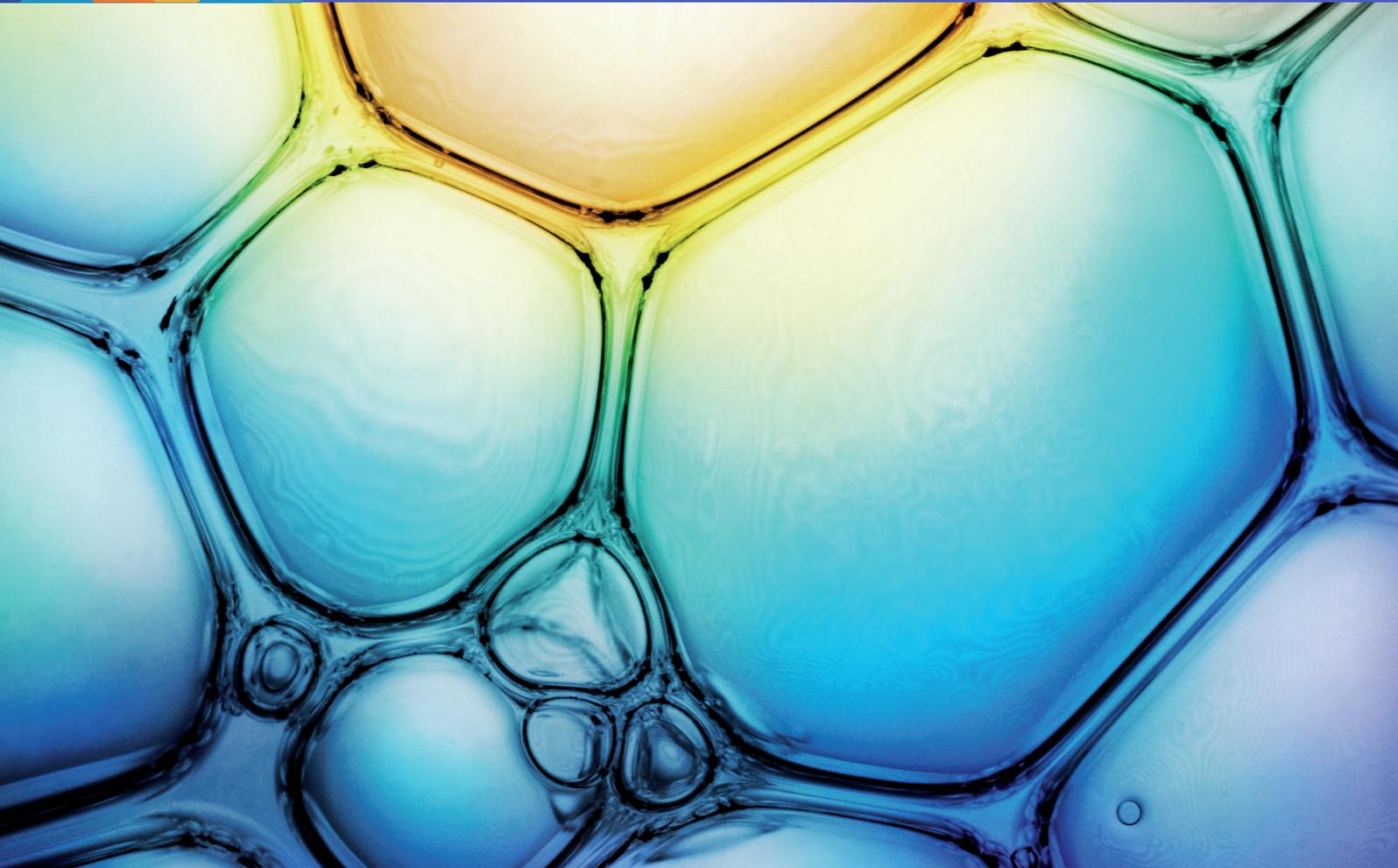


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

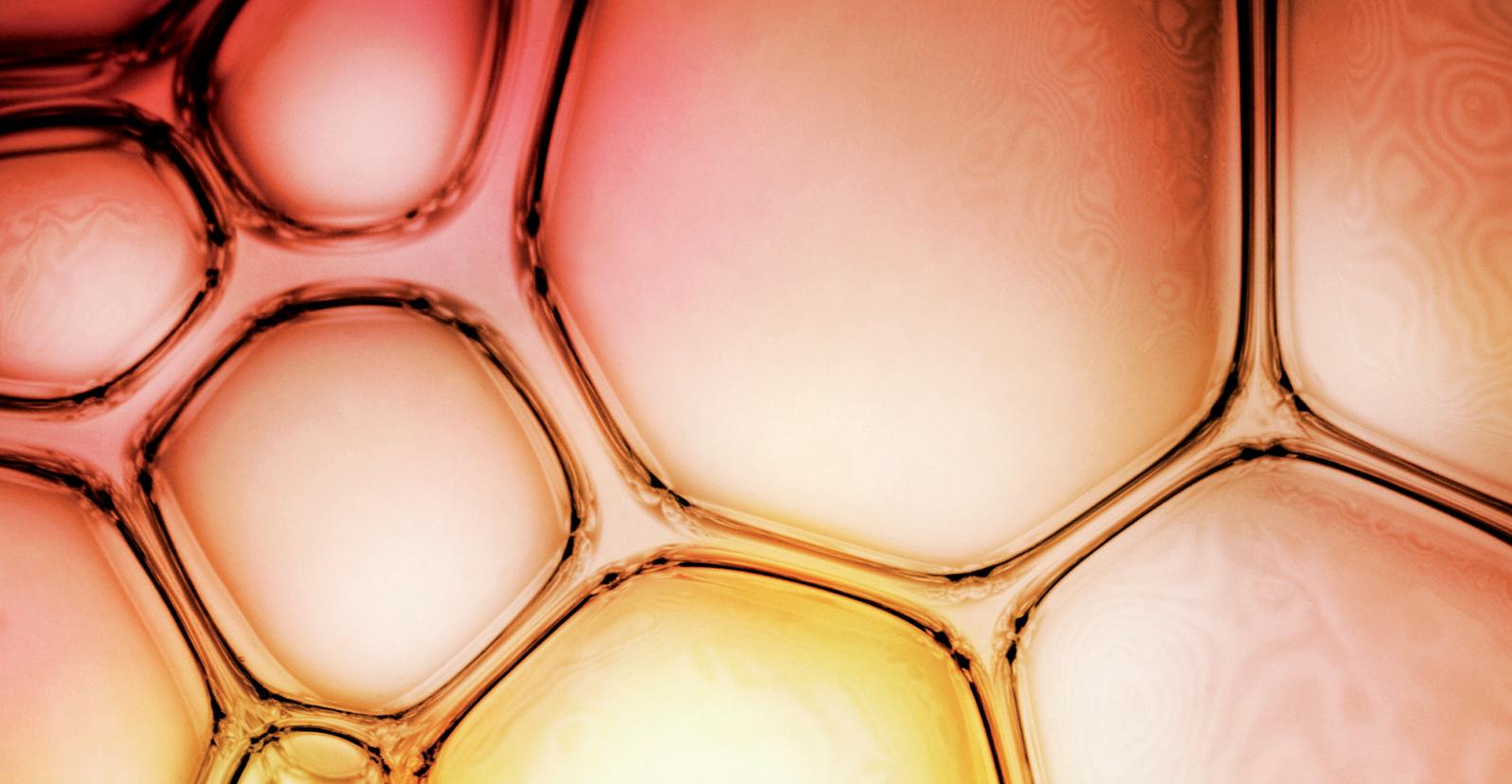


Índex

Índice

Summary

- Article Artículo Paper 1 Manzano, M. (2018)
Què s'entén per innovació educativa?
Definicions, característiques i condicions
del canvi educatiu a Barcelona..... 3
- Article Artículo Paper 2 Díez, E. J. (2018)
Nuevas estrategias de vigilancia y castigo en la
escuela hoy: ingeniería psicoeducativa..... 24
- Article Artículo Paper 3 Moneo, S., Moneo, Y., Ruiz, R. (2018)
El uso del castigo como recurso del profesorado
del siglo XXI. Análisis de reflexiones docentes
en un estudio de casos de 4 centros escolares..... 44
- Article Artículo Paper 4 Collet, J. (2018)
Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar
el conflicto, el control y la disciplina
desde la democracia agonista..... 95
- Article Artículo Paper 5 Jiménez, V., Naranjo, M. (2018)
Vigilar y castigar en el aula..... 116



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

**Manzano, M. (2018) "Què s'entén per innovació educativa?
Definicions, característiques i condicions
del canvi educatiu a Barcelona"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 3-22



Què s'entén per innovació educativa? Definicions, característiques i condicions del canvi educatiu a Barcelona

Martí Manzano¹

Resum

La irrupció d'Escola Nova 21 ha encès un acalorat debat en el món educatiu català sobre la idea d'innovació educativa, les seves potencialitats i limitacions. Aquest article presenta el posicionament davant d'aquest debat per part de direccions de centres educatius i agents de promoció del canvi educatiu. L'objectiu és presentar una panoràmica descriptiva de l'estat actual del debat basada en els seus protagonistes. Mitjançant una metodologia qualitativa es presenta, de forma descriptiva, com els diferents actors entenen la innovació educativa, quina és la seva funció, quines característiques pedagògiques i organitzatives té un centre educatiu innovador i quins són els condicionants més importants que afecten els processos de canvi educatiu.

El principal resultat d'aquesta recerca és l'evidència que la innovació educativa ha passat a la pri-

1. Investigador predoctoral (grau acadèmic més elevat, màster). Universitat Autònoma de Barcelona.

mera línia mediàtica i política i que els diversos actors del sistema educatiu es posicionen al respecte en funció de les seves realitats i interessos.

Paraules clau: Innovació educativa, canvi educatiu, Escola Nova 21, anàlisi de discursos.

Resumen

La irrupción de *Escola Nova 21* ha encendido un acalorado debate en el mundo educativo catalán sobre la idea de innovación educativa, sus potencialidades y limitaciones. Este artículo presenta el posicionamiento ante este debate por parte de direcciones de centros educativos y agentes de promoción del cambio educativo. El objetivo es presentar una panorámica descriptiva del estado actual del debate basada en las aportaciones de sus protagonistas. Mediante una metodología cualitativa se presenta, de forma descriptiva, como los diferentes actores entienden la innovación educativa, cuáles es su función, que características pedagógicas y organizativas tiene un centro educativo innovador y cuáles son los condicionantes más importantes que afectan a los procesos de cambio educativo

El principal resultado de esta investigación es la evidencia que la innovación educativa se ha posicionado en la primera línea mediática y política y que los distintos actores del sistema educativo se posicionan al respecto en función de sus realidades e intereses.

Palabras clave: Innovación educativa, cambio educativo, Escola Nova 21, análisis de discursos.

Abstract

The irruption of *Escola Nova 21* has sparked a heated debate in the Catalan educational world on the idea of educational innovation, its potentialities and limitations. This article presents the positioning in front of this debate by directions of educational centers and agents promoting educational change. The objective is to present a descriptive overview of the current state of the debate based on its protagonists. By means of a qualitative methodology, it is presented, in a descriptive way, how the different actors understand

the educational innovation, what is their function, what pedagogical and organizational characteristics has an innovative educational centre and what are the most important determinants that affect the processes of educational change.

The main result of this research is the evidence that educational innovation has gone media and politics' frontline and that the various actors of the educational system position themselves in function of their realities and interest.

Keywords: Educational innovation, educational change, Escola Nova 21, discourse analysis.

1. Introducció

En aquest article es presenta una recerca que té com a objectiu recollir els discursos al voltant de la idea d'innovació educativa en el context català i, en particular, a Barcelona. El focus es centra en les significacions socials que els centres educatius i els agents de promoció del canvi educatiu atribueixen al que s'entén per innovació educativa i quins debats emergeixen al voltant d'aquest concepte.

Aquest article presenta una aproximació al debat de país respecte a la innovació educativa mitjançant l'anàlisi d'articles i posicionaments públics en mitjans de comunicació i un treball de camp que interroga als principals protagonistes d'aquest canvi educatiu.

En primer lloc es detalla un breu estat de la qüestió en el que es presentarà el programa Escola Nova 21 i els efectes que ha tingut la seva aparició en el debat educatiu català per a emmarcar els debats que els centres i agents educatius fan emergir durant les entrevistes. Després d'una justificació metodològica de la recerca es presenten els resultats organitzats en tres blocs: el primer fa referència a allò que els agents entenen per innovació educativa, el segon presenta un buidatge de les característiques esmentades en el treball de camp pròpies d'una escola innovadora, el tercer apartat exposa els diferents condicionants del canvi educatiu que centres i agents impulsors identifiquen com a més importants. El text finalitza amb unes conclusions que sintetitzen les idees principals que emergeixen dels resultats i posa damunt de la taula preguntes per a orientar recerca futura.

2. Estat de la Qüestió

El novembre de 2016 Escola Nova 21 va irrompre en el món educatiu català presentant un projecte que tenia per objectiu transformar radicalment la realitat del sistema educatiu. Segons la web del programa els objectius del projecte són: a) Crear un marc amb les característiques educatives que hauria de tenir una escola avançada, b) Generar els procediments i estratègies formatives que possibilitin a les escoles participants la transició al marc d'escoles avançades i c) Generar coneixement sobre pràctiques educatives avançades i de la seva avaluació competencial, així com evidències de l'impacte en l'aprenentatge (Escola Nova 21, 2016a).

Dit d'altra manera, l'objectiu d'aquesta iniciativa és estendre el que ells anomenen el *marc d'escola avançada*. (Ara.cat, 2016) Per a fer-ho, el programa genera i divulga discurs per definir que és aquest marc d'escola avançada i, alhora, vol fer patent sobre una mostra de centres representativa de la realitat catalana, que el canvi cap a aquest marc és possible en qualsevol context.

La bona acollida que s'ha produït amb l'aparició del projecte –quasi 500 centres s'hi han sumat (Aznar, 2016)– no s'explica tan sols per l'ús de visibles estratègies de màrqueting, el context era favorable. En els últims deu anys els canvis legislatius arran de la LEC, que propicien una major autonomia de centre (Martínez-Celorrio, 2017), i la creació de nombrosos centres de nova creació generen un context educatiu en què algunes escoles destaquen autònomament amb projectes educatius innovadors (Comas, 2016). Al mateix temps es detecta un retorn a l'escola pública per alguns sectors de les classes mitjanes, donat per la pèrdua de nivell adquisitiu arran de la crisi. Aquestes classes mitjanes, afins a aquestes metodologies d'innovació, demanen al sistema públic escolaritzar als seus fills en aquests centres creant una forta demanda en el mercat escolar (Bonal, 2016).

A partir de l'aparició d'Escola Nova 21 s'han produït bàsicament tres tipologies de crítiques al programa i a algunes de les seves propostes d'innovació educativa en diferents articles.

D'una banda es critica la innovació educativa d'Escola Nova 21 com a estratègia encoberta de privatització: L'important patronatge de la Caixa¹ al projecte ha generat que algunes crítiques ubiquin el programa en el marc del neoliberalisme filantròpic (Bayo, 2016): una nova forma de privatització encoberta on empreses i entitats aporten diners i polítiques, indicadors de qualitat, models organitzatius i una alta intervenció dels patrocinadors en els projectes que financen (Saura, 2016). A més, el fet de no presentar en el focus del seu discurs el conflicte entre escola pública i privada-concertada expressa, per a alguns, una ommissió greu d'un problema de partida en el sistema educatiu català (Bermejo & Borrut, 2016; Cañadell, 2016; Riera, 2016).

2. El programa Escola Nova 21 compta amb 5 promotors segons la seva pàgina web: el Centre Unesco de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona, la Universitat Oberta de Catalunya i EduCaixa de l'Obra Social "la Caixa".

Altrament, s'ha plantejat que algunes formes de promoció de la innovació educativa intensifiquen la segregació: en aquest punt les crítiques posen damunt la taula que un model de creixement desorganitzat de certes 'escoles estrella' intensificaria processos de tria d'escola diferenciada per composició social si les demandes de les famílies en el mercat escolar no es gestionen políticament amb un criteri d'equitat (Bermejo & Borrut, 2016; Bonal, 2016; Comas, 2016; Funes, 2016; Tarabini, 2016, 2017).

En últim lloc la crítica s'ha centrat en la hipotètica falta de sensibilitat als contextos i perfils socials diferents en la proposta innovadora d'Escola Nova 21 (Comas, 2016; Funes, 2016) tot generant, segons un sindicat important del sistema educatiu català, una marca atractiva per a gent amb alt nivell cultural i recursos econòmics. (Aznar, 2016)

Tot i aquestes crítiques no hi ha dubte que Escola Nova 21 ha aconseguit aixecar altes expectatives (Martínez-Celorrio, 2017) i que una de les paraules més repetides en el sistema educatiu català és innovació. És per això que entendre com els centres i altres agents signifiquen aquesta 'nova hegemonia innovadora' es converteix en una necessitat per a entendre l'actualitat educativa.

3. Metodologia

L'article exposa els discursos de diferents actors del sistema educatiu català respecte a la idea d'innovació educativa. Això justifica una aproximació metodològica qualitativa perquè és l'opció que permet copsar en profunditat els significats, les interpretacions i les vivències dels fenòmens socials (Taylor & Bogdan, 1987). Concretament, la metodologia emprada ha sigut l'entrevista en profunditat a dues tipologies d'actors educatius.

D'una banda, s'ha entrevistat a tres agents de promoció del canvi educatiu, un d'ells dins de l'administració pública i els altres dos formen part d'organitzacions per la promoció del canvi i la reflexió educativa. Els tres agents entrevistats s'han seleccionat per la seva centralitat en el debat sobre la innovació educativa a Catalunya.

D'altra banda, s'ha entrevistat a equips directius d'un total de nou centres educatius de Barcelona. La mostra dels centres seleccionats és intencional, construïda a partir de

diferents característiques que es consideraven teòricament rellevants per a influir en els discursos de les direccions amb l'objectiu de generar una diagnosi significativa de l'estat actual del debat sobre la innovació educativa a Barcelona.

Els criteris de selecció de centres són la titularitat (pública o privada concertada), la composició social (segons si la presència o no a les llistes de centres de màxima complexitat del Departament), l'antiguitat (si el centre educatiu és de nova creació² o no), el cicle educatiu que ofereix (infantil, primària, secundària obligatòria i batxillerat) i el fet de si són percebuts com a centres innovadors o no (es diferencia entre centre etiquetat com a innovador o no en funció de les entrevistes a informadors clau).

Taula 1: Centres educatius i criteris mostrals

Centre educatiu	Titularitat	Alta complexitat ⁴	Nova creació	Cicle Educatiu	Etiquetada com a innovadora
Tramuntana	Concertada	No	No	Infantil, Primària, ESO, Batxillerat i Cicles	Si
Ponent	Concertada	No	No	Infantil, Primària, ESO i Batxillerat	Si
Gregal	Pública	No	Si	Infantil i Primària	Si
Llevant	Pública	No	Si	Infantil i Primària	Si
Xaloc	Pública	No	Si	Infantil i Primària	Si
Migjorn	Pública	No	Si	Infantil i Primària	Si
Garbí	Pública	No	Si	ESO	Si
Cers	Pública	Si	No	Infantil i Primària	No
Mestral	Pública	No	No	Infantil i Primària	No

Les entrevistes es van realitzar entre març i juny de l'any 2017 i han sigut gravades, transcrites, codificades i analitzades. Els noms dels centres corresponen a pseudònims per a garantir l'anonimat de les persones i institucions entrevistades així com el nom i el càrrec dels agents promotors de la innovació.

3. S'han considerat centres de nova creació aquells constituïts després de l'any 2000.

4. Els centres Migjorn i Mestral, tot i formar part del grup de centres no catalogats d'alta complexitat tenen una composició social amb un percentatge major de població migrada i de baix nivell socioeconòmic que la resta de centres del seu grup.

4. Resultats

4.1. Les definicions d'innovació educativa

Existeix un ample consens entre centres i agents educatius en el desacord generalitzat amb l'ús del concepte d'innovació educativa ja que els referents més citats en l'argumentació de les pedagogies innovadores són experiències històriques com l'escola nova republicana o la filosofia de John Dewey i Paulo Freire. Tot i que s'hi incorporen aportacions més contemporànies com la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner, les últimes troballes de la neurologia a les teories dels processos d'aprenentatge i els informes de la UNESCO i l'OCDE⁵, els actors insisteixen a subratllar que això que es presenta com a innovació no és nou.

El nucli d'una pedagogia innovadora, segons les entrevistes, és un projecte pedagògic fort i consensuat en el qual la metodologia i l'organització queden supeditades a un propòsit definit. Insisteixen que no es tracta d'un producte en forma de metodologia màgica sinó més aviat un procés de co-creació constant que pren forma de pedagogia reflexiva que obliga als professionals a interrogar-se constantment sobre la seva feina per tal d'adaptar-lo al propòsit del centre, un procés en què els professionals deixen d'aplicar per a crear aquelles pedagogies que trobin més adients per al seu context específic a l'aula:

“S’han escrit tantes coses que jo no vull definir la innovació, [...] és simplement repensar l’educació, estar al dia de com aprenen els nens i deixar de fer coses que portem fent des de fa temps que no tenen cap sentit per a tirar endavant, què vol dir? Aquells set principis, si, això ho té tothom, que el nen sigui el centre, vale, però ho fem o no? El tema és com fem que el nen estigui al centre, no m’agrada parlar d’innovació sinó de reflexió constant.”
(Directora Escola Llevant)

Pel que fa al propòsit de l'educació sorgeixen tres bateries d'argumentacions respecte a la funció de l'escola: D'una banda, existeix un ampli consens al voltant de la funció de creixement personal, crític, ciutadà i democràtic que l'escola ha d'exercir sobre els infants i el jovent

5. Els informes més citats són l'Informe Dèlors (UNESCO, 1996), Rethinking Education (UNESCO, 2015) i The Nature of Learning (OCDE, 2010)

(funció civopolítica); d'altra emergeixen també discursos relatius a la necessitat d'adaptar les competències transmeses a les necessitats d'un mercat laboral present i futur en constant transformació (funció econòmica). En altres entrevistes, en canvi, els dos discursos coexisteixen i es defensen alhora, és a dir, un mateix sistema educatiu pot satisfer les necessitats del mercat i de la ciutadania democràtica sense que aquestes dues funcions entrin en conflicte:

“És antagònic però no és trampós [...] si tu vols persones que tinguin projectes de vida amb dignitat, amb sentit, cooperatives, amb uns valors inclusius, que els permeti desenvolupar el seu projecte de vida aportant positivament a l'entorn, vés a un d'aquests centres [...] Però en canvi a La Caixa li dius escolta: si nosaltres seguim tenint escoles que reproduïen coneixements definitius el nostre model productiu col·lapsarà, perquè necessites persones que treballin cooperativament, que pensin críticament, que tinguin capacitat de donar resposta a problemes complexos, etcètera” (Agent impulsor de la innovació educativa 2).

La tercera funció esmentada és l'equitat. Mentre que els discursos anteriors són presents de forma transversal en els centres de la mostra, els discursos sobre la funció generadora d'equitat social de l'escola no apareixen amb la mateixa força en totes les entrevistes. Els discursos més sensibles a la correcció de les desigualtats de partida dels infants i joves són més presents en aquells centres que tenen una composició social més complexa mentre que aquells amb una composició de classe mitjana tenen menys present aquesta dimensió en el seu discurs.

4.2. Les característiques de l'escola innovadora.

En aquest punt es presenta un buidatge de les característiques de les escoles innovadores esmentades pels equips directius. Es divideixen entre característiques pedagògiques que fan referència a les relacions socials que es produeixen a les aules i característiques organitzatives, que inclouen elements de governança i relacions externes a l'aula (Lubienski, 2003).

Els discursos relatius a la dimensió pedagògica remarquen que l'estudiant s'ha de trobar en el centre de l'aprenentatge, és a dir, cal una pedagogia individualitzada adaptada a les diversitats dels alumnes capaç de vincular l'alumnat amb els coneixements plantejats a l'aula.

Al mateix temps s'insisteix en la idea d'un ensenyament i una avaluació competencials en aspectes com habilitats comunicatives, de pensament crític, comprensives, d'autonomia i de

voluntat de formació permanent. Així doncs cal moure el focus de l'avaluació a l'aprenentatge i la capacitat de resoldre problemes nous a partir dels coneixements adquirits. Aquests centres, doncs, critiquen pedagogies basades en un paradigma memorístic i defensen un model que afavoreixi la reflexió activa en els alumnes. Igualment, s'afavoreixen pràctiques d'aprenentatge servei i co-ensenyament per a incidir en l'intercanvi de coneixements entre l'alumnat.

Per a fer això cal interpretar el currículum per a adaptar-lo a les necessitats de cada classe. Aquesta flexibilitat docent ha de generar el marge de maniobra per a assegurar-se que el rol del professor no és el d'aplicador d'una metodologia establerta. En una escola innovadora el rol del professorat és de creador de les pràctiques pedagògiques tot adaptant el mandat del programa pedagògic del centre a la realitat de l'aula.

