

Cogniciones, conductas y medio influyen recíprocamente unos sobre otros. La mejor predicción de la conducta en una situación específica proviene de las percepciones que las personas tienen de sí mismas dentro de ese dominio (A. Bandura)

Las paradojas del concepto

Los significados que habitualmente atribuimos a disciplina y autoridad (término que, por causas de carácter cultural e histórico, se vincula casi de forma automática al primero) contrastan de forma paradójica con su sentido etimológico. Disciplina proviene de un compuesto de otras dos palabras que remiten a la noción de enseñanza de los niños, de ahí que las materias de enseñanza sean disciplinas. Autoridad, a su vez, significaba la acción de «hacer crecer», es decir, ilustraba sobre una modalidad de educar.

Así pues, en este texto seguiremos el hilo del conocimiento clásico y trataremos de ver lo relacionado con la *disciplina* desde el propósito educativo de cómo promover el *crecimiento* de los alumnos a través de la enseñanza en el aula.

¿Qué tipo de problemas de enseñanza son los problemas de disciplina?

Hablar de disciplina nos remite asimismo a la noción de conflicto, a la idea de algún tipo de problemas. Pero la tipología de conflictos puede ser muy amplia, atendiendo a una serie muy variada de aspectos y orígenes. Doyle identificó dos de las principales tareas de los profesores en el aula: mantener el orden y facilitar el aprendizaje. Aunque estas funciones se puedan realizar de modo muy distinto, en la forma de desempeñarlas está la clave de cómo cualquier profesor o profesora entiende la noción de disciplina. De un modo general, podríamos considerar como tal todo aquello que facilite el desarrollo de los propósitos que se persiguen en el mantenimiento de un determinado orden y en la consecución del aprendizaje, y catalogaríamos como problemáticas las situaciones que generan conflictos en su logro.

En el ámbito del aula, el concepto que examinamos tiene que ver con las normas que la regulan y con su funcionalidad. La disciplina, en sus logros y en sus dificultades, se halla relacionada con las normas que promueven el trabajo y las relaciones en la clase y el uso del espacio y el tiempo educativos para alumnos y profesor. Pero estas normas sólo cobran un significado educativo si se enmarcan en las

características de la institución, si se consideran los valores que les sirven de referencia, los procedimientos de enseñanza utilizados, el tipo de interacción entre iguales que permiten, las situaciones y contextos que facilitan y, en definitiva, el grado de autonomía personal y social que alcancen a fomentar entre los alumnos.

De ahí que interpretar lo que es una *falta* de disciplina es variable, no sólo históricamente, sino en un mismo contexto y para los mismos actores, pues depende de la oportunidad de la acción, del momento, de la situación, del nivel de quien la realiza, de las consecuencias de la acción, de su reiteración y de la inmediatez con que sea percibida o juzgada, lo que subraya la importancia de los contextos para interpretar y proporcionar orientaciones a todo lo relativo a la disciplina en el aula. En este punto, cabe asumir que las conductas no deseadas son una característica inevitable y normal en cualquier organización y grupo social, del mismo modo que lo es la necesidad de establecer mecanismos de control y regulación. De ahí que sea pertinente preguntarse qué disciplina, en qué clase, desde qué referentes o valores educativos se considera.

Tipo de aulas

No todas las aulas son iguales, aunque se puedan describir las grandes funciones que se ejercen en ellas. Kutnik (1992) recuerda que el aula tradicional y bien ordenada requiere un tipo de alumno que tenga una conducta funcional buena y una definición conformista de la autonomía; el aula negociadora permite la discusión, la argumentación y el conflicto cognoscitivo apoyada en una concepción de la autonomía personal e intelectual del alumno. Pero las prácticas no sólo se regulan desde las grandes categorías. En cada tipo de aula podemos encontrar prácticas más o menos eficaces.

La individualización del aprendizaje, el trabajo en grupo de manera poco eficaz, dejar que se formen camarillas, promover situaciones de trabajo con información limitada acerca de sus propósitos, los criterios de ejecución, los recursos y procedimientos necesarios, inducir a aceptar que la responsabilidad de aprender está fundamentalmente en manos del profesor, son ejemplos de situaciones que inhiben el desarrollo de la autonomía académica, social y personal de un alumno; por el contrario, mostrar afecto hacia los alumnos, comunicarse bien con ellos, establecer criterios y posibilidades de participación y organización social, promover situaciones de trabajo en cooperación, actuar con criterios explicitados, sin que sean percibidos como arbitrarios, ejemplifican situa-



ciones de signo contrario que favorecen el desarrollo personal antes apuntado. El tipo de problemas que se deberán resolver en cada caso, y el alcance educativo de esta resolución, serán de naturaleza muy distinta.

