

Convivencia social y convivencia escolar



CRESOL

La escuela es un espacio vivo, organizado en jerarquías y gobernado por normas, en el que reproducen las distintas culturas que, a veces, transgreden los marcos normativos. Ante ello, la función docente precisa nuevos esquemas de trabajo y los centros más recursos para reconducir la desafección escolar.

JOAN SUBIRATS Y MIQUEL ÀNGEL ALEGRE
Profesores de la Universitat Autònoma de
Barcelona (UAB) e investigadores del Institut
de Govern i Polítiques Públiques (IGOP, UAB).
Correo-e: Joan.Subirats@uab.cat
MiquelAngel.Alegre@uab.cat

Si queremos hablar de conflictos en los centros educativos, no podemos dejar de hablar de conflictos y problemas, fuera de esos mismos centros. Las nuevas dinámicas escolares deben encuadrarse en los drásticos y vertiginosos procesos de cambio productivo, eco-

nómico y social que se vienen sucediendo desde hace unos años. Y todo ello tiene consecuencias muy significativas en ámbitos tradicionales de forja de los elementos y de los valores que acaban constituyendo los mimbres de la convivencia: la familia, la escuela o el trabajo.

Nuevos retos para la escuela

La escuela complementaba antes lo que otras esferas y otros ámbitos de socialización también hacían. Las normas de convivencia se aprendían en muchos sitios de una forma acumulativa. Ahora, exagerando, diríamos que la escuela se ha ido quedando sola en esa labor. Menor estabilidad familiar y más presión por alcanzar niveles de consumo que se leen en clave de realización básica. Creciente alejamiento de la esfera productiva o laboral como lugar de aprendizaje, de formación, de constitución del carácter. Inestabilidad familiar y precariedad laboral no son buenas bases en las que apoyar la labor formativa de los centros educativos. No es extraño, pues, que esa falta de expectativas, ese ver la escuela, por parte de muchos alumnos, como un lugar de aparcamiento forzoso más que como una palanca de realización posterior, acabe concentrando tensiones sin fin. Cuando, por otra parte, los propios profesionales ven con impotencia que sus recursos y sus habilidades se quedan cortos ante el tipo de problemas y dinámicas que atraviesan la comunidad educativa en general, y en especial los alumnos que se encuentran en plena adolescencia.

El aumento de la frustración y la desafección escolares es, por tanto, clave para entender ese incremento de los conflictos y del deterioro de la convivencia en los centros; no hay expectativas de futuro claras, ni referentes aceptados que relacionen esfuerzo y éxito social, y se produce una creciente distancia entre modos de operar juvenil y modos de operar de las personas adultas. La escuela no sólo recoge y reproduce las desigualdades sociales, sino que además transforma los problemas escolares en problemas de personalidad, y la propia selección, en algo que puede hacer perder el respeto por uno mismo. La escuela puede convertirse, así, en la representación concreta de un mundo que los excluye, y pueden, entonces, jugar a ser "malos", "rebeldes", "inadaptados", castigando a los que representan ese mundo que se les niega: profesores, instalaciones o los propios compañeros que no se pliegan a esa posición de disidencia. De esta manera buscan, quizás, recuperar un reconocimiento que se les niega por las vías convencionales. Ser alguien en

la "calle" puede no ser compatible con ser alguien en la institución educativa.

Culturas escolares, culturas adolescentes

Que la institución escolar constituye un espacio social cargado de normas y jerarquías, y que a la vez está dotada de la función de transmitir (de manera más o menos explícita, de manera más o menos "oficial") unos determinados conjuntos de competencias, saberes, normas y valores jerárquicamente seleccionados, no es cuestión que corresponda demostrar en este artículo. Autoridad (o autoritarismo) docente y administrativa, reglamentación de los tiempos (horario) y los espacios, de los niveles, de los criterios de agrupación, de las formas lícitas e ilícitas de conocer, comunicarse, expresarse; exámenes (más o menos formales), y otras formas de vigilancia, sanciones (premios y castigos), etc. Todos ellos representan instrumentos que visualizan el alcance de estas normas y jerarquías (Bernstein, 1975; Foucault, 1998).