Finalment es remarca que la tecnologia no és el fi de l'educació sinó un mitjà per a assolir certs objectius pedagògics i una introducció i normalització a l'aula de realitats molt presents fora de l'escola. S'insisteix molt en què introduir tecnologia al centre no és en si innovador sinó que l'important és l'ús que se li'n dona.

Els discursos relatius a la dimensió organitzativa expliquen que tot el centre –des dels espais, temps, entorns, mobiliaris, materials, etc.– s'ha de trobar supeditat a un projecte pedagògic clar, definit i consensuat per l'equip que l'aplicarà a les aules.

Aquesta màxima influència en la idea que els centres innovadors es basen en un lideratge de consens, ja que aquest és l'única forma de garantir que tot el centre es mogui en la mateixa direcció. Aquest mateix claustre, expliquen, no pot estar dividit en departaments estancs sinó que cal un alt grau de treball en equip per part de l'equip docent per tal de consensuar projectes i pràctiques amb la resta de la comunitat educativa.

La mateixa escola, de fet, ha de convertir-se en un centre generador de coneixement pedagògic, s'han d'explicar constantment i han de fer pedagogia del seu propi projecte pedagògic amb qualsevol actor implicat en educació i, especialment, amb les famílies. La relació del centre amb les famílies s'ha de caracteritzar per un paper actiu d'aquestes. S'entén que la família és un element més en l'educació de l'infant i cal generar aliances i complicitats amb els centres mentre que les famílies han d'entendre el projecte i tenir espais de participació.

Aquestes són les característiques dels centres innovadors que han destacat les direccions que troba molts punts en comú amb el decàleg de característiques de les escoles innovadores que proposa Martínez-Celorio (2017).

Les entrevistes adverteixen del perill de convertir la innovació educativa en un concepte fetitxe a partir del qual es puguin generar canvis educatius superficials (canvis en el mobiliari, en els conceptes emprats a les portes obertes, etc.) ja sigui com a maniobra d'adaptació forçada a un context on la pressió per la innovació és cada cop més forta o bé per a influir en la percepció de les famílies davant del mateix centre. A més, destaquen que les famílies sovint no tenen suficient coneixement per a discriminar entre innovacions aparents i reals. Existeix, doncs, la possibilitat que alguns centres enlluernin amb retòrica innovadora projectes que no compleixen les característiques descrites més amunt.

4.3. Les condicions del canvi educatiu

En aquest punt es plantegen els diferents elements que els agents entrevistats destaquen com a condicionants del canvi educatiu. Alguns d'ells com el consens del claustre, l'etapa educativa o l'avaluació generen un ample consens mentre que condicionants com un augment dels recursos humans disponibles i l'efecte de les composicions socials en la possibilitat de desplegar un canvi educatiu generen posicions enfrontades entre diferents tipologies d'actors entrevistats.

4.3.1. El consens del claustre

Els diferents agents entrevistats destaquen com a condició *sine qua non* del canvi educatiu que el professorat assimili el projecte pedagògic i l'apliqui en les seves sessions. L'autonomia del docent en la seva tasca és molt alta i cal un elevat consens per part del claustre al voltant del projecte pedagògic del centre per tal que tots els professionals segueixin la línia del centre. Aquest consens, expliquen, està condicionat per tres factors: l'antiguitat del centre, l'estabilitat de la plantilla i la formació docent.

Així doncs els centres de nova creació tenen la possibilitat de consensuar projectes pedagògics des de l'inici. En aquests casos la dificultat per a mantenir el consens es troba en la capacitat de sostenir aquesta línia de centre davant la progressiva incorporació de nou professorat a mesura que el personal de l'escola va incorporant cursos. En els centres més

antics, en canvi, els intents de transformació irradien d'un nucli, que no necessàriament ha de ser la direcció, i ha de vèncer les inèrcies existents per a consensuar-se (professorat antic resistent o ordenacions horàries i d'espais rígides, per exemple).

Un cop generat el consens, els centres destaquen la importància de mantenir aquest claustre afí en el centre. Les escoles públiques etiquetades com a innovadores reivindiquen insistentment una major estabilitat de plantilles i la capacitat de seleccionar el professorat en funció de l'adequació del seu perfil professional a les característiques del centre. Expliquen, alhora, que això implica un factor diferencial en funció de la titularitat, donat que els centres concertats compten amb una major estabilitat de plantilles que no pas els centres públics.

Per últim, la formació docent es presenta com el mecanisme que tenen els centres innovadors per a generar consens activament. Els centres innovadors parteixen de la crítica a un context de retallades pressupostàries en l'oferta de formació docent que, a més, no s'adequa a les especificitats i necessitats dels seus centres. Alhora consideren la formació universitària en educació com un ensenyament que prepara per a realitats escolars diferents a les que planteja el seu model. La necessitat de formar en el seu propi projecte els impulsa a defensar una formació docent interna en la qual els membres de l'equip es formen entre ells i, sobretot, alineen a les noves incorporacions en la idiosincràsia del centre.

Un dels grans problemes és la necessitat de crear una cultura de centre sòlida, les coses no van soles, has d'insistir en el seu manteniment, a nosaltres ens ha entrat molta gent nova a infantil i veus com es va perdent [...] Tenim un projecte de formació per als mestres que venen. Detectem necessitats i proposem formacions per a crear cultura de centre i anar tots a una. La formació la fa una formadora o nosaltres mateixos, però si és algú de fora, no ha de ser desconnectat de l'escola si no d'acord al que hi ha aquí. Tenim una sèrie de formacions per a la gent que ve que no són obligatòries però la majoria es queden. (Directora de l'escola Llevant).

4.3.2. L'etapa educativa

Les especificitats de cada etapa educativa es revelen com a condicions importants per la seva capacitat d'influir en la realitat educativa del centre. Els agents entrevistats subratllen el fet que es produeix una pèrdua progressiva de flexibilitat en la tasca docent a causa d'unes majors exigències curriculars i d'un diferent perfil del professorat en cada etapa formativa

A infantil i primària és molt més fàcil, els docents solen ser més creatius i tenen molta més llibertat. A parvulari tan sols hi ha 4 àrees d'aprenentatge, és fàcil ser flexible, el mateix a primària, especialment a 1r, 2n, 3r i 4t. Després, a mesura que s'acosta la secundària s'és molt més acadèmic. Quan passem de la primària a la secundària obligatòria ens trobem un altre perfil de docent, format acadèmicament amb la metodologia més tradicional, més transmissiva. (Director de Batxillerat de l'escola Tramuntana).

Així doncs segons les entrevistes les etapes educatives d'infantil i primària tenen un marge de maniobra major per a la innovació. Això explica perquè la majoria de centres innovadors són escoles d'infantil i primària⁶. Al mateix temps, al llarg de les diferents etapes educatives també varia el perfil docent que els agents identifiquen com a més flexible i enfocat a les metodologies a infantil i primària i més rígid i enfocat a la transmissió de continguts a la secundària i el batxillerat.

Al mateix temps, s'identifica que el pes de les proves d'accés a la universitat (PAU) en l'etapa de batxillerat és molt gran. Aquestes proves externes es viuen com un factor distorsionador del projecte pedagògic que, a més, no capta les competències que les escoles innovadores posicionen com a prioritàries en el seu discurs. A la pressió de les PAU en l'ordenament pedagògic del batxillerat s'hi afegeix l'ombra de la universitat que es presenta com un entorn educatiu molt tradicional i poc participatiu.

No és possible un segon de batxillerat no supeditat a la selectivitat. A primer de batxillerat fem molts menys projectes, a segon no ho fem perquè la societat et dona una pressió que no saps gestionar, a nosaltres el 98% aproven PAU i se'n surten i no hi hauria cap problema, però l'autèntic problema són els 3 o 4 que volen fer medicina i a aquests sí que els hi condiciona la nota, i per aquests nois canviem tota la programació de segon (Directora de l'escola Ponent).

Per altra banda, la recerca ha identificat casos com l'escola-institut Tramuntana amb molt bones puntuacions en les PAU que, explica l'equip directiu, poden frenar l'espenta

6. Martínez-Celorio (2016) identifica 114 centres educatius innovadors a Espanya, d'aquesta llista el 77% són escoles de primària i el 23% de secundària. El seu informe també identifica que les causes d'aquesta distribució es deuen a unes condicions objectives desiguals per a liderar canvis i per la pressió acadèmica i de les proves de selectivitat en les etapes de batxillerat.

del canvi per por de distorsionar uns resultats que avalen el centre i generen en els seus treballadors la sensació que les coses ja s'estan fent correctament.

4.3.3. L'avaluació

L'avaluació també condiona el canvi educatiu. Les entrevistes revelen una tensió permanent entre els mecanismes d'avaluació del centre cap als joves i la dificultat de traduir aquestes qualificacions a les demandes de l'administració. Això, expliquen, els hi suposa una dedicació de temps i recursos humans molt alta. A més, destaquen que algunes avaluacions com les proves de competències bàsiques són també una forma d'avaluar el projecte educatiu del mateix centre tot i que no estan prou adaptades per a valorar aspectes característics en les seves pedagogies com l'aprenentatge competencial o el treball en equip.

Però és que hauríem de tenir en compte quins són els objectius de Primària, no? O sigui un nen quan surt de Primària primer ha d'aprendre, ha de saber desenvolupar-se i això no t'ho avaluen, no ho valora cap prova ni cap res [...] ha de saber uns mínims d'això, de lectures, de comprensió, de mates i tal, això és l'únic que avaluem, però no avaluem si sap relacionar-se amb els companys, el respecte... la persona en si no la mireu, no? (Directora de l'escola Llevant)

Davant d'aquesta manca "d'avaluacions innovadores", Escola Nova 21 posa de manifest que cal crear una nova forma d'avaluar tant a escala de centre com de sistema educatiu. El programa explica que la nova avaluació ha de conservar la funció classificatòria per a distingir entre talents diversos i, al mateix temps, ha d'adaptar-se als progressos personalitzats de l'infant tot corregint perversions dels sistemes d'avaluació com el *teach to the test* o una alta importància del paradigma memorístic (Escola Nova 21, 2016b)

La manca d'indicadors que avalin l'efectivitat de les escoles innovadores porta als equips directius a defensar el projecte mitjançant indicadors com l'alta matrícula que tenen, la satisfacció de les famílies, els comentaris dels centres on arriben els seus alumnes o la felicitat percebuda en els infants.

4.3.4. Recursos humans i temps

Existeix un altre debat important sobre si la innovació educativa requereix més temps de feina i, en conseqüència, més recursos humans. Alguns discursos defensen que la inversió major de temps que ara suposa transformar o sostenir projectes d'innovació és

simplement producte d'un moment de transició en el que les escoles innovadores encara es troben en un context curricular, organitzatiu i administratiu en què no encaixen. Segons aquest argument, a mesura que aquests elements s'alineïn amb la seva pràctica pedagògica, els esforços afegits que suposa minvaran. Per altra banda, les direccions d'alguns centres innovadors defensen que en el marc d'una pedagogia reflexiva en constant adaptació a la realitat, la càrrega horària de preparació acaba sent major i més intensa que, en les seves paraules, *passant la fitxa*.

Jo crec que la tendència de cada mestre i del propi equip és... és caure a la normalitat. O sigui, aquesta manera de fer demana estar alerta. Perquè si no estàs alerta, faig caricatura eh, si no estic alerta, acabo fent la fitxa. Acabo en comptes d'agafar el llibre de text, fent la fotocòpia del llibre de text. O baixant-me la unitat didàctica de... saps que vull dir? I això, aquest estar alerta, porta un cert esgotament. [...] Demana un to vital molt alt. (Director de l'escola Gregal)

4.3.5. Composició socioeconòmica dels centres

Existeix un important debat al voltant de l'encaix de les actuals definicions d'innovació educativa en centres amb composicions socials caracteritzades per baixos nivells socioeconòmics i altes taxes de població d'origen migrant. Es tracta d'un dels temes més polèmics en el debat. A partir de les entrevistes emergeixen dues postures aparentment enfrontades.

En primer lloc, centres amb una composició social complexa expliquen que les seves condicions dificulten una transformació estructural per a adaptar-se a la nova hegemonia de la innovació educativa. A més, diuen, es genera un cercle viciós segons el qual, en termes de demanda i prestigi, el fet de *no innovar* aprofundeix les problemàtiques existents. Aquestes dificultats en la transformació es materialitzen, segons les entrevistes, en aspectes com la matrícula viva, en distàncies culturals, al temps de treball de l'escola dedicat a l'ajuda social, a la necessitat d'ensenyar el català a tots els alumnes que no el saben i a la baixa participació de les famílies.

Tot el món pensa el mateix sobre la implicació familiar, anar a les obres de teatre, participar en alguna comissió... aquí no pots anar amb aquesta idea d'implicació perquè aquí es tracta que els nanos vinguin puntuals, vinguin nets, vinguin menjats. Lo demás, són coses de burgesos de Barcelona, per a nosaltres implicació és això. Tenim dos mamis a l'AMPA

i fem el que podem. En una escola de l'Eixample vaig anar a l'obra de teatre de l'escola i era espectacular, clar, un dels papis era un artista plàstic que feia el decorat i el resultat era espectacular. (Directora de l'escola Cers).

En contraposició, els arguments favorables a la compatibilitat entre innovació educativa i composició social des-avantatjada defensen que el caràcter d'adaptació als contextos present en la proposta pedagògica innovadora és la millor forma d'abordar les complexitats específiques d'aquests entorns educatius. Alhora, alguns agents exposen que l'argument de la composició social s'ha convertit en una excusa per a no transformar formes de treballar obsoletes cap a projectes pedagògics que, diuen, oferiran millors resultats.

Si estem aquí on estem és perquè ens ho hem currat. Ningú ens ha regalat res. M'explico? [...] el que no s'hi val és dir: no és que hi ha 4 escoles més amunt que "perquè tenim una població molt diferent això no ho podem fer." [...] Els recursos que tenim a l'escola pública són tots els mateixos. Jo crec que haurien de tenir molts més recursos els que estan en zones més xungues. Més plantilla, més mobiliari, més bones instal·lacions, més flexibilitat d'horari, més tot... Però amb el que tenen poden fer el que vulguin. Doncs que ho facin! (Director escola Gregal).

Jo no crec que [en un barri amb alta complexitat socioeconòmica] no es pugui innovar, jo crec que el problema d'aquest barri és que ha tingut claustres molt antics i direccions molt velles. Les persones que porten l'equip s'ho han de creure [...] No és cert que la immigració impliqui que no es pot fer res, és un discurs per a encobrir el fet que no s'està disposat a canviar. (Director escola Mestral)

Cal afegir que diverses crítiques plantegen que la mateixa onada de canvi educatiu pot transformar la distribució de les composicions socials dels centres educatius per un potencial efecte segregador. Els centres entrevistats expliquen que la seva pedagogia atreu famílies d'un estatus socioeconòmic i cultural específic i que la demanda és cada cop més alta. Això, reconeixen, té un potencial segregador en tant que orienta la demanda d'alguns perfils socials a aquests centres. Així i tot defensen que la responsabilitat de corregir aquests efectes no intencionats en clau de mercat educatiu recau en l'administració pública i no en com es treballa en aquests centres, tot insistint en què les crítiques a la innovació educativa s'instrumentalitzen per a consolidar posicions de resistència al canvi educatiu

No es pot criticar a algú perquè està treballant més i està fent les coses millor, des d'una posició en la qual jo no canvio i això passa. De la mateixa manera que hi ha els biopijos [forma de referir-se a les famílies interessades en el seu projecte educatiu], hi ha els tios que utilitzen les crítiques contra escola nova 21 i les escola innovadores per a protegir-se
(Directora de l'escola-institut Ponent)

5. Conclusions i discussió

Al llarg de la recerca s'ha pogut identificar un discurs respecte a la innovació educativa que compta amb un alt consens entre els diferents actors entrevistats i les fonts analitzades. Així doncs, tot i que s'ha arribat a plantejar la idea d'innovació educativa com a significant buit, la recerca posa de manifest que existeix un discurs compartit sobre que és la innovació educativa i quines característiques presenta.

Tot i això s'han identificat dos importants dissensos: el primer en relació a la càrrega horària i de recursos humans que implica l'adopció d'aquests nous models escolars, és un debat amb moltes implicacions sindicals i de dotació pressupostària. Emergeix aquí una pregunta contrastable a la qual futures recerques podrien donar resposta, *la innovació educativa comporta més feina que altres models?*

El segon dissens implica l'espinesca discussió sobre si és possible innovar en qualsevol context socioeconòmic. És cert que, tal com s'ha arribat a criticar, *la innovació educativa aquí presentada respon a uns ideals específics d'una classe social concreta?* I si és així, *com interactuen amb aquest model l'alumnat i les famílies en funció de la seva proximitat o distància social a la cosmovisió i els codis d'aquesta classe?* En la mateixa línia es fa urgent la necessitat d'un estudi de comportament del mercat escolar en aquest nou context fortament influït pels discursos d'innovació educativa. Val a dir que, per a abordar aquestes qüestions, caldria superar l'anàlisi de discurs i apostar per una recerca que entri dins del centre i en registri les pràctiques, tensions i contradiccions.

6. Bibliografia

- Ara.cat. (2016). Entrevista Vallory-Carles Capdevila. Retrieved from http://www.ara.cat/videos/entrevistes/Entrevista-Carles-Capdevila-Eduard-Vallory_3_1595270464.html
- Aznar, L. (2016), Desembre 20). Llums i ombres d'Escola Nova 21. *Crític*. Barcelona.
- Bayo, C. (2016, Octubre 7). L'escola pública en mans de la nova filantropia. *El Nívol*.
- Bermejo, E., & Borrut, M. (2016, Novembre 8). Escola Nova 21: un cavall de Troia contra l'ensenyament públic. *COS*.
- Bonal, X. (2016, Maig 11). La classe mitjana i l'escola pública. *El Periòdic*.
- Cañadell, R. (2016, Novembre 1). Cap a on va la “nova” innovació educativa? *Directa*.
- Comas, M. (2016). Parlem de constel·lacions i no d'estrelles. Innovació a les escoles de Barcelona. *Fòrum, Revista d'Organització I Gestió Educativa*, 41.
- Escola Nova 21. (2016a). Simposi Sobre Canvi Educatiu. In *Pràctiques fonamentades d'aprenentatge competencial*. Barcelona.
- Escola Nova 21. (2016b). www.escolanova21.cat. Retrieved December 27, 2016, from <http://www.escolanova21.cat/>
- Funes, J. (2016, Juny 28). Escola Nova 21: una melodia sense acompanyament? *Diari D'educació*.
- Lubienski, C. (2003). Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Education Research Journal*, 40(2), 395–443.

- Martínez-Celorio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo. In A. Blanco & A. Chueca (Eds.), *Informe España 2016* (pp. 43–80). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Martínez-Celorio, X. (2017). *Innovació i equitat educativa*. Barcelona: El diari de l'educació.
- Riera, J. (2016, Octubre 9). Preparar per la vida. Parlem d'innovació? (O innovar per innovar és conservar). *CGT Catalunya*.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa : La red global Teach For All en España. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9, 248–264.
- Tarabini, A. (2016, Maig 4). Les omissions de la innovació educativa: on queden les desigualtats? *El Diari de L'Educació*.
- Tarabini, A. (2017, Gener). Innovación educativa: qué, porqué i cómo? *El Diario de La Educación*.
- Taylor, S. ., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (Paidós). Barcelona.



Pedagogia i Treball Social

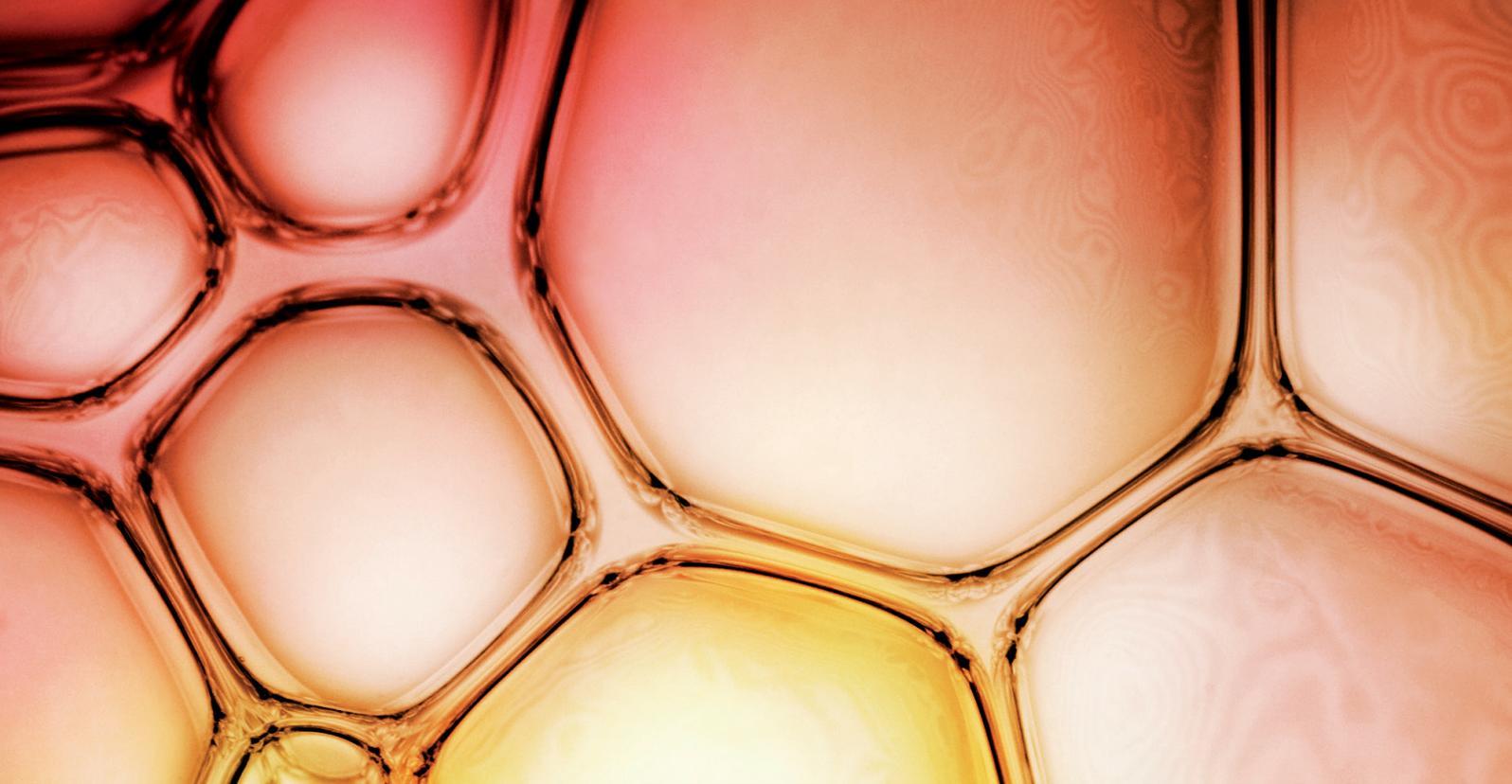
Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Díez, E. J. (2018)
**"Nuevas estrategias de vigilancia y castigo en la escuela hoy:
ingeniería psicoeducativa"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 24-43

Nuevas estrategias de vigilancia y castigo en la escuela hoy: ingeniería psicoeducativa

Enrique Javier Díez
Gutiérrez¹

Resumen

Las cadenas ya no están en nuestros pies, sino en nuestras mentes. El mejor esclavo es aquel que no sabe que lo es y que además ama su esclavitud. El sistema neoliberal nos educa para “elegir libremente”, incluso desear, pertenecer a su engranaje. La sociedad nunca se hubiera “convertido” voluntariamente o espontáneamente al modelo neoliberal mediante la sola propaganda del modelo. Ha sido preciso pensar e instalar, “mediante una estrategia sin estrategias”, los tipos de educación del espíritu, del trabajo, del reposo y del ocio, para generar una nueva subjetividad neoliberal en donde la nueva explotación es amada. En este artículo se analizan tres de estas estrategias de vigilancia y castigo que se están implantando o reactualizando en los sistemas educativos, como ejemplo de la actual orientación de las técnicas de control disciplinario “libremente elegido”, en pos de la “explotación voluntaria de sí mismo” hasta la extenuación: la cultura del esfuerzo, la medida estandarizada del rendimiento académico, así como el coaching emocional aplicado a la educación. Es la nueva ingeniería psicoeducati-

1. Profesor de la Universidad de León. ejdieg@unileon.es. @EnriqueJDiez

va que implementa dispositivos de aprendizaje, sumisión y disciplina, que orientan a las personas a “governarse” bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual. Es el nuevo panóptico foucaultiano donde la biopolítica se ve continuada y ampliada por la psicopolítica neoliberal, en la que el control pasa al interior y se gestiona desde la emoción.