El aula como ambiente social

La noción ampliamente extendida del aprendizaje como proceso individual hace que los procesos de socialización en el aula, aunque reales, sean poco visibles. El conocimiento que los distintos alumnos adquieren sobre sí mismos se origina mediante sus interacciones sociales, incluidas las del aula, por lo que los procesos que allí se dan pueden considerarse un marco social para el desarrollo de sus ocupantes. Galloway (1992) apunta que la naturaleza de la relación entre alumnos vendrá determinada más por el *clima moral* de la clase, es decir, por las expectativas sociales que influyen en las relaciones entre alumnos, entre un profesor y los alumnos y entre los profesores, que por las características personales de los propios alumnos.

Una de las aportaciones básicas de la psicología social es la constatación de que las conductas dentro de un ambiente social determinado son mucho más comprensibles cuando se analizan en términos de roles, de papeles distribuidos por el grupo, como un conjunto de funciones reconocibles que alguien ejerce, que cuando se hace en términos de formas personales de ser. La primera perspectiva, mucho más dinámica, nos hace ver cómo ciertas modalidades organizativas, ciertas estructuras y modos de relación dentro de la clase van a ejercer una influencia sobre los alumnos en términos de unos roles determinados, y que unos roles determinados no agotan todo el repertorio posible de conductas de una persona.

Debemos recordar que cualquier rol se desempeña en relación a otras personas en un marco concreto y sólo si estas personas se comportan en reciprocidad. Estas observaciones, además de prevenirnos sobre la tentación psicologista de atribuir una determinada gama de conductas a los rasgos personales del alumno, nos permiten explorar la organización del medio aula como causa de ciertos problemas e intervenir positivamente, introduciendo modificaciones, nuevas situaciones sociales y formas organizativas que generen otras conductas.

Formas de control

La función de control puede concretarse de distintas maneras. Una modalidad tradicional tiende a prescribir cómo se han de comportar los alumnos, a penalizar aquellas conductas que se in-

terpretan como conflictivas y, en cierto modo, en premiar la conducta interpretada como buena. Piaget la denominaba *relación de respeto y de control unilateral*, a la que oponía la de *igualdad*, es decir, la relación que establece el profesor sobre la base de la cooperación y la reciprocidad. El desarrollo de este segundo modo de relación requiere experiencias amplias de respeto mutuo, de cooperación y reciprocidad, basadas en la simpatía recíproca, hacia los iguales y el adulto, y que se estimule a los alumnos a percibir las conscientemente.

Tipo de alumnos

Es evidente que existe una amplia tipología de alumnos: con niveles limitados de competencia, con problemas específicos de aprendizaje, con problemas derivados de alguna discapacidad física o mental, con déficit de escolarización, con capacidades extraordinarias, con problemas emocionales-conductuales, con una autoestima alta, baja, etc., que pueden causar dificultades distintas en la organización del contexto de la enseñanza y aprendizaje que es el aula. Pero también lo es que la condición de alumno depende del tipo de escuela y de la clase, de la gama de roles que generen, de los que impidan emerger, así como de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y de interacción que favorezcan. Por esta razón, en un análisis educativo de las conductas y situaciones conflictivas, hemos de asumir que los problemas de disciplina, además de ser relativamente normales, son síntomas de los marcos educativos que los generan.

Una concepción que nunca podemos dejar de lado, y menos en la enseñanza secundaria, es la del alumno como alguien activo con respecto al propio proceso de escolaridad. Los profesionales de la educación hemos de asumir que los alumnos tienen sus propios intereses en las relaciones de grupo, en la búsqueda de su autoimagen personal y académica, en las relaciones de género, etc., y cada uno de estos intereses interactúa con las exigencias que introducen el profesor y los miembros del equipo educativo a través de las situaciones que crean. Delamont (1984) ha visto la relación educativa como una relación de negociación, en la cual los diferentes participantes representan sus papeles y buscan conseguir sus objetivos dentro de un conjunto de reglas negociadas y dinámicas.

Dicho lo anterior, caben ciertas actuaciones acerca de los alumnos problemáticos, aunque no haya actuaciones de eficacia universal, debido, entre otras causas, a lo apuntado más arriba. Jean Dean (1993) enuncia los siguientes ejemplos de actuaciones, aconsejables para alumnos con proble-



mas emocionales-conductuales: actitudes cálidas y de ayuda en la relación adulto-niño; mejora de la autoimagen del niño mediante el éxito, orientación y discusión individual; desarrollar un programa educativo variado y estimulante; garantizar una continuidad en las relaciones adulto-niño y mantener una actitud de disciplina firme y constante.