Sin embargo, sería erróneo instalarse en la creencia de que la institución escolar acomete funcionalmente y sin fisuras estos objetivos y metodologías disciplinarias. Bien al contrario: la gran mayoría de los alumnos y alumnas son, de una forma u otra, conscientes de que se escolarizan en un territorio marcado por reglas y normas más o menos manifiestas, y leen su presencia obligatoria en la escuela en términos de las renuncias que frecuentemente les supone.

Conviene no olvidar que también en la escuela se articulan penetraciones de las culturas adolescentes, que también en la escuela nos encontramos con relaciones, amistades, enemistades, aproximaciones, distanciamientos, transgresiones, sentimientos, emociones, racionalidades, luchas, solidaridades, etc. de unos individuos que forman y reforman, en el curso de tales experiencias, sus posiciones y disposiciones tanto en el campo escolar como en el contexto general de lo que podríamos denominar "las geografías adolescentes" (Alegre, en prensa). En resumen, la escuela no es tan sólo un espacio de socialización, representa también un terreno de sociabilidad.

Del alcance de dicha constatación nos informan numerosos estudios y etnogra-

fías que se han ocupado de describir y comprender algunas de tales articulaciones juveniles en determinados contextos escolares. De los *Lads* de Willis (1977) a las *New Wave Girls* de Blackman (1995), pasando por los *Rem* y los *Swots* de Brown (1987), o los *Fuck the World* y los *Stressed out Sweepstakes* de French (1993); entre muchos otros, todos ellos representan ejemplos bien ilustrativos de cómo toman forma en el ámbito escolar conjuntos de relaciones y culturas juveniles que acaban configurando grupos de iguales más o menos "resistentes" a la cultura escolar. Pero el entorno escolar no dibuja un territorio de sociabilidad juvenil o adolescente exclusivo para aquel alumnado que lo experimenta en términos de resistencia. Todos los adolescentes, sean cuales sean las actitudes que mantengan con respecto a la institución escolar, estructuran y significan de manera dinámica y constante redes y espacios de socialización ciertamente trascendentes desde el punto de vista de su construcción identitaria.

A su vez, el ámbito escolar representa un espacio vivo en la medida en que los jóvenes adolescentes se lo hacen propio, lo incorporan y significan en relación con el resto de las coordenadas de sus mapas de referencia. Lo cual no debería hacernos perder de vista que, de la misma manera que los jóvenes se apropian de los significados de otros territorios y espacios (el tiempo libre, las relaciones familiares, etc.), las geografías de estas apropiaciones escolares tienen lugar en el marco de presiones estructurales diversas (Bonafant et al., 2005): la estructura social (y los efectos de las desigualdades por razón de clase, género, etnia, edad, etc.), la regulación de la condición juvenil, las normativas propiamente escolares, la autoridad docente, etc.

Disciplinas e indisciplinas

En definitiva, cada vez con mayor intensidad podemos encontrar en la esfera escolar penetraciones de las culturas adolescentes. En ciertas circunstancias dichas penetraciones coexisten con la cultura y reglas escolares. Incluso algunas opciones pedagógicas abogan por formas de aproximación y convivencia entre la cultura educativa y las culturas juveniles que

aparecen en las aulas. En otras circunstancias, las culturas adolescentes hacen acto de presencia en la escuela provocando, transgrediendo en mayor o menor medida, sus marcos normativos. Hablamos en tales casos de manifestaciones actitudinales de indisciplina y contestación normativa, muy ligadas a expresiones prototípicas de ciertas formas culturales juveniles.

La contestación a las normas, y las actitudes de indisciplina que de ella se derivan, responden a perfiles y a razones diversas. No todas significan lo mismo, no todas se ejercitan con igual fuerza e intensidad. Podríamos pensar en dos tipos generales de mal comportamiento, que a menudo el profesorado confunde, dificultando, así, la correspondiente adopción de estrategias pedagógicas adecuadas.

