



**MASTER DE CULTURA DE PAZ, EDUCACIÓN, CONFLICTOS Y
DERECHOS HUMANOS**



TRABAJO DE FIN DE MASTER:

**LA FÁBRICA Y LA TRIBU; ANÁLISIS DE LA CONVIVENCIA Y LOS
CONFLICTOS DE UN CENTRO DE SECUNDARIA.**

CURSO 2011/2012

TUTOR TFM:

EULOGIO GARCÍA VALLINAS

REALIZADO POR:

CRISTINA SERVÁN MELERO

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la generosidad y colaboración del Centro de Educación Secundaria Fernando Ruiz Quiñones. Le agradezco especialmente al alumnado su participación, espontaneidad y alegría.

A mis compañeros y compañeras del Master por haberme ayudado a reflexionar y a aprender a base de confrontar nuestras ideas y reírnos mucho de nosotros mismos. Nada hubiera sido lo mismo sin Ada, Elena, Miriam y Joaqui.

Y por último a mi tutor de prácticas y TFM, Eulogio García Vallinas, por su disponibilidad, amabilidad y sabiduría.

MICRORRELATO: DUERME

Mohamed Bouazizi se levantó de noche. Tenía que ir a recoger las cajas de fruta. Le gustaba llegar temprano al palenque. Además, hoy quería conseguir buenas piezas: si se retrasaba los demás escogían las bonitas para ponerlas encima y el último que llegaba se quedaba con los restos. Recordó cuándo madrugaba para ir a la universidad. Entonces le dolía menos el cuerpo; también le dolía menos el alma. Ahora que había terminado sus estudios le parecía despertar de un sueño. Su realidad no eran los libros, era la fruta, la calle, la venta, la necesidad de su familia, la lucha...

Cuando llegó a la plaza sintió que estaba de suerte. Poca gente y los mejores sitios disponibles. Casi no había amanecido y hacía frío. Se sentía optimista, se repitió a sí mismo; hoy será un buen día.

Horas después estaba sentado mirando el suelo. La policía había pasado por la plaza y le había exigido por enésima vez un permiso de venta que no podía pagar. Ya le habían echado otras veces, ya le habían quitado el dinero otras veces, ya le habían pegado otras veces..., hoy sintió algo distinto. Sintió perder sin dignidad, se despreció a sí mismo como lo despreciaban ellos. Toda su vida de sueños y realidades enfrentadas se detuvieron en ese instante ante un pensamiento demasiado denso y pesado como para lograr esquivarlo.

Se imaginó arder allí mismo, se vio gritar en silencio con la luz de su cuerpo, se notó el calor y la rabia más incontenible que nunca. Pensó que soñaba, pensó que estaba en su cama, pensó que su vida era otra mientras las llamas le arropaban y le decía bajito: duerme.

Autora: Cristina Serván Melero.

Accésit en el Certamen de Microrrelatos de la Universidad de Cádiz de 2012.

ÍNDICE

- 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**
- 2. OBJETIVOS. POSIBLES LIMITACIONES.**
- 3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CULTURA DE PAZ Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.**
- 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.**
- 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN:**
 - 5.1. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE ANÁLISIS.**
 - 5.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.**
 - 5.3. PROCEDIMIENTOS Y PROCESOS DE ANÁLISIS DE DATOS.**
- 6. INFORME DE CASO.**
- 7. TEORIZACIÓN.**
- 8. REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.**
- 9. BIBLIOGRAFÍA.**

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En este trabajo se pretende **comprender cómo se desarrolla la convivencia desde el punto de vista de los conflictos socioeducativos y como los perciben alumnado, equipo directivo, agentes sociales y profesorado de un centro de secundaria**, orientando la mirada especialmente al **alumnado con un perfil disruptivo** y a su percepción de las estrategias puestas en juego por parte de la institución para gestionar sus conflictos y afrontar sus necesidades, así como a los agentes educativos que llevan a cabo las actuaciones y el sentido que poseen para ellos.

El título “La Fábrica y la Tribu” plantea visiones diferentes del sistema educativo. En ocasiones dentro de los integrantes de un mismo centro se observa esta diversidad de consideraciones. Asimilamos que la fábrica pretende transformar al alumnado en un producto final normalizado en que la adaptación al sistema es fundamental para el éxito futuro del individuo. La tribu representa una visión compartida en la que todos son aprendices, maestros y beneficiarios del crecimiento como grupo y como sociedad futura. Es por este motivo que he considerado adecuado introducir este título en la descripción del trabajo, ya que todas las perspectivas contribuyen a la configuración de la realidad objeto del estudio.

2. OBJETIVOS. POSIBLES LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

A menudo el conflicto es entendido como un problema en sí mismo, contemplando su presencia como un factor que distancia al centro educativo de la excelencia, entendida como factor de prestigio y provecho material o simbólico. Sin embargo, entender los conflictos en el sentido de crecimiento, cambio y motor de mejora es un factor esencial para el ámbito educativo en el que el conflicto se convierte en oportunidad de análisis y desarrollo de la realidad que los origina.

En este estudio se pretende analizar cómo los diferentes actores de un centro educativo perciben los conflictos que allí acontecen, identificándolos y definiéndolos. Conocer las estrategias que se programan para la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos, las que se ponen en juego y el sentido que poseen para los agentes educativos del centro. Comprender cómo percibe el alumnado especialmente opositor y resistente, las actuaciones de estos agentes educativos y como afecta a sus propios conflictos.

Los objetivos se centran en:

- Conocer los conflictos socioeducativos que se dan en el centro a través del análisis documental de los partes de convivencia emitidos a nivel interno por la jefatura de estudios del centro conjuntamente con la observación de las intervenciones de los agentes educativos del centro y la realización de entrevistas al alumnado, profesorado, agentes sociales y equipo directivo.
- Conocer las estrategias que se ponen en juego para afrontarlos. Para ello se ha analizado documentación relativa al proyecto de centro, plan de convivencia, observación y entrevistas a los agentes implicados.
- Entender cómo perciben los agentes educativos dichos conflictos y la convivencia del centro. A través de la observación y la realización de entrevistas.

- Comprender cómo percibe el alumnado “inquieto” o “rebelde” los conflictos y las estrategias que emplea el centro para resolverlos. A través de la observación, entrevistas y grupo de discusión.

Las limitaciones del estudio residen en la brevedad de la estancia en el centro y la falta de continuidad en la observación de las actividades seleccionadas. La multitud de situaciones que suponen una fuente de información para los objetivos de la investigación provoca que para obtener una visión amplia de la realidad se hayan extraído datos de diversas experiencias puntuales. De esta forma obtenemos una foto fija en la que descartamos lo sucedido antes y después del momento observado. No obstante, así se evita la adaptación al contexto y la pérdida de la capacidad de problematizar las situaciones observadas.

Desde el paradigma interpretativo, hemos de asumir que la objetividad etnográfica se traduce en el contraste de interpretaciones. No hay una verdad única, sino interpretaciones, puntos de vista diversos sobre un determinado hecho, en el que los propios valores del investigador o investigadora están implicados en todas las fases de la investigación. No obstante, esto no implica que se haya influido o manipulado en lo investigado. En todo momento se han tenido en cuenta criterios de credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad.

Las posibles limitaciones teóricas de la estrategia de estudio de caso son:

- La falta de rigor, por permitir que el punto de vista del investigador influya en la dirección de los encuentros y en las conclusiones de la investigación. .
- La excesiva amplitud de los documentos generados en ocasiones.

El proceso de investigación está influido por la formación y experiencia como investigadora, siendo ésta mi primera incursión en el campo de la etnografía y la investigación cualitativa. Es evidente la repercusión de esta situación en el proceso de investigación, puesto que la falta de experiencia implica poca anticipación a las situaciones que han generado cambios en los planteamientos iniciales de la recogida de datos, así como durante el análisis de la información recogida. No obstante, la complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con precisión lo que va a

sucedier, siendo necesaria una “planificación flexible” que ha estado condicionada por el espacio temporal en el que se ha permanecido en el centro estudiado.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CULTURA DE PAZ Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.

Para llegar a entender la necesidad de profundizar en el ámbito de la convivencia y los conflictos dentro del sistema educativo, se hace imprescindible situarlos en el contexto global de la Cultura de Paz.

La Paz es una práctica y una realidad social que se ha convertido en un instrumento para evaluar y promocionar el bienestar, el equilibrio y la armonía de las sociedades (Muñoz y Molina, 2005). La Paz absoluta es un concepto utópico, es necesario la utilización de un término que lo conecte con la realidad, para ello usamos el concepto de Paz imperfecta, que se corresponde con un ser humano tensionado, “conflictivo”, a veces violento, pero también altruista, cooperativo y solidario, sobre el que se pueden promover procesos de empoderamiento pacifista (Muñoz y otros, 2005). En esta nueva definición del concepto reconocemos los conflictos como factor ineludible de los procesos, otorgándoles un valor neutro en cuanto a su presencia, no ocurriendo igual en cuanto a los métodos de resolución de los mismos.

La Cultura de Paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto al otro en todos los ámbitos de su existencia, comprometiéndose por la gestión pacífica y positiva de los conflictos inherentes a las relaciones de diversos ámbitos, desde las más simples hasta las más complejas.

Sin duda, el desarrollo pleno de una Cultura de Paz está vinculado a la promoción de determinadas actuaciones relacionadas con la democracia, la justicia, la erradicación de la pobreza y las desigualdades discriminatorias entre otras. La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz, demandando un compromiso de los gobiernos y de la sociedad civil para su desarrollo y fortalecimiento (Resolución de la ONU 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz; 6 de octubre de 1999).

El conflicto, entendido como contraposición de intereses y/o percepciones, está presente en todas las sociedades y actividades humanas, pero al mismo tiempo, los

conflictos fuerzan la búsqueda de soluciones, son una fuente de creatividad y renovación continua. El conflicto abre grandes posibilidades de análisis por su relación con las necesidades, los deseos y las emociones que forman parte del entramado social.

La Cultura de Paz se sirve de la Educación para la Paz como herramienta para su transmisión y aprendizaje, se orienta a la acción y su ámbito de actuación supera el marco escolar, promoviendo habilidades que permitan diseñar estrategias transformadoras de la realidad, desde el contexto local al internacional y desde la no violencia (Mesa Peinado, 2000).

En los fines de la Educación para la Paz está la educación para el conflicto por el enorme potencial educativo que estos poseen tanto en lo referido al conocimiento como a los procedimientos y valores. El conflicto se encuentra como elemento constitutivo de la sociedad, y se usa como base para analizar las raíces de la violencia.

El sistema educativo posee un papel relevante, aunque como hemos mencionado, no debe ser el único elemento en la sociedad que fomente la promoción de la educación para la paz, pero sí es un elemento imprescindible. Dicho esto, es necesario otorgarle la importancia que le corresponde, ya que el alumnado presente en los centros educativos está en una fase de aprendizaje trascendental para su desarrollo y crecimiento personal.

Es importante considerar todos los ámbitos de socialización del alumnado, sin eludir la importancia que la escuela tiene en su desarrollo. Debemos considerar la contribución del contexto familiar y a nivel macro, factores sociales, económicos, políticos y culturales, que en ocasiones también entran en conflicto entre ellos. De este modo, no podemos considerar que la escuela es la responsable de los males que aquejan a la convivencia en sociedad ni reclamarle que los resuelva, pero sí que contribuya desde su ámbito de actuación (Jares, 2001a).

Tradicionalmente se ha situado al conflicto en la antítesis de la educación, estigmatizando al primero a través de la negación. Esta visión se muestra a través de distintas acepciones tales como mala gestión, malas respuestas del alumnado, etc... La etiqueta de “conflictivo” o “conflictiva” en un centro ha sido tradicionalmente sinónimo

de persona difícil o problemática. De aquí que la buena convivencia haya sido relacionada habitualmente con la ausencia de conflictos.

Autores comprometidos con la educación como Xesús R. Jares (2010a:17), presentan el conflicto como *algo natural, consustancial a la vida, no negativo en sí mismo y con enormes posibilidades educativas*. El autor destaca una serie de factores necesarios para construir centros educativos convivenciales, relacionando tanto al currículo como a la actuación y coordinación de los agentes educativos.

Estos factores se dirigen a la creación de grupo y cultivo de las relaciones personales, fomentando el desarrollo de habilidades comunicativas y sensibilidad, asentando las relaciones en el respeto, la reciprocidad, la empatía y la cooperación. El docente debe desarrollar cualidades de autenticidad; ser congruente y sincero, aceptar de la diversidad del alumnado y respetarla, fomentar su propio estímulo que se reflejará en el grupo, escuchar y comprender, generar una atmósfera de confianza entre el alumnado y con respecto a él. Este aspecto debe trascender al grupo del aula y alcanzar al conjunto del centro y la comunidad educativa, que evidentemente, aumenta su complejidad conforme crece el número de personas, diversidad de intereses e implicaciones.