Palabras clave: Psicoeducación, gubernamentalidad neoliberal, cultura del esfuerzo, estándares de rendimiento, coaching emocional, biopolítica.

Abstract

It is no longer our feet but our minds that are bound in chains. The best slaves are those who do not know that they are slaves and adore their slavery. The neoliberal system educates us to “freely choose” and even desire to form part of its apparatus. Society would never have voluntarily or spontaneously “converted” to the neoliberal model in response to propaganda alone. It has been necessary to devise and instil, “through a strategy without strategies”, the spiritual, occupational, rest and leisure education necessary to generate a new neoliberal subjectivity that revels in exploitation. In this article, we analyse three of the control and punishment strategies currently being implemented or revived in education systems, as an example of the present trend towards “freely chosen” disciplinary techniques in pursuit of “voluntary self-exploitation” to the point of exhaustion: the culture of effort, the standardised measurement of academic performance, and emotional coaching applied to education. This new educational engineering deploys mechanisms of learning, submission and discipline that encourage people to “govern themselves” in the face of competition, in accordance with the principles of calculating maximum self-interest. In this new Foucauldian Panopticon, biopolitics is driven and expanded by neoliberal psychopolitics, in which control becomes internalised and is managed through emotion.

Key words: Psicoeducation, neoliberal government, culture of effort, performance standards, emotional coaching, biopolitics.

1. Introducción

Han (2014) afirma que la “nueva sociedad de vigilancia”, funciona de manera diferente a la distopía narrada por Orwell en su novela *1984*, de una forma incluso más sofisticadamente totalitaria y opresiva. La confesión obtenida por la fuerza de las cámaras de tortura ha sido reemplazada por la divulgación voluntaria a través de los móviles y las redes sociales. El sistema ya no necesita ser duro, sino seductor. El control, la vigilancia y el castigo (Foucault, 1975; 2006) ya no se tienen que imponer, son sustituidos por la seducción para que lo elijamos libremente y lo deseemos: por nuestra propia voluntad, ponemos toda la información concebible acerca de nosotros en Internet.

De esta forma, las sociedades occidentales actuales están complementando el modelo disciplinario (ley mordaza) con herramientas de control social en las que se demanda la participación activa de los involucrados (Hardt & Negri, 2002). El sistema neoliberal nos educa para “elegir libremente”, incluso desear, pertenecer a su engranaje. El “opio del pueblo” se convierte en el propio sistema. La nueva explotación es amada.

Estas técnicas de “*gubernamentalidad neoliberal*” persiguen que las personas acaben sometiéndose por sí mismas, asentando y extendiendo el paraíso de la “libre explotación consentida”, la uberización como paradigma (Serrano, 2017).

La sociedad nunca se hubiera “convertido” voluntariamente o espontáneamente a este modelo neoliberal mediante la sola propaganda del modelo. Ha sido preciso pensar e instalar, “mediante una estrategia sin estrategias” (Laval & Dardot, 2013), los tipos de educación del espíritu, del trabajo, del reposo y del ocio, basados en un nuevo ideal del ser humano, al mismo tiempo individuo calculador y trabajador productivo.

El paso inaugural consistió en inventar el “ser humano del cálculo” individualista que busca el máximo interés individual, en un marco de relaciones interesadas y competitivas entre individuos. Esta subjetividad neoliberal está marcada por un discurso que alega que la búsqueda del interés propio es la mejor forma mediante la que un individuo puede servir a la sociedad, donde el egoísmo es visto casi como un “deber social” y las relaciones de competencia y mercado se naturalizan (Ginesta, 2013; Torres, 2017). La finalidad del ser humano se convierte en la voluntad de autorrealizarse uno mismo frente a los demás.

De esta forma cada persona se ha visto compelida a concebirse a sí misma y a comportarse, en todas las dimensiones de su existencia, como portador de un talento-capital individual que debe saber revalorizar constantemente (Laval & Dardot 2013). La gran innovación de la tecnología neoliberal consiste, precisamente, en vincular directamente la manera en que una persona “es gobernada” con la manera en que “se gobierna” a sí misma.

No se trata sólo de la conversión de los espíritus; se necesita también la transformación de las conductas. Esta es, en lo esencial, la función de los dispositivos de aprendizaje, sumisión y disciplina, tanto económicos, como culturales y sociales, que orientan a las personas a “gobernarse” bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual.

De este modo se ordena al sujeto que se someta interiormente, que vigile constantemente sobre sí mismo, que trabaje sobre sí mismo con el fin de transformarse permanentemente, convirtiendo la rentabilidad en una disciplina personal para ser un auténtico “empresario de sí” (Laval & Dardot, 2013).

Para ello se están instalando, reactualizando y reforzando hoy toda una serie de estrategias de vigilancia y castigo en la sociedad, pero también en la escuela, que podríamos denominar, siguiendo la propuesta de Han (2014), de ingeniería psicoeducativa. Analizo a continuación tres de las que más se están implantando o reactualizando en los sistemas educativos, como ejemplo de la actual orientación de estas técnicas de control disciplinario “libremente elegido”, en pos de la “explotación voluntaria de sí mismo” hasta la extenuación.

2. La cultura del esfuerzo

Las reformas educativas neoliberales han vuelto a readoptar la narrativa meritocrática, la cual justifica que las disparidades sociales no suponen ningún escollo para la libertad, siempre que la persona tenga oportunidades de progresar socialmente en función del mérito y el talento suficiente (Brunet & Moral, 2017). Resurgen así el talento y el esfuerzo, como “credos” al servicio de esta reconversión ideológica. Como dice Besalú (2018) *“detrás de la promoción insistente del talento, no hay sino la naturalización de las desigualdades en educación, el encumbramiento de la ideología del esfuerzo, que vendrían a decirnos que los resultados escolares son fruto*

exclusivo del mérito de cada uno de los alumnos, es decir, de sus aptitudes más o menos innatas, y del tiempo y los codos que hayan puesto para salir bien posicionados en los exámenes”.

La cultura del esfuerzo, que engloba ambos conceptos, es una invención ideológica que mantiene unidas las tradiciones del neoliberalismo y del neoconservadurismo, en un elemento central para ambas: el interés propio. Para ambas tradiciones el interés propio, el triunfo individual, el cálculo y la inversión en uno mismo, la competitividad, son el núcleo del interés colectivo. El interés privado (la ventaja personal), aseveran, acaba goteando y revirtiendo en “bienestar público” (Ginesta, 2013). Es la reinención de la mano invisible del mercado, aplicada al capitalismo cognitivo.

Esta ideología *meritocrática* fue cuestionada con profundidad analítica por Bourdieu y Passeron (1996, 2003) en Francia, Bowles y Gintis (1985) en Estados Unidos o Bernstein (1989) en Inglaterra. Todos ellos apuntan a una conclusión general: el sistema meritocrático no solo reproduce las pautas de desigualdad social imperantes, sino que opera como una ideología que, además de reciclar tales condiciones, enmascaran los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales por la escuela bajo el velo de la igualdad de oportunidades.

De esta forma, la responsabilidad de construir condiciones de mérito para participar en la distribución de opciones se hace recaer en el sujeto como tal, lo que libera al sistema de su condición de instrumento que perpetúa, con sistemática eficacia, dichas pautas. En este sentido, la meritocracia no es sólo un mecanismo, sino fundamentalmente una ideología (Rodríguez Gómez, 2017).

Su versión educativa se ha traducido en un discurso que atribuye al esfuerzo personal el éxito escolar, vía para superar la crisis económica, la desigualdad y la exclusión. Olvidando que el esfuerzo por sí, invertido, por ejemplo, en una actividad que carece de sentido para quien la realiza (copiar 100 veces) se convierte en una condena que no sirve para nada y que, incluso, puede ser contraproducente. Y que el alumnado se esfuerza cuando comprende y valora el sentido de la actividad en la que está inmerso.

Parece que *“hasta tal punto han calado las ideas que giran en torno a la cultura del esfuerzo y la excelencia educativa, que cualquier propuesta pedagógica que no sea dolorosa carece de sentido”* (Romera, 2010, 171). Por eso no sorprende como en educación infantil ha ido perdiendo

valor el juego y la creatividad frente a la instrucción en lectura, escritura, cálculo, inglés y emprendimiento. Hay que recordar, además, que el mérito que valora la escuela es el que valora y transmite la clase dominante (Bourdieu & Passeron 1996, 2003; Willis, 1988).

Por eso Moya (2014, 11-14) considera que la “cultura del esfuerzo” es una invención ideológica: un producto para hacer tolerable la creciente desigualdad social. El caballo de Troya utilizado por las élites económicas, sociales y políticas para, apoyándose en un término con connotaciones positivas (esfuerzo), legitimar socialmente las consecuencias que se derivan de la aceptación de un determinado enfoque marcado ideológicamente (cultura del esfuerzo).

Sus adeptos creen firmemente en que el éxito escolar, social y vital solo depende de la capacidad individual y del esfuerzo personal, sin importar las circunstancias que nos rodean, el capital cultural (Wrigley, 2007), o la colaboración de nuestros semejantes.

Las desigualdades, para ellos, obedecen a un reparto de bienes atendiendo a la riqueza conseguida por esfuerzo y mérito. Cualquier intento de modificar este reparto solo estaría justificado por la envidia y el rencor. Los derechos son una ideología de los perdedores. De hecho, cuestionan que se haya de garantizar unas condiciones de vida dignas para todas las personas, así como una igualdad de oportunidades (Moya, 2014, 45). Incluso, consideran que la desigualdad social actual es una forma de asegurar que las posiciones más importantes las ocupen las personas más cualificadas contribuyendo supuestamente, de este modo, a la prosperidad de todo el mundo.

Esta cultura del éxito y la competición, de la persona “que no le debe nada a nadie”, genera la desconfianza, incluso el resentimiento o el odio hacia los pobres, “que son perezosos”, hacia los viejos y los refugiados “que son improductivos y una carga” (Han, 2018) o los inmigrantes “que quitan el trabajo”, o los fracasados que “no se han esforzado lo suficiente”.

Esta ideología atribuye la culpa a la persona individualmente como única responsable de tus éxitos y fracasos. Se convierte así en una tecnología de control del yo (Foucault, 2004) a través de la introyección subjetiva de la culpa, convirtiendo a las propias víctimas en culpables de la situación que sufren. La falta de empleo se convierte en un problema personal de incapacidad. Quien fracasa es doblemente fracasado porque se busca convenirle que es culpable de su fracaso (Bolívar Botía, 2014).

Por lo tanto, según esta ideología neoliberal, los servicios públicos mantienen la irresponsabilidad, la falta del aguijón indispensable de la competencia individual. La gratuidad de los estudios empuja a la vagancia. Las políticas de redistribución de los beneficios desincentivan el esfuerzo. El “estado providencia” desmoraliza y destruye el esfuerzo personal. Disuade a los pobres de tratar de progresar, desresponsabilizándoles, disuadiéndolos de buscar trabajo, de formarse, de ocuparse de sus hijos e hijas, haciéndoles preferir el ocio al trabajo, lo cual les lleva a perder la dignidad y la autoestima. No hay más que una solución: la supresión del *Estado de Bienestar* y la reactivación de la caridad, en último extremo, de la familia y las ONGs en todo caso, para aquellos casos más problemáticos, obligando a las personas, para evitar la deshonra, a asumir sus responsabilidades, a recuperar su orgullo: “*las ayudas proporcionadas a las personas más necesitadas generan dependencia de los demás y las alejan del cumplimiento de sus obligaciones. El Estado de Bienestar coloca a las personas ante un enorme riesgo moral, pues evita que tengan que asumir las consecuencias de sus actos*” (Moya, 2014, 67).

El esfuerzo y la competencia se convierte así en un dispositivo disciplinador de corazones y mentes, un mecanismo que se ha irrumpido e impregnado el imaginario escolar en todos los ámbitos hasta en la evaluación, desde los primeros años y de forma global, (Gentili, 2011).

3. La medida estandarizada del rendimiento

Otra de esas técnicas de vigilancia y control de sí, complementaria y simbiótica con la cultura del esfuerzo, es la cultura de la estandarización evaluadora del rendimiento educativo.

El rendimiento de cuentas, la *accountability*, una forma de evaluación basada en los resultados medibles, se ha convertido en el principal medio para orientar los comportamientos, incitando al “rendimiento” individual. Dado que cuanto más “libre” se es de elegir en el mercado, más se demanda conocer la “calidad” de los productos que nos ofrecen, para “elegir con eficacia”, a fin de aumentar las posibles ganancias individuales de la propia “inversión” en educación y competir con más probabilidades de éxito en la futura jungla de la competencia de todos contra todos, pues la educación es considerada cada vez más como inversión y preparación casi exclusiva para el futuro mercado laboral.

Las políticas de rendición de cuentas se han convertido de esta forma en uno de los mecanismos de gobernanza de los servicios públicos centrados en los resultados. En el campo de la educación, marcan las agendas de las reformas, a pesar de que no hay evidencias de que tengan efectos positivos, sino más bien al contrario, especialmente respecto al incremento de los niveles de aprendizaje, la mejora de los procesos educativos o la reducción de las desigualdades educativas (Mons, 2009; Stobart, 2010; Verger & Parcerisa 2017). A través de instrumentos de evaluación externa estandarizada, y de la distribución de incentivos o sanciones, en función de los resultados obtenidos, se pretende asegurar el control y presionar a escuelas y profesorado para que cumplan y se ajusten a estándares y resultados exigidos externamente. Modifican así las dinámicas de autorregulación que habían prevalecido en la profesión docente y en las comunidades educativas (Hamilton & otros, 2002).

Organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial o la UNESCO están intentando crear un consenso alrededor de la deseabilidad de adoptar sistemas de rendimiento de cuentas en el campo educativo que promuevan dinámicas de mercado y elección escolar. Sin olvidar a las multinacionales de la educación, que venden servicios relacionados con la medición de resultados de aprendizaje, para quienes se ha convertido en una industria más que rentable, por lo que *“las empresas tienen fuertes incentivos para presionar por la expansión de la evaluación estandarizada de los estudiantes”* (OCDE, 2013, 51).

La dinámica introducida por la actual carrera competitiva económica internacional, donde la educación deviene una pieza considerada clave para aumentarla, ha convertido la adopción de sistemas de evaluación estandarizados como PISA, TIMSS, PIRLS u otras similares, en una clave estratégica en esta “carrera educativa” global. Aunque parecen no servir realmente para ayudar a mejorar la enseñanza en el aula y el funcionamiento de los centros educativos (Carabaña, 2015).

A pesar de ello, los resultados arrojados por este tipo de pruebas, se han convertido en el indicador internacional que genera rankings comparativos entre centros y naciones, debido a que se trata de un indicador concreto y fácilmente comparable, que genera titulares de prensa. Otros componentes del proceso educativo, más sensibles al contexto o más difíciles de reflejar en pruebas de evaluación estandarizada, quedan fuera de esta evaluación reducida a “rendición de cuentas”, a pesar de que son los que realmente reflejan dimensiones esenciales del proceso educativo.

Actualmente la evaluación con este enfoque y los currículos estandarizados se han convertido en el objetivo fundamental de reformas neoliberales en todo el mundo que, como en España con la LOMCE, aseguran que así se “elevarán” los resultados educativos, mediante una vigilancia y control burocrático exhaustivo sobre las prácticas escolares y la profesión docente. Aunque está sobradamente demostrado que este tipo de pruebas estandarizadas solo sirven para fomentar un aprendizaje fundamentalmente memorístico y descontextualizado, es decir, para disciplinar al alumnado y, por ende, también las prácticas del profesorado. De hecho, la fiebre examinadora que viene creciendo desde la década de 1990, no se ha traducido en la anunciada “mejoría” de los resultados escolares que supuestamente traerían estas pruebas (Sharon & Berliner, 2007; Wrigley, 2007; Merchán, 2012).

La experiencia de EEUU, que utiliza profusamente pruebas externas, indica que los resultados han sido un desastre y ha reforzado la mediocridad del sistema (Stobart, 2010; Merchán, 2012). Sólo están sirviendo para segregar y excluir a buena parte del alumnado que había sido incluido en los sistemas educativos en los últimos 50 años.

Estas pruebas buscan más bien identificar, etiquetar y pre-seleccionar a aquel alumnado que tiene problemas de aprendizaje, de cara a su futura selección. Porque si su objetivo fuera mejorar el proceso de aprendizaje, se harían al principio y a lo largo del proceso, como se hace la evaluación continua. Y si su objetivo fuera atender las dificultades y mejorar el sistema educativo, requeriría que conllevaran la dotación de recursos, medios y personal para dar respuesta a las necesidades detectadas. Pero el recorte en educación de casi 9.000 millones de euros con los gobiernos del PSOE y del PP, que nos sitúa de nuevo en la cola de los países de la UE, parece que se no se orienta tanto a identificar los problemas y establecer medidas de mejora como a vigilar, seleccionar, segregar y sancionar a los centros con peores resultados.

La evaluación se ha reconvertido así en una técnica de vigilancia y control, de gobierno sin gobierno, a través de su estandarización y aplicación masiva, que establece mecanismos que delimitan e influyen de forma crucial en todo el proceso de aprendizaje y enseñanza de las escuelas. Al centrar las pruebas de evaluación solo en determinadas áreas (matemáticas, lengua y ciencias), da el mensaje de la prevalencia de unos contenidos sobre otros. Dado que sólo tienen en cuenta lo que el alumnado hace en el momento de realizar esas pruebas, reduce la evaluación del progreso del alumnado al rendimiento académico

medido en la prueba, sin contemplar los avances del alumnado en su proceso y despreciando además otros elementos cualitativos, así como las circunstancias personales del alumnado, valoradas por el profesorado que ha estado acompañando su proceso de aprendizaje.

Este tipo de evaluación estandarizada genera también poderosos mecanismos de autodisciplinamiento de toda la comunidad educativa: la presión sobre los niños y niñas para que tengan resultados en las pruebas, el estrés de exámenes constantes, la normalización de la presión y el miedo al examen como mecanismo de “aprendizaje”, la deslegitimación de la función docente y la desconfianza hacia la función evaluadora del profesorado, la ansiedad de las familias ante los resultados y las notas.

A su vez, estos mecanismos de vigilancia y control a distancia, inducen a que los centros sean más proclives a seleccionar aquellos “clientes” adecuados para no descender en el ranking de resultados de esas evaluaciones, “desviando” a otros centros a quienes tienen más dificultades de aprendizaje. Inducen a que el profesorado se centre en aquello que va a ser evaluado: se acaba estudiando lo que se somete a examen, y en preparar al alumnado para superar pruebas y exámenes, como ya pasa en 2º de Bachillerato de cara a la selectividad.

Esto supone un control sobre el trabajo docente y la pérdida de su autonomía educativa, al convertirse el profesorado en “preparadores de pruebas”, sufriendo así un control directo incluso sobre lo que debe enseñar. Convierte la evaluación en un mecanismo de competición entre centros y no de cooperación; traslada la responsabilidad de estos resultados a los centros y al profesorado, pues a los docentes es a quienes primero se responsabiliza de los malos resultados, sin tener en cuenta el conjunto de factores asociados a los rendimientos escolares. Con la llegada de los informes PISA, se empieza a poner el acento en medir el rendimiento del estudiante más que en atender las necesidades del mismo y se empieza a considerar buen docente el que genera buenos resultados conforme PISA.

Esta forma de entender la evaluación “mata la educación” (Schank, 2013; Menor & Rogero, 2016) y se revela como uno de los mecanismos más incisivos dentro de la gubernamentalidad neoliberal que exige un incremento permanente del rendimiento “útil” y la extensión de la lógica competitiva. Lo cual nos permite comprender la operatividad de estos dispositivos neoliberales que “hacen hacer” (Boltanski, 2009) sin recurrir prin-

principalmente a la obediencia y a la coerción explícitas, sino disponiendo las condiciones materiales y discursivas para acciones y comportamientos en la que quienes participan se comprometen “libremente”, aunque sea de manera ambivalente, y se constituyen como procesos de normalización de prácticas vinculadas a la lógica neoliberal con efectos de subjetivación (Amigot & Martínez, 2015).

Por eso, quizá la pregunta crucial en evaluación sea el para qué se evalúa, es decir, la finalidad de la misma. Este modelo de evaluaciones estandarizadas responden a una concepción neoliberal cuya finalidad fundamental es generar un mercado educativo, para que las familias-clientes puedan elegir aquel centro que más ventajas competitivas les pueda reportar y, a medio plazo, para asignar los recursos en función de los resultados, convirtiendo las desigualdades en crónicas y estructurales, y alejándose del carácter compensador que debe tener el sistema educativo para garantizar la equidad y la cohesión social. Ya no se trata de mejorar todos los centros, ni de garantizar el derecho a la mejor educación de todos los niños y niñas, sino de elegir la mejor mercancía para los “míos”. Lo cual refleja esa concepción de la educación entendida como una ventaja competitiva, en la que cada individuo invierte de cara a su inserción más exitosa en el futuro laboral (Feldfeber & Assael, 2014). Es la consagración de la competitividad en educación al servicio de un darwinismo social, económico y político. El triunfo del individualismo y la competición de todos contra todos.

Frente a la evaluación educativa para la toma de decisiones racionalmente fundamentadas de cara a mejorar y hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un factor de cambio social desde una perspectiva de justicia y solidaridad (Perrenoud, 1990), este “régimen PISA”, con su ciclo continuo de medición global, está haciendo daño al alumnado y empobreciendo la educación, aumentando el riesgo real de matar el placer de aprender y transformar el deseo de aprender en afán de aprobar (Ravitch, 2013; Carabaña, 2015; Gentili, 2017).

4. La Pedagogía Positiva y el coaching emocional

El mundo empresarial constató la estrecha relación que existe entre el manejo emocional de sus empleados y la obtención de resultados y el crecimiento de las ganancias, entre la invención de la empresa como una “gran familia” y el incremento de la productividad y niveles inusitados de superexplotación. Que su utilización para afrontar el estrés, la pre-

cariedad e inseguridad laboral, contenía y encauzaba las protestas y las luchas colectivas, estableciendo cauces de aprendizaje del sometimiento voluntario.

Esto mismo se está trasladando al ámbito educativo para afrontar el estrés y la presión de un modelo escolar disciplinario, marcado por la irrupción de la ideología del esfuerzo y la competición por resultados en pruebas estandarizadas. Se implanta el *coaching emocional*, desarrollado para la esfera de la empresa, pero trasladado al ámbito escolar. En este modelo juega un papel muy importante la ilusión del “sí se puede” de la psicología positiva y manuales de referencia. El reforzamiento de la autoestima individual y la ilusión del liderazgo, ayudan a autorregular la conciencia opresiva de alumnado y profesorado de estar siendo presionado, estresado, explotado y precarizado; el entrenamiento, mediado por la emocionalidad, les impiden reconocer con claridad los mecanismos de sometimiento, en los que las relaciones de explotación son obviadas emocionalmente, permitiéndole sentirse un colaborador libre y proactivo. Además, este entrenamiento a través del coaching emocional resulta significativo incluso para la demanda de las empresas a la educación, en la medida en que es parte de las nuevas competencias que el mundo empresarial ya ha incorporado a sus lógicas de producción y consumo, de superexplotación y precarización laboral, de biopoder y colonización mental (Parker & Pavón-Cuéllar, 2013; Cerezo, 2017; Velázquez, 2017).

El auge del coaching educativo, muchas veces asociado con la “psicología positiva”, que se presenta como la “ciencia de la felicidad”, ya no solo sirve para gestionar la frustración de grandes contingentes de población afectados por los despidos masivos derivados de los procesos de deslocalización y de reestructuración de las empresas (Ehrenreich, 2011), sino para que desde la escuela nos entrenemos en aquello que predicaba el gran impulsor de la psicología positiva, Martin Seligman: cuando las cosas salen mal hemos de ver la causa en uno mismo, en el propio carácter o en las decisiones que hemos tomado, no en las condiciones materiales y sociales en las que se desarrolla la labor educativa, o labor profesional o la vida.

“Si usted vive en condiciones de miseria y no es feliz, la culpa es suya y lo que tiene que hacer es cambiar su actitud”. Es una manera muy eficaz de reforzar el discurso de que las víctimas son los únicos responsables de su situación, pues no están suficientemente motivados. Es una estrategia más de “privatización” de los conflictos sociales y los problemas políticos, que pasan a ser considerados como problemas psicológicos individuales (Galindo, 2017, 119-120). Por lo tanto, se trataría de entrenar al alumnado para que cambien

sus percepciones antes que intentar cambiar sus condiciones de vida o al profesorado para que se automotiven y desarrollen sus dotes de liderazgo antes que luchar por cambiar las condiciones de precariedad y recortes que sufren. Técnicas que animan a la servidumbre voluntaria (Fernández, García & Galindo, 2017).

