

## LA LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA ESCOLAR Y SU PREVENCIÓN

**Jesús María Martínez García**

*IES "Inventor Cosme García" Logroño*

**RESUMEN.** *El artículo parte de la noticia de la puesta en marcha de la segunda fase del plan francés contra la violencia escolar para compararla con la situación en nuestro país. En Francia, se han adoptado una serie de medidas represivas que son las que han tenido más eco en nuestro país, olvidándonos de las de tipo educativo o pedagógico. En España podemos hablar de indisciplina más que de violencia, que resulta excepcional. Los casos más frecuentes de indisciplina ocurren en la ESO. Los profesores de secundaria se quejan con frecuencia de la indisciplina de su alumnado. La educación para la paz puede ser eficaz como elemento preventivo de la violencia escolar, siempre que parta de la realidad del aula.*

**ABSTRACT.** *The article comes from the news of the second phase of the french plan against school violence, to compare it with the situation in our country. Some repressive measures have been taken in France being these ones which have most taken in account in our country, not having in the mind those with an educative or pedagogic value. In Spain we can talk about indiscipline more than violence, something considered exceptional. Indiscipline happens more often in secondary school. Teachers in Secondary Education complain about their students' indiscipline basically. Education for peace can be effective as a preventive element of school violence, but always as something that comes directly than the reality in the class.*

*En el primer trimestre del año académico de 1995-96, el Ministerio de Educación francés decidió interrumpir las clases durante dos horas para que todos los alumnos pudieran discutir con sus profesores sobre el problema de la violencia en la escuela. Esta decisión, única en la historia de la escuela francesa, muestra hasta qué punto el problema de la seguridad en la escuela se ha convertido en Francia en un tema de máxima preocupación.*

(Eric Debarbieux)

## **La experiencia francesa: la fase II de la lucha contra la violencia escolar**

La noticia de la puesta en marcha este año 2.000 de la segunda fase del programa contra la violencia escolar por parte del gobierno francés ha llegado a nuestro país envuelta en alarmismo. La información transmitida por las televisiones, radios y algunos diarios ha sido todo menos rigurosa y exacta. Se ha insistido en vender una especie de ocupación policial de los colegios, obviando otra serie de medidas pedagógicas y educativas dibujadas en el plan.

Los últimos incidentes ocurridos han llevado a la puesta en marcha de esta segunda fase –la primera se inició en 1998–. Torturas a un alumno en Longwy, una botella incendiaria en un colegio de Bondy o vasos de cristal arrojados al personal de los centros han sido algunos de los hechos que han motivado la puesta en marcha de esta segunda fase, que trata de cubrir las lagunas de la primera fase.

La segunda fase del plan de lucha contra la violencia que se pondrá en marcha este año 2.000, tras las vacaciones de febrero, afectará a 470 centros públicos de un total de 7.492 colegios e institutos. En la reapertura del curso escolar, tras las vacaciones de febrero, un dispositivo de seguridad será reforzado en 75 centros escolares conflictivos. Se vigilará la entrada y salida de los alumnos, además de que habrá una comunicación de urgencia con la policía. Un dispositivo parecido se pondrá en marcha con la gendarmería. Asimismo, 7.000 personas suplementarias, entre ellas auxiliares de profesores, vigilantes y enfermeros, serán destinados a los centros problemáticos.

La segunda fase de este plan –la primera se puso en marcha en 1998–, se basa en el trabajo de investigación encargado a Eric Debarbieux e Yves Montoya. Según los investigadores de la Universidad de Burdeos, en el período entre 1998-1999 la violencia se había estabilizado; aunque, considerando las zonas, mientras en Marsella había disminuido, en los suburbios parisinos había aumentado. El porcentaje de hechos graves se sitúa en un 2,6% (1.000 agresiones a personas y 1750 daños a bienes). Los autores de estos actos son en un 86% alumnos y en un 12% personas ajenas a los centros. En cuanto las víctimas, el 77% son alumnos y el 22%, personal de los centros. Una de las notas más negativas del estudio es que muestra que la imagen del enseñante ha empeorado, desde un 13% de alumnos en 1995 que no confiaban en la capacidad didáctica de sus profesores hasta el 20% de 1999.

Debarbieux y Montoya consideran necesaria esta inyección de medios suplementarios de la segunda fase. Para los autores de la investigación, la estabilidad de los equipos educativos es un elemento principal en la lucha contra la violencia. También censuran que los aspectos pedagógicos y educativos del plan hayan sido silenciados. En nuestro país sólo han tenido eco los policiales y de corte represivo.

