

LOS VALORES EN LA PREVENCIÓN DE LA INDISCIPLINA Y VIOLENCIA EDUCACIONALES

SALVADOR PEIRÓ I GREGORI¹

RESUMEN: Tanto grupos de investigación como organismos internacionales e instituciones muestran que hay relación entre el incremento de violencias y la pérdida de valores humanos. El autor aduce datos que concretan las variables relativas a los factores socio-culturales de riesgo, favorecedores de actos indisciplinados y violentos, mostrando el ciclo de la deficiencia-riesgo, el cual arranca del vacío valoral. Luego relaciona estudios y experiencias sobre el modo de abordar esta problemática educacional, sacando los valores de cada caso analizado. Los valores pueden atajar, neutralizar o aminorar los problemas de interacción social escolares. Luego efectúa una reflexión general sobre normatividad y axiología al respecto. Para concluir, ofrece unas proposiciones pedagógicas para llevarlas a las acciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Indisciplina y valores en educación, Violencia escolar y valores educativos.

ABSTRACT: Research teams, international organisations and institutions shows the links between increasing violence and the lose of human values. The author endors a dates about risk factors of high violent behaviours, as far as the cycle of deficiency and violence, both starting in lack of human values. He studies too same practices and experiences concerning educational violence, taking the values that this was applied in the educational special process. So, if values don't remove illtreatments in action, can alleviate it, and can prevent the situations on risk. In the context, it includes a reflection for to justificate the sense of values and its importance. After concluding, he mentions the necessity of to develop and improve a integrated curricula. Finally, the author makes a proposals to interven in educational action.

KEY WORDS: Indiscipline & values in education, School's violence and educational values.

Para comenzar este estudio presentaré la panorámica de los problemas de interacción social escolar. Esto lo haré atendiendo a los últimos trabajos que han ido apareciendo.

Ya son muchas las investigaciones que señalan la incidencia que el mayor número de conductas violentas corresponde a la ESO, pero desciende a medi-

¹ Departamento de Sociología I y Teoría de la Educación. Universidad de Alicante. E-mail: Salvador.Peiró@ua.es

da que aumenta la edad escolar². También tenemos que la mayoría de los conflictos violentos suceden entre alumnos, o bien entre estos y los profesores. En cuanto a las formas de maltrato destacan, por orden de incidencia, la agresión verbal —sobre todo el insulto—, la exclusión social, así como la agresión física. Los chicos presentan más actos agresivos que las chicas³.

La tipología de estos ataques ofrece la siguiente distribución: un 40 por 100 de agresiones verbales, un 31 por 100 son psíquicas y un 21 por 100 físicas. Por otra parte, un 63 por 100 del profesorado afirma que encuentra a veces dificultades en el momento de enseñar, y otro 23 por 100 expresa que es constante. Sin embargo, la violencia escolar se centra en los centros de secundaria, donde las agresiones son más numerosas⁴.

Desde un estudio sanitario, con ítems respecto a esta cuestión, el informe DICTA nos ofrece lo siguiente: 10,8 por 100 de menores que afirman ser víctimas de sus compañeros, un 2,4 por 100 afirma disfrutar de perpetrar contra sus compañeros, mientras que la percepción de ser violentados es: por las chicas es de 9,1 y la de los muchachos es de 12,5 por 100; esto también en cuanto a la comisión de violencias: ellas un 1,1 y ellos más del triple 3,6 por 100. Las correlaciones entre perpetrar y disfrutar de ello con los actos destructivos es alta y significativa ($r = 0,374$, con $p = 0,001$). Al menos 1,2 por 100 de los escolares de 13 a 15 años presenta trastorno disocial, aspecto tan ligado a las conductas violentas. El 2 por 100 consume estupefacientes (drogas o alcohol), pero el dato se incrementa en un 26,7 por 100 entre quienes presentan trastorno social⁵.

En cuanto a la implicación de los docentes, el 25 por 100 de los profesores de centros públicos de Madrid es víctima directa de violencia de sus alumnos y de los padres de los mismos, «se ha llegado a una situación insostenible que se ha acentuado sobre todo en los últimos 10 años». El 80 por 100 de

² ANPE (2004), Ararteko (2006), Defensor del Pueblo (1999), DICTA-Gva. (2005), Escámez (2002), Ortega (1998); Ortega y Mora-Merchán (1994, 1997); Peiró (1993, 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004...), M. Vieira, I. Fernández y G. Quevedo (1989), Zabalza - Comunidad Autónoma Gallega (1999), etc.

³ S. PEIRÓ (2005): *Indisciplina y violencia escolar*, Alicante, Instituto Alicantino de Cultura «Juan Gil Albert». M.^a Luisa Alonso Escontrela, M.^a Carmen Pereira Domínguez, Jorge Soto Carballo. Universidad de Vigo <http://www.el-refugioesjo.net/acoso/index.php>

⁴ I. PIÑUEL (2006): *Estudio Cisneros VIII Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Defensor del profesor - Sindicato ANPE. Un resumen en: *La violencia escolar, un problema en las aulas*, encuesta realizada por ANPE a 2.620 docentes. 26 de octubre de 2004. <http://nuevo.diariomalaga.com>

⁵ L. ROJO (2005): *Investigación sobre problemas de conducta en la escuela*, Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

los profesores sufren ansiedad o depresión y el 20 por 100 está de baja laboral. Estos datos sitúan a la profesión docente como una de las más «tóxicas». Lo extrapolable al resto de España y base para distinguir las modalidades de violencia es: el 60 por 100 de los docentes afirma recibir agresiones verbales de forma regular; uno de cada seis dice, haber sido intimidado, y uno de cada 10 menciona, haber recibido amenazas y agresiones físicas ⁶.

La encuesta de ANPE (2006) menciona diez señales de alarma, de las que conviene subrayar las siguientes⁷:

1. Alarma por el incremento progresivo de la violencia en los diez últimos años.
6. Violencia de padres sobre profesores en las etapas de infantil y primaria.
7. Violencia de alumnos sobre profesores en ESO y Bachillerato.
8. Incremento sustancial de la violencia en el paso de la Primaria a la Secundaria. La violencia va a más y no a menos.

En este contexto informativo sobre el mapa de la problemática, conviene prestar atención a la actuación de los especialistas de los centros docentes. Las medidas educacionales usadas en tales casos son y por su frecuencia aplicativa las siguientes: aviso a los padres, la expulsión de clase y la separación temporal del centro (estas dos últimas poco/escasamente utilizadas) ⁸. Entre 2001 a 2003 encontramos (Peiró, 2005) que, junto a éstas se aplicaban otros como: «hablar a solas con el culpable» o «hacer una tutoría» o «desarrollar una lección especial». Ante las variables enunciadas y las actuaciones constatadas, surge la pregunta: ¿se está promoviendo un proceso educativo en el sentido pleno de la palabra?

Estos datos suelen repetirse de modo reiterado en los medios de comunicación social, reflejando resultados de encuestas, que llevan a cabo tanto sindicatos como grupos de investigación. Para nosotros, conocer esto es interesante, es un modo de objetivar lo que se sospecha o intuye subjetivamente. Pero, desde el paradigma pedagógico debemos ir más allá. Nuestro modelo epistemológico es práctico, pero racional. En consecuencia, hemos de pasar de la descripción a la explicación causal, a fin de proponer soluciones a partir del por qué de los hechos.

