

Diversidad y convivencia en los centros escolares. (Una práctica en la formación inicial del futuro educador)

Diversity and coexistence in schools. (A practice in the initial formation of the future educator)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 28/11/2011

Aceptación: 01/05/2012

Carlos Rosales López
(Universidad de Santiago)

RESUMEN

El carácter crecientemente plural de nuestros centros escolares hace necesario que redoblemos nuestro esfuerzo de reflexión y análisis sobre la complejidad de la convivencia en ellos.

Una consecuencia directa de la importancia de cuidar la convivencia en los centros es la necesidad de preparar en ese sentido a los profesionales de la educación en sus periodos de formación inicial y permanente.

En este trabajo se ha solicitado a alumnos de la asignatura de diseño curricular de la licenciatura de Pedagogía durante el curso 2007/08 que realizaran un relato sobre las características de su escolaridad en las etapas de educación primaria o secundaria.

A través del estudio de dichos relatos se ha podido reflexionar en torno a cuestiones como la diversidad de alumnos, su motivación e intereses, su nivel académico, las características de sus compañeros más influyentes, el clima relacional y comunicativo, la existencia de alumnos aislados, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la existencia de acoso, las formas de ayuda mutua y las características de los conflictos más frecuentes.

PALABRAS CLAVES

Convivencia, diversidad, reflexión, formación profesional.

ABSTRACT

The increasingly plural character of our schools make necessary to redouble our efforts to examine and discuss the complexities of living in them.

A direct consequence of the importance of maintaining harmony in all centers is the need to prepare in this regard to education professionals in their periods of initial and ongoing training.

This paper has asked students of the subject curriculum of the Bachelor of Education during the 2007/08 academic year to conduct report on the characteristic of their schooling in the early stages of primary or secondary education.

Through the study of these stories has been able to reflect on issues such as diversity of students, their motivation and interests, academic level, the characteristics of their more influential pupils, the relational and communicative atmosphere, the existence of isolated students, the integration of pupils with special educational needs, the existence of harassment, the forms of mutual assistance and the characteristic of frequent conflicts..

KEYWORDS

Keywords: Coexistence, diversity, reflection, training.

(Pp. XX-XXX)

1. Introducción

Las características sociales de las escuelas han cambiado sustancialmente a lo largo de las últimas décadas. Y paralelamente a los cambios de carácter social se han producido también importantes innovaciones pedagógicas y didácticas.

La escuela del pasado era predominantemente una escuela diferenciadora y masificada. Diferenciadora en cuanto al género (escuelas para niños, escuelas para niñas), en cuanto a la clase social (escuelas para clases privilegiadas, escuelas para clases deprimidas), en cuanto al idioma y la cultura en general (escuelas para alumnos de una mayoría social o para alumnos de minorías), en cuanto al nivel intelectual y las necesidades educativas (escuelas para elites, escuelas para alumnos con necesidades especiales). Al mismo tiempo, era una escuela masificada porque dentro de la relativa homogeneidad de sus alumnos, las ratio profesor/alumnos eran considerablemente elevadas.

Sin embargo, la escuela en estos momentos, sobre todo a nivel de centros públicos es considerablemente comprensiva y diversificada. A ella acuden y conviven en ella alumnos con las más diversas características en cuanto a todos los aspectos señalados y otros. La escuela, al igual que la sociedad, evoluciona hacia los parámetros de la pluralidad y la democracia.

Pedagógicamente existe un proceso paralelo de cambio de enorme trascendencia. En la escuela convencional se practicaba una metodología colectiva en la que todo un grupo numeroso de alumnos debía realizar las mismas actividades al mismo ritmo y con un mismo nivel de dificultad, dirigidas normalmente por un solo profesor que era quien determinaba niveles, tiempos, formas y recursos para el trabajo. Sin embargo, en la escuela actual, con un porcentaje menor de alumnos en el aula, pero que presentan entre ellos diferencias a veces considerables en torno a numerosos aspectos, la enseñanza se vuelve diversificada y adaptada en la medida de lo posible a las características de cada uno para optimizar al máximo posible su aprendizaje.

Si habláramos en términos de investigación experimental, podríamos decir que en la metodología convencional el profesor y su forma de enseñar constituyen una variable independiente a la que deberán adaptarse con mayor o menor fortuna los alumnos, derivándose de ello unos resultados muy diversos (variable dependiente). Sin embargo, en la escuela actual la metodología, la forma de intervención docente se convierten en una variable dependiente de las características de cada alumno para estimular en todos los casos el mayor aprendizaje posible. ¿Como puede hacerse realidad este cambio? Mediante la reducción del número de alumnos por clase, el incremento del número de profesores y especialistas, el trabajo en equipo de unos y otros hasta la intervención conjunta sobre el mismo alumno o grupo de alumnos. Todo ello implica cambios sustanciales en la organización y funcionamiento de los centros, en la utilización de técnicas y recursos, en la propia formación del profesorado.

2. Algunas manifestaciones de la diversidad

El origen étnico-cultural, la clase social, el género masculino o femenino y las diferentes capacidades constituyen en estos momentos importantes referentes en el análisis de la diversidad de alumnos en los centros escolares.

Desde hace tiempo se ha puesto de relieve la existencia de una notable proximidad del bagaje cultural de niños y jóvenes de clase social media y media-alta respecto a la cultura escolar. Existe una considerable proximidad en lenguajes, valores y expectativas que conceden una importante ventaja de entrada a alumnos pertenecientes a este estrato social frente a alumnos de clase social deprimida. Y es preciso advertir que aun cuando los profesores/as se muestran partidarios en sus declaraciones sobre el tema, de un trato semejante, esta misma postura, al no profundizar en la adaptación, puede convertirse en un factor de discriminación.

Se puede hacer referencia al concepto de capital heredado según Bandura y dentro del mismo a los de capital cultural y capital social, refiriéndose el primero a conocimientos y habilidades interiorizadas y el segundo al conjunto de redes institucionales y sociales en que se desarrolla la persona. De manera más concreta, hay que referirse una vez más a la proximidad del lenguaje, que hace más fácil la comunicación. También podemos referirnos al aprendizaje informal, es decir, al que el alumno realiza espontáneamente a través de las tareas cotidianas sin habérselo propuesto, pero que de hecho va a influir poderosamente en su capacitación.

Los alumnos con origen étnico-cultural diferente al de la mayoría, normalmente hijos de trabajadores inmigrantes pueden experimentar de forma muy diferente la manera en que se los trata de integrar en el sistema educativo.

La investigación psicosocial y pedagógica (Cummis, J. 2001) pone de relieve la importancia de utilizar la lengua materna en los primeros niveles de escolaridad. Hace posible una mejor vinculación de los nuevos aprendizajes con los ya realizados en el ámbito familiar y extraescolar, así como constituye un vehículo de valores propios de su cultura de origen y ello incrementa no solo la eficacia sino también la motivación e integración escolar del alumno. Normas legales en diversas instituciones como la directiva n. 77 de la Unión Europea (U.E.) recogen esta necesidad pedagógica estipulando que los alumnos pertenecientes a diversas minorías tienen derecho a ser escolarizados en su lengua materna y a aprender a lo largo de la escolaridad obligatoria otra u otras lenguas propias de la U.E.