Eric Debarbieux, uno de los autores, conocido por sus estudios sobre la violencia escolar en Francia, indicaba hace unos años (Debarbieux, 1997) que todas las investigaciones llevan a la misma conclusión: cuantos más centros acogen a población desfavorecida, aumentan las víctimas de extorsiones y los profesores agredidos. También alertaba, y esto es importante, del riesgo que supone ceder a una demanda creciente

de más fuertes medidas represivas por parte de servicios especializados, cuando el civismo es una labor de todos.<sup>1</sup>

Esta tendencia nos puede llevar a una criminalización de la escuela, a la que se vea como un nuevo espacio de delincuencia. Lo cual llevaría al reforzamiento de medidas represivas y policiales. Es un camino en cierto sentido paralelo al hecho de medicalizar –perdón por el término– la violencia escolar. En ese caso, como en algunos centros estadounidenses, proporcionaríamos prozac y ansiolíticos a los alumnos conflictivos.

El gobierno francés ha tomado de Giuliani, el controvertido alcalde de Nueva York, el eslógan de “tolerancia cero” para llevarlo a los centros de primaria en lo que respecta a los actos de violencia y de falta de civismo. El ministro plantea como eje importante de esta segunda fase la introducción de la enseñanza de la moral en todos los escalones del sistema educativo. La llamada educación cívica, jurídica y social (EJCS) ya ha sido introducida en los institutos y va a estar presente también en los programas de las escuelas primarias, pero tal enseñanza ya ha recibido sus primeras críticas debido a su falta de unificación. De tal manera que en unos centros puede estar enfocada hacia el Derecho, mientras en otros hacia debates éticos sobre la exclusión, por ejemplo.

Uno de los acuerdos del plan presentado por el ministro Allègre es la distribución de los alumnos conflictivos en pequeños grupos de ocho a diez alumnos, que están al cuidado de los educadores de la protección judicial de la juventud (PJJ) y de profesores voluntarios. El ministro también ha pedido la colaboración de gente famosa como Gerard Depardieu, Zidane o Yannick Noah –algunos procedentes de barriadas populares– para discutir con alumnos de barrios conflictivos.

Otra de las medidas consiste en unificar las medidas disciplinarias, que varían considerablemente de unos centros a otros, para lo cual se ha definido una escala de castigos y sanciones disciplinarias. Las primeras se refieren a ciertas transgresiones menores de los deberes de los alumnos y las segundas a los daños a personas y bienes, y a las transgresiones graves como el absentismo. Es algo similar a lo que recoge en nuestro país el “Decreto de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia”<sup>2</sup>, cuando distingue entre conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro. Mientras las primeras no requieren la previa instrucción de un expediente, las segundas sí que lo hacen necesario.

Se tienen en cuenta como medidas alternativas a la sanción, el trabajo de interés escolar, algo similar a esos trabajos de interés para la comunidad que se ofrecen a algunos delincuentes a cambio de librarse de la cárcel o de una fuerte multa. Quizá sea una buena alternativa, por ejemplo, a la expulsión del centro por unos cuantos

1. Para más información sobre la violencia escolar en Francia, ver Eric Debarbieux (1996): *La violence au milieu scolaire. 1. Etat des lieux*, ESF, París.

2. Este Real Decreto 5 de mayo de 1995 deroga el anterior de 1988. Contiene un Título I de *Disposiciones generales*, un Título II de *Derechos de los alumnos*, un Título III de *Deberes de los alumnos* y un Título IV de *Normas de convivencia*, que es donde se distingue entre *Conductas contrarias a las normas de convivencia del centro* –no se definen, pero sí se especifican las medidas correctoras– y las *Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro*, que son definidas y las medidas correctoras, señaladas.

días. Puesto que algunos alumnos la aceptan e incluso la viven con bastante satisfacción. Al respecto, un director de un centro de secundaria informaba de que un alumno estaba encantado con su expulsión del centro por dos días partir del jueves, porque así iba a tener un puente muy largo. Este ejemplo muestra que algunas de las medidas sancionadoras, como la expulsión, carecen de relevancia para alumnos que rechazan la escuela. Incluso son vistas como una liberación de la rutina escolar.

El ministro Allégre también considera necesario plantearse que los profesores aumenten sus horas de permanencia en el centro. Esta idea puede chocar con los intereses de los sindicatos de profesores, que tampoco ven con buenos ojos otra de las medidas perfiladas: la estabilidad de los equipos docentes, si ello supone frenar los deseos de movilidad territorial del profesorado.

En un artículo del 27 de enero de *Le Monde*, Nathalie Guibert y Marie-Pierre Sublit<sup>3</sup> comentan que la violencia escolar echa sus raíces en muchos factores (sociales, económicos y culturales) y que la institución escolar genera aquello que dice combatir. No hay violencia gratuita, es la expresión de un sufrimiento, de un malestar.

Los causantes de la violencia escolar –según las autoras– serían unos niños razonables si sus familias no vivieran en la precariedad, si la flexibilidad del trabajo no les privara de sus padres cuando lo necesitan, si el color de la piel no fuera motivo de discriminación, si tuvieran otros interlocutores que sus compañeros, si la televisión no transformara a los transgresores de la ley en héroes positivos, si sus familias viviesen en armonía, si sus barrios no estuvieran señalados por el dedo, si la policía ejerciera su profesión respetándoles, etc. Esta lista muestra las razones por las que la violencia escolar no toca solamente los barrios populares. La mitad de los factores enumerados afecta a los adolescentes de clase media o superior.

