

El papel del docente en las situaciones de violencia escolar

*Juan Manuel Díaz Torres**
*Juana María Rodríguez Gómez***

INTRODUCCIÓN

Las situaciones conflictivas entre docentes y estudiantes, así como entre los mismos alumnos/as han dejado de ser contempladas como fenómenos circunstanciales, relacionados con la inmadurez de las relaciones, para convertirse en una cuestión altamente preocupante de la vida escolar. La violencia constituye un fenómeno complejo y diverso, influido por multitud de factores.

Este trabajo tiene por objetivo favorecer la comprensión de los fenómenos de violencia escolar, analizando el papel complejo desarrollado por el profesorado. Desde la perspectiva educativa, debemos ser capaces de crear ambientes seguros de aprendizaje en los que se propicien programas de prevención y de mejora de la convivencia, se entienda la escuela como una organización que convive con el conflicto y se desarrollen proyectos de mediación dentro de los centros educativos.

* Profesor del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, director del Secretariado de Servicios al Alumnado-Vicerrectorado de Alumnado de la Universidad de La Laguna, Tenerife, España, jmdiaztorres@telefonica.net - jmdiaz@ull.es

** Doctora en Pedagogía, profesora titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna, Tenerife, España, jm.pedagogia@hotmail.com

EL INFORME CISNEROS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR Y LA NORMATIVA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

La educación es un proceso en el cual educador y educando colaboran mutuamente. Por ello, una escuela sometida a procesos de ruptura de la convergencia entre el maestro y el estudiante resulta contraproducente tanto para el profesor/a como para el discente. Es, además, un caldo de cultivo del descrédito del rol del docente, de la violencia contra su persona y en contra de lo que representa. Sin embargo, una escuela capaz de admitir la pérdida de la estima de la autoridad del maestro/a tolerando en su seno actitudes y hechos de asedio violento, se incapacita para transformar la sociedad en un sentido positivo. No obstante, el conocimiento de la situación de conflictividad que afecta de manera directa al profesorado exige conocer los hechos conflictivos, así como las causas que los generan.

El Estudio Cisneros sobre “Violencia contra Profesores en la Enseñanza Pública de la Comunidad de Madrid”, elaborado entre marzo y abril de 2006 por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, aporta datos relevantes sobre la situación de violencia que padecen los profesores/as en los centros escolares de España.

Se realizó sobre la base de una encuesta anónima que se distribuyó entre 6 000 profesores pertenecientes a 237 centros públicos de educación infantil, de primaria y de enseñanza secundaria y bachillerato de la Comunidad de Madrid. Los datos derivados de este informe muestran que el 92% del profesorado encuestado coincide en el hecho de que la violencia sobre profesores/as ha aumentado en los últimos años; el 43% señala tal incremento en los últimos cinco años, mientras que el 26% lo nota en los diez últimos años y el 21% en los últimos dos años, todo ello desde la fecha de realización de la encuesta.

Sobre las causas del incremento de la violencia en los centros educativos, el Informe Cisneros pone de manifiesto que los docentes piensan, en un porcentaje altísimo, que se debe al abandono de la tarea educativa por parte de los padres y madres como la extensión de la violencia y de los modelos violentos –basados en la competitividad, el narcisismo, el afán de triunfo, la erradicación



de un pensamiento autocrítico y la instantaneidad por lo que se refiere a la gratificación— en la sociedad, así como también la falta de recursos para imponer la disciplina en los centros. En unos porcentajes desestimables se hallan la falta de profesorado vocacional y las carencias en la capacidad profesional del profesorado.

Por lo que se refiere a los autores de los actos de violencia contra profesores/as —que van desde agresiones verbales habituales hasta chantajes, coacciones, intimidaciones, amenazas físicas, robos y agresiones físicas—, el estudio pone de manifiesto que son realizados mayoritariamente por alumnos; si bien el número de los que proceden de los padres de los estudiantes es considerablemente elevado, éste alcanza un tercio del total de las agresiones.