En nuestra legislación educativa actual a partir de la LOE (2006), se contempla que a los alumnos pertenecientes a minorías inmigrantes se los integre en los cursos que les corresponda según su nivel de aprendizaje y que puedan tener el apoyo que necesitan en los ámbitos del lenguaje y la cultura de la mayoría. En un principio se establecieron aulas específicas para estos apoyos, pero con el tiempo se ha podido constatar la insuficiencia de las mismas, por lo que se

incide más en un incremento de los apoyos dentro de las aulas ordinarias.

En el momento actual la escuela, cuya cultura se aproxima hasta identificarse con la de la clase social media-alta de la mayoría, se ve ante la necesidad de realizar un considerable esfuerzo de adaptación hacia las culturas de las clases sociales más deprimidas y de las minorías étnico-culturales que de manera creciente se encuentran en las aulas. De lo contrario, existe el riesgo de incremento de las diferencias al aparecer de manera natural en los alumnos más desfavorecidos un sentimiento de frustración ante un sistema escolar en el que no sienten reconocidos sus valores, sus metas o aspiraciones. Todo ello repercute en el incremento de los niveles de absentismo y fracaso escolar y según algunos autores como Hargreaves (2003), en el desarrollo de conductas desviadas o agresivas.

Otra importante dimensión de cambio de la escuela lo ha sido la progresiva integración en aulas ordinarias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. La escuela convencional, como la misma sociedad los había relegado y cuando los tomó en consideración fue construyendo centros educativos especiales para atenderlos de forma diferenciada respecto a los demás alumnos. Con el paso del tiempo y la democratización social, la extensión universal de los derechos humanos promovió la progresiva integración de estos alumnos en todas las instituciones y también en las educativas. En España los fundamentos legales de esta integración se encuentran en la Constitución del 78, en la LISMI (Ley de integración social de minusválidos de 1982) y de manera más próxima en las fundamentales leyes educativas: LODE (Ley orgánica del derecho a la educación, 1985), LOGSE (Ley de ordenación general del sistema educativo, de 1990), LOPEGCE (Ley orgánica de participación, gestión y evaluación de centros educativos de 1995) y LOE (Ley orgánica de educación, de 2006).

La integración de alumnos con necesidades especiales en centros ordinarios supuso en un primer momento la progresiva desaparición de centros de educación especial,

que se reducen en la actualidad a los imprescindibles para el tratamiento de alumnos que requieren de una atención fuertemente especializada y continua.

Dentro de los centros ordinarios existieron en principio aulas de educación especial para hacer posible una atención combinada entre las aulas ordinarias y las especiales. En estos momentos se apuesta fuertemente por la presencia de estos alumnos durante toda la jornada en las aulas ordinarias, dentro de las cuales el profesor titular contará con el apoyo de otro profesor que dedicará de modo preferente su atención a estos alumnos. De acuerdo con la LOE en concreto, los alumnos con necesidades educativas especiales serán objeto de un estudio diagnóstico en el momento de su ingreso en el centro escolar y a este diagnóstico seguirá la elaboración de un plan adaptado a sus necesidades, que se revisará anualmente. Dentro de este plan se contempla la existencia de adaptaciones curriculares, de cuya realización se responsabiliza fundamentalmente el maestro o profesor tutor de manera inmediata, y más ampliamente, el equipo de orientación y el equipo docente.

Otro de los ámbitos de importante cambio de la escuela en los últimos años lo ha sido la apuesta por el desarrollo de la coeducación de niños y niñas, chicos y chicas en todos los niveles de la enseñanza. Se trata de una cuestión social y pedagógica en la que nuestro país se ha visto notablemente retrasado durante el periodo de la dictadura respecto a otros países europeos, pues en aquel periodo se había intensificado una fuerte separación y educación diferenciada por género en clara correspondencia con la fuerte diferencia que a nivel social se mantenía entre los roles del hombre y la mujer.

El primer paso hacia la coeducación se produce con la Ley General de Educación de 1970, que promueve la enseñanza mixta mediante la escolarización progresiva (curso a curso empezando por los más bajos) de alumnos y alumnas en los mismos colegios y aulas. Más adelante, con la LOGSE en 1990, tiene lugar un progreso importante de carácter cualitativo desde la escolarización mixta a una auténtica coeducación, con un

currículo común y una metodología notablemente perfeccionada.

La investigación etnográfica venía poniendo de relieve que aun situados en el mismo centro y aula, se producía a veces un trato discriminatorio a nivel no solo verbal con utilización del masculino plural y expresiones apreciativas o despectivas, sino también de interacción, con más atención y trato diferente a alumnos que a alumnas y de orientación, al darse la influencia de prejuicios sexistas en las orientaciones proporcionadas a unos y otras. Las diferencias de intervención en el aula a veces se corresponden también con diferencias en los patios de recreo y en los momentos de relación informal: tipo de juegos, utilización de recursos, asignación de responsabilidades.

En este tema, como en los anteriores (clase social, integración de alumnos con necesidades especiales o pertenecientes a minorías), la actuación familiar constituye en estos momentos un factor fuertemente influyente que la escuela no puede soslayar. La familia es inductora a veces de actitudes diferenciadas según el rol masculino o femenino, que influyen fuertemente en decisiones que adoptan los alumnos/as en cuanto a tareas, elección de estudios y profesiones, comportamiento y asunción de responsabilidades, etc.

3. El papel de la escuela ante la diversidad

En estos momentos la atención a la diversidad es posible en los centros escolares dado que se ha venido produciendo una importante serie de modificaciones desde la implantación de la LGE en 1970, y más intensamente desde la LOE (1985) y la LOGSE (1990), muchos de cuyos principios han sido reforzados por la LOE (2006). Entre dichas modificaciones hay que destacar la reducción de la ratio profesor/alumnos, la presencia en los centros de profesores de apoyo y profesores especialistas en educación especial y en audición y lenguaje, la

creación en todos los centros de un departamento o equipo de orientación, la mejora de la formación profesional del futuro profesor tanto a nivel de educación primaria como secundaria.

El hecho de que a partir de la LOGSE los centros escolares deban realizar su propio proyecto educativo y su proyecto curricular constituye un valioso instrumento para la adaptación de la intervención del centro escolar a las características específicas de sus alumnos.

La elaboración del proyecto educativo obliga al centro (Consejo escolar) a reflexionar sobre las características de su entorno socio-cultural y particularmente, de sus alumnos y las familias de éstos. A partir del conocimiento de la realidad social y cultural, dentro de un proyecto educativo original deberán establecerse señas de identidad y grandes objetivos de trabajo en línea con la adaptación de la intervención educativa a alumnos de distintas culturas, clases sociales, género o necesidades educativas. El proyecto educativo es también el ámbito natural para el establecimiento de responsabilidades en este tema, que abarcan a órganos colegiados y de coordinación como los departamentos y equipos del centro y a profesionales considerados individualmente. Dentro del mismo proyecto educativo es importante se prevea el establecimiento de vínculos de colaboración con otras instituciones y en primer lugar, con las familias de los alumnos.

El proyecto curricular constituye el marco para el tratamiento de la atención a la diversidad dentro de cada etapa y área o asignatura del plan de estudios o bien atravesándolos de forma interdisciplinar como se propone en los temas transversales.

En la actualidad, la educación para la ciudadanía constituye una asignatura en la que de manera específica pueden estimularse aprendizajes para la convivencia y la integración social. Pero, evidentemente, la responsabilidad de este tipo de formación no puede limitarse a una sola materia que se imparte en un solo curso de educación primaria o en solo dos de la ESO. Por ello, debe ser el conjunto de todas las áreas curri-

culares o asignaturas las que se encarguen de este tipo de educación, considerándola como un tema transversal que no desplace a contenidos convencionales, sino que se desarrolle a través de ellos. A nivel de proyecto curricular el profesorado deberá programar un aprendizaje interdisciplinar y progresivo de la convivencia.