Las autoras sostienen que la primera violencia es la producida por las estrategias elitistas de la escuela francesa, que deja en el camino a mucha gente marcada por el fracaso escolar. La institución escolar produce violencia a sus usuarios, porque a pesar de sus esfuerzos comprometidos, ignora los principios fundamentales del derecho y aplica un sistema de sanciones diferentes de un centro a otro, de una clase a otra.

El hecho de que un gobierno de izquierdas haya tomado estas medidas, algunas de corte policial, ha reforzado la opinión de otros sectores más conservadores –en nuestro país, por ejemplo–, que encuentran en ello un argumento favorable para sus exigencias de medidas más represivas. Pero que la izquierda se traicione a sí misma y opte por medidas que serían discutidas si las pusiera en marcha un gobierno conservador, no es nada extraño. Recuerdo una escena del excelente film “Hoy comienza todo” de Bertrand Tavernier, en la que el combativo y comprometido director de un parvulario de una zona desfavorecida socioeconómicamente, se enfrenta al alcalde comunista de la localidad por su falta de sensibilidad ante la precariedad económica de las familias de sus alumnos. Creo que el ejemplo lo dice todo.

Que la violencia escolar de carácter grave, según Debarbieux y Montoya, haya aumentado en los suburbios de París no es nada sorprendente. Los populosos barrios

---

3. El artículo es un breve análisis de las causas de la violencia escolar y se titula “Le symptôme de dysfonctionnements sociaux autant que scolaires”, *Le Monde*, 27 de enero de 2000, pág. 8.

suburbanos y desfavorecidos de las grandes urbes como París, poblada por clases populares y caracterizada por el alto porcentaje de alumnos de origen magrebí y centroafricano, son terreno fértil para este fenómeno de la violencia escolar.

Hace unos años, se pudo ver en la televisión un documental sobre un colegio parisino en el barrio de Saint-Denis<sup>4</sup>. Situado en una zona de población desfavorecida social y económicamente, procedente en su mayoría de la inmigración del Magreb, el colegio sufría en su carne el desorden en las aulas y la violencia escolar. Sin embargo, había una luz de esperanza. Junto a hechos de cierta gravedad como el lanzamiento de una bomba lacrimógena a un profesor, desfilaban también las esperanzadoras imágenes de una ópera protagonizada por los alumnos y que fue filmada en video. Pintadas, puertas obstruidas con silicona y aulas en las que el profesor debía batallar con unos alumnos que rechazaban la escuela eran las pinceladas sociológicas de aquel recinto escolar.

En un colegio como aquel se veía la importancia de los condicionantes sociales como generadores de violencia y desorden en las aulas. No hay una identificación entre los alumnos de estas clases populares y la escuela. De ahí el rechazo escolar, el sentimiento de inutilidad que les produce el colegio. La propia diversidad cultural del alumnado no se ve reflejada en unos centros educativos que siguen con su currículo de clase media urbana e ilustrada.

Los habitantes de barrios como el de Saint Denis no miran con buenos ojos a la policía. Otra película francesa de los noventa, "El odio", reflejaba este rechazo hacia una policía que actúa de manera arbitraria y a veces brutal contra algunas comunidades étnicas que pueblan los suburbios parisinos. Los taxistas franceses no tienen ningún interés en acercarse a estas zonas, sobre todo porque no pueden aprovechar el viaje de vuelta. Allí no encuentran clientes que puedan gastar sus francos en un taxi.

Si la policía va a vigilar tan estrechamente esos centros escolares, muchos alumnos van a tener otro enemigo en su punto de mira. Es probable que surjan incidentes con la policía por parte de los alumnos, lo que puede provocar incluso un conflicto en espiral de tipo étnico, cuando las familias o los jóvenes del barrio acudan solidariamente en su ayuda.

Esta segunda fase del plan de la lucha contra la violencia tiene algunas lagunas ya denunciadas –como ocurrió con la primera fase– y que abocan irremediablemente a una tercera fase. Este plan 2, por ejemplo, tan sólo dedica seis líneas a unos aspectos tan importantes en la prevención de la violencia escolar como aumentar la presencia de los profesores en los centros escolares, ayudarles a trabajar en equipos estables –los centros más afectados por la violencia han logrado éxitos gracias al trabajo en equipo– y desarrollar su formación continua.

### **La situación española: ¿indisciplina o violencia escolar?**

Nos tememos que el fenómeno de la violencia escolar se está confundiendo en nuestro país con la indisciplina. Se intenta aprovechar lo ocurrido en Francia para exi-

---

4. El documental fue emitido por el segundo canal de la televisión autonómica vasca (ETB 2) en su programa *Tercer Milenio*. Durante un curso escolar, los autores del reportaje pudieron filmar con libertad la vida cotidiana de un centro escolar de los suburbios de París.

gir más medidas disciplinarias en los centros españoles, no para resolver situaciones violentas, sino para cortar de raíz situaciones de desorden, falta de respeto o de civismo. Muy a menudo es la excusa perfecta para atacar a la LOGSE como la creadora de estos problemas.