Diferenciando, se señala que más del 90% de los actos de violencia en secundaria y bachillerato tienen a alumnos/as como autores, mientras que el 45% de los actos de violencia en infantil y primaria tienen como origen a los padres de los alumnos/as. En general, en todas las modalidades de violencia se constata un incremento significativo desde la primaria hasta la secundaria.

Atendiendo a la normativa desarrollada en la Comunidad de Madrid, la entrada en vigor del Decreto 15/2007, del 19 de abril, por el cual se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes, públicos y privados, concertados de la Comunidad de Madrid, que impartan la educación básica y secundaria posobligatoria, viene motivada por la Ley Orgánica de Educación, aprobada el 3 de mayo de 2006. Según esta ley, todos los centros deben incluir, en su proyecto educativo, un Plan de Convivencia y establecer las normas que garanticen su cumplimiento. También dispone que sean las administraciones de las comunidades autónomas quienes establezcan el marco regulador que permita a los centros públicos y privados concertados elaborar sus proyectos educativos.

Asimismo, el Decreto 15/2007 establece que los centros docentes incluidos en su ámbito de aplicación deberán adaptar los respectivos reglamentos de régimen interior a lo dispuesto en esta norma, de tal forma que la nueva normativa comience a aplicarse en el curso 2007-2008.

Mientras que la adaptación de la normativa de la Comunidad de Madrid en esta materia responde al nuevo marco legislativo, la



revisión del régimen jurídico de la convivencia en los centros docentes tiene por finalidad adecuarse, eficazmente, a las nuevas circunstancias sociales del momento y a la realidad de la vida escolar. Así, tanto la revisión de la normativa de convivencia y de los reglamentos de régimen interior de los centros como el refuerzo de la autoridad del profesor/a, son cuestiones de primera importancia para el gobierno de la Comunidad de Madrid. Se trata de establecer un marco regulador que permita a los centros escolares, en virtud de la autonomía que la Ley Orgánica de Educación les confiere, elaborar su propio Plan de Convivencia, así como la normativa que asegure su cumplimiento.

El Decreto 15/2007 reitera que la formación de la capacidad de las personas para asumir la responsabilidad de sus actos, decidir sobre sus vidas y contribuir con su esfuerzo al progreso y mejora de la sociedad es misión fundamental de la escuela. De ahí que explicita la necesidad que hay de que los escolares respeten no sólo las normas de la escuela, sino también a sus profesores y entre ellos mismos, pues el fomento de la formación integral de los jóvenes requiere la existencia de centros escolares en los que reine un clima de trabajo, de cooperación, de camaradería y de respeto.

Asimismo, el citado Decreto 15/2007 expone que es de máxima relevancia que cada centro público y privado concertado de la Comunidad de Madrid, que imparta la educación básica y la secundaria posobligatoria, incluya en su propio y específico Plan de Convivencia un reglamento para los alumnos/as en el cual figuren las normas de conducta que el mismo Decreto establece.

En su artículo 3, el Decreto 15/2007 explicita las normas de conducta que, con carácter obligatorio, ha de contemplar el alumnado. Son las siguientes ocho: la asistencia a clase; la puntualidad a todos los actos programados por el centro; el mantenimiento de una actitud correcta en clase, no permitiéndose el uso de teléfonos celulares, otros dispositivos electrónicos o cualquier objeto que pueda distraer al propio alumno o a sus compañeros; el respeto a la autoridad del docente, tanto dentro de la clase como en el resto del recinto escolar; el trato correcto hacia los compañeros, no permitiéndose, en ningún caso, el ejercicio de violencia física o verbal; la realización de los trabajos que los docentes manden realizar fuera de las horas de clase; el cuidado y el respeto de todos



los materiales que el centro pone a disposición de alumnos/as y profesores/as, y por último el cuidado de las instalaciones y del conjunto del edificio escolar. En el mismo artículo 3 del Decreto, se afirma que el profesor/a tendrá la responsabilidad, dentro del aula, de que se mantenga el necesario clima de sosiego para que los alumnos/as estudien, trabajen y aprendan.