Un marco para la acción

¿De qué modo la escuela puede generar en los alumnos un autorrespeto sobre sí mismos y un respeto sobre los demás, sobre el entorno o los materiales, por mencionar algunos aspectos básicos? ¿Sobre qué bases? La respuesta apuntaría en tres direcciones: al campo de valores subyacente en la actuación del profesor o profesora y del equipo, al modelo organizativo del marco de enseñanza y aprendizaje y relacional que es el aula, y a las actuaciones profesionales que regulan el conjunto de interacciones.

Entre los valores más importantes, cabe señalar la necesidad de que los alumnos potencien su autonomía personal y académica, así como su autoestima. Sin embargo, no es probable que lo realicen sin que los profesores, a su vez, asuman su propia autonomía profesional. En segundo lugar, debemos potenciar, en este orden, las cualidades personales y académicas de los alumnos. Pretender sólo el segundo objetivo, en muchas ocasiones dificulta o impide alcanzar ambos.

Es necesario comprender a los alumnos y sus conductas desde dos planos. Pueden llegar a ser muy distintos de como desearíamos que fueran, pero no por esta razón dejan de tener su propio potencial de desarrollo moral y personal, no por ello van a no poder desarrollarse como personas y alumnos. Por otra parte, también es básico comprender sus conductas desde el «interior» del campo de acción en el que se mueven: saber qué otras personas significativas participan en la situación, las interacciones que tienen con ellos y cómo surgen, la imagen que dan de sí mismos y la finalidad a la que obedecen sus conductas.

En cualquier caso, deberían descartarse falsas soluciones, bien por limitadas en sus efectos, como separar los alumnos de clase o del grupo, castigar, afirmar la autoridad el profesor, pasar por alto las situaciones, como si nada hubiera ocurrido, bien por generar más problemas de los que resuelven, como agrupar aparte a los alumnos conflictivos.

El hecho de que cada profesor, de forma coordinada con el equipo, asuma su propia responsabilidad de intervención tutorial e incida en las normas básicas que se hayan considerado, supone un paso muy importante tanto en la prevención de dificultades como en su regulación. Pero también lo es que establezca

una adecuación de las actividades y tareas, que considere sus especificaciones y las de los materiales y conocimientos previos que se requieren, atendiendo a las competencias actuales del alumnado, a la dinámica del grupo en ese momento. No debe olvidarse que la planificación de actividades va mucho más allá del limitarse a fijar objetivos y elegir un método de enseñanza: es planificar las actividades sociales, las formas de conductas de los alumnos, el ritmo de trabajo y los aspectos no académicos de la clase.

Algunas líneas de actuación

Entre las posibles líneas de actuación que promueven una mayor autonomía moral del alumno y un mejor autorrespeto, destacaríamos las siguientes, por ser las más significativas:

1. Favorecer en mayor grado la identificación de los alumnos con el centro, con la responsabilidad que tengan atribuida y, en suma, su nivel de participación.

2. Dotarse de un sistema de normas conocido, no solamente referidas a conductas, sino a los usos y formas de regulación de los espacios, del tiempo y de las interacciones, que no sea excesivo, que tenga sentido para los alumnos y que se vaya negociando con ellos. Entre otros aspectos, este sistema de normas debe atender a los espacios del aula, la ubicación de los alumnos en el grupo y en los pequeños grupos de trabajo, el tiempo disponible, los criterios de trabajo, de corrección, de colaboración entre compañeros o de respeto hacia los materiales.

3. Introducir periódicamente elementos de reflexión social sobre los conflictos y problemas del aula y tratarlos abiertamente con el grupo, sin que ello suponga eludir el papel de educador que al profesorado le corresponde y buscar aportaciones elaboradas y razonadas por los propios alumnos.

4. Modificar, hasta donde sea posible, los aspectos físicos, sociales y psicológicos del aula por la incidencia que éstos tengan en la planificación de actividades que haga el profesor, por ejemplo, aspectos como el atractivo de los espacios, la disposición del mobiliario, la temporización y el ritmo de las actividades, su forma de presentación, el grado de implicación del profesorado o la realización de actividades en grupo.

5. Generar distintos marcos sociales de interacción, sea a través de diferentes actividades o por la creación de grupos distintos, para que los roles que desempeñen los alumnos no sean siempre los mismos.

6. Explicitar los referentes de la negociación en el aula y, en caso de conflicto, ajustar o modifi-



car los patrones que rigen la modalidad de interacción profesor-alumno.

