

# Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo.

Funes Lapponi, S.  
Universidad Carlos III de Madrid  
[sfunes@polsoc.uc3m.es](mailto:sfunes@polsoc.uc3m.es)

EMIGRA Working Papers núm. 26  
ISSN 2013-3804



## Resumen/ Abstract

En el aula el profesor ejerce un liderazgo que conlleva un cierto tipo de autoridad y, en el centro, el equipo directivo también lo hace. En ambos casos, el tipo de autoridad plantea o promueve un estilo de relaciones y una aplicación de las normas, que de una forma un poco simplificada, sería lo que llamamos convivencia. En el presente trabajo proponemos analizar los distintos modelos de convivencia y las relaciones de poder que se ejercen a través de éstos.

Partimos del supuesto de que heredamos un modelo educativo autoritario en una sociedad que necesita formar a ciudadanos para vivir democráticamente. Tal principio es compartido por la mayoría de la comunidad educativa; sin embargo, en la práctica, permanecen en el profesorado creencias que imposibilitan la delegación de parte de su poder, lo que genera parte de la conflictividad a la que asistimos en la actualidad.

Las últimas reformas educativas han puesto en evidencia la falta de recursos profesionales del profesorado para gestionar grupos diversos, desmotivados, que arrastran fracaso escolar año tras año, sin estrategias específicas para reconducirlos y que además rechazan el sistema escolar como resultado de la educación obligatoria.

La buena gestión de la convivencia comprenderá la atención a los conflictos, la preocupación por la gestión de las relaciones interpersonales y la comunicación orientados al bienestar personal y grupal. Para ello aparecen, se crean y se experimentan nuevas figuras, recursos y actuaciones que persiguen soluciones que reduzcan la conflictividad y mejoren las relaciones desde un modelo que integre el marco normativo-punitivo pero que se enriquezcan con los aspectos más participativos y relacionales.

Si bien esta línea de trabajo ha tenido un gran impacto a niveles de aula y de centro por los recursos y estrategias que aporta, aún carece de la suficiente reflexión teórica y metodológica. Por lo tanto, interesa aportar reflexión a la implementación de estas experiencias y a las prácticas que genera, así como los nuevos modelos de relación, de autoridad y de convivencia a los que puedan dar lugar; para ello se describirán las características y límites de cada modelo así como los conceptos más importantes vinculados a éstos.

Este análisis lo haremos a partir de la información recogida en cursos de formación de profesores en temas de mejora de la convivencia escolar, desde el proceso de investigación-acción, además de la consulta de distintas fuentes teóricas.

---

**Palabras clave / Keywords:** autoridad, poder, conflicto, convivencia, participación, castigo, democracia

Cómo citar este artículo: **FUNES LAPPONI, S.** (2007) "Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo." *EMIGRA Working Papers*, 26. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **FUNES LAPPONI, S.** (2007) "Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo." *EMIGRA Working Papers*, 26. Available on line: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008

## 1. Objetivo del trabajo

En el aula el profesor ejerce un liderazgo que conlleva un cierto tipo de autoridad y, en el centro, el equipo directivo también lo hace. En ambos casos, el tipo de autoridad plantea o promueve un estilo de relaciones y una aplicación de las normas, que de una forma un poco simplificada sería lo que llamamos convivencia. En el presente trabajo proponemos **analizar los distintos modelos de convivencia y las relaciones de poder que se ejercen a través de éstos.**

Partimos del supuesto de que heredamos un modelo educativo autoritario en una sociedad que necesita formar a ciudadanos para vivir democráticamente. Tal principio es compartido por la mayoría de la comunidad educativa; sin embargo, en la práctica, permanecen en el profesorado creencias que imposibilitan la delegación de parte de su poder, lo que genera parte de la conflictividad a la que asistimos en la actualidad. Amparados por el derecho a la libertad de cátedra, el profesorado se ha acostumbrado a que una vez que cierra la puerta de su aula, es *amo y señor*: impone las normas y las aplica.

Las últimas reformas educativas han puesto en evidencia la falta de recursos profesionales del profesorado de cara a gestionar grupos diversos, desmotivados, que arrastran fracaso escolar año tras año, sin estrategias específicas para reconducirlos y que además rechazan el sistema escolar como resultado de la educación obligatoria. Los viejos procedimientos se muestran inútiles. Todo esto aparece en las aulas bajo la forma de problemas de disciplina e incluso de violencia entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Ante esta nueva realidad, los docentes carecen de los recursos para gestionar adecuadamente los grupos y poder llevar a cabo su trabajo y todo el esfuerzo se orienta a imponer el orden desde un modelo punitivo, aumentando las medidas de tipo burocrático (partes, expulsiones), sin mejorar los resultados y sin que éstas generen cambios en las conductas negativas para que sea posible llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conflictividad ha estado tradicionalmente asociada a la violencia, inadaptación, desprestigio de las organizaciones que la padecen, a la incapacidad y a la falta de recursos para afrontarla, por eso que los centros optan por el ocultamiento o la negación del conflicto. La buena gestión de la convivencia comprenderá la atención a los conflictos, la preocupación por la gestión de las relaciones interpersonales y la comunicación orientados al bienestar personal y grupal, y la atención a los conflictos, ya que las personas enfrentadas tomarán decisiones inadecuadas porque el conflicto contamina el proceso de toma de decisiones. Por no disponer de la información necesaria, se suele ser menos eficaz; por lo tanto, todo ello afectará a los resultados de la tarea, además del clima de centro.

Las dificultades que plantea el profesorado son originadas en parte por esta percepción pública de inseguridad y violencia escolar, y que se debe a que tiene problemas de disciplina con los alumnos, de desinterés, lo que ha generado que la figura del profesor no reviste de tal poder y se siente sin recursos para realizar su labor. Algunos de ellos reaccionan pidiendo un endurecimiento de las medidas que pueden tomar, otros manifiestan impotencia y otros buscan cambiar su forma de trabajo.