Por lo que se refiere específicamente a los docentes, el artículo 7 expresa que los profesores/as del centro deberán ejercer la autoridad sobre sus alumnos/as, teniendo el derecho y el deber de hacer respetar las normas de conducta establecidas y corregir aquellos comportamientos que sean contrarios a las mismas.

Además, en relación con las faltas de disciplina, el Decreto en su artículo 13 tipifica como falta grave los actos de incorrección o desconsideración con compañeros u otros miembros de la comunidad escolar, así como los actos de indisciplina y los que perturben el desarrollo normal de las actividades del centro. Por su parte, las faltas muy graves son recogidas en el artículo 14, especificándose que los actos graves son: indisciplina, desconsideración, insultos, falta de respeto o actitudes desafiantes hacia los docentes y demás personal del centro, así como el uso de la violencia, las agresiones, las ofensas graves y los actos que atenten gravemente contra la intimidad o las buenas costumbres sociales de los compañeros o demás miembros de la comunidad educativa. En el artículo 18, el citado Decreto estipula que serán circunstancias agravantes la premeditación y la reiteración; el uso de la violencia, de actitudes amenazadoras, desafiantes o irrespetuosas, de menosprecio continuado y de acoso dentro o fuera del centro, y además los actos realizados en grupo que atenten contra los derechos de cualquier miembro de la comunidad educativa.



EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En el *Informe del Defensor del Profesor 2008*, dado a conocer el 13 de noviembre de 2008, se indica que la suma de los docentes atendidos en España desde la puesta en marcha del Defensor del Profesor asciende a 8 396, correspondientes a los niveles de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación

profesional, enseñanzas de régimen especial y enseñanza de adultos. Sólo durante el periodo que va de octubre de 2007 a octubre de 2008 el Defensor del Profesor ha atendido a 3 419 docentes de toda España, resaltando Andalucía, con 205 casos; Castilla-La Mancha, con 149 casos; Cataluña, con 136 casos; Murcia, con 178; Valencia, con 101; Vascongadas, con 95 y, por último, Madrid con 2 171 casos atendidos; todo ello desde el 30 de noviembre de 2005, fecha de la instauración del servicio.

La *Memoria del Defensor del Profesor* correspondiente al curso académico 2007-2008, presentada por la Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza, ha puesto de manifiesto la situación real del profesorado por lo que respecta a su autoridad en el ejercicio de la docencia. Por supuesto, en el documento se explicita que si bien “el acoso al profesor no es un fenómeno nuevo en nuestros centros”, en el presente y en las aulas “está sucediendo algo grave y hemos de actuar para poner fin a este tipo de situaciones”. El citado documento expresa la importancia que tienen en la labor docente no sólo el esfuerzo y el trabajo bien hecho por parte del profesor/a, sino también el respeto mutuo y la disciplina que han de reinar en al aula si se quiere educar eficaz y correctamente. Además, pone de manifiesto que el Decreto 15/2007 de 19 de abril, mediante el cual se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, no ha supuesto una mejora en términos cuantitativos ni cualitativos. Su deficiente traslación al plano de la aplicación real y su consiguiente incorporación a las normas de convivencia de cada centro educativo han conseguido anular las virtualidades del citado Decreto.

Por lo que se refiere a los síntomas de la indefensión del profesorado ante la conflictividad escolar, la *Memoria* enumera los siguientes: se pierde excesivo tiempo de cada sesión de clase en conseguir silencio y en mantener una actitud adecuada de trabajo; se hace prácticamente imposible reaccionar ante un insulto, por grave que sea, con una sanción inmediata; los alumnos que desean aprender se ven perjudicados por la actitud de los estudiantes conflictivos y el tiempo dedicado a su atención; se advierte un creciente desprestigio del hábito de la adquisición de conocimientos, lo cual imposibilita a los alumnos para alcanzar la capacitación requerida. Además de las anteriores, enumera es-