Otro factor imprescindible señalado por Xesús R. Jares (2010a) es la necesidad de una disciplina democrática, se entiende como necesaria para todo proyecto educativo, pero se incide en la forma de ejercerla. Desde el punto de vista de los procedimientos, la disciplina debe estar asentada en el diálogo, el razonamiento, la negociación y la persuasión. Las normas que regulan la convivencia, deben ser aprobadas por todas y todos a los que afecten, después de una discusión exhaustiva y libre. De esta forma las normas de convivencia serán sentidas y adoptadas como propias. La importancia de la participación democrática se muestra vital para la construcción de un centro convivencial.

Xesús R. Jares (2010a) incluye otro factor decisivo en los elementos necesarios para construir la convivencia en el contexto educativo y es la resolución positiva de los conflictos, en la que el afrontamiento de los mismos no implique la generación de dinámicas de destrucción ni de sometimiento a los requerimientos de la parte contraria,

se trata de aprender a pensar de una forma nueva, rompiendo la estigmatización negativa del conflicto.

El impulso de una cultura de paz completa la lista de ingredientes que nos ofrece Xesús R. Jares (2010a), extendiendo las habilidades para la convivencia de la mera gestión de los conflictos a la construcción de una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia en su concepción más amplia no tenga cabida. Implicando la defensa de la cultura democrática y de los valores públicos frente a los privados, a través de la participación y el control social de los asuntos públicos, democratizando el conocimiento y posibilitando el acceso al conocimiento al conjunto de la ciudadanía y democratizando la economía. La cultura de paz debe cultivar los valores del compromiso y la solidaridad frente a la indiferencia, el menosprecio y la mercantilización.

El aumento de la conflictividad en los centros escolares ha generado la preocupación de la sociedad sobre la convivencia en las escuelas, no sólo en la pretensión de solucionar los conflictos sino en el intento de enseñar respeto y solidaridad. A menudo observamos cómo al aumentar el conflicto, este se pretende solucionar a través de la vigilancia, la amenaza y la imposición de castigos. En estos casos la consideración del conflicto es negativa y pernicioso. Suponiendo que de esta forma se erradicase la conflictividad, al desaparecer dichas estrategias, estos volverían a producirse (Santos Guerra, 2006).

Con frecuencia se exige del análisis a la violencia no visible, ya que las conductas violentas expresadas por el alumnado y percibidas por la sociedad, constituyen una manifestación de violencia directa, no obstante debemos considerar otras dimensiones de la violencia a nivel estructural y cultural que también pueden estar presentes en la organización de la escuela cuando esta establece diferencias en los derechos de sus integrantes o no se respetan sus derechos (García Vallinas, 2012).

Los centros deben asumir la tarea no sólo de enseñar conocimientos, sino de enseñar a ser y a relacionarse en base a los principios del respeto y la aceptación del otro. Aunque de poco vale una presencia curricular explícita en valores relacionados con la convivencia, cuando los valores vividos implícitamente no vayan en paralelo.

El formato organizativo de un centro no es independiente de la proliferación de los conflictos ni de las estrategias de afrontamiento. En aquellos centros en los que se acepta un marco organizativo autoritario, debido a su estructura coercitiva de los conflictos, estos permanecen en estado latente. Las reglas usadas en algunos centros como paliativos a las tensiones entre sus integrantes son más propensos a los conflictos (Tyler, 1991). En estos casos, el mantenimiento de una estructura de centro burocrática y autoritaria en la que los conflictos no se resuelven pero tampoco se plantean, puede ser usada como síntoma de eficacia de la dirección y buen funcionamiento del centro. Sin embargo, en estas situaciones una vez que estallan los conflictos, tienden a manifestarse con mayor virulencia, siendo más complicado acceder a su resolución, entre otras cosas porque no se dispone de estrategias y recursos para afrontarlos positivamente (Jares, 2010a).

La cuestión de la democracia en las escuelas es compleja. En ocasiones se presenta una perspectiva estructural-funcionalista que contribuye a la formulación parcial del problema de la participación, enfocándola en la promoción de estructuras organizativas legisladas como el Claustro de profesores, Asociaciones de Madres y Padres, Consejos Escolares, etc., que canalizan la participación a través de la elección de sus representantes. Estas estructuras aparecen configuradas con un funcionamiento mecánico diseñado mas bien para frenar y silenciar que para dar vida y llevar el debate a los verdaderos problemas y conflictos. Se cae en el error de pensar que la democracia son las votaciones y no las discusiones en las que todo el mundo puede intervenir (Martinez Bonafé y otros, 2003).

El establecimiento de normas negociadas con los estudiantes, no conduce a su laxitud, al contrario de concepciones tradicionales en las que se ha considerado que las normas deben proceder de una instancia superior, cuando el grupo participa en su elaboración las hace suyas, convirtiéndose en una garantía para su aplicación, al contrario de las situaciones en las que éstas se imponen de forma unilateral (García Vallinas, 2012).

En este proceso se ponen en juego prácticas democráticas de respeto, reconocimiento, capacidad crítica, negociación y consenso. El alumnado debe participar

en esa elaboración y gestión de normas de aula y corresponde al profesorado favorecer dicha participación (Caballero Grande, 2010)

Las culturas organizativas y profesionales predominantes en nuestro sistema educativo, han convertido las aulas y los centros en lugares fríos, de paso, poco aptos para vivir y establecer relaciones interpersonales de calidad. Sin embargo, es en el aula donde al alumnado se le presentan las ocasiones para socializarse. Se hace necesario convertir las aulas en espacios habitables en los que se favorezcan las interacciones positivas entre el alumnado, posibilitando el aprendizaje de estrategias y procedimientos alternativos a las respuestas agresivas como vía para resolver los conflictos.

La cooperación se presenta como una forma de convivencia democrática escolar adecuada para la socialización y la construcción de relaciones. Además, es un modelo de enseñanza y aprendizaje eficaz. La mayoría del profesorado sigue creyendo que el aprendizaje individual es más potente que el cooperativo, quizás porque es el modelo en el que se educaron y consideran que la misma estrategia es útil para su alumnado actual. Sin embargo, la interacción entre iguales permite una confrontación de puntos de vista necesaria para que se produzcan conflictos sociocognitivos favorecedores del progreso intelectual (Guarro Pallás, 2007).

Un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social cuya estructura sea de carácter participativa, democrática y colaborativa. Sin embargo, este tipo de organización escolar implica que los conflictos sean más visibles, lo que provoca mayores posibilidades para su resolución.

La actitud del profesorado hacia la clase y la forma de abordar las relaciones sociales, son fundamentales para construir una convivencia pacífica en los centros educativos. Entre las características principales en las que se deben fundamentar las relaciones sociales están la reciprocidad, la bidireccionalidad de las relaciones, la horizontalidad, en lo que se refiere a la relación profesorado –alumnado como a la de los alumnos y alumnas entre si y la empatía, desarrollando la capacidad para colocarse en el lugar del otro, para conocer sus puntos de vista, sin que implique necesariamente aceptarlos (Jares, 1999)

Philippe Perrenoud, (1990), en su obra “*La construcción del éxito y del fracaso escolar*” señala cómo en cualquier sociedad, los niños y niñas se apropian de los modelos de conducta, lenguaje, representaciones del mundo, valores, saberes y saber hacer vigentes en su entorno inmediato. Algunas de sus adquisiciones pertenecen a una cultura compartida por la sociedad entera y otras por otros grupos más restringidos como la familia o la escuela. De esta forma el niño adquiere un capital cultural como resultado de los aprendizajes que no cesa de efectuar. Así construye de forma activa sus esquemas de pensamiento y de acción, su representación del mundo, sus conocimientos.

El desarrollo de competencias emocionales supone un factor preventivo de comportamientos problemáticos relacionados con conductas antisociales, depresivas, abuso de drogas, etcétera (Bisquerra, 2003). Se requieren cambios en las respuestas emocionales que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo y construir bienestar.

Este factor tiene especial relevancia en la experiencia del alumnado, al analizar las reflexiones y valoraciones que hacen los ex alumnos respecto a la institución escolar y las relaciones de ellos con sus profesores y profesoras, es la dimensión afectiva la que más insistente y profundamente subrayan. Para los alumnos y alumnas resultan importantes los profesores que se preocupan por sus problemas, les conocen por sus nombres y se relacionan de manera afectuosa con ellos. El factor emocional es una parte fundamental en la vida de la institución escolar, los sentimientos entran con cada persona y en su interior se generan y cultivan otros sentimientos nuevos. Sin embargo, la hegemonía de la dimensión intelectual ha dejado atrofiada la parcela afectiva, tratando de confinarlos en la esfera privada (Santos Guerra, 2007).

Eulogio García Vallinas, (2012) señala que el papel del docente es fundamental en la construcción de la convivencia, siendo trascendental para la construcción de un buen clima del aula. Actualmente el profesorado se enfrenta a un aumento de la complejidad de sus intervenciones, siendo necesaria una posición flexible y abierta, con capacidad para autorregularse y actuar de manera coherente con sus valores educativos. La aparición de situaciones novedosas e inesperadas requieren un aprendizaje derivado de la acción y no procedente de una teoría previa infalible. Esto implica cuestionar su propia práctica y ejercer una actuación sensible y creativa, valorando la riqueza del

contexto para dar una respuesta acorde con las necesidades e intereses de las personas a las que se dirige.

Se observa a lo largo de las aproximaciones teóricas propuestas, que la educación en y para la democracia adquiere especial relevancia en el establecimiento y consolidación de la Cultura de Paz. Los centros educativos que desarrollan una gestión democrática fomentan una gestión alternativa de los conflictos, promocionando la participación ciudadana en la toma de decisiones a través de la educación de los alumnos y alumnas implicándolos en los asuntos del centro, propiciando la horizontalidad en las relaciones, formando personas preparadas para tratar sus propios conflictos sin necesidad de delegar la solución de los mismos a las distintas autoridades (Binaburo y Muñoz, 2007).

4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

• CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO INVESTIGADO.

El instituto Fernando Quiñones de Chiclana comenzó su andadura en el año 1999, actualmente está compuesto por más de setecientos alumnos y alumnas agrupados en torno a veinticuatro grupos de Secundaria Obligatoria y un Programa de Cualificación Profesional (pre-PCPI, primero y segundo curso). La plantilla está compuesta por cincuenta y nueve docentes, un educador social, tres conserjes y dos administrativas.

El centro se sitúa en el margen Este de la ciudad, conocido como La Banda, en la Barriada de Panzacola. El grueso del alumnado procede del casco urbano, en concreto, de los dos Centros de Educación Infantil y Primaria asignados en la red de centros: Carmen Sedoiteo y José de la Vega, y una línea del Colegio Público Isabel La Católica, y más de doscientos alumnos/as usan transporte y pertenecen a tres zonas muy alejadas del instituto.

Esta zona está caracterizada por un desarrollo económico medio/bajo, existe gran homogeneidad en este perfil salvo alguna que otra excepción de familias con muy bajo poder adquisitivo o con unas capacidades económicas superiores, no siendo significativas frente al resto.

El nivel educativo de las familias no supera en su mayoría los estudios básicos obligatorios, el 60% de los padres y madres tiene estudios primarios, el 19% no posee titulación básica, el 14% posee formación profesional y el 7% estudios superiores. Mayoritariamente son los padres los que poseen un mayor nivel de estudios respecto a las madres.

• **LINEAS DE INTERVENCIÓN RESPECTO DE LA CONVIVENCIA.**

El centro está adscrito al Proyecto de Escuelas Espacio de Paz. Se desarrollan diversas líneas de actuación para favorecer la convivencia y tratar los conflictos, entre las más relevantes encontramos:

-Talleres destinados a promover la participación del alumnado en temas relacionados con la convivencia. Para ello se han unido las horas de libre disposición de los cursos de 1º y 2º de ESO, dando la opción al alumnado a que se integre en el grupo que sea de su interés: Coeducación, Aldea Verde, Delegados/as, Alumnado Ayudante y Mediador, Teatro, Habilidades Sociales, Decorando, TIC y tutorías deportivas.

-Participación en programas con otros centros relacionados con la promoción de valores:

Proyecto ARCE: Diversas comisiones formadas por alumnos/as de diferentes cursos realizan encuentros con otros cuatro centros del país (Cádiz, León, Madrid y Valencia), en estos encuentros desarrollan propuestas sobre diferentes aspectos relacionados con valores para una educación completa.