También desde la perspectiva del proyecto curricular es importante se estimule a través de todas las áreas el establecimiento de climas de comunicación democrática entre profesor y alumnos y entre alumnos, como un instrumento básico para la convivencia. No menos importante es que se pongan en práctica técnicas que como el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales estimulan eficazmente la capacidad de comunicación y de colaboración. Se trata de técnicas hacia las que el profesorado muchas veces presenta una actitud poco receptiva o de rechazo. En efecto, implican un importante cambio de actitudes y creencias en el sentido de considerar que la enseñanza y el aprendizaje no solo se producen en sentido vertical descendente, sino que pueden desarrollarse también en un plano horizontal, en el que el alumno es objeto de influencias formativas por parte de sus compañeros con una edad y niveles madurativos próximos a los suyos. El profesor pierde algo de su protagonismo formal tradicional para desarrollar más un papel de orientador. Por otra parte, la puesta en práctica de la enseñanza cooperativa y la tutoría entre iguales implica la realización por el profesor de tareas relativamente nuevas, distintas a las convencionales como la formación de equipos o la asignación de tutores, la preparación del trabajo y el seguimiento del mismo, su evaluación, la búsqueda de recursos, la elaboración de orientaciones, etc.

Desde el Plan de orientación y acción tutorial puede contribuirse sustancialmente a la creación de un clima óptimo de convivencia a través de una intervención preventiva que se proyecte en actividades de sensibilización respecto no solo a los alumnos, sino también al profesorado y las familias. En relación con el desarrollo de Educación para la ciudadanía, sobre todo en la ESO, por

la asignación en esta etapa de una hora semanal a la tutoría, es posible se pongan en práctica actividades de:

- Coordinación del equipo directivo, los equipos docentes y las familias de los alumnos.
- Realización de tareas de acogida de nuevos alumnos, de información sobre la convivencia en el centro, sobre formas de participación, etc.
- Desarrollo del autoconcepto del alumno y su integración en el grupo y en el centro escolar.
- Actividades para la estimulación de valores y actitudes hacia la convivencia.

Enfocado de manera predominante en alumnos con necesidades educativas especiales, el Plan de atención a la diversidad incluye una amplia serie de medidas para la integración académica y social de estos alumnos como las siguientes:

Agrupamientos flexibles/ Apoyo en grupo ordinario/ Apoyo ocasional fuera del grupo/ Desdoblamiento de grupos/ Oferta de materias optativas/ Medidas de refuerzo/ Adaptaciones curriculares/ Integración de materias en ámbitos/ Programas de diversificación curricular/ Programas personalizados/ Escolarización tardía/ Actuación específica (Decreto 133/2007, DOGA 136. 13-VII-2007)

En la actualidad, el Plan de convivencia, que todos los centros han de elaborar a partir de la LOE (2006) se apoya e influye en todos los proyectos y planes del centro educativo. En este sentido y además de las características señaladas en otros planes, se crean a partir de él instrumentos específicos como el observatorio de convivencia para el seguimiento constante de la misma a nivel global del centro a fin de optimizarla y superar los posibles problemas o dificultades. Otro importante rasgo de los planes de convivencia es el estímulo del diálogo, la utilización de la comunicación para la solución de conflictos. En este sentido, se fortalecen los canales de comunicación (profesor y alumnos, alumnos entre sí) y de manera específica aparecen en los centros los equipos de mediación, constituidos normalmente por alumnos y profesores voluntarios que

facilitan la solución de conflictos relacionales a través del diálogo y la negociación antes de la aplicación de normas. (Tórrego, J., 2008)

También en los planes de convivencia debe existir como antiguamente en los reglamentos de régimen interno, un cuerpo de normas que rijan la naturaleza de las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad y que prevean formas de solución de conflictos una vez producidos. Se considera en la actualidad que el establecimiento de estas normas debe ser participativo y que sus consecuencias han de tener un carácter constructivo, pedagógico.

4. Características de la investigación

Generalmente, cuando se estudia la convivencia en los centros escolares se presta mucha atención a las relaciones profesor/alumno considerando implícitamente que el clima de convivencia se rompe por el alumno a través de conductas disruptivas en el aula como llegar a destiempo, hablar alto, utilizar recursos alternativos, burlarse del profesor, etc. Normalmente se utiliza una escala de calificación de progresiva gravedad desde la desobediencia a normas, el absentismo, la agresividad verbal e incluso física.

Además de la dimensión «vertical», en la que la convivencia y los conflictos que a ella se oponen se consideran desde la perspectiva de las relaciones entre alumnos y centro, alumnos y profesores, es necesario el estudio de la convivencia a nivel horizontal, entre alumnos, tanto más interesante por ser a través de ella como se potencia la identidad personal, se adquieren habilidades, actitudes y competencias para la interacción, se originan situaciones de ayuda mutua, se aprende a resolver conflictos en la realidad y se comprende el valor de las normas impuestas así como de las que el propio alumno elabora y aplica de forma natural.

En esta investigación se realiza un análisis de las características de la convivencia en los centros escolares a partir del relato

que hacen de la misma treinta alumnos de la licenciatura de Pedagogía (1) al recordar sus vivencias como escolares de educación primaria o secundaria (quince por cada etapa). Dado que los relatos se escribieron en el curso 2007/08, la escolaridad en educación primaria se desarrolló en torno a 1992-98 y la correspondiente a educación secundaria entre 1998 y 2004.

Las dimensiones de la convivencia en torno a las que se ha reflexionado se refieren a las características de los alumnos, especialmente de los más influyentes, las relaciones entre ellos, especialmente de ayuda mutua y las características de los conflictos más frecuentes y de sus formas de solución.

Este importante esfuerzo de recuerdo, descripción, análisis y reflexión ha contribuido, a la formación profesional del futuro pedagogo como un destacado ejercicio de reflexión sobre la práctica vivida.

Dos han sido las bases conceptuales en las que se ha fundamentado el trabajo. Por una parte la correspondiente a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa, de creciente utilización en ciencias humanas y sociales desde el último cuarto de siglo XX (Clandinin, D. Coord. 2007; Bolívar, A. Coord. 2001). Desde esta perspectiva se hace posible dar voz a quienes están más directamente implicados en situaciones sociales como las de carácter educativo, en este caso antiguos alumnos y al tiempo futuros profesionales de la educación. A ellos se les ha solicitado la realización de un relato de sus experiencias escolares, en las que como parte de la realidad vivida dan cuenta del rico mundo emocional experimentado (Hargreaves, 2003).

Otra importante base conceptual de la investigación se encuentra en el desarrollo de trabajos que desde los años ochenta se proyectan sobre la capacidad de aprendizaje del profesional de la educación a partir de la reflexión sobre la práctica. (Shulman, L., 1987; Zeichner, K. 1987; Marclive, A. 2003; Walsh, A. 2009; Wanlin, Ph. 2009). Además, en la actualidad se cree en la conveniencia de utilizar métodos biográfico-narrativos para la investigación de las características de la enseñanza y para intensificar la actividad reflexiva del futuro educador sobre la

misma. (Knowles, G., Holnt-Reynolds, D. 1991; McNiff, J. 2007)

En efecto, a los futuros pedagogos, autores de los relatos se les ha solicitado no una simple descripción de experiencias sino al tiempo también un esfuerzo de reflexión sobre las mismas teniendo en cuenta la perspectiva temporal (periodo transcurrido desde que tuvieron lugar al momento actual y utilizando como instrumentos de análisis los conocimientos que sobre educación están adquiriendo en sus estudios actuales.