tos otros: los profesores/as están infravalorados por parte de los alumnos y por buena parte de las familias, a pesar de verse obligados a asumir numerosas veces las funciones de éstas; las decisiones del docente son cuestionadas con frecuencia, por lo que deben justificar constantemente la exigencia, la seriedad o el fomento del estudio y su función; los procedimientos burocráticos ralentizan, cuando no paralizan, muchas de las decisiones sobre el funcionamiento de la propia clase; la situación de vulnerabilidad que afecta al profesor/a dificulta la actuación inmediata en aquellos conflictos que se producen entre los alumnos mismos; la repercusión de la desvalorización del papel del docente obliga, en numerosas ocasiones, a recurrir a bajas médicas que causan distorsiones importantes en el funcionamiento del centro docente y perjudican seriamente al alumnado; el daño en el estado anímico del profesorado es causa de su creciente inadecuación para afrontar, de manera cotidiana, la importante y, a la vez, delicada tarea que realiza.

Por lo que respecta a la distribución de las llamadas por niveles, se comprueba que en la educación secundaria se registra, con el 50%, el mayor número de conflictos en los centros escolares, si bien a lo largo del curso 2007-2008 ha habido un descenso del 5% en las llamadas relacionadas con secundaria. En primaria se incrementan en 3%, nivel en el cual el 34% de los profesores/as que se comunican con el *Defensor del Profesor* denuncian las dificultades causadas por la falta de respeto a las normas establecidas, por la desobediencia al docente, por la falta de atención y por el escaso o nulo esfuerzo que demuestran tener tales alumnos a la hora de realizar sus tareas escolares. Se comprueba, asimismo, que en la citada etapa la situación de conflicto no se limita sólo al alumnado; el docente también es sometido por padres y madres a situaciones no sólo de acoso, insultos y amenazas, sino también a denuncias y a agresiones. En un porcentaje menor, tal situación se repite en educación infantil, con el 7% de llamadas; en ciclos formativos, con el 4%; en educación de adultos, con el 2%; en la Escuela Oficial de Idiomas, con el 2%, y en el Conservatorio y Escuela de Música, con el 1%.

En cuanto a la tipología de los casos atendidos, hay que distinguir entre los conflictos relacionados con los alumnos, los proble-



mas con los padres o familiares, y los problemas con el rendimiento académico. En primer lugar, están los conflictos relacionados con los alumnos. Aquí, las quejas de los profesores/as alcanzan los siguientes porcentajes: el 40% se relaciona con problemas para dar clase; el 8% con agresiones de alumnos hacia docentes; el 17% con acoso y amenazas de alumnos; el 6% con calumnias, obscenidades, insultos, amenazas y humillaciones en filmaciones, fotos, *chats*, *blogs*, foros en internet y páginas *web*, y el 5% con daños causados a propiedades o pertenencias individuales. En segundo lugar, se hallan los problemas relacionados con los padres o familiares, de los cuales el 3% corresponde a agresiones por parte de éstos, el 15% a acoso y amenazas, y el 24% a denuncias interpuestas por los citados sujetos. Por último, se hallan los problemas relacionados con el rendimiento académico, en los que el 3% corresponde a presiones para modificar las notas y el 11% a falta de respaldo por parte de la Administración e Inspección educativa.



No falta tampoco una tendencia creciente por lo que se refiere a los problemas derivados de la actuación de los equipos directivos de los centros, comenzando a aparecer algunos casos de acoso laboral o *mobbing*. La *Memoria* resalta que la existencia de ataques como el aislamiento social o contra la vida privada, agresiones verbales en forma de gritos, de insultos y de crítica incesante, difusión de rumores y de maledicencias producidos a lo largo de un periodo prolongado, se están dejando notar en forma clara. En tal sentido, el 9% de los docentes atendidos se siente afectado por *mobbing* en departamentos y ciclos. Así, el 12% señala al equipo directivo o a alguno de sus miembros como origen del problema. Las acusaciones reflejan arbitrariedades y agravios comparativos a la hora de confeccionar los horarios. El 20% de las quejas se refieren a malos modos y a maneras incorrectas en forma de reprensiones públicas delante de docentes, padres, madres y alumnos/as con la intención expresa de desautorizarlos e incluso humillarlos.