Campaña Sensibilízate / Sensibilízame: El alumnado de cuatro institutos de la localidad desarrollan materiales propios para sensibilizar a otros/as alumnos/as sobre temas relacionados con los Derechos Humanos. Se realizan visitas entre centros para mostrar los materiales, que fundamentalmente consisten en cortometrajes, historias teatralizadas y clips audiovisuales.

-Intervención del Educador Social; está presente en el centro dos días a la semana, se reúne con el alumnado y familias para tratar diversos casos relacionados con problemas de convivencia, conflictividad, absentismo, etc...

-Grupo de Pre-PCPI, para alumnado con dificultades para seguir en el sistema educativo, pero que todavía no pueden acceder a 1º PCPI por estar en los primeros cursos de la secundaria. Estos alumnos conforman un pequeño grupo que en una primera etapa, pasa parte de la jornada lectiva con sus grupos de referencia (2º ESO) y otra parte en clases de asignaturas agrupadas por ámbitos específicos con contenidos

adaptados a su nivel académico. En el segundo trimestre comienzan a asistir a empresas de la zona que los ocupan como trabajadores en “prácticas” durante 4 horas diarias.

-Grupo de PCPI (1º y 2º); destinado a alumnado con dificultades académicas y perfil disruptivo. Este alumnado desarrolla un primer año con un alto contenido práctico (1º PCPI) y el siguiente con mayor contenido teórico (2º PCPI), pero con niveles más bajos que el alumnado de su curso de referencia.

-Grupo de diversificación curricular; estos grupos están compuestos por alumnos/as de 3º ESO, para 3º de diversificación curricular y de 4º ESO para 4º de diversificación. Este alumnado posee un perfil de baja disrupción, aunque no alcanza el nivel académico que el resto de alumnos/as de sus grupos de referencia, por tanto son agrupados durante la impartición de las asignaturas instrumentales recibiendo estas materias por ámbitos (científico-matemático y socio-linguístico), los contenidos son trabajados acorde con sus capacidades. Además, el grupo posee menos alumnos/as, posibilitando una respuesta personalizada y mayor atención a la diversidad.

-Grupos flexibles en las asignaturas de inglés, matemáticas y lengua con el objetivo atender a la diversidad del alumnado, estos grupos cuentan con un número menor de alumnos/as y se diferencian en niveles bajo, medio y alto.

-Departamento de orientación; coordinación y seguimiento de las acciones tutoriales de grupo, con el alumnado y familias. Diagnóstico de necesidades educativas y curriculares del alumnado.

-Jefatura de Estudios; actuación en situaciones de conflicto y coordinación de programas específicos externos. Potestad sancionadora conjuntamente con la dirección del centro.

-Actuaciones voluntarias del profesorado encaminadas al desarrollo de destrezas relacionadas con la gestión de conflictos. Un caso particular consiste en las sesiones de educación emocional realizadas con los/as alumnos/as de 4º de diversificación curricular.

-Madres colaboradoras; semanalmente las madres se reúnen en el centro para tratar diferentes temas, así como para gestionar su participación en las actividades que se desarrollen en el mismo.

-Participación de los/as “abuelos/as del Centro de Mayores Panzacola”; en la semana cultural los/as abuelos/as realizan algunos talleres (ajedrez, nudos marineros...), además de una optativa de “huerto” que desarrolla un abuelo. Los/as abuelos/as también reciben clases de informática en las instalaciones del centro.

- **ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DEL CENTRO.**

El centro está gestionado por un equipo directivo compuesto por la directora, jefa de estudios, adjunta jefatura de estudios y secretario. El equipo de orientación está compuesto por dos orientadoras. El centro también cuenta con la asistencia dos días por semana de un educador social que comparte con otro instituto de la localidad. Existen comisiones de convivencia, coeducación, TIC, aldea verde y de actividades extraescolares. La implicación del profesorado en las comisiones y actividades es voluntaria.

Las actividades planteadas por el centro están dirigidas fundamentalmente a la actuación sobre los/as alumnos/as, no obstante, existen otras actuaciones que implican la atención a las familias no solo en los casos en los que existen problemas con el alumnado, también en actividades que implican su participación en la vida del centro.

La colaboración que mantienen con el Centro de Mayores Panzacola implica una cesión de sus instalaciones a cambio de la participación voluntaria de los/as abuelos/as en determinadas actividades. El centro participa además en la Plataforma Escolar de Chiclana, creada por el CEIP Carmen Sedoféito de Chiclana y que aglutina a diversas asociaciones y colectivos de la zona, el objetivo de la plataforma está orientado a la asistencia y apoyo a familias que han sido desahuciadas de sus viviendas o están en riesgo de desahucio debido a la crisis financiera.

El instituto, al ser un centro educativo, se ajusta a la normativa correspondiente a la comunidad autónoma de Andalucía; Ley de Educación de Andalucía (Ley 17/2007, de 10 de diciembre) y al Reglamento de Ordenación de Centros (Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria), en el que se regula la organización del centro descrita en el correspondiente Plan de Centro, Reglamento de Ordenación y Funcionamiento y Proyecto de Gestión.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN:

Para este trabajo se ha optado por una metodología cualitativa que deriva del paradigma de investigación interpretativo. Desde esta óptica se pone de manifiesto la importancia de determinar cómo se construye individual y socialmente la realidad, con la finalidad de aportar conocimientos prácticos sobre un escenario concreto como es un centro de secundaria. El método de estudio de caso empleado pretende identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en la convivencia y los conflictos de un centro de secundaria.

Para el diseño de la investigación se han tenido en cuenta una serie de factores esenciales

- Las preguntas de investigación: Cómo se perciben los conflictos por las partes implicadas, cuáles son las respuestas del centro, percepción del alumnado, etcétera.
- Las proposiciones teóricas: Planteamientos basados en las teorías relacionadas con la democracia en los centros educativos, la convivencia y los conflictos.
- Las unidades de análisis: Datos extraídos de los distintos escenarios, obtenidos a través de distintas técnicas; observación de fenómenos, entrevistas, documentos...
- La vinculación lógica de los datos a las proposiciones.
- Los criterios para la interpretación de los datos.

5.1. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS.

El propósito de la elección del paradigma interpretativo para la investigación ha sido facilitar la comprensión de los procesos de acción y conocimiento de la realidad del centro investigado. Se persigue comprender el significado de las acciones y los efectos que los mismos tienen en la gente implicada en situaciones sociales. Desde un

planteamiento etnográfico, se ha buscado sacar a la luz el modo en el que los agentes describen lo que es una acción o un efecto educativo, lo que conoce de ellos y las cosas que construye y usa para manipularlos, es decir, se busca el conocimiento en el que se apoya la gente para interpretar su experiencia y generar nuevos comportamientos (Perez, 1994).

Se ha realizado un estudio de caso, seleccionando un escenario en el cual se ha recogido información relativa a las cuestiones de la investigación. La selección del centro objeto de estudio reside en su potencialidad informativa, siendo una muestra de máxima representatividad, para establecer la comparabilidad y traducibilidad del estudio, se pretende mostrar que existen regularidades, similitudes, que hagan posible la comparación y contrastación de las dimensiones más relevantes con otros casos. No se persigue la generalización, sino el descubrimiento y desarrollo de conocimientos ideográficos más precisos.

En cuanto al método de investigación cualitativa, la etnografía es la modalidad que ofrece mayor riqueza para el desarrollo de la investigación, siendo esta la opción elegida. Se pretende conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, situándonos en el punto de vista del grupo estudiado.

La muestra ha sido seleccionada por su potencialidad informativa habiéndose desarrollado un proceso dinámico y secuencial adaptándose en cada momento a las circunstancias y posibilidades de observación. La selección de informantes se ha realizado en base al interés de sus puntos de vista para el estudio.

El Instituto de Educación Secundaria Fernando Quiñones realiza un número considerable de actividades relacionadas con la promoción de la convivencia escolar y la gestión de conflictos. Este factor ha sido determinante para su elección como contexto de la investigación, ya que a pesar de no ser un modelo de excelencia educativa reconocido, el desarrollo de diversas estrategias diferenciadas en el centro, ofrece un contexto rico en información para estudiar cómo las perciben los implicados desde una posición activa en cuanto a la intervención.

Los datos manejados son datos cualitativos, con multitud de interpretaciones y enfoques. Para esta labor se ha desarrollado fundamentalmente la observación externa o no participante, con una implicación mínima en el desarrollo de la acción acontecida. El mirar es una cualidad innata de todos los individuos: no así el observar con un fin determinado, que requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar (Pérez Serrano, 1994). La interacción ha sido la menor posible, tratando de incidir lo menos posible en el caso estudiado. Esta observación se ha desarrollado en la vertiente directa, en la que existe un contacto inmediato con la realidad y la indirecta a través del estudio de documentación interna del centro.

Con los datos recogidos del trabajo de campo hemos procedido a aplicar una metodología cualitativa en el análisis de datos. El sentido del análisis ha consistido en reducir, categorizar, clarificar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad que se ha considerado objeto de estudio.

5.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

Diario de campo: Este documento refleja la experiencia vivida que se vierte en un escrito, plasmando vivencias interiores. Suponen una fuente de datos próxima, ya que las notas han sido tomadas poco tiempo después de que los hechos ocurrieran. La estructura del diario de campo realizado es abierta, ya que las anotaciones han sido variables en cuanto a extensión y detalles. Las anotaciones de campo son una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones. El objetivo es elaborar “descripciones densas” en las que los datos son interpretaciones del sentido que los individuos dan a sus actuaciones y sentimientos, tratando de establecer la significación que determinadas acciones sociales tienen para sus actores, descubriendo las estructuras conceptuales que informan de sus actos (Geertz, 1992).

Elementos de registro mecánico: El objetivo en el uso de estos instrumentos ha sido ayudarnos a registrar datos con gran precisión. En esta investigación se ha usado grabación de audio durante el desarrollo de las entrevistas y grupo de discusión.

Consulta de documentación: Se propone un contraste entre la realidad a estudiar y los documentos del centro referidos a la temática de estudio. Se ha accedido al registro de partes de convivencia, proyecto de centro y plan de convivencia.

Grupo de discusión: Se ha aplicado esta herramienta como *técnica no directiva que tiene como finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado a fin de debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador* (Gil Flores, 1993:201). El grupo de discusión seleccionado para el estudio ha estado condicionado por la disponibilidad de los integrantes, ya que se ha considerado un grupo de alumnos y alumnos del centro que compartían una trayectoria singular que les hacía poseedores de información relevante para la discusión y el tema propuesto. Ha sido necesario asumir determinados defectos durante la puesta en práctica de esta herramienta, ya que los miembros del grupo sí se conocían entre ellos. Los datos han sido recogidos en una grabación de audio.

Entrevista no estructurada o semiestructurada: el propósito de esta herramienta consiste en obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr descripciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. Las preguntas realizadas a los entrevistados han estado sujetas a una programación preliminar que durante el desarrollo de la misma han generado nuevas cuestiones espontáneas en función del entrevistado. Aunque las entrevistas poseen una planificación específica según el entrevistado han surgido distintas cuestiones que han sido abordadas sobre la marcha. Entre los tipos de preguntas propuestas nos encontramos con preguntas introductorias, de profundización, sondeo, especificación, de interpretación, etcétera. La selección de los entrevistados se ha realizado durante el desarrollo del trabajo de campo según el interés y la capacidad informativa para la investigación. Las entrevistas han sido grabadas en privado y sin testigos en formato audio.

5.3 PROCEDIMIENTOS Y PROCESOS DE ANÁLISIS DE DATOS.

El análisis de datos constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación (Perez Serrano, 1994).

El análisis de datos depende de la teorización, las tareas formales que los constituyen son percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación, establecimiento de vínculos y relaciones; y especulación (Goetz y Lecompte, 1988).

Para el análisis de datos cualitativos hemos partido del esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), según el cual en el análisis concurren tareas de reducción de datos, disposición de datos y extracción o verificación de conclusiones. No obstante, las tareas no definen un proceso lineal y no todas las tareas han sido tenidas en cuenta por no responder a los objetivos de la investigación.

El proceso general de análisis de datos cualitativos comprende las siguientes tareas:

- Reducción de datos mediante la separación de unidades, síntesis, agrupamiento, categorización y codificación.
- Disposición y transformación de datos.
- Obtención y verificación de conclusiones a través de la obtención de resultados, verificación y alcance.

Los datos han de ser ordenados y clasificados de tal manera que respondan a una estructura sistemática y, por lo tanto, significativa.

Para abordar la reducción de datos cualitativos hemos optado por la elaboración de códigos facilitadores del proceso, aplicados a las secciones de los datos que corresponden a las categorías designadas para el análisis. Se han enumerado las frecuencias de los fenómenos observados con el fin de no generar teoría, sino de verificarla.

Para determinar las relaciones existentes entre los datos se han efectuado comparaciones, identificando asociaciones subyacentes, descubriendo vínculos y relaciones.

