padres, a los medios de comunicación o a la sociedad moderna en general la responsabilidad de los problemas de conducta, es entonces muy fácil que nos quedemos en la superficie y apenas se logre una comprensión y explicación de cómo transcurre la convivencia en los centros educativos. Muchas de las noticias y artículos sobre convivencia suelen presentarse desde este prisma de la simplificación.

El análisis de la convivencia y de la conflictividad en los centros hay que **plantearlo básicamente desde la complejidad**. Se trata de un fenómeno con muchos matices, con muchas aristas y muchos factores que hay que tener en cuenta, y cuya simplificación nos lleva a perder de vista la realidad. Por ejemplo, no se puede olvidar que un conflicto tiene lugar siempre entre dos o varias partes, y que la conflictividad tiene lugar en la

integración de unos colectivos con otros, y que difícilmente se podrá encontrar un conflicto, un problema que pertenezca o esté implicando sólo a uno de los estamentos. La disrupción, en concreto, afecta a todos, no sólo a los alumnos o a los profesores, todos los que están en el centro están implicados deben plantearse cómo abordarlo y buscar alternativas.

Para comprender mejor esta idea de complejidad, es posible comparar lo relativo a la convivencia en los centros con la imagen de un iceberg; un iceberg presenta un bloque de hielo que se ve, que flota por encima del agua, parte visible que es su parte más pequeña ; por debajo del agua hay una parte invisible que, sin embargo, resulta ser la parte más importante, la parte más grande del iceberg.



En la vida de los centros puede suceder lo mismo. Una cosa es lo que se ve, lo que sucede, los comportamientos y conductas manifiestas; pero por debajo de dichas conductas, sirviéndoles de base y apoyo, está la parte sumergida, están las creencias, las opiniones, las teorías que tenemos los profesores, que tienen los padres y madres, que tienen los propios alumnos. Y todavía más por debajo, como parte más importante y fundamental, están los valores que guían las conductas que sustentan esas creencias, opiniones y teorías. Si nos quedamos únicamente en lo superficial, en las conductas en que manifiestan la disrupción, difícilmente entenderemos en su complejidad todo este fenómeno. Es necesario completar el análisis y descubrir qué creencias, ideas y teorías hay por debajo, qué valores dan apoyo a estas teorías.

Entrando ya en el tema que nos ocupa, ¿**A qué llamamos disrupción?** ¿Cómo podemos definir qué es la disrupción? Es necesario delimitar este concepto ya que, en demasiadas ocasiones, se mezcla con otros conceptos afines, dando lugar a confusiones importantes y, lo más importante, haciendo que las propuestas de actuación que se plantean sean ineficaces, ya que no se adaptan a las características del problema. Por ello, es necesario diferenciar la disrupción de otros fenómenos y, en concreto, del conflicto, la indisciplina, el acoso-“bullying” y otras formas de violencia.

Hablamos de conflictos cuando tiene lugar una confrontación de intereses, una confrontación de opiniones entre varias personas o grupos; los conflictos pueden ser de muchos tipos, y la disrupción es uno de ellos; en ella aparece de forma clara la confrontación de planteamientos y objetivos entre los alumnos y determinados profesores, adoptando, como se verá, conductas muy diferentes al respecto.

En ocasiones, la disrupción se entiende como sinónima de indisciplina; sin embargo, la indisciplina hace alusión a las normas, a su incumplimiento, y la conducta indisciplinada es aquella que no respeta las normas de disciplina incumpléndolas por desconocimiento de las mismas o por desacuerdo con ellas. En determinados casos, las conductas disruptivas van a ser conductas contrarias a las normas implícitas o explícitas, sin que pueda reducirse a este matiz su caracterización.

Sin embargo, la confusión más frecuente es mezclar la disrupción con las conductas violentas, en general, o con el bullying y el acoso en particular; como señalaba Olweus, por acoso y bullying hay que entender las conductas de intimidación, de aislamiento, de fuerza, etc., que, de forma repetida y con desigualdad de poder, ejerce un alumno de forma individual sobre otro alumno o conjunto de alumnos, o un grupo de alumnos sobre otros alumnos. Por tanto el acoso es una conducta violenta y esto lo distingue de la disrupción y otros conceptos; aunque hay conductas disruptivas que también son violentas, es necesario distinguir dichos conceptos y no mezclarlos indebidamente.

Entonces, ¿**Qué es lo característico de la disrupción?** La disrupción se refiere al comportamiento, del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, implícita o explícitamente, se plantea que este proceso de enseñanza-aprendizaje no llegue a establecerse. Se trata por tanto de un comportamiento vinculado

directamente al proceso de enseñanza y de aprendizaje; por tanto, se puede definir la disrupción como una conducta que va contra la tarea educativa propiamente dicha; son esas conductas que muchas veces los profesores interpretan como indisciplina pero cuyo **rasgo distintivo es precisamente ir dirigidas contra esa tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje**; esas conductas disruptivas retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil, inciden de forma poco deseable en el clima de clase y suelen entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales y repercutiendo en la relación que se plantea sobre todo entre profesores y alumnos.

Una vez establecidas las distinciones entre estos conceptos, es necesario replantearse las relaciones que existen entre los mismos; como diría Descartes, tras el análisis, la síntesis. ¿Qué tienen en común estos conceptos? ¿Es posible plantear un modelo de análisis que reúna sus distintos matices, sin confundirlos ni tampoco exagerarlos? ¿Es posible unificarlos en un único modelo, que nos señale los problemas en los que se manifiestan las dificultades para la convivencia?

La respuesta es positiva; **es posible unificar las distintas manifestaciones contrarias a la convivencia si se analiza y se tiene en cuenta la doble dimensión que tienen los Centros a la hora de poner en marcha y llevar a cabo el proceso de socialización**; los Centros son, a la vez, centros de aprendizaje y centros de convivencia o, dicho con otras palabras, los alumnos realizan en los centros un proceso de aprendizaje y, a la vez, un proceso de convivencia, siendo muy difícil poder separar uno del otro; aprenden conocimientos, destrezas, lengua, ciencias, la cultura propia de la sociedad en la que viven; pero, a la vez, aprenden también a convivir, gran parte de sus aprendizajes tienen lugar a través de y con el grupo al que pertenecen, el tipo de interacción existente es clave para el desarrollo de determinadas actitudes básicas para el aprendizaje y para la convivencia. Es necesario, por tanto, tener en cuenta esta doble dimensión: el Instituto-Colegio-Centro escolar como centro de aprendizaje y el Instituto-Colegio-Centro escolar como centro de convivencia; y, a su vez, los problemas, los conflictos que surgen dentro de los centros hay que verlos también en relación con estas dos dimensiones.



Si se analizan las conductas de los alumnos en relación con la dimensión “centro de aprendizaje”, se pueden encontrar tres tipos de conducta que van contra esta dimensión del Instituto como centro de aprendizaje: la falta de rendimiento, en primer lugar; molestar en clase, en segundo lugar y, por último, el absentismo. Además, en muchos casos, puede detectarse una cierta continuidad entre estas conductas, de manera que la falta de rendimiento está en el inicio, seguida del molestar en clase, terminando en el absentismo que, en su fase más avanzada, puede llegar al abandono del centro escolar y de la escolarización.

En cuanto a la dimensión “centro de convivencia” también se detectan tres posibles conductas contrarias a la misma: la falta de respeto, en primer lugar, el conflicto de poder, en segundo lugar, y, por último, la violencia; pero, a diferencia de lo anterior, resulta más difícil encontrar una continuidad entre las tres conductas.

Este modelo de interpretación de las situaciones de convivencia es resultado de una investigación llevada a cabo en una localidad del sur de Madrid, en la que se analizaron los problemas de convivencia a través del análisis de los partes de expulsión de clase y de las sanciones impuestas en el curso 2002-03, completado con la realización de cinco grupos de discusión de profesores y la realización de un amplio cuestionario al profesorado y alumnado de dichos Institutos; las conclusiones fueron contrastadas con

el análisis de dos centros concertados y otros Institutos de fuera de la localidad. La ficha técnica del estudio está a disposición de aquel que esté interesado en la misma.

**En primer lugar** hablábamos de la falta de rendimiento; ésta tiene varias manifestaciones. En primer lugar, la pasividad, el desinterés y la apatía; se trata de alumnos que están en clase, en palabras de sus profesores, como si fueran unos muebles, absolutamente pasivos, con una apatía general; esta situación muchas veces se recoge en los partes bajo la fórmula “no trabaja nada”, “falta total del trabajo”, “no hace nada en clase en todo el curso”, “no atiende ni trabaja”, etc,

Otras muchas veces, la falta de rendimiento se manifiesta como que el alumno no trae el material necesario y por lo tanto es imposible que trabaje; la falta de rendimiento se concreta en ni siquiera traer el material. Así lo expresan muchos partes del profesorado: “no traer el material para trabajar en clase”, “no trae material, ni agenda, ni cuaderno”, “no trae firmadas las anotaciones”, “no trae el material imprescindible para la actividad”, “no trae los libros a clase a pesar las repetidas advertencias del profesor”, “no tiene cuaderno a estas alturas de curso, después de quedarse en repetidas ocasiones a séptima hora”, “no trae material, no hace nada”, “nunca ha traído material”, “dice que mientras no moleste puede hacer lo que quiera en clase”, etc.