Por eso, se está amplificando un tipo de discurso que pone el acento en los aspectos emocionales de los seres humanos. Esta emocionalidad se ha vinculado a una nueva industria multimillonaria² denominada del “espíritu”, centrada en un nuevo narcisismo, un egocentrismo modelo ‘*new age*’, un egoísmo rabiosamente autorreferencial (Soler, 2017). Esta industria, producto de las sociedades industrializadas donde buena parte ya tienen resueltas las necesidades básicas, retoma el cultivo del mundo personal interior, como vehículo esencial para conquistar el desarrollo y la realización..., personal.

Hemos entrado así en lo que Byung Chul Han (2014) denomina el “capitalismo de la emoción”. Este filósofo analiza cómo las *economías neoliberales del conocimiento* ya no explotan solo el tiempo de trabajo sino también a la propia persona, sus deseos y sus esperanzas, utilizando para ello la nueva “religión” de la autosuperación y la optimización de la productividad personal.

“La psicopolítica neoliberal está dominada por la ‘positividad’. En lugar de operar con amenazas, opera con estímulos positivos. No emplea la “medicina amarga”, sino el ‘me gusta’. Lisonjea al alma en lugar de sacudirla y paralizarla mediante shocks. La seduce en lugar de oponerse a ella. Le toma la delantera. Con mucha atención toma nota de los anhelos, las necesidades y los deseos. Con la ayuda de pronósticos, se anticipa a las acciones, incluso actúa antes que ellas en lugar de entorpecerlas. La psicopolítica neoliberal es una ‘política inteligente’ que busca agradar en lugar de someter” (Han, 2014, 57).

Es la explotación asumida en *lógica Facebook*: “me gusta”. De esta forma, la *biopolítica* foucaultiana, el control panóptico exterior (Foucault, 2006), es continuada por la *psicopolítica* neoliberal, en la que el control pasa al interior y se gestiona desde la emoción. La ingeniería de la automotivación, conducida por el coaching emocional, hace hoy la

2. En EEUU el gasto anual en cursos de *mindfulness*, y los productos derivados de su enseñanza, es de 4.000 millones de dólares (Whippman, 2016).

función de lo que ayer era el capataz que vigilaba el destajo en la fábrica, pero desde el interior. Esta industria se ha ido así expandiendo, extendiendo el mantra de la capacidad de autosuperación y el desarrollo personal, enseñando a vivir y desear la servidumbre como si fuera una actividad liberadora. Es la hora del *management* emocional, la psicoeducación positiva y los *coach*.

Si analizamos buena parte de la literatura más vendida, el cine más comercial, la música más reproducida, la publicidad más reiterada o las noticias más difundidas constataremos que están contribuyendo a transformar radicalmente las subjetividades, la manera de entender el mundo, creando un nuevo orden cultural mundial. La «psicología positiva», el coaching y los libros de autoayuda nos animan a “salir de nuestra zona de confort” e interpretar nuestras dificultades como una oportunidad de realización personal, porque “si lo crees, lo creas”. Como si el paro, la enfermedad o la exclusión pudieran esfumarse haciendo un pequeño esfuerzo de reelaboración emocional y gestión personal, porque “el problema de fondo es de actitud personal ante los problemas”.

Y si esto no sirve, ya se están extendiendo nuevos proyectos comerciales de la industria farmacéutica que, en nombre de la salud mental, están justificando y presionando para medicar a alumnado en las escuelas. *“En nombre del trastorno de déficit de atención estamos drogando a nuestros chicos y chicas de forma innecesaria, y conduciéndolos a la conformidad y la complacencia. Dado que no hay ninguna base científica para diagnosticar este trastorno, hay barra libre para la malicia en el diagnóstico de cualquiera que se salga de la norma. (...) El Ritalin tiene la misma fuerza adictiva que la cocaína y las anfetaminas. De hecho, es una sustancia narcótica controlada de tipo II según la lista de la Agencia Antidrogas de Estados Unidos. No se me ocurre una situación mejor, para saciar la avaricia corporativa, que la posibilidad de crear yonquis que no solo pueden controlarse por medio de drogas psicotrópicas, sino que además son adictos precisamente a los productos que tú vendes. Seis millones de niños y niñas, a petición de los funcionarios y médicos escolares, toman esas drogas cada día, y se trata de una cifra que sigue subiendo de forma dramática. Las drogas hacen que los niños y niñas se roboten y estén aletargados, y por lo tanto que sea más fácil manejarlos, pero además retrasan el crecimiento normal. Como señala Michael Russell (2006): Estamos medicando mucho, y educando poco, a nuestros niños y niñas, y todo con la excusa del déficit de atención. Puede que haya una mínima proporción de personas a las que la medicación ayuda de verdad, pero muchos chicos y chicas están perdiendo la identidad día a día por culpa de unas pequeñas pastillas”* (Leistyna, 2008, 170).

5. Bibliografía

- Amigot, P. & Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (2), 138-155.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Besalú Costa, X. (2018). A vueltas con el talento. *Eldiariodelaeducacion.com* [Recuperado el 2/03/2018 de <https://goo.gl/SqxGPi>]
- Bolívar Botía, B. (2014). El emprendimiento como ideología. *Blog Canal de Educación* [Recuperado el 17/06/2014 de <https://goo.gl/Eb9YQQ>]
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Brunet, I. & Moral, D. (2017). Narrativa meritocrática, sistema educativo y sociedades de mercado. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 22, 33-49.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- Cerezo Huerta, H. (2017). Coaching: El desarrollo humano como esnobismo. *Revista México Intercultural*. Vol. VII [Recuperado el 08/09/2017 de <https://goo.gl/Hf12Yb>]
- Ehrenreich, B. (2011). *Sonríe o Muere. La trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Turner.

- Feldfeber, M. & Assael, J. (2014). *Declaración del Grupo de Trabajo CLACSO. Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe*. [Recuperado el 16/08/2017 de <https://goo.gl/C1i2oa>].
- Fernández Liria, C.; García Fernández, O. & Galindo Fernández, E. (2017). *Escuela o barbarie*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galindo, E. (2017). Emociones capitalistas: La escuela de la ignorancia y la servidumbre voluntaria. *Nuestra Bandera*, 236, 116-123.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: CLACSO - Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2017). Entrevista: “Para PISA, el buen docente es solo el que genera buenos resultados conforme a lo que esta prueba valora”. *Revista TE CCOO*, 358, 22-26.
- Ginesta, V. (2013). Apología del emprendedor: análisis crítico del discurso sobre el interés propio. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 3, 56-74.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. New York: Rand Corporation.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2018). La expulsión de la diferencia y el valor de la hospitalidad. *Conferencia en Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*, 6 de febrero de 2018.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *El Imperio*. Barcelona: Paidós.

- Laval, Ch. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Menor Currás, M. & Rogero Anaya, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Madrid: La Muralla.
- Merchán Iglesias, F. Javier. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. (20), 32, 1-27.
- Mons, Nathalie (2009). Effects théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Moya Otero, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata.
- OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Parker, I. & Pavón-Cuéllar, D. (Comps.). (2013). *Lacan, Discurso, Acontecimiento: Nuevos Análisis de la Indeterminación Textual*. México D.F.: Plaza y Valdés.
- Perrenoud, PH. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Knopf Doubleday.
- Rodríguez Gómez, R. (2017). Contra la meritocracia. *Campus Milenio*, 5 [Recuperado el 25/01/2018 de <https://goo.gl/r9XtWj>]
- Romera, J.J. (2010). *Retrato canalla del malestar docente*. Madrid: Toromítico.
- Schank, R. (2013). *La evaluación mata a la educación*. [Recuperado el 24/08/2017 de <https://goo.gl/onaxpj>]

- Serrano García, J.M. (2017). La “uberización” del trabajo: una forma más de violencia laboral. En Lavinia Serrani (Coord.). *Los actuales cambios sociales y laborales: nuevos retos para el mundo del trabajo* (209-228). Suiza: Peter Lang.
- Sharon, N. & Berliner, D. (2007). *Collateral Damage. How Highstakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Soler, J. (2017). La industria del espíritu. *El País*. [Recuperado el 10/01/2018 de <https://goo.gl/yfZZNT>]
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Velázquez Barriga, L.M. (2017). Educación socioemocional: la nueva ruta para la explotación laboral. *La Jornada* (México). [Recuperado el 04/09/2017 de <https://goo.gl/tzwiU9>]
- Verger, A. & Parcerisa, Ll. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *RBP&E*, 33 (3), 663-684.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.



Pedagogia i Treball Social

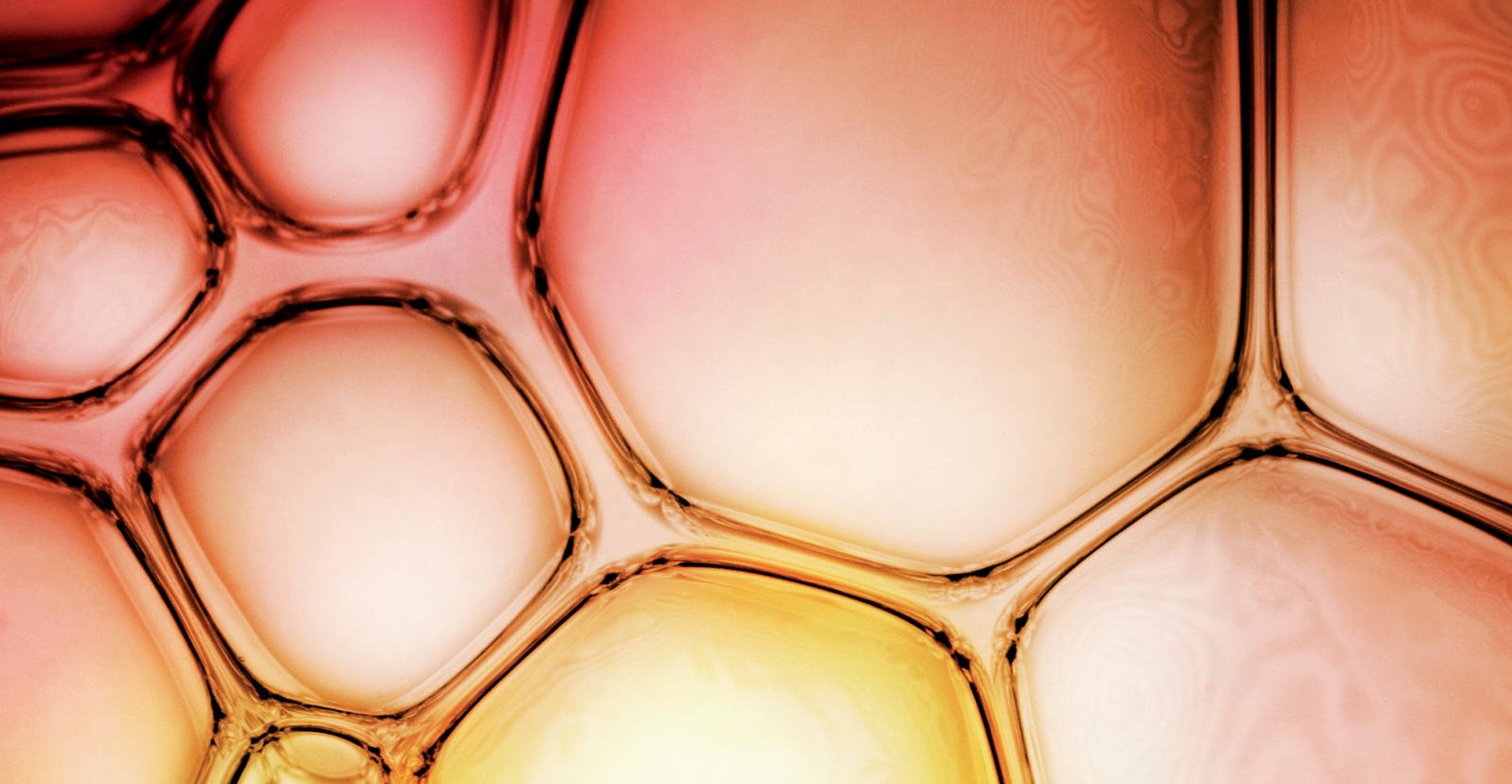
Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

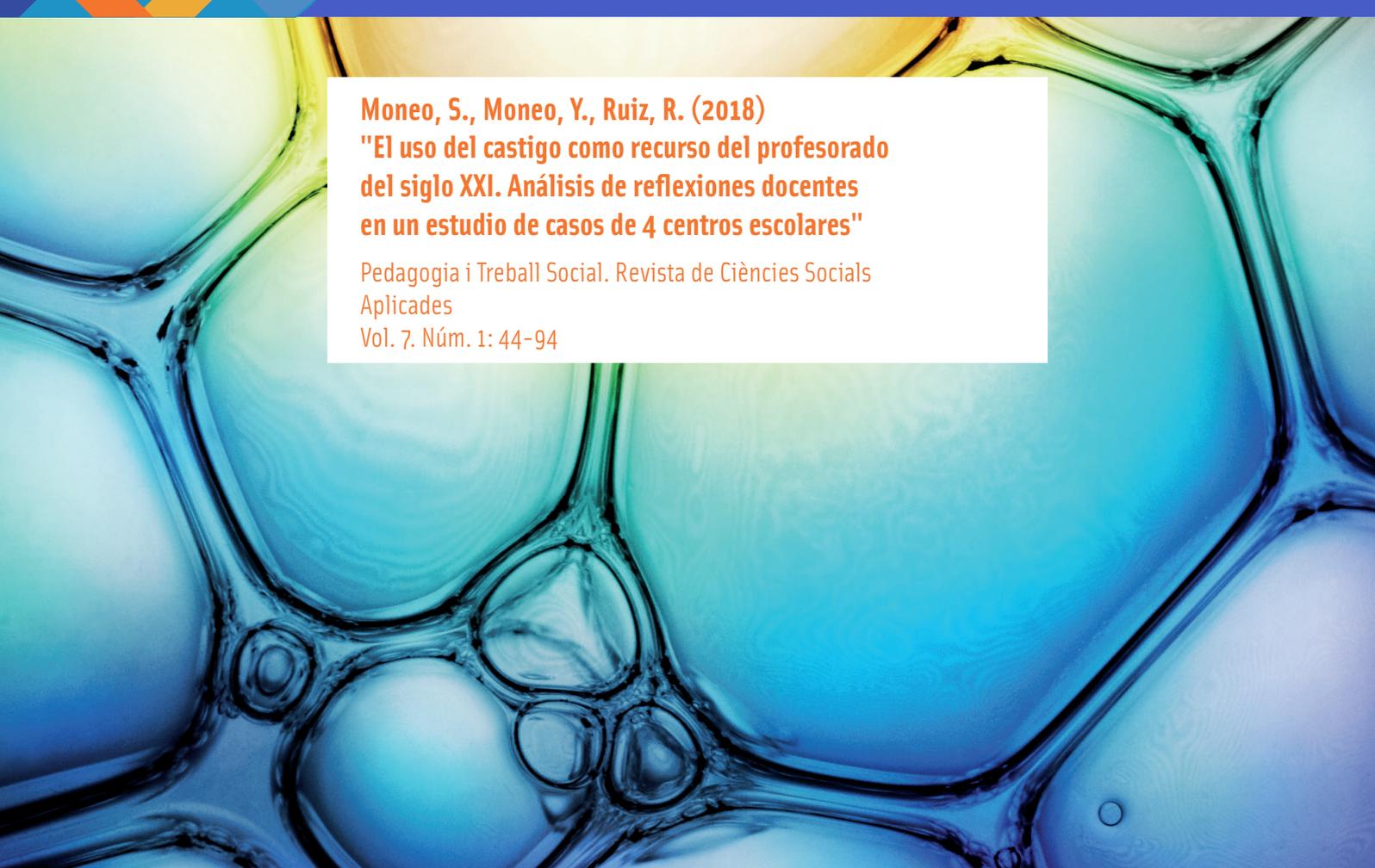
Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Moneo, S., Moneo, Y., Ruiz, R. (2018)
**"El uso del castigo como recurso del profesorado
del siglo XXI. Análisis de reflexiones docentes
en un estudio de casos de 4 centros escolares"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials
Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 44-94



El uso del castigo como recurso del profesorado del siglo XXI. Análisis de reflexiones docentes en un estudio de casos de 4 centros escolares

Sergio Moneo
Benítez¹

Yolanda Moneo
Benítez²

Ramón Ruiz Pericás³

Resumen

Este artículo es producto de una investigación cualitativa realizada por diversos profesionales de la enseñanza, en la cual se plantean diversos objetivos acerca del potencial uso del castigo. En este sentido, se pretende conocer la actuación de los actuales docentes cuando sucede una situación conflictiva en el aula, así como los motivos por los que recurrirían al uso del castigo. Considerando esta última idea, será oportuno conocer cuáles son los castigos más frecuentemente utilizados y cuántas veces se llegan a aplicar con un mismo grupo de alumnos. A tal efecto, en primer lugar se pretende determinar la diferencia entre castigo y sanción y, mediante un marco teórico, exponer los inicios del castigo a partir de las aportaciones de Foucault. De esta manera, nos situamos en un estudio

1. Doctor por la Universidad de Barcelona. Facultad de Educación – Universidad de Barcelona.

2. Licenciada en Filosofía. Departament d'Ensenyament – Generalitat de Catalunya.

3. Diplomado en Magisterio de Educación Musical. Departament d'Ensenyament – Generalitat de Catalunya.

de casos, en el cual se interpretan realidades de 4 centros escolares; 2 de Primaria y 2 de Secundaria. Los resultados, por su parte, se obtienen a través de una entrevista realizada a un docente de cada centro escolar y de los cuestionarios que se solicita al resto de profesionales que contesten. El conjunto de datos es analizado mediante el programa Nudist Vivo, el cual posibilita identificar las principales categorías del estudio. Finalmente, se exponen las conclusiones, así como ciertas limitaciones y posibles futuras líneas de investigación con respecto al ámbito de estudio.

Palabras clave: actuación docente en situaciones conflictivas; potencial uso del castigo; motivos y frecuencia; alternativas.

Resum

Aquest article és producte d'una recerca qualitativa realitzada per diversos professionals de l'ensenyament, en la qual es plantegen diversos objectius sobre el potencial ús del càstig. En aquest sentit, es pretén conèixer l'actuació dels actuals docents quan succeeix una situació conflictiva a l'aula, així com els motius pels quals recorrien al ús del càstig. Considerant aquesta última idea, serà oportú conèixer quins són els càstigs més freqüentment utilitzats i quantes vegades s'arriben a aplicar amb un mateix grup d'alumnes. A aquest efecte, en primer lloc es pretén determinar la diferència entre càstig i sanció i, mitjançant un marc teòric, exposar els inicis del càstig a partir de les aportacions de Foucault. D'aquesta manera, ens situem en un estudi de casos, en el qual s'interpreten realitats de 4 centres escolars; 2 de Primària i 2 de Secundària. Els resultats, per la seva banda, s'obtenen a través d'una entrevista realitzada a un docent de cada centre escolar i dels qüestionaris que se sol·licita a la resta de professionals que contestin. El conjunt de dades és analitzat mitjançant el programa Nudist Viu, el qual posibilita identificar les principals categories de l'estudi. Finalment, s'exposen les conclusions, així com certes limitacions i possibles futures línies de recerca pel que fa a l'àmbit d'estudi.

Paraules clau: actuació docent en situacions conflictives; potencial ús del càstig; motius i freqüència; alternatives.

Abstract

The potential use of punishment at High School has been reviewed in this paper. The research has been performed by different education professionals. Several objectives have been set up regarding the above mentioned issue. Teacher behavior in troublesome situations has been evaluated, as well as, the reasons why they would use punishment in these kind of circumstances. It is also important to know which are the most frequently used punishments and how often they are applied to the same group of students. In this study, it has been established the difference between punishment and penalty. Foucault's contributions have also been included in relation to the use of punishment. Four schools have been included (2 Elementary School and 2 High Schools). Results have been obtained through an interview to one teacher belonging to each of the schools, as well as, different forms which have been filled in by different education professionals also belonging to those schools. Data have been analyzed by means of Nudist Vivo software. Conclusions and limitations are included in this study, as well as future research lines.

Keywords: teaching performance in troublesome situations; potential use of punishment; reasons and frequency; alternatives.

1. Introducción

Probablemente, una de las constantes que se hallan en el ser humano emerge de una preocupación producto de las relaciones intergeneracionales. Vínculos en los que, a priori, tiende a existir una tensión de fuerzas sumergida entre el/la adulto/a⁴ de referencia y la persona que está sometida a su cargo, bien sea un hijo o un alumno. En este sentido, el adulto es quien posee de forma habitual el control sobre el menor y el que, mediante su autoridad, se posiciona frente a él. Un tipo de conducta que, desde tiempos lejanos, se ha ido transfiriendo durante siglos; “la sumisión al padre y el derecho de corrección han marcado profundamente la educación hasta nuestros días y siguen enraizados en nuestras mentes” (Le Gal, 2005, p.29)

Si echamos la mirada atrás, no obstante, encontramos que las razones por las cuales las sociedades primitivas ejercían el castigo entre sus iguales se dividían, fundamentalmente, en su deseo por mantener una seguridad y en su intención de preservar la propia comunidad del caos. En este orden de ideas, escasas referencias se encuentran hacia la existencia de una negociación o del diálogo en las situaciones conflictivas. De este modo, la concepción del castigo como fuente de poder se asentó y evolucionó en el tiempo hasta llegar, si bien con diferencias en sus tipos de aplicación, a épocas cercanas; “diversos estudios muestran que los profesores, y también los padres, piensan que la violencia tiene un valor educativo” (Delval, 2006, p.49).

De esta forma podemos evidenciar que la imposición del castigo, a aquél que había desafiado a una soberanía o había sido indisciplinado, fue el método más utilizado durante décadas para afianzar la jerarquía y la autoridad. Si bien podía ser aplicado en diversas formas, la esencia del castigo se basó a lo largo de años en la violencia física y la humillación pública a la que, respectivamente, era sometido y expuesto el condenado. Con el transcurso del tiempo, este tipo de tortura fue dando lugar al desprecio emocional y a la privación de la libertad; métodos algunos que presentaban cierto paralelismo con varios correctivos que los docentes de siglos pasados practicaban sobre sus alumnos con el propósito de reconducir aquellos comportamientos equívocos e inaceptables como, entre otros: hablar, despis-

4. Con el propósito de facilitar la lectura, de aquí en adelante se utilizará el término masculino para hacer referencia a ambos géneros.

tarse, entretenerse, levantarse sin tener permiso o mostrar una mala caligrafía. El castigo en las escuelas era, por lo tanto, un recurso muy utilizado por el docente. Con relación a este hecho, los más habituales eran los encierros, las copias y el uso de la *vara*⁵.

Llegados a este punto, transcurridas casi dos décadas desde el inicio del siglo XXI, se erige cierto debate social relacionado con el uso que los docentes hacen de los castigos en las escuelas de Primaria y Secundaria. La mayoría de los ciudadanos de la sociedad, padres y madres preocupados por la enseñanza y la educación de sus hijos, ponen en duda la credibilidad de estos métodos y reconsideran varias ideas como la necesidad que pueda tener el docente para recurrir a un castigo, su utilidad o, incluso, el hecho de llegar a ser un elemento contraproducente que pueda acabar perjudicando en el desarrollo del niño.

Este estudio pretende, a partir de esta problemática, obtener respuestas afines al uso del castigo. Es necesario, entonces, identificar los parámetros que configuran el estudio. De este modo, a continuación se concreta su temática, la cual, a su vez, permitirá determinar los consecutivos apartados.

2. Objeto de estudio

Sobre la base de los interrogantes expuestos, con respecto al fenómeno social del castigo, será pertinente centrar el estudio y focalizar las indagaciones. En este sentido, advertimos que el castigo posee distintas ramificaciones mediante las cuales resulta factible caer en la dispersión.

A tal efecto, el objeto de este estudio emerge a raíz de comprender que, en definitiva, lo prioritario será conocer cuáles son las reflexiones que, respecto a los castigos, los docentes hacen en la actualidad. Así pues, el posible uso del castigo en los centros escolares de las etapas de Primaria y de Secundaria, así como las actuaciones docentes al respecto, comprenden el objeto del estudio.

5. Rama delgada, larga y flexible que se utilizaba para golpear las manos o las nalgas.

En este sentido, creemos que sería conveniente indagar sobre diferentes aspectos tales como, entre otros, cuál es la frecuencia del docente para utilizar el castigo con sus alumnos, qué tipo de castigo utiliza más frecuentemente, qué determina si escoge el castigo (u otro recurso) como opción cuando aparece un conflicto en clase, etc.

A partir de aquí surgen diversos objetivos propios al mismo estudio que, según su naturaleza, requieren un punto de vista más teórico o práctico para su posible respuesta. Teniendo en cuenta este aspecto, seguidamente se muestra el desglose de ambos conjuntos:

Objetivos teóricos:

- Determinar si el castigo adquiere el mismo significado que la sanción.
- Conocer la actual opinión docente acerca del uso del castigo, así como la posibilidad de identificar otros recursos que permitan solucionar conflictos surgidos en el aula y/o ayuden a mantener el orden en el grupo – clase.