6. INFORME DE CASO BASADO EN LA DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS:

Para exponer la información extraída del análisis, se han establecido una serie de categorías en torno a las que las unidades analíticas entran en dialogo y arrojan luz sobre los temas planteados en la formulación del problema de investigación.

Estas categorías están relacionadas entre ellas, ya que determinados conceptos emergen al profundizar en los temas tratados, requiriendo un tratamiento pormenorizado que sirve para obtener una visión más completa del problema objeto de la investigación.

- **El conflicto... sí, pero no.**

Es frecuente que la consideración de los conflictos no esté definida en cuando a su significado y valoraciones para las personas que participan en el sector de la educación. Las visiones tradicionales en las que el conflicto se asocia a situaciones negativas y contrarias a la deseable actitud disciplinada y obediente del alumnado continúan estando presentes en la percepción de los afectados. Por otro lado, concepciones más profundas y renovadas del conflicto conviven con los planteamientos tradicionales del concepto.

La percepción de los conflictos que suceden en el centro es positiva a nivel de intenciones teóricas, el Plan de Convivencia contempla los conflictos como situaciones que requieren una amplia variedad de respuestas preferentemente relacionadas con el dialogo y la negociación. No obstante, plantea también la regulación de las sanciones al alumnado en caso del agotamiento de las estrategias de negociación y dialogo con los alumnos y alumnas implicados en los conflictos.

En la practica la valoración es negativa, manifestándose un alejamiento de las experiencias relacionadas con los conflictos, visualizándolos en el otro y no tanto en la propia experiencia.

El profesorado expone su visión de los mismos, observando su presencia fundamentalmente en el alumnado.

Investigadora. ¿Cuales son los conflictos más significativos que se producen en el centro? Elvira. Hombre los más llamativos son..., ha habido temas así de Internet que han colgado, que si han dejado de colgar, y al otro no le parecía... Investigadora. ¿Entre ellos? Elvira. Si, entre ellos, hay un tema de novietes, novietas y cosas así, sentimentales, que ellos le dan mucha importancia...(...) (“Elvira”, profesora de grupos flexibles de inglés).

María, profesora de PCPI, considera que su grupo está caracterizado por una indisciplina generalizada por pertenecer a PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), al que optan principalmente los alumnos y alumnas con una trayectoria en el centro de alta disrupción y riesgo de abandono escolar.

Investigadora. ¿Cuáles son los conflictos más significativos que suceden en el centro? María. Yo he tenido algunos, pero precisamente porque estoy en un grupo conflictivo. (...) yo no entendía esa indisciplina que tienen y un poco por la culpa de ellos porque son niños demasiado indisciplinados, no tienen norma ninguna, pasan de todo... Después entre ellos también ha habido algunos golpes, si quieres te los cuento: Dos fuertes; uno fue entre Jessica y Juan, y fue porque Jessica había cogido el portátil de Juan, él se lo estaba reclamando y terminó en una pelea física. Otro fue entre Lola y Verónica, ha sido simplemente porque son dos chicas que pertenecen a bandos opuestos (...) (“María” profesora de 2º PCPI).

La opinión de Raquel, una de las orientadoras del centro también coincide en señalar que es el alumnado el que presenta una conducta conflictiva generalizada porque “son así” y entran en conflicto con todos los que le rodean: *Investigadora. ¿Cuales consideras que son los conflictos mas significativos del centro? Raquel. Para mi los mas importantes pueden ser., es que hay casos aislados, son chavales que ya directamente son conflictivos para todo el mundo y están metidos en una espiral que ellos son conflictivos y como son conflictivos es que son así, y no hay manera de cortar*

ese., es la pescadilla que se muerde la cola pero es que no hay manera de cortarla (“Raquel”, orientadora del centro).

Esta percepción también impregna las valoraciones del alumnado, que aunque se reconoce implicado en diversos conflictos, considera que la mayoría están relacionados con las respuestas que recibe del profesorado.

Lola, alumna de 2º de PCPI señala la desigualdad en el trato profesorado-alumnado, considerando que hay ocasiones en las que el profesor no reacciona igual que ellos frente a las bromas cuando estas proceden del alumnado.

Investigadora. ¿Por qué crees que ocurren los conflictos? Lola. Yo sobretodo creo que es en el sentido que yo te he comentado antes, de tratar a un alumno, porque si un maestro te tiene que decir chorizo o que estás gordo..., te lo va a decir, pero después tu a el no se lo puedes decir, ya ellos lo sienten como un insulto, y ese es el coraje que da, que hay profesores que son muy abiertos, que te dicen muchas cosas; ay, como viene peinada, no se que, y después tu le dices; ay, mi maestro el calvito, y ya a él le sienta malamente (“Lola” alumna de 2º PCPI).

En otros casos se sienten incomprendidos por el profesorado considerando que los problemas se solucionarían si existiera tal comprensión.

Investigadora. ¿Crees que hay buena convivencia en el centro? ¿Crees que hay muchos conflictos, partes..? Alba. Hay muchos partes. Investigadora. ¿Porque crees que ocurre esto? Alba. Porque yo pienso, si fuera maestra, diría, Tu no quieres hacer nada? Pues no hagas, a mi me da igual, no que se pone a enfrentarse contigo y nosotros entonces nos decimos cosas y nos tiramos los trastos. Investigadora. ¿Hay enfrentamiento entre compañeros? Alba. No, habitual no es. Investigadora. ¿Qué cambiarías? Alba. ¿Del Instituto? ¿Para evitar estos problemas? Pues que los maestros comprendieran a los niños (“Alba”, alumna de 2º ESO).

Las percepciones coinciden al trasladar al otro el origen de los conflictos, distanciándose de la realidad colectiva del centro y concentrándose en la percepción de sus experiencias personales.

El registro más preciso al respecto de los conflictos que suceden en el centro lo constituye el informe de partes de convivencia emitidos por el profesorado. Los conflictos presentes en la vida del centro no siempre quedan registrados, ya que los que se resuelven por vías de diálogo y negociación no requieren la emisión de un informe que se adjunte al expediente del alumnado, esto provoca que la resolución positiva de los conflictos resulte menos visible que la que se gestiona a través de sanciones y castigos.

La imposición de un parte de convivencia implica una sanción y una concepción negativa de la situación que lo provoca, asimilando su existencia a un alejamiento de la buena convivencia y señalando al alumnado como generador de los conflictos, ya que no existen partes al profesorado. Su existencia implica una percepción negativa de los conflictos que además queda registrado a través de los partes y por tanto se hace más patente que otras estrategias alternativas. El conflicto que se ve es el que no se resuelve.

- **Los partes de convivencia: No gustan a nadie. Utilidad con condiciones, desigualdad incondicional.**

En la gestión de la convivencia emerge con fuerza la imposición de partes al alumnado. El profesorado los usa como herramienta de autoridad, poniéndola en juego en las situaciones en las que el alumnado mantiene una conducta contraria a las normas de convivencia. Dichas normas están reguladas según lo dispuesto en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Decreto 327/2010), siendo la administración la que genera las normas básicas y regula las sanciones pertinentes según la infracción cometida por el alumnado. El centro las adopta como un criterio de mínimos y a través de la Comisión de Convivencia, compuesta por representantes del equipo directivo, profesorado, familias y alumnado, establece y revisa las normas específicas del centro. Según refleja el Plan de Centro, el análisis de la convivencia se

realizará a través de encuestas, observaciones, etc. Las reuniones de la Comisión de Convivencia son trimestrales y en ellas se tratarán los temas que requieran una valoración o actuación de la comisión.

Según lo dispuesto en el Plan de Convivencia, el profesorado debe explicar las normas del centro al alumnado de su tutoría al inicio del curso, además de construir conjuntamente con el alumnado las reglas de la clase particularizándolas al grupo-aula y en base al consenso y la negociación de todos y todas. No está previsto en el Plan de Convivencia su revisión a lo largo del curso, ni la trascendencia que estas normas tendrán en las actuaciones del resto del equipo docente.

La imposición de un parte de convivencia al alumnado implica su anotación en el expediente del alumno y la comunicación de la infracción a los padres, además su acumulación implica la expulsión del centro por un número de días variable en función de la persistencia y la gravedad de la conducta manifestada por el alumno o alumna.

La imposición de partes promueve una consideración desigual entre alumnado y profesorado. Las características administrativas y de gestión de los partes de convivencia no plantean una posible respuesta o reclamación a la imposición del parte. Ni el alumnado ni las familias pueden responder a un parte y registrarlo en el mismo soporte que el profesorado. Tampoco existe la posibilidad de imponer un parte al profesorado desde el alumnado o sus representantes, ni desde la dirección del centro.

Los partes de convivencia se convierten en un elemento simbólico contrario a la resolución positiva del conflicto que lo genera. Según recoge el Plan de Convivencia deberán usarse cuando las estrategias de diálogo, persuasión y negociación hayan sido agotadas y no se haya logrado que el alumnado desista de su conducta. Cuando se generan estos documentos, implica que el profesorado no ha logrado ni prevenirlos ni resolverlos.

Cuando analizamos el contenido de los partes, encontramos que en la redacción de los mismos aparecen connotaciones de hartazgo y exasperación frente a determinadas actitudes mantenidas por el alumnado:

“No ha trabajado en clase, no ha traído la tarea que le mandé en los tres días que yo no estaba, hoy, apoyado en la pared, se pasa toda la hora sin hacer nada. Estoy harta de su actitud!!!” (“Elvira”, profesora de Inglés).

“No hace nada. No saca materiales. Le digo que copie y me dice con todo descaro que le duele la mano” (“Antonia”, profesora de Lengua).

“Después de su actitud de chulería y pasotismo me dice que: venga, que le da igual que le ponga un parte” (“Fernando”, profesor de matemáticas).

En los partes de conducta emitidos por el profesorado de los grupos de 1º de ESO al alumnado desde octubre a finales de mayo del curso 2011/2012, encontramos diferencias cualitativas que se pueden agrupar según el tipo de conflicto en el que el alumnado se ve implicado. En ocasiones en un mismo parte se reflejan distintos aspectos relacionados con conflictos diversos, dando la impresión de que el alumno amonestado acumula muchas actitudes contrarias a la convivencia y que el parte está suficientemente justificado por la indisciplina generalizada del alumno o alumna.

A grandes rasgos los diferenciaremos en las siguientes clasificaciones:

- Partes motivados por conflictos del alumnado con las normas del centro. Se describen situaciones de impuntualidad, salida de clase antes de su finalización, deterioro del material, usar el móvil, fumar en el centro, comer en clase, etc...
- Partes motivados por situaciones que implican interacción con el profesorado y que generan conflicto. Entre las situaciones recogidas nos encontramos negativas a obedecer, a seguir las instrucciones del profesorado, interrupciones de la clase, faltas de respeto diversas al profesorado, negativa al trabajo, no traer los materiales, distraerse, hablar, malas contestaciones, etc.
- La última categoría es la que contempla los conflictos surgidos entre iguales, como en el caso anterior esta categoría está relacionada con las normas del centro que regulan las actuaciones relativas a la relaciones entre el alumnado,

pero nos hemos centrado en la interacción entre iguales y los conflictos que se generan, contemplándolos como una categoría independiente.

Cuando analizamos los partes conjuntamente observamos que la categoría que aparece con mayor frecuencia es la relativa a los conflictos con el profesorado, esta aparece en aproximadamente el 70% del total de los partes. Los motivos relacionados con los conflictos con las normas del centro aparecen en un 34 % y los que aparecen con menor frecuencia son los relacionados con los conflictos entre iguales, con un 15%. Hemos de tener en cuenta que un mismo parte contiene en ocasiones diferentes categorías, así que los porcentajes son relativos. Se observa que en los partes relacionados con los conflictos con el profesorado las explicaciones son más abundantes e incluyen varios motivos. Los relacionados con las normas y conflictos entre iguales son más precisos y directos.

Se puede extraer la conclusión de que los conflictos entre alumnado y profesorado son los más abundantes o los más difíciles de resolver, ya que generan más partes que el resto de categorías. Los conflictos entre iguales ocupan el último puesto, esto puede suponer que no sean percibidos por el profesorado, que los resuelvan sin llegar al parte o que se den con menor frecuencia. En cuanto a los conflictos con las normas, ocupa el segundo lugar en cuanto a frecuencia pero a mucha distancia de los relacionados con el profesorado.

Podemos considerar que el parte en sí no es una estrategia de resolución y su verdadera utilidad no está claramente definida. En las conversaciones mantenidas con el alumnado, objetivo y receptor de los partes de convivencia, estos valoran negativamente la existencia de partes, considerándolo generador de más conflictos, ya que a menudo no están de acuerdo y no obtienen ningún aprendizaje más allá que la mera acción sancionadora.