Por lo que se refiere a los efectos más negativos o contraproducentes que tiene el cuestionamiento de la autoridad del docente, la *Memoria* destaca el alto porcentaje de casos de docentes con ansiedad, con depresión o forzado a recurrir a una baja laboral.

PARÁMETROS EDUCATIVOS DE ACTUACIÓN

¿Cómo debemos abordar el trabajo con alumnos/as conflictivos?, ¿cuáles pueden ser los ámbitos de actuación? Tomamos como eje de partida el aula y el centro educativo al posibilitar un entorno estructurado de interacción. Será el conocimiento de esta estructura interna e informal del aula la que explique las relaciones interpersonales, los procesos motivacionales y afectivos que el grupo de estudiantes puede generar. Pero, en ocasiones, estas relaciones no son adecuadas y la escuela se transforma en un recinto de estrés e inadaptación. Estos estudiantes rechazados por sus compañeros presentan dificultades emocionales, conductuales y sociales, y suelen expresar escasa competencia para resolver problemas interpersonales con un pensamiento divergente y consecuenencial muy deficiente.

Los centros educativos no pueden renunciar a estos alumnos/as bajo ninguna circunstancia. Las escuelas no deben excluir a los estudiantes violentos o disruptivos. La exclusión temporal puede ser útil en algunos casos, si se da prioridad a la atención y se acompaña de recursos de reflexión y seguimiento, pero puede no serlo si sólo consiste en apartar un conflicto de nuestra realidad. Así, Noto se pregunta: “¿Se puede proponer a un centro hospitalario que tiene un paciente que les crea conflictos, que tiene una enfermedad que puede ser contagiosa, que lo expulsen del hospital?, ¿este hospital estaría colaborando con la curación del enfermo?” (2002: 69-70).

Por tanto, debemos convertir nuestros entornos de enseñanza y aprendizaje en ambientes seguros y de calidad. Para ello, proponemos algunos parámetros de actuación relacionados con el conocimiento del centro educativo, la participación en las Comisiones de Convivencia, la mejora de las estrategias comunicativas, el análisis de los problemas de convivencia de forma diferenciada, el valor de la tutoría y la importancia de los procesos de mediación.

- 1) El conocimiento exhaustivo del centro y de la situación del alumnado que se consigue mediante la observación y el registro de aspectos significativos, proporcionados por la familia, el centro de procedencia y el propio estudiante.



- 2) La participación en la elaboración de Comisiones de Convivencia que articulen normas de convivencia en el centro y en el aula. Estas normas han de introducir elementos suficientes de prevención de conflictos, de recursos humanos, organizativos y materiales. Un buen centro educativo no es el que no tiene conflictos sino el que da respuesta a los mismos (*idem*). Dichas comisiones constituyen referentes que facilitan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, acogen acuerdos y guían las prácticas educativas. En este contexto, resulta imprescindible la actuación comprometida del profesorado para otorgar coherencia instrumental y ética a todo el proceso.
- 3) La participación en la mejora de las estrategias comunicativas. La comunicación es imprescindible para llevar a cabo tareas relacionadas con la resolución de conflictos, con el trabajo de los equipos docentes y con los objetivos del centro. Esta participación en la resolución de conflictos se concreta en tres niveles (Viñas, 2002): participar en la fase de información y consulta; participar en los procesos de discusión (definición del problema aportando datos, propuesta de alternativas, toma de decisiones, aplicación y evaluación) y participar en la puesta en práctica, iniciando los procesos de retroalimentación, para conseguir una mayor implicación en los acuerdos tomados.
- 4) El análisis de los problemas de convivencia de una forma diferenciada. Valorar de manera específica las conductas problemáticas, conocer su origen y elaborar procedimientos de intervención diferenciados, ajustados a cada situación; de esta forma se evita que se realicen acciones educativas excesivamente generales, que luego resultan ser ineficaces para resolver las situaciones conflictivas. Calvo (2003) clasifica los problemas de convivencia asociados a la realidad educativa en conductas de rechazo hacia el aprendizaje; conductas de trato inadecuado; conductas disruptivas y conductas agresivas.
- 5) El reconocimiento de la tutoría individual y colectiva como un espacio de interacción inmejorable para resolver situaciones conflictivas. Existe un conflicto cuando aparecen actividades contrapuestas, cuando las acciones de una persona impiden u