Frente a una posible realización enteramente libre y personal de los relatos se ha optado por proporcionar a sus autores una serie de estímulos para recordar en forma de orientaciones sobre los posibles temas a tratar en ellos. También se ha recurrido al contacto y conversación con antiguos profesores y compañeros.

A la descripción y análisis temporalizados se ha agregado la valoración desde una perspectiva actual y la propuesta de innovación en el futuro: cómo mejorar la atención a la diversidad y la convivencia en un contexto de educación inclusiva.

5. Resultados: características de los alumnos

En este primer apartado se utilizan datos sobre el número de alumnos por aula, sobre su diversidad, sobre la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales (NN.EE.), su nivel de motivación y de rendimiento académico, intereses y características de alumnos especialmente influyentes.

En cuanto al número de alumnos por aula, las cifras que se aportan oscilan en torno a los veinte, una proporción que está dentro de los parámetros recomendables pedagógicamente y también legalmente. Las oscilaciones respecto a esta cifra se extienden entre los quince y los veinticinco alumnos, descendiendo generalmente en los cursos de bachillerato. Solo en un centro, de carácter religioso, se da cuenta de una ratio mucho más alta (cuarenta alumnos por aula).

Diversidad

Cuando en los relatos se aborda la cuestión de la diversidad de alumnos, en seis de ellos se considera que era inexistente. Se dice que los alumnos pertenecían al entorno del colegio y que presentaban unas características socio-culturales semejantes. En todos los demás relatos, hasta treinta se apunta a distintos tipos de diferencias. La más frecuente es la de raza, hasta diez casos, vinculada a la presencia de niños gitanos, en siete casos y de niños de color, en tres. A continuación se menciona el país de origen de alumnos diferentes (seis casos), concretamente, Alemania, Suiza, Argentina, República Dominicana, Cabo Verde, Filipinas, Perú y China.

Otros motivos de diversidad, que se citan con menor frecuencia, son las diferencias socio-económicas, la religión, ser hijo de inmigrantes, o proceder de otra Comunidad Autónoma.

“En lo que a diversidad cultural se refiere, tengo que decir que pertenecíamos todos a la misma cultura, no había ningún alumno inmigrante ni extranjero o de otra cultura diferente” (8)

“Había varios alumnos gitanos, en mi clase había tres niñas y dos niños” (5)

“En el colegio convivían diferentes culturas por aquel entonces, cuando estudiaba en el centro los emigrantes procedían mayoritariamente de Cabo Verde; hoy en día me consta que también hay alumnos de Perú, Filipinas y alguno de China. Por todo esto el contexto del centro era y sigue siendo muy multicultural, por lo que nos inculcaban valores como la igualdad y la tolerancia entre todos nosotros” (11)

En cuanto a la presencia en los centros de alumnos con NN.EE., tan solo en cinco casos se dice que no había. En ocho relatos se habla en términos generales de varios alumnos sin especificar qué clase de necesidades presentaban. Entre los relatos que sí las explican, en ocho casos se hace referencia a la discapacidad psíquica, al síndrome de Down y al retraso mental y en seis casos se refieren a cuestiones de motivación y de discapacidad sensorial. Con menor frecuen-

cia se citan también dificultades en el aprendizaje y concretamente en el conocimiento del idioma por alumnos inmigrantes. En algunos relatos se aporta información sobre la integración y forma de tratamiento de estos alumnos. Así, se cita la existencia de profesores de apoyo y aulas de educación especial. En algún caso también se refieren a la colaboración de los alumnos en dicha integración.

“En cuanto a alumnos con NN.EE., recuerdo que había una niña que tenía retraso mental, la cual estaba totalmente integrada en el colegio, se relacionaba con los alumnos, con los profesores, etc., de manera completamente normal, por lo que no había ningún problema de rechazo hacia ella; al contrario, muchas veces estaban pendientes de ella tanto alumnos como profesores para que no le pasara nada” (8)

“En cuanto a alumnos con NN.EE., recuerdo que en tercero de ESO teníamos en clase un niño en silla de ruedas que se llamaba Esteban. Para ayudar a su movilidad ese año nos trasladaron a un aula en la planta baja del edificio principal y los alumnos de formación profesional se encargaron de hacer rampas para todos los accesos del edificio para que a Esteban le fuera más fácil desplazarse por el centro escolar, de esta forma podía ir sin ayuda a la fotocopiadora, biblioteca, cafetería, aunque sus compañeros de clase siempre le ayudaban en todo” (30)

Motivación e intereses

Es un tema que les ha resultado difícil de abordar a los autores de los relatos ya que en diez de ellos no aparece información al respecto.

Entre los que sí informan podemos diferenciar tres grupos. En cinco casos se dice que la motivación era nula, inexistente o baja. En otros seis, por el contrario se afirma que era buena o alta y finalmente, como postura intermedia en nueve relatos se considera que era diversa, dependiente de factores como la influencia familiar o el curso que realizase el alumno. Al parecer los alumnos de ESO estaban menos motivados hacia el estudio que los de bachillerato so-

bre todo cuando tenían expectativas de poder trabajar antes de cumplir los dieciséis años.

“En lo referente al nivel de motivación de los alumnos, dependía mucho de la situación personal y escolar de cada uno, no se puede comparar la motivación de un niño que no tuviera problemas familiares o con los propios amigos y que en clase estuviera contento con sus compañeros y con la forma de impartir clase de la profesora, que un niño/a que en su casa tiene una serie de problemas, ya sean económicos, de conducta o actitudinales y/o en clase tiene problemas de integración con sus compañeros o la profesora no le comprende o su forma de dar clase no le resulta enriquecedora” (20)

“La motivación de los alumnos y el nivel académico de éstos en los cursos de ESO es bastante bajo y escaso en la mayoría de los casos, debido principalmente a que es una etapa obligatoria y se reúnen alumnos que no quieren estudiar dentro de las aulas, lo que puede provocar un efecto negativo en sus compañeros. Sin embargo, en bachillerato los alumnos muestran más interés y un mayor nivel académico que los alumnos de la ESO ya que es una etapa no obligatoria donde son los alumnos los que deciden qué es lo que quieren estudiar y donde se encuentran más motivados. Aquí la relación con los profesores suele ser más positiva que en etapas anteriores” (30)

En los relatos se hace alguna referencia también a intereses lúdicos, deportivos y de otros tipos de los alumnos en las dos etapas escolares. Predominan las referencias a los intereses lúdicos vinculados con los juegos tradicionales, y los deportivos. De manera específica se citan los dibujos animados, las obras de teatro, las actividades artísticas, los temas de actualidad, e intereses profesionales en bachillerato.