Una tercera manifestación de la falta de rendimiento se concreta en alumnos que están fuera de clase o en un sitio no autorizado; los partes sancionan conductas como: “después del recreo, después de la entrada, se ha quedado por los pasillos haciendo el tonto”, “estar circulando por los pasillos”, “por estar fuera de clase con otro chico que no es alumno del centro”, “molestar en el pasillo ya que no se le ha dejado entrar en clase”, “pulular por el Instituto durante la clase de matemáticas”, “pese a la advertencia de esperar siempre al profesor en clase, 10 minutos después del comienzo, se queda en el patio” y “más de 5 veces intenta colocarse en zonas del patio en las que no puede estar a pesar de que se lo repito hasta la saciedad”.

La última manifestación de los conflictos de rendimiento alude al boicot por parte de los alumnos de exámenes y de determinadas actividades, especialmente a la negativa a realizar determinadas pruebas de evaluación: “estar levantado durante un examen sin querer sentarse”, “durante el examen oral de inglés interrumpir el desarrollo de la

clase”, “está haciendo un examen y ni siquiera copia las preguntas” y otras manifestaciones similares.

**El segundo tipo de conductas** contrarias al Instituto como de aprendizaje se refiere genéricamente a “molestar en clase”, que es una de las conductas que más preocupan al profesorado. Ésta puede tener muchas formas, la primera y fundamental, hablar y no guardar silencio; así, se recoge por parte de los profesores: “habla constantemente”, “no deja de hablar en clase”, “habla durante la exposición”, “cuando estoy pidiendo silencio me interrumpe hasta tres veces con gritos”, “no ha dejado de hablar en clase y levanta la voz a la profesora”, etc.; en definitiva, hablar y no guardar silencio de una manera constante, reiterada, a pesar de las continuas advertencias de los profesores.

En segundo lugar, es bastante habitual la conducta de levantarse, moverse por el aula, mirar hacia atrás, etc.; así, encontramos partes que dicen “cambiarse de silla a pesar de habérselo prohibido”, “sentarse en la esquina de la clase y pasar del profesor”, “estar de espaldas al profesor hablando con los compañeros sin tomar apuntes”, “molestar e interrumpir la clase vuelto hacia atrás y charlar con la compañera impidiendo el normal desarrollo de la clase”, “estar de pie casi toda la hora”, “asomarse por la ventana”, “no se sienta en su sitio”, etc.

Otra de las manifestaciones importantes es la de no dejar explicar al profesor, el boicot a la acción del profesor, impedir el desarrollo normal de la clase. Se recoge de muchas formas como “rompe el orden de la clase a la hora de trabajar”, “de forma sistemática cuando se le pide silencio ignora con total desprecio a la petición, contesta de mala manera e interrumpe gravemente la clase”, “interrumpe la clase sin hacer caso de las advertencias”, “se quita la zapatilla en clase” o “le digo que deje de hacer el idiota porque está revolviendo y me dice que quién soy yo para insultar”.

No dejar explicar al profesor puede parecer algo simple y sencillo; sin embargo, llama la atención la imaginación que tienen los alumnos a la hora de poner en práctica la interrupción de la clase; en el estudio aparecen más de 130 formas distintas por parte de los alumnos para interrumpir y no dejar explicar al profesor: jugar en clase con bolas de tenis, con pelotas de goma, con un balón de fútbol, con una raqueta, con temperas, hacer tonterías en clase, hacer el bobo, hacer el gracioso, hacer gansadas, decir tonterías, tirar

cosas, objetos, un estuche, un rotulador, tirar reglas, monedas a la clase, piedras al edificio, un cigarro encendido, tirar cosas a los compañeros, ruidos y otras molestias en el aula, ruidos especialmente significativos, guturales inarticulados extraños, utilizar el teléfono móvil, música en el aula, pasarse notas, escribir cartas, poner la pizarra sobre la mesa, revistas, periódicos, hablar y reírse continuamente, cantar, silbar, cantar villancicos, tocar la flauta, jugar con el material, jugar con un martillito, quemar gomas en el aula, lanzar petardos, cortarse las uñas, aplaudir, abanicar a una compañera, peinar a una compañera, desperezarse en clase, estirarse, etc.; desde luego, si nuestros alumnos y alumnas dedicaran su imaginación a otras cosas diferentes, cuánto mejor resultado obtendrían con su conducta.

Otra forma de molestar en clase es interrumpir el trabajo con bromas, risas y gamberradas; así, por ejemplo: eructar de forma sonora; venir a clase a montar juergas sin parar de hablar, de reírse y hasta cantar; impedir el normal desarrollo de la clase con bromas inadecuadas. Es posible encontrar hasta 32 formas diferentes, que van desde tirar un avión a la cabeza del profesor; toses, estornudos; hacer ruidos de animales; berrear como una vaca; rebuznar; hacer pedorretas con la boca; tirar petardos en clase; ruidos de coches; silbidos de tren; soltar un grito exagerado; quitarle una sandalia y pasearla por la clase; montarse a caballito; pasear a un compañero a hombros; aplaudir en clase; caerse de la silla adrede; etc, etc.

Una quinta forma, de especial importancia, es molestar a los compañeros y no dejarles estudiar. También se puede encontrar conductas como: comer en clase; estar comiendo en clase tras haber sido advertido por el profesor; comer piruletas, pipas, chicles, kikos, chupa-chups, bocadillos, prácticamente todo lo que es comestible, y muchas más que tienen en común molestar a los demás y conseguir que el profesor no pueda llevar a cabo de una manera adecuada su tarea a lo largo de la clase.

**Una tercera categoría de conductas** que van contra el Instituto como centro de aprendizaje es el absentismo y en el absentismo se pueden detectar casos y conductas puntuales, o conductas mucho más serias y graves, que pueden suponer la pérdida de la escolarización y el abandono real del aula. En esta categoría se pueden encontrar: “faltas de puntualidad”; “faltas de asistencia a clase injustificadas”; “falta de un día”; “ha perdido tal clase”; “llegar tarde con frecuencia a clase”; “retrasos sin justificar”, etc.; Es

posible encontrar también conductas importantes como “marchar de clase sin permiso”, “faltar mintiendo”, “desobedeciendo” o “engañando”; en concreto, “que decidió marcharse de clase, así lo hizo, desobedeciendo a la profesora”; “sale de clase sin permiso y al llamarlo se hace el sordo”; “pedir permiso para ir al médico y luego que lo traiga la policía porque se lo ha encontrado jugando en el parque”.

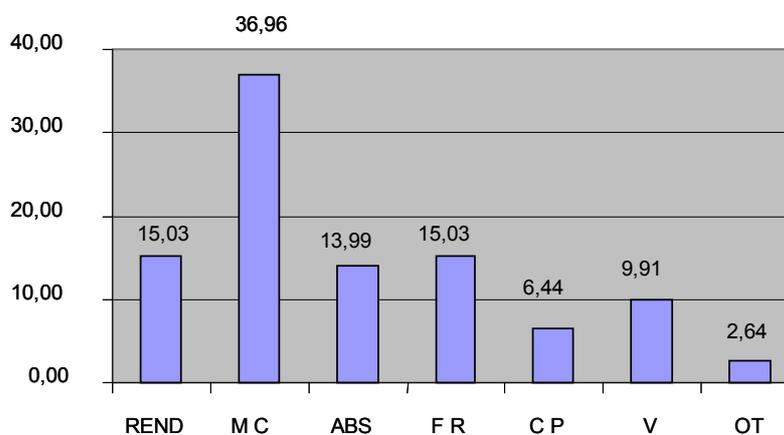
Ahora bien, ¿qué tienen en común todas estas conductas que van contra esa característica del centro como centro de aprendizaje? ¿Cómo interpretarlas desde un punto de vista educativo, qué nos están diciendo a los profesores? Todas ellas tienen en común un rechazo del aprendizaje escolar, y en las mismas aparece fundamentalmente un desajuste entre los objetivos educativos del centro y los logros que obtiene el alumno. Los objetivos educativos están muy lejos de la realidad del alumno, de su cultura experiencial y de sus intereses concretos, éste se queda a gran distancia, lejos de conseguir dichos objetivos. En muchas ocasiones molestar en clase, el absentismo o la falta de rendimiento son señal y síntoma de la gran distancia que hay entre los conocimientos del alumno y lo que imparte el profesorado; el profesorado, fiel al programa, fiel a su obligación curricular, está dando unos temas y lecciones que están a gran distancia de los conocimientos básicos que domina el alumno; el alumno ve que no puede seguir, que se va quedando rezagado, y su respuesta es cortar el proceso como sea, bien desconectando, bien molestando activamente en clase, bien planteándose el absentismo en sus diferentes formas.

En todas estas conductas, recogidas en los partes, se puede ver también **la falta de acuerdo entre el profesorado para identificar las conductas disruptivas**, o, lo que es lo mismo, muchas conductas son para unos profesores conductas graves mientras que para otros apenas si tienen importancia; conductas que a muchos no llamarían la atención, a otros les parecen el gran mal, la gran catástrofe que hace imposible dar clase. Es muy frecuente encontrar esta falta de acuerdo respecto de las faltas de disciplina, la ausencia de un concepto común de disciplina o de disrupción por parte de los profesores.

Además, las conductas de rechazo del aprendizaje suponen también un cuestionamiento de las formas que tiene el centro para atender la diversidad; aquellos alumnos que presentan diversos intereses, distintas necesidades de atención se van quedando fuera y

no tienen en el centro mecanismos de inclusión, mecanismos de recuperación, formas de conseguir que estos alumnos entren de nuevo en el proceso. Por último, todas estas conductas están pidiendo sobre todo una solución en términos del alumno, sin culpabilizarles, teniendo en cuenta el concepto que tienen de sí mismos, cuáles son sus variables personales y socio-familiares, que se interprete su comportamiento desde la empatía, la comprensión del alumno, y no desde la culpabilización o el rechazo.