obstaculizan las acciones de otra que también intenta alcanzar sus metas. Se producen de manera constante, de tal forma que lo que determina que sean destructivos o constructivos no es su existencia sino el modo en que se les maneja. Es importante entender el conflicto como un impulso que mejora la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar. Los conflictos no son problemas, son parte de las soluciones (Johnson y Johnson, 2002). No implican, necesariamente, indisciplina pero siempre implican incomunicación. Uno de los conflictos más habituales en los centros está determinado por los problemas de interacción entre el alumnado y entre éstos y el profesorado. En este sentido, la tutoría, individual y de grupo, ocupa un papel relevante en la dinámica de los centros y en la resolución de problemas al conformar un entorno de crecimiento personal y de relación importante.

Por lo que se refiere a la tutoría individual, ésta es un espacio de escucha donde el tutor adopta una actitud profesional y positiva. La definición de qué, cuándo, cómo y dónde se desarrolla es una cuestión de equipo y de centro y debe realizarse desde una visión colectiva. Los acuerdos tomados en la misma tendrán una consecuencia en cada aula, en cada grupo de alumnos/as y en cada docente. No puede constituirse en un hecho aislado por parte del educador. Para ello, es importante establecer algunos elementos previos (Viñas, 2004: 46), entre los que han de estar la definición de sus objetivos; la concreción de los instrumentos y las estrategias utilizadas; la determinación de los tipos de acuerdos; la especificación de los espacios de trabajo en equipo para compartir y mejorar habilidades tutoriales y, por último, la concreción de los tiempos dedicados a la tutoría individual en el centro educativo.

Por lo que respecta a la tutoría de grupo o asamblea de clase, hay que decir que la dimensión grupal favorece la resolución de conflictos y, sobre todo, su prevención. El grupo aporta modelos de identificación, un lenguaje, una cultura y el desarrollo de una autoimagen en función de la relación con los otros. Un grupo de clase bien consolidado obtiene mejores resultados de aprendizaje. Por esto, tanto las tutorías de grupo como las asambleas de clase constituyen recursos de integración e interrelación adecuados



para analizar los problemas cotidianos del aula desde un clima de aceptación y respeto. El tipo de cuestiones que se pueden tratar giran en torno al análisis de los problemas existentes en el aula, los recreos, etc., con el objeto de introducir actuaciones que posibiliten una convivencia adecuada.

Abordar un conflicto generado desde las relaciones intergrupales, indican Johnson y Johnson (2002), es como entrar a nadar en un lago helado. A algunas personas les gusta primero probar el agua, sumergir sólo el pie y penetrar lentamente para acostumbrarse al frío en forma gradual. Otras prefieren tomar carrera y dar un salto, para que el choque con el frío quede atrás rápidamente. Así, diferentes personas emplean distintas estrategias para resolver un conflicto.