La resistencia

Las actitudes denominadas "de resistencia escolar" acostumbran a asociarse a un conjunto de disposiciones que incluyen tanto el descrédito de los valores instrumentales y expresivos de la institu-

ción escolar, como, consiguientemente, el hecho de sentir la escolarización obligatoria como un proceso innecesario y engañoso. Todo ello explica el extrañamiento con respecto a las prácticas y a los valores que pretende incentivar la escuela (hábitos de estudio, motivación para el aprendizaje, esfuerzo, etc.), así como el escepticismo en relación con sus promesas instrumentales (preparación para la vida cotidiana, expectativas de

tido y articulados según valores y normas opuestos a los de la institución escolar. Las estructuras de sentido y las formas culturales que se despliegan en esos "espacios de huida", principalmente escenarios del ocio, aunque también en el ámbito de las primeras experiencias laborales, chocan cuando entran en contacto con un espacio escolar pro-



estudios postobligatorios, expectativas de inserción laboral, movilidad social ascendente, etc.).

Los autores de tales transgresiones son, más a menudo de lo que podamos pensar, perfectamente conscientes del resultado previsible de sus actitudes y al mismo tiempo disponen de espacios de huida llenos de sen-

fundamente desprestigiado. Es en este sentido que sus actitudes demuestran ser algo más que meras gamberradas. Si son resistencia es porque consiguen reducir los valores y las normas de referencia del mundo escolar, consiguen desactivar los mecanismos que la escuela tradicionalmente ha dispuesto para fijar los límites de lo pensable y de lo posible en las actitudes de los jóvenes adolescentes.

No obstante, contrariamente a lo que acostumbramos a pensar, no siempre son

disposiciones irreversibles. Algunos de estos alumnos, en determinadas situaciones, transforman sus actitudes, sus comportamientos y sus discursos. Múltiples ejemplos de dichas transformaciones nos los proporcionan los relatos de algunos jóvenes a los que el hecho de haber repetido curso les ha facilitado cambiar el *chip*.

La resistencia frecuentemente viene acompañada de conductas de gamberrismo que pueden ser más o menos extremas, más o menos llamativas, pero el gamberrismo no siempre implica la presencia de disposiciones de resistencia en su base. A menudo, el gamberrismo se traduce simplemente en ciertas muestras de indisciplina, intentos con frecuencia irreflexivos de traspasar los límites y disfrutar de la excitación y del riesgo que ello comporta. Veámoslo.

El gamberrismo

Los actos de provocación que protagonizan algunos alumnos no son en absoluto nuevos en la vida de las escuelas. Ante el aburrimiento, el cansancio y la desidia que frecuentemente provoca el transcurso rutinario de las clases, algunos alumnos buscan formas de entretenimiento a través, precisamente, de la ruptura momentánea de los ritmos instructivos. Hablar en clase, pasarse notas, incordiar a los profesores, causar pequeños desperfectos en el mobiliario, etc., son formas, todas ellas, que pueden interpretarse en este sentido, sin que por ello hayan de ir necesariamente vinculadas a actitudes antiescuela o de resistencia. Al mismo tiempo, no tratan únicamente de procurar ciertos momentos de diversión, sino que también se explican en función de la búsqueda de distinción en el grupo por medio de la demostración de capacidades de atrevimiento.

Abundando en esta última constatación, cabe decir que tanto el gamberrismo como el mantenimiento de actitudes de resistencia actúan como marcadores de fronteras, entre aquellos jóvenes que "la lían" y aquellos otros que se toman las clases con mayor seriedad, entre aquellos que pasan y aquellos que no pasan. Esta marcación proporciona a unos y a otros signos para interpretar posicionamientos más amplios de transgresión-normalidad en el seno de las geografías adolescentes, continuidades con prácticas, gustos y discursos de unos y otros en territorios no escolares.