En la respuesta de Lola, alumna de 2º de PCPI, se observa el rechazo a los partes y a las expulsiones, proponiendo que el profesorado hable con el alumnado a pesar de la imposición del parte:

“ Ya los partes y lo otro (las expulsiones), yo no lo veo., que si, si te ha tocado, te ha tocado, que te pongan un partecito de vez en cuando vale, pero que aunque tu (el profesor/a) le pongas el parte, hables con él (con el alumno/a)” (“Lola”, alumna de 2º PCPI).

Esteban, alumno de 3º de ESO, los considera injustos y no se siente escuchado por el profesorado cuando le ponen un parte: “Yo creo que si un maestro pone partes por lo que le de la gana a él, y tú dices: no porque..., el 70% de las veces no te hacen ni puto caso”. (“Esteban”, alumno de 3º ESO)

El rechazo a los partes se mantiene en las respuestas de Daniel, alumno de 1º ESO; “Para nada, eso no sirve para nada, lo sabré yo. Y yo no soy de la gente que dice que voy a tener siempre la razón, yo se lo que fallo y lo que no fallo y los partes no sirven para nada” (“Daniel”, alumno de 1º ESO) y Alba, alumna de 2º de ESO; “Los partes, eso no sirve para nada, para mí no, yo no se otros niños” (“Alba”, alumna de 2º ESO), los dos los consideran inútiles para resolver su situación. Es habitual que el alumnado al que se le imponen partes frecuentemente, decida no tomarlos en cuenta como podemos observar en la respuesta de Alba; “Que iban a buscarme y me ponían un parte y el parte a mí me daba igual” (“Alba”, alumna de 2º ESO).

La posibilidad de recibir un castigo en lugar de un parte tampoco le resulta positiva a Santi, alumno de 2º de PCPI, que rechaza los castigos y los partes, aunque si pudiera elegir, preferiría un castigo: “Hombre a mí tampoco me parecen bien, pero preferiría que me castigarán...”. (“Santi”, alumno de 2º PCPI).

La opinión del alumnado con respecto a los partes es unánime y su imposición parece generar un conflicto en si mismo, ya que el que recibe el parte no percibe que su situación se resuelva por esta vía.

La valoración de los profesores y agentes socioeducativos del centro, es similar en cuanto a utilidad, aunque con ciertos matices.

Investigadora. ¿Cuáles son los principales motivos por los que pones partes al alumnado? María. Incumplimiento de las normas. Bueno, yo la verdad es que faltas de

respeto graves no he vivido muchas. Investigadora. ¿Qué efecto percibes con respecto al alumnado sobre esta medida? María. ¿A los partes? Sí, creo que cuando se ponen en momentos justos sí sirven, pero si abusas de ellos no valen, se lo toman a risa (“María”, profesora de 2º PCPI).

Elvira, profesora de inglés, cree que los partes sirven “*si el alumno quiere que le sirvan*”, trasladando el resultado de la actuación a la voluntad del alumno o alumna. También señala que la utilidad puede residir en su aspecto ejemplarizante para el resto del grupo que observan la consecuencia frente a determinadas conductas:

Investigadora. ¿Con qué frecuencia pones partes y por qué motivos? Elvira. Frecuencia.., normalmente no pongo partes, últimamente he puesto dos o tres.., ¿cuando? pues normalmente ante la falta de respeto grave, para mí en la convivencia es fundamental, mira tú no quieres estudiar, no quieres hacer nada, lo que tú veas, que yo voy a intentar que tú lo hagas, pero cuando se trata de respeto graves, no lo tolero, lo reconozco lo llevo muy mal. Investigadora. ¿Crees que sirven? Elvira. Vamos a ver, que al amonestado le sirve cuando el amonestado quiere que le sirva, pero cuando al amonestado no le sirve, el resto si ve que el ejemplo de ese niño no es el que hay que seguir, estamos hablando que nada más que tienen 12 años. Investigadora. ¿La sanción es tu último recurso? Elvira. El ultimísimo, (...) ya cuando yo pongo el parte y lo mando abajo, ya tiene que ser una cosa gorda, vamos gorda, que me tienen a mi tocándome las narices muchísimos meses. (“Elvira”, profesora de grupos flexibles de inglés).

Desde el punto de vista de la orientadora del centro, se plantean sugerencias en cuanto a la coordinación entre profesores y la sistematización de su uso, considera que si los partes se ponen aleatoriamente según el profesor decida, no resultan útiles: “(...) *Los partes sirven si se hace siempre de la misma manera, podría servir. Pero si hoy te lo pongo, mañana no te lo pongo, esta profesora me los pone siempre, este profesor no me los pone nunca, ¿qué es lo que está bien y lo que está mal? Estás volviendo locos a los chavales, si para él está bien y para ti está mal, entonces, ¿qué es lo que está bien? pues yo prefiero a este que está bien, a este profesor, a ti no te quiero*” (“Raquel”, orientadora del centro).

Como se muestra en estos fragmentos de las conversaciones mantenidas con el profesorado y agentes educativos, el parte se percibe con una utilidad condicionada en la mayoría de los casos.. El uso del parte no es deseable y en ocasiones no reconocen usarlo mucho; podemos entender que el parte se asocia a un fracaso en la gestión de aula.

No cabe duda que el uso de los partes plantea más dudas que respuestas, ya que el alumnado los rechaza con contundencia y el profesorado, más tímidamente, plantea condiciones a su efectividad.

El parte de conducta es unidireccional, ya que se establecen en un único sentido. Este desequilibrio hace recaer el peso sobre el alumnado, que se rebela frente a estos, tomando la decisión de no considerarlos, o asumir el parte de convivencia como un elemento más de la injusticia que fomenta su malestar con el profesorado, la escuela y sus estructuras.

- **La autoridad sancionadora: gestiones que aumentan la desigualdad y eternizan el conflicto profesorado – alumnado.**

El conflicto con la autoridad está presente en las situaciones en las que el alumnado rechaza las imposiciones e instrucciones que proceden del profesorado y otros agentes educativos del centro.

La autoridad del profesorado se pone de manifiesto en las situaciones en las que no se consigue persuadir al alumno o alumna a través de estrategias de negociación o motivación que logren su acatamiento de las normas establecidas. Esto no implica que los buenos negociadores carezcan de autoridad, pero hacen un uso diferente de su estatus, estableciendo estrategias de acercamiento al alumnado que provoquen una respuesta voluntaria en la que el alumno no se sienta presionado para desarrollar una determinada acción.

“Por ejemplo mi maestra de lengua me gusta mucho porque ella es muy pícarona, y por ejemplo, “Ismael” (un alumno compañero de clase), es una persona que si quiere puede, pero como se deja influir por los amigos.., ¿sabes que te digo?, y por ejemplo estábamos en la clase e “Ismael” estaba durmiendo y no quería hacer nada y estaba ella: “Ismael” levántate e “Ismael”: maestra que me deje dormir, y mientras estaba con la cabeza agachada, empieza la maestra a decir: porque tu no te vas a sacar el graduado y ya veras tu cuando tus compañeros se estén graduando y tu sin graduarte.., veras tu, después vienen los llanos.., y picándolo, ¿sabes que te digo? Y entonces él levanto su cabeza y dijo: ¿quién te ha dicho a ti que yo no me voy a sacar el graduado? Porque no se que, porque no se cuanto, y ya la maestra: pues ya sabes lo que tienes que hacer, no dormirte en la clase y ponerte a hacer la tarea, y se pone otra vez así a picarlo... A mi me impresiono mucho, porque “Ismael” es muy buena persona y se quedó así como diciendo: es que lleva toda la razón, es que estoy perdiendo el tiempo, ¿sabes que te digo?, y al fin y al cabo este chiquillo se despertó y no hizo falta ponerle un parte, ni de ponerte: ¡“Ismael” levántate!, que haga la tarea que parriba que pabajo. Yo entiendo que no todos los maestros tienen la misma paciencia” (“Lola” alumna de 2º PCPI).

El ejercicio de la autoridad “por derecho” y no por adquisición de reconocimiento por parte del alumnado, está íntimamente relacionado con la imposición de partes y castigos al alumnado. Cuando el profesor o profesora impone un castigo sin analizar su actuación está haciendo uso de su autoridad para valorar negativamente la respuesta del alumno o alumna sin tomar en cuenta si está implicado o implicada en el origen de la misma. Es frecuente que la falta de motivación hacia las tareas propuestas por el profesorado provoque el aburrimiento del alumnado y la aparición de conductas consideradas inadecuadas que conducen a una sanción. Si no se da la reflexión del profesor o profesora sobre su praxis y se ejerce su autoridad para imponer una sanción, el conflicto es despojado de su potencialidad enriquecedora.

“Una vez terminada la lectura la profesora les pide que respondan a las preguntas sobre los textos y les da un tiempo para que trabajen. La actividad parece no interesarles mucho, los alumnos empiezan a hablar entre ellos y los dos chicos del fondo empiezan a jugar tirando el bolígrafo hacia arriba y volviéndolo a coger.

Cuando se percata del juego de los alumnos de la última fila castiga a uno de ellos y lo expulsa de clase 5 minutos. El alumno se levanta con desgana y sale de la clase. El castigo consiste en esperar fuera y luego podrá volver a entrar cuando la profesora le invite” (Diario de observación. Martes, 15 de mayo de 2012, taller de coeducación).

Esteban, alumno de 3º de ESO, señala el aburrimiento como precursor a la situación en la que le imponen un parte; *Investigadora. ¿Por qué motivos te han puesto partes? Esteban. Por charlar en clase, por hacer el tonto, alguno hay por pelearme o algo así, y otro hay por insultar y cosas así o hablar a los maestros sin respeto, o acumulación de hacer muchas pamplinas, y un día el profesor ya está harto y dice; pues parte para ti. Porque tampoco me interesan mucho las clases que son así, es que si yo me aburro es lo peor, lo peor es aburrirme* (“Esteban” alumno de 3º ESO).

El alumnado se rebela a la autoridad cuando considera injustas las actuaciones del profesorado, esto genera conflictos que no siempre se resuelven debido a la aplicación de estrategias sancionadoras que recaen principalmente en el alumno o alumna.

“El educador les pregunta sobre qué pasó ayer en la excursión, (estos alumnos recibieron un parte por mal comportamiento en la salida de ayer). Responde “Daniel” que es mas hablador y resuelto. Cuenta que al poco de llegar a Bolonia, dos amigos se estaban pegando en broma y que los vio una profesora y cogió a uno de ellos por la camiseta en la zona de pecho bruscamente. El alumno gesticula como fue el gesto agarrándose a sí mismo para hacer comprender como fue. Continúa contando que el alumno le dijo a la profesora: que me dejes, me quieres dejar que no estoy haciendo nada y que la profesora le respondió: ¿tú sabes que yo te puedo pegar a ti una torta? Los dos comentan que no les parece bien que la profesora se metiera, que solo estaban jugando. “Antonio” dice que su amigo podría denunciar a la profesora, “Daniel” apunta que debería hacerlo, que se ha pasado que no es para que se comporte así (...) (Diario de observación. Martes, 8 de mayo de 2012, reunión de educador con dos alumnos en patio).

La autoridad que posee la jefatura de estudios para sancionar y expulsar supone una alternativa en la gestión del profesorado, que traslada el conflicto a una autoridad superior como es la jefatura de estudios según criterios de capacidad de resolución o por no querer implicarse en los mismos.

Investigadora. ¿Qué tipo de conflictos llegan a jefatura de estudios? Nieves. Muy variados, pero sobre todo, a mi los que me llegan es cuando el profesor ya se siente un poco sobrepasado, yo creo que verdaderamente los niños no ven lo mismo a un profesor que a un jefe de estudios, aunque ya el cargo te da cierta aura de autoridad. La mayoría de casos que me llegan son casos que el profesorado no puede resolver o no quiere resolver. Hay dos tipos de casos básicamente, los que no pueden resolver porque se ven ya sobrepasados y algún tipo de profesorado ya también manda casos para quitarse el muerto de encima y poner el balón en tu tejado (“Nieves”, jefa de estudios del centro).

El profesorado está respaldado por la autoridad que le otorga la institución sobre los alumnos, las actuaciones cuestionables por su parte son tratadas de manera informal por el equipo directivo, siendo invisibles para el alumnado los casos en los que una respuesta del profesor genere una intervención por parte del equipo directivo.

Investigadora. ¿Se realiza alguna actuación con el profesorado en relación a los conflictos? Maribel. Si, hay veces que se habla con el profesorado que ha tenido especial conflicto con los alumnos, ya te digo de las mediaciones informales estas que hemos hecho, o bien no se, pues alguna recomendación al profesorado de cómo es el niño, unas pautas mas concretas de actuación, de cómo hay que llevarlo (...) (“Maribel”, directora del centro).