Los intereses de los chicos y chicas del centro era los típicos: el deporte y el fútbol en concreto en el caso de los chicos y los cantantes de moda y la ropa en las chicas, aunque era también común que niños y niñas compartieran juegos en los recreos y también fuera del centro practicando actividades propias de ambos colectivos” (12)

“En cuanto a los intereses profesionales de los alumnos tengo que decir que eran muy diversos, algunos de ellos eran: mecánico, carpintero, electricista, profesores, enfermeras, etc.” (19)

Nivel académico

Al igual que en el caso de la motivación, también en el del nivel académico los autores de relatos parecen encontrar dificultades para calificarlo, ya que en nueve casos, casi la tercera parte, no aportan datos sobre el mismo. Dentro de los relatos que si lo hacen existen dos grandes grupos: el de quienes consideran que dicho nivel era alto, bueno o elevado, diez, y los que consideran que era diverso o medio, otros diez. Solo en un relato se lo califica como abiertamente bajo:

“El nivel de estudios era alto. Las notas eran muy buenas y la calidad de la enseñanza casi impecable, lo que se hizo notar en las pruebas de acceso a la universidad. En general, la motivación principal del alumnado era aprobar para comenzar los estudios universitarios, algo que se hizo real en un alto porcentaje; otros decidieron optar por los ciclos superiores, sin embargo las ganas de continuar con su formación, de obtener un título superior y de prepararse para comenzar una profesión eran genéricas” (29)

“El nivel de estudios, la verdad es que no sabría analizarlo muy bien ya que había de todo, pero en los grupos en los que yo he estado, podría decirse que había más fracasos que éxitos. A los niños que nos gustaba estudiar y que en casa nos animaban a hacerlo, conseguíamos superar las metas, en cambio los niños a los que nadie los motivaba y carecían de interés hacia los estudios, terminaban fracasando en su labor. La verdad es que con los métodos que se empleaban en ese colegio era muy fácil perder el interés e incluso odiar el colegio, por lo que el papel de los padres era decisivo” (1)

Compañeros influyentes

Entre los compañeros que los autores de los relatos han tenido a lo largo de su escolaridad, algunos han influido especialmente

en ellos por su especial manera de ser y por la naturaleza de las relaciones que han mantenido con ellos.

El principal rasgo, o mejor, tipo de rasgos, que señalan en alumnos especialmente influyentes ha sido el de su carácter sociable, que se manifiesta a través de una amplia serie de matices como: *sociable, extrovertido, dialogante, solidario, hablador, cercano, tolerante educado, respetuoso, abierto, participativo, preocupado por los demás, alegre, divertido, simpático, agradable*.

“Una de mis mejores amigas era y sigue siendo Belén. Belén es una chica simpática, agradable, amable, generosa, buena persona, tolerante, educada y muy respetuosa” (1)

“Es un chico muy cariñoso, sociable, preocupado por los demás y muy atento. Le gustaba compartir sus preocupaciones con nosotras y que le diéramos nuestra opinión” (23)

Dentro de esta categoría de rasgos pero en sentido contrapuesto se citan en cuatro ocasiones el rasgo de timidez, pero en todo caso en relación con otros que lo compensan y hacen que en definitiva no se lo considere en sentido negativo:

“Andrea es una niña muy alegre, risueña, tímida, crítica, muy madura para su edad, divertida, responsable, se llevaba bien con todo el mundo, le gustaba ir a la playa, montar en bicicleta, ir al cine, lo que se solía hacer a esas edades” (20)

Otra categoría de rasgos que se destacan en alumnos influyentes son de carácter más académico, que se manifiestan en sentido positivo con términos como: *brillante, buenas notas, estudiosa, trabajadora, aplicada, motivado por los estudios*, y se manifiesta también en sentido negativo con términos como: *poco estudioso, mala en los estudios, repetidor, nada aplicado, revoltoso*.

“Me impresionó su forma de ser, tanto en los estudios como persona. Era muy inteligente y estudiosa, le gustaba aprender, llevar las cosas al día y organizarse bien” (17)

“Nunca se aplicó en los estudios, siempre ha sido muy vaga, además no estaba nada motivada. Tampoco le gustaba ni le gusta leer, para ella era un obligación, no un pla-

cer. En cuanto dejó los estudios no volvió a leer un libro” (10)

Se constata que normalmente los rasgos aparecen combinados, de modo que se recuerda por ejemplo a un compañero/a sociable y a la vez tímido/a o sociable y a la vez poco estudioso/a:

“Era un alumno bastante malo en los estudios pues no le gustaba nada estudiar y solía suspender bastantes asignaturas, pero siempre fue un alumno que caía bien a los profesores debido a su carácter extrovertido y a que siempre estaba contento y de buen humor, eso es algo que me gustaba de él, que a pesar de todo era una persona feliz” (6)

Además de estas series de rasgos, se citan otros ya con menor frecuencia, una o dos veces, como los siguientes: *deportista, gran persona, con ideas propias, serio, atrevido, inteligente, guapa, luchadora*

“Además, es una persona con gran ansia de superación, que lucha por lo que quiere y la gusta, algo que admiro profundamente en ella” (4)

“Cuando nos conocimos tendría catorce o quince años, padece diabetes, no pertenece a ningún tipo de religión, sus ideas son progresistas, le gusta el arte, la moda, es muy serio pero a la vez con un gran sentido del humor y bastante persuasivo” (29)

Las relaciones que los autores de los relatos han mantenido con alumnos que han influido en ellos, han sido en primer lugar de amistad y confidencialidad. En veinte de los treinta relatos se refieren a ellas con términos como *amigo y confidente*

“Nos conocemos desde que teníamos cinco años y además de ser una compañera excelente puede presumir de ser una bellísima persona. Ella fue y es una persona con la que he podido hablar, llorar y reír y me ha escuchado siempre que lo he necesitado, dejando todo para estar conmigo” (24)

Un segundo tipo de relaciones son las de apoyo y ayuda mutua con carácter predominantemente académico, que se manifiestan a través de conceptos como *ayuda, apoyo, compañerismo*

“Académicamente considero que ambas nos hemos ayudado mutuamente. Especial-

mente en el instituto, donde ella se volcaba conmigo en lengua y yo con ella en matemáticas” (4)

En esta categoría de relaciones ocurre como en el caso de los tipos de rasgos. Se combinan estrechamente, dándose la mayor parte de las veces de manera conjunta:

“Eran muy amigas mías, siempre que las necesitaba, estaban ahí y fuimos muy importantes las unas para las otras en el tema del estudio porque nos ayudábamos mutuamente, siempre que una no entendía algo, la otra se lo explicaba o estudiábamos juntas porque era más fácil” (19)

6. Resultados: clima relacional y comunicativo

En educación primaria los informes sobre clima relacional son muy coincidentes. De los quince relatos que se centran en esa etapa, ocho informan que el clima era muy bueno y seis que era bueno en general. En educación secundaria los quince relatos correspondientes se distribuyen en un primer grupo de ocho en los que se informa que el clima era bueno o muy bueno a nivel de aula, con los conflictos normales y un segundo grupo de seis en los que se declara que el clima era en general bueno o muy bueno a nivel de centro. Se detecta una importante diferencia cualitativa ya que en secundaria la calificación del clima se proyecta según grupos, incluso se afirma que existen diferencias entre unos y otros. Es de señalar que también a nivel de secundaria se realiza el único informe en el que se califica de negativo el clima relacional en un centro:

“Las relaciones entre los alumnos eran muy buenas, todos nos llevábamos muy bien e intentábamos ayudarnos los unos a los otros” (1)

“Por lo general todos los alumnos nos llevábamos bien pero también es cierto que andábamos divididos por grupos. Los repetidores eran muy pasotas y andaban por su lado, luego los del grupo A y los del B también andaban separados” (21)

En cuanto a la existencia de alumnos aislados, en educación primaria, en nueve relatos de los quince correspondientes se informa que no había y solo en tres se afirma que si aduciendo como motivos las dificultades de aprendizaje, el sobrepeso y la higiene. En educación secundaria son siete los informes en los que se dice que no había alumnos aislados, mientras que en otros siete casos si se declara que existían por una diversidad de motivos fundamentalmente centrados en la manera de ser del alumno aislado (características psicológicas como la timidez, situaciones como ser nuevo en el centro).