Para nadie es indiferente que en los centros educativos donde se perciben conductas más violentas, hay malas relaciones y éstas afectan al rendimiento. Esta percepción denota un interés y preocupación por parte del profesorado en que los alumnos aprendan más y en disminuir el fracaso escolar, pero también esta preocupación debe estar orientada a que la convivencia les prepare para la vida en sociedad, para convivir con otros en unas sociedades donde la participación y el respeto y las conductas cívicas son necesarias para el mantenimiento del sistema democrático.

Las normativas más recientes de las distintas Comunidades Autónomas establecen que la convivencia se elabora a nivel de centro, articuladas en un plan que recoge tanto medidas de actuación preventivas, punitivas, así como educativo-reparadoras. En los centros existen normas que, si se incumplen, tienen unas sanciones tipificadas y es el profesor quien valora cuándo y por qué debe castigarse y actuar en consecuencia. Para evitar la aparente arbitrariedad o subjetividad del profesor, se elaboran criterios objetivos (Reglamentos de Régimen Interior, normas de convivencia, decretos de Deberes y Derechos) y se delega en otros miembros como son los equipos directivos, Comisión de Convivencia, Consejo Escolar o profesores instructores para hacer que las medidas que se tomen sean impersonales y, consecuentemente, institucionales, con el efecto de la judicialización de la vida escolar, que canaliza una respuesta, en última instancia, de tipo represivo. Según Torrego y Moreno (2003) la pregunta clave pasa por ¿se puede hacer algo distinto? Y proponen una serie de medidas que comparten un rasgo común: **la cesión de parte del poder del profesorado**. Estas actuaciones aportan además el beneficio de que en el esfuerzo de implementar medidas orientadas a la mejora de la convivencia en el centro se proporciona un aprendizaje de la convivencia social y por ende de la democracia, entendiendo ésta como un fin de la educación en las sociedades contemporáneas. La convivencia debería entonces orientar hacia las metas de cómo debe entenderse el “estar juntos”.

Sin embargo, los mecanismos de participación y la normativa no se muestran adecuados para resolver o mejorar la difícil realidad social que tienen que asumir los centros. Desde finales de los '90, empiezan a generarse en España iniciativas orientadas a la promoción de la mediación, ya que el sistema de delegados y las tutorías se manifiestan como limitados e insuficientes para canalizar los problemas de convivencia que aparecen en las instituciones educativas.

Aparecen, se crean y se experimentan nuevas figuras, recursos y actuaciones (alumnos ayudantes, aulas de convivencia, tutorías personalizadas y otras técnicas de resolución de conflictos) que persiguen soluciones que reduzcan la conflictividad y mejoren las relaciones desde un modelo que integre el marco normativo-punitivo pero que se enriquezcan con los aspectos más participativos y relacionales. Estarían caracterizados por modelos de actuación más personalizados y participativos, basados en contratos y consensos elaborados por los propios interesados, que tratarían de construir esa dinámica *ascendente* que se complementaría con la tradicional (de *arriba* hacia *abajo*) que se ha evidenciado como carente de aceptación principalmente por parte del alumnado y sus familias.

Si bien esta línea de trabajo ha tenido un gran impacto a niveles de aula y de centro por los recursos y estrategias que aporta, aún carece de la suficiente reflexión teórica y metodológica, ya que los esfuerzos hasta el momento han estado más orientados a la creación y puesta en marcha de experiencias de mejora de convivencia que al análisis y valoración de sus resultados. Por lo tanto, interesa aportar reflexión a la

implementación de estas experiencias y a las prácticas que genera, así como los nuevos modelos de relación, de autoridad y de convivencia a los que puedan dar lugar.

Por lo tanto, en el presente trabajo se explicará cómo afecta el modelo de convivencia que se lleve a cabo al tipo de relaciones que se establezcan, vinculando los modelos de convivencia a tipos de poder/autoridad. Se buscará también cómo, de la resultante de los “modelos puros” de regulación de la convivencia, aparece en la práctica un modelo nuevo, el **combinado**: un modelo heterodoxo que consiste en combinar medidas basadas en el diálogo, o en la aplicación de la normativa de acuerdo con el parecer del profesor que intervenga en el caso, lo que no deja de ser un criterio autoritario, puesto que su aplicación es discrecional. Se describirán las características y límites de cada modelo y la difícil implantación del integrado en los centros educativos debido a la resistencia del profesorado a abandonar la “seguridad” de la norma y la conservación del poder, así como por la escasez de profesorado formado en la aplicación de esta forma de gestión de la convivencia y profundizando en éstos modelos, buscaremos asociarlos a distintos estilos de ejercicio del poder para analizar si promueve un mayor protagonismo (dando poder).

Por este motivo, con este trabajo pretendemos abrir el debate y la reflexión sobre estas experiencias y la cultura que la sostiene (o no), pero que en cualquier caso está claro que el profesor ya no puede actuar libremente ni arbitrariamente a la hora de tomar medidas con un alumno (ya sea porque al alumno no se intimida, o porque no puede actuar aisladamente) y este cambio se produce no sin fisuras tanto al interior de los centros como de una preocupación de las administraciones educativas. De hecho, en los esfuerzos, y también en la desesperación por encontrar soluciones, no sólo está apareciendo normativa específica sobre medidas orientadas a la mejora de la convivencia en los últimos meses, observatorios de convivencia, planes de convivencia, sino que también lo último en estos temas es la incorporación del policía escolar (Simón, 2007:23) . Por eso, nuestra preocupación también es si la seguridad, el control y la dominación se impondrán a los valores democráticos.

Al mismo tiempo, revisaremos los aspectos más significativos de las prácticas educativas a partir de la información recogida en cursos de formación de profesores en temas de mejora de la convivencia escolar, desde el proceso de investigación-acción, ya que cuando hablamos de la cultura, las visiones, las experiencias nos remitiremos a una serie de aspectos no recogidos ni sistematizados en las organizaciones pero que reflejan las “formas de hacer y de pensar” de los profesores que no se recogen en ningún documento pero que forman parte de la vida cotidiana en las aulas<sup>1</sup>.