Objetivos experimentales:

- Conocer las aportaciones de Foucault respecto a las manifestaciones del castigo y, con relación a éstas, identificar posibles vínculos con el uso del castigo por parte de los docentes del siglo XXI.
- Identificar, si así lo determinan, los motivos por los que los docentes de la etapa de Primaria y de la etapa de Secundaria recurren al uso del castigo en la actualidad y cuáles son los más utilizados.
- Valorar el contexto social en el que se encuentran los centros escolares y las características del propio alumnado como factores influyentes para el posible uso del castigo por parte de los docentes.

3. Fundamentación teórica.

A tenor del primer objetivo será oportuno mostrar la diferencia existente entre los términos *castigo* y *sanción*. Al respecto, desde las definiciones consultadas en la Real Academia

Española, se advierte que ambos términos poseen ciertos parecidos razonables que pueden llegar a generar confusión y duda cuando se utilicen. En este sentido, se comprende que los castigos están orientados hacia el delito y que, habitualmente, son consecuencia directa de un comportamiento inadecuado. Las sanciones, por su parte, surgen cuando se infringe una regla o ley.

En cuanto a las propias consecuencias, mientras que el castigo tiende a humillar a la persona (sin que la repercusión presente un vínculo directo con la infracción cometida), la sanción tiene una finalidad de tipo más social, con unos objetivos que se orientan a la reparación del acto incurrido por la persona; “El castigo es muchas veces fruto de un impulso momentáneo, de la irritación del instante, mientras que la sanción requiere reflexión y planificación” (Delval, 2006, p.50).

A su vez, trasladar ambos conceptos a la escuela supone identificar los factores por los cuales el docente optará por utilizar el castigo o la sanción con su alumnos. A este respecto, el castigo sería la consecuencia de una conducta inadecuada, pero sin llegar a ser tan grave como aquélla que vendría precedida de la sanción; “los castigos escolares están relacionados esencialmente con ciertas faltas menores a las obligaciones de los alumnos y con las perturbaciones de la vida de la clase o del centro” (Defrance, 2005, p.139).

Sobre la base de la afirmación anterior será necesario, entonces, que en cada escuela se determine el tipo de faltas que requerirían como medida el uso del castigo y aquéllas que derivarían en sanción. Una labor que, posiblemente, debería de ser muy precisa para el caso de las sanciones al poseer, éstas, un carácter más grave que el castigo; “las sanciones disciplinarias están relacionadas con los ataques contra las personas y los bienes, y con las faltas graves a las obligaciones de los alumnos” (Defrance, 2005, p.139).

En este orden de ideas, la normativa legal determina que el consejo escolar de los centros públicos tiene que evaluar los resultados de la aplicación de las normas de convivencia del centro. Asimismo, la dirección de los centros es la responsable de informar al claustro de profesores sobre la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones, debiendo velar para que estas últimas se ajusten a la normativa vigente (Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, 2006, p.30093-30094).

A pesar de lo expuesto, desde la sociedad no existe una distinción clara respecto a cuándo se debe de aplicar el castigo o la sanción. En este sentido, y teniendo en cuenta que la consecuencia debería de estar relacionada con la infracción cometida, en muchos casos no resulta fácil distinguir si se trata de un castigo o de una sanción. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, la decisión de aplicarse uno u otra dependería de si la acción es sobre un delito o una ley.

3.1. Del suplicio a la prisión

Para poder responder al primer objetivo experimental del objeto de estudio (con respecto a las aportaciones de Foucault sobre las manifestaciones del castigo), se efectúa una breve mirada atrás desde la que se puede encontrar, como una primera referencia, la idea de que los castigos utilizados contra los delincuentes de siglos pasados⁶ adquirirían el grado de espectáculo para una población que, con cierta perplejidad, observaba ese acto. Por aquel entonces, el castigo físico alcanzaba cotas elevadas de tortura y el sufrimiento de los malhechores podía ser contemplado por todos los presentes; “El castigo público es la ceremonia de la inmediata trasposición del orden” (Foucault, 2009, p.114).

Las formas de castigo ante el público eran diversas según si la infracción cometida convertía al condenado en un ladrón, un asesino, un deudor, etc., así como si era reincidente. De esta manera, para cada acción punible se escogían castigos desiguales: azotes, arrastramientos, asfixias, decapitaciones, etc.; “En España, la muerte acordada se ejecuta con saña y con variedad de modalidades y de asociaciones que se entrecruzan. La horca y la hoguera son los espectáculos preferidos” (Rodríguez, 1994, p.145).

A su vez, para determinar el castigo del delincuente, también se tenía en cuenta la clase social a la que pertenecía y los orígenes de los cuales provenía; “así, para que un noble fuera condenado a muerte su falta tenía que haberse cometido contra el rey, contra otro noble o que fuera de tal tamaño, crueldad o saña, que fuera imposible de parar una revuelta social ante otra pena menor” (Arroyo, 2008). Si bien, con el devenir de los años, se empezó a abandonar la idea de concebir el acto del castigo como una forma de teatro, admirado por público, para reemplazarse por un concepto basado en la privación de libertad del

6. Se contemplan aquí periodos de tiempo que transcurren desde el siglo XVI hasta el siglo XIX.

delincuente; “todo lo que podía llevar consigo de espectáculo se encontrará en adelante afectado de un índice negativo” (Foucault, 2009, p.16).

No obstante, ambos tipos de consecuencias (suplicio público y privación de libertad) se podían aplicar de manera conjunta hacia una misma persona, de tal forma que una se complementaba con la otra. De este modo, no sólo era posible decidir qué tipo de castigo público se debía emplear sino que, además, existía la posibilidad de ampliarse con la aplicación de un castigo más privado; “En la época que estudiamos el resto de penas corporales, siempre públicamente aplicadas, posee un carácter accesorio o complementario de las de privación de libertad” (Palop, 1996, p.93).

A tenor de lo expuesto, y aunque los castigos que eran procesados a los infractores seguían manteniendo un dolor físico, se comprende la existencia de un cambio acerca del espectáculo del tormento. Así, se entendía que el castigo debía incidir sobre la pérdida de un aspecto con carácter moral o emocional; “A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad de las disposiciones” (Foucault, 2009, p.24).

Con todo, la idea sobre una privación de la libertad se empezó a asentar como el único método concebible para poderse aplicar un castigo, relegando la humillación pública al ostracismo; “La privación de libertad, cuya naturaleza es sustancialmente distinta a la actual, constituye la sanción que progresivamente se va haciendo más común –dentro de las severas– de la España Moderna y, desde luego, lo es en el siglo XVIII” (Palop, 1996, p.94).

Sobre la base de esta reflexión emerge, entonces, la idea de introducir a la persona en un espacio cerrado que permita vigilar sus acciones, a la vez que logra ejercer un control sobre éstas; se alza la prisión como el castigo para todo delincuente. Ahora bien, esa privación de libertad que caracterizaba a la prisión no debía de estar en disonancia con, de nuevo, cierto castigo físico:

“Sin duda, la pena ha dejado de estar centrada en el suplicio como técnica de sufrimiento; ha tomado como objeto principal la pérdida de un bien o de un derecho. Pero un castigo como los trabajos forzados o incluso como la prisión –mera privación de libertad–, no ha funcionado jamás sin cierto suplemento punitivo que concierne realmente al cuerpo mismo” (Foucault, 2009, p.23).

Persiste, de ese modo, una combinación de castigo desde el que aplicar, a la vez, un correctivo de tipo mental y físico; no obstante, se comprende que el castigo físico no adquiere el mismo grado de tortura que sus predecesores. Por su parte, esta concepción de confinamiento complementa, a su vez, un cambio entre las relaciones de poder. Así, mientras el suplicio teatral significaba ser castigado directamente por aquella persona de la cual procedía la ley, con la prisión se enfatiza la idea de que el castigo proviene del conjunto de la sociedad, al haberse incumplido una norma que es común a todo el pueblo; “El derecho de castigar ha sido trasladado de la venganza del soberano a la defensa de la sociedad” (Foucault, 2009, págs.94-95).

Sin embargo, el castigo no dejaba de exhibir la muestra de autoridad que existía entre el soberano y el súbdito sino que, además, éste servía como aviso para los ciudadanos que pretendieran atentar contra un hecho, o elemento, que debía ser respetado por el conjunto de la sociedad; “Que el castigo mire hacia el porvenir, y que una cuando menos de sus funciones mayores sea la de prevenir, fue, desde hace siglos, una de las justificaciones corrientes del derecho de castigar” (Foucault, 2009, p.98).

En síntesis se reconoce que el castigo se ha ido reubicando en el tiempo sin que, en ningún momento, haya sido erradicado por completo. De este modo se identifica, a grandes rasgos, que existía una necesidad de intervenir sobre la actuación del delincuente aplicando medidas correctoras, la cuales se iniciaron con distintos tipos de torturas que generaban humillaciones (porque acontecían en público) hasta llegar a un confinamiento más privado. En este sentido, dicha necesidad procedía del hecho de querer mantener un orden entre iguales en un grupo social, es decir, en una comunidad; “Lo justo es castigar a quien infringe la ley, no porque lo rehabilite sino porque se recupera el equilibrio” (Eduardo, 1983, p.83).

En este orden de ideas, se comprende que un conjunto de alumnos sea un grupo social cuyos integrantes, por consiguiente, deban respetar una serie de normas que, en caso de no cumplir, generen las respectivas consecuencias; “el castigo escolar se encuentra ligado de modo indisoluble con los fines sociales asignados al hecho de mantener agrupados de modo regular unos niños fuera de su hogar” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 193). A partir de esta reflexión se concibe, entonces, que el castigo se convierta en un recurso necesario para el docente ya que, mediante éste, puede garantizar el orden entre sus alumnos.

3.2. El castigo en la escuela

Una vez se logra reconocer que, probablemente, los cambios más significativos en la historia del castigo transcurren desde el suplicio, en modo espectáculo, a la reclusión y el aislamiento en una celda, cabe identificar cómo se produce el castigo en los centros escolares.

A este respecto, en primer lugar es oportuno mencionar que, durante los primeros años de la infancia, ninguna persona tiene asimilado qué es correcto, incorrecto, moral, inmoral, cívico, incívico, etc.; “Parece evidente que esto debe ser así, pues lo contrario haría suponer que nacemos con todas las conductas morales ya dispuestas, cosa que va en contra de las más somera observación” (Delval, 2006, p.47).

A su vez, se comprende que el uso de cualquier medida disciplinaria no será bien aceptada por la persona que la reciba y deba cumplir, al menos en su momento inicial; “Hay que saberlo y resignarse. Las sanciones son inevitables y es inevitable que ellas comporten a menudo reacciones negativas. Esto exige que nos mostremos prudentes y atentos” (Myrnos, 1980, p.123). En cualquier caso, el adulto se identifica como la figura de mayor autoridad y a él se le debe de exigir la responsabilidad de intervenir de manera adecuada en el infante, y el joven, cuando sea necesaria.

A partir de aquí, con respecto a la escuela, el adulto de mayor autoridad es el docente y, por lo tanto, él será quien deba intervenir en el comportamiento del alumno, siempre que lo considere necesario y utilizando el recurso que crea más oportuno. Orientándonos hacia el uso del castigo en la escuela como tipo de recurso para el docente, identificamos que sus inicios acontecieron, en gran parte, mediante los correctivos físicos que eran impuestos al alumno. Se hacía evidente, así, la existencia de un paralelismo entre las humillaciones públicas a las que eran sometidos los delincuentes y las formas de actuar de los docentes cuando un alumno tenía una actitud inadecuada:

“Los golpes de vara y las humillaciones públicas, herencia del sistema de enseñanza mutua, fueron los resultados degradados de esa amalgama de tristes circunstancias, y hacia finales del siglo XIX, la imagen tipo de una escuela era la de un cuartocho donde un maestro, casi analfabeto, hacia repetir de memoria las sílabas de la *Citole-*

gia “cartilla” y administraba pródigos varazos a los alumnos díscolos o desaprovechados” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 190).

En ese sentido, se convenía que la intervención educativa practicada por el adulto (fuera padre, tutor o docente) apelara a ese tipo de métodos; “sistemas que iban desde las bofetadas hasta instrumentos como látigos, palas, bastones, varas de hierro y de madera, manojos de varitas o barras de hierro” (Iglesias y Moreno, 2010). Actuaciones comúnmente aceptadas que hacían evidente, de modo rotundo, el rol que ostentaba cada figura en la relación de poder existente entre padre-hijo, y docente-alumno, y que se sucedieron durante largos periodos de tiempo.

Con relación a este hecho, surgen intentos de prohibir, o al menos paliar, los castigos físicos en la escuela. Si bien, la mayoría de actuaciones llevadas a cabo no conseguían afianzarse. En este sentido, hay que esperar hasta el siglo XVII para que el nuevo Realismo Pedagógico promueva un cambio significativo en el vínculo maestro-alumno. Sin embargo, el castigo físico se mantiene como herramienta recurrente a pesar de que con la ley se pretende asentar un nuevo idealismo en las siguientes décadas. Como ejemplo de este hecho, se puede hacer referencia al *Reglamento general de las escuelas primarias, normales, decretado por el consejo real y aprobado por el ministro*; en éste, en el Título VI denominado *Para las escuelas primarias*, aparece el Artículo 16, el cual indica: “Prohíbese toda clase de castigo corporal” (Matter, 1850, p.250).

Encontramos, por otra parte, que en el Reglamento de 1883 de Chile se identificaban ciertos castigos donde, en este caso, no quedaban reflejados de un modo exacto la permisividad de los considerados físicos; “no hay alusión a los castigos corporales pero tampoco se prohibieron; al parecer estos seguían formando parte todavía de la práctica en las escuelas, quedando registrados los casos más graves” (Egaña, 2000, p.176). Con todo, si bien ya en las etapas más actuales y con el propósito de no caer en las atrocidades, se delimitan pautas más claras para ejecutar uno u otro castigo dependiendo de la infracción (Torrecilla, 1998, p.91).

Adquiere especial significado, en este punto, la introducción de una serie de normas y reglas con el propósito de mantener un orden y permitir, mediante ellas, que logren manejarse de manera autónoma los habitantes de una misma comunidad; considerando a

ésta un conjunto social entre el cual se encontraría, de nuevo, un grupo-clase escolar; “La cuestión fundamental en la educación moral es que el individuo comprenda la necesidad de las reglas, de sus prescripciones y de su idoneidad, para, de este modo, alcanzar la autonomía en la conducta” (Delval, 2006, p.48).

A partir de esta reflexión, y para una buena convivencia dentro del grupo social, se concibe que sea necesario el respeto de las normas impuestas y que, por lo tanto, el hecho de incumplir cualquiera de éstas comportará la aplicación de un castigo u otro según se convenga el tipo de gravedad. La persona, por su parte, deberá de aceptar las consecuencias de sus actos; “Que ciertas reglas sean absurdas es una evidencia. Pero, sin duda, su ausencia aún es más nefasta” (Defrance, 2005, p.53).

En este sentido, en relación con el primer aspecto con el que se iniciaba este apartado (y relegado el suplicio), se comprende que la incomunicación del alumno que haya quebrantado una de las normas impuestas en el grupo social, cometiendo de ese modo una infracción, no será una medida exitosa para lograr modificar un comportamiento inadecuado ni tampoco para evitar que repita una acción reprochable; objetivos principales que se pretenden cuando se recurre al uso del castigo. De este modo, mediante el uso de la palabra, surgen métodos fundamentados en hacerle comprender al alumno que su conducta no ha sido correcta y que ello ha ocasionado determinadas consecuencias; “un niño crecerá de distinta forma si es reprimido o si educado con el diálogo y la reflexión. No en el silencio” (Urra, 2015, p.68). Sobre la base de esta última afirmación, se entiende que la reclusión o el aislamiento no presentarán beneficios para el alumnado ya que, mediante esta forma de castigo, se primaría fundamentalmente el silencio en lugar del diálogo.

No obstante, parece lógico que sea necesario el uso de una herramienta que ayude a reorientar el comportamiento de un alumno (niño o joven) cuando éste sea inapropiado y/o cuando sus actuaciones sean motivo de castigo; unos acontecimientos que de seguro ocurrirán en algún momento de su vida debido, entre otras circunstancias, a la propia naturaleza del ser humano. Por lo tanto, sin obviar lo expuesto, debemos empezar a preguntarnos qué tipo de recursos y/o medidas utilizan los docentes del siglo XXI para intentar reconducir aquellas conductas que, en sus alumnos, consideren necesarias.

De este modo, y una vez expuestos los elementos teóricos considerados más relevantes, a continuación se determina el proceso metodológico realizado en la investigación. En este sentido, se hará referencia al tipo de investigación en la que nos situamos, se determinarán los informantes y se concretarán los instrumentos para la recogida de aquella información necesaria con respecto al objeto de estudio.

4. Enfoque metodológico

Como se mencionaba con anterioridad, el estudio tiene la intención de conocer diferentes aspectos vinculados con el uso del castigo en los centros escolares de Primaria y Secundaria. En este sentido, nos situamos en una investigación de tipo cualitativo, propia de las ciencias sociales, ya que ésta transcurre sobre la existencia de un fenómeno social (el castigo), la manera en que se concibe por parte del docente y, en el caso de que se produzca, cómo lo lleva a cabo en su aula. A su vez, se pretende indagar sobre elementos relacionados con la temática principal: alternativas docentes para mantener el orden y la disciplina, relaciones de poder entre docente-alumno, etc.

Dentro de la investigación cualitativa, el método que orientará el proceso será el estudio de casos; “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, R. 1998, p.11). El uso de este método, se debe indicar, imposibilitará la generalización de los resultados que se obtengan, principalmente debido a que los informantes⁷ estarán delimitados. Por su parte, el estudio de casos permitirá observar, analizar y describir en particular una (o más) realidad/es; “es correcto que el estudio de caso <<es un examen detallado de un solo ejemplo>>” (Flyvbjerg, 2004, págs. 34-35). De esta forma, a priori, el estudio de casos debería ayudar a focalizar nuestra atención sobre los principales elementos del estudio.

A partir de aquí, se escogen diversos centros escolares de Primaria y de Secundaria situados en diferentes contextos; considerando que potencialmente éste sea un factor significativo para la obtención e interpretación de resultados. Con el propósito de cono-

7. Dentro de una investigación cualitativa, consideramos que es más oportuno referirnos a informantes que a muestra, siendo ésta más propia para la generalización de las investigaciones cuantitativas.

cer sus opiniones acerca del castigo y de sus posibles finalidades, en cada centro escolar se entrevistará a un docente. En el caso de encontrar docentes que no conciban, ni utilicen, el castigo como recurso (tanto a nivel individual como de centro), nuestra atención se focalizará en identificar aquellos métodos que utilicen para asegurar el orden dentro de su grupo-clase, cuál es su actuación cuando aparecen conflictos entre sus alumnos, o entre los alumnos y él, etc. De esta forma, los primeros informantes del estudio serán los docentes entrevistados.

La entrevista, por su parte, se caracteriza por tener un guión abierto que permite exponer diversas cuestiones vinculadas con los objetivos del estudio. A su vez, este tipo de guión posibilita que el entrevistado exponga sus reflexiones y opiniones de una manera más cómoda. Será, entonces, “más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2004, p.89).

Asimismo, y con la intención de reforzar las reflexiones de cada docente entrevistado, se solicitará al resto de profesionales de cada centro escolar que completen un cuestionario. En este sentido, se expondrán aquellos resultados que, a tenor de la muestra obtenida respecto al cuestionario, sean significativos según el número de docentes de cada centro escolar. Es decir, si no existe una muestra representativa del equipo docente, se descartará del estudio.

En cuanto al diseño del cuestionario, éste consta de 16 preguntas; las 3 primeras se refieren a cuestiones generales acerca del perfil del propio docente mientras que, el resto, se centran en la temática del estudio. Con respecto a la tipología de preguntas, en su mayoría son nominales de respuestas cerradas no excluyentes: “aquellas que permiten seleccionar diversas respuestas dentro de una misma pregunta” (Martínez, 2002, p.21). De forma más precisa en cuanto a las preguntas y las respectivas posibilidades de respuesta, se debe indicar que éstas surgieron a partir de conversaciones entre compañeros de profesión y de la propia experiencia docente. Así, las respuestas permiten señalar diversas (y distintas) opciones para cada cuestión planteada según vivencias personales.

Si bien es cierto, también existen cuestiones cuya respuesta permite ser ampliada por el docente, así como preguntas directas que sólo presentan como opción una respuesta

afirmativa o negativa; “Es frecuente encontrar cuestionarios que siendo principalmente abiertos incluyen alguna pregunta cerrada o viceversa” (Martínez, 2002, p.16).

Por su parte, en el inicio del cuestionario se expone un breve texto en el que se indica la temática del estudio. Asimismo, se expresa que se garantiza el anonimato de la persona encuestada. Finalmente, se agradece su colaboración y el tiempo que, aproximadamente, tardará en responder al cuestionario.

En síntesis, y sobre la base de lo expuesto, nos centramos en un estudio de casos; método más próximo a las investigaciones cualitativas. El estudio de casos permitirá obtener, analizar e interpretar aquella información obtenida en centros escolares específicos. A tal efecto, la técnica escogida para obtener la información será la entrevista, la cual se realizará a un docente de cada centro. Por otra parte, los resultados se complementarán con un cuestionario que una muestra representativa de los docentes del centro escolar en cuestión deberán completar.

5. Resultados

Una vez realizadas las entrevistas y recogidos los cuestionarios completados, en primer lugar se debe indicar que se obtuvieron resultados significativos en 4 centros escolares que permitieron analizar 2 etapas de Primaria y 2 etapas de Secundaria. En este sentido, y siguiendo el posterior orden de los resultados, el centro escolar de Primaria denominado RIVENDEL disponía de 21 docentes a los que se les facilitó el cuestionario y de los cuales se retornaron, debidamente completados, 18 de ellos. De la segunda escuela, a la que se le identificó como EDORAS, se obtuvo respuesta de 19 profesores estando compuesto el claustro por 22 docentes. Por su parte, respecto a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el instituto ROHAN lo completaban 29 profesores, 24 de los cuales respondieron al cuestionario. Finalmente, el grupo docente del instituto VALINOR estaba compuesto por 25 profesores y se validaron 22 cuestionarios. A partir de aquí es oportuno insistir en que los cuestionarios validan, o refutan, lo expuesto por cada docente en la respectiva entrevista, comprendiendo como principales resultados la información proveniente de cada una de éstas.

Situados en este punto, mediante el programa informático Nudist Vivo se codificó la información obtenida en cada entrevista. A tal efecto, se introdujeron todos los datos en formato de texto para, posteriormente, establecer un sistema de categorías acorde a los objetivos del estudio; categorías insertas en el guión de la entrevista y del cuestionario, y que estructuran los resultados obtenidos. De esta forma, apoyándose en las citas docentes, se presentan las reflexiones aportadas en las entrevistas para, posteriormente, contrastar la información con los datos obtenidos en los cuestionarios.

Respecto a estos últimos, en el anexo correspondiente se muestra cada matriz de datos y el respectivo recuento de valores; “El primer tipo de análisis que se suele hacer con las respuestas de una encuesta es un recuento de frecuencias de los valores u opciones de cada pregunta”. (Martínez, 2002, p.38). Por otra parte se debe indicar que, teniendo en cuenta los objetivos del estudio, se exponen los resultados relativos a las categorías consideradas como fundamentales. En ese orden, el programa Nudist Vivo posibilitó dicha tarea identificando, al respecto, las siguientes principales categorías para el estudio:

Tabla 1. Principales Categorías del estudio

2.1. Actuación docente ante un conflicto.
2.3. Motivos recurrentes para utilizar el castigo.
2.4. Tipología de castigo habitual en el centro escolar.

Más allá, consideramos que sería relevante valorar el contexto en el que estaba situado cada centro escolar e identificar, mínimamente, la tipología del alumnado; una serie de características que, a su vez, permiten presentar los 4 centros en particular. Asimismo, en el caso de los docentes que recurrían al castigo, será oportuno conocer la frecuencia con la que lo utilizan en un tiempo determinado con un mismo grupo – clase. Con todo, mediante la tabla 2, en el Anexo 1 se muestran las posibilidades de respuestas que se presentaban en el cuestionario (para las cuestiones correspondientes a las anteriores categorías), así como aquéllas relativas a la frecuencia del uso del castigo. A su vez, con la tabla 2 también se presenta la codificación de la matriz de datos.

Llegados a este punto, resulta pertinente presentar brevemente los ítems relativos a las principales categorías del estudio. De esta forma, con respecto a la **Actuación docente ante un conflicto**, las opciones transcurrían por separar a las partes implicadas y, si así se creyera oportuno, conocer si posteriormente se optaba por el castigo o por el diálogo. Por otra parte, existía la posibilidad de solicitar a los implicados que explicaran lo sucedido a sus propios compañeros de clase y que entonces, el docente optara por no hacer nada más, llamarles la atención ante el grupo o castigarles. Finalmente, también se presentaba como posible respuesta el uso de la mediación con alumnos ajenos al conflicto.