En nuestro país no se puede hablar de violencia escolar como un fenómeno generalizado, sino más bien de casos aislados. Ello no implica que bajemos la guardia y dejemos de preocuparnos, teniendo tan próximo el caso francés. El informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar refleja que un 4% de los alumnos de secundaria han sufrido algún tipo de agresión física<sup>5</sup>.

Creemos que el término indisciplina es el más adecuado para definir la situación de nuestro país y no el de violencia escolar, que resulta todavía minoritario, a pesar de que se ignoren hechos porque impera la ley del silencio en las agresiones entre escolares e incluso se trate de ocultar agresiones de alumnos a profesores y viceversa.

Conviene decir que el problema de la indisciplina se ciñe fundamentalmente a la educación secundaria obligatoria, convertida aquella, junto al presunto descenso del nivel de los conocimientos, en una de las mayores preocupaciones del profesorado. De ahí que se vea a la LOGSE como la generadora de este presunto aumento de la indisciplina en los centros escolares.

Cabe dudar de que en nuestro país la preocupación por la indisciplina, especialmente en secundaria, haya surgido por unas razones objetivas, por unos hechos palpables que llevan a esta inquietud. Pero nos asalta la duda, después de haber entrevistado a algunos docentes, que procedían de la antigua F.P, cuyas palabras mostraban una desmoralización y una impotencia preocupantes. Contaban que los alumnos de la ESO les producían mayor estrés y agotamiento que aquellos duros grupos de FP1, como metal o automoción. Los alumnos de la ESO –según ellos– respetaban menos la autoridad del profesor que aquellos alumnos de F.P.

Una profesora relataba que, cuando impartía clases a un grupo de los nombrados de la antigua FP en un instituto de un núcleo rural, llegó a tener alumnos que formaban parte de una banda de pequeños delincuentes, pero cuyo comportamiento en clase era más respetuoso que la de muchos alumnos de la ESO. A veces tenían la suficiente confianza para narrarle con orgullo alguno de sus pequeños robos. Una voz fuerte servía para que callaran e incluso se podía contar con la colaboración de un alumno –líder de la clase y de la gente joven del pueblo– para poner orden.

Al referirse a los alumnos de la ESO, comentaba que algunas clases le resultaban agotadoras. Se refería a algunos actos de indisciplina de los alumnos con cierta comprensión y resignación, como la moda de bajarse los pantalones en clase y enseñar el culo, cuando el profesor les daba la espalda. Esto era frecuente el curso pasado y lo hacían los chicos.

Otra profesora procedente de la F.P confesaba abatida, en una entrevista, sus deseos de dejar la profesión. El verano pasado apenas pudo dormir el mes de agosto pen-

---

5. El informe del defensor del pueblo, Álvarez de Miranda, fue presentado al Congreso de Diputados a finales de 1999. El estudio llevó a cabo una encuesta entre 3.000 alumnos de secundaria obligatoria.

sando que ya quedaban cada vez menos días para el inicio del curso. La docencia a los grupos de la ESO le resultaba agotadora física y emocionalmente. Cuanto más se implicaba con el grupo, mayor era la decepción.

Durante esta entrevista, narró un incidente reciente que había ocurrido con una compañera de otro instituto. Dicha profesora impartía su clase a un grupo de la ESO, cuando un alumno le acusó de haberle puesto una zancadilla para que tropezase, luego le insultó gravemente, para terminar tirándole todos los papeles de su cartera al suelo. Este hecho reforzaba su desesperación a esta profesora entrevistada y aumentaba su pesimismo acerca de la validez de la reforma educativa.

Pero, con estas dudas presentes, nuestra reflexión se orienta más a la aparición de la ESO y a la llegada a las aulas de los antiguos institutos de bachillerato de alumnos que antes recogía la formación profesional o que se ponían a trabajar con 14 años. La preocupación por la indisciplina en las aulas y el rechazo de los profesores de bachillerato hacia este nuevo alumnado está estrechamente ligado. Mientras el desorden quedaba recluido en el compartimento de la F.P. o resuelto gracias al mundo laboral, apenas se escuchaban voces que denunciaran estos problemas que sufría especialmente la F.P. convertida en un cajón de sastre que recogía, entre otros, a “fracasados” de E.G.B., “rebotados” del bachillerato y a alumnos interesados en aprender una profesión<sup>6</sup>.