El grupo de discusión señala un factor de gran importancia en la consideración de los conflictos y es la percepción de desigualdad entre el alumnado y profesorado, si consideramos el conflicto como una oportunidad de crecimiento y desarrollo, todas las partes implicadas son susceptibles de aprender y avanzar, no solamente el alumnado. Las actuaciones propuestas para resolver estas situaciones no promueven equilibrio en el que se estableciera una base de igualdad para gestionar su resolución positiva.

Esta desigualdad está presente en el Plan de Convivencia, en él se plantean conductas que de ser desarrolladas por el profesorado, pueden incitar al alumnado a desarrollar actitudes conflictivas, entre ellas están la impuntualidad del profesorado, salir del aula antes de tiempo, faltar al respeto al alumnado, no propiciar la participación, hablar por el móvil, expulsar de clase sin tomar otras medidas preventivas, falta de objetividad, no reconocer errores, etc... Actitudes similares en el alumnado generarían, en caso de ser mantenidas, la imposición de un parte de convivencia, resultando que una misma acción supone una norma de obligado cumplimiento para el alumnado y tan solo una recomendación para el profesorado.

La alta proporción de partes de convivencia relacionados con los conflictos con el profesorado respecto a otros conflictos, significa que estos se dan con mayor frecuencia en la vida del centro. Las actuaciones para resolver estos conflictos se concentran en el alumnado, siendo algo excepcional y extraoficial la intervención sobre el profesorado. Esta atención desigual a los implicados en el conflicto puede provocar que este tipo de conflicto se repita una y otra vez por haber considerado exclusivamente la necesidad de intervención sobre el alumnado, eximiendo al profesorado del requerimiento de que cambie su conducta.

No obstante, desde la dirección del centro se fomenta la participación en jornadas de formación que mejoren las destrezas del profesorado frente a la resolución de conflictos. Son jornadas voluntarias que gozan de gran aceptación entre los participantes, pero implican una inquietud voluntaria del profesorado, que decide individualmente si quiere participar o no.

El ejercicio de la autoridad como estrategia disciplinaria no resuelve los conflictos, estas actuaciones son percibidas como injustas por el alumnado y desaprovechan la oportunidad de que el crecimiento sea colectivo. Las acciones del profesorado no son objeto de sanción y la modificación de las mismas depende de sus inquietudes personales, el centro asume a nivel formal que es el alumno el único que debe ser corregido en su conducta, a pesar de la existencia de actuaciones discretas sobre el profesorado.

- **Profesores que les gustan, una alternativa al ejercicio de la autoridad sancionadora.**

El alumnado sitúa en el foco de sus conflictos las actitudes que manifiestan determinados profesores. Para ellos existen los profesores “malajes” y los “buena gente” y los clasifican en función de las relaciones que mantienen con ellos, siendo fundamental sentirse comprendidos por el profesor.

El alumnado reclama la posibilidad de hablar y relacionarse en un ambiente informal no solo entre ellos, también con el profesorado. Para Daniel, alumno de 1º de ESO, es importante poder bromear con un profesor: *Investigadora. ¿Porqué te gustan estos maestros? Daniel. Porque son maestros buenos, se les puede hacer bromas y todo. Investigadora. ¿Ha habido alguna asignatura que te haya gustado como te la han dado? Daniel. Si, las de los maestros que son buena gente, por ejemplo como en naturales, a veces se me pasa de manera rápida porque dejan hablar a la gente, pero es que hay algunos maestros como la de inglés que no te deja que hables. Pero como no te dejen hablar y todo eso, es un coñazo. (...) Pero es que casi todos los que la lían no quieren estudiar porque no les gusta. Porque están aburridos, es que a mi eso me pasa muchas veces, hay un punto en el que ya no puedo aguantar, que me da igual, empiezo a hablar y ya está, casi nunca la lió queriendo. Me pongo a hablar, me echan al pasillo, estoy mas aburrido todavía, ya me voy por ahí y me ponen un parte* (“Daniel” alumno de 1º ESO).

Rechazan al profesor que ejerce su autoridad mediante el uso de los partes disciplinarios y los que les mandan “tarea y más tarea”. A menudo se produce la desconexión total con las asignaturas en las que la relación con el profesor es negativa.

Se motivan en las asignaturas en las que el profesor desarrolla estrategias de persuasión para lograr su incorporación al trabajo. A este respecto, Lola, alumna de PCPI, nos describe un ejemplo de actuación que a ella le parece descriptiva del profesorado que le gusta: “(sobre los profesores que le gustan) *Mi maestra Antonia, me ha ayudado mucho, por eso te dije que era una de las maestras que a mi me gustaba,*

porque es una persona que cuando te ve que tu tienes un problema, que tu no quieres sacar las cosas porque estás aburrido del instituto, es una persona que primero va a atender a los otros alumnos le va a poner sus actividades..., pero después es la profesora que va a coger una silla y se va a sentar al lado tuya y se va a poner: pero vamos a ver Lola, si no haces tu esto ¿qué es lo que vas a hacer en un futuro?, o sí esta cuenta no te sale es porque tu no quieres porque esta cuenta la sabe hacer todo el mundo..., y se pone contigo a machacarte y a picarte a ver quien de la clase es mejor, cosas así te motivan más en las clases.” (“Lola” alumna de 2º PCPI).

Para Esteban, alumno de 3º de ESO, los profesores que no le gustan son los que mandan muchas tareas y le resultan interesantes los que no se centran en el libro de asignatura:

Investigadora. ¿Qué tienen en especial los profesores que te gustan? Esteban. Que te quieren enseñar bien y son mas interesantes, no usan el libro, estos maestros hay muchos que no usan el libro, escriben en la pizarra lo que tienen que dar y lo piensan ellos. Investigadora. ¿Qué profesores no te gustan? Esteban. Manolo de sociales, esa asignatura no me gusta como la da, es un maestro que chilla y habla mal y dice pamplinas y esas cosas, cambia mucho de tema, y después dice: ¿porqué no hemos aprendido?, cuando él no ha dado mucha clase, manda mucha tarea, manda paginas, paginas venga paginas. (“Esteban” alumno de 3º ESO)

Alba, alumna de 2º de ESO, coincide en su valoración de las tareas con Esteban, para ella es necesario un tiempo para charlar con otros alumnos y alumnas y también con el profesor:

Investigadora. ¿Qué maestros te gustan mas? Alba. Por ejemplo, Juan (profesor) me comprende, hay algunos maestros que no me comprenden. Investigadora. ¿Con cuales no te llevas bien? Alba. Yo es que peor no me llevo con nadie. Yo no me llevo mal con nadie, yo lo que pasa es que no hago nada. Investigadora. ¿Qué es lo que hace un maestro que te comprende? Alba. Por ejemplo Juan, está con nosotros, nos habla: estudiar, que mira que no, que para arriba, para abajo. Hay otros que no, que, la tarea, la tarea... con Juan a lo mejor, tenemos dos horas, hablamos de nosotros, una horita charlando de nosotros y luego la tarea.

Investigadora. ¿Y a ti eso te gusta? Alba. Charlar... claro, charlar con un maestro Y luego la tarea más tranquila..., aro... (“Alba”, alumna de 2º ESO).

El profesorado también coincide en que los estilos de mayor rigidez fomentan el rechazo del alumnado, aumentando la aparición de conflictos en la clase:

Investigadora. ¿Crees que hay relación entre el estilo educativo y conflictividad del alumnado? María. (silencio) Pues también, si es una persona muy conservadora, muy rígida..., de hecho lo vemos todos los días, que hay compañeros que son muy rígidos y entran en clase y los niños se quedan en pleno... yo tampoco creo que sea lo mejor, a los niños también hay que dejarle ser el mismo. (“María”, profesora de 2º PCPI).

Investigadora. ¿Como crees que influye el estilo educativo en la conflictividad del alumnado? Elvira. Vamos a ver yo pienso que..., a ver, el modelo puede ser dirigido, pero relajado, es que claro, va a depender, porque para mi el modelo tiene que ser relajado, porque lo que tienes que buscar es que todo el mundo se sienta a gusto en una clase (...)(“Elvira”, profesora de grupos flexibles de inglés).

En las notas de campo podemos observar que las actuaciones que generan interés en el alumnado son las que conectan con sus intereses e implican su participación de alguna forma. En otras ocasiones el alumno decide en qué asignaturas participa y en cuáles no, señalando su relación con el profesorado como determinante para ello.

“Están dando las representaciones gráficas. Les va preguntando su color favorito, su edad, su altura. Algunos se asombran con las alturas del resto y dudan de que otros sean más o menos altos. Un alumno se levanta y va al fondo de la clase donde tienen pintadas unas marcas en la pared para medir la suya y dar un valor, el resto permanece sentado observando al alumno y la profesora espera a que le diga una cifra para completar la tabla. La profesora les dice que no copien lo que está escribiendo que ya les dejará tiempo para ello cuando termine. Les explica cómo tienen que usar los datos para las representaciones con diagramas en la pizarra. Los alumnos están concentrados y atentos, el ambiente de clase es tranquilo y de trabajo. (...)”

(Observación de campo. Martes, 29 de mayo de 2012, clase de matemáticas de 2º de PCPI).

“Antonio dice que se aburre en las clase y Daniel le contesta que desde que él hace la tarea el tiempo de clase se le pasa mucho más rápido, pero puntualiza que sólo las hace en las asignaturas que le gustan y que hay otras en las que los profesores son unos malajés y se niega a hacer la tarea y a trabajar.” (Observación de campo. Martes, 8 de mayo de 2012, reunión de educador con dos alumnos en patio)

“Durante el visionado los alumnos han estado mucho más atentos que durante el resto de la clase. Cuando han estado viendo el video sobre la encuesta callejera, muchos han querido averiguar si estaba hecho en su pueblo, dando nombres a la posible calle en la que pudiera haber sido filmado. La profesora le dice que no es este pueblo pero que podrían hacer una en Chiclana quizás ellos mismos, a los alumnos y alumnas les ha encantado la idea” (Observación de campo. Martes, 17 de abril de 2012, taller de Aldea Verde).

El alumnado se siente más implicado con el profesorado que desarrolla una actitud más flexible y permisiva en cuanto a la socialización de los alumnos y alumnas en la clase, valoran mucho el acercamiento del profesorado a sus problemas y no reclaman estrategias pedagógicas novedosas, para ellos lo fundamental es la percepción personal de su actitud con respecto a ellos, eso les motiva y provoca que se sientan más comprometidos con la asignatura que imparten estos profesores.

- **PCPI: El salvavidas de los conflictivos.**

El centro cuenta con unos itinerarios académicos diferenciados para los alumnos que poseen un perfil de bajo interés por la escolarización y a los que se propone programas alternativos como la diversificación curricular en la que se trabaja por ámbitos con un número reducido de alumnos y el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que contiene una parte práctica muy importante el primer año y un nivel académico mas sencillo y asequible para los alumnos, el segundo año

desaparece la parte práctica y se aumentan los contenidos académicos. Una novedad reciente en el centro este año es la incorporación de un programa llamado pre-PCPI, que está dirigido a alumnos que por su edad no pueden acceder aún al programa de PCPI y que tienen un perfil altamente disruptivo y con riesgo de abandono escolar. Estos alumnos son agrupados para recibir algunas materias y acceden en el segundo trimestre a desarrollar parte de la jornada en una empresa a través del programa PIAC que promueve el ayuntamiento, donde aprenden un oficio y consiguen un diploma que acredita su estancia y participación.

En cuanto al alumnado, ellos no tienen conciencia de las estructuras y actuaciones que el centro propone en relación a la convivencia, en algún caso ha participado en el programa de mediación, pero es algo anecdótico. El alumnado percibe básicamente la opción de PCPI, pre-PCPI o diversificación curricular en cuanto a las opciones que ofrece el centro para mejorar su situación.

Al preguntar a Lola por su experiencia en el PCPI la respuesta es muy positiva, considera que de otra manera no estaría en el centro y no tendría la oportunidad de graduarse: *Lola. (...) es una gran ayuda para..., porque yo por ejemplo yo tengo 19 años y yo no debería de estar aquí, sabes que.., una persona con 19 años y que se ponga a formar aquí en el centro pues le dicen: que haces tu aquí, fuera de aquí, porque aparte de que nos dejan pasar muchísimo nos están dando una ayuda muy grande, sino yo no me hubiera sacado el graduado.* (“Lola”, alumna de 2º PCPI).