## 2. Contexto y antecedentes teóricos

Empezaremos por explicar los conceptos más importantes de este trabajo. En primer lugar veremos el poder y en segundo término la convivencia, su relación con la disciplina y los distintos modelos de gestión de la convivencia a los que puede dar lugar el entenderla de una manera u otra.

---

<sup>1</sup> Experiencia recogida personalmente por la autora a lo largo de más de diez años en cursos de formación en mejora de la convivencia, en toda España, más de 300 horas y más de 500 profesores de distintos niveles educativos (de centros públicos y privados) por año.

## El poder

El **poder** tiene que ver con la capacidad de influir o de imponer, o con la posesión diferencial<sup>2</sup>. En la sociedad muchas veces se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte. También es la capacidad de imponer obediencia o sumisión. Esto crea en las relaciones sociales una situación de competencia que se traduce en una lucha porque se haga lo que una parte quiere sobre la otra; quien logra esto siente que impuso su criterio, que ha dominado, y por lo tanto, se siente más fuerte, con más poder.

En cualquier caso, estamos hablando de un “poder sobre”, es decir, que puede ejercerse por la coacción o por la persuasión (imposición razonada), por el cual se intenta doblegar, aplastar al otro, expropiándole sus atribuciones. Para poder ejercerlo se apoyarán en las normas y cuando no se respetan, recurrirán a las sanciones o a las amenazas, que según Giddens (1991: 153), tienen el objetivo de asegurar que se cumple una norma, es decir que existen para estimular la obediencia. Pero este control va más allá cobrando dimensiones de una gran sutileza, como señala Abramowski (2000: 97), ya que en ocasiones “la mirada vigila, ordena, coacciona”.

Pero también existe un poder cooperativo, es decir un “poder con”, en el que cada uno mantiene su espacio de poder y respeta al del otro. También es posible ver cómo el poder puede salir fortalecido no estimulando la sumisión, sino la responsabilidad y el compromiso; se da, quita o veta poder, y por lo tanto se estarán promoviendo sistemas activos de gestión de la convivencia (co-responsabilizando) o pasivos.

Sirve, pues, para repensar la gestión de la convivencia, basándola en un modelo de co-responsabilidad, por el protagonismo que da a todos sus miembros o donde se monopoliza esta capacidad de toma de decisiones. Aunque la relación sea asimétrica, el poder no estará basado en el principio de autoridad sino en la distribución de responsabilidades y asunción de compromisos. Por ejemplo, no “porque lo digo yo” sino “porque hemos llegado a un acuerdo” (autoridad coactiva vs. autoridad democrática). La imposición razonada o persuasión, si bien es más suave, sigue sin dar poder. Lo que más da poder es otorgarlo, es decir, crear condiciones de trabajo y convivencia compartidas, demandadas por todos. Es basar el poder no en la capacidad de controlar, manipular, imponer la propia voluntad a otros, sino en promover la co-responsabilidad y la implicación.

## La convivencia

Según Malgesini y Jiménez (2000:78-80) convivencia significa vivir en buena armonía y, a diferencia del conflicto, tiene una connotación positiva; está cargada de ilusión, implica también aprendizaje, normas comunes y regulación del conflicto (no la mera adaptación sin la resolución de éstos) y exige adaptarse a los demás y a la situación. Por lo tanto habrá que tener flexibilidad, aceptar lo que es diferente. Pone el acento en lo que une, en lo que se converge. No es sólo coexistir, requiere de valores compartidos, interdependencia y unión colectiva capaz de integrar la diversidad de los componentes individuales pero sin olvidar el bien común. **A nivel escolar**, entenderemos entonces por **convivencia** la dimensión del centro orientada a prevenir o a

---

<sup>2</sup> Dado que este tema es parte de un extenso debate dentro de las Ciencias Políticas, para no desviarnos en él, destacamos estos rasgos del poder aportados por Dahl, 1979. Así como tampoco diferenciamos a priori entre autoridad y poder.

implementar medidas y actuaciones que gestionen las relaciones sociales y **que se llevarán a cabo para prevenir o mantener** un clima de centro armónico, capaz de perseguir el bien común, por lo tanto, al hablar de convivencia está implícito hablar de los conflictos que surgen en la comunidad educativa, por lo que la armonía no será resultado de forzar una visión única, sino de articular armonía-conflicto-resolución.

Otro asunto será ¿qué valores lleva implícitos la convivencia? O ¿qué debe garantizar la convivencia? Por lo tanto, si la convivencia sirve para gestionar las relaciones sociales, lo primero que hay que delimitar son **los valores o principios** a los que se orientará esa convivencia; después los **actores** a los que se dirige; luego **qué se propone** con cada uno en función de las metas del propio centro en general y de lo que se refiere a la convivencia en particular y luego el **cómo hacer** para alcanzarlo.

## La disciplina

Para Ramo y Cruz (1997:15-16) la disciplina es inherente a la convivencia, definiéndola como un conjunto de estrategias encaminadas a la socialización y el aprendizaje. Deberá tener una finalidad formativa, servir de soporte e incentivo para potenciar la buena convivencia y tener un carácter instrumental, no hay que imponer las medidas disciplinarias por sí mismas, sino como instrumento para fomentar la convivencia. Es decir que la disciplina es el reaseguro de la convivencia. Es un sistema de control que implica todas aquellas medidas que se toman para prevenir, evitar o castigar una falta o el incumplimiento de una norma.

Lago y Ruiz-Roso (2000: 52-53) considera que son normas que incitan a respetar a compañeros y maestros, también observa que para algunos se refiere al castigo, pero para otros significa manejo de la clase o lo que el profesor hace para controlar la conducta de sus alumnos. También se relaciona con las actitudes de los alumnos. En ella, el acento está en el orden, el control, las conductas, las normas. Sin embargo la disciplina debe ser parte de la **educación para el autogobierno, un factor de seguridad**, de equilibrio entre poder y autoridad, como liberación individual, como **equilibrio entre rigidez autoritaria y permisividad incontrolada**.