Asimismo, el conjunto de actitudes designadas como "gamberrismo" son a menudo interpretadas en clave de inmadurez o infantilismo por parte de aquellos alumnos (frecuentemente, chicas) que, desde posicionamientos de mayor madurez y centralidad, concluyen que muchos de los chicos que mantienen estas conductas al fin y al cabo no hacen otra cosa que "hacer el tonto". Son, en todo caso, referencias más a travesuras que a actos de manifiesta transgresión.

Las dudas del profesorado

A ojos del alumnado (así como de sus familias), la cultura escolar se hace visible básicamente a través de la figura de profesores y profesoras. Dejando a un lado las dificultades que supone para el profesorado la exigencia de armonización de los principios de igualdad y universalidad con relación a la diversidad, interesa aquí dejar constancia de cómo los jóvenes evalúan a sus profesores y profesoras y de cómo interaccionan con ellos y con ellas.

Son múltiples y diversos los baremos a partir de los cuales los jóvenes estudiantes valoran al profesorado: competencia/incompetencia, enrollados/autoritarios, accesibilidad/hermetismo, arbitrariedad/no arbitrariedad, plastas/no plastas, pacientes/impacientes, justos/injustos, jóvenes/viejos, etc. Muchos de estos criterios son viejos compañeros de viaje de aquellos profesores y profesoras más o menos sensibles a las críticas a su trabajo formuladas por parte del alumnado. Ahora bien, volviendo al significado del proceso general de penetración de las culturas adolescentes (no tan sólo de sus manifestaciones más transgresoras) en la esfera de la cultura escolar, conviene decir que tal proceso ha ido progresivamente acentuando la trascendencia de nuevas fórmulas para juzgar a los docentes, a la vez que reorienta aquellas que hasta ahora eran interpretadas como más típicas. Los adolescentes cada vez con mayor frecuencia juzgan a sus profesores considerando su voluntad y su capacidad para hacerse respetar, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la idiosincrasia cultural de la adolescencia.

Un buen profesor debe saber conectar con su alumnado. Se espera de los docentes que sean sensibles a las lógicas, a los intereses y a las racionalidades del

mundo adolescente, que no traten, en vano, de imponer valores y moralinas de carácter "adultocéntrico". Profesores y profesoras se ven, por ello, llevados a adoptar "estrategias de adaptación" (Pollard, 1984), incluso de "supervivencia" (Woods, 1977), tanto para hacer efectiva la gestión del aula como para implicar a sus alumnos y alumnas en el mismo proceso de instrucción. En caso contrario, se pierde autoridad significativa y los alumnos "se rayan"; esto es, se cansan, bloquean y en ocasiones se enfrentan al profesorado.

En resumen, no sólo se espera del profesor que sea comprensivo con respecto a las dificultades de aprendizaje de algunos de sus alumnos; su comprensión debe abarcar también la sensibilidad necesaria para aproximarse a los valores e intereses de los jóvenes estudiantes. Y conviene en todo caso saber establecer esta sintonía, midiendo el uso de los códigos adecuados, para no acabar pasándose de enrollado.

Conclusión: aperturas y aproximaciones

Llegados a este punto, cabría esperar ciertas reflexiones finales susceptibles de orientar posibles estrategias prácticas dirigidas a paliar los efectos de la desafección escolar en los centros educativos. Tal ejercicio difícilmente puede aquí ir más allá de la anotación de algunas llamadas de atención organizadas en tres niveles.

En un primer nivel, parece indiscutible que la función docente necesita de nuevos esquemas de trabajo. Las significativas penetraciones de manifestaciones de las culturas adolescentes en las aulas —sin mencionar otros procesos como la progresiva multiculturalización de las aulas— plantean al profesorado nuevos retos de comprensión y aproximación significativa. Ser sensible a los juegos y a los significados de tales manifestaciones y a su valor en el campo de las geografías adolescentes ha llegado a ser en muchos casos condición necesaria para gestionar eficazmente las dinámicas normativas y disciplinarias en las aulas. Paradójicamente, es la manera de poder llegar a ser respetado.