Cada estrategia resulta adecuada para unas situaciones determinadas y no para otras. En este sentido, es importante atender a una serie de reglas cuando se habla de estrategias destinadas a la resolución de conflictos (*idem*):

- No replegarse ni ignorar el conflicto. No asumir el problema propicia costos personales. El repliegue sólo es apropiado cuando la meta no es importante y no necesitamos mantener una relación con el otro.
- No realizar negociaciones del tipo gano-pierdo. La fuerza suscita resistencia y resentimiento y reduce las posibilidades de un trabajo conjunto eficaz. Al defender nuestra posición y tratar de ganar se presta menos atención a las posiciones subyacentes del otro.
- Evaluar para suavizar. En esta posición es más importante la relación que la meta. Ambas partes presentan, en forma clara, sus intereses y existe una renuncia compartida. La suavización sólo es posible si ésta es recíproca. Es interesante que no se perciba como debilidad.
- Transigir cuando hay poco tiempo para desarrollar negociaciones. Desde esta posición, se puede establecer la división mecánica de la diferencia y no una solución elaborada que satisfaga los intereses legítimos de ambas partes.
- Establecer negociaciones para la solución de los problemas. En este tipo, la meta y la relación son importantes. Se expresa



directamente la idea de conflicto y los sentimientos y se invita a que la otra persona haga lo mismo. El paso siguiente consiste en elegir el momento adecuado para iniciar el proceso, centrándose en el problema y no en la persona, manejando de manera adecuada las emociones.

- Utilizar el sentido del humor. El humor es esencial para que los conflictos sean constructivos. La ira bloquea la creatividad, mientras que la risa causa distensión.

LOS PROCESOS DE MEDIACIÓN EN LA PREVENCIÓN DE LAS SITUACIONES CONFLICTIVAS

La mediación es un método para prevenir y resolver conflictos escolares, un camino práctico que armoniza derechos y deberes, autonomía con interrelación, valores con normas, responsabilidad con creatividad (San Martín, 2003). Es una extensión del proceso de negociación. Abre las puertas a la participación y a las formas de conducción de conflictos. Es mucho más que una técnica de gestión de conflictos. Es un proceso educativo a través del cual se logra el cambio de aquellos que intervienen en él; es un proyecto de convivencia, una nueva forma de lucha contra el analfabetismo de la paz y abre una puerta de gigante para que los alumnos/as sean protagonistas de su proceso educativo (*idem*).

Entre sus objetivos cabe señalar la promoción de la gestión positiva de los conflictos; la facilitación de acuerdos constructivos; la pacificación de las partes y la reducción de tensiones, así como la creación de un clima escolar constructivo donde se pueda desarrollar la autoestima, la confianza mutua y la actitud positiva.

La mediación implica renunciar al poder de decidir, opinar o sugerir. Significa estar convencido de que nadie conoce mejor el conflicto que las partes, por lo que nadie mejor que ellas están preparadas para resolverlo. El contenido de las sesiones de mediación es confidencial. No es un recurso con validez universal. De hecho no se debe mediar si alguna de las partes no manifiesta interés suficiente; si se descubre algún comportamiento fuera de la ley; si alguno de los participantes no puede negociar eficazmente por sí mismo, etc. Los procesos mediadores permiten introducir a la víctima en la gestión de conflictos y al alumno/a agresor en un



proceso de responsabilidad al tener que responder por sí mismo y ante los demás; una toma de conciencia; un espacio de atención o escucha y un proceso de reflexión. Y para ambos resulta beneficioso al constituir un entorno de comunicación y madurez personal.

Los mediadores son personas neutrales que ayudan a otros a resolver conflictos mediante la negociación para llegar a un acuerdo que los propios participantes consideran justo y viable; son, pues, facilitadores del proceso. No intervienen en la solución del problema ya que dejan a las partes la responsabilidad de acordar una solución.

Entre los rasgos asociados al mediador cabe destacar: tener claro el papel y los objetivos como mediador; no sentirse responsable por los resultados; negarse a emitir juicios sobre opiniones y decisiones de las partes; permanecer en el "aquí y ahora" de la intervención en torno al conflicto y adoptar una visión optimista de las capacidades y motivaciones de las partes.

Asimismo, por lo que se refiere a las habilidades necesarias para conducir la mediación (Martínez de Murgía, 1999), deben señalarse las siguientes: capacidad para controlar la ira de los participantes y reconducirla hacia el diálogo; habilidad para no tomar partido; capacidad para tener una perspectiva global del problema, así como replantear y reformular algún asunto importante; creatividad para imaginar estrategias de intervención que eviten el estancamiento y, por último, conocimiento suficiente del ámbito particular del conflicto.