“En el colegio existían dos grupos de alumnos que eran rechazados por todos los demás, eran dos grupos muy diferentes el primero de ellos estaba compuesto por tres hermanos gitanos que hacían la vida imposible a todos los alumnos del colegio, robaban y pegaban a quien les apetecía. El otro grupo estaba compuesto por unas niñas de la misma familia que vivían en una situación de extrema pobreza, sus padres eran alcohólicos y drogadictos, el padre de una de las niñas incluso estaba en la cárcel. Estas niñas eran rechazadas por su aspecto, porque olían mal y porque se mostraban de forma maleducada ante todo el mundo” (13)

“Habitualmente éramos una clase donde el compañerismo predominaba ante todo, salvo conflictos entre grupos, pero estos conflictos o se resolvían al instante o pocos días después. No había ningún niño/a con problemas de adaptación por parte del grupo, por lo menos en las clases donde yo estuve” (20)

La integración de alumnos con NN.EE. se considera buena o muy buena, sin dificultades que no sean las adaptaciones de la actividad académica con atención especializada en aula diferente o en la ordinaria. Se dice en los informes que tanto profesores como alumnos estaban constantemente atentos a prestar apoyo a la integración de estos alumnos. Existe coincidencia tanto en educación primaria como secundaria en este punto:

“A los niños con NN.EE. se les ayudaba mucho si te lo pedían, por lo general, todo el colegio. No se hacía diferencias respecto a ellos ni para bien ni para mal. Conside-

ro que su integración era muy buena. En segundo de la ESO tuve un compañero repetidor que era deficiente mental, era muy cariñoso con todo el mundo y muy buen compañero”(21)

De los treinta relatos analizados, veinticinco informan que las relaciones de género eran normales, buenas o muy buenas. Tan solo en cinco, dos de primaria y tres de secundaria, se apunta a alguna diferencia. Se dice por ejemplo que las relaciones se modificaban con la edad, que existían algunas diferencias en la utilización de instalaciones y la práctica de juegos. Solo en dos casos se dice que eran discriminantes (colegio religioso) o que estaban separados en los recreos (IES público)

“Hablando de género también nos llevábamos bien niños y niñas. Aunque no era habitual que jugásemos juntos durante los recreos, sí lo hacíamos a veces, incluso algunas niñas jugaban al fútbol con nosotros. También en clase había una buena relación entre niños y niñas, no había ninguna diferencia notable referente al género dentro del aula, donde había bastante compañerismo entre todos” (6)

“La relación entre niños y niñas era normal, aunque en la ESO en los recreos siempre estaban separados, pero porque tenían intereses diferentes, los niños jugaban al fútbol y las niñas la mayoría de las veces se pasaban los recreos hablando de los chicos que las gustaban y paseaban por el recreo a ver si los encontraba. En el bachillerato los chicos y las chicas ya tenían más intereses en común y pasaban más tiempo en pandilla” (26)

Acoso

Las referencias a la existencia de acoso en el centro hacia alumnos son de forma predominante negativas, más en secundaria que en primaria. En secundaria informan negativamente nueve relatos y afirmativamente solo dos. En los cuatro relatos restantes no se encuentran datos sobre este tema. En educación primaria los informes negativos son siete y los afirmativos cinco. En estos últimos sin embargo, se hace referencia

a un acoso de carácter puntual, a través de expresiones como: *algún caso, puntual, por un grupo de alumnos, en los recreos, con los alumnos más tímidos*

“En cuanto a casos de acoso entre compañeros decir que no se detectó ninguno. Tan solo existía el típico líder o modelo a seguir al que todos adoraban y apoyaban y actuaban de la misma manera que el líder. Si el líder insultaba a una niña o a otro niño, pues todos lo hacían porque como era el modelo a seguir había que hacer lo que él hiciera para así poder ser su amigo” (2)

“Los casos de acoso entre compañeros no es que fueran habituales pero si los había, siempre había algún gracioso que disfrutaba poniéndole motes a los compañeros y hacerle burla incluso hacerlo sentir realmente mal y llorar, y en clase estar continuamente en tensión o no querer venir a clase” (3)

“Un ejemplo de acoso que se dio en el colegio fue el que proporcionó un niño de etnia gitana, el problema que teníamos es que era muy agresivo y fuerte y siempre estaba abusando de sus compañeros. Recuerdo que un día me agarró por el jersey hasta que me lo rompió, a mi esto me enfadó mucho ya que sabía que al llegar a casa me iban a castigar por llevar el jersey roto, pues bien, en el colegio había una profesora de apoyo y fue ella quien me lo cosió mientras estábamos en clase, por lo tanto, al final se solucionó pero siempre me acordaré del detalle de esta profesora” (14)

Ayuda mutua

En casi todos los relatos, de educación primaria y secundaria, se hace constar la existencia de ayuda mutua entre compañeros para la realización de las tareas escolares y la preparación de exámenes, lo que se manifiesta mediante conceptos como: *en cualquier momento, ante los exámenes, en el estudio, en la realización de los deberes, prestar y compartir material,*

“En general entre compañeros éramos muy solidarios y nos ayudábamos unos a otros. Esto se podía dar de diversas maneras, podíamos pasarnos apuntes que nos faltaban entre los compañeros más cerca-

nos, también nos prestábamos deberes de casa, nos explicábamos algún tema que no entendíamos, incluso en algún examen que no conocíamos la respuesta, alguien nos refrescaba la memoria” (29)

La ayuda mutua también se proyectaba aunque con menor frecuencia en cuestiones de tipo personal, lo que se manifiesta a través de conceptos como: *en problemas personales, ayuda a compañeros en apuros, en la integración de una alumna nueva, en temas emocionales y afectivos,*

“A mi me orientaron sobre todo en temas de carácter emocional y afectivo como en temas académicos cuando suspendía alguna materia y en aquella época para mí era una desgracia. Los resultados de las ayudas prestadas fueron diversos, aprobar exámenes, ayuda en trabajos, apoyo moral y psicológico, lo que resultó ser un gran alivio en momentos de crisis” (27)

Parece importante señalar que entre los treinta relatos analizados, en veintinueve de ellos se considera que si se daba la ayuda mutua, con diversos matices (siempre, en tareas, ante los exámenes, fuera o dentro de clase, de carácter personal, etc.), mientras que tan solo en un relato se dice que era escasa o se daba solo en algunas asignaturas.

En la mayoría de los relatos se informa que la ayuda mutua era favorecida y estimulada por los profesores a través fundamentalmente de la organización de tareas en equipo, de la práctica del diálogo, de la organización de tareas participativas, explicando su importancia, mediante el desarrollo de los temas transversales, etc.

Tan solo en cinco relatos se informa que no la fomentaban. En dos de ellos se explica que creían que el trabajo debía realizarse individualmente. En otros dos se estima que los profesores no se preocupaban de esta cuestión y que por consiguiente, ni la fomentaban ni la impedían.