En un segundo nivel, parece también claro que no todo se reduce al fomento



respuestas a los problemas sociales no presentaba mayores problemas. Lo que era fraccionado en la Administración se recomponía socialmente o familiarmente. El problema es que ahora la fragmentación, la individualización y la heterogeneidad predominan sobre la estabilidad y la articulación. Y tenemos respuestas, políticas, profesionales divididos y especializados, cuando los problemas con los que se enfrentan exigen cada vez respuestas lo más articuladas posibles. Se necesitan respuestas integradas a problemas integrales. Volviendo a nuestro centro de atención, tal enfoque pasaría por tratar de sintonizar la acción educativa de las escuelas con el tejido social y comunitario del que forman parte (y del que reciben sus conflictos), sin la complicidad del cual los centros

de ciertas habilidades empáticas en el desarrollo de la función docente. Los mismos centros, sobre todo de Secundaria, necesitan más y nuevos recursos para tratar de reconducir las situaciones de desafección escolar que se les puedan plantear (particularmente cuando tal desafección adquiere perfiles de resistencia escolar). De hecho, es inexacto que dichos recursos resulten siempre "nuevos". No son pocos los institutos de Secundaria que en los últimos años han desarrollado lo que podríamos denominar "estrategias de visualización y fomento de los valores instrumentales de la escolarización". Trabajando coordinadamente con sus ayuntamientos, entidades sociales, empresas, etc., han sido capaces de implementar programas de adaptación curricular que han permitido a un buen número de jóvenes adolescentes (estudiantes que de otra forma hubieran abandonado la escolarización obligatoria) recuperar su adhesión hacia el sistema educativo. Estas intervenciones han repercutido positivamente en la convivencia en las aulas y centros escolares. Hasta qué punto tales desarrollos deben orientarse desde criterios de especificidad, incluso de segregación, es aún un debate abierto.

Finalmente, en un tercer nivel, nos encontraríamos con el marco general de las políticas públicas. Tradicionalmente, las políticas educativas y sociales, respondiendo a las nuevas demandas que se

fueron planteando desde mediados del siglo pasado, fueron institucionalizándose de una manera segmentada y especializada: sanidad, educación, vivienda, servicios sociales, etc., con colectivos profesionalizados para cada una de esas políticas. Mientras se mantenían suficientes núcleos de articulación colectiva, de afiliación social, esa fragmentación de las

educativos no tan sólo pierden capacidad de incidencia real, sino también legitimidad en sus actuaciones (Subirats, 2003). Si la educación no es únicamente enseñanza escolar, entonces conviene orquestar instrumentos que permitan armonizar el papel que desarrolla la totalidad de los agentes educativos pensables.

para saber más

- ▶ **Alegre, Miquel Àngel (en prensa):** *Geografies adolescents a secundària*. Barcelona Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya (col. Estudis).
- ▶ **Bernstein, Basil B. (1975):** *Class, Codes and Control, vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge & Keagan Paul.
- ▶ **Blackman, Shane J. (1995):** *Youth. Positions and Oppositions: Style, Sexuality and Schooling*. Aldershot: Avebury Press.
- ▶ **Bonal, Xavier et al. (2005):** *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- ▶ **Brown, Phillip (1987):** *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. Londres: Tavistock.
- ▶ **Foucault, Michel (1998):** *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- ▶ **French, Thomas (1993):** *South of Heaven: Welcome to High School at the End of the Twentieth Century*. Nueva York: Pocket Books.
- ▶ **Pollard, Andrew (1982):** "A model of classroom coping strategies", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, n.º 1, pp. 19-37.
- ▶ **Subirats, Joan (coord.) (2003):** *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània (col. Polítiques, 37).
- ▶ **Willis, Paul (1977):** *Learning to Labour*. Sussex: Saxon House, Teakfield Ltd.
- ▶ **Woods, P. (1977):** "Teaching for survival", en Woods, P. y Hammersley, M. (eds.): *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. Nueva York: St. Martin's Press.