⁶ Según los datos presentados por el sindicato de profesores ANPE (2006) y que resultan de un estudio realizado por el equipo de investigación Cisneros sobre una muestra de 6.000 personas: escuela<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/787/info4.html>

⁷ ANPE (2006): p. 88. Cfr. escuela<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/787/info4.html>

⁸ *La violencia escolar, un problema en las aulas*, encuesta realizada por ANPE a 2.620 docentes. 26 de octubre de 2004. <http://nuevo.diariomalaga.com>

1. EXPLICACIÓN TEORÉTICO-CAUSAL

Aunque en 2000 ya rendía explicaciones sobre nuestra investigación⁹, allí lo hacía de modo genérico. De cara a proponer estrategias educativas, conviene concretar tales clusters en sus variables. Para esto, en primer lugar se han de aclarar los comportamientos que están encarnando los factores causales de las agresiones y violencias escolares. Una síntesis nos ofrece las causas de la violencia escolar en los ámbitos siguientes¹⁰:

- A) *Individuales*, debido a factores personales que juegan un papel importante en la conducta agresiva del niño. También existen ciertas patologías infantiles que pueden estar relacionadas con la agresividad como: niños con dificultades para el autocontrol, con baja tolerancia a la frustración, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, toxicomanías, problemas de autoestima, depresión, stress, etc.
- B) *Familiares*, ya que la familia es el primer entorno en que el niño se socializa, adquiere normas de conducta y convivencia y forma su personalidad, de manera que ésta es fundamental para su ajuste personal, escolar y social, estando en el origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar.
- C) *Las pantallas de violencia*, debido a la cultura en la que vivimos llena de iconos dados por pantallas de cine, la televisión, internet o los videojuegos, que nos bombardean continuamente con todo tipo de imágenes violentas. Los medios de comunicación se han convertido en la sociedad actual en uno de los principales agentes de socialización. Su influencia es preocupante debido a la agresividad y violencia que muestran sus contenidos y a la repercusión que, mediante los modelos de comportamiento que ofrecen, tienen en el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes actuales y, en consecuencia en sus actuaciones en el ámbito social y escolar. Desde esta perspectiva, sociedad y escuela deben acometer la formación de una conciencia crítica que les permita hacer frente a dichos contenidos¹¹.

⁹ S. PEIRÓ (2001): «Lineamientos cualitativos de la educación en Alicante, con relación a la violencia educacional», en *Revista Canelobre*, n.º 46, diciembre 2001, Instituto Juan Gil Albert de Cultura, Diputación Provincial de Alicante.

¹⁰ J. E. PALOMERO PESCADOR y M. DEL R. FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (2001): «La violencia escolar: un punto de vista global», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 41.

¹¹ R. MESA SÁNCHEZ (2002): «Medios de comunicación, violencia y escuela», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 44.

- D) La *escuela* cual juega un papel muy importante en la manifestación de la violencia escolar, ya que la convivencia en la escuela está condicionada por todo un conjunto de reglas, oficiales unas y ociosas otras, los reglamentos que pueden provocar reacciones agresivas de los estudiantes o los profesores. El clima de aprendizaje puede ser un desencadenante de actitudes agresivas.

Las teorías conductistas explican la violencia como algo adquirido a través del aprendizaje vicario y por imitación de conductas violentas¹². Como teoría ambientalista que es, considera que la agresividad no es innata, sino que se gesta a través de la influencia del medio ambiente social sobre el individuo. Pero, desde el paradigma sociocultural-holístico, la violencia es interpretada desde un enfoque social, en cuanto afecta a las relaciones interpersonales¹³. Se desarrolla a partir de los distintos contextos sociales en el que el individuo vive tales como la familia, la escuela, los amigos, los medios de comunicación social, etc. Desde este paradigma se entiende el contexto social entendido, no sólo como intercambio de experiencias, sino de sentimientos, emociones, valores, actitudes, etc. Es, por tanto, un proceso totalizante en su misión socializadora de la persona, la cual desarrolla patrones internos de comportamiento que generan violencia.

Debemos, por consiguiente, abordar las características que se hallan modelando el carácter de los estudiantes. La cuestión consiste en conocer qué es aquello que traen en su conciencia, qué actitudes van a incorporar para construir el ambiente educacional del centro docente, aulas, etc. Elzo¹⁴ analiza tales variables incidentes en la violencia escolar. Éste distingue: A) Violencia derivada de las condiciones socioeconómicas del contacto social en que está ubicado el centro: delincuencia, concentración de familias desfavorecidas, de emigrantes, etc. En general, podemos concretar «zonas marginales». B) Violencia derivada del aumento de la escolaridad obligatoria, que obliga a permanecer en la escuela hasta los 16 años a jóvenes desmotivados, que preferirían trabajar, pero que ni la normativa social del trabajo ni la educativa se lo permite. C) Violencia derivada de la masificación de los centros que incide negativamente en la calidad educativa, aumento del fracaso escolar, problemas de convivencia, etc. D) Violencia derivada de los procesos de identidad tanto personal como cultural. Los jóvenes adolescentes se oponen por naturaleza a las normas, reglamentos, autoridad, etc. En cuanto a la identidad cultural se puede observar actualmente en

¹² A. BANDURA y R. H. WALKER (1963): *Social learning and personality development*, New York, Ronald Press.

¹³ U. BROFENBRENNER (1979): *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

¹⁴ J. ELZO (2001): «Por una sociología de la violencia escolar», I Congreso de *Educación para la Convivencia*, Vitoria.

aquellas zonas en que se concentran emigrantes, que reclaman a veces a través de la violencia, que la escuela dé respuesta a sus valores, costumbres, etc.

Relacionando esto con la situación en las aulas, tenemos un estudio¹⁵ que:

- 1) Analiza el efecto antieducador del entorno social, mediante el estudio de cómo los procesos de enseñanza reciben continuas influencias sociales y cómo los objetivos que marca el sistema educativo, los instrumentos de conocimiento y las actitudes que la escuela se propone desarrollar, se encuentran condicionadas por factores de orden económico, político, social y cultural que defienden la sociedad en general.
- 2) La acción inadecuada de la familia perturba la buena marcha de la educación, teniendo en cuenta que la familia es el primer contexto de aprendizaje de la persona como ser social, por lo que se estudia los cambios que se han producido en ésta en las últimas décadas y cómo han influido dichos cambios en la manera de abordar la tarea educativa.
- 3) También menciona las deficiencias del profesor en cuanto a su perfil profesional, las del propio proceso educativo y los problemas derivados del rol del profesor, que conforman una visión del profesor como fuente de indisciplina y falta de aprendizaje.
- 4) Cuentan los problemas derivados de la organización del centro y del aula, analizando la organización como fuente de problemas, estos son derivados de la estructura del centro y de las relaciones personales.
- 5) Hay una incidencia de los planteamientos curriculares antieducativos, donde se presenta una crítica a la educación actual y de un nuevo enfoque educativo.
- 6) Se insiste en la importancia del tratamiento educativo de los valores.

Con el fin de concretar un tanto más la explicación, radicalizaré los sujetos en estudio, centrando la atención en quienes son catalogados con hábitos delincuenciales (CSPM¹⁶, 1989). Observando la siguiente tabla, respecto a los fenómenos de malos tratos, abusos y negligencias, el 85,71 de los estudiados coinciden en ello; sin embargo, es mayor el indicio del 100 por 100 en fracaso escolar.

Fracaso escolar	Mendicidad	Robo	Emparentamiento delincuencia	Droga-dicción	Negligencia	Paro	Alcoholismo	Padres analfabetos	Hacinamiento	Porcentajes
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	100
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	100
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	63,63
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	54,54
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	90,90
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	27,27
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	100
85,71	42,85	85,71	85,71	71,42	85,71	85,71	71,42	100	71,42	porcentajes

¹⁵ S. GENTO PALACIOS (2003): *Problemas de disciplina y aprendizaje en el sistema Educativo*, Madrid: Sanz y Torres.

¹⁶ Debe leerse como Consejo Superior de Protección de Menores, ya extinguido. La información apareció en la revista *Infancia y Sociedad*, 1989.

Esta descripción converge con el estudio norteamericano de Nobles¹⁷, aunque éste indica que la sociedad (¿grupo infraculturalizado?) es la fuente de los estereotipos. Menciona como raíces los siguientes factores: bajas expectativas, riesgo de criminalidad, pobreza, educación inadecuada, drogas y violencia de bandas, riesgo de salud en conexión con conducta sexual. No obstante, interesa centrarnos en la educación, por cuanto que también otros especialistas plantean el ausentismo escolar como indicio de una problemática clínica, en donde el ámbito valoral «salud» se cuantifica con más de 10 faltas por cada 90 días. Las investigaciones *National Health Interview* (1986) y *Adolescent School Health Program* (Boston) explican que los factores educacionales y demográfico-contextuales tienen mayor trascendencia en el ausentismo que la sola salud. Por tanto, la carencia de cultura y sus dimensiones axiológicas discriminan a tales sujetos.