### Motivos partes.- Porcentajes



En cuanto a la incidencia y frecuencia de estos comportamientos, se puede decir que dos de las terceras partes de las conductas conflictivas o disruptivas corresponden a este tipo de conductas que se acaba de describir; molestar en clase constituye prácticamente el 37 % de todas las conductas que tienen lugar y que son denunciadas en los partes de los profesores; la falta de rendimiento el 15 %, y el absentismo el 13,99 %.

Pero, a la vez que un lugar de aprendizaje, el centro es también un lugar de convivencia, y hay una serie de conductas que, más que contra la dimensión académica de los centros, van directamente contra esta dimensión convivencial propia de los Institutos y Colegios. Así, aparecen una serie de conductas diferentes de las anteriores, la primera de las cuales es la falta de respeto hacia el profesor, cuyo denominador común es no tener en cuenta la dimensión, figura o autoridad del profesor; ésta se puede manifestar como falta de respeto en general, como, por ejemplo, “falta grave de respeto a la profesora en varias ocasiones”, o concretarse de muchas formas: “decirme, sí hombre, por pedirle separarse de su compañero; lo considero una grave falta de respeto”; o “asomar la cabeza por la puerta de jefatura de estudios y en tono despectivo exclamar:

profa, a la profesora de francés”, o “decir a la profesora: pero, seño, estás loca, déjanos salir ya”.

Otras veces la falta de respeto toma forma de desobediencia, de no hacer caso a la indicaciones del profesorado de una forma reiterada; así, por ejemplo, “desobedecer repetidamente”, “desobedece mis indicaciones”, “desobedece los consejos del profesor”, “desobedece las instrucciones”; etc.; esta desobediencia frecuentemente va unida a otras conductas, casi siempre las propias de molestar en clase; así, por ejemplo, “boicotea las explicaciones que el profesor da en clase y desobedece repetidamente sus indicaciones”, “no trabaja, no hace los ejercicios, se cruza de brazos; desobedece y se niega a hacer lo que le mando”.

La tercera forma en que se manifiesta esta falta de respeto es contestar de forma impertinente y reiterada; así, por ejemplo, “falta al respeto al profesor, me ha llamado idiota y que no le toque los..... “, “responde a la profesora ‘yo no he hecho nada’, cuando en diversas ocasiones le ha mandado callar”, “le mando trabajar y me contesta no jodas, en bajo, y le digo ¿qué has dicho? y me dice en alto, no ....”; en la misma línea, es posible encontrar contestaciones inadecuadas, actitudes incorrectas, falta de respeto, falta de consideración, etc.

El segundo tipo de conductas contrarias a la convivencia se refiere a los conflictos de poder; en ellos predomina el enfrentamiento alumno-profesor, buscando, de alguna forma, quedar por encima uno de otro; ahí se pueden encontrar dos tipos de conducta: en primer lugar, la conducta de desafío a la autoridad y, en segundo lugar, el incumplimiento de sanciones o la no aceptación de sus consecuencias. Conducta de desafío a la autoridad, sería, por ejemplo, “actitud chula, contestona y maleducada, intentando decir siempre la última palabra por encima de la profesora”, “ser irrespetuoso con la profesora, mostrando poco o nada de interés y cuando se le amonesta, piensa que está hablando con uno igual”, “contesta de malos modos y se enfrenta al profesor”, “entró en clase, cogió la cartera y sin decir ni más, abrió la puerta y se fue, yo llamando, preguntándole donde iba y no me hizo caso como si no estuviera ni existiera”, “reírse en clase después de haberle amonestado y cambiado de sitio”, no parar de reírse y cuando se le regaña, le hace gracia”, “al mandar callar a toda la clase, se ríe abiertamente del profesor”.

La segunda subcategoría recoge el incumplimiento de sanciones o la no aceptación de sus consecuencias; los partes recogen desde la negativa a acudir a jefatura de estudios, negarse a llevar la amonestación o el parte a Dirección, e incluso alardeando de ello, ignorar al profesor sin hacer caso de la expulsión o la negativa a cumplir la sanción que se le había impuesto previamente. Así, por ejemplo, “el viernes 4 se pegó en el taller con otra compañera y no ha entregado el castigo que se le impuso en ese momento”, “no ha traído unos trabajos y un castigo que tiene pendiente desde hace un mes”, “no presentar al profesor un castigo los días señalados”; “no presentarse en el centro por las tardes para cumplir el castigo por acumulación de partes”, etc.

La tercera categoría, y en muchas ocasiones la más grave, hace alusión a la violencia, y abarca varias posibles conductas: la violencia física, como “dar empujones a un compañero en el pasillo”, “pegar una bofetada a un compañero”, “dar una colleja a un compañero y éste le pegó dos tortas”, “lanzar un pequeño salivazo a un compañero, etc.; la violencia verbal, como “insultar y meterse mucho con 2 compañeras”, “le trae por estar en el pasillo gritando y cuando le llama la atención se ha reído y luego se dirige a una compañera, le dice “qué miras tú p.....”, “amenaza a la profesora de guardia que le va a dar un puñetazo”, “le ha faltado al respeto a un compañero, en voz alta le dijo “y tú que dices, puto mono”, “delante de toda la clase le ha llamado a la señorita “la pelos”...

La tercera conducta violenta es la violencia simbólica, conducta que alude siempre a determinada tipo de violencia psicológica que, sin ser física ni verbal, supone una agresión muy grave hacia el resto de compañeros, violencia que puede manifestarse como menosprecio: “la profesora ha dicho que cambie de sitio, y ha contestado “una mierda”, o “defender en clase a un alumno que afirmaba que le suspendíamos porque nos había tocado el título en una tómbola a los profesores”. Otras veces se manifiesta en risas: “dice “qué culo” al pasar una profesora, para que se rían”, “repetir las palabras del profesor haciéndose el gracioso”. En ocasiones consiste en burlarse, en dejar de lado: “hacer gestos detrás de la profesora mientras ésta habla”, “cuando los profesores le amonestamos y le pedimos su nombre, contesta “no me acuerdo”. Otras veces son comentarios inadecuados: “viendo un video no paró de hacer comentarios de mal gusto y sobre todo de las personas que salían en el video, la profesora le dijo que ya estaba bien, que se pusiera un bozal, a lo que él se molestó de muy malas formas”. El ninguneo es también otra de las formas: “le dice al profesor “no te hagas un lío” y “no tienes

derecho a opinar”. El boicot, el rechazo: “no aguanto a esta profesora”, “decirle en la cara al profesor: vamos de culo con este profesor”; cuando la profesora le ha mandado trabajar, ha respondido: sí, voy a trabajar, los c.....”, “decirme “sí, hombre”, por pedirle separarse de su compañero, lo considero una grave falta de respeto”.

También está la violencia contra las cosas: “haber quemado unos papeles en el patio en el recreo”, “pintar la mesa con un bolígrafo, le digo que lo borre, y dice que no lo va a borrar”, “ha robado dinero a tres compañeros, en un caso lo ha reconocido y lo ha devuelto, en los otros casos no, pero ha sido visto por sus compañeros”, “hacer un agujero en la mesa”, “limpia su silla con el anorak de una compañera y se lo deja hecho un asco...

Y, por último, la violencia sexual y de género: “levantarse para tocarle el trasero a una compañera y organizarse el consiguiente revuelo”, “darle un beso en la boca a una alumna al comienzo de la clase sin permiso de la misma”, “falta de respeto a una compañera, con una frase irrepetible”, “le ha bajado los pantalones a un compañero” ..

¿Qué tienen en común todas **estas conductas contra la convivencia**? ¿**Qué nos dicen a los profesores como educadores**? ¿Cómo interpretarlas? **En primer lugar**, manifiestan la necesidad de educación, se desconocen totalmente las formas de relación apropiadas; se trata de chicos que no han aprendido todavía cómo comportarse, que aún no ha desarrollado determinadas conductas; y esa es la oportunidad educativa, desarrollar en ellos dichas conductas. **En segundo lugar**, ponen de manifiesto la necesidad de internalizar las reglas, de asumir su necesidad para poder vivir todos juntos y poder convivir con otras personas, ya que el sentido de la regla, de la norma es hacer posible la vida en común de todos. **En tercer lugar**, señalan la falta de desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, por ejemplo, en la falta de respeto, en la desconsideración hacia el profesorado, no saber manifestar su disconformidad, no saber plantear su queja, etc. **En cuarto lugar**, señalan un problema importante ya que su violencia es una violencia emocional, de respuesta a una determinada situación que no controlan, muy diferente de la violencia instrumental, la violencia que se practica para conseguir cosas, para modificar el comportamiento de los compañeros, de los alumnos.

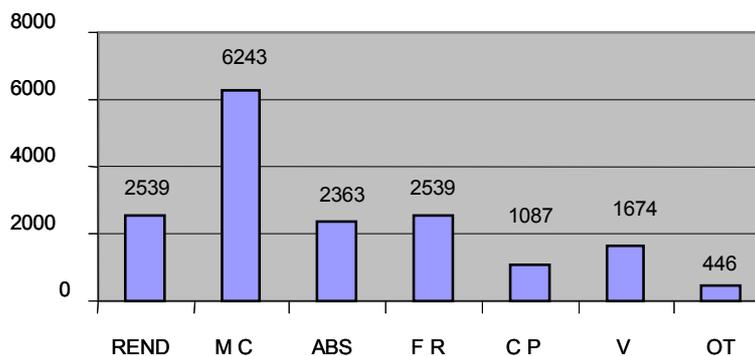
**Por último**, estas conductas muestran a su manera que los Institutos y los Colegios están organizados desde el modelo de dominación-sumisión. Todavía el profesorado se comporta a veces como si estuvieran por encima de los alumnos, sin diálogo con ellos y con interacciones hacia ellos muy pobres y una gran falta de habilidades sociales también en el profesor; así, los alumnos no se consideran partícipes de la vida del centro, no son personas que tengan su propia opinión, participativas. Y, a la vez, muestran en demasiadas ocasiones la falta de criterios sólidos entre el profesorado a la hora de interpretar las conductas de sus alumnos ya que conductas totalmente inaceptables se mezclan con conductas sólo sancionables desde una sensibilidad extrema por parte del profesor.