El concepto disciplina en su origen (latín) hacía alusión a la acción de aprender (discere) y no al orden y al control en el que se ha arraigado en el sistema educativo, quedándose en algunos casos como una mera tipificación de castigos al incumplimiento de unas normas.

Por contrapartida, la indisciplina entonces “es una actitud de rebeldía o un acto de respuesta ante una situación dada o impuesta”. Indisciplinado será entonces quien transgreda, rechace, viole o ignore la normativa, la persona que “rompa o altere el orden, la que no acepte la estructura y la organización que rigen en la escuela” (Lago y Ruiz-Roso, 2000:54). Por lo tanto, la indisciplina pone en evidencia los límites del control, del orden establecido.

Para López (2000: 14-15), las funciones de la disciplina son: a) la socialización, b) la madurez personal, c) la interiorización de estándares éticos y d) la seguridad emocional, que no se consigue sin la orientación proporcionada de los controles externos, todo ello para propiciar un clima de responsabilidad, trabajo y esfuerzo.





Su principal problema no es tanto su necesidad sino cómo ejercerla, ya que, como señala Jares (2001:107-108), muchos confunden obediencia con disciplina, esto es confundir un modelo de disciplina con la disciplina en sí misma, es decir, la disciplina no tiene porqué ser necesariamente autoritaria. Ahora bien no se puede tener como referencia el modelo de disciplina tradicional en el que el educador/a tiene todas las prerrogativas y al educando sólo le queda el deber de cumplirlas, ni vale, por otra parte, el modelo de disciplina asentado en el dejar hacer, para que sea el alumno el que marque los ritmos y secuencias del aprendizaje: se trata de la búsqueda de ese equilibrio entre autoritarismo y permisivismo.

### 3. Modelos de regulación de la convivencia

Es posible definir la regulación de la convivencia como “un conjunto integrado de planteamientos de índole educativa que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina” (Torrego, 2003: 26).

Así, por ejemplo, en su análisis de los modelos de gestión de la convivencia en el actual sistema educativo, Torrego (2003) diferencia tres modelos: el sancionador, el relacional y el integrado y discrimina distintas dimensiones que diferencian a cada uno de ellos.

- El **sancionador** es el modelo heredado y más extendido. Es de tipo burocrático, y está basado en los recursos formales que posee el sistema. Es punitivo, ya que considera que se debe castigar por el incumplimiento de aquellas faltas que se cometan.
- El **relacional** está basado en el diálogo y la buena disposición de las partes en resolver el conflicto. Este modelo es informal y normalmente su aplicación queda al criterio del docente, en función de la gravedad del conflicto y del “concepto” que tenga de los implicados.
- Por último, el modelo **integrado** está basado en flexibilizar la aplicación del modelo sancionador e institucionalizar el relacional, creando equipos de especialistas en el tratamiento constructivo de conflictos, como los mediadores. Es un modelo participativo y de autorregulación de la disciplina centrado en asumir compromisos, reparar y/o compensar el daño, etc., por lo que, en lugar aplicarse estrictamente la normativa, se promueve formalizar mecanismos de diálogo para llegar a acuerdos que sustituyan los castigos de tipo autoritario por nuevos compromisos, afines a un estilo democrático. Requiere también de una formación específica en resolución constructiva de conflictos, así como de la creación de equipos que asuman esa gestión. Por lo tanto necesita de un protocolo claro sobre los procedimientos para saber en qué casos, cuándo y cómo proceder y en consecuencia de la coordinación de esas actuaciones, para lo que será necesaria la condición previa de un consenso sobre los procedimientos y los criterios en la toma de decisiones.



#### 4. Estructura y síntesis del desarrollo de la argumentación

Para diseñar un plan de convivencia, en primer lugar vamos a analizar las intenciones. Para ello, partimos de un nivel “enunciativo” del que hemos destacado los siguientes valores tomados en cuenta por distintos autores como vinculados a la educación para la convivencia democrática, pero de entre ellos se destacan tres, por ser en los que más se incide. Además, los dos primeros son los más vinculados a la autoridad y al poder. En segundo lugar se buscará contrastar si ese marco valorativo que fundamenta al plan pueda contradecirse en su ejecución o implementación.

Cuadro 1: Valores a tener en cuenta para definir la orientación de un modelo de convivencia

Valores	Definición o explicación	Comentarios de los autores	Comentarios del profesorado
<b>Identidad</b>	Orientado a las personas, al desarrollo integral de cada uno, denota la preocupación e interés por sus miembros, sus relaciones y de mutuo apoyo. Sirve para la construcción del yo (para la autoestima, autonomía) y del nosotros. Para desarrollar la responsabilidad y autoridad personal y grupal contribuyendo a la satisfacción personal y colectiva <b>Busca promover</b> la cohesión, la integración, la confianza. Trata de <b>evitar</b> la exclusión, el miedo, las amenazas, la sumisión, la humillación, la indiferencia.	Es importante la no-prevalencia de lo cognitivo o la tarea sobre lo afectivo, personal.	Preocupación por seguir el programa, porque los alumnos no obstaculicen el desarrollo de las tareas.
<b>Participación</b>	Puede entenderse de distintas maneras: 1. SER PARTE o ESTAR EN: donde lo que se busca sólo es informar, comunicar, es un tipo de participación pasiva, se practica más por el ejercicio del voto y por los mecanismos de representación en los distintos órganos (en el mejor de los casos). 2. SENTIRSE PARTE, en este caso se promueve un sentimiento de pertenencia e identidad “nosotros”, una conciencia de grupo. Se promueve más el diálogo y el debate. 3. TENER PARTE, cuando se toma parte en los procesos de decisión e incluso se pasa a la acción. Y por último, 4. HACER PARTICIPACIÓN: donde los sujetos cooperan, comparten, se	La participación óptima será la que incluya los tres últimos tipos promoviendo el compromiso personal y social	En el mejor de los casos promueven los dos primeros tipos, los dos últimos quedan para los centros con más recursos participativos.