Los datos antedichos nos indican que en Pedagogía se ha de contemplar el peso de lo socio-cultural. Investigaciones rigurosas sugieren que la violencia juvenil no está configurada por factores simples¹⁸. Aquí se incluye historiales de abuso, disciplina dura y rechazo por los padres, separaciones o divorcios conyugales, uso de alcohol u otras drogas, así como carencia de entrenamiento y oportunidades de trabajo. Todos los cuales ocasionan la tendencia a crecer en pobreza, caos..., violencia familiar. La traducción de esto es (TFEYA, 1989) la falta de asistencia a la escuela. Intuitivamente podemos observarlo en el gráfico sobre la deficiencia infantil.

La información mencionada no debe interpretarse de manera simplista. En 1997 explicaba que la cultura de riesgo no debía aplicarse a ninguna zona, ni ceñirse a clase social alguna, ni tampoco a los grupos de inmigrantes¹⁹. Este año he constatado que se ha verificado esta conclusión mediante una encuesta del sindicato de profesores ANPE²⁰. Para este estudio se echan abajo ocho mitos. De éstos deseo subrayar los siguientes:

- 4.º La violencia no se debe a que aumente la tasa de alumnos inmigrantes.

¹⁷ WADE-W. NOBLES (1989): «The HAWK Federation and the Development of Black Adolescent Males: Toward a Solution of the Crisis of American's Young Black Men. Testimoni before the Selected Committee on Children, Youth, and Families», en *Congressional Hearings on America's Young Black Men: Isolated and in Trouble*, Washington, D.C., July 1989, Institute for the Advanced Study of Black Family Life and Culture, Oakland.

¹⁸ B. ZUCKERMAN *et al.* (1989): *Niños en riesgo: problemas sociales y médicos* (Children at Risk: social and medical problems), México, Interamericana, cap. I.

¹⁹ S. PEIRÓ (1997): *La escuela ante los abusos y malos tratos*, Granada, GEU, pp. 62-65.

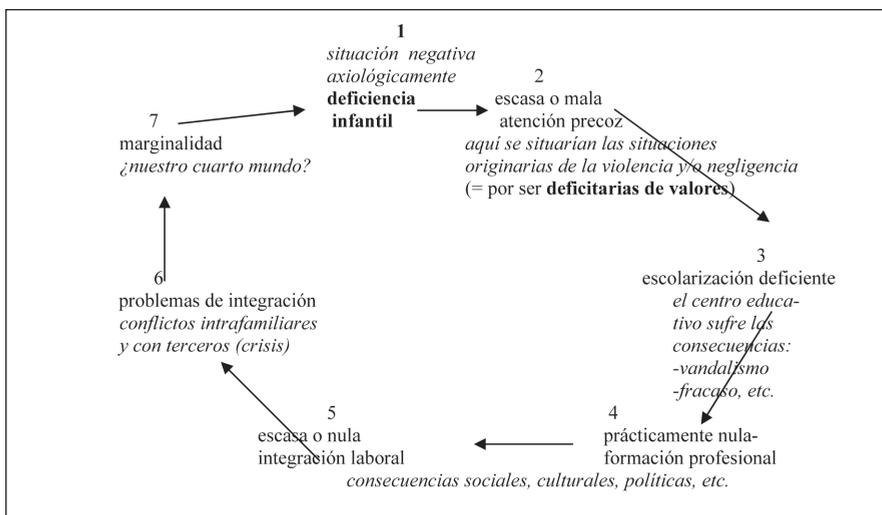
²⁰ ANPE (2006): *Informe Cisneros VIII*, pp. 14-15 de la ref. citada.

- 5.º No hay zonas que estigmatizar porque sean socialmente menos favorecidas.

Como también mencionaba en la publicación de 1997, hay que centrar el problema en la familia. Pues bien, la mencionada encuesta de ANPE (2006, 87) muestra su preocupación por el abandono familiar de la educación de sus hijos. Se trata de la desaparición progresiva de la responsabilidad educativa de los padres y madres.

Si la carencia cultural es decisiva, pedagógicamente conviene conocer la raíz del problema. UNICEF realizó una serie de estudios etnográficos para estudiar el proceso de la marginación. Al final saca un modelo que expone los pasos y la base del desarraigo que da como consecuencia la situación de riesgo infantil ²¹.

CICLO DE LA DEFICIENCIA E INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO



Y así, la violencia se materializa en las escuelas ²². Esta conclusión es explicada en nuestro contexto desde un enfoque procesual. Los malos tratos tienen lugar en todos los ámbitos sociales en los que se espera que los iguales

²¹ O. J. LÓPEZ (1990): *El menor en situación extraordinaria*, México, Unicef, Oficina de Proyectos.

²² W. BROWN y L. DELAPP (1995): *Stopping the violence*, California State Legislature, Sacramento, Assambly Office of Research, p. 12.

se relacionen entre sí bajo convenciones de reciprocidad social y moral. Sin embargo, a veces, de la convención de reciprocidad se pasa a la ley del dominio de unos y la sumisión de otros. Este complejo fenómeno también tiene lugar en la escuela, cuando un chico/a comienza a actuar como si le estuviera permitido reírse del otro, exigirle un comportamiento de sumisión o cualquier otra actuación que lo ridiculiza o lo inferioriza. Comportamientos de este tipo son frecuentes entre los escolares pero suelen desaparecer cuando adoptan formas de conflictos o peleas, porque la víctima ni acepta su victimización, se enfrenta al agresor o busca ayuda externa. Pero esto no sucede siempre así, a veces, por diversas razones, la víctima no enfrenta la situación de forma directa, sino que encubre lo que le sucede, pierde su autoestima y se torna cada vez más tímida e insegura²³.

Por esta descripción fenomenológica tenemos que los valores cobran cada vez mayor relevancia en el atajamiento y prevención de cada uno de los peldaños de la cascada violenta. La concreción de la descripción es que los chavales educados negligentemente, en las edades de 9 a 15 años suelen efectuar agresiones entre sí (*student-to-student*), portando cuchillos y revólveres. El aspecto secundario consiste en las consecuencias culturales, laborales, cívicas. Así, de la irresponsabilidad se pasa a la marginalidad. Entendemos que la fuente del desvío social con el que comenzamos el trabajo y aquí concretamos causalmente es cuestión axiológica. ¿Los valores son claves para abordar la crisis?

2. VALORES PARA ABORDAR LA CRISIS ASOCIAL ESCOLAR

Exponemos de manera sucinta, la propuesta mínima que algunos estudios han elicitado con relación a las problemáticas derivadas de la crisis de socialización. Mencionaremos los valores que han enfocado la práctica:

1) *Ajuste promovido por docentes*²⁴. En este aspecto, se relacionan ciertas habilidades no-violentas como equivalentes a conductas pro-sociales, a saber: Escuchar. Iniciar una conversación. Mantener una conversación... Desde la teoría de la inteligencia emocional, se formula como intelecto moral los siguientes componentes mínimos: empatía, conciencia, autocontrol, respeto, bondad, tolerancia y justicia.

²³ R. DEL REY y R. ORTEGA (2001): «La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 41.

²⁴ Por ejemplo, E. F. DUBOW y C. L. CAPPAS (1998): «Peer social status and reports of children's adjustment by their teachers», en *Journal of School Psychology*, n.º 26, pp. 69ss.

2) *Desarrollar las enseñanzas escolares promoviendo valores*²⁵. En este sentido, en las aulas en donde los profesores estimulan la participación del grupo para decidir, los alumnos sustentan los *valores morales* de orientación adulta. En las clases con valores tradicionales, la perspectiva moral tiende a ser la de los iguales.

3) *Convivir es vivir*²⁶ para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar es concebido como un programa educativo, interinstitucional, abierto y preventivo. Mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y en su entorno próximo mediante la coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos. Fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.

4) *Educación para la tolerancia* (Díaz Aguado, 1994ss)²⁷. Cabe destacar las habilidades de comunicación (para expresar la tensión, comunicar lo que se piensa o lo que se siente, pedir ayuda...). Entre las principales habilidades de comunicación que los adolescentes deben y pueden aprender para poder dialogar y discutir de forma constructiva cabe destacar las siguientes: 1) Prestar atención a lo que expresan los demás, escucharles con la intención de comprenderles. 2) Respetar los turnos de participación y distribuir el tiempo de comunicación. 3) Expresar opiniones y sentimientos. 4) Hacer preguntas para facilitar la comunicación. 5) Estructurar la información. 6) Captar la relación que existe entre distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas). 7) Incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por los demás.