También hay que señalar que, a veces, hay partes que llaman la atención y que, incluso, hasta hacen sonreír. En el apartado “otros”, con 446 partes, hay varios que dicen: “motivo de la expulsión de clase “él ya sabe por qué”; esperemos que lo sepa, si no.... Otros partes son de lo más curioso: “por hacer volar un avión en clase de tecnología”, sería más bien para darle matrícula, no para echarlo de clase. Y así toda una serie de partes, que, más allá de la posible hilaridad, muestran también la debilidad del concepto de disrupción que tiene el profesorado.

Descritas las distintas conductas en las que se manifiesta la disrupción, hay que analizar su distribución, su frecuencia, y plantear también un mínimo análisis estadístico que permita comprender con mayor profundidad este fenómeno de la disrupción.

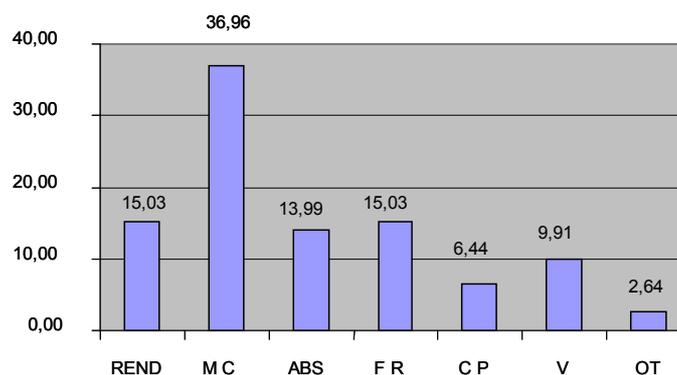
En primer lugar, el número de partes y sus motivos; es lo que muestra esta transparencia; destaca sobre todos “molestar en clase” con 6.243 partes, seguido de conflicto de rendimiento 2.539, y, en tercer lugar, la falta de respeto con 2.539.

### Motivos de los partes



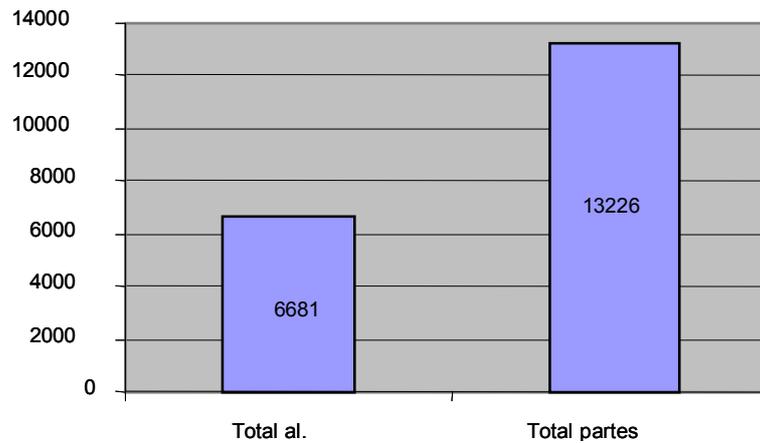
También aparece la representación proporcional de los partes, en tantos por ciento, confirmando lo señalado.

### Motivos partes.- Porcentajes

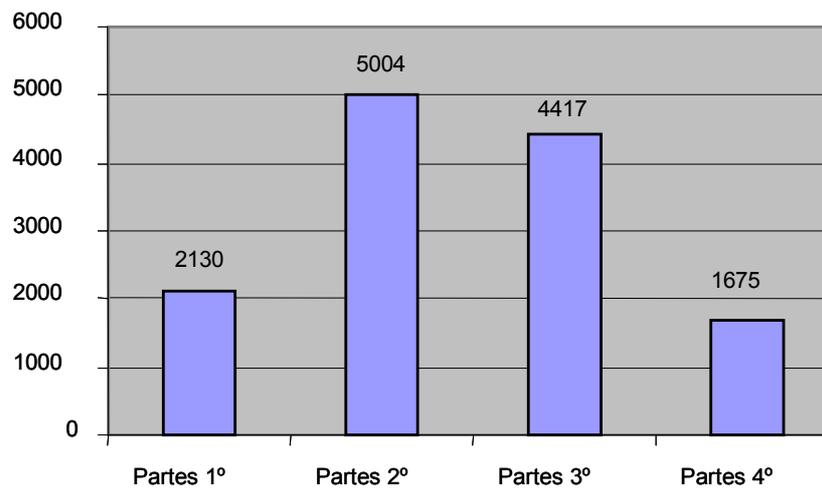


El número total de alumnos cursando la ESO en los diez Centros era de 6.681, y el número total de partes es de 13.226 en un solo curso académico; en teoría, a cada alumno le corresponden más de 2 partes. Se trata de una situación totalmente inasumible y que tiene que hacernos pensar acerca de lo que está pasando en las clases.

## Proporción alumnos-partes



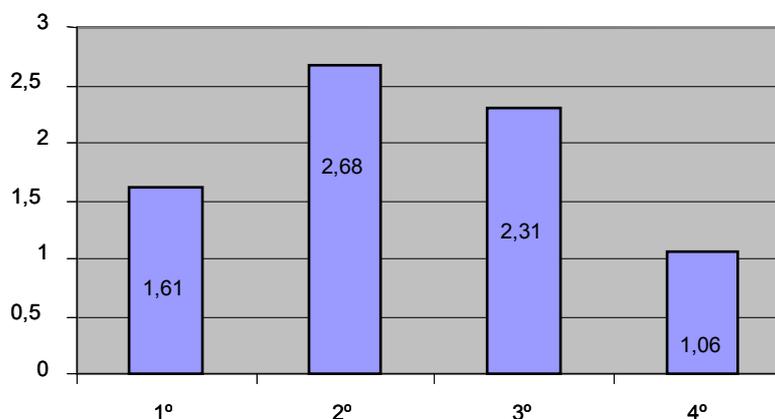
## Partes por cursos



Sin embargo, si se analiza su distribución se comprueban las diferencias que existen en los cursos; destaca segundo, con 5.004 partes, seguido de tercero 4.417, luego primero y, por último, cuarto.

En segundo curso, el índice global es de 2'68 partes por alumno, seguido de 2'31 en tercero, bajando este índice a 1'61 en primero, y a 1'06 en cuarto.

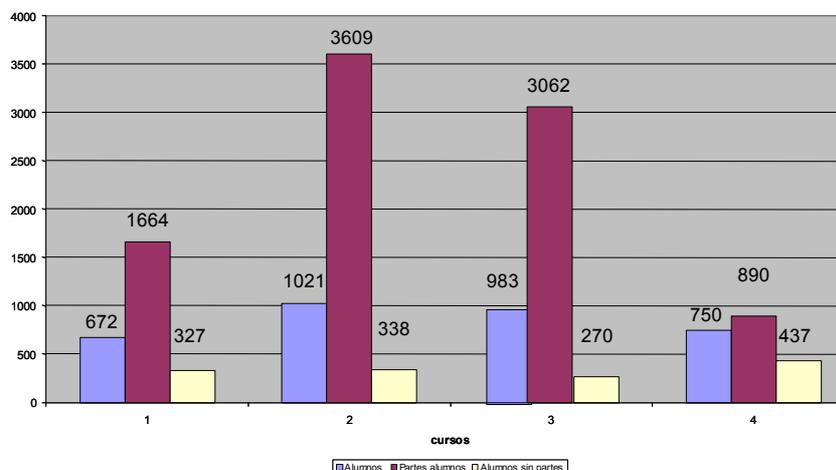
## Índice global por cursos alumnos-partes



¿A qué es debida esta desigual distribución? ¿Por qué los alumnos de primero no tienen tantas partes, mientras que los alumnos de segundo y tercero, cuando ya están dentro del Instituto, acumulan la mayor cantidad? Parte de la respuesta vendrá a continuación, al analizar otros factores.

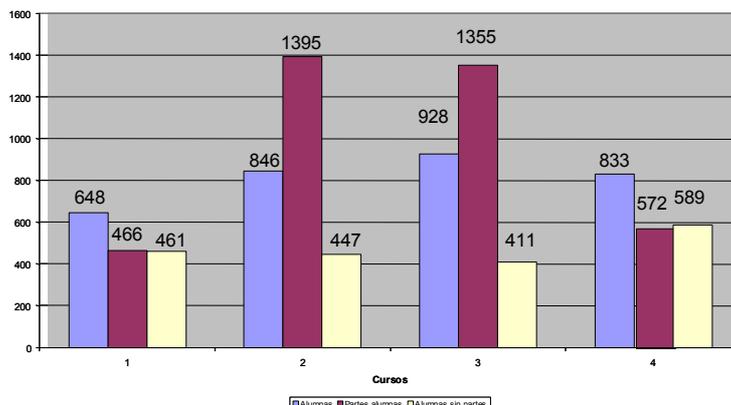
Llama también la atención el número de partes y su distribución entre alumnos y alumnas. Analizando esta distribución, la columna de la izquierda representa el número de alumnos, la columna del centro (siempre estoy hablando por cursos) el número de partes de los alumnos, y la columna de la derecha los alumnos que no tienen partes.