	corresponsabilizan, la implicación es mayor y hay capacidad de crítica.		
<b>Paz</b>	No tanto pensado como oponerse a la guerra, sino como rechazo a la violencia, a asumir el conflicto de forma positiva, a no tolerar conductas intimidatorias y de maltrato o discriminación.	Es uno de los pilares de la gestión constructiva de conflictos.	Está asociado a clichés y a oponerse a la guerra y a la violencia física. No se valora la violencia estructural.
<b>Colaboración, Diálogo, Libertad, Igualdad, Respeto, Solidaridad, Justicia</b>	Se trata de una serie de valores asociados a lo que debe contemplar la democracia.	Todos ellos forman parte del catálogo fundamental de la gestión constructiva de conflictos tanto desde una dimensión ética como pragmática.	Entienden el <b>diálogo</b> como “te explico porque hago esto...” El <b>respeto</b> es entendido como la no agresión o la aceptación de lo que el profesor diga y la <b>justicia</b> como la aplicación de castigos ante el incumplimiento de normas. Los otros valores no tienen un significado tan importante para ellos.

La columna de “**Comentarios del profesorado**” viene a poner voz a una parte de éste que objeta o relativiza el valor que se ha mencionado en cada caso y no representa una posición unívoca de los docentes, ya que en los claustros hay muchos matices con respecto a la manera de entender la convivencia. Por ello pretendemos expresar el punto de divergencia con el valor en cuestión, sin pretender que se interprete como una postura predominante.

A continuación veremos los niveles de imposición o autonomía en la forma de tomar decisiones. Entendemos que cuanto más imposición, más autoritario será el modelo, por lo tanto, en la forma de tomar decisiones se deberán concretar valores como promover el diálogo, la participación, la responsabilidad, etc. Por eso será interesante corroborar si existe esta coherencia entre los valores y la forma de tomar decisiones. Esto nos lleva una vez más a ver la diferencia entre la intencionalidad inicial o retórica y la práctica.

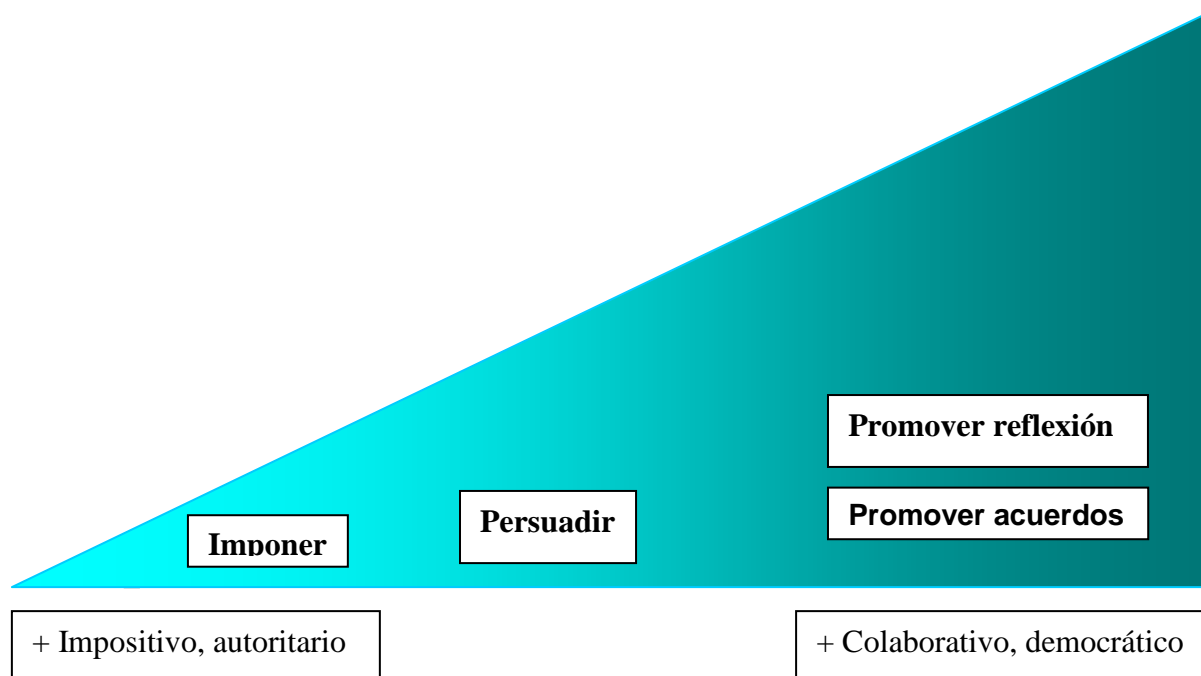
Así los **conflictos se resuelven de forma autoritaria** cuando se utiliza el poder, la coerción, la intimidación, el derecho o la normativa, ya que se apela a una autoridad para juzgar qué derechos son más legítimos o para imponer la supremacía de uno sobre otro. Los **conflictos se resuelven basándose en el diálogo** cuando se necesita seguir colaborando y que haya confianza, interdependencia (para satisfacer las propias necesidades es necesario encontrar formas aceptables de satisfacer las necesidades del otro, es decir, se buscan soluciones de consenso).