4) *Intervención educativa contra la violencia en el ámbito escolar*. Dirigida por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Federación de Enseñanza de CC.OO. A través del programa se hacen propuestas metodológicas para iniciar la intervención y fichas de observación, así como una selección bibliográfica con referencias de publicaciones de carácter general desde una perspectiva de género y de carácter didáctico²⁸.

5) *Campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo*. Organizada por la Federación de Enseñanza de CC.OO. y la Fundación Paz y Solidaridad y específicamente dirigida a estudiantes de primaria y secundaria²⁹.

²⁵ W. M. ROBB (1994): *Values education: can it alliviate social problems?*, CAVE, Aberdeen, Scotland (Reino Unido de la Gran Bretaña).

²⁶ http://www.madrid.org/comun/inforjoven/0,4652,195895601_261966892_212695811_12334239_0,00.html y http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm

²⁷ http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/4_4.htm

²⁸ <http://www.cip.fuhen.es/violencia/revbiblio.html>

²⁹ www.ccoo.es/sallab/estudio/20salud/200privada.html

6) *Contra la violencia, cultura*. Promovida por la Editorial Alfaguara y Jóvenes contra la Intolerancia. Ofrece un *Decálogo por la No Violencia*, así como los puntos importantes de la Declaración de Viena. La campaña cubre más de 6.000 colegios.

7) *Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros*. Organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía (modelo SAVE).

8) *Educación para la convivencia*. Programa dirigido por Cruz Roja Juventud. Actuó para abordar el problema de los comportamientos inadaptados, fomentar la convivencia y valores de tolerancia, solidaridad y cooperación, que favorezcan el desarrollo integral de los/las niños/as y jóvenes, prevenir el absentismo y abandono escolar y favorecer comportamientos y valores no sexistas, a través de una especial metodología pedagógica.

9) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*³⁰. Dirigido por el Departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Málaga. Se basa en trabajos sobre el clima del aula, desarrollados por los valores humanistas, que insertan el trabajo en el día a día de la actividad de clase, basándose en el profesor como modelo y agente de esta enseñanza. Se intenta conseguir un clima acogedor y relacional.

10) *Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en educación secundaria obligatoria*. Se desarrolló a propuesta de la Asociación Secretariado General Gitano (ASGG) y con la colaboración y cofinanciación de la Comisión Europea y Unicef. Puede ser utilizado en distintas áreas de conocimiento (música, lengua, historia, etc.) de manera transversal.

11) *La resolución de conflictos en el aula: programa pedagógico*. Plan de trabajo: a) Diagnóstico de la situación. b) Taller de formación del profesorado. c) Diálogo y colaboración de los padres. d) Diseño, aplicación y seguimiento del programa³¹.

12) *El Instituto de la Juventud (INJUVE)* ha promovido acciones que están relacionadas con la conflictividad escolar, como el Foro 2000 sobre absentismo y fracaso escolar³².

13) Contamos con experiencias que analizan la alta calidad en materias fundamentales del currículo en el estado de Alberta, Canadá mediante los siguientes valores: respeto, integridad, confianza, apertura y cuidado. Sus

³⁰ J. MELERO MARTÍN (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Madrid, Siglo XXI.

³¹ Ortega Ruiz: Universidad de Murcia, <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=1008>

³² <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=387632794&menuId=848558796>

principios pedagógicos son: centrado en el aprendizaje, accesibilidad, colaboración, evaluación cualitativa, responsabilidad, innovación y equidad³³.

14) Existen *tablas de Ministerio del Interior* relacionadas con el tema (Tabla XVI.0, «Víctimas»). Se recomienda la democratización real de los centros.

15) *Informe sobre el proceso de socialización en los/as jóvenes de Euzkadi*, 1994. Gobierno Vasco. Ni la familia, ni la escuela, ni la iglesia podrán cumplir esta función pacificadora, si no se evoluciona hacia formas de funcionamiento interno y de comunicación interpersonal que sean más realistas, más flexibles, más participativas y más negociadoras. La negociación es necesaria para la convivencia.

16) *Proyectos de Innovación Educativa* llevados a cabo a través del servicio de renovación pedagógica. Desde 1984 hasta 1994 la Comunidad de Madrid. Trabajan en las tutorías y en la planificación de reuniones con padres. Abren debates sobre conflictos entre profesor-profesor y profesor-alumno.

17) *Educación para la no-violencia*. (1986-87) Colegio Público Antonio Gala en Parla (Madrid). Para ello se tratará de que los alumnos desarrollen un hábito de comportamiento no violento, es decir, que aprendan a no pegarse entre sí, no reírse de otros compañeros, enseñarles a dialogar, escuchar a los demás o esperar el turno de palabra. La metodología se basa en el juego en equipo y en ejercicios de plástica y dinámica. Las actividades consisten en una campaña por un juguete creativo no bélico, y la celebración del Día Escolar de la no violencia y la Paz. Se elaboran eslóganes, carteles y pegatinas.

18) *Educación para la paz en un centro de integración*. (1988-89) Colegio Público Emilia Pardo Bazán en Getafe (Madrid). Los objetivos son entre otros: conocer el mundo que rodea al alumno, analizarlo y formar una alternativa personal; facilitar y desarrollar el diálogo, el respeto y la participación; enseñar a extraer los aspectos positivos de una situación conflictiva para así poder aportar soluciones constructivas; e implicar a las familias.

19) *Programa escocés llevado a cabo experimentalmente* en más de 250 centros educativos. Se emplean como valores curriculares transversales los siguientes: *verdad, paz, corrección, no-violencia... amor...* También emplean otros valores de tipo prosocial relacionados con habilidades sociales³⁴.

20) *La Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas*³⁵. De la interpretación de las metas y actividades saca-

³³ Cfr. En las pp. 8ss. en <http://www.education.gov.ab.ca/annualreport/2006/Overview.pdf> (publicado en 2006).

³⁴ J. AUTON y DENNIS EGAN (1998): «Education in human values», en *The Journal of Values Education*, vol 1, January, pp. 54ss.

³⁵ Amplia información puede consultarse en la web siguiente: <http://www.google.es/search?hl=es&q=Conferencia+europea+sobre+iniciativas+para+combatir+la+intimidaci%C3%B3n+en+las+escuelas&btnG=B%C3%BAscueda+en+Google&meta=>. Esta conferencia fue patrocinada en 1998 por la Dón. Gral. XII de la

mos la pretensión de practicar los valores de comprensión, tolerancia, responsabilidad, amistad, ayuda a los compañeros, comunicación, convivencia, compañerismo, etc.

21) Uno de los programas más recientes es el titulado *Cuadernos de a bordo* «educación para la convivencia». En primer lugar en la recuperación del discurso de los «deberes» y de las «normas de comportamiento moral»; un discurso que no puede desvincularse, como a veces hacemos, del de los «valores» y los «derechos humanos». En segundo lugar, desarrollando el discurso de los llamados «valores para la vida y para la convivencia» incidiendo en los grandes y básicos valores de la *libertad*, de la *igualdad*, de la *solidaridad*, de la *justicia* y de la *paz*; y, a la vez, en la recuperación y en la defensa de «pequeños valores» que corren el riesgo de pasar a un segundo orden de importancia; me refiero a valores como la *responsabilidad*, el *esfuerzo*, el *sacrificio*, la *ternura*, la *compasión*, la *generosidad*, la *voluntad*, la *sensibilidad* o la *esperanza*; valores que en realidad son los que hacen posible la realización y la vivencia de los «grandes valores» democráticos³⁶.

22) *Manejo de la conflictividad aplicando programas integrados* dentro del Proyecto de Centro para desarrollarlos, sobre todo, mediante los planes de acción tutorial³⁷. Proponen valores como el *diálogo*, *cooperación*; así como señalan como antivalores la violencia como respuesta, o la pasividad.

Comisión Europea, bajo su iniciativa de Violencia en la escuela, y el Departamento para Educación y Empleo, Londres, RU. Fue organizado desde el Colegio de Goldsmiths, de la Universidad de Londres, RU. Con coordinadores del PMVO (Proyecto de Escuela Segura), Den Haag, Holanda y The Anti-Bullying Centre (El centro contra la intimidación), Dublín, Irlanda.