“Los maestros/as fomentaban este tipo de ayuda con la realización de clases participativas y la elaboración de trabajos en equipo cooperativos. Además de, según recuerdo, siempre que tenían ocasión repetían el discurso de que sois compañeros y como tal os debéis de ayudar” (27)

“Con respecto a esto, no recuerdo ningún profesor que nos animara de manera concreta a que nos ayudásemos, sin embargo, uno de ellos nos afirmó que era más fácil estudiar en grupo” (29)

Conflictos

Tanto en primaria como en secundaria las referencias que se hacen en los relatos a los conflictos y sus formas de solución guardan una proporcionalidad semejante. En primaria son diez los relatos que hacen referencia a conflictos normales y en secundaria son nueve. En ambas etapas se describen con términos como: *de poca importancia, riñas en juegos, normales, discusiones, peleas...*

“La verdad es que no había conflictos graves y los pequeños problemas que hubo (las típicas disputas entre compañeros) se arreglaban en el momento a través del profesor o de los propios compañeros” (1)

Por otra parte, son cinco y seis relatos, correspondientes a primaria y secundaria respectivamente, en los que se da cuenta de la existencia de conflictos más importantes. Por ejemplo, una pelea en la que se hiere a un compañero, la interrupción continuada de la clase a una profesora, peleas entre grupos de alumnos que sobrepasan el centro y se proyectan en la comunidad:

“Los conflictos más frecuentes que se daban en el aula eran sobre todo la incapacidad de los profesores para mantener la clase en silencio, lo que provocaba que muchos no fueran capaces de dar la clase, aunque estas situaciones solo se daban con algunos profesores y en el primer ciclo de la ESO” (26)

La solución de los conflictos se basaba generalmente, tanto en primaria como en secundaria en la utilización del diálogo o la aplicación de normas o bien mediante estos dos recursos al tiempo y las personas que intervenían en la mediación de conflictos eran los propios alumnos y los profesores. En secundaria se hace referencia, de forma más amplia a la intervención de la dirección del centro, el departamento de orientación y el jefe de estudios:

“Los conflictos a veces se resolvían entre los propios alumnos o en otras ocasiones

se acudía a la figura del profesor y si fuese necesario a la de la directora si el conflicto fuese grave” (7)

En cuanto a los conflictos fuera del aula, eran fundamentalmente por motivos de indisciplina como que algún alumno insultara, pegara o persiguiera a otro. Estos casos se daban normalmente en el recreo o en los momentos de entrar o salir del colegio. Se resolvían llevando al alumno o alumna a dirección o al jefe de estudios, después se llamaba a los padres y se la imponía un castigo que podía ser quedar sin recreo o expulsión según la gravedad de la conducta. Si la mala conducta se repetía, el castigo era más duro” (9)

7. Conclusiones y prospectiva

Cada uno de los núcleos de información contenida en los treinta relatos analizados ha servido para estimular la reflexión de los estudiantes de Pedagogía en torno a cuestiones de notable interés educativo, teniendo en cuenta la evolución desde los años en que tuvieron lugar las vivencias relatadas y la situación actual. Esta reflexión se ha visto enriquecida por los conocimientos adquiridos en sus tres primeros años de carrera por los autores de los relatos, que en numerosas ocasiones declaran ver ahora aquellos acontecimientos de forma diferente en función de sus estudios actuales.

- a) En la mayoría de los centros existía una creciente diversidad en las características de los alumnos, a la que contribuían el carácter mixto en cuanto a género, el origen étnico y cultural, el nivel socioeconómico, necesidades educativas especiales, etc. En estos momentos esta realidad no solo permanece sino que se incrementa especialmente en los centros de carácter público y concertado. Las medidas y recursos para atención a la diversidad se han incrementado y han evolucionado cualitativamente en el sentido de potenciar una enseñanza de naturaleza inclusiva. (Fernández Batanero, 2009). Profesores y especialistas desempeñarán un papel muy importante en el éxito de esta trayectoria.
- b) El conocimiento de la naturaleza de la motivación de los alumnos para el estudio ha sido un tema difícil para los autores de los relatos, en una tercera parte de los cuales no aparecen datos al respecto. Entre los relatos en los que si se informa sobre ella, la mayoría considera que era variable, dependiendo de factores como la influencia familiar y el nivel de estudios. Se destaca por ejemplo que los alumnos de ESO estaban menos motivados que los de bachillerato. Este apartado ha conducido a reflexionar sobre la importancia y fuentes de la motivación, sobre los estudios obligados como la ESO y los voluntarios como el bachillerato, sobre las condiciones socioeconómicas actuales que de hecho prolongan la adolescencia de alumno retrasando su ingreso en el mercado laboral e incrementando su periodo de preparación, con la posible ampliación en el futuro de la escolaridad obligatoria a los dieciocho años. Complementariamente a la motivación hacia los estudios, los relatos informan sobre intereses lúdicos, deportivos y de otros tipos, dando a conocer que predominaban los vinculados con los juegos tradicionales y los deportivos. Se hace necesario reflexionar sobre la falta de referencia a juegos audiovisuales e informáticos. ¿Podríamos pensar que los centros escolares constituyen espacios para la práctica de juegos y deportes convencionales de carácter asociado y en menor medida para el entretenimiento individual que predominaría en los hogares?
- c) Respecto al nivel académico, una tercera parte de los relatos no aporta información, otra tercera parte informa que era alto y otra tercera parte que era diverso o medio. Esta información ha servido para el análisis y reflexión en torno a la eficacia del sistema educativo, puesta en duda a veces en función de evaluaciones comparativas a nivel

internacional. Parámetros para la evaluación, estrategias evaluadoras, historia y evolución de nuestra escolaridad, metodología de enseñanza y preparación del profesorado, son algunos de los temas sobre los que resulta obligado reflexionar. Y en conjunto, tomar en consideración la importante opinión de los propios alumnos o ex-alumnos, en principio nada negativa sobre la eficacia de los centros.

- d) En los compañeros que más han influido en su formación y estudios identifican rasgos como la sociabilidad y la capacidad de estudio. De forma puntual se refieren a cualidades como ser deportista, tener ideas propias, ser inteligente ser una gran persona, etc.

La sociabilidad se manifiesta como un rasgo genérico presente en la mayoría de los informes tanto de primaria como de secundaria, que abarca una compleja serie de cualidades como el diálogo, la solidaridad, la extroversión, la tolerancia, la apertura, la preocupación por los demás, etc.

Las relaciones que se han mantenido con estos alumnos influyentes han sido, según la mayoría de informes de amistad y confidencialidad en lo personal y de apoyo y ayuda en lo académico.

Estos datos han llevado a reflexionar sobre el hecho de que los centros escolares no constituyen solamente contextos para las relaciones de carácter vertical. Por importantes que sean éstas, se dan al mismo tiempo las relaciones horizontales, de notable influencia en la conformación de la personalidad de los alumnos y en el desarrollo de sus aprendizajes. Las relaciones horizontales sobrepasan los límites de las aulas, de los horarios y se extienden más allá del colegio, a veces hasta la actualidad y probablemente hacia el futuro en algunos casos.

- e) El clima relacional, según más de la mitad de los informes se puede considerar bueno o muy bueno. En educación

secundaria se diferencia entre grupos de alumnos y centro en general, manifestándose diferencias cualitativas entre unos y otros grupos. La existencia de alumnos aislados es mínima en educación primaria y se incrementa en secundaria. En la primera etapa el origen del aislamiento se sitúa en dificultades para el aprendizaje o en características físicas de los alumnos aislados y en secundaria se hace referencia a características de su personalidad.

Es prácticamente unánime en ambos niveles la consideración de que los alumnos con NN.EE. están perfectamente integrados, existiendo una actitud muy positiva en este sentido tanto en el profesorado como en los alumnos.