Cuadro 2: Forma de tomar decisiones o medidas

<b>Forma de tomar</b>	<b>decisiones o medidas</b>	<b>COMENTARIOS</b>
<b>Imponer</b>	Tareas, responsabilidades o castigos.	La forma más usual y expeditiva de tomar decisiones en la enseñanza.
<b>Persuadir</b> (imposición razonada)	Propone soluciones el adulto.	En ocasiones buscan explicar y convencer del motivo por el que toman esa decisión.
<b>Promover Reflexión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sobre lo que se hizo.</li> <li>-Sobre las consecuencias que generó</li> <li>-De qué otras formas se podría haber actuado.</li> <li>-Cómo hacer para reparar lo que se hizo.</li> <li>-Qué va a pasar si se volviera a repetir.</li> <li>-Promover refuerzo o modelado positivo.</li> </ul>	Consideran que esta modalidad requiere de mucho tiempo, y que no lo tienen. En el caso más extremo, consideran que con determinado tipo de alumnos este esfuerzo es inútil.
<b>Promover acuerdos</b>	Propone soluciones el alumno/la familia: asumir compromisos, negociar o intercambio de propuestas: adultos y alumnos proponen soluciones y aceptan propuestas, división de responsabilidades y tareas.	Algunos consideran que esto sólo debe consistir en que acepten lo que el profesorado dice.

Así, la toma de decisiones y de medidas estará orientada de la siguiente manera:

Gráfico 1:



Lo siguiente es ver el abanico de posibilidades en que se apoya cada forma de tomar medidas. Por ejemplo, las medidas que se pueden tomar desde la imposición son las mismas que desde la persuasión. La diferencia es de tono o de justificación que se hace en el segundo caso y no en el primero, aunque los resultados sean los mismos. Estos matices serán más fáciles de demostrar en la práctica que en el papel, aunque comparten la actitud.

Forma de tomar medidas	Tipos de medidas
<b>Imponer o Persuadir</b>	{ Amenaza Sanción Castigos
<b>Promueve reflexión</b>	{ Anticipación de consecuencias
<b>Promueve acuerdos</b>	{ Corrección Reparación Compensación Reconciliación

Entendemos a cada una de ellas de la siguiente manera:

- Amenaza: advertir sobre posibles consecuencias negativas, conlleva el uso del poder.
- Anticipación de consecuencias/promover reflexión: advertir o hacer pensar sobre posibles consecuencias negativas no punitivas.
- Sanción: de tipo burocrático, basado en la normativa y en la tipificación de faltas.
- Corrección, reparación: reparar lo que se ha hecho.
- Compensación: no se puede reparar (por ejemplo, un cristal roto) pero se compensa, pagando o asumiendo un compromiso o haciendo servicios a la comunidad: trabajos realizados para compensar los daños.
- Castigos: poner más tareas o más horas de trabajo
- Reconciliación: pedido de disculpas, hacer las paces, siempre y cuando no sea impuesto.

La orientación puede ser más a la autonomía, autorregulación o democrática o a la heteronomía (basado en la dominación-sumisión) y por lo tanto más autoritaria. Al mismo tiempo analiza qué características puede tener la convivencia según esté más orientada a uno o a otro modelo (Serrano y Salas, 2001:147)

Cuadro 3: Orientación de la regulación de la convivencia

<b>Características y orientación</b>	<b>Heterónoma</b>	<b>Autónoma</b>
Valores	Impuestos	Personales, desarrollados (consensuados)
Relación	Presión (dominación-sumisión)	cooperación
Respeto	Unilateral	mutuo
Derechos	Minoría	colectivos
Deberes	Impuestos	Corresponsabilidad
Resolución de conflictos	Premio – castigo	Reflexión y compromiso

Se describirán a continuación las características y límites de cada enfoque y la difícil implantación del integrado en los centros educativos.

Cuadro 4: MODELOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

	SANCIONADOR	RELACIONAL	INTEGRADO
PODER DE RESOLUCIÓN	Jefe de Estudios o Consejo Escolar	Comunicación directa entre las partes	Comunicación directa entre las partes bajo la tutela del centro
PROCESO	Sancionador: Aplicación de normas (RRI)	Diálogo natural entre las partes	Aplicación de normas y diálogo entre las partes
ENFOQUE DE LA JUSTICIA	Justicia Retributiva: Se repara el daño recibiendo un castigo	Justicia Restaurativa: la víctima recibe restitución del agresor, que libera su culpa	Justicia Restaurativa y Retributiva bajo la autoridad educativa
HIPÓTESIS	La sanción disuade al trasgresor (Prevención individual) y disuade a otros (Prevención general)	Reconciliarse con la víctima supone alto coste mental y emocional (Prevención individual) y modelo para otros (Prevención general)	Reconciliarse con la víctima supone alto coste mental y emocional (Prevención Individual) y mensaje de autoridad educativa (Prevención general)
PROCEDIMIENTO	Se deriva el caso a la autoridad educativa para que tome las medidas pertinentes.	Se detecta el conflicto, se escucha a las partes, se analizan las posibilidades de arreglarlo en buenos términos. Se resuelve.	-Se detecta el conflicto, se deriva a personas formadas en tratamiento de conflictos. -Se resuelve con la implicación directa de los interesados y los mediadores. -La autoridad educativa refrenda lo acordado o lo complementa con medidas disciplinarias
FORMA DE TOMAR DECISIONES	-Imponer -Persuadir	-Promover reflexión -Promover acuerdos	-Promover reflexión -Promover acuerdos
ORIENTACIÓN DEL MODELO	-Hacia el pasado. -Penalización	-Hacia el futuro. -Reconciliación	-Hacia el futuro. -Reconciliación y Resolución
CONSECUENCIAS Agresor	-No corrige la conducta. -Produce distancia, resentimiento, escalada y rechazo al centro. (Tendencia antiescolar)	Restituye al otro y libera su culpa	Restituye al otro y libera su culpa
CONSECUENCIAS Víctima	-Inseguridad (denunciante) -Indefensión	Recibe restitución y libera al otro de culpa	Recibe restitución y libera al otro de culpa