³⁶ En esta entrevista el autor converge con mi tesis consistente en integrar los valores humanos con los sociales, que mantuve en: *I Symposium Nacional de Educación para la Tolerancia*. Ponente: Concepto, características y finalidades de la educación multicultural en el marco de la tolerancia. Universidad de Granada-UNESCO, 13 a 15 de marzo de 1996; en el XVII SITE de 1999; *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, con el título: «Valores y educación en situaciones multiculturales. Sentido globalizante de educar en la tolerancia, desarrollado en el 2000». Cfr F. G. LUZINI, en http://www.elpatio.edelvives.vsf.es/control/26/entrevista/07_fernando.htm, n.º 26, marzo 2002.

³⁷ L. ÁLVAREZ PÉREZ, T. RODRÍGUEZ NEIRA, S. TORÍO LÓPEZ, M.^a P. VIÑUELA HERNÁNDEZ, M. GARCÍA RODRÍGUEZ, P. GONZÁLEZ-CASTRO, D. ÁLVAREZ GARCÍA, G. FERNÁNDEZ Y C. M.^a FERNÁNDEZ GARCÍA (2002): «El manejo de la conflictividad en los centros mediante la aplicación de programas integrados», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>

3. EXPERIENCIAS DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN CONECTADAS CON EL TEMA Y QUE APUNTAN HACIA SOLUCIONES AXIOLÓGICAS

Con el fin de no ser utópicos, planteo aquí resultados de investigaciones que señalan en la línea de actuar con valores para reeducar a los afectados. Consecuentemente de las intersecciones de los campos semánticos aludidos arriba, tenemos los siguientes lineamientos temáticos más recientes, cuyas referencias bibliográficas se hallan en otra publicación³⁸:

ATKIN y otros (1993): Programa *Yo puedo* para inmigrantes de 9 a 18 años, en la zona de Salinas Valley. Combina valores fuertes y vida de familia alrededor de la escuela.

BEAN, R. (1992): Plantea un tema bastante central en los sujetos en riesgo, la relación entre la baja estima y su autosuperación es clave. Esta investigación optimiza la autoestima desde la escuela a partir del cultivo de las virtudes de honestidad, perseverancia, etc. con el fin de neutralizar la influencia del medio.

BEAR y otros (1993): Sobre la responsabilidad trascendental de los docentes en la cuestión, ofreciendo vías de intervención.

BERGLUND, B. M. (1994): Realiza un estudio cualitativo en Suecia. Demuestra que a los seis años pueden pensar en perseverancia, por lo que requieren un cambio en su entorno. Parte del sistema preescolar según esquema froebelista.

BOGENSCHEINEIDER, K. (1996): Ofrece una teoría para construir programas de prevención desde la perspectiva de los factores contextuales de riesgo y mejora de la comunidad.

MONROE, D. (1993): Se centra en la cultura escolar, tras describir la situación de la propia de las escuelas americanas, plantea como valores requeribles el fomento de la iniciativa y la perseverancia, junto a técnicas como el *problem-solving*.

BROW (1995): Procedimientos para prevenir la violencia juvenil y comportamientos de alto riesgo, haciendo hincapié en actuar desde el currículum escolar y centrados en valores.

DUFRENE (1994): Sobre el modo de insertar la terapia con el arte dentro de un proceso global.

ESPINOSA, L. (1995): Implicar a los padres en la intervención temprana con la infancia en riesgo, sujetos de contexto definido anteriormente y con un

³⁸ Cfr. en la publicación del autor (1997: *La escuela ante los abusos y malos tratos*, Granada, GEU) se refiere la relación de fuentes concernientes a los autores citados.

estilo directivo de comunicación. Las estrategias son: *a*) contactos personales, visitas y encuentros; *b*) comunicación sin prejuicios; *c*) valor perseverancia en la implicación de los padres por los profesores; *d*) apoyo bilingüe; *e*) administrativo; *f*) enfocar las actividades en la cultura hispánica, y *g*) las escuelas como subsidiarias de las agencias pro fortalecimiento de la familia.

FERGUSON-FLOISSAN SCHOOL DISTRICT (1993): Centran sus aportaciones a partir de una experiencia fuera del aula. Se trata de la educación temprana para enseñar a los padres a educar a sus hijos en los valores requeridos para aprender y vivir. Trata sistemáticamente los valores siguientes: confianza, respeto, reponsabilidad, perseverancia, cooperación y solución de problemas.

FUHR, D. (1993): Atiende a la indisciplina. Para evitar generarla en las aulas plantea el valor de perseverar y sus consecuencias en el desarrollo del currículum.

GOLD y otros (1994): Plantea un estudio transversal, pero según «caso único», proponiendo un listado de rasgos relativos al abuso y al «no abusado». Lo cual es un avance para evitar actitudes de no implicación por los docentes.

HIMELEIN (1995): Compara centros con escolares objeto de abusos y otros sin esto, tomando como contraste el logro escolar. Se encuentra que no hay evidencia entre ambos en materia de «estar a gusto en el centro», puntuación media y promoción de grado. Propone un clima humanizante.

MOODY (1994): Sobre programas de prevención de utilidad para la escuela primaria. Insertan drama, lectura discursiva, medios audiovisuales, modelos de entrenamiento de docentes y talleres para padres.

MORTIMORE (1993): Plantea que una enseñanza efectiva es limitada si sólo se implica la actividad mental. Es difícil efectuar la integración de habilidades, motivación, autoeficacia y perseverancia. Es un modo de suplir el reduccionismo.

LULOFS (1994): Trata de un planteamiento general. Se trata de las condiciones para construir lo ético desde lo social. Introduce la noción de comunidad como clave de materialización y plantea la discusión de dilemas como procedimiento. No rechaza la selección de valores trascendentes en formas particulares de comunicación.

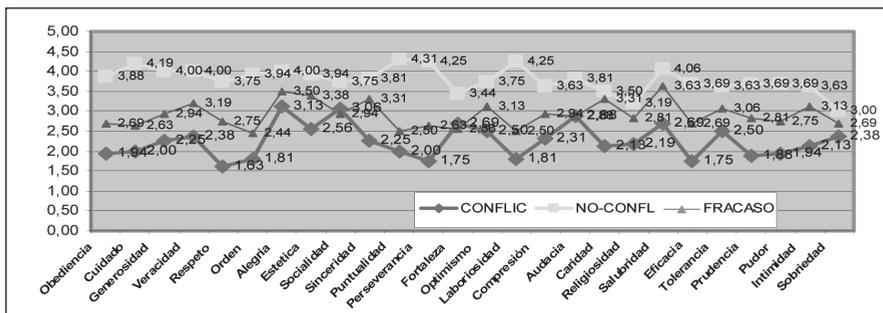
NOBLES (1989) plantea el programa HAWK de entrenamiento, subrayando la influencia de los valores y el desarrollo moral. El sentido del sistema es el de reforzar los atributos de la virilidad negra, mejorar la motivación de los estudiantes y el éxito escolar.

PROTHROW-STITH y QUADAY (1995): A parte de mostrar las relaciones causales entre impedimentos para aprender y violencias, inserta factores para salvar las situaciones críticas. El plan de acción se centra en la escuela comunitaria y la inserción participativa de los padres en ésta.

- REITMAN (1994): La plausible viabilidad de reeducar a los padres perpetradores a través de instituciones públicas.
- SHAUGHNESSY y otros (1993): Relaciona un grupo de factores con la persistencia y la perseverancia: concienciación, conformación, moralidad, saber-hacer y seriedad o formalidad. Estos como predictores del éxito académico.
- STEVENS (1993): Ofrece la adquisición de temas universales, bajo la noción de humanidad, a través de las áreas de lenguaje y literatura. La perseverancia como valor universal es posible enseñarlo en cualquiera de las edades y habilidades requeribles.
- TAPLIN (1994): Centrados en la matemática pero enfatizados por la perseverancia, investiga a base de problem-solving en niveles de 6º a 10º.
- TITUS (1994): Plantea estrategias para educar en valores, tanto religiosos como humanos, en la escuela secundaria americana de Pennsylvania.
- WRIGHT (1994): Ofrece el papel formativo de las artes en situaciones pluralistas, cultivándose el valor tolerancia y cooperación.