Santi, también es alumno de PCPI y al igual que su compañera lo considera una alternativa que de no existir implicaría que él no estaría ya en el centro:

Investigadora. ¿Que te parece el PCPI? Santi. Bien, porque sí no ahora mismo no estaría yo aquí, ¿no? Investigadora. ¿Tu crees que no hubieras podido sacarte la secundaria de no ser así? Santi. O estaba en tercero repitiendo sin hacer nada o estaría en otra cosa. Investigadora. ¿Qué tiene el PCPI de especial respecto a las otras clases? Santi. Porque te dan una oportunidad, ¿no? Y tu tienes que aprovecharla, sino para que vas a venir aquí ¿para hacer el tonto? Investigadora. ¿Y las clases? Santi. Son más fáciles (“Santi”, alumno de 2º PCPI).

Para Daniel, alumno de 1º de ESO, el PCPI se convierte en una opción satisfactoria para los alumnos y alumnas que van mal y a la que aspira incorporarse cuando cumpla la edad necesaria:

Investigadora ¿Qué te gusta de lo que se hace en el centro con los alumnos conflictivos? Daniel. Si, por ejemplo, el PCPI. Niños que van mal, van al PCPI y ya van bien, también está el pre-PCPI que es lo que voy a hacer yo el año que viene. Investigadora. ¿Qué sabes del pre-PCPI? Daniel. Dice que estás aquí dos horas y cuatro te vas a un taller o algo así. Investigadora. ¿Y eso te apetece? Daniel. Si, es mucho mejor, y ya cuando cumpla los 15 me apunto al PCPI y ya está, así mejor (“Daniel”, alumno de 1º ESO).

Alba está en 2º de ESO, forma parte del grupo de alumnos y alumnas de pre-PCPI, participa en el PIAC y acude todos los días a hacer prácticas a una guardería cercana al centro. Esto supone una motivación para ella y reconoce que se ha portado mejor para participar en el programa. En el PCPI considera que el nivel es mas sencillo y que los profesores están más atentos a sus necesidades:

Investigadora. ¿ Y últimamente porqué te has portado mejor? Alba. Es que para entrar en el PIAC no tenía que tener partes y entonces me portaba muy bien... Investigadora. ¿Y que es lo que tiene de bueno el PIAC? Alba. Que sabes lo que es trabajar. Investigadora. ¿Te apetecía trabajar? Alba. Nooo, pero nos mete en una cosa dura para que nosotros sepamos lo que es trabajar. Por ejemplo a mi meten tol día con niños, ahí por ejemplo ahora comprendo yo mejor a los maestros. Investigadora. ¿Y porqué volviste al PIAC? Alba. Porque los que se quedaron aquí yo vi ya que esa gente no tienen futuro, como no se pongan ya las pilas no se las van a poner nunca, y entonces yo no me quería ver así, sin trabajo el día de mañana. Así que hablaron conmigo, me dijeron que no me iban a convencer que yo hiciera lo quisiera... Investigadora. ¿Qué te parece el PCPI? Alba. Una cosa buena. Investigadora. ¿Te gustaría hacerlo? Alba. Si, del tirón. Investigadora. ¿Qué es lo que tiene bueno para ti? Alba. Que las asignaturas no son tan difíciles, que hay menos gente en la clase, entonces estamos mejor, están los maestros más atentos a nosotros. Investigadora. ¿Qué prefieres PCPI o diversificación curricular? Alba. PCPI, porque en diversificación hay que estudiar mas (“Alba”, alumna de 2º ESO).

Estos programas suponen una alternativa a las exigencias académicas que plantean los itinerarios “normales” y son percibidas como una opción asequible a sus capacidades, valoran que haya que estudiar menos y que durante algunas horas se salga de centro a hacer otras actividades. La consideran una oportunidad que tienen que aprovechar, los que están cursando último curso de PCPI consideran que si no hubieran participado en esos programas no estarían ahí y que no habrían podido obtener el graduado.

- **El educador social: una mirada comprensiva hacia el alumnado conflictivo que es altamente valorada por todos los integrantes del centro.**

La presencia del educador social en el centro supone un recurso específico para tratar los casos más complicados de alumnado disruptivo. La mayor parte de las estrategias relacionadas con el diálogo y la profundización en el contexto personal de alumnado las desarrolla el educador, aunque también está presente en algunas actuaciones de la dirección, jefatura y orientación del centro.

El alumnado percibe muy positivamente las reuniones que mantiene con el educador social, coinciden en que les ha ayudado mucho, se sienten comprendidos y lo consideran singular dentro de los agentes educativos del centro. En cuanto a las intervenciones de otros agentes las opiniones son variadas y no siempre positivas.

En el caso de Lola, alumna de 2º de PCPI, reconoce que el educador la ha ayudado mucho: *Investigadora. ¿Qué tiene educador de especial? Lola. “Vicente” es una persona..., él es un educador, no puede echar a un niño con un parte, él lo que tiene que hacer es dialogar con él, es una persona que te habla, que te trata..., que cuando tu estás triste te hace reír, que..., es una persona que te abre, dice aquí estoy, aunque no me conozcas, aquí estoy para lo que sea. A mi me ha ayudado muchísimo.*

Investigadora. ¿Qué te parecen las reuniones con el educador? Lola. Yo a lo primero no me daba cuenta, yo decía: anda una charla más una charla menos pero al día siguiente estaba otra vez liándola. Pero yo desde que está aquí “Vicente”..., te pones a hablar con él y te das cuenta que es la mejor solución. (“Lola” alumna de 2º PCPI).

Daniel establece una comparación entre el educador y otros agentes del centro, señalando que para él el educador es el mejor. Valora mucho que le escuchen y la identificación con su interlocutor: *Investigadora. ¿Te parecen bien las reuniones con la jefatura de estudios? Daniel. No, la única que me escucha es “Mercedes” (adjunta al jefatura de estudios), porque la directora y la jefa de estudios no me hacen ni caso. Con “Mercedes” si me gusta hablar, pero las otras no. Investigadora. ¿Y que resultado te da? Daniel. Razona más, ella me deja hablar y yo la dejo hablar, razona y comprende y todo, las otras no, no te hacen ni caso. Investigadora. ¿Crees que te escuchan? Daniel. Si, pero “Vicente” para mí es el mejor. Investigadora. ¿Por qué? Daniel. Porque me entiende mas, habla mas conmigo y todo eso, habla de otros temas y todo eso, es más como yo. Investigadora. ¿Que te dice de las expulsiones y los partes...? Daniel. Que cambie, que yo puedo, se pone; venga tu cambia que tu puedes. Me gusta más hablar con él, me cae mejor. Me da consejos y todo, me dice; no haga eso que no, nosecuantos, cuando tu llegues a la clase saca los libros, que va a ser mejor pa ti.. Investigadora. ¿Y con las orientadoras, porqué no tienes ese buen rollo? Daniel. Porque no se. No es igual, ya empiezan a preguntarme y yo respondo, preguntas respuesta y “Vicente” no, es diferente, te deja hablar, cambia de tema, empieza a hablar de otras cosas. No se, me llevo muy bien con el. (“Daniel” alumno de 1º de ESO).*

En cuanto a cómo observa el educador social su propia gestión, comenta que la tarea le resulta compleja y extensa ya que a menudo los casos son extremos y requieren una acción intensa y continuada con el alumno o alumna. En ocasiones la actuación se enfoca más allá del contexto del centro implicando al círculo más cercano al alumnado en la actuación. El dialogo se considera fundamental para este tipo de tratamiento y los resultados le parecen positivos: *Vicente. (en referencia a cómo gestiona su intervención en el centro) yo intento siempre irme.., a los.., cuando me dicen ya con este no hay nada que hacer.., cuando ya la propia escuela lo tiene desahuciado, si la familia, la escuela tampoco, es donde más me vuelco, no sé si compensará. Pero eso, porque los veo que están más desvalidos. Investigadora.¿Y cual es la estrategia que utilizas? Vicente. Ser un apoyo, una referencia, a través de la relación, de intentar que ellos analicen su situación, que vean adonde les va a llevar, que vean alternativas.., eso a través de muchas conversaciones, de ponerle de ejemplo a otros alumnos. Investigadora. ¿Que*

resultado te da? Vicente. Pues yo, estoy contento, que lo veo y que me lo transmite mucha gente, la buena relación que establezco con los chavales, ahora lo que ya no estoy tan contento, porque también es difícil, en los cambios que se producen, sabes lo que te digo, creo que esa es la base, sin eso no hago nada, pero luego ya que a través de esa relación se empiecen a producir cambios es lo más complicado, pero vamos que yo algunas veces también pienso que a lo mejor no los veo yo, que a lo mejor llegan más adelante, que tampoco.., también dices no sabes qué habría pasado si no hubiera existido eso, que a lo mejor no has conseguido cambios, pero por lo menos la cosa no ha ido a peor.(“Vicente”, educador social del centro).

El educador social no posee potestad sancionadora, sus actuaciones están concebidas para promover un dialogo con el alumno en el que la acción de escuchar adquiere especial relevancia en sus intervenciones. A menudo el alumnado se desahoga con el educador y plantea sus quejas con respecto a las actuaciones del profesorado y equipo directivo. En otras ocasiones las conversaciones se centran en contextos ajenos al centro educativo en los que el alumnado presenta una problemática diversa y que traslada al educador en un marco de confianza y cercanía. Estos vínculos personales proporcionan una influencia importante sobre el alumnado que acepta de buen grado sus consejos y se compromete a desarrollar comportamientos más disciplinados en el centro, aunque no siempre con resultados, ya que el conflicto vuelve a aparecer cuando las situaciones son valoradas como injustas por los alumnos y alumnas. Las intervenciones del educador son prolongadas y es habitual que el alumnado mantenga reuniones periódicas, sus familias consideran al educador como un mediador con el centro que se preocupa de una manera más cercana de su problemática, promocionando una visión más positiva de las actuaciones que se desarrollan en el centro.

7. TEORIZACIÓN

Durante el análisis han surgido temas fundamentales que deben ser contrastados con el marco teórico para acceder a un conocimiento más preciso y profundo de las conclusiones extraíbles de la investigación.

Los conflictos suponen la piedra angular de este estudio, ya que el modo en que son percibidos condiciona las actuaciones y estrategias de los integrantes del centro escolar. La concepción del conflicto como algo natural e inseparable de la convivencia, así como fuente de crecimiento con grandes posibilidades de mejora colectiva (Galtung, 2003), no resulta visible en las apreciaciones de los que participan en ellos. La percepción de que los conflictos están conectados con individuos antisociales y problemáticos continúa siendo una realidad que contrasta con las intenciones teóricas del centro, que plantean actuaciones en su Plan de Convivencia que no consiguen ser trasladadas por entero a la actuación práctica de sus miembros.

No obstante, desde la dirección del centro se impulsan estrategias como la integración en la Red de “Escuela: espacio de paz” que implican un reconocimiento de la necesidad de abordar la temática del conflicto a partir del desarrollo y mejora de sus proyectos de convivencia, concretando y aclarando sus objetivos centrados en su propia realidad.

Educar desde el conflicto supone un recurso de aprendizaje (Binaburo y Muñoz, 2007), se presenta como una ocasión para la construcción de relaciones personales, siendo un elemento natural y positivo de las sociedades democráticas. Cuando el conflicto es alejado por los participantes y observado con negatividad, se produce un distanciamiento de las posibilidades de crecimiento colectivo, que relegan al plano de la corrección política los argumentos que sustentan los Planes de Convivencia.

Los partes de convivencia emergen en el análisis como un factor contradictorio en cuanto a la consolidación de una Cultura de Paz que aborde los conflictos que suceden en el centro de forma constructiva y creativa. El alumnado recibe la imposición de un parte cuando su conducta es contraria a las normas de convivencia. Éstas normas y sanciones se han establecido sin prever la participación plena del alumnado en su

elaboración. Según lo dispuesto en el Plan de Convivencia del centro, el alumnado participará conjuntamente con el tutor en la elaboración de las normas específicas de su grupo-aula y la comisión de convivencia, compuesta por representantes del profesorado, familias, equipo directivo y alumnado particularizará y revisará las normas definidas por la normativa vigente.

Como proponen numerosos autores como Jares, (2010a), García Vallinas, (2012) y Caballero Grande, (2010) entre otros, es necesario que las normas sean reconocidas y asumidas por todos los miembros del centro, para ello es fundamental la participación en su elaboración, aplicación, seguimiento y revisión. Este proceso implica que los alumnos y alumnas sean más cumplidores y consideren más justa la aplicación de correcciones.