## Relación alumnos partes



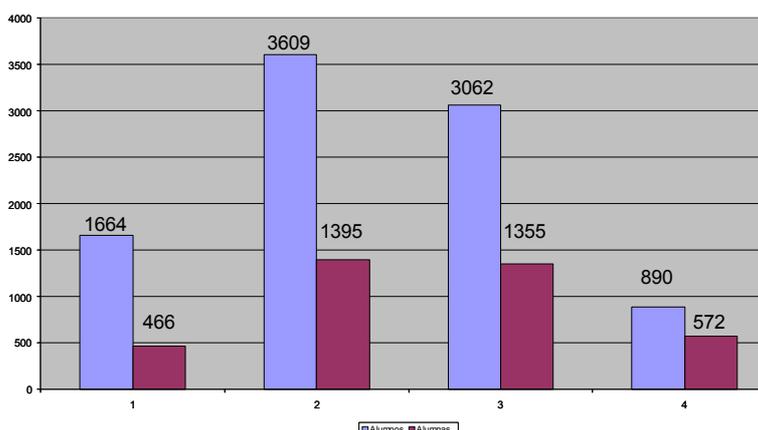
Así, por ejemplo, deteniéndonos en segundo de la ESO, hay en total 1.021 alumnos varones que estudian 2º ESO; a estos alumnos les corresponden 3.609 partes, y solamente 338 alumnos de los 1.021 están limpios y no tienen ningún parte.

### Relación alumnas partes

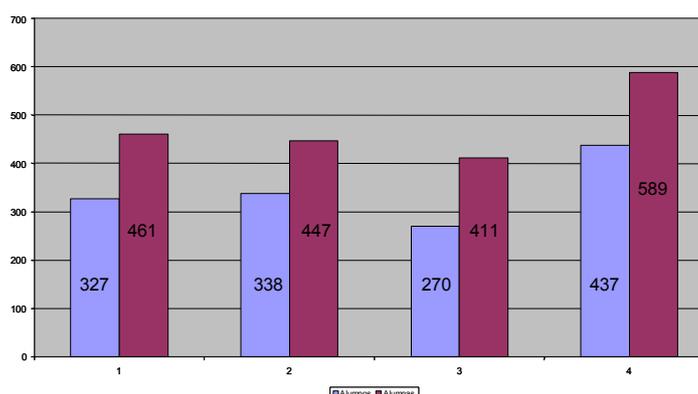


Si, por el contrario, se analiza el mismo dato en relación con las alumnas, la proporción y la relación es mucho menor. Así, siguiendo en segundo curso, hay un total de 846 alumnas y a ellas les corresponden sólo 1.395 partes, y son 447 las alumnas que no tienen ningún parte. Comparando la proporción de alumnos y alumnas y siguiendo con segundo de la ESO, se comprueba que 3.609 partes son de alumnos y 1.395 de alumnas, proporción bastante parecida a la que hay tanto en tercero como en primero; en cuarto disminuye en todos los casos.

### Partes alumnos/as

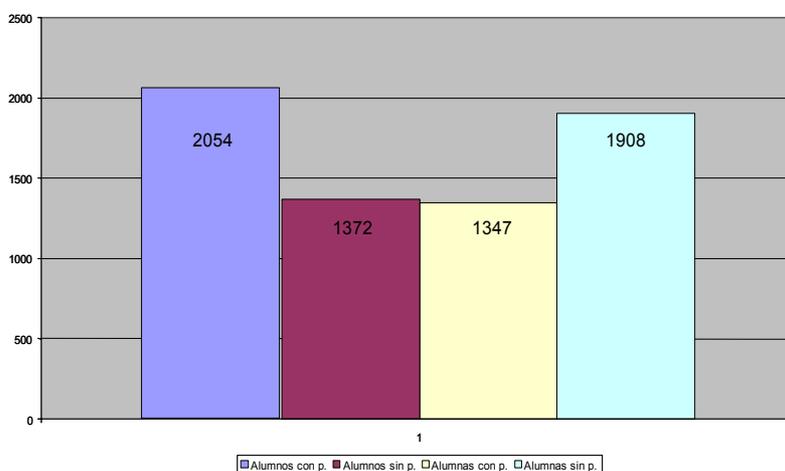


### Alumnos/as sin partes



Analizando la relación que se da entre alumnos y alumnas sin partes, se comprueba que el número de alumnos sin partes es prácticamente idéntico al número de alumnas con partes, mientras que el número de alumnos que tienen partes es superior al de alumnas que no tienen partes; o, lo que es lo mismo, el fenómeno de la disrupción tiene una característica: afecta mucho más a alumnos que a las alumnas.

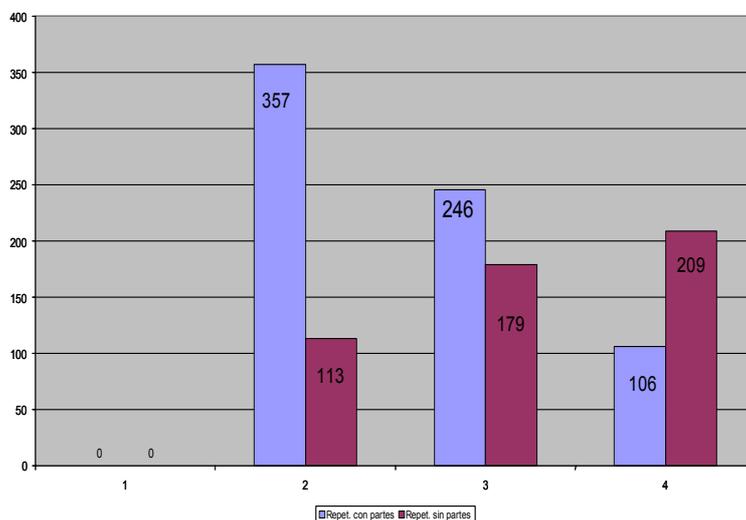
### Alumnos/as y partes



De cada 4 partes se puede afirmar que tres son de alumnos y uno de alumnas. ¿Por qué se da este fenómeno? ¿Por qué es un fenómeno fundamentalmente masculino el problema de la disrupción? Quizá habría que plantearse la respuesta en términos de género; el chico, por razones psicológicas y emotivas, se comporta de distinta manera que las chicas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

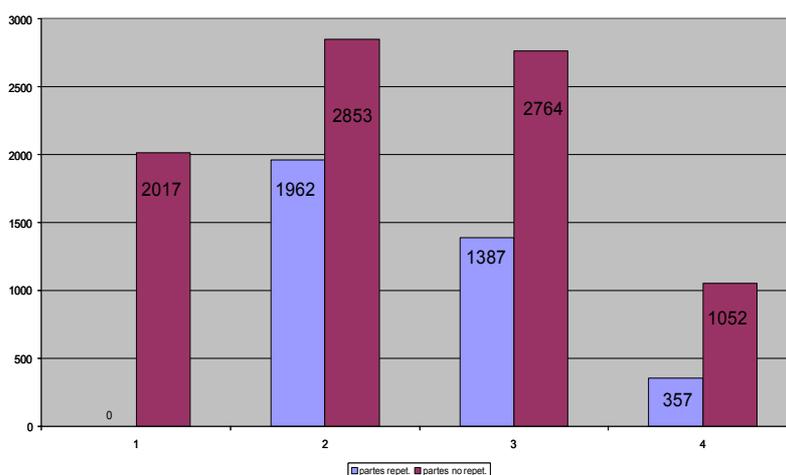
También es muy interesante analizar el fenómeno de la interrupción desde el punto de vista de la repetición; la relación partes-repetidores se puede ver en el siguiente gráfico:

**Relación partes/repetidores**



a la izquierda, en segundo (evidentemente no hay columnas en primero porque cuando se hizo este estudio todavía no había repeticiones en primero), en segundo curso 357 alumnos repetidores tienen partes, y sólo 113 de los alumnos repetidores de segundo no tienen partes; situación similar puede contemplarse en el siguiente gráfico:

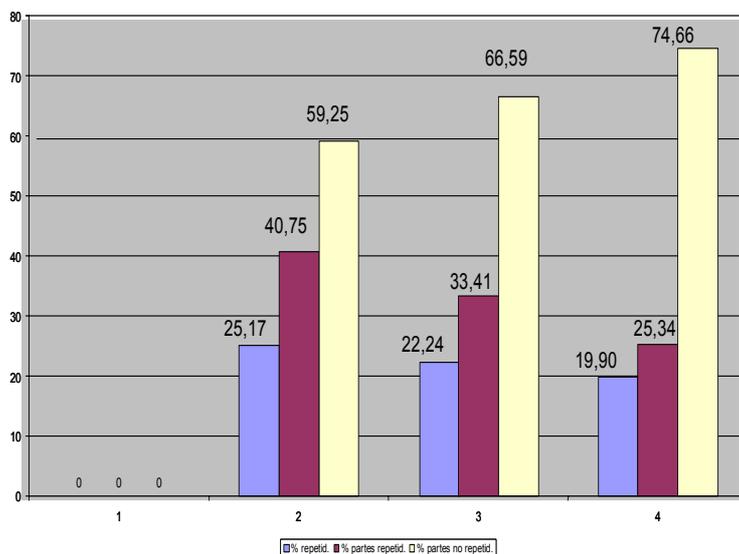
**Relación nº partes/repetidores**



los alumnos repetidores de 2º acumulan 1.962 partes, mientras que 2.853 son los partes que corresponden a los no repetidores. ¿Pero, cuál es la proporción de repetidores? El siguiente gráfico muestra cómo en segundo, por seguir con el mismo ejemplo, el tanto

por ciento de repetidores es de un 25'17% sobre el total de alumnos, y sin embargo este 25'17 acumula el 40'75% de todos los partes de segundo; por el contrario, el 74,83 % de alumnos no repetidores acumula un 59'25 % de los partes.