Contabilizando los valores propuestos, tabulándolos, se puede ofrecer junto a cada actitud, el paréntesis con su frecuencia. En común, de manera acumulativa, encontramos la prescripción de los siguientes valores como educativos: proceso global, currículo centrado en valores, solución de problemas, valores fuertes, vida de familia, honestidad, autosuperación, perseverancia (iiiiiii), responsabilidad (ii), comunidad (ii), iniciativa, confianza, respeto, cooperación, participación (ii), estar a gusto, eficacia, éticos, sociales, religiosos o trascendentes (ii), morales, humanísticos (ii), tolerancia, cooperación.

Por nuestra parte, empíricamente, puedo añadir otra aportación que es fruto de nuestra actividad investigadora. Se trata de las pesquisas que efectuamos mediante la USI-IIIIVVE de la Universidad de Alicante en 2004. Se trata de solicitar a los profesores que valoren las actitudes de los estudiantes, con relación a valores como los sacados de los estudios y presentados en una escala de Lickert, de cinco grados. He aquí el gráfico:



Si el enfoque analítico ofrece varios valores, hay que buscar las aplicaciones políticas. En España contamos con nuevas tendencias autonómicas³⁹. Una información general se halla en los «Programas para la prevención de la violencia escolar. Respuesta de las comunidades autonómicas»⁴⁰. Conviene subrayar aquí que, salvo alguna excepción, sus postulados se centran más en el valor convivencia. Baste leer los enunciados de los mismos:

ANDALUCÍA: Programa educativo para la prevención del maltrato entre iguales.

ARAGÓN: Plan aragonés de convivencia.

ASTURIAS: Guía de supervisión de las relaciones de convivencia y disciplina en los centros docentes.

CANTABRIA: Programa de mediación en conflictos.

CASTILLA Y LEÓN: Programa «convivir es vivir» y servicio de apoyo a los alumnos con comportamiento antisocial.

CASTILLA-LA MANCHA: Plan de convivencia escolar.

CATALUNYA: Comisión de estudio del Departament d'Ensenyament para los desajustes conductuales de los alumnos en las escuelas.

EXTREMADURA: Programa de mejora de la competencia social en adolescentes.

GALICIA: Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.

MADRID: Programa «convivir es vivir».

MELILLA: Comisión sobre fracaso escolar y violencia.

MURCIA: Plan regional para el desarrollo de la convivencia escolar.

NAVARRA: Prevención de la violencia doméstica y escolar.

PAIS VASCO: Programa de convivencia en los centros escolares.

EUZKADI: Programa de educación para la convivencia y la paz.

VALENCIA: Programa de fomento de la convivencia. Plan PREVI de los años académicos 2005/06 y 2006/07.

En general, lo esencial de las intervenciones pedagógicas para prevenir o corregir la violencia es la educación en valores. Se acentúan aquellos directamente implicados con las relaciones interpersonales. También encontramos que los programas suelen involucrar a toda la comunidad educativa, no sólo a los directamente implicados: agresores y víctimas. Además, suponen una intervención sobre la escuela como totalidad, destacando también una intervención cada vez con mayor peso en los «espacios educativos abiertos». Aquí se integran los esfuerzos de familia, escuela e instituciones y servicios de la comunidad en aras de un objetivo educativo integral.

³⁹ <http://argijokin.blogcindario.com/2005/06/00102.html?SID>

⁴⁰ R. DEL REY y R. ORTEGA (2001): *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, Universidad de Zaragoza. <http://www.campus-oei.org/n5965.htm> y <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27404109.pdf>

4. ¿POR QUÉ TIENEN ESPECIAL RELEVANCIA LOS VALORES? TEORÍA COMPRENSIVO-AXIOLÓGICA⁴¹

Hemos constatado los análisis según autores y experiencias. No obstante, el resultado puede movernos a pensar en enseñar valores «suelos». Para evitar esto, debemos reflexionar sobre el modo de implicarlos de manera comprensiva, así evitaremos una enseñanza dispersa.

Plantear los valores nos lleva a considerar que el tema de la formación moral es inevitable y modular en educación general y en la específica. Los padres mandan sus hijos a los centros docentes para que adquieran madurez y cultura. Esto, entre otras dimensiones, significa que los alumnos se han de preparar para situarse en un mundo tecnológico, competitivo, mundial, pero también para que se les forme como buenas personas, que no vayan pisoteando los derechos de los demás, que no infrinjan las reglas de buena conducta, que no se destruyan con la droga, las riñas, alcohol, gansterismos, etc., y, por ende, como veíamos sobre las causas, no cometan actos criminales ni antisociales.

Cuando se habla de los valores morales en la legislación educativa actual se suelen referir a los valores sociales. Así menciona, los derechos humanos, la igualdad, la solidaridad, la no discriminación o la igualdad de oportunidades. En ocasiones se habla de otros valores como en las materias transversales: la paz, la conservación del medio ambiente, la educación vial para la salud o la del consumidor. Incluso en la reciente etapa de nuestro sistema educativo se han ofrecido asignaturas curriculares para lograr este cometido: 1977: Educación para la convivencia; 1990: Sociedad, cultura y religión, junto a una Ética; 2006: Educación para la ciudadanía. En cambio, de los *valores personales o individuales* no aparece alusión explícita. Pero, esto quedaba a salvo en los contenidos de la asignatura Religión Católica, la cual ha pasado por diferentes estimaciones: central, obligatoria, electiva y residual. Los contenidos a que me refiero es lo que tradicionalmente se ha venido con-

⁴¹ Esta doctrina está tomada de las diversas publicaciones del insigne Profesor Dr. RICARDO MARÍN IBÁÑEZ en su dilatada obra: *La jerarquía axiológica y su proyección educativa: parte histórica* (1968), Valencia, SEP. *Valores. Objetivos y Actitudes en Educación*, Miñón, Valladolid, 1976; *Los valores: Un desafío permanente*, Madrid, Cincel, 1993; *Educación para la Paz. Año Internacional de la Paz* (con la colaboración de los profesores universitarios J. Henri Bouché y Ramón Oñate); *Los valores educativos en la Filosofía de la educación* (1989); *El contenido axiológico de la educación. La crisis de los valores y los valores emergentes* (1992); *Los valores clave del siglo XXI* (1998) (Discurso de ingreso pronunciado en la toma de posesión como Académico de número de la Real Academia de Doctores); etc.

siderado como las virtudes cardinales, que ya vienen desde las propuestas de Platón, aunque a algunos les suene solo del catecismo, justicia, prudencia, fortaleza y templanza. Son actitudes radicales, aunque cada cual conlleva un racimo de otras más palpables. Sin embargo, para la cuestión que nos embarca, estos contenidos son lo mismo que hablar del «*autocontrol*», tal vez por esto resulte extraño y no está de moda.

Como se comprobará en la relación bibliográfica comentada, la ausencia de los valores es causa de conflictos y crisis. Por los análisis considerados, la violencia es una de las principales manifestaciones. Escolarmente, significa la carencia total o parcial de las respectivas actitudes subjetivas hacia los valores. Esto es el contenido de los deberes. Esto está relacionado con el sentido de la normatividad. Con relación a los reglamentos escolares, si uno no se siente obligado, tiende a vivir con *anomia*, ya que no cumple el sentido de la norma. Por consiguiente, las cuestiones de agresión, indisciplina, vandalismo, etc., tanto dentro como fuera de la escuela, es cuestión de comportarse con respeto al reglamento de disciplina en concomitancia con los valores que lo orientan. Por esto entendemos que se trata de un aspecto de la moralidad.

En este contexto, la cuestión axiológica toma cada vez mayor relieve, debido al desperdicio de conocimientos por olvido y prericlitación, debido a la incorporación de otros al lenguaje cultural. Importan mucho más las actitudes (axiología) que la mera acumulación de datos en la memoria. No obstante, no se obvia esto, aunque se integra con lo anterior. En el plano educativo, se comprueba que en los sistemas educativos aparece, junto al pleno desarrollo personal, cultivar los derechos humanos.