En cuanto a los **Motivos recurrentes para utilizar el castigo**, en primer lugar las alternativas expuestas permitían afirmar que el docente no recurría al castigo nunca, o casi nunca. A partir de aquí, las posibilidades se diversificaban para conocer las razones por las cuales el docente sí que optaba por el castigo. Así, éstas se orientaban hacia la falta de un aprendizaje, de una tarea, de su colaboración en un grupo al cual pertenecía y la muestra de un comportamiento inadecuado hacia, respectivamente, un compañero o el propio docente.

Finalmente, para la **Tipología de castigo habitual en el centro escolar** se distinguían, en primer lugar, 2 opciones fundamentadas en la repetición. En este sentido, una hacía referencia al ámbito físico (dar vueltas, hacer flexiones, etc.), mientras que la otra anteponía el aspecto mental (copias). Seguidamente, como demás alternativas, surgían las que requerían de un esfuerzo intelectual que no consistía en la repetición (desarrollar un contenido de estudio, preparar una exposición, etc.), la falta de actividad (dejar de hacer la tarea que seguirían realizando sus compañeros y no hacer nada durante el tiempo en que durara el castigo,), la separación de sus compañeros de clase debiendo, en este caso, realizar una labor apartado y/o dejarlo sin recreo.

Como se mencionaba con anterioridad, los docentes tenían la posibilidad de añadir respuestas, o completar las mismas, sobre las cuestiones que hacían referencia a las categorías. Con todo, y una vez descritos los diversos ítems, se presentan a continuación, de manera respectiva, los resultados de los 4 centros escolares:

1. RIVENDEL

Los resultados aquí expuestos corresponden al centro escolar RIVENDEL; una escuela donde se cursan las etapas de Infantil y de Primaria. Compuesta por un total de 21

docentes, la escuela acoge una línea en la etapa de Infantil y dos líneas (A y B) en todos los cursos de Primaria excepto en primer curso. En este sentido, debido a la disminución de matriculaciones, está previsto que en poco tiempo se concentre en una sola línea. El profesorado, por su parte, se divide entre los tutores de cada curso, refuerzo y especialistas de Música, Educación Física, Religión Católica, Inglés y Educación Especial.

Con respecto a su ubicación, el centro se encuentra situado en una zona urbana con las infraestructuras necesarias para que los habitantes desarrollen su vida cotidiana: pequeños y grandes comercios, centros de atención primaria, hospitales, etc. En relación con los habitantes, se distingue que poseen un nivel socioeconómico bajo y, en general, un grado de estudios mínimo. Como rasgo característico de la sociedad, en el propio barrio, se distingue la gran diversidad cultural en que se haya.

En relación con los alumnos, se distingue que casi la mitad procede (o tiene ascendencia directa) de diversos continentes: “la mayoría de ellos provienen de familias árabes o asiáticas”. Así, existe un encuentro importante de diferentes culturas entre el alumnado: “hay mucha inmigración procedente de Magreb, China, Pakistán, la India y Sudamérica”.

Por su parte, el nivel académico es medio, destacando que el principal motivo para este suceso es la escasa aplicación de los estudiantes y la falta de implicación que demuestran los padres: “*el alumnado se esfuerza poco y los padres no siempre prestan la atención que necesitan en aquello que realmente es importante*”.

• Actuación docente ante un conflicto

Con respecto a este apartado, el castigo no sería la opción inicial con la que los docentes afrontan situaciones de tipo conflictivo: “como norma general, ante los conflictos se recurre al diálogo”. En este mismo sentido, en la argumentación del informante se valora que la primera actuación docente sea la *separación de las partes implicadas* en el escenario conflictivo, así como el intento de establecer una conversación inicial para saber qué ha ocurrido exactamente.

A partir de aquí se insta a un diálogo con la intención de que emerjan los comportamientos que deberían derivarse del mismo; “que los niños se expliquen pero, sobretodo, que recapaciten, pidan disculpas y reconozcan los errores para no volverlos a cometer”. Se con- cibe, así, que el diálogo es la primera actuación a la que recurren los docentes de la escuela.

- **Motivos recurrentes para utilizar el castigo.**

No obstante, sin obviar lo expuesto, el docente expresa la posibilidad de que el alumno pueda (y deba) ser castigado. Una medida que dependerá del suceso, del comportamiento de las personas implicadas y, sobre todo, de la opinión que se forme el docente: “Dependiendo de la magnitud del conflicto se procede al castigo o al aviso”.

Dentro de este apartado, se distingue que el número de conflictos en la escuela se ha elevado considerablemente y que las causas principales, que los generan, son distintas según género del alumnado: “La mayoría de conflictos en los niños vienen provocados por el fútbol o disputas que vienen del parque. En las niñas los conflictos suelen darse por malos entendidos o conflictos que arrastran las redes sociales”.

Con relación a este aspecto encontramos que, en la propia escuela, se está implementando un proyecto vinculado con la educación emocional ya que, en general, se ha apreciado que existe gran necesidad en los alumnos: “hemos diagnosticado que muchos alumnos carecen de esa educación o tienen mucha falta en casa”.

- **Tipología de castigo habitual en el centro escolar.**

A pesar de optar por el diálogo como primer recurso, y con relación al aumento de conflictos en la escuela, la informante expresa que si el docente en cuestión considera que lo acontecido (suceso y comportamientos) debe de comportar un castigo, la mayoría de ocasiones se utiliza la *pérdida del recreo* para la persona responsable y/o implicada: “Normalmente se recurre a dejar sin patio”.

Una vez aquí el Anexo 2 recoge, en primer lugar y mediante la tabla 3, la matriz de datos generada a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios y, seguidamente, el consecuente recuento de valores.

Con los resultados obtenidos se advierte que, ciertamente, el diálogo es la primera opción a la que recurren la gran mayoría de docentes de la escuela RIVENDEL cuando ocurren conflictos. Por su parte, la sexta parte del conjunto recurre al castigo. No obstante, se conviene que gran número de las ocasiones por las que se utiliza el castigo es producto de *conflictos entre el alumnado*, así como, según expone la mitad del grupo docente, también

por *comportamientos inadecuados hacia el propio docente*; lo cual afianza la opinión del entrevistado cuando expone que todo depende de la magnitud de lo ocurrido.

En caso de recurrir al castigo, el entrevistado expresa que la *pérdida del recreo* es lo más común. Sin embargo, a pesar de que la mitad de los docentes así lo afirman, encontramos que 12 de ellos utilizan la *inactividad* con el alumno mientras que una tercera parte los *separa de sus compañeros*. En este sentido, la mitad indica que, a los alumnos de un mismo grupo clase, los suelen castigar *menos de 1 vez al mes* y la otra mitad *entre 1 y 3 veces cada mes*.

Con respecto a estos últimos datos se puede observar, entonces, que la mitad del grupo docente de la escuela recurre al castigo entre 1 y 3 veces cada mes (cuando lo considera oportuno), y que la pérdida del recreo y la inactividad son las pautas más utilizadas.

2. EDORAS

Seguidamente, se expone la información concerniente a la escuela de Primaria EDORAS. En el centro escolar se cursan las etapas de Infantil y de Primaria. En este sentido, y con la excepción del 2º y 6º curso de la etapa de Primaria, la escuela presenta dos líneas (A y B) en ambas etapas. Respecto al equipo docente, éste se compone de 22 profesores, entre los cuales se encuentran los respectivos tutores de cada curso, así como los de refuerzo y los especialistas de Música, Educación Física, Educación Especial e Inglés.

La escuela, situada en un municipio cercano a la costa, posee actuales instalaciones concebidas para favorecer el desarrollo del alumnado y el trabajo docente. Se encuentran aquí, entre otras, aulas dotadas de pizarras digitales, aulas de informática, salas polivalentes, un parque infantil, etc. Con respecto al entorno urbanístico, se distingue un comercio moderno que a los habitantes les otorga cierta comodidad, así como otros servicios necesarios para el desarrollo de la vida: lugares de ocio, centros sanitarios, institutos, etc. Por su parte, el nivel socioeconómico de los habitantes es considerado como medio – bajo y se distingue un grado académico de nivel medio (un bajo porcentaje tiene estudios superiores).

Respecto al municipio en el que se encuentra la escuela, éste se caracteriza por acoger un gran número de inmigrantes cuyas culturas, según la información proveniente de la propia escuela, varía según pequeñas zonas. En el caso del centro escolar, se encuentra

mayor número de alumnos marroquíes (cerca del 40% del total de alumnos) y, aunque existente, un menor número de alumnos africanos y sudamericanos. En cualquier caso, dentro de la escuela se distingue un nivel de inmigración importante: “tenemos un porcentaje elevado, sobretodo se concentra inmigración marroquí, en menor medida africano, sudamericano y muy bajo el chino”.

Por su parte, en cuanto al nivel académico del alumnado en general, se conoce que posee un nivel bajo, siendo éste bastante preocupante en lo que se refiere, de manera específica, a la lectura y escritura: “muestran dificultades en la expresión escrita y comprensión lectora”.

• **Actuación docente ante un conflicto.**

En esta escuela, se advierte que el uso del castigo suele ser el método habitual al que recurren los docentes: “en líneas generales... la mayoría de docentes suele castigar con bastante frecuencia, debido a la cantidad de conflictos que suele haber a diario”. No obstante, se aprecia que el castigo no suele funcionar y que, debido a ello, en este mismo curso se han iniciado nuevos procedimientos como, entre otros, la apertura de un parte de incidencias: “en los casos más graves o más reincidentes se rellena esta hoja con lo que ha pasado y las personas implicadas”.

Asimismo, se ha generado un programa mediante el cual los alumnos de 6º curso observan qué ocurre durante el recreo y, si lo consideran necesario, actúan en consecuencia: “Han recibido una pequeña formación de cómo mediar los conflictos con alumnos más pequeños y, a la hora del patio, 3 alumnos de 6º que van rotando semanalmente, se ponen un peto distintivo y van caminando por el patio para ir resolviendo los conflictos que se vayan encontrando”. Al respecto, existe una sala en la que poder realizar una mediación y, si es el caso, rellenar un informe.

• **Motivos recurrentes para utilizar el castigo.**

Con relación a este aspecto se advierte que, sobre todo, los docentes recurren al castigo debido al grado de violencia que, en sus diferentes modalidades, se da en los alumnos: “el castigo se utiliza sobre todo cuando hay peleas, insultos...”. En este orden de ideas se valora que, al menos en un primer instante, el factor cultural no es motivo significativo para el inicio de los conflictos que suceden en la escuela.

• **Tipología de castigo habitual en el centro escolar.**

Se advierte que los castigos más frecuentes, a los que recurren gran parte de los docentes, son la *copia repetida de una frase, o de un texto, y la pérdida del recreo*: “muchas veces mandas esos castigos porque son lo más típicos”. Ante la pérdida de recreo, por su parte, se manifiesta que en ésta se debe realizar una reflexión de lo sucedido con el profesor, lo cual debe quedar registrado: “tienen una libreta donde deben anotar lo que les pasa durante el día”.

En determinadas situaciones, se activa un protocolo que, en el mejor de los casos, culmina con una entrevista entre docente y padres del alumno: “después de la entrevista los alumnos suelen mejorar y estar más tranquilos, al menos durante unas semanas”.

A partir de aquí, mediante la tabla 4 del Anexo 3, se muestra la matriz de datos relativa a los cuestionarios de la escuela EDORAS, así como el recuento de valores.

Según los resultados se confirma que, en la escuela EDORAS, el castigo es un método recurrente por la gran mayoría de docentes del centro escolar. Al respecto, si bien poco más de la mitad asevera que castiga a un mismo grupo de alumnos *entre 1 y 3 veces cada mes*, el restante afirma que castiga mayor número de ocasiones. Dentro de este último conjunto, 4 docentes manifiestan que castigan *entre 7 y 10 veces cada mes*; un hecho que entra en una cierta discordancia al observar que, según afirman 16 docentes, la actuación habitual a la que se procede en una situación conflictiva consiste en *separar del grupo – clase a los implicados, dialogar con ellos/as y advertirles para que no se repite la situación*. En este orden de ideas, resulta que tan sólo 3 docentes indican con certeza que *separa del grupo – clase a los implicados y les castiga*.

Por su parte, encontramos que las *faltas de respeto entre los alumnos* es un motivo muy frecuente para que los docentes utilicen el castigo. Al respecto, 15 docentes afirman que así sucede mientras que, a su vez, la respuesta de 11 docentes indica que un *comportamiento inadecuado hacia el profesor* también suele ser habitual.

Llegados a este punto, si bien el informante nos afirmaba que las *copias* eran un método recurrente por una gran parte de los docentes, en la matriz de datos encontramos que sólo 5 de ellos afirman utilizar este tipo de medida con frecuencia. En cambio se valora que, en efecto, la *pérdida del recreo* es el otro castigo al que se recurre con frecuencia. Des-

tacar, también, que *la separación de su grupo clase* es habitual sobre los alumnos causantes del conflicto; casi la mitad docente revela este dato. Finalmente, un tercio aproximado (6 docentes), revela que el alumno castigado se excluye del grupo (sin abandonar el lugar), o deja de hacer la actividad que sigue realizando el resto de compañeros, lo cual se podría equiparar con un tipo de *inactividad*.

Como resultados susceptibles de valorar, 3 docentes indican que *nunca, o casi nunca, utilizan el castigo*. No obstante, los mismos docentes responden que suelen castigar a un mismo grupo clase *entre 1 y 3 veces al mes* (un hecho que podría entrar en una cierta discrepancia).

3. ROHAN

Se muestra aquí la información correspondiente al centro escolar ROHAN, un instituto destinado a las etapas de la ESO y de Bachillerato. El equipo docente de la ESO (informantes del estudio), está compuesto por 29 profesores que, en determinados casos, imparten varias materias en la ESO y/o son especialistas en un área de Bachillerato. En cuanto a la ESO, los docentes se distribuyen en los 6 grupos de 1er curso, los 5 grupos de 2º y los 4 grupos de 3er y 4º curso. En lo que respecta a la etapa de Bachillerato, en la que varios profesores de la ESO también realizan una función docente, ésta se distribuye en un total de 15 departamentos: Biología y Geología, Dibujo, Economía, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Historia, Idiomas, Informática, Lengua Castellana, Matemática, Música, Psicopedagogía, Religión y Tecnología.

El entorno urbanístico, por su parte, cuenta con grandes superficies que permiten grandes comercios, así como pequeños negocios de barrio. A su vez, se encuentran los servicios necesarios para el desarrollo de la vida por parte del ciudadano. Varios institutos más, así como diversas escuelas que acogen las etapas de Infantil y de Primaria, completan el espacio urbano del municipio.

El centro escolar, en concreto, se encuentra ubicado en un barrio de clase media baja, aunque acude población de la zona centro del municipio, cuyas rentas son más elevadas: “es una zona de contrastes, la población formada académicamente tiene en general un buen nivel adquisitivo y la otra cara... es una población en una situación relativamente preca-

ria que coincide en un tanto por ciento elevado con población inmigrante”. Se reconoce, entonces, que la inmigración es un factor importante en parte de la sociedad del barrio.

Relacionado con la información anterior, en el instituto ROHAN existe un gran porcentaje de inmigración entre el alumnado: “conviven sobretodo latinos y pakistaníes y una minoría china”. Por otra parte, se distingue un pequeño conjunto de alumnos con necesidades educativas especiales de carácter conductual de tipo no agresivo: “participan en un proyecto llamado *Caleidoscopi* coordinado por las psicopedagogas y donde colaboran especialistas de música, visual y plástica y educación física”. Respecto a ellos, si bien no participan en el aula ordinaria, se encuentran aceptados por el resto de compañeros y no se identifican conflictos ni agravios en ese sentido: “Son un grupo reducido que promocionará en la ESO”.

- **Actuación docente ante un conflicto.**

Como propuesta inicial encontramos que, desde el centro, se insta a que los docentes no utilicen el castigo como recurso para gestionar los conflictos. A este respecto se expone que, cuando surge una situación problemática, una de las primeras actuaciones a realizar consiste en hacer reuniones personales con los alumnos en cuestión y proporcionarles orientación mediante profesionales: “aunque no hay grandes problemas o conflictos violentos, sí que hay algunos alumnos disruptivos... y con ellos se pretende trabajar sobre todo a través del departamento de psicopedagogía”.

Se destacan, a su vez, 2 programas que están directamente vinculados con la gestión del conflicto en clase. En primer lugar, se potencia la prevención del conflicto animando a que los alumnos se inicien en una pequeña formación: “acuden a una serie de talleres sobre gestión de rumores, resolución de conflictos y gracias a ellos aprenden unas estrategias para evitar que se den situaciones de acoso, vejaciones, desprecios, posible formación de bandas...”.

Asimismo, también de carácter formador, los alumnos tiene la posibilidad de obtener recursos que permitan solventar el conflicto una vez haya sucedido: “el departamento de mediación, que lleva una profesora concreta, ofrece una optativa en segundo de la ESO... y la idea es que esos alumnos formados puedan intervenir en peleas, conflictos, desacuerdos, etc., entre alumnos. Son imparciales y, en principio, resuelven el conflicto dando herramientas para que el problema no trascienda”.

• **Motivos recurrentes para utilizar el castigo.**

A pesar de lo expuesto, también se identifica que a veces se recurre al castigo: “generalmente se asocia a *faltas de respeto, agresión verbal o física hacia un compañero* o maltrato o mal uso del material común... y también se penaliza el uso del móvil”. De esta forma, aunque dentro de unos parámetros, el uso del castigo es gestionado por cada persona. Un factor importante, en este sentido, resulta de la opinión que tenga el docente acerca de la gravedad de la falta cometida por el alumno, así como si éste es reincidente: “a veces, dependiendo de la infracción, los profesores también optamos por hacer de más o de menos”.

En cualquier caso, si bien la idea inicial propuesta por el centro es la de no recurrir al castigo y, dicha propuesta, se potencia con proyectos que forman a los alumnos desde un punto preventivo y mediador del conflicto, se incide en el que el castigo es un recurso que los docentes utilizan en diversas ocasiones: “cuando el conflicto aparece también hay que actuar... y ahí aparece el tema que comentabas de los castigos”.

• **Tipología de castigo habitual en el centro escolar.**

Sobre este aspecto, encontramos que los docentes recurren a diferentes tipos de castigos cuando así lo consideran oportuno. Desde la actuación de la informante, la realización de un *ejercicio físico* es un recurso mediante el cual logra un objetivo concreto: “yo por ejemplo a veces, cuando llegan tarde, les hago hacer sentadillas o flexiones... pero no es un castigo físico, no interpretó la actividad física como un castigo sino como un extra en el esfuerzo... y como no les gusta, porque les supone un esfuerzo extra, evitan volver a repetirlo”.

La reacción de los alumnos ante este proceder de la docente, se indica, no se inclina hacia ninguna forma de rebeldía, sino al contrario: “prefieren hacer eso que tener un parte o una incidencia... para ellos es una cuestión de prioridades... y siempre bien explicado a ellos, que no se lo tomen como una ofensa sino como una alternativa”.

Por otra parte, se reconoce que utiliza las *copias* cuando un alumno, de primero a tercero de la ESO, no ha hecho los deberes: “en esos casos copia 50 veces *no volveré a olvidarme los deberes*, pero para el próximo día además de la lista de 50 repeticiones tiene que entregar los deberes... si no serán 100 veces más... a la tercera ocasión les pasamos una incidencia a los padres”. No obstante, y vinculado con el carácter subjetivo de los docentes, hay ocasiones en que recurre al uso de copias más significativas:

“a veces el castigo es copiar la sesión, me explico, doy la materia de filosofía, ética y ciudadanía, y hacemos clase relativamente dinámicas: vemos vídeos, hacemos debates, conversaciones abiertas, les propongo situaciones, es como muy interactivo, pero cuando ellos no responden a las expectativas, es decir, hablan, hacen deberes de otras materias, faltan al respeto a la asignatura... entonces ese día, en la hora de la sesión, lo que hago es que les dicto todo lo que teníamos que haber sacado de conclusiones durante la sesión”.

A este respecto se valora que, la mayoría de padres, acepten la decisión docente. Si bien, también se reconoce que existen casos en que los padres no llegan a conocer el castigo impuesto a su hijo: “generalmente me he encontrado con alumnos que en casa me han apoyado y que me han dado la razón a mí... lo han visto como algo positivo y saludable... hay otros que en su casa ni se han enterado, pero por lo menos han hecho los deberes”.

Llegados a este punto, en el Anexo 4 se presenta, mediante la tabla 5, la matriz de datos generada sobre los cuestionarios completados por los docentes del instituto ROHAN y, seguidamente, el respectivo recuento de valores.

El conjunto de resultados muestra que 4 docentes *nunca, o casi nunca, utilizan el castigo* y, en consecuencia, *no contestan* a las sucesivas cuestiones. De los 4 docentes, 2 indican que cuando sucede un conflicto *separan del grupo – clase a los implicados, dialogan con ellos y les advierten para que no se repita la situación*; actuaciones que también realiza la mitad del grupo docente. Por su parte, los otros 2 docentes señalan que *seleccionan alumnos, ajenos a dicha situación, para que realicen una mediación entre las partes implicadas*.

De un modo directo, la actuación docente podría tener un vínculo con los programas de formación para la gestión de conflictos. De manera indirecta, las reuniones personales con el alumnado así como la orientación de profesionales en este ámbito, podrían afianzar la forma de afrontar y encauzar cada conflicto.

Por su parte, prácticamente la totalidad de los docentes revelan que *una actitud inadecuada hacia un compañero, o hacia el profesor*, son los principales motivos para recurrir al castigo. Asimismo, casi la mitad docente también indica que suele castigar al alumno que *no ha realizado aquella labor que debía*.

Una vez el docente ha optado por el castigo, en primer lugar se confirma que cada uno recurre a diferentes tipos. Cabe destacar, en este sentido, que un docente escoja de modo general cualquiera de las propuestas mientras que, 15 y 13 docentes respectivamente, señalen que el tipo de castigo que utilizan con mayor frecuencia es la *separación del alumno con su grupo clase y/o la pérdida del recreo*. Por su parte, se advierte que varios docentes utilizan las *copias*, así como el *esfuerzo físico*.

Finalmente, si bien se nos explicaba que desde el centro se insta a que los docentes no recurran al castigo, los resultados revelan que es utilizado con relativa frecuencia. Al respecto, encontramos que 11 docentes del instituto (casi la mitad) suele castigar a un mismo grupo *entre 4 y 6 veces cada mes*.

4. VALINOR

El último apartado dedicado a los resultados se centra en el instituto VALINOR; un centro escolar concertado que acoge todas las etapas formativas: Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato. No obstante, si bien expuestas ciertas reflexiones manifestadas en la entrevista, los resultados que aquí se revelan son aquellos relativos a la docencia de la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Teniendo en cuenta este último aspecto, con respecto al equipo docente, éste se compone de 25 profesores que desarrollan su función como tutores y/o especialistas de la etapa de la ESO. De modo genérico en las etapas, los ejes principales sobre los que se fundamentan los aprendizajes son la Lengua y las Matemáticas. De este modo, tanto la expresión oral como escrita, así como el cálculo, son elementos que se evalúan en diversos momentos de las primeras etapas educativas.

Por su parte, el centro escolar se organiza en cuatro edificios, los cuales están dotados de instalaciones significativas que permiten acoger y desarrollar las etapas educativas. Distribuidos en los respectivos espacios, se encuentran aulas para clases teóricas, así como laboratorios enfocados al trabajo de física, química y ciencias. Todos los espacios para la docencia cuentan con material tecnológico e informático de nueva generación. Los recursos se completan con la biblioteca, las aulas para talleres, el comedor, el gimnasio y una gran zona deportiva. Más allá, se dispone de un patio de grandes dimensiones que cuenta con varias zonas de juego.

En cuanto al entorno urbanístico, nos situamos en una zona moderna y cosmopolita dotada de excelentes recursos para el óptimo desarrollo de la vida: centros comerciales de grandes superficies, centros de salud, zonas de ocio, instituciones públicas, etc. De manera más precisa, el instituto VALINOR está situado en un barrio de clase media baja, en el cual el nivel socioeconómico de las familias se reconoce como medio. No obstante, el nivel de estudios de los habitantes es medio alto. Respecto a la inmigración, y si bien es existente entre el conjunto de la sociedad, no tendría un carácter tan destacado como en los anteriores centros escolares.

Ampliando la información anterior, entre el alumnado se encuentra cierta diversidad cultural: “el centro acoge a un número importante de familias procedentes de Sudamérica y China, pero sería un 10% del alumnado (...) también hay familias de Rusia, Ucrania, India y Bangladés”. Se destaca, al respecto, que las diferencias culturales no suponen ningún tipo de conflicto: “la convivencia e integración es buena, quizá porque en cada clase desde infantil conviven en el aula un número proporcionado de estudiantes con diferentes procedencias y culturas”.