Se observa en esto un cierto paralelismo con el fenómeno de la delincuencia y el del racismo en las grandes ciudades. Si la delincuencia está localizada en una determinada zona, preferentemente de clases populares, las autoridades no están muy preocupadas, excepto cuando este problema se extiende a otras zonas de la ciudad. Algo parecido ocurre con el racismo. Si los gitanos y lo magrebíes están localizados en una zona, en un gueto, la preocupación es menor. Si empezaran a habitar una zona próxima a alguna urbanización de lujo, no es de extrañar que se empezaran a oír voces altisonantes contra esas etnias. El racismo no suele aparecer en los barrios de clase alta: allí no sienten la proximidad del otro.

Como decíamos, la preocupación por la indisciplina en nuestro país está íntimamente unida a la puesta en marcha de la ESO. Los profesores del antiguo bachillerato se encontraron de repente con unos alumnos entre los cuales había un porcentaje relevante de rechazo escolar. La cultura escolar chocaba con una cultura antiescolar que no se identificaba con los valores del sistema educativo. En el fondo, se trata de una actitud corporativista que pretende defender una situación anterior más cómoda en el aspecto disciplinario.

Convertir los centros educativos en guetos, en esa aplicación insolidaria y casi de profilaxis médica, consistente en evitar que el problema quede recluido a un solo lugar y no se extienda a otros, para que no se produzca una metástasis, no es la solución más adecuada. En la ciudad en que resido, un centro de secundaria se está convirtiendo en esto. Además, etnias como la gitana y la magrebí, muy presentes en este instituto, actúan como un reclamo de integración e identidad étnica, de tal modo que los niños de estas etnias quieren estudiar en ese instituto para estar con los suyos.

---

6. Ver Baudelot, R y Establet, J. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, siglo XXI.

Si el profesorado no tiene en cuenta las características socioculturales de estos grupos étnicos, si no conoce la realidad del barrio en el que se sitúa el instituto, difícilmente podrá hacer una labor eficaz en la prevención de desórdenes y en la resolución de los mismos. Como apuntaba un profesor de este instituto, que trabaja actualmente con alumnos conflictivos, el proyecto educativo de centro tiene que integrar en su contenido esta actuación para la diversidad y además ha de implicar a toda la comunidad escolar. De no ser así, no tendrá éxito. Las labores solitarias a lo Robinsón Crusoe son insuficientes.

Seguimos asociando inevitablemente los desórdenes y la violencia a los centros de barrios marginales, quizá influidos por esas películas americanas en las que los alumnos trafican con drogas y llevan el arma a clase, mientras el profesor es un aprendiz de "Rambo" que usa más el músculo que su inteligencia. Pero la violencia no está excluida de centros con alumnado procedente de clase media y media alta<sup>7</sup>. Si a algunos factores socioculturales comunes a adolescentes de distinta extracción social (desencanto, desorientación existencial, rechazo del modelo educativo, cuestionamiento de valores), se le añade la propia violencia generada por los centros educativos, mediante su coerción más o menos democrática o su estructurado sistema de normas, no es raro que lleguen a producirse hechos violentos, muchos de ellos de tipo reactivo.

A continuación, para ilustrar lo anterior, reproduzco un fragmento de una entrevista grupal con unos alumnos de instituto de secundaria donde estamos llevando a cabo un estudio etnográfico sobre problemas de disciplina.<sup>8</sup> El asunto del que se habla es un hecho que casi deriva en la violencia, protagonizado por unos alumnos de tercero de la ESO, con edades entre los 14 y 15 años:

**P:** *En cuanto al orden en el aula, ¿qué diferencias veis respecto al año pasado?*

**Paco:** *¿Diferencias? Pues todos los días había cisco.*

**José:** *Todos los días. En mi curso todos los días algún chaval le cerraba la puerta al profesor.*

**Paco:** *Tirándole tizas (a un profesor) a la cabeza. Es que te partías el culo en clase. Era la h... eso.*

**Gerardo:** *El año pasado me enganchó un profesor del cuello y me quería dar un puñetazo.*

**Paco:** *Espere, y un profesor enganchó a uno de Marruecos, era el Fez. Lo enganchó, no, estaba en la ventana, la quería cerrar y metió la cabeza, y le dijo: "que te largues de aquí, moro de mierda".*

---

7. Véase el libro de P. Aggleton (1987): *Rebels without a cause? Middle Class Youth and the Transition From School to Work*, Londres, Falmer Press.

8. El estudio sobre la cuestión del desorden en las aulas es un trabajo de campo que se está realizando en el curso escolar 1999/2000 en un instituto de secundaria de una ciudad del norte de España, bajo la supervisión de Rafel Feito, profesor titular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Se lleva a cabo gracias a la concesión de una licencia de estudios, en su modalidad de proyecto de investigación educativa, por parte de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de la Rioja.