CONSECUENCIAS Relación	No hay reconciliación ni resolución del conflicto	Busca restituir la relación aunque desde iniciativas individuales	-Intenta restituir y mejorar la relación. -Promueve el entendimiento, la colaboración y el respeto.
TIPO DE MEDIDAS	-Amenaza -Sanción -Castigos	-Anticipación de consecuencias -Corrección, Reparación -Compensación -Reconciliación	-Anticipación de consecuencias -Corrección, Reparación -Compensación -Reconciliación
MODELO DE AUTORIDAD	AUTORITARIO	LAISSEZ FAIRE <sup>3</sup>	DEMOCRÁTICO
JUSTIFICACIÓN	Porque tengo la autoridad	Porque me apetece	Porque es importante para todos.
TIPO DE MORAL QUE FAVORECE	No favorece una moral autónoma, ni reconocimiento de la responsabilidad	Favorece una moral más autónoma, pero sin empatía.	-Favorece una moral más autónoma. -Pretende co-responsabilidad y
LIMITACIONES	-Poco educativo y práctico: Ley del más fuerte. Alta reincidencia. -No presenta modelos alternativos. -No atiende al trauma de la víctima ni a la culpa del agresor.	-Dificultad en grupos no naturales -Costoso en tiempo y energía. -No garantiza la prevención generalizada -Poco solidario. -No favorece relaciones equitativas.	-Exige equipos y entrenamiento. -Funciona mejor si hay marco protector y apoyo administrativo. -Costoso en tiempo y energía. -Favorece que todos tengan en cuenta las necesidades de los otros.

Más allá de los distintos aspectos que puntualiza Torrego, desde la implementación en un centro lo que más se suele encontrar no es ninguno de ellos. Se podría entonces diferenciar un cuarto modelo, el **combinado**, que recoge aspectos de cada uno de los descritos, por lo que se aplica indistintamente dependiendo de diferentes factores como son **quién es el que toma las medidas, quién deriva y/o detecta el caso, quién es el sancionado y cuál es la falta que ha cometido o lo que ha hecho**. Es cierto que nunca se da un modelo en estado puro, pero también que el modelo integrado es más una meta o un ideal para orientar una acción coherente. Torrego no subraya lo suficiente en dicho modelo el trabajo en equipo, coherente y consensuado y ése es el punto más débil del modelo integrado en la práctica.

Los profesores tienen una cultura de toma de decisiones muy individualista, fragmentaria, fomentada por el derecho a la “libertad de cátedra” y la estructura de aula y es muy difícil articular planes y proyectos principalmente a nivel de secundaria por esta tradición y cultura profesional y organizacional heredada. La visión que tienen los profesores sobre su trabajo es que el aula es su territorio y no aceptan ingerencias. Por lo tanto, los criterios sobre lo que cada uno considera problemas de disciplina y la

<sup>3</sup> Es laissez faire en el sentido de imprevisible y arbitrario.





aplicación de medidas en consecuencia son personales; rara vez han sido debatidos y consensuados. Se presupone esa coherencia en la normativa de centro pero en la rutina de aula puede significar multitud de matices<sup>4</sup>. Por todo lo expuesto, **el modelo integrado requiere de una actuación coherente, división de tareas y responsabilidades, seguimiento de protocolos y debate y reflexión interna sobre su aplicación y esto se encontrará solamente en un reducido número de centros en España**. Habrá unos cuantos más que debatan sobre si pondrán en funcionamiento un equipo de mediación, que evidentemente enriquecerá y diversificará las actuaciones orientadas a la mejora de la convivencia, pero su calado es inferior. Y luego existe un gran número de centros que oscilarán entre el castigo y el diálogo de manera arbitraria y no estructurada. Y estos últimos casos son los que denominamos como “**modelo combinado**”, que es el que describe la situación imprecisa y caprichosa de la tendencia general de la gestión de la convivencia en los centros.

El **modelo combinado** entonces consiste en aplicar el sancionador o el relacional supeditado al criterio del que gestiona el caso. Esta arbitrariedad, inespecificidad y subjetivismo da la pauta de que el **patrón dominante último es el autoritarismo en la gestión de la convivencia**, que estará determinado porque, según le parezca la gravedad del caso y el alumno implicado, el profesor que lo deriva e incluso el ánimo que tenga, determine la toma de decisiones última y ésta resulte más punitiva o más dialogante en consecuencia.

## 5. Conclusiones

El profesorado suele concebir al alumno como incapaz de tener autorregulación, o lo que es peor, que éste sólo quiere burlar las normas y a la autoridad, incapaz de diferenciar entre el bien y el mal, para lo que está el profesor. Es decir, como el alumno no puede tomar decisiones, hay que dárselo “todo hecho”, donde lo único que les queda es aceptar lo que les manden y además interpretarán la disidencia como un reto a la autoridad y no como expresión de puntos de vista o de necesidades personales divergentes.

En general, para gestionar la convivencia la primera prioridad del profesorado es que pueda dar clase, no educar para la democracia, ni promover autonomía, etc., en segundo lugar pensará en proteger a los alumnos con mejores posibilidades y por último se preocupará por los alumnos con peor desempeño. En cuanto a lo que se propone, es principalmente enseñar los contenidos de su materia, por encima de transversales o currículum oculto y la manera de alcanzarlo será la más expeditiva, no la más constructiva. Es decir, a los docentes les preocupa más que los alumnos no molesten para que puedan dar clase y que se creen redes de ayuda mutua para mantener las buenas relaciones.

El profesorado tiene, además, dificultades para valorar la importancia de la cogestión de la convivencia, puesto que de lo que se habla es de un hecho colectivo que no debe quedar en manos de unos pocos. Cada autor propone su visión del tema, pero todos coinciden en la importancia de favorecer la integración, promoviendo el diálogo y la colaboración, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos y

---

<sup>4</sup> Un ejemplo típico es el mascar chicles en el aula: hay profesores que lo castigan y otros que no

evitando las estrategias basadas en el uso del poder sin más. Hace unos años cuando un alumno “se portaba mal” lo primero que se hacía era el aislamiento y la humillación (castigos físicos o simbólicos, como por ejemplo ponerles *mirando al rincón*). Nuevas tendencias sugieren hacer exactamente lo contrario: cuando un alumno tiene un comportamiento inapropiado en lugar de privarle de interactuar, se profundizará más en la comunicación. Una orientación muy distinta para quienes vivieron como alumnos el primero y como profesores les parece “bonito” este último, pero no ven tan claro cómo aplicarlo, además de generarle inseguridad.