7. Antes de juzgar y emprender actuaciones reguladoras hacia la situación o conducta que se desee corregir, atender al momento del curso, a la dinámica general de trabajo o al grado de socialización positiva del individuo en el grupo e intervenir empleando de forma preferente los recursos humanos antes que los institucionales.

Obstáculos para la acción

El desarrollo del anterior marco y de las líneas de actuación que se acaban de apuntar no es una tarea fácil. Las razones hay que buscarlas fundamentalmente en el campo de las creencias que surgen de la actual cultura docente, de raíz selectiva, y de las experiencias personales que han tenido los profesores en su seno. Entre los principales obstáculos de naturaleza cultural que hoy dificultan la comprensión y el desarrollo de actuaciones prácticas en la línea de lo anterior, encontraríamos los siguientes.

1. No percatarse del alcance del cambio de la nueva escolarización obligatoria en los planos administrativo, docente y organizativo, y sus consecuencias sobre la actual cultura educativa.

2. En una enseñanza organizada fundamentalmente por materias e impartidas desde la cultura del especialista, la vida, los valores, los hábitos personales, las relaciones sociales de los alumnos, no acaban de encontrar un lugar apropiado en el espacio educativo.

3. La cultura de la especialización institucional y profesional, según la cual la escuela se ocupa de educar y las familias le transfieren dicha responsabilidad, da lugar a un conocimiento parcializado de cada alumno, del que familias y centros ignoran mutuamente. Perseguir el desarrollo de la autonomía personal del alumno, cognoscitiva, social y moralmente, requiere un importante grado de coordinación entre cada profesor, su equipo y las familias.

4. Entre los profesionales de la enseñanza hay quien escoge orientar su actuación fundamentalmente desde el «enseñar» y quien lo hace desde la perspectiva de «educar». Aunque hay que señalar que los profesores reciben una presión social manifiesta para el desarrollo de la instrucción, no abordar los problemas desde la segunda perspectiva complica tanto los propios problemas como sus soluciones.

5. La elaboración de los actuales horarios de clase, los tiempos de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos para cada materia, tiende a responsabilizar a los profesores sobre su marco de trabajo y a desresponsabilizarlos acerca del alumno como persona. Ello dificulta elaborar actuaciones educativas coordinadas y coherentes y poder hacerlo con la necesaria perseverancia.

6. El hecho de trabajar los profesores organizados desde el referente académico y no necesariamente coordinados desde la acción común de equipo impide el desarrollo del único campo desde el que se pueden abordar determinados problemas, especialmente los que crean mayores dificultades a cada uno de los profesores.

7. La importancia de valorar el papel de la afectividad en el trato y las relaciones con los alumnos, en combinación con el respeto mutuo, parece contar con pocos defensores en determinadas instituciones escolares. Por el contrario, el principio de autoridad, el temor y la distancia parecen gozar de un espacio de mayor relevancia institucional que el anterior.

8. Creer que ciertos problemas forjados durante tiempo, en el centro o en casa, y para un determinado sujeto, pueden resolverse sin la necesaria paciencia y actuación constante, y que pueden ser equiparados y tratados de modo parecido a otros más circunstanciales.

9. Las teorías populares sobre la disciplina que elaboran muchos profesores a través de su propia experiencia desempeñan un importante papel en la conformación de sus propias actitudes. Ver el aula como problema personal de cada profesor, categorizar para definir a los alumnos, considerar los roles de las personas dentro de los grupos como invariables, entender las causas de los problemas como externas, considerar que la disciplina es algo que hay que abordar cuando se detecta *su falta* y no dedicar un tiempo a ocuparse de ello, pensar que los alumnos *ya* deberían saber, comportarse, cooperar, tener hábitos, constituyen ejemplos de creencias muy enraizadas que requieren ser reemplazadas a través de la reflexión y otras experiencias prácticas para dar paso a nuevos enfoques o consideraciones del tipo: ¿Cómo orientar la enseñanza hacia un desarrollo de la autonomía y la autoimagen personal del alumno? ¿Cómo hacerlo de forma natural y asociada al quehacer ordinario de cada profesor y equipo?

Referencias bibliográficas

DEAN, J. (1993): *La organización del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Paidós.

DELAMONT, S. (1984): *La interacción didáctica*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

GALLOWAY: «La interacción con niños con necesidades educativas especiales» en ROGERS, C.; KUTNICK, P. (1992): *Psicología social de la escuela primaria*. Paidós. Barcelona.

KUTNICK, P. (1992): *El desarrollo social del niño y la potenciación de la autonomía en el aula*, en ROGERS, KUTNICK, *op. cit.*