**Gerardo:** *A mi me enganchó del cuello y me dice que te voy a forrar, no sé que me decía.*

**José:** *¡Qué h... de p...!*

**Gerardo:** *Por no hacer unos deberes o un no se qué, o porque no quería leer yo una hoja.*

**Paco:** *Y ese profesor, llegabas tarde y te decía: “¿De qué eres del Madrid o del Barça?”. Le decías que eras del Madrid y te dejaba fuera; si eras del Barça, entrabas. Era un artista ese profesor, también.*

**P:** *¿No os parecía cruel tirarle al profesor tizas a la cabeza?*

**Paco:** *No (risas).*

**Gerardo:** *Chico, pero os pasabais con ese hombre.*

**José:** *Lo que yo vi un poco cruel es cuando El Tabo le quería pegar al profesor Moreda, que casi le pega.*

**Gerardo:** *¿El Ander?*

**José:** *No, el Tabo al Moreda, le enganchó, lo empujó, le iba a pegar así...porque le cogió el Raúl, si no, le da. Yo me quedé flipando.*

**Gerardo:** *El Ander lo empotró contra la pizarra.*

**José:** *El Ander lo empotró contra la pizarra y lo echó de clase dos veces (...)*

El fragmento de esta conversación con unos alumnos repetidores de 3º de la ESO recoge sus recuerdos del curso pasado, evocados con cierta nostalgia frente a la balsa de aceite que es este año el grupo al que pertenecen. En ella se refleja una situación conflictiva, a la que casi podríamos calificar de violenta. Quizá los lectores piensen que esto sucedió en un instituto de un barrio marginal de una gran ciudad, al que acuden alumnos de clases sociales desfavorecidas y, además, caracterizado por su diversidad cultural<sup>9</sup>. Pero habrá que decirles que se han equivocado, porque, en primer lugar, se trata de un instituto de una pequeña ciudad, localizado en una zona nueva de expansión urbanística y cuyo alumnado procede mayoritariamente de familias de clase media. Tampoco el centro dispone de un sistema caótico de disciplina, sino todo lo contrario, está bien organizado y estructurado, tanto que algunos alumnos piensan que este centro es muy rígido en cuanto a las normas. Sin embargo, no está libre de que surjan situaciones conflictivas, aunque ocurran ocasionalmente.

¿Qué hace éste, como cualquier otro instituto, ante situaciones así? Si no traspasan el aula, el incidente quedará en la memoria del profesor y los alumnos, sin tener ningún otro tipo de consecuencias. Si llega a oídos del equipo directivo, no se tardará en dictaminar alguna medida sancionadora. Tomando como base legal *El Real Decreto sobre los derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia*, el Consejo Escolar procederá a sancionar a los acusados del incidente, previa instrucción de un expediente, dada la gravedad del hecho ocurrido, que se englobaría dentro de las *Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro*. Seguramente

---

9. Para más información, véase la clásica obra de Paul Willis (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

desemboque en la expulsión de los alumnos causantes de esa conducta por un período que puede oscilar desde 3 días a un mes. Siempre queda en la recámara la medida más tajante: el cambio de centro.

Salvo excepciones, como institutos convertidos en guetos sociales, la mayoría de los centros de secundaria no son muy diferentes entre sí. Todos guardan detrás de sus muros historias de desórdenes de mayor o menor gravedad, cuya salida al exterior hay que evitar a toda costa, con tal de proteger la imagen del centro. Cuando se está promocionando y vendiendo falsamente la competencia entre los centros como expresión de libertad, en una aplicación más del neoliberalismo al ámbito educativo, los institutos de secundaria tratan de mostrar al exterior una imagen lo más idílica posible. Para ello publican folletos ilustrados que son, más que informativos, hojas panegíricas de los centros; pegan carteles en los muros en los que se informa de los estudios del centro, etc. Hay que vender el centro y, por tanto, uno debe mostrar la cara positiva. Los problemas, los claroscuros, no venden, deben mantenerse en la penumbra.

Convertidos los centros de la escuela pública en productos, en mercancías que hay que vender, cuando no en escenarios de batallas partidistas o en medios de promoción política, no es extraño el recelo hacia aquellos que quieran tratar de investigar en la realidad de las aulas. El investigador es visto con suspicacia, dado que el resultado de su investigación pudiera perjudicar al centro, a pesar de sus reiteradas afirmaciones de salvaguardar el anonimato y la confidencialidad. La publicación del estudio es temida como la revelación de una realidad que se quiere ocultar. Pero en todos los centros de secundaria los conflictos existen. A veces la negación de la realidad tiene un componente que es mixtura de lo cómico y lo patológico, como cuando una compañera de la enseñanza me contaba que en un colegio donde estuvo, todos negaban tener problemas con algunos grupos –evidentes, por otra parte–, por lo que ella decidió no ser menos y decir como todos: “todo va bien”.

### **Una Educación para la Paz posibilista: la pérdida de una oportunidad**

Dado este oscurantismo, nos tememos que la educación para la paz en los centros será impartida como algo ajeno a ellos mismos, a la propia realidad de las aulas. Quiero decir que nunca partirá del micronivel del aula. No habrá ningún inconveniente al estudio de conflictos en el exterior o de tensiones sociales dentro del propio país, pero sí se pondrá trabas o no interesará tratar los conflictos que ocurren en el interior del centro.