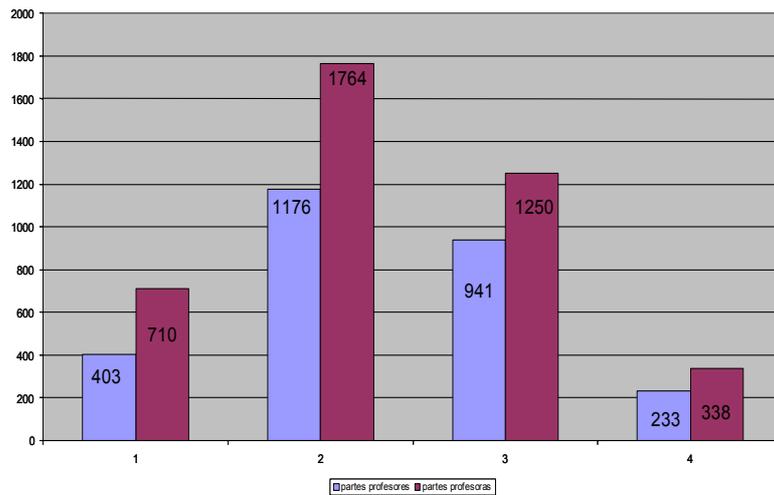
### Peso repetidores sobre total partes



La relación entre alumnos repetidores y no repetidores en cuanto a los partes va mejorando a lo largo de los cursos, pero por una sencilla razón, porque al llegar a tercero y sobre todo al llegar a cuarto, hay muchos alumnos que ya han repetido las dos veces y que abandonan prematuramente el sistema escolar sin haber obtenido la titulación adecuada. Por lo tanto, la disrupción afecta fundamentalmente a los repetidores, o lo que es lo mismo, la disrupción es un fenómeno íntimamente ligado y correlacionado con el fracaso escolar; por tanto, si se quiere dar respuesta al problema de la disrupción, habrá que plantearse muy en serio el problema del llamado fracaso escolar.

Hay otro dato que llama la atención, y es la relación que existe entre los partes que ponen los profesores y los partes que ponen las profesoras. Siguiendo con segundo de ESO, los profesores pusieron 1.176 partes, mientras que las profesoras pusieron 1.764. La relación que existía en dicho curso, y en general en los centros, era de igualdad, un 52 % de profesoras y un 48 % de profesores.

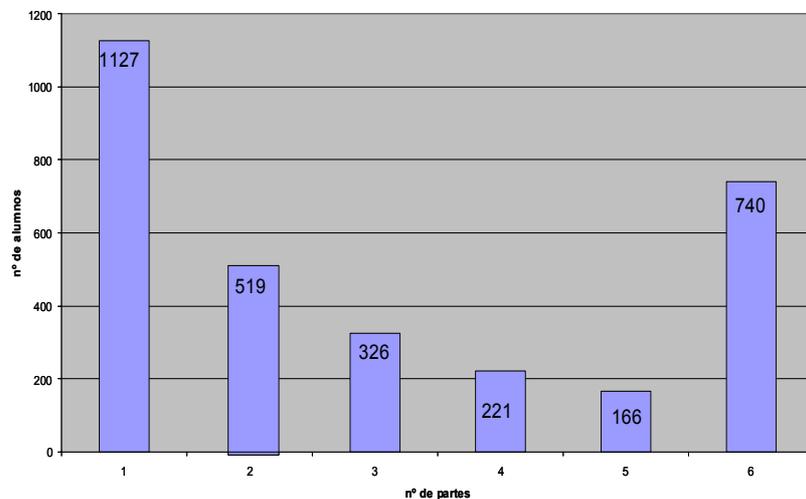
### Partes por profesores/as



De este análisis se deduce que las profesoras tienden ligeramente a poner más partes que los profesores. ¿A qué es debido esto? Es posible plantear varias hipótesis, pero hay que seguir pensando en ese componente de género señalado anteriormente. Los chicos, que acumulan muchos más partes que las chicas, aguantan y toleran peor la autoridad de las profesoras y de ahí que sean ellas las que pongan más partes.

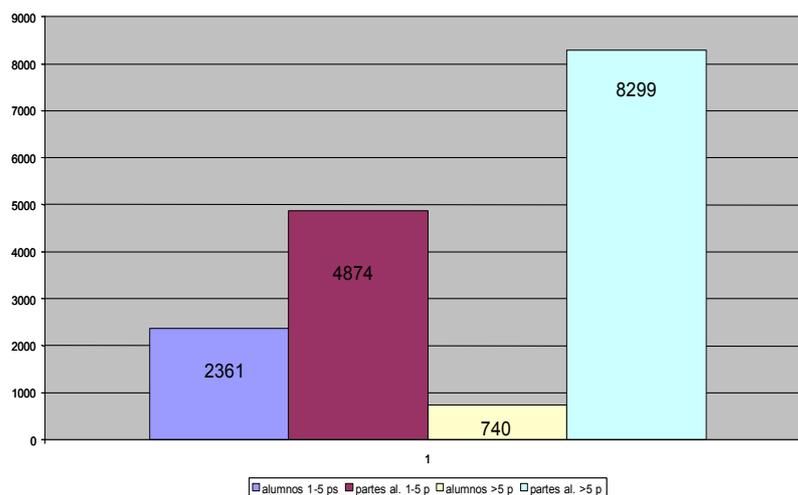
Sin embargo, hay un fenómeno mucho más llamativo, clave para entender las características de la disrupción, la distribución del número de partes por alumnos. No todos los alumnos acumulan el mismo número de partes; por el contrario, su distribución es muy desigual.

### Alumnos según nº de partes



Como muestra el siguiente gráfico, 1.127 alumnos tienen solamente un parte, 519 dos partes, 326 tres partes, 221 cuatro partes, y 166 cinco partes; por el contrario, 740 alumnos acumulan más de seis partes. Comparando todo esto, en el siguiente gráfico, nos llama la atención lo siguiente:

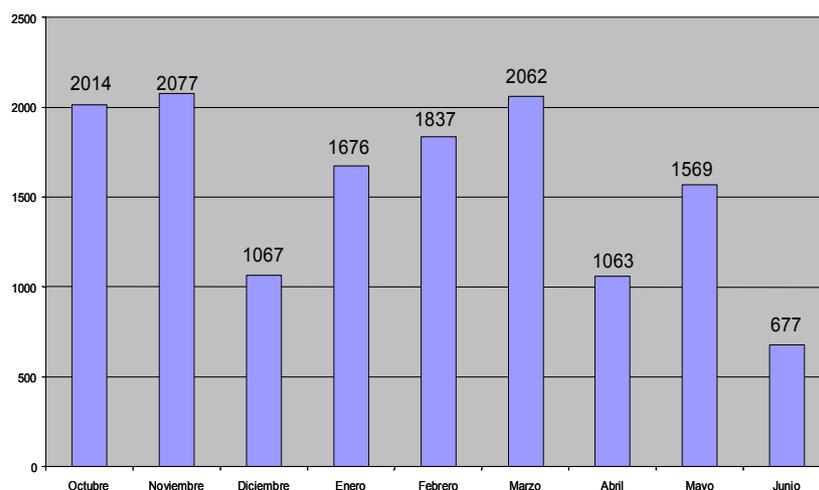
**Proporción partes/alumnos según nº partes**



2.361 alumnos acumulan 4.874 partes mientras que 740, repito, 740 alumnos acumulan un total de 8.299 partes. O lo que es lo mismo, el 24 % de los alumnos acumula el 63 % de los partes. Si se tiene en cuenta que este 24 % en gran parte es repetidor y que son alumnos muy desencantados de su centro, se puede ver cómo lo que está en cuestión es la forma que tiene el centro de atender a los alumnos que se van quedando rezagados, los procedimientos de inclusión y de atención a la diversidad que se plantea el centro.

Es curiosa también la distribución de partes por mes. Es lógico que cuando menos partes haya sea en diciembre, abril y junio, ya que son los meses con menor carga lectiva. Sin embargo llama la atención que octubre y, sobre todo, noviembre sean los meses con más partes, así como el mes de marzo; lo de este último mes se puede explicar por la acumulación del trimestre, por el cansancio que se va acumulando, tiene una cierta lógica.

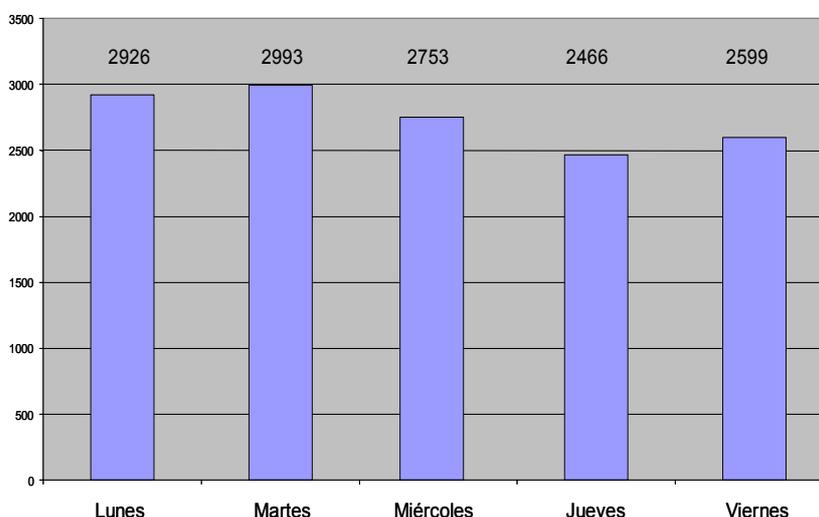
### Partes por mes



Sin embargo, el número de partes de octubre y noviembre está señalando básicamente que en el instituto no existen buenos planteamientos de acogida a los alumnos, de manera que éstos sepan qué se espera de ellos, cuáles son las normas y qué tienen que hacer en el centro; los alumnos están despistados y acumulan gran número de partes.