Se considera en la mayoría de relatos que las relaciones de género eran buenas o muy buenas. Entre los cinco informes que las califican peor destacan dos en los que los centros establecen medidas de separación o discriminación, uno de ellos religioso.

Los datos correspondientes a este apartado constituyen un buen punto de partida para la reflexión sobre la necesidad de considerar la integración del alumno una responsabilidad de la institución en lugar de situar el origen del aislamiento solamente en características de los alumnos.

- f) Tan solo en dos relatos de educación secundaria y cinco de educación primaria se informa de la existencia de problemas de acoso en centros y en este último caso se da cuenta de formas puntuales de acoso, sin una larga continuidad. El único caso que puede conceptualizarse como de auténtico acoso se registra en educación primaria.

En este apartado parece necesario reflexionar sobre el probable incremento de situaciones de acoso escolar desde los cursos en que tuvieron lugar las vivencias correspondientes a la actualidad. Parece necesario reflexionar asimismo sobre la necesidad de prevención de situaciones de acoso así como

de dinamizar la intervención del profesorado ante los mismos, superando la postura pasiva de la que se da cuenta en los relatos correspondientes.

- g) La práctica de la ayuda mutua estaba muy extendida según informan veinticinco de los treinta relatos analizados. Tan solo en uno se dice que era inexistente. También en la mayoría de relatos se considera que los profesores fomentaban esta ayuda a través de explicaciones, de la utilización del trabajo en equipo, de fomentar la participación...

Nuevamente esta información proporcionada por los relatos nos ha hecho reflexionar sobre el interés de las relaciones horizontales en los centros. Para ello será preciso un cambio en las actitudes de los profesores, que deberán dejar de considerarse como únicas fuentes de conocimiento, y reconocer el interés de las influencias mutuas entre alumnos, fuera y dentro del aula.

- h) En las dos terceras partes de los relatos se informa que los conflictos se daban a nivel de aula y de centro y que tenían carácter "normal" (interrupciones, discusiones, peleas, robos...). Tan solo en la otra tercera parte se da cuenta de conflictos más graves entre alumnos y profesores o entre alumnos. En la solución de dichos conflictos se cita la intervención de los propios alumnos y en los casos más graves la del profesorado, dirección, departamento de orientación...

Estos datos sirven de punto de partida para la reflexión sobre la posible evolución del clima en los centros hacia una mayor conflictividad, así como sobre las medidas que en los últimos años se adoptan para crear climas de convivencia que fomenten la calidad de las relaciones personales y de trabajo. En concreto, los parámetros del diálogo frente a normatividad y de la prevención frente a la resolución. Sin descartar los extremos más tradicionales de la existencia de un cuerpo de normas aplicables para la resolución de los conflictos cuando surjan, en estos momentos parece apostarse peda-

gógicamente por la sensibilización de alumnos y profesionales hacia la prevención de conflictos, la creación de actitudes positivas, la capacitación para el mantenimiento de relaciones de colaboración, el estímulo a la participación en la creación y mantenimiento de dicho clima, la existencia de instrumentos de mediación y de observatorios de convivencia, la creación, en definitiva de planes de convivencia que globalmente se coordinen con los proyectos educativo y curricular y en general con todos los demás planes del centro.

Prospectiva

En síntesis y a partir del estudio de opiniones de pedagogos en formación, así como de la reflexión realizada en torno a los numerosos temas que surgen de los relatos realizados por ellos sobre la convivencia en centros, podría considerarse que en su proyección actual y de futuro, la formación del pedagogo debería fortalecer aspectos como su capacitación para la gestión de aulas y centros con un creciente nivel de diversidad en sus alumnos.

En este sentido, parece necesario se potencie su conocimiento de modalidades de planificación, de técnicas pedagógicas y didácticas, de estrategias para atención a la diversidad, de utilización de recursos alternativos, su conocimiento de culturas y lenguajes y sobre todo, su capacidad y actitud para el trabajo en equipo con profesores y especialistas, a los que probablemente deberán asesorar en estos temas.

Otro ámbito importante de formación del futuro pedagogo lo constituye la motivación de los alumnos en sus estudios a través del conocimiento de instrumentos para fortalecer su autoestima, su integración en la comunidad y en el centro, la coordinación con las familias, la información sobre oportunidades y posibilidades de elección entre itinerarios de estudio y de formación general y profesional, especialmente importante en ESO, el entrenamiento en la toma de decisiones.

El establecimiento de climas de carácter social en los centros escolares es una tarea

de notable importancia, confluyente con las anteriores en la que la aportación del pedagogo como asesor u orientador, puede ser de indudable interés, fortaleciendo estrategias preventivas y de mediación, potenciando el trabajo en equipo y la ayuda mutua. De manera específica parece necesaria su formación para la gestión de situaciones de conflicto y acoso en sus manifestaciones más graves.

NOTA

1. **Relatos sobre experiencias escolares, realizados por alumnos de la licenciatura de Pedagogía durante el curso 2007/08, como ejercicio para la reflexión.**

Autores de los relatos

B. B. G. (1), I. N. R. (2), B. T. R. (3), S. M^a V. L. (4), E. M^a V. F. (5), R. R. C. (6), A. G. P. (7), C. P. C. (8), S. I. F. (9), F. M. A. (10), M. C. F. (11), A. I. C. (12), L. S. R. (13), S. R. V. (14), S. C. M. (15), R. R. L. (16), J. M^a G. B. (17), P. C. P. (18), A. R. G. (19), C. R. P. (20), S. L. R. (21), M. O. R. R. (22), A. M^a G. M. (23), A. R. L. (24), N. R. C. (25), L. R. P. (26), C. P. V. (27), A. C. V. (28) I. T. G. (29), E. Z. R. (30)

Bibliografía

- BANDURA, A. y WALTER, R. (1963). *Social Learning and Personality Development*. N. York: Ronald Press.
- CLANDININ, D. J. Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.*, San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- CUMMIS, J. (1998). *Lenguaje Issues and Educational Change*. En Hargreaves, A. (1998), ob. cit.
- CUMMIS, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, 326, pp. 37-61
- ESTEVE, J. M. (2009). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial, *Revista de Educación*, 340, mayo-junio, 2009 (19-86)
- FERNÁNDEZ BATANERO J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis
- HARGREAVES, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires: Amorroutu.
- HARGREAVES, A, LIEBERMAN, A. FULLAN, M. HOPKINS, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers
- KNOWLES, G. HOLNT-REYNOLDS, D. (1991). Shapping pedagogies through personal histories in preservice teacher education, *Teachers College Record* 93 (1), 1991, pp. 87-113.
- LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3-VII reguladora del Derecho a la Educación. BOE n. 159 de 4-VII-1985)
- L.O.E.: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. n. 106 de 4-V
- LOGSE.: Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n. 238 de 4 de octubre.
- SANTOS, M. (Coord., 2009). *Escuelas para la democracia: Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57,1
- TORREGO, J. (Ed.) (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- WALSH, A. (2009). Modes of reflection. It is possible to use both individual and collective reflection to reconcile the « three party knowlwdge interests in workplace learning?. *European Journal of Education*, 44, 3.
- WANLIN, PH. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 2009, 166, pp.89-120
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987). Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar. *Harvard Educational Review*, 57, 1.

Sobre el autor

Carlos Rosales López

Es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en torno a la planificación, la comunicación didáctica, la innovación y los temas transversales.