La educación para la paz tiene que partir de la realidad del aula y del dentro educativo. Debe cuestionarse las relaciones de poder del aula y del centro, los conflictos que surgen, las tensiones generadas. No se puede predicar la negociación y la mediación para resolver conflictos lejanos, si excluimos esas actuaciones de algo tan cercano como el aula. Abogar por la negociación en el conflicto irlandés y resolver un conflicto dentro del aula mediante el “aquí se hace lo que yo digo”, supone una contradicción inaceptable.

No hay que confiar demasiado en que los centros escolares puedan llevar a cabo una coherente educación para la paz. Digo esto porque la escuela se caracteriza hoy en día por negar sistemáticamente aquello que postula. Baste leer lo que se escribe en

los proyectos educativos de centros con la mejor intención, para darse cuenta de ello. Por ejemplo, el proyecto educativo del centro objeto del estudio etnográfico aboga por los valores de la cooperación y la ayuda mutua, pero luego son negados por un claustro que aprueba la distribución individual de los alumnos en el aula. ¿Cómo podemos confiar en educar en la negociación del conflicto, cuando eso se niega sistemáticamente en la práctica escolar? Comenzar una educación para la paz desde el aula invita al escepticismo.

Pero esto es grave, puesto que si pensamos en una educación para la paz que pudiera ayudarnos a prevenir la violencia escolar –a lo que se refiere el título–, no habrá otra opción que partir de los problemas de nuestro aula y de nuestro centro. No podemos mirar a modelos exteriores, sino al que tenemos más cerca, aquel del que formamos parte. Si no lo hacemos así, no entiendo cómo puede hacerse una educación para la paz que funcione como una medida preventiva de la violencia escolar.

Pero por ahora la única educación para la paz posible en la mayoría de los centros es una educación posibilista, pero no crítica, que no tiene que implicar al centro educativo. Porque toda nuestra prédica acerca de la negociación, la educación en el conflicto, se viene abajo en un sistema organizado como es el escolar, donde predomina la unidireccionalidad del yo mando, tu obedeces. Es un sistema jerárquico poco apto para el pacto y la negociación. Difícilmente el profesorado que tiene el control y el poder sobre el alumno –aunque como docentes no queramos verlo– propiciará los valores de la educación para la paz en el interior de su aula. Entonces tendremos la paradoja que ese espacio en el cual inculcamos unos valores democráticos basados en la educación para la paz, es un recinto en el que esos valores no existen, porque funciona una relación jerárquica que impide cualquier interacción más igualitaria.

Compartiendo la idea de que la educación para la paz debe partir desde el micro espacio del aula (Jares, Xesus R., 1994) y extenderse a otros macroespacios como, por ejemplo, una país( la violencia en Euskadi) o un continente (América Latina), observo que la Educación para la Paz más llevada a cabo hoy en día se limita a celebrar la efemérides del día de la PAZ con cursis redacciones escritas para tal fecha o a integrar esos contenidos en una unidad didáctica.

Insisto en que una Educación crítica de la Paz que parte desde la realidad del aula no va a realizarse en la gran mayoría de los centros educativos. Pensar el aula como un espacio de diálogo, como un lugar abierto a la democratización es una ilusión y una esperanza vana en estos tiempos en que resuenan con fuerza las trompetas del neorromanticismo tradicionalista en su corriente educativa.

La educación para la paz parece que tiene que ser algo inofensivo, algo que no cuestione jamás el modelo escolar. Por tanto, no puede partir de la realidad del aula. Su objeto es la realidad exterior: los grandes conflictos mundiales. Aunque resulte un tanto exagerado, sería como si un preso analizara la situación de las cárceles en el mundo sin cuestionar el lugar en que está encerrado.

Quisiera poner un ejemplo de esto mediante un fragmento del mencionado proyecto educativo de un instituto de secundaria, que en el apartado titulado “señas de identidad”, recogido en el epígrafe G sobre paz y solidaridad, dice lo siguiente:

*Para lograr en el alumnado una formación positiva ante la paz y la solidaridad se profundizará en el conocimiento de la realidad social del mundo, con sus diferencias, carencias y situaciones injustas, así como en las causas y orígenes de las mismas.*

*Se fomentará la participación en campañas de sensibilización sobre la necesidad de cooperar con los países en desarrollo, así como la formación de hábitos de solidaridad a partir de las necesidades más cercanas...*

Como puede verse, el espacio del aula o el propio centro no son objeto de una educación para la paz. Aunque vivamos en un país y en un continente cuyo sistema político imperante es la democracia o algo parecido a tal nombre, las escuelas no son democráticas e incluso se puede decir que son antidemocráticas (Watkinson, 1999). Construidas sobre el modelo autoritario, esto es, un sistema jerárquico, estamental, caracterizado por la adhesión a las normas y la relación de poder entre el profesor y el alumno, no se puede esperar de ellas ningún tipo de cambio estructural. Como cualquier otro sistema establecido, su supervivencia pasa por permitir reformas formales, pero nunca modificaciones reales de contenido, que podrían suponer su desaparición tal como hoy la conocemos.