Por su parte, hay un 0,7% de alumnado con NEE. Estos alumnos tienen un seguimiento psicopedagógico particularizado por el profesorado y el equipo psicopedagógico: “A nivel curricular se elaboran unos proyectos individualizados en aquellas materias que lo precian y el gabinete psicopedagógico asesora y hace el seguimiento metodológico al profesorado”.

• **Actuación docente ante un conflicto.**

Nos encontramos en un centro en el que, en un primer momento, se nos expresa que no se recurre al castigo de manera habitual: “no es un colegio donde se castigue mucho, todo lo contrario, se dialoga y se hace reflexionar bastante, el alumnado tiene tutorías individualizadas”. No obstante, en los últimos años se ha identificado que se están sucediendo comportamientos y actitudes inadecuadas de manera sistemática y descontrolada, principalmente en alumnos de la ESO: “en el centro es un tema que preocupa debido, sobre todo, por la pérdida de disciplina, la falta de educación... y la falta de respeto entre el alumnado y con el profesorado”.

Debido a esta problemática, desde el centro se ha iniciado un proyecto denominado *Win-win*. A grandes rasgos, éste permite reconocer el motivo por el cual un alumno se

comporta y actúa de una determinada manera. Para ello, se realizan entrevistas con él, y/o con su familia, y se interviene siguiendo un protocolo específico según las necesidades: “este proyecto se ha puesto en marcha por la cantidad de conflictos que se empezaban a dar en la escuela y por las diferentes formas de actuar del profesorado (...) y por el nivel de implicación del profesorado ante un conflicto de las mismas características”.

• **Motivos recurrentes para utilizar el castigo.**

Posiblemente, la iniciativa del proyecto *Win-win* favorece que la primera actuación docente no sea la de recurrir al castigo. Al respecto, y después de un comportamiento inadecuado por parte del alumno, el profesor dialoga con éste y, si lo considera necesario, expone al tutor la problemática: “después de aclarar lo sucedido y hacer ver la necesidad de que no se vuelva a producir, generalmente los alumnos escriben una nota con lo que ha sucedido y la deben mostrar en casa para devolverla al centro firmada”.

No obstante, en caso de considerar que la situación se considere grave, y después de hacer extensiva la situación, sí que se recurre a un castigo: “si es muy grave, se habla con los padres, se explica también a la subdirectora y ésta, junto con la tutora, determinan un castigo específico que se comunica a los padres”. Por lo tanto, y a pesar de lo expuesto, se reconoce que el castigo también es utilizado como recurso en determinadas ocasiones.

• **Tipología de castigo habitual en el centro escolar.**

Con respecto a los momentos en los que se acuerda el uso del castigo, destacar que éste se decide según la gravedad o las características del hecho: “ayudar en el comedor, al mercadillo de ropa, a la encargada de mantenimiento, pagar una cantidad de dinero por los destrozos causados, quedarse sin excursión o alguna actividad especial o expulsiones del centro entre un día y 2 meses (esto se ha dado en tres ocasiones)”.

De este modo, el castigo comporta repercusiones muy distintas según el grado de la incidencia. Como información a tener en cuenta se indica que, con alumnos de Primaria, se recurre a la *copia*. Al respecto, ésta debe estar firmada por los padres a su término. Por otra parte, en determinados casos también *se separa del grupo* a los alumnos en cuestión: “en casos especiales se les envía a otras clases a terminar deberes, o se les saca del aula para que se tranquilicen”.

A partir de aquí, mediante la tabla 6, en el Anexo 5 se presenta la matriz de datos resultante de los cuestionarios de la escuela VALINOR. Asimismo, se muestra el respectivo recuento de valores.

Antes de interpretar los datos obtenidos, cabe señalar que encontramos cierta información que podría resultar confusa. En primer lugar, advertimos que el encuestado 1 no contesta a las preguntas sobre el castigo más habitual que utiliza ni la frecuencia con la que castiga. Sin embargo, indica que sus motivos principales para recurrir al castigo son las faltas de respeto entre compañeros y hacia los profesores. A tenor de esta información, se comprende que utilizaría dicha tipología de castigo en tales casos pero que, hasta el momento, no se ha encontrado en la situación de tener que hacerlo (hecho que se podría confirmar debido al poco tiempo que hace que es docente⁸).

Por su parte, el encuestado 7 señala que nunca, o casi nunca, castiga y no contesta a la pregunta vinculada con el castigo habitual al que suele recurrir. No obstante, manifiesta que castiga entre 1 y 3 veces a un mismo grupo clase. Por lo tanto, existe una contradicción en las respuestas del docente.

Apreciados estos aspectos, el conjunto de datos revela que, ciertamente, la primera actuación de los docentes, ante un conflicto, es la *separación de los alumnos implicados respecto a su grupo – clase*. En este sentido, 15 docentes indican que, una vez separados, *dialogan con ellos/as y les advierten para que no se repita la situación*.

Una vez se recurre al castigo, sin obviar que 5 docentes manifiestan que *nunca, o casi nunca, lo utilizan*, se comprende que la mayoría de las ocasiones éste es producto de una *actitud inadecuada hacia un compañero* (17 docentes) o *hacia el profesor* (13 docentes); actuaciones que podrían corresponderse con el aumento apreciado en los últimos años de comportamientos inadecuados en los alumnos.

Con relación a este incremento de actitudes desfavorables, encontramos que casi la mitad docente revela que castiga a un mismo grupo – clase *entre 4 y 6 veces al mes* mientras

8. La primera pregunta del cuestionario se refiere a la trayectoria profesional del docente.

que, por su parte, un tercio aproximado lo *hace entre 1 y 3 veces*. En ese sentido, cuando el docente recurre al castigo, encontramos que éste sí varía en función de la gravedad que él considere de cada situación.

Si bien es cierto, la opción escogida por casi la mitad de los docentes es la de *separar al alumno de su grupo – clase*. Por su parte, la *pérdida del recreo* o las *copias* (más o menos significativas) son escogidas por, aproximadamente, un tercio del conjunto. De esta forma, los datos confirman que existe una cierta variedad en cuanto a los castigos más frecuentes que utilizan los docentes.

6. Conclusiones

A través de este capítulo se pretende establecer un vínculo entre la información obtenida y los objetivos iniciales propuestos en el estudio. Si recordamos, estos se dividían en teóricos y experimentales. Respecto a los primeros, la diferencia entre *castigo* y *sanción* se convertía en un punto de partida. A este respecto, una vez expuesta toda la información recogida, se comprende que el castigo sea un acto más personal entre el individuo que determina la pena y el sujeto que la debe cumplir, mientras que la sanción se comprende como un contrato, en el cual el infractor acepta realizar tareas reparadoras o productivas para la sociedad. Por lo tanto, el dualismo castigo-delito y sanción-ley presenta ciertos paralelismos con los resultados obtenidos.

Desde el punto de vista educativo, no obstante, no se concibe una gran diferencia entre ambos términos. Si bien, la pena del castigo se suele cumplir dentro del centro escolar mientras que, por su parte, la sanción se equipara con sucesos más graves que, aunque sólo pueden comportar la expedición de un parte, también pueden llegar a motivar la expulsión del alumno por un número determinado de días. En cualquier caso, los responsables de infundir el castigo o la sanción siempre son los responsables del centro escolar y nunca, como podría ocurrir, el resto de los alumnos; “la sanción puede no ser impuesta por la autoridad sino por el propio grupo sin que esté encarnado en nadie preciso. El individuo que no es solidario, que no comparte, tendrá la pena de no recibir nada de los otros, de verse marginado” (Delval, 2006, p.48).

En este sentido, la informante de VALINOR mencionaba la necesidad de diseñar un documento, común a todos los centros, que fuese establecido desde el ministerio de Educación y que permitiría clarificar aspectos relativos a qué se entiende por castigo y sanción, así como cuándo se recurriría a uno o a otro:

“Lo que yo más hecho en falta, y con algunas profesoras lo hemos comentado, es un decálogo o código de conducta y las diferentes consecuencias si no se incumple. Y que debería estar firmado por las familias y estudiantes (...) algunos niños y jóvenes y sus familias, con sus características personales y culturales, no saben cómo se deben comportar ni las consecuencias que tendrán sus actos, en una institución en la que están como mínimo 5 horas al día, 5 días a la semana... 9 meses al año y como mínimo... 10 años”.

En cuanto a la opinión docente acerca del uso (o no) del castigo y de sus alternativas, únicamente en la escuela EDORAS se afirma que, a pesar de que no suele funcionar, la mayoría de los docentes suele recurrir al castigo. Por su parte, en un primer momento, desde el resto de centros escolares se incide en que el castigo es un recurso a evitar. Sin embargo, sólo la escuela RIVENDEL obtiene datos que revelan un cierto éxito a ese respecto; la mitad docente suele castigar al mismo grupo – clase menos de 1 vez al mes y la otra mitad entre 1 y 3 veces. El resto de centros, en cambio, obtienen índices elevados de castigos con un mismo grupo – clase.

Con respecto a las alternativas, se destacan los programas de formación para la gestión de conflictos (actuaciones de prevención y mediación posterior) del instituto ROHAN, así como el proyecto Win-Win de VALINOR. Asimismo, en la escuela RIVENDEL se destaca el proyecto de educación emocional; factor potencialmente generador de conflictos.

Así, en conjunto, encontramos que los castigos siguen siendo un recurso que los docentes utilizan en gran parte, aunque su idea inicial sea evitarlo. Una vez se reconoce este hecho, constatamos que los primeros castigos de los que hablaba Foucault podrían presentar un cierto vínculo con el sentido de algunos castigos que con mayor frecuencia utilizan los docentes en la actualidad. Sobre esta reflexión, el sentido con el que el docente establece cada castigo es lo que determina la existencia de un cambio respecto a sus primeras manifestaciones.

En conjunto, perderse el recreo, copiar, no hacer nada, separarse de sus compañeros y realizar un esfuerzo físico, son los castigos más comunes. Con base a estos datos, podríamos conjeturar que el docente utiliza el castigo como una simple medida disciplinaria en la que el infractor debe de “pagar” por lo que ha hecho; ya que no existe una producción significativa en ese tipo de castigos. Por lo tanto, hay indicios que revelan que los docentes del siglo XXI utilizan en menor medida el castigo como recurso pedagógico; en general, no se busca un objetivo provechoso para el alumno sino, como se indicaba, que no se vuelva a repetir ese comportamiento.

En suma, si bien el teatro y el espectáculo del suplicio no se asemejan a los castigos actuales (no se busca una humillación del alumno mientras el resto presencia el acto), también es cierto que en la separación del alumno con sus compañeros, y/o en la inactividad, se podría entrever un cierto paralelismo con el aislamiento que el delincuente soportaba en la prisión de Foucault.

De forma más específica, y debido a que este aspecto puede ocasionar cierta confusión, se debe argumentar que el hecho de recurrir al esfuerzo físico como una medida disciplinaria no se asemeja, en ningún caso, al castigo físico que se sucedía en épocas anteriores. En este sentido, los informantes revelan que el objetivo es, precisamente, que el alumno realice una práctica física que le comporte un mínimo de esfuerzo, sin que éste llegue nunca a ser excesivo. Los docentes que utilizan el ejercicio físico como recurso determinan que existe un objetivo para aplicar esta medida y que, en todo momento, son conscientes de cuándo tiene mayor sentido realizarlos, así como el tipo de alumnos con los que esta medida presenta un beneficio más positivo que, por ejemplo, tramitar el suceso (ejecutar un parte disciplinario, abrir un expediente académico, etc.). La docente del instituto ROHAN exponía, al respecto, que “los chicos lo aceptan como algo incluso sano porque prefieren hacer eso que tener un parte o una incidencia”.

Con lo expuesto se comprende que, tanto el docente como el alumnado, pueden llegar a valorar de una mejor manera el castigo físico que el uso de otro tipo de medidas. No obstante, esto dependerá de cómo se interprete el castigo físico ya que, como expresaba la informante de ROHAN, la práctica física no se presenta como una ofensa ni pretende derivar en problemas de salud. Si bien, esta consideración no estaría en contraposición con la idea de que los castigos físicos se debieran abolir ya que, si se entienden y presentan como

un trabajo forzado, un acto humillante en el cual el infractor debe llegar a la extenuación y, además, puede ser sometido a un tipo de agresión, se comprende que estos no favorezcan un cambio de los comportamientos ni la socialización de la persona: “El castigo físico solo contribuye entonces a crear individuos más violentos” (Delval, 2006, p.49).

A partir de aquí, y sin obviar que el diálogo y la separación de las partes implicadas son las principales actuaciones de los docentes cuando aparece un conflicto, se constata que el castigo también está presente en las aulas. Sobre este aspecto, los motivos más frecuentes por los que se recurre al castigo son un comportamiento inadecuado hacia un compañero o hacia el profesor. Dentro de este tipo de actitudes, existen indicios que señalan que las faltas de respeto significan, en cualquiera de los casos, el uso del castigo por parte del docente.

A tal efecto, los docentes expresan que, una vez se ha decidido recurrir al castigo, éste debería ser proporcionado al acto; “es, pues, imperativo graduar la sanción en función de la gravedad de la falta contra la regla y del acto de indisciplina” (Defrance, 2005, p.137). Un hecho que no sólo transcurre en el tipo de castigo que se aplique sino también en su extensión; “La duración que hace que el castigo sea eficaz para el culpable es útil también para los espectadores” (Foucault, 2009, p.115). Sobre este tipo de reflexiones, acerca de un uso equitativo del castigo, también se posicionó e hizo referencia la informante de ROHAN: “el castigo tiene que estar directamente relacionado con la infracción. En el instituto aprenden cosas que son una muestra a pequeña escala del mundo real”.

En este sentido, de todas las conversaciones llevadas a cabo durante el transcurso de esta investigación, no creemos recurrir al engaño si confirmamos que, la gran mayoría de las personas, opina que resulta comúnmente aceptado entre la sociedad que todo acto debe tener su consecuencia; un pensamiento vinculado a un ideal de justicia (a veces incluso divina). Ahora bien, puede que entre los ciudadanos de la población del siglo XXI nos debiéramos preguntar si toda consecuencia que provenga de un comportamiento incorrecto siempre es, en realidad, justa y proporcional con relación al acto que la ha generado.

Finalmente, respecto al contexto social, existen indicios que revelan que los centros escolares situados en un barrio en cuya sociedad carece (de forma global) una convivencia sana, ésta se traslada al grupo – clase, lo cual dificulta las relaciones sociales óptimas entre el

alumnado. Por su parte, la tipología del grupo escolar y, en particular, el nivel de inmigración de los centros, puede ser un factor influyente pero, en ningún caso, resulta ser determinante en cuanto a la aparición de conflictos; hecho afirmado por todos los docentes entrevistados que, de un modo concreto, expuso el informante de EDORAS: “los conflictos se ocasionan entre compañeros de origen español, como español y marroquí y también entre marroquíes”.

7. Limitaciones y prospectiva de futuro

Todo estudio presenta determinadas carencias y, por lo tanto, posibilidades de mejora. En este sentido, y en primer lugar, los resultados expuestos no pueden generalizarse; principalmente debido a que, como indicamos, nos situamos en un estudio de casos relativo a 4 centros escolares, cada uno con su realidad. Sería conveniente, por lo tanto, ampliar la muestra.

Asimismo, en la fundamentación teórica encontramos que la sociedad (y no la figura autoritaria) podría ser la que decidiera el castigo hacia el ciudadano infractor. Trasladada esta idea al ámbito educativo, podría ser oportuno diseñar un estudio en el que un grupo – clase se identificara como sociedad y fuera ella la que, en los casos que así se considerasen merecedores, resolviera el tipo de castigo a aplicar.

Con relación a este último aspecto, puede que fuera conveniente diseñar un conjunto de objetivos vinculados con la duración de diversos castigos, con el propósito de conocer cuándo estos logran ser eficaces. Del mismo modo, sería oportuno valorar qué tipo de castigos sólo serían medidas disciplinarias (sin un propósito más allá que el de erradicar una conducta) y cuáles pretenderían ser un recurso más pedagógico (de finalidades productivas).

8. Bibliografía

Arroyo, F. (2008). “Pena de muerte en el siglo XVII” *El Arte de la Historia*, [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2018].

Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña. (2006). Decreto 279/2006.
- Eduardo, E. (1983). *La problemática del castigo: el discurso de Jeremy Bentham y Michel Foucault*. Buenos Aires: Editorial Hachette.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid y A Coruña: Ediciones Morata S. L. y Fundación Paideia Galiza.
- Flyvbjerg, B. (2004). “*Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso*”. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 106, 33-62.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Iglesias, A. y Moreno, M. (2010) “Intervención con familias y atención a menores en riesgo social. Ciclo formativo: Educación Infantil”, *MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 15 de enero de 2018].
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- Matter, J. (Ed.). (1850). *Nuevo manual de las escuelas primarias, medianas y normales, o guía completa de maestros y maestras*. Habana: Imprenta del Gobierno y Capitanía General por S. M.
- Myrnos, P. (1980). *Saber castigar*. Bilbao: Editorial MENSAJERO.
- Palop, J. (1006). “Delitos y penas en la España del siglo XVIII”, *Estudis: Revista de historia moderna*, 22, 65-104.

Rodríguez, A. (1994). “La soga y el fuego. La pena de muerte en la España de los siglos XVI y XVII”, *Revista de estudios extremeños*, 50, 139-170.

Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colombia: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Torrecilla, L. (1998). *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Valladolid: Editorial Universidad de Valladolid.

Urra, J. (2015). *El pequeño dictador crece: Padres e hijos en conflicto*. Madrid: La esfera de los libros.

Anexo 1

Tabla 2. Codificación matriz de datos – Cuestionario

<p>2. 1. Generalmente, ¿cuál es su actuación docente cuando sucede un conflicto en clase (enfrentamiento alumnos/as, falta de respeto alumno/a-docente, etc.)? Puede subrayar más de una opción.</p>
<ul style="list-style-type: none">– Separo del grupo – clase a los implicados. (a)– Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo. (b)– Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación. (c)– Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido. (d)– Les pido que expliquen al grupo – clase lo ocurrido y les reprimo ante ellos/as. (e)– Les hago explicar ante sus compañeros/as qué ha ocurrido y les castigo. (f)– Selecciono alumnos/as, ajenos a dicha situación, para que realicen una mediación entre las partes implicadas (estando yo presente o sin estarlo). (g)
<p>2. 3. ¿Cuál es el motivo por el cual, en la mayoría de ocasiones, utiliza el castigo? Puede subrayar más de una opción.</p>
<ul style="list-style-type: none">– Nunca o casi nunca utilizo el castigo. (0)– El/la alumno/a no sabe un contenido que debía saber. (a)– El/la alumno/a no ha realizado una tarea individual. (b)– El/la alumno/a no ha colaborado en un grupo de trabajo. (c)– El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a. (d)– El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a. (e)

2. 4. Frecuentemente ¿qué tipo de castigo utiliza?

Puede subrayar más de una opción.

- Relacionado con la repetición; **dentro de esta opción, subraye una de las dos siguientes:**
 - > Vinculado con el esfuerzo físico: correr, vueltas a la pista, flexiones, abdominales, etc. (a1).
 - > Vinculado con un esfuerzo mental: copiar una frase, un texto, etc. (a2).
- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (b).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (c).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (d).
- Pérdida del recreo. (e).

2. 7. ¿Con qué frecuencia utiliza el castigo con un mismo grupo-clase?

- Menos de 1 vez cada mes. (a)
- Entre 1 y 3 veces cada mes. (b)
- Entre 4 y 6 veces cada mes. (c)
- Entre 7 y 10 veces cada mes. (d)
- Más de 10 veces al mes. (e)

Anexo 2

Tabla 3. Matriz de datos – Centro escolar RIVENDEL

Encuesta	Actuación ante conflictos (2.1)	Motivos uso del castigo (2.3)	Castigo habitual (2.4)	Frecuencia grupo castigo (2.7)
1	d – e	d	c	a
2	c	d – e	c – d – e	b
3	c	d – e	b – c – d	b
4	c – d	0	c	a
5	b – c	d – e	e	b
6	c	b – d	e	a
7	c	d – e	b – c – d	b
8	b – c	d – e	e	b
9	c	b – d	e	a
10	c – d	0	c	a
11	c – d	0	c	a
12	d – e	d	c	a
13	b – c	d – e	e	b
14	c	d – e	b – c – d	b
15	c	d – e	c – d – e	b
16	c	d – e	c – d – e	b
17	d – e	d	c	a
18	c	b – d	e	a

Recuento de valores:**Actuación docente ante un conflicto (2.1):**

- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo (3 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación (15 docentes).
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido (6 docentes).
- Les pido que expliquen al grupo – clase lo ocurrido y les reprimo ante ellos/as (3 docentes).

Motivos para utilizar el castigo (2.3):

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo (3 docentes).
- El/la alumno/a no ha realizado una tarea individual (3 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a (15 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a (9 docentes).

Tipología de castigo (2.4):

- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (3 docentes).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (12 docentes).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (6 docentes).
- Pérdida del recreo (9 docentes).

Frecuencia castigo en mismo grupo – clase (2.7):

- Menos de 1 vez cada mes (9 docentes).
- Entre 1 y 3 veces cada mes (9 docentes).

Anexo 3

Tabla 4. Matriz de datos – Centro escolar EDORAS

Encuesta	Actuación ante conflictos (2.1)	Motivos uso del castigo (2.3)	Castigo habitual (2.4)	Frecuencia grupo castigo (2.7)
1	a – c	d – e	c	c
2	c – d	d – e	a2 – e	b
3	c	c – d	e	b
4	a – b – c	a – b – c – d – e	a2 – b – c – d – e	c
5	c	0	c	b
6	c – g	0	b – e	b
7	c – d	c – d	a2 – e	c
8	c – d – e	0	c	b
9	c	d – e	c – d – e	c
10	c – d	c – d	a2 – e	b
11	e	d – e	d – e	b
12	c	b	d – e	d
13	c	d – e	d – e	b
14	c	d – e	d – e	b
15	c	d – e	c	d
16	b	d – e	d – e	d
17	b	d – e	d – e	b
18	c	d – e	d – e	d
19	c – d	c – d	a2 – e	c

Recuento de valores:**Actuación docente ante un conflicto (2.1):**

- Separo del grupo – clase a los implicados (2 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo (3 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación (16 docentes).
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido (5 docentes).
- Les pido que expliquen al grupo – clase lo ocurrido y les reprimo ante ellos/as. (2 docentes).

Motivos para utilizar el castigo (2.3):

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo (3 docentes).
- El/la alumno/a no sabe un contenido que debía saber (1 docente).
- El/la alumno/a no ha realizado una tarea individual (2 docentes).
- El/la alumno/a no ha colaborado en un grupo de trabajo (5 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a (15 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a (11 docentes).

Tipología de castigo (2.4):

- Vinculado con un esfuerzo mental: copiar una frase, un texto, etc. (5 docentes).
- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (2 docentes).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (6 docentes).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (9 docentes).
- Pérdida del recreo (15 docentes).

Frecuencia castigo en mismo grupo – clase (2.7):

- Entre 1 y 3 veces cada mes (10 docentes).
- Entre 4 y 6 veces cada mes (5 docentes).
- Entre 7 y 10 veces cada mes (4 docentes).

Anexo 4

Tabla 5. Matriz de datos – Centro escolar ROHAN

Encuesta	Actuación ante conflictos (2.1)	Motivos uso del castigo (2.3)	Castigo habitual (2.4)	Frecuencia grupo castigo (2.7)
1	a – c	d – e	a2 – d – e	c
2	a	b – d – e	b – d – e	c
3	a	b – d – e	b – d – e	c
4	c – d	d – e	d	b
5	b	b – d – e	a1 – a2 – d – e	d
6	c	b – d	a1 – a2	b
7	d – f – g	d – e	b – d	c
8	a	b – d – e	b – d – e	c
9	e	b – d – e	d – e	c
10	c	0	NC	NC
11	c	d – e	e	b
12	c	b – d	a1 – a2	b
13	f – g	d – e	b – d	d
14	c	d – e	e	c
15	c	d – e	d – e	a
16	c	0	NC	NC
17	c – d	d – e	d	b
18	a	b – d – e	b – d – e	c
19	e	b – d – e	d – e	c
20	c	d – e	d – e	c
21	g	0	NC	NC
22	b	b – d – e	a1 – a2 – b – c – d – e	d
23	a – c	d – e	a2 – d	c
24	g	0	NC	NC

Recuento de valores:

Actuación docente ante un conflicto (2.1):

- Separo del grupo – clase a los implicados (6 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo (2 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación (12 docentes).
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido (3 docentes).
- Les pido que expliquen al grupo – clase lo ocurrido y les reprimo ante ellos/as (2 docentes).
- Les hago explicar ante sus compañeros/as qué ha ocurrido y les castigo (2 docentes).
- Selecciono alumnos/as, ajenos a dicha situación, para que realicen una mediación entre las partes implicadas (estando yo presente o sin estarlo) (4 docentes).