Observamos que la intervención del alumnado en el grueso de normas y sanciones que les afectan es muy restringida y limitada. Además, las normas no afectan por igual al profesorado y al alumnado. Las normas que afectan al alumnado se convierte en una recomendación para el profesorado, resultando que si es el alumno o alumna el que las infringe es sancionado, si la infracción procede de profesor o profesora no causa motivo de sanción. Este es un factor desestabilizador de la convivencia, ya que no todos los miembros del grupo que convive comparten las mismas metas y normas (Acosta, 2003)

La imposición de partes corresponde a un modelo punitivo (De Vicente Abad, 2010), en el que se trata de fomentar la buena conducta en el alumnado por el miedo a la sanción, esto implica el desarrollo de estrategias de vigilancia por parte del profesorado que emplea este modelo, provocando su desgaste y exasperación. El alumnado a su vez tratará de no ser descubierto la próxima vez que infrinja las normas. Este modelo no aborda el deterioro de las relaciones tras el conflicto ni la construcción de relaciones de calidad en el futuro. Esto no implica que no haya que sancionar determinadas actuaciones, pero la sanción se convierte en algo absolutamente insuficiente para desarrollar nuevos patrones de conducta.

La autoridad que posee el profesorado se convierte en un factor estrechamente relacionado con la imposición de sanciones. El alumnado valora en gran medida las

estrategias de negociación y persuasión observadas en algunos de sus profesores, rechazando las que se realizan de forma impositiva. Estas actuaciones distancian al profesorado del alumnado y se enfrentan con concepciones democráticas de convivencia.

Según exponen Martínez Bonafé, Molina, y Montaner, (2003:7), *“casi ningún profesor se atrevería a decir que no está de acuerdo con la democracia, pero a la vez, observamos que la vida cotidiana de los centros está llena de conflictos, más o menos graves entre profesorado, alumnado, padres o madres, equipos directivos y claustros, etc. cuya resolución se trata a menudo sobre la base de creencias no explícitas mas próximas al pensamiento político estamental anterior a la Revolución Francesa , que a las filosofías partidarias de la libertad y la igualdad en el trato de todos los individuos independiente de su edad, sexo, etnia o posición en la esfera social.”*

Las respuestas autoritarias por parte del profesorado provocan la evasión de su implicación en el conflicto y la desconexión con el alumnado, dificultando las posibilidades de mejorar y reflexionar su propia práctica docente a través del análisis de la situación que ha provocado la aparición del conflicto. Según Xesús R. Jares (2010a), la apertura hacia el conflicto por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, puede llevar consigo a cuestionar el funcionamiento de la institución escolar y de su propia estructura jerárquica. El afrontamiento positivo de los conflictos implica un carácter democratizador para la vida del centro en tanto que facilita la participación de todos los protagonistas del proceso educativo permitiendo la diversidad de enfoques y propuestas.

En el vértice opuesto al profesorado que utiliza su autoridad para resolver los conflictos se sitúan los profesores y profesoras que el alumnado considera “buena gente”. Bajo este término se engloban características dirigidas a la promoción del diálogo, la persuasión, la tolerancia, la flexibilidad y atención personalizada al alumnado.

Cuando los alumnos y alumnas observan estas cualidades establecen un vínculo con el profesor o profesora que provoca que participen más y mejor en sus asignaturas.

Eulogio García Vallinas (2012:293), expone la importancia de la influencia del docente: *“La capacidad de los docentes para ejercer influencias positivas en los estudiantes no tiene que ver tanto con tener un carácter o personalidad determinados, como con el modo en que dicha personalidad se proyecta en sus intervenciones en clase; desde personalidades diversas los docentes pueden mostrar autenticidad en las relaciones, coherencia en las acciones y tolerancia ante opciones de valor distintas a la propia; invitando a los jóvenes a aceptarse como son, a respetar la diversidad presente en el aula y a establecer relaciones interpersonales desde la tolerancia.”*

El alumnado tiene especial sensibilidad para rechazar la violencia simbólica que procede del profesorado con actitudes autoritarias. Con la limitación en las oportunidades para expresarse y moverse, la obligación a mantener la atención sin plantearse la conexión con los intereses del alumnado, someterse a evaluaciones, etc., el profesorado y el centro se encuentran promocionando una violencia legal que procede de la propia escolarización (García Vallinas, 2012) y frente a la que es el alumnado disruptivo el que principalmente se rebela a través del rechazo a los que la ejercen con mayor énfasis y acercándose al profesorado que practica otras maneras de relación y habilidades educativas.

La dimensión afectiva adquiere una especial relevancia en las relaciones entre profesorado – alumnado. Las relaciones interpersonales están inundadas de sentimientos que determinan la manera en que se desarrollan estas relaciones. El rol tradicional del profesorado, centrado en la mera transmisión de conocimiento está cambiando. La importancia de las relaciones interpersonales y las habilidades sociales se sitúan dentro de los retos a los que debe enfrentarse el profesorado dentro de su propio desarrollo profesional.

Para el alumnado con un perfil conflictivo continuado o un bajo rendimiento escolar, existen alternativas curriculares como son los programas de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial). Éstos son valorados muy positivamente por los que acceden a ellos, e incluso se convierten en un objetivo para los que aún no han alcanzado la edad suficiente para integrarse en estos programas.

El alumnado considera que estos programas implican una atención más personalizada a sus necesidades por parte del profesorado y un nivel más asequible en los contenidos de las asignaturas, parecen tener asumido que a través curriculum estándar no van a lograr la superación del curso. Para ellos es una oportunidad para titular y acceder a mejores posibilidades laborales en un futuro.

En los grupos de PCPI las diferencias hacen iguales a todos los alumnos y alumnas (Martín Barranco, 2010), el cariño y la comprensión se impone al reproche. El entorno deja de resultarles hostil, se sienten respetados y ganan en autoestima. Esto provoca que se sientan capaces de titular y acceder a módulos de Grado Medio de Formación Profesional, o incluso Bachillerato.

Trabajar con un grupo de PCPI implica un cambio de estilo con respecto a los modelos que se desarrollan con otros grupos de secundaria. Se favorece el equilibrio con el alumnado, enfocando la educación a la socialización, incrementando la autoestima y el desarrollo personal, dejando en un segundo plano los contenidos específicos del curriculum para centrarse en los aspectos puramente educativos que más adelante favorezcan la incorporación de mayor contenido académico (Reina Pinto, 2009).

La presencia del educador social y las actuaciones que desarrolla con el alumnado especialmente conflictivo y con situaciones personales complejas, es percibida positivamente por todos los integrantes del centro, especialmente por el alumnado que participa de sus actuaciones.

La cercanía y el vínculo que se establece entre el educador y el alumnado genera una influencia positiva que fomenta el establecimiento de compromisos con el alumnado y los acerca al sistema educativo.

La educación social y la educación escolar están conectadas, ya que el entorno escolar no puede ni debe desentenderse del entorno social y comunitario que afecta, modifica y condiciona lo escolar. La vinculación del educador social adquiere especial significado en base a estos planteamientos, ya que su presencia implica una fuente de cambio, adaptación y mediación en los conflictos educativos (Sánchez Martínez, 2008).

8. REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Abordar los conflictos de forma constructiva y positiva es fundamental en un contexto de convivencia. El frecuente rechazo a las situaciones complejas que requieren una atención minuciosa y reflexiva provoca que éstos permanezcan latentes en nuestras relaciones, desaprovechando las oportunidades que nos ofrece un contexto de socialización para crecer individual y colectivamente.

En el ámbito escolar conviven hoy en día modelos diferentes, por un lado, la concepción clásica que concibe la escuela como una factoría en la que los alumnos y alumnas son materia prima que tienen que pulir y moldear. La conflictividad implica un defecto que la institución debe eliminar para lograr un producto final aceptable, estandarizado y normalizado. La autoridad se presenta como una herramienta imprescindible para mantener el estatus y el poder del profesorado sobre el alumnado, además de enseñar al futuro ciudadano al sometimiento que debe mostrar frente a las autoridades políticas.

Por otro lado, se observan concepciones plurales e integradoras que asumen la diversidad como riqueza, el conflicto como fuente de creatividad y el crecimiento como situación colectiva que implica la mejora de las competencias del docente y del alumnado. La autoridad se convierte en liderazgo y la comprensión y el reconocimiento del otro es algo mutuo. La “tribu” se beneficia y se implica de manera colectiva.

Vivimos tiempos difíciles para dilucidar qué modelo se impondrá finalmente en los centros educativos españoles. La crisis económica actual ha provocado la imposición de planteamientos ideológicos autoritarios y anacrónicos que despojan a la escuela pública de sus recursos, favoreciendo políticas segregadoras y desiguales para el alumnado y asfixiantes para el profesorado. Parece que el valor de la educación para la creación de ciudadanos cualificados y formados, se observa como un germen peligroso para la élite política actual, situándola en el punto de mira de los recortes y las reformas.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2003) “Resolución de conflictos y regulación de sentimientos” *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, 293-304.
- Binaburo, Jose A. y Muñoz, B. (2007) *Educación desde el conflicto*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bisquerra Alzina, R. (2003) Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Caballero Grande, M. J. (2010) Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3. 154-169.
- Castro Rodríguez, M. M., Ferrer Esteban, G., Majado Freile, M.F., Rodríguez Rodríguez, J., Vera Vila, J., Zafra Jiménez, M., Zapico Barberito, M. H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Ed. Graó.
- De Vicente Abad, J. (2010) *Escuelas Sostenibles en Convivencia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Echeita Sarrionadia, G. (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. *Revista de Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*. 6, (2)
- Escudero, J.M. (1992): *Innovación y desarrollo organizativo*. Sevilla: II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. (2009) Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Funes, S. (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Ed. Wolters Kluwer España S.A.
- Galtung, J. (1990) Cultural violence, *Journal of Peace Research*, 27, (3), 291-305.
- Galtung, J. (2003) *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao: Ed. Bakeaz.
- García Vallinas, E. (2012). Los desafíos formativos del docente para una Cultura de Paz en la escuela democrática. En Abellán Muñoz, J., Cortés González, A., García Vallinas, E., Giles, R., González Canalejo, C., Muñoz, F. A., Torres Aguilar, M., Vázquez Liñán, M. *La praxis de la Paz y los Derechos Humanos* (287-309) Granada: Ed. Universidad de Granada.
- Geertz, C. (1992) *La Interpretación de las culturas*, Barcelona: Ed. Gedisa.
- Gil Flores, J. (1992-1993) La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. 10-11, 199-214.
- Goetz, J.P., LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Guarro Pallás, A. (2007). Los valores institucionales de una escuela democrática. En Bolívar, A., Guarro, A. *Educación y Cultura Democráticas / Proyecto Atlántida*. (183-194) Madrid: Ed. Wolters Kluwer España.
- Herrera Flores, J., Molina Rueda, B., Muñoz, F. A., y Sánchez Fernández, S. (2005). *Investigación para la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*.

Capítulo; *El poder de la Paz. La presencia social y política de la Paz*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Huberman, M. , Matthew B., Miles, A. , (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California. Sage Publications Inc.
- Jares, X. R. (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Popular.
- Jares, X. R. (2001a). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Ed. Popular.
- Jares, X. R. (2001b). *Aprender a convivir*. Vigo: Ed. Xerais.
- Martín Barranco, M. (2010). A mis alumnos y alumnas de PCP, CEE, *Participación Educativa*, 15, 158-159.
- Martínez Bonafé, A., Molina, D., Montaner, C., (2003). Vivir la democracia en la escuela. Una nueva manera de formular los problemas en del aula y en del centro. *Revista Tabanque 17* (Versión electrónica).
- Martínez Carazo, P. C. (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión 20*, 165-193.
- Mesa Peinado, M. (2000). La Educación para la Paz en el nuevo milenio. *Revista Papeles*, 72, 107-123.
- Monereo, C. (1985). Los Aprendizajes de Supervivencia en Situaciones de Integración Escolar. *Siglo Cero*, 102, 29-43.
- Molina, B. , Muñoz, F.A. (2010). Una cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 44-61.

- Muñoz, F. A.; Rodríguez Alcázar, F. J. (2000) Una agenda de la investigación para la paz. *Cultivar la paz: perspectivas desde la Universidad de Granada*. Granada, 27-51.
- Nucci, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. New York. Cambridge: University Press.
- Perez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial la Muralla S.A.
- Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid.: Ed. Morata.
- Reina Pinto, J. (2009) “El aula de convivencia, propuestas de mejora y optimización”. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*. 25, 1-9
- Resolución de la ONU 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz; 6 de octubre de 1999.
- Sánchez Martínez, J. J. 2008, “Servicios a la comunidad: Un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Revista Bordon* 60 (4), 41-50
- Santos Guerra M. A. (2006) *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Bonum.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *La arqueología de los sentimientos en la educación democrática* En Bolívar, A., Guarro, A. *Educación y Cultura Democráticas / Proyecto Atlántida*. (129-152) Madrid: Ed. Wolters Kluwer España.
- Tyler, W. (1991): *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Ed. Morata.

- Viñas, J. (2004) *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación escolar*. Barcelona: Ed. Graó.