Aparte de los derechos de la persona menor, hay que insertar en el currículum sus deberes. Éstos son también de índole moral. Ahí está el disloque y la raíz de los conflictos. Sólo en el capítulo último de la *Declaración de Derechos Humanos de 1948*, se habla una sola vez de los «deberes» que hoy ganan un progresivo reconocimiento. Analizando los discursos políticos, revela cómo en el primer momento de la democracia se proclamaba solo la libertad. Los mismos dirigentes pocos años después, no dejaban de poner junto a la libertad, la responsabilidad. Del 28 al 30 de enero de 1998, dentro del programa *Valencia III milenio*, la UNESCO, se ha celebrado el Congreso, *Responsabilidades y deberes humanos en el Tercer Milenio*. Esto refleja los nuevos rumbos axiológicos. Se habló de redactar un código de deberes del tercer milenio. Alguno de los intervinientes alegó que antes de instaurar plenamente los derechos no se podía hablar de deberes. Sin embargo, no hay derecho alguno si no existe en todos los demás el deber de respetado, de otro modo es inviable. Si tengo derecho a la vida y al honor nadie puede atentar contra ellos. Los otros valores son preferibles a sus contrarios, por lo tanto deseables algo en lo que podemos invertir lícitamente nuestro tiempo, pero no tienen la gra-

vedad del valor moral. Este nos obliga a todos porque se trata de algo fundamental en la vida y para la convivencia.

Son demasiados los centros que no explicitan sus reglamentos de régimen interno. Hay algún caso de alumno que, al sufrir la penalización, desconocía la regla que se le aplica. También se conocen casos de instituciones docentes que no poseen la normativa. Todo esto conforma las actitudes pensando que se está en una relación arbitraria. Hay que evitar el desconocimiento de la ley y de los tipos de faltas y sus puniciones.

La ignorancia hace que no sea tan responsable de lo que hago. Si ofrezco algo que creo que es una bebida refrescante y es un veneno, moralmente no se me puede atribuir la muerte o el perjuicio que se desprenda. Pero no hace falta solo que el acto sea libre con estas limitaciones que pueden llegar a anular toda responsabilidad. Además ha de existir una *norma*, pues de lo contrario no se puede infringir, por eso las leyes no pueden tener efecto retroactivo. No se puede conculcar una ley que no existe. La norma inmediata es la propia *conciencia*, la que me hace reconocer que algo está bien o no, es lícito o no, debo hacerlo o no; o sencillamente es permitido. Desde lo obligatorio a lo permitido llegando hasta lo prohibido hay unos límites que conviene tener presentes.

Entre la norma, el derecho subjetivo y el deber objetivo, si no media la valoración, suele acaecer el comportamiento individualista, egocéntrico, torpe, pudiendo llegar a ser violento. Es cuando se actúa sólo dejándose llevar por el primer impulso. Implicar los valores es cuando cada cual sopeando las razones dictamina que algo es bueno o malo. Así que, para evitar violentarnos hemos de vivir con un mínimo de moralidad.

Para que el acto moral se dé, hacen falta dos condiciones. La primera es la *libertad*. Solo el acto es moral en cuanto que soy libre de hacerlo o no. De lo que pueda hacer durmiendo inconsciente —los actos «del hombre» de la filosofía clásica— no soy responsable. Todo lo que atente contra la libertad disminuye la moralidad del acto. La coacción física o moral (*violencia* como abusos, malos tratos), puede hacer que de un acto mío yo sea irresponsable. Y esto trae consecuencias en la construcción del clima escolar enrarecido, que estropea la interacción personal positiva. Pero, esto no se atribuye sólo a los estudiantes, también entre docentes y con relación a alumnos-profesores y viceversa. A tenor de esto, los datos proporcionados sobre la perpetración de actos nocivos por los adultos entran de lleno aquí. Pero, más aún, las medidas que se toman en los centros para atajar o aminorar o prevenir los hechos negativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Corolariamente, cada persona, según nivel de razonamiento moral, habría que precisar en qué grado aquello me impidió o solo frenó mi libertad, pero en cualquier caso son elementos atenuantes impeditivos o eximentes, a tener en cuenta. Sobre esto, la consideración de las variables definitorias de los

factores causales de las agresiones nos esclarecen el problema. Bastaría tenerlas en consideración a la hora de diseñar las tutorías y desarrollar las entrevistas orientativas.

Hay un principio en cuestión de valores: no se puede obrar contra la propia conciencia. Pero, tampoco es de recibo practicar un despotismo, ni mucho menos «dejar hacer, dejar pasar». Hay que tener presente siempre el proyecto educativo del centro —PEC—. Tanto para alumnos como docentes, si se hace una acción mala creyendo que es buena, lógicamente se me atribuirá moralmente su bondad aunque en el plano jurídico esta figura moral no entra, pues el orbe legal trata fundamentalmente de las consecuencias exteriores. Pero la conciencia no es la norma absoluta, ha de ser formada, para que tome las decisiones justas. Dos rasgos acompañan al acto moral: la *imputabilidad* y la *responsabilidad*. La acción sólo puede atribuirse a mí, concedérseme el protagonismo, cuando efectivamente soy su fuente. Ha sido un acto libre y por lo tanto si es bueno es meritorio y si es malo me hace culpable y tendré que recibir la sanción correspondiente. Por eso, cuando se sospecha de la capacidad mental de alguna persona, de su grado de responsabilidad, es preceptivo el diagnóstico, que nos dice hasta qué punto se le puede imputar o no. La responsabilidad más grave aparece siempre en el orbe moral porque se refiere a lo que más afecta al núcleo radical de la personalidad. De aquí que debamos relacionar las situaciones relativas a las normas del centro y las crisis de disciplina con los castigos y la moralidad de los sujetos. Afirmamos que no todo castigo es maltrato o violencia, aunque se puede caer en ella.

La formación de la conciencia de los educandos se puede llevar a cabo mediante la enseñanza de valores con el desarrollo de las lecciones, pero cumplimentada con los procesos tutoriales. La última se refiere a pasar del concepto a la realidad comunitaria. Y aquí caben consideraciones tales como: ¿cómo se enseñan las lecciones?, ¿cuál es el sentido de la relación tutorial: culpabilizar, disculpar, moralina...?

Cuando alguien alega que la norma de conducta es su propia conciencia, conviene hacerle reflexionar sobre sí es coherente y consecuente. Debe haber *coherencia* entre lo que se piensa, se dice y se hace. Es importante que, tanto en lo concerniente al desarrollo de los temas como en la relación de tutoría cada alumnos se formule propósitos con relación al cambio de actitudes: qué hacer, cuándo, cómo, manera de verificarlo, etc. Pero, esto con el fin de evitar sentencias como la tan popular: el infierno está empedrado de intenciones... que no se llevaron a cabo.

Los educadores han de evitar decir lo contrario de lo que piensan, con afán de engañar, pues los alumnos lo averiguan todo. Practicar esto es caer en el precipicio de la mentira y este es el cáncer de la convivencia. Estas incoherencias son muy frecuentes, generalmente cuando alguien enjuicia a los demás se siente un inquisidor un moralista exigente, se escandaliza de todo

lo que hacen los otros y en cambio es de una condescendencia y laxitud patente cuando se enjuicia a sí mismo. Por lo común se trata de cuestiones del campo estético o convivencial, alejados del orbe ético, pero que se con un tono impropio de indignación moral.

Por consiguiente, nos planteamos como hipótesis de trabajo: educar en función de los valores humanizantes, no sólo puede favorecer la personalización, también puede prevenir la situación de crisis violenta, así como aliviar aquellos casos en que ha sido atropellada la dignidad humana. Pero, ¿cómo?, ¿qué estrategias, procedimientos, técnicas, etc.?

5. ESTRATEGIAS Y VÍAS PARA PROMOVER VALORES CONVIVENCIALES

Ante la tan compleja situación educacional que la realidad socio-cultural condiciona, no caben ya posturas simples. La promoción de los valores en las personas no es suficiente con enseñanza de temas. Habrá que vivirlos. Hay que elaborar modelos educativos con nuevas actitudes, pero que en realidad pertenecen a la esencia de la raíz humanizadora.