CONCLUSIONES

Los incesantes estudios y las reformas legislativas o normativas en materia de violencia sobre el profesorado intentan dar una respuesta adecuada al manifiesto aumento de la violencia física o anímica en los centros educativos, con efectos que alcanzan una relevancia nada desestimable. Las secuelas que tal violencia, ejercida por alumnos y por padres de alumnos, deja en los docentes que efectivamente la experimentan o que confusamente la presienten, son de extraordinaria importancia social.

La restauración de la autoridad del profesor/a pasa por la neutralización factual de una pedagogía pretendidamente no-directiva que



califica de violencia simbólica la labor que los profesores/as estarían ejerciendo sobre el alumnado en el desempeño de sus tareas docentes (Díaz Torres, 2008). Puede afirmarse que la falta de respeto y reconocimiento de la autoridad del docente se halla en la pérdida o el desvanecimiento de ciertos valores en la familia, tales como el esfuerzo, el merecimiento, la paciencia y el respeto. A esto hay que sumar el escaso reconocimiento social de la figura del docente.

De ello puede deducirse que las reformas legislativas, siendo instrumentos esenciales para la recuperación de la labor docente como tarea de primera magnitud en la cimentación de conciencias personales y sociales, no son en absoluto el remedio definitivo. En el camino hacia éste son fundamentales tanto la participación de las familias como la voluntad de llevar la normativa hasta sus últimas consecuencias, en un lapso lo más breve posible.

Por tanto, el descrédito de la autoridad del profesor/a y la creciente violencia ejercida sobre los docentes exigen la participación coordinada de padres y equipos directivos, a fin de poder dar una solución satisfactoria. Poner los hechos y las causas en conocimiento de todos ha de ser el primer peldaño en esta labor que nos incumbe.

En este sentido, y desde un carácter preventivo, las administraciones educativas y los centros escolares necesitan dotar al profesorado de los recursos humanos y materiales necesarios para impedir el desarrollo de tal violencia, propiciando entornos de diálogo y de debate, en los que se generan los procesos reflexivos adecuados para crecer desde un punto de vista social, personal y moral. Al respecto, la tutoría como espacio de trabajo y la mediación como recurso metodológico conforman dos aspectos imprescindibles.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANPE. Estudio Cisneros VIII. “Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid”, 2006. Fecha de acceso del 15 diciembre de 2008. Disponible en http://www.anpesindicato.org/Html/html/violencia/pdf/INFORME%20CISNEROS%20VIII_10_05_06.pdf
- ANPE. *Informe defensor del profesor 2008. Comunicado de prensa*, Madrid, 13 de noviembre de 2008. Fecha de acceso del

15 de diciembre de 2008. Disponible en http://www.anpesindicato.org/Html/html/defensor_profesor/pdf/COMUNICADO%20DE%20PRENSA_08.pdf

ANPE. *Memoria del defensor del profesor (curso 2007-2008)*, ANPE-Madrid. Fecha de acceso del 15 de diciembre de 2008. Disponible en <http://www.defensordelprofesor.com/pdf/MemoriaDefensorProfesor0708.pdf>

Calvo, J. *Problemas de convivencia en los centros educativos*, Madrid, Fundamentos Psicopedagógicos, 2003.

Díaz Torres, J. M. *Crítica de la razón moderna*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008.

España. “Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid”, en *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 97.

España. “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, en *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106.

Johnson, D. y R. Johnson. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Barcelona, Paidós, 2002.

Martínez de Murgía, B. *Mediación y resolución de conflictos*, México, Paidós, 1999.

Noto, C. “Normas de convivencia en el aula y en el centro”, en G. Casamayor (ed.). *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Graó, 2002, pp. 59-70.

San Martín, J. *La mediación escolar*, Madrid, CCS, 2003.

Viñas, J. “Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflicto”, en G. Casamayor (ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Graó, 2002, pp. 39-57.