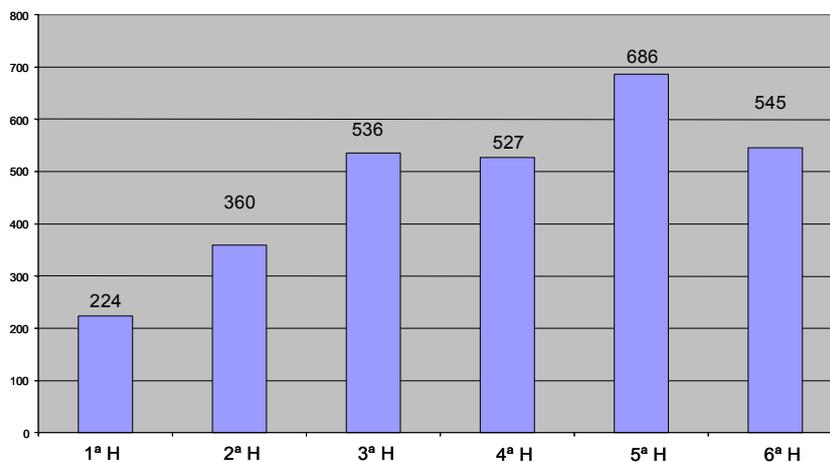
Si se analiza por días, el resultado va en contra de las ideas que muchas veces tienen los profesores; el mayor número de partes tiene lugar al principio de la semana, los lunes, y sobre todo los martes, disminuyendo significativamente los jueves y los viernes; sin embargo la opinión más común entre el profesorado afirma que los peores días son los viernes y jueves; parece ser que no.

### Partes por días



¿A qué hora son más frecuentes estas conductas disruptivas? Sobre todo a tercera y quinta hora.

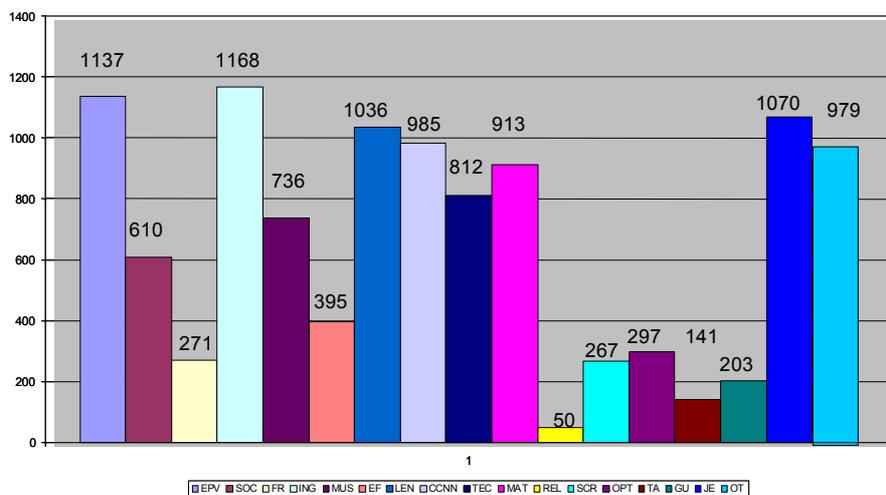
**Partes por horas (4 IES)**



¿Por qué sucede esto? No se trata de que haya horas más propicias para la disrupción; lo que sucede es que, en función de la hora en que tenga lugar el recreo, habrá mayor o menor número de conductas disruptivas. Dos recreos, después de segunda y cuarta hora, garantizan menos problemas que cuando el recreo está puesto en mitad de la mañana, después de la tercera hora; entonces hay más problemas a 5ª hora.

Por último, ¿Cuál es la distribución por materias? ¿En qué asignaturas, en qué áreas hay más partes?

**Partes por materias**



Se trata de una pregunta delicada, pero los resultados muestran dos conclusiones: en primer lugar, hay una serie de materias que destacan sobre el resto, Inglés es la que más partes tiene, seguido de Educación Plástica y Visual, de Lengua, Ciencias Naturales, y, en quinto lugar, Matemáticas. Un análisis basado en la proporción de horas semanales, mantendría las primeras y retrasaría Lengua y Matemáticas. Pero, segunda conclusión muy importante, el análisis muestra claramente que no depende de la asignatura, sino del estilo docente que tiene el profesor; así, en el mismo nivel, por ejemplo, en segundo de la ESO, puede una determinada asignatura tener muchos problemas, por ejemplo, en 2º A, 2º B y 2º C y apenas dar problemas en 2º D, 2º E y 2º F, aunque básicamente tengan la misma distribución de alumnado; por lo tanto, más que centrarse en qué materias son más conflictivas, hay que hacerlo en qué estilos docentes y qué estilos de profesorado son los que más favorecen la disrupción.

**Varias reflexiones** para concluir este análisis de la disrupción. **En primer lugar**, el excesivo número de faltas, de partes, que tenemos en nuestros centros; algo está fallando, algo no va bien cuando es tan elevado el número de faltas y de partes. **En segundo lugar**, la inutilidad de las sanciones; a pesar de las expulsiones de clase y de las sanciones que llevan aparejadas, a pesar de los expedientes que muchas veces conlleva la acumulación de partes, estas conductas se siguen produciendo; es necesario pensar y buscar otras propuestas o actuaciones más educativas y pedagógicas como alternativa a la disrupción y a la conflictividad en el aula. **En tercer lugar**, segundo y tercero son los cursos más conflictivos, los cursos que más habría que cuidar, los que en un plan de convivencia deberían ser objeto de atención preferente; y, a la vez, analizando por qué es esto así, a qué se debe y qué se puede hacer para evitar que sean los cursos más conflictivos.

La disrupción afecta más a los alumnos que a las alumnas, por las razones indicadas y otras que habría que profundizar; tiene mayor incidencia en repetidores que en no repetidores y mayor protagonismo en profesoras que en profesores, por lo que es necesario seguir buscando la explicación a este hecho. La disrupción tiene una desigual distribución en el grupo de alumnos, de manera que el 63 % de los partes corresponde al 24 % de los alumnos; en un plan de atención a la diversidad es necesario plantearse una acción específica respecto de estos alumnos salvo que se opte por la solución más simple, la de expulsarlos, echarlos, dejarlos fuera del centro para, de esta forma, acabar

con el problema, lo que lejos de ser su solución supone un agravamiento del problema; pero, entonces, ¿Qué hacemos con ese 24 % del alumnado, con 1 de cada 4 alumnos que no se integra y que está fuera del sistema escolar? Los meses con mayor interrupción, octubre, noviembre y marzo. Mayor incidencia al comienzo de la semana, en relación con el horario de recreo. Desigual distribución por asignaturas, pero dependiendo de factores personales del profesorado, y, sobre todo, del estilo docente.

A la vez, es importante profundizar también en lo que no se ve, en lo que hay por debajo; es necesario analizar las creencias, opiniones y teorías que tienen profesores y alumnos, que se manifiestan tanto en estas conductas disruptivas como en las respuestas a las mismas. Así, por ejemplo, hay que plantearse qué concepto de disciplina hay en el profesorado;. Es probable que en un centro haya tantos conceptos de disciplina como profesores, ya que, como se ha visto hay sensibilidades muy diferentes entre el profesorado; pero precisamente la falta de acuerdo entre el profesorado acerca de la disciplina, que en muchas ocasiones lleva a mirar para otro lado y a no asumir que se trata de un problema de centro y no de personas, es uno de los elementos que más favorecen la aparición del fenómeno de la interrupción. También, muchas veces predomina un enfoque punitivo y sancionador (disciplina es equivalente a sanción de las conductas), cuando no un enfoque terapéutico, considerando que los alumnos disruptivos deben ser atendidos y “tratados” por personal especializado. Otro grupo de profesores piensa que la disciplina tiene un valor instrumental, que permite poder dar la clase como él desea. Por el contrario, son pocos los profesores que tienen en cuenta la dimensión social e interactiva de las clases y los centros, para trabajar esta dimensión y plantearse que la disciplina no sólo es un instrumento para poder aprender mejor, sino que es un objetivo educativo, ya que la disciplina lleva a desarrollar determinadas habilidades y competencias fundamentales en la convivencia de todos. Es necesario plantear un concepto positivo de la disciplina, como camino y vía necesaria para desarrollar hábitos de convivencia, algo que tiene valor por sí mismo.