Este modelo de convivencia, por lo tanto afecta directamente a la “autoridad”, ya que se ejercerá de manera distinta, ésta estaría basado en la co-participación en el poder, un profesorado que no encuentra el punto exacto entre el ejercicio de la autoridad y la aplicación de la disciplina pero sin permisividad y descontrol que es a lo que le temen. Por todo lo expresado podríamos concluir que estamos en un momento en el que coexisten distintos modelos de autoridad junto con los distintos tipos de gestión de la convivencia, en el que podríamos hablar de un modelo autoritario hegemónico en crisis en el que empiezan a emerger modelos más democráticos en fase de expansión a la vez que el modelo *laissez faire*, entendido como “hago lo que puedo cuando me dejan”, aparece como alternativa ante el desconocimiento de modelos más eficaces de actuación cuando el autoritario ya se ha agotado.

## Referencias.

- Aguerrondo, I., (1996), *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires: Troquel.
- Alguacil, J., (2006) *Tema 4: Cultura y socialización ( extraídos del "proyecto docente" de la asignatura de Sociología)*, Madrid.
- Antelo, E. Y Abramowski, A., (2000), *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Rosario: Homo Sapiens
- Blau, P. (1979) “Organizaciones: teorías”, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, dirigida por Sills, D., Volumen 7, Madrid: Aguilar.
- Bolívar, A., (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*, Madrid: La Muralla
- Camps, V., (1994), *Los valores de la educación*, Madrid: Anaya.
- Carrascosa M.J. y Martínez, B. (1998), *Cómo prevenir la indisciplina*, Madrid: Escuela Española.
- Casamayor, G.(Coord) (1998) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, Barcelona: Grao.
- Dana, D. (2001) *Adiós a los conflictos*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cerrón Jorge, L., (2000) “La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema”, en *Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa*, N°25, p.7-18.
- Dahl, R., (1979) “Poder”, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, dirigida por Sills, D., Volumen 8 , Madrid: Aguilar,

- De la Corte Ibáñez, L., (2000) "Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación", en *Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa*, N°25 p.21- 48.
- Fernández, I. (coord.) (2001), *Guía para la convivencia en el aula*, Barcelona: CISS-Praxis.
- Fernández, I. (2000), "¿A quién le toca la convivencia?", Barcelona: *Revista Organización y Gestión educativa*, N° 4: 9-12
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002), *Conflicto en el centro escolar: el modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa*, Madrid: Catarata.
- Frigerio, G. y otras (1992): *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión y gestión*. Bs.As: Troquel Educación
- Funes, S. (2000), "Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia", en *Revista de educación "Contextos educativos" n° 3*, Logroño: U. De la Rioja: 91-106.
- Funes, S. (2001), *Las estrategias de resolución de conflictos como área de intervención psicosociológica*, VII Congreso Español de Sociología, FES-Univ. De Salamanca.
- Giddens, A., (1991) *Sociología*, Madrid: Alianza
- Gotzens, C. (1986), *La disciplina en la escuela*, Madrid: Pirámide
- Jares, X. (2001), *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Lago, J.C. y Ruiz-Roso, L., (2000), "Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial" p.:49-93 En "Tarbiya" *Revista de investigación e innovación educativa*, N°25.
- López, J. (2000), "Convivencia y disciplina en los centros escolares", Barcelona: *Revista Organización y Gestión educativa*, N° 4:13-16
- Macionis, J. y K. Plummer (1999) *Sociología*. Madrid: Prentice-Hall
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Peabody, R. (1979) "Autoridad", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, dirigida por Sills, D., Volumen 1, Madrid: Aguilar
- Ramo, Z. y Cruz, J. (1997), *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos*, Madrid: Escuela Española.
- Serrano, I y Salas, B. (2001), "La pentacididad: la autorregulación de la convivencia desde el modelo de la pentacididad", Federación de Enseñanza de CCOO, *Convivencia escolar: un enfoque práctico*, Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO, 141-156.
- Simón, P. (2007), *Los colegios tendrán un policía de referencia para drogas y violencia*, El mundo, 27-04-07: 23
- Torrego, J.C. (coord.) (2000), *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*, Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (coord.) (2003), *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*, Consejería de Educación, C. A. Madrid.
- Torrego, J.C. (coord.) (2006), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C., Funes, S. (2000) "El proceso de mediación escolar en los IES de la comunidad de Madrid", en revista *Organización y Gestión educativa n° 4*, Madrid:40-43.
- Torrego, J.C., Funes, S. y Moreno, J. (2001), *La mediación de conflictos en centros educativos*, Madrid: UNED, (vídeo y guía didáctica).

Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003), *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*, Madrid: Alianza  
Woods, P., (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC

### **Fuentes de Internet:**

Consejo Escolar de Canarias, *El conflicto en educación secundaria*, Recuperado: <http://www.dictamen/d1h1> al d1h5.

Concejo Educativo de Castilla y León, *La conflictividad en los centros,* en 1ª conferencia de educación progresista de castilla y león – 12 mayo 2001. Recuperado: [http:// www.nodo50.org/concejo](http://www.nodo50.org/concejo)

INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación). *Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. “La profesión docente”. Recuperado: [http://www.Diagnóstico del sistema educativo\\_Cap\\_5 - 2.htm](http://www.Diagnóstico del sistema educativo_Cap_5 - 2.htm)

Jares, J., *El lugar del conflicto en la organización escolar* en: Revista Iberoamericana de Educación (OEI), Número 15: Micropolítica en la Escuela - Septiembre - Diciembre 1997 - Recuperado: <http://www.OEI/El lugar del conflicto en la organización escolar.htm>