Por tanto, casi todos los intentos por desarrollar en los centros educativos una educación para la paz van a ser falsos, vacíos de contenido, y reflejarán el sino característico de la escuela: negar aquello que pretende defender. Todos los hermosos valores y los buenos propósitos recogidos en la mayoría de los proyectos educativos de los centros son negados sistemáticamente por la realidad cotidiana de los centros.

A pesar de todo, no seamos tan pesimistas y tan radicales en los planteamientos. Siempre ha de haber algún resquicio para la esperanza. Tal vez nunca se parta del micronivel del aula, pero si al menos una Educación para la Paz transmite a los alumnos una visión crítica de la realidad, habremos conseguido algo importante. Si logramos que el alumno no asuma todo lo que le dicen los medios de comunicación sobre los conflictos mundiales o regionales, sino que es capaz de interpretar la información, de analizar, de descubrir sus mentiras y la manipulación del lenguaje, la labor habrá merecido la pena.

En lugares como Euskadi, con una sociedad que vive el problema de la violencia desde hace décadas, algunas organizaciones pacifistas (Elkarri, Bakean Orain y otras) han elaborado unos materiales generales sobre la educación para la paz y otros específicos para la realidad vasca, dirigidos a los alumnos de secundaria. Son intentos de acercarse a una realidad circundante, cercana, que les afecta. La violencia en el País Vasco no ha sido ajena a los centros escolares y a la Universidad.

También en algunos colegios y centros de secundaria se están llevando a cabo proyectos en los que no se trabaja la Educación para la Paz en abstracto, sino en concreto, ligándose al entorno en el que viven los alumnos, analizando la violencia cotidiana del barrio:

*“¿Cómo se va a hablar a los alumnos de la paz en El Salvador cuando hay seis chicos del barrio que se pasan todos los días por el instituto para pegarles? Si acaso habrá que hablarles de las dos situaciones.”*

(Pepe Checa, profesor del instituto Enric Borrás de Badalona)<sup>10</sup>

---

10. “Experiencias de barrio”, *El País*, 10-11-1998, pág. 39.

Y para seguir contrarrestando el pesimismo anterior y dar un poco de razón al título de este artículo, habrá que recordar otros intentos llevados a cabo en este sentido en nuestro país, como el proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE), centrado sobre todo en el problema de la violencia entre escolares. El modelo de intervención de este plan puesto en marcha hace unos años trabaja en el plano de la comunidad educativa –considerando al profesorado, alumnado y a las relaciones del centro con las familias como sistemas sociales que interactúan entre sí– (Ortega Ruiz, 1997) y en el de la actividad, mediante un trabajo preventivo dentro del currículum: gestión democrática de la convivencia, el aprendizaje cooperativo y la educación en sentimientos y valores.

También en la comunidad madrileña podemos citar el programa “Convivir es vivir”, promovido por la delegación del Gobierno, y al que se critica por no tener unos objetivos claramente definidos como programa de prevención de la violencia escolar. El programa se recoge en cuatro volúmenes, cuyo contenido es irregular, donde caben desde propuestas interesantes a otras desdibujadas o pintorescas<sup>11</sup>.

Como punto final al artículo, quisiera confiar en que haya centros educativos que puedan apostar por una educación crítica por la paz que, desde el espacio del aula, actúe como medida preventiva de la violencia escolar y además lance su mirada crítica a los conflictos bélicos de nuestro planeta. Quizá logremos entonces que la idea de poner garitas de vigilancia en los institutos se marche de la cabeza de algunos y que nuestros alumnos entiendan la sinrazón de muchos conflictos que destruyen vidas inútilmente.

## Bibliografía

- DEBARBIEUX, E. 1997. “La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”, *Revista de Educación*, nº 313, pp. 79-93.
- JARES, X. R. 1994. “La educación para la paz en la Reforma” en José Tuvilla Rayo (comp.), *La escuela: instrumento de paz y solidaridad, cuadernos de cooperación educativa*, nº 5, Sevilla, MCEP, pp. 17-31.
- WATKINSON, A. M. 1999. “Aguantar a los pequeños que llegan a las escuelas” en *La violencia en el sistema educativo*, Juanita Ross y Ailsa M. Watkinson (ed.), Madrid, La Muralla, pp. 235-278.
- Le Monde*, 27-1-2000.
- Le Monde*, 28-1-2000.
- El País*, 28-1-2000.
- Real Decreto 5 mayo 1995, núm. 732/1995, Centros docentes no universitarios. *Derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia*.

---

11. Rafael Feito, “El papel de la escuela en el desarrollo de la violencia”, en prensa.