Entre esas actitudes nuevas del profesorado y del alumnado, consideramos prioritarias: el desarrollo de la afectividad, la ternura y la sensibilidad hacia quienes nos rodean, favoreciendo el encuentro con los otros y valorando los aspectos diferenciales como elementos enriquecedores de ese encuentro; el reconocimiento y afrontamiento de las situaciones de conflicto desde la reflexión seria sobre sus causas, tomando decisiones negociadas para solucionarlos de forma creativa, tolerante y no violenta, la valoración de la convivencia pacífica con los otros como un bien común de la humanidad que favorece el progreso y el bienestar, el rechazo del uso de la fuerza, la violencia o la imposición frente al débil y el aprecio del diálogo, del acuerdo y de la negociación como mecanismos de la convivencia con los demás⁴².

Vale presentar aquí las estrategias que menciona Escámez (2001, 22ss). Son oportunas, aunque requieren una concreción para cada centro y contexto, las siguientes líneas de intervención para la solución de los conflictos:

⁴² J. ESCÁMEZ y otros (2001): «Educación y conflictos en la escuela. Propuestas educativas», en *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Murcia, Cajamurcia, p. 30.

1. Que la educación para la convivencia se incluya en el proyecto educativo del centro a través de un proceso democrático de participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, que facilite la explicitación por parte de esta de los valores plurales y diversos y de los fines a los que debe servir la educación.
2. Que las normas de convivencia se elaboren también democráticamente, con la participación de todos, buscando responsabilizar a los alumnos en el funcionamiento del centro.
3. Que el equipo directivo del centro no funcione como un mero gestor del mismo, sino que asuma otras funciones como son la de estimular la participación de todos sus miembros en la consecución de aquellos valores y fines que la comunidad educativa se ha marcado, favorecer el trabajo en equipo e innovador del profesorado, así como un clima de convivencia y de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
4. Que los profesores adopten nuevos estilos de enseñanza: «La solución de los conflictos que se están viviendo en nuestros centros exige el planteamiento tanto de nuevos contenidos y objetivos de aprendizaje como de nuevas maneras de enseñar. Está demostrado que los alumnos aprenden más por lo que sus profesores hacen que por lo que dicen. Los profesores influyen en cómo aprenden los estudiantes a mirar y tratar a otras personas, con sus distintos intereses, preocupaciones y proyectos y esto no se deriva necesariamente de sus esfuerzos deliberados y planificados en el desarrollo del currículum, sino del compromiso de los profesores respecto a la vida cívica» (p. 29).
5. Que los profesores asuman nuevas funciones que van más allá de la enseñanza de los contenidos instructivos:
 - a) Funciones de mediadores de conflicto, entre las que destaca la de negociar normas con el alumno, ser asertivo, estimular una comunicación fluida, compartir el poder dentro del aula delegando funciones, pero no responsabilidades, en los alumnos, ayudar a alcanzar acuerdos entre las partes en conflicto. Para el desempeño de esas funciones el profesor precisa adquirir a través de su formación inicial y permanente competencias tales como la de identificación, análisis y diagnóstico de los problemas, la capacidad de identificación de los puntos de acuerdo entre las partes, la identificación de alternativas y posibles soluciones, y la creación de un clima de comunicación y confianza en el aula.
 - b) Promover el aprendizaje cooperativo, que se desarrolla a través de distintos métodos y técnicas en los que los alumnos trabajan

en grupo y en los que a efectos de la educación para la convivencia tanto o más importante que el contenido que se aprende es la interrelación e interdependencia de los participantes a través de la cual aprenden —desde su individualidad, porque no se trata de anular esta— a colaborar, respetarse, tener en cuenta la opinión de los demás, dialogar para superar las diferencias, consensuar opiniones, etc.

- c) Adoptar un punto de vista moral, que supone, entre otras cosas educar en valores, llegar a soluciones justas para las partes implicadas en el conflicto, educar en el respeto a los demás, a su dignidad, etc.

6. CONCLUSIONES PARA LLEVAR A CABO LAS PROPUESTAS

Como la disciplina escolar es considerada como lo palpable del conjunto de estrategias y enfoques curriculares, la entendemos como un recurso relevante para alcanzar el grado máximo de integración y participación de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Con el fin de establecer la convergencia de medios, procedimientos, recursos y capacidades de los especialistas de las enseñanzas, seguidamente, se proponen algunas *alternativas educadoras*, desde una concepción del currículum abierto, participativo e integrador, donde se muestran las posibilidades de articular la gestión del centro con la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa ⁴³:

- a) La prevención de las situaciones de riesgos, en general, y de violencia, específicamente, se han de centrar en la revitalización axiológica de los procesos educacionales.
- b) Esto no debe consistir en someter al sujeto educando en una escala uniforme de valores, procediendo según metodología de inmersión acrítica. Hay que salvaguardar la asunción personal del valor. No olvidemos que forzar los valores ocasiona el resentimiento en la moralidad individual ⁴⁴.
- c) También, los centros docentes han de pasar de la intelectualización reduccionista a la educación integral. Un procedimiento es la inte-

⁴³ S. GENTO PALACIOS (2003): *Problemas de disciplina y aprendizaje en el sistema educativo*, Madrid, Sanz y Torres.

⁴⁴ *El resentimiento en la moral*, Madrid, Torres.

gración de las enseñanzas, conforme a los procesos inter y transdisciplinar, en los cuales los valores son criterio decisivo ⁴⁵.

- d) La familia debe implicarse en el desarrollo de los procesos de las instituciones educadoras. Pero los padres han de prepararse, esto lo pueden efectuar de dos maneras. Una, mediante escuelas de padres y acción tutorial. Así, desarrollando los proyectos educativos de los centros, planteando la orientación en función de valores. Otra, sistematizando la educación de adultos, recogiendo los temas pertinentes y enfocándolos conforme a los valores requeridos para reeducar a los cónyuges ⁴⁶.

Para llevarlo acabo contamos con estrategias de intervención en el aula que se consideran importantes para prevenir la aparición de conflictos y para facilitar la resolución de los mismos, son las siguientes ⁴⁷:

- a) Estrategias de tipo organizativo, donde los profesores deben partir de la base de que la estructura y organización del centro y aula pueden ser la causa directa de diversos tipos de conflictos y no dar por supuesto que todos ellos se deben a problemas personales. Por ello es importante analizar las situaciones del aula y del centro en aquellos aspectos que pueden influir en la aparición de conflictos, y realizar una intervención de tipo preventivo.
- b) La creación de un clima de participación en el aula, que está determinado por el conjunto de características de la misma, tal como son percibidas por profesores y alumnos. Aquellos climas de aula que permiten la participación de sus miembros en la organización de la vida cotidiana, son especialmente indicados para educar en la convivencia, mediante:
- Hacer a los alumnos partícipes de la metodología de trabajo.
 - Utilizar técnicas de trabajo cooperativo.
 - Promover actividades que favorezcan la relación entre los alumnos.
 - El diálogo.

⁴⁵ R. MARÍN (1976) *Interdisciplinaridad y enseñanza en equipo*, ICE de la UPV. S. PEIRÓ (1981) *De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas*, Valencia, Nau-Llibre.

⁴⁶ Esto ha sido experimentado y publicado por el autor. Cfr., *Familia, educación de adultos y hogares en riesgo*, Granada, Adhara, 1995.

⁴⁷ C. PÉREZ PÉREZ (2001): «Estrategias para la solución de conflictos en el aula», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 218.

- c) La asamblea de aula, que constituye una vía de participación y comunicación especialmente apropiada para abordar los conflictos existentes.
- d) Aprendizaje de normas, ya que la existencia de un conjunto de normas claras y concretas que regulen la convivencia en el aula, es fundamental para evitar la aparición de conflictos.
- e) Potenciar la autoestima de los alumnos, que implica la valoración de los conceptos que se tienen de uno mismo, y se consigue comparando lo que se hace o cómo se es con algún criterio estándar propuesto por uno mismo o por otras personas.
- e) Programación de actividades para el control y el manejo de la agresividad, ya que cuando las características de los alumnos así lo aconsejen es importante llevar a cabo actividades que les enseñen modelos de confrontación no violentos. Es necesario partir del principio de que la agresividad que pueden manifestar algunos alumnos no tiene porqué ser algo negativo.
- f) Organización de un sistema de mediación y negociación, ya que todos los alumnos y adolescentes pueden ser entrenados en habilidades para resolver conflictos a través de la mediación y la negociación.

[Aprobado para su publicación en abril de 2007]