En segundo lugar, ¿cuál es el sentido y el valor de las normas? Muchas veces predomina un enfoque autoritario, considerando que las normas sirven únicamente para mantener el orden, respetar las costumbres sociales, obedecer la autoridad, etc., sin tener en cuenta que deben servir para despertar el interés, para basar el respeto y la comprensión, para crear amor al trabajo, para fomentar la participación. El sentido de las normas está en el

aprendizaje de la autonomía, y en la articulación de nuestra autonomía con la de los demás, y es importante ver cómo manteniendo la disciplina en el aula, enseñando a guardar silencio, se está enseñando el respeto a los otros, que hay deberes y no sólo derechos, que hay que aprender a dialogar y para ello hay que dialogar en clase y en el centro, que hay que aprender a ser tolerante, aprender el valor del pluralismo, el valor de la solidaridad. En definitiva, que partiendo de la disciplina en el aula, no del disciplinar, se está llevando a cabo una importante educación ético-cívica.

Tercera idea y creencia por debajo de las conductas, la idea acerca de los conflictos; es frecuente un enfoque negativo del conflicto, falta formación para abordarlo y se piensa que es una experiencia nada agradable; sin embargo, hay que saber buscar un enfoque positivo, siempre va a haber conflictos, el conflicto puede ser positivo, debe ser una herramienta pedagógica, y un espacio para aprender; las conductas disruptivas son un claro ejemplo de este enfoque, si se sabe interpretar en clave positiva, de manera que se busquen alternativas y soluciones a los problemas que señalan.

En cuarto lugar, hay que revisar el modo en que se explican y comprenden la indisciplina y disrupción en el aula, la forma de explicar sus causas, la “atribución” causal de estas conductas; muchas veces se tiende a atribuirlos a factores externos, a la edad, a la capacidad de los alumnos, a las diferencias psicológicas, a las diferencias socio-económicas, las diferencias de clase, la falta de cultura, etc.; sin duda todos estos factores están presentes e influyen en la mayor o menor frecuencia de estas conductas; sin embargo, suelen quedar en el olvido factores y causas ajenas al propio proceso de enseñanza; debemos considerar que hay cuatro factores básicos y fundamentales en este proceso, fundamentales para explicar los porqué de estas conductas, y que son el currículum, los elementos organizativos del centro, el estilo docente, y las relaciones interpersonales; aunque cada uno de ellos se va a analizar a fondo en alguna de las sesiones de este congreso, al ser necesarios para comprender en toda su complejidad las causas que tienen estas conductas disruptivas, es necesario, al menos, plantear algunas de las principales cuestiones sobre los mismos.

En primer lugar, sobre el currículum; es necesario revisar qué es lo que se estudia y cómo se estudia, cuáles son las metodologías habituales, cómo son los procesos de evaluación; demasiadas veces se desarrolla un currículum academicista, alejado de los

intereses de los alumnos, incapaz de desarrollar en éstos una mínima motivación hacia el aprendizaje. No es de recibo que en una etapa considerada obligatoria para todos los alumnos-as, el índice de fracaso escolar alcance a uno de cada cuatro alumnos. El currículo predomina sobre el alumno, y es éste quien tiene que adaptarse al mismo, con escasa participación en su concepción y desarrollo: la atención a la diversidad sigue siendo algo pendiente, considerada como algo excepcional dirigida a determinados grupos de alumnos, sin que sea el principio básico de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje; siguen predominando metodologías magistrales, con escasa presencia de metodologías activas y participativas, y se sigue practicando una evaluación meritocrática, basada en la selección, muy alejada de la orientación formativa que debe caracterizarla.

Algo parecido puede considerarse en relación con la organización del aula y del centro; al alumnado sigue distribuido en grupos rígidos e inflexibles, destacando la uniformidad de las clases y de los horarios, la agrupación por capacidades (de manera inconsciente a través de las optativas) y el exceso de asignaturas; en la organización del profesorado predominan los Departamentos organizados en función de las asignaturas, cuando la enseñanza que se pretende es una enseñanza comprensiva y no especializada; de ahí que surjan problemas de coordinación del profesorado que da clase en cada grupo, ya que son profesores de asignatura que apenas disponen de tiempo para reunirse y hablar de los problemas comunes a un mismo grupo de alumnos; profesores que, por lo general, se ven obligados a atender a un alto número de alumnos para cumplir su horario. Centros excesivamente grandes, con horarios poco racionales, y en los que, de cara a las situaciones conflictivas de la convivencia, faltan estructuras de mediación y de negociación, quedando casi como única alternativa la sanción recogida en los distintos Reglamentos.

Todo esto lleva a que las relaciones entre alumnos y profesores se resientan; todavía muchos profesores consideran el aula como un lugar de aprendizaje, olvidando la dimensión convivencial que la caracteriza; es necesario analizar cuál es la relación existente entre los profesores y sus alumnos, relación que admite muchas dimensiones y que marca y determina la forma y la estructura del aprendizaje; una buena relación entre profesores y alumnos tiene efectos recíprocos para ambos, es uno de los elementos fundamentales para mejorar la motivación de los alumnos y de los propios profesores, y

su ausencia está en la base de muchos de los conflictos presentes en la vida escolar, por no señalar cómo las relaciones negativas de los profesores con los alumnos están influyendo considerablemente en los comportamientos, actitudes y respuestas de los alumnos ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, es necesario analizar el estilo docente y, en concreto, el modo de gestión de los conflictos por parte del profesorado, cómo se lleva a cabo el trabajo en equipo del profesorado y cómo se están gestionando las aulas por parte del profesorado. Lamentablemente, no son muy frecuentes entre el profesorado los hábitos de autorrevisión de sus actuaciones en cuanto al currículo, organización, interacción con los alumnos y estilo docente; pero, sin tener en cuenta la importancia e incidencia de estos factores, los problemas de interrupción en el aula se vuelven ininteligibles.

Por último, decir que por debajo de las creencias, opiniones y teorías, hay una serie de valores que guían la conducta; dentro de estos valores que subyacen **en nuestras ideas y creencias tres fundamentales: en primer lugar**, el valor y sentido de la educación obligatoria, lo que se entiende que es el derecho a la educación. Si se entiende que la educación es algo fundamental, un instrumento para compensar las desigualdades sociales, económicas y culturales, que es un medio para avanzar en una organización social más justa, para garantizar la cohesión y la integración social, se considerarían las conductas disruptivas desde la perspectiva de la inclusión, esforzándose en no dejar a nadie fuera del proceso, y planteando unos mecanismos de inclusión hacia estos alumnos que se van alejando en su proceso educativo. Si, por el contrario, el concepto profundo de educación dice que la educación tiene que ser un proceso selectivo, que lo fundamental es poder seleccionar a través de las distintas oportunidades educativas a los mejores alumnos, que la educación tiene que ser un mecanismo de promoción de los mejores, entonces se establecerán vías diferenciadas de educación y no habrá inconveniente en pedir mano dura, decir que los alumnos disruptivos se vayan fuera, porque esos alumnos sobran.

Aunque pueda parecer una reflexión más teórica, se trata de una reflexión básica y fundamental, presente en todas las actuaciones docentes, en el día a día de las clases. De manera inconsciente, sigue presente entre el profesorado una cierta “confusión” entre la enseñanza obligatoria y la no obligatoria, adoptando de manera inconsciente muchos de

los planteamientos de la enseñanza voluntaria y aplicándolos a la enseñanza obligatoria; así, sigue predominando el curriculum sobre los alumnos, la necesidad de que sean los alumnos los que se adapten al curriculum y no al revés, la evaluación meritocrática sobre la evaluación formativa, los estudios dirigidos a obtener beneficios o un buen puesto de trabajo frente a la educación encaminada al desarrollo de todas las capacidades. Y, mientras permanezca este enfoque básico, los problemas de convivencia y disciplina en los centros continuarán y será muy difícil su solución.

**Segundo valor importante**, la participación como toma de decisiones conjunta en los temas que nos afectan directamente, por ello es importante implicar al alumno en la toma de decisiones sobre sí mismo y en lo que de sí mismo afecta a los demás; si se cree realmente que los alumnos son personas con derechos, personas con deberes pero también con derechos, si se cree que a través de la participación se hace una distribución del poder, y que se garantiza la presencia y la responsabilidad de todos, que es una forma de educar en la responsabilidad y la corresponsabilidad, se mantendrán y propondrán estructuras participativas en la clase, en su organización, en la relación con otros profesores, alumnos y padres, y por lo tanto, de esta forma se conseguirán alumnos participativos. La organización del aula y del centro, el desarrollo del currículo, las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, el estilo docente serán algo muy diferente; y, me atrevo a afirmar, hay una relación inversamente proporcional entre centro participativo y problemas de disrupción: a mayor participación de los alumnos, de los padres y madres, etc., menor número de conductas disruptivas y viceversa.

**Por último**, el valor que se le otorga a la ciudadanía, a esa competencia para relacionarse adecuadamente con el mundo que nos rodea, para plantear acciones colectivas, para lograr una vida mejor para todos, para comprender bien la existencia de derechos, de deberes, de obligaciones; en definitiva, para ayudar a todas las personas y saber que de la escuela, de la educación básica, salen personas, niños, jóvenes y adultos, que saben participar activamente en la vida democrática y que aceptan y practican los derechos y responsabilidades en la sociedad. Educar en la convivencia es educar en la participación pero es también educar sobre todo en el respeto, en la tolerancia, en la solidaridad, y en el compromiso con el bien común.

Si no se tienen en cuenta todas estas ideas, si solamente nos quedamos en la capa superficial, probablemente el fenómeno de la disrupción quedará básicamente incomprendido. Lamento no haber tenido tiempo para poder desarrollar más esta segunda y tercera parte, pero no me preocupa porque creo que en las ponencias que vienen a continuación se van a profundizar y desarrollar estas ideas que a mí sólo me ha sido posible poderlas enumerar. Con todo, quedo a su disposición, muchas gracias.