Motivos para utilizar el castigo (2.3):

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo (4 docentes).
- El/la alumno/a no ha realizado una tarea individual (10 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a (20 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a (18 docentes).

Tipología de castigo (2.4):

- Vinculado con el esfuerzo físico: correr, vueltas a la pista, flexiones, abdominales, etc. (4 docentes).
- Vinculado con un esfuerzo mental: copiar una frase, un texto, etc. (6 docentes).
- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (7 docentes).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (1 docente).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (15 docentes).
- Pérdida del recreo (13 docentes).
- NC (4 docentes).

Frecuencia castigo en mismo grupo – clase (2.7):

Menos de 1 vez cada mes (1 docente).

Entre 1 y 3 veces cada mes (5 docentes).

Entre 4 y 6 veces cada mes (11 docentes).

Entre 7 y 10 veces cada mes (3 docentes).

NC (4 docentes).

Anexo 5

Tabla 6. Matriz de datos – Centro escolar VALINOR

Encuesta	Actuación ante conflictos (2.1)	Motivos uso del castigo (2.3)	Castigo habitual (2.4)	Frecuencia grupo castigo (2.7)
1	c	d – e	NC	NC
2	c – d	d – e	a2 – c – d	b
3	a	d – e	a2 – e	b
4	b	d – e	a2 – d – e	c
5	a – c	d – e	b	c
6	c	d – e	d – e	c
7	c – d	0	NC	b
8	c	d	b – c	b
9	a	d – e	a2 – d	c
10	c – d	d	a2 – d	b
11	b	d – e	a2 – c – d – e	c
12	c	0	NC	NC
13	a	0	NC	NC
14	a – c	d – e	b	c
15	c	d – e	d – e	c
16	c	d	b – c	c
17	c	0	NC	NC
18	a – c	d – e	b	c
19	a	0	NC	NC
20	b	d – e	d – e	b
21	c	d	b – d	b
22	c	d – e	d – e	c

Recuento de valores:

Actuación docente ante un conflicto (2.1):

- Separo del grupo – clase a los implicados (7 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo (3 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación (15 docentes).
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido (3 docentes).

Motivos para utilizar el castigo (2.3):

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo (5 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a (17 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a (13 docentes).

Tipología de castigo (2.4):

- Vinculado con un esfuerzo mental: copiar una frase, un texto, etc. (6 docentes).
- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (6 docentes).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (4 docentes).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (10 docentes).
- Pérdida del recreo (7 docentes).
- NC (6 docentes).

Frecuencia castigo en mismo grupo – clase (2.7):

- Entre 1 y 3 veces cada mes (7 docentes).
- Entre 4 y 6 veces cada mes (10 docentes).
- NC (5 docentes).



Pedagogia i Treball Social

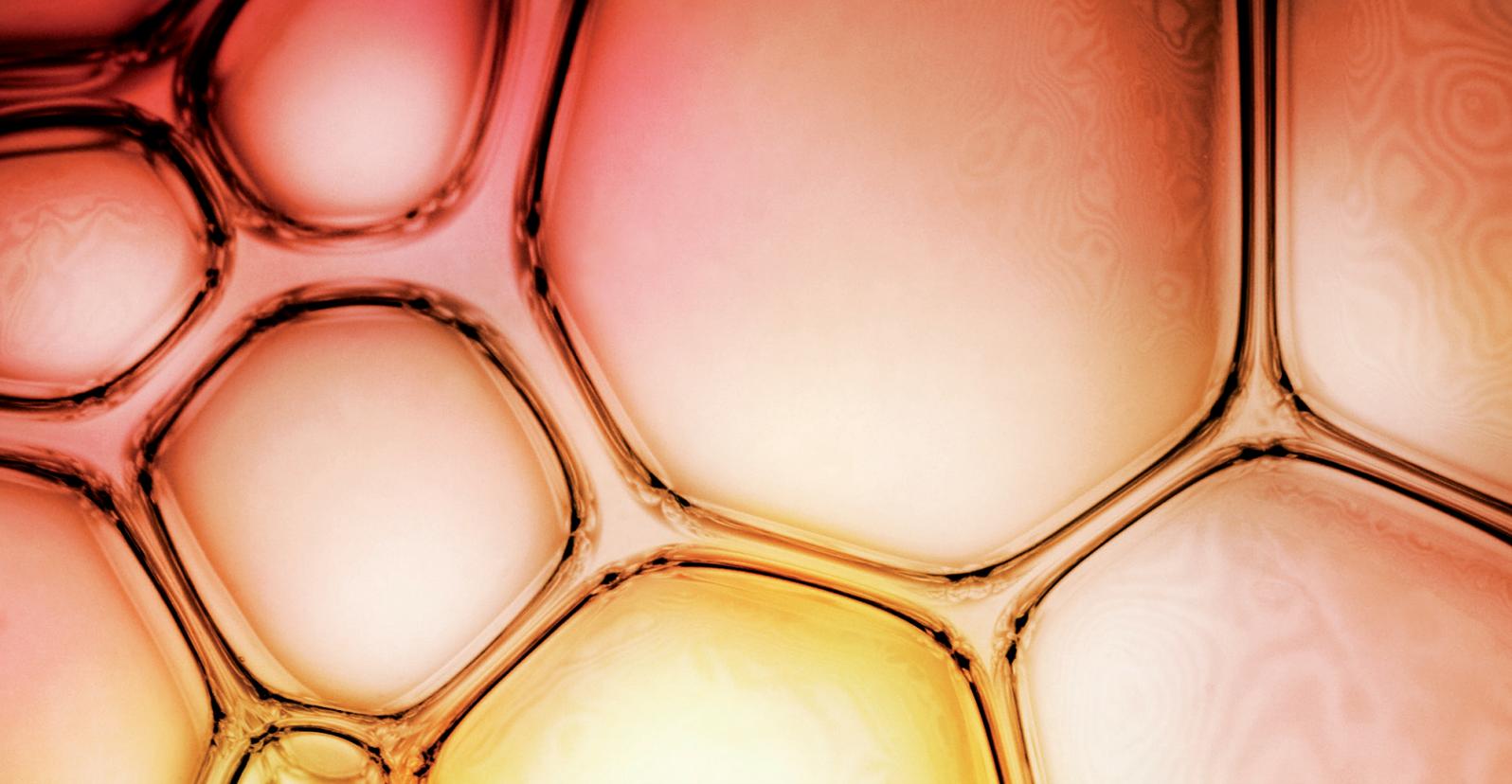
Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Collet, J. (2018)

"Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar el conflicto, el control y la disciplina desde la democracia agonista"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 95-115

Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar el conflicto, el control y la disciplina desde la democracia agonista

Jordi Collet Sabé¹

Resumen

Partiendo del análisis clásico de Foucault sobre las instituciones disciplinarias como la escuela, el artículo pretende entender la modificación de los terribles regímenes escolares disciplinarios y explícitos, en regímenes escolares de control y gestión sutil y a distancia. Hoy existe en las escuelas e institutos catalanes y españoles una gran invisibilidad de la dimensión controladora y de castigo, como si esas facetas hubieran desaparecido del mundo escolar. Pero el artículo plantea que precisamente su invisibilidad y su sutileza son su principal característica, porqué vigilar y castigar ya no son acciones “políticas” que se realizan en la escuela para corregir los desvíos de una norma y de una normalidad explícita, buscada y conocida. Hoy han mutado en protocolos y procedimientos administrativos que se activan y gestionan de manera neutral en relación con un “error” que alguien pueda cometer. Después de este análisis, el artículo termina con una propuesta para replantear el con-

1. Profesor titular de Sociología de la Educación. Departamento de Pedagogía. Universitat de Vic – UCC. c/ Sagrada Família 7, 08500 Vic. Barcelona.

trol y la disciplina desde la perspectiva de la democracia agonista, repolitizando el conflicto como oportunidad para democratizar los centros educativos.

Palabras clave: Vigilar, castigar, control, escuela, Foucault

Abstract

Taking advantage of the foucauldian classical analysis about disciplinary institutions like school, the paper aims to understand the school's mutation from explicit disciplinary regimes to control, management and "at distance" regimes. Nowadays, in Catalan and Spanish primary and secondary schools there is a great invisibility of the discipline and punish dimension, as if these dimensions disappeared from the education. Thus, we present a perspective in which this invisibility and subtleness are precisely its main characteristics because today discipline, control and punish are no more political actions that are done to correct the norm deviations looking for a clear and explicit school normality. Today they have changed into protocols and formal procedures that are managed from a neutral perspective in relation with a "mistake" that someone has done and has to be mended. The paper ends with a proposal to rethink and reshape discipline and punish in schools from an agonistic democracy perspective, that is, repolitising the conflict as an opportunity to democratize schools.

Key words: Discipline, punish, control, school, Foucault

1. Introducció

Des de que, en 1975, Michel Foucault publicara su célebre “Vigilar y castigar”, han sido muchas las investigaciones que han analizado el sistema educativo formal des de la perspectiva disciplinaria. En su trabajo, Foucault mapea la microfísica del poder en la escuela y analiza los distintos mecanismos de vigilancia, de control, de observación, de sanción, de calificación, de castigo, de examen, de visibilidad, etc. que se dan en los centros educativos formales. Para el historiador francés “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza y excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault 1976, 188). Compartiendo elementos de esta perspectiva, no han sido pocas las aportaciones que a lo largo del siglo XX han mirado a la escuela como un lugar de disciplina y encierro que preparaba para otros encierros posteriores como la fábrica. Sin duda, unos de los más prolíficos, fueron los autores del movimiento de la desescolarización como Illich, Reimer o Goodman que denunciaron que la institución escolar enseña, fundamentalmente, la necesidad de ser enseñado y que su principal misión no es educar a niñas y niños, sino acomodarlos a las necesidades de sistema. Esa misión se encarna en un currículum oculto transversal a toda la escolaridad que incluye el control, la selección y la segregación del alumnado. En definitiva, por parte de este movimiento, la escuela no era vista como un buen lugar para niñas y niños, ni para su desarrollo, ni para su aprendizaje, ni para su sociabilidad (Tort 2001, 282). De las aportaciones foucaultianas y de los movimientos desescolarizadores, junto con otras corrientes, se vulgarizó una verdad cada vez compartida por más gente durante los 60, 70 y 80: la necesidad transformar una institución escolar cerrada, controladora, seleccionadora y segregadora en un espacio más abierto, inclusivo y equitativo. Se trataba de “liberar” a los niños y niñas del carácter disciplinario de la escuela a través de la abolición de sus mecanismos de vigilancia, de control, de castigo, etc. La escuela tenía que dejar de ser un espacio centrado en la propia institución y pensado para vigilar y castigar a los alumnos para devenir un espacio de libertad, de autonomía, de responsabilidad, de atención personalizada, de felicidad, de motivación y de aprendizaje significativo centrado en el alumnado y sus diversidades.

Pero muchas de estas perspectivas y expectativas que plantearon el camino de la “libertad” en el marco de las instituciones escolares, laborales, penitenciarias... se encontraron con efectos no previstos en su desarrollo y, en algunos casos, esos efectos además de

no ser previstos tampoco eran los deseados. Como señala Richard Sennett en su ensayo “Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual” los 60, 70 y 80 fueron años de lucha contra las lógicas y las estructuras burocráticas, organizativas y disciplinarias en el mundo del trabajo, el mundo escolar, etc. Como expone Sennett (2003, 261) “Esperábamos que el desmantelamiento de la burocracia fija promovería conexiones sociales más fuertes entre las personas”. De algún modo, esos movimientos tuvieron éxito y consiguieron dejar atrás un modelo de institución escolar, laboral, hospitalaria... disciplinaria. La ideología de la apertura y de la flexibilidad ganó la partida con su promesa de vínculo, de relaciones próximas, de espontaneidad, de autonomía, etc. Pero esa victoria contra la dimensión disciplinaria, controladora, burocrática y punitiva de las instituciones, que en las escuelas del Estado Español se produjo a lo largo de los últimos decenios del siglo XX, no produjo necesariamente unas escuelas más equitativas, más inclusivas, con más diversidad, más democráticas o con más vínculos entre todos los agentes. Y, sobretodo, no produjo una escuela sin vigilancia, sin disciplina y sin castigo. Lo que consiguió fue una modificación de los a menudo terribles regímenes escolares disciplinarios y explícitos, en regímenes escolares de control y gestión sutil, invisible y a distancia.

2. De la disciplina al control escolar

Como expone Fernández (2002, 20), la pedagogía jesuítica del siglo XVI transforma al niño en estudiante situándolo en un espacio cerrado durante un tiempo cada día, pero en realidad, sometiendo toda su vida a la mirada y la dirección del maestro. Esa escuela acaba con la enseñanza medieval que se dirigía a una masa indiferenciada de alumnos que acudían de forma discontinua e informal a un centro de formación en el que la principal preocupación era por el mensaje a transmitir y no tanto por el comportamiento, las relaciones o los aprendizajes de los niños-alumnos. Esa escuela moderna que con los siglos irá deviniendo de masas (y abierta a las niñas) es la que analiza Foucault (1976) con detalle y de la que acaba diciendo que su principal objetivo es el buen encauzamiento de las conductas a través de un poder disciplinario. Un poder ejercido de manera pequeña, concreta, precisa y estratégica a lo largo de los espacios, los tiempos y las relaciones con el fin de “enderezar las conductas de los estudiantes”. Ese poder disciplinario utilizaba instrumentos de vigilancia y castigo sencillos, pero extraordinariamente potentes como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora o el examen (1976, 175). Las escuelas modernas se fundan, como

los otros espacios institucionales disciplinarios como la prisión, el hospital, el psiquiátrico o la fábrica, con el modelo ideal del panóptico. Las piedras deben ser un aparato de vigilancia y deben contribuir a convertir al niño en dócil, cognoscible y dominable. Pero no sólo eso, también la organización de los tiempos y su relación con los espacios, debe ser un mecanismo de organización, vigilancia y encauzamiento de conductas. El tercer eje disciplinario es la misma práctica pedagógica. Esta no debe limitarse a la transmisión de saberes, sino que tiene que devenir una relación de vigilancia definida y regulada.

Además de la vigilancia de los espacios, los tiempos y las relaciones pedagógicas, la escuela moderna también se fundamenta en una sanción normalizadora en su voluntad de encauzar conductas. En la escuela, toda conducta es calificada y las que se apartan de la normalidad, son sancionadas de múltiples maneras que van desde la indiferencia del docente o su mirada reprobadora o unas palabras de corrección, hasta la exclusión física del aula o el castigo físico. Toda desviación de la normalidad en relación con las palabras, las conductas, las respuestas, las relaciones... será juzgado y corregido a través de la reprensión, la repetición o el aislamiento o, en su contrario, será recompensado con un sinfín de múltiples premios (1976, 185). Premiar y castigar son dos caras de la misma moneda disciplinadora que busca acercar a cada niño y al conjunto de ellos como grupo, a una norma(lidad) escolar determinada en cada época histórica. Finalmente, el tercero de los ejes de vigilancia y castigo es el examen. El examen es un mecanismo que visibiliza a cada niño-alumno de forma individual y facilita su calificación, su clasificación y su castigo a la vez. El examen escolar puntual y el examen escolar cotidiano son los grandes mecanismos de disciplinarización del niño/a que lo convierten en alumno/a a tiempo completo. Ya que el mismo mecanismo del examen permite que el alumno interiorice la normalidad escolar como “la normalidad”, como la identidad dada por descontado a la que hay que emular (Collet 2013). La gramática profunda de la escuela moderna se construye sobre los cimientos de la vigilancia en y de los espacios, los tiempos y las relaciones pedagógicas; de la sanción normalizadora; y del examen puntual y cotidiano. Todo ello con el fin de civilizar y encauzar las conductas hacia la normalidad pertinente.

Es precisamente esa gramática que deviene sagrada (Dubet 2010), esa estructuración profunda e invisible de la institución escolar enraizada en la vigilancia y el castigo la que, en todas las etapas de renovación pedagógica del siglo XX hasta la actualidad se ha buscado deconstruir, destruir y transformar (Carbonell 2017). En palabras de Nadorowski y Blailovsky

(2006, 19) “*La tarea de las pedagogías críticas, nuevas, reformistas, consiste en buena medida en desacralizar la escuela, revisar el sentido de autoridad del maestro y reconocer las tramas ocultas y las injusticias que se esconden detrás de esa aparentemente simple y transparente lógica escolar*”. Como hemos expuesto brevemente, des de los años 60 y 70 del siglo XX, esa lucha educativa contra la institución escolar disciplinaria y sus mecanismos normalizadores de vigilancia y castigo partió de un ideal a nuestro parecer erróneo. Influidos por los movimientos de la desescolarización, de la anti-psiquiatría, del anti-autoritarismo surgido del Mayo del 68 francés, etc., podemos decir que se buscó crear una escuela *sin* relaciones de poder, *sin* vigilancia, *sin* castigos... ya que la mirada común al poder lo situaba como algo *sólo* vinculado a la exclusión, a la represión, al rechazo, a la censura y a la limitación. Se buscó, de algún modo, vaciar la institución escolar de vigilancia, de castigo, de sanción normalizadora, de exámenes, de relaciones de poder... para lograr con ello, parafraseando a Sennett (2003) o Dubet (2002), una nueva escuela basada en relaciones horizontales, intersubjetivas, menos jerárquicas, un centro educativo menos represor y menos burocrático. Pero ese empeño por eliminar las relaciones de poder, la vigilancia y el castigo de la institución disciplinaria escolar no condujo a los resultados previstos. Así, podemos decir que, si hoy analizamos nuestras escuelas e institutos en Cataluña y España, estos no son espacios libres de vigilancia, de disciplina y de castigos. Algo que, según nuestra perspectiva, no puede darse nunca en el marco de una institución educativa o social. A nuestro parecer, el error de fondo de los movimientos de reforma escolar es una concepción del poder *sólo* negativa, como algo moralmente e intrínsecamente “malo” que hay que eliminar para conseguir una “buena” escuela. Pero esa perspectiva olvida precisamente que el poder es lo que produce la realidad (Foucault 1976, 198). Y que tanto las relaciones de poder como el conflicto son elementos intrínsecos a todas las relaciones sociales y especialmente durante el proceso de socialización. Por eso creemos que la pregunta pertinente no es como conseguir una escuela *sin* relaciones de poder, *sin* disciplina, *sin* vigilancia, *sin* conflictos o *sin* castigos. Sino que la pregunta pertinente para ser respondida democráticamente es: *¿qué tipo de relaciones de poder, de disciplina, de vigilancia y de castigo (no) queremos en las escuelas e institutos?*

A nuestro parecer, lo único que ha pasado no abordando esa pregunta y pretendiendo obviar o eliminar los conflictos, las relaciones de poder, de disciplina y de castigo de los centros educativos, es que se estos han transformado pasando de una lógica disciplinaria, explícita y correctiva a una lógica de lo que Deleuze llamó las “sociedades de control” (1990). Así, mientras que la escuela disciplinaria era una institución de vigilancia intensiva y de voluntad

normalizadora y homogeneizadora, la escuela del control vigila de forma extensiva y divide y segrega en función de la diversidad de cada alumno/a. Hoy el castigo no es “productivo” en el sentido de tener que hacer algo o decir algo correcto para entrar dentro de la norma y la normalidad, sino es la gestión (neutral) del conflicto y la exclusión. En el marco de una escuela que lucha por ser realmente comprensiva e inclusiva, los conflictos, las relaciones de poder, la vigilancia y el castigo no desaparecen como pretendían con la mejor de las intenciones los docentes de los 60, 70 y 80. Se transforman en nuevas formas de *gestión* del control que de manera (pretendidamente) neutral e invisible, *administran* procesos burocráticos y partes burocráticos que excluyen, separan, dividen, castigan y olvidan.

3. ¿Como se vigila y castiga en las escuelas hoy? Del conflicto como pregunta política a la gestión neutral del aula

Hoy, el conflicto, la vigilancia y el castigo son elementos que se *gestionan* y *administran* en las escuelas y los institutos de manera indirecta y neutra en el marco de una indiscutible mayor libertad formal (Barry, Osborne y Rose 1996). Vigilar y castigar ya no son acciones “políticas” que se realizan para corregir los desvíos de una norma y de una normalidad explícita, buscada y conocida. Hoy han mutado en protocolos y procedimientos administrativos que se activan y gestionan de manera neutral en relación con un “error” que alguien puede cometer. Como expone Grinberg (2006, 71):

“La noción de gestión ha impregnado la discursividad escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el directivo como gestor/coach, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos... La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión. De modelos anticuados que deben superarse y que, en sí, son la clave para su solución. Si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. Si los alumnos abandonan la escuela se trata de un directivo o de un cuerpo de docentes que no monitorea el proceso de aprendizaje, no desarrolla estrategias de retención y, en cuanto al primero, que no ha logrado volverse un verdadero líder, motor de los procesos de cambio que deben implementarse. La desigualdad educativa, en suma, se ha vuelto una cuestión de gestión”.

Vigilar y castigar en las escuelas e institutos muta de un acto político, de una explicitación de unas relaciones de poder (a menudo jerárquicas y terribles), a un acto administrativo. Y con ello las relaciones de poder desaparecen del debate público, deviene invisibles, se ocultan y los conflictos y las actuaciones a su alrededor son tratadas como algo formal, procedimental, neutro, sin nada que ver con la política o la pedagogía. Sin duda, la gran mutación de la vigilancia y el castigo de una cuestión política a una cuestión de gestión aparece cuando estos temas aparecen en las leyes educativas. Así, por ejemplo, en el artículo 35 de la Ley Catalana de Educación (LEC 2009) sobre “tipología y competencia sancionadora” se habla de “las irregularidades” que puedan cometer los alumnos. Los conflictos, las tensiones, los problemas de relación son concebidos casi como *irregularidades* administrativas que hay que *gestionar* mejor (Grinberg 2006). Una irregularidad es algo procedimental, neutro, que debe ser subsanado con una mejor organización y gestión. En el artículo 34 también se habla de “infracciones” y “sanciones”, otra vez dentro de un marco administrativo, procedimental y de gestión que nos aleja de una visión política, social y pedagógica de las relaciones de poder, los conflictos, la vigilancia y los castigos.

El eje central de la LEC en relación con la vigilancia y el castigo es la convivencia. Como se expone en el artículo 35, la convivencia es algo que no se puede perjudicar o contrariar. Es la nueva normalidad dada por descontado que, a la vez, no se explicita en ningún apartado. Se da por supuesto que los institutos y las escuelas son, por sí mismos y de manera natural, lugares de convivencia en los que se aplicarán medidas correctoras y sanciones a quiénes la afrenten. En el artículo 37 se concretan esas ofensas al estado natural convivencial de los centros educativos y la LEC se refiere a: a) injurias, ofensas, agresiones o atentados contra pertinencias, intimidad o integridad personal; b) alteración injustificada y grave del desarrollo *normal* de las actividades del centro, desperfectos, robos, etc.; c) posesión o consumo de sustancias perjudiciales para la salud; y d) la reiteración de actos contrarios a la convivencia del centro. En este sentido, parece claro que la visión implícita de la convivencia en los centros escolares se equipara a la ausencia de conflictos, algo imposible en el mundo social, educativo y humano. La convivencia es entendida como un espacio de neutralidad donde no pasan cosas fuera de lo previsto (dar clases). La convivencia, espacio neutro sin contestación, deviene la nueva normalidad institucional en la que los conflictos sólo surgen por parte de aquellos/as que rompen esa neutralidad y esa normalidad. Ante tal realidad, la LEC apuesta por una gestión y un *management* de los mismos a partir de procedimientos administrativos. Más allá de una apuesta por la mediación escolar con una

implantación todavía desigual pero muy prometedora, la propuesta de vigilancia y castigo de la LEC es la de gestionar administrativamente aquellas irregularidades que rompan la normalidad convivencial y neutral del centro. El marco convivencial y neutral no se cuestiona, ni las relaciones de poder que se ocultan tras el mismo, ni las normas impuestas, ni el régimen disciplinario y sancionador dado, ni el modelo de convivencia entendido como un vacío neutral que no se sale de unos cauces formales. Sólo se gestionan los cuestionamientos a ese orden convivencial y sus consecuencias en tanto que lo alteran.

En esta perspectiva neutral y de gestión administrativa de la vigilancia, el conflicto y el castigo ¿dónde quedan las otras afrentas a la convivencia como las desigualdades, la segregación escolar, las exclusiones, las divisiones como los grupos de nivel, etc.? A nuestro parecer, hoy podemos encontrar tres grandes formas de vigilancia y castigo en las escuelas e institutos que no acostumbran a ser concebidas como tales, es decir, como “afrentas a la convivencia” des de la perspectiva hegemónica:

- a) *La exclusión (académica) invisible*. Este primer proceso, vinculado a la segregación escolar, a las oportunidades educativas desiguales y a las desigualdades en general, facilita que unos sigan los ritmos y las expectativas docentes y otros vayan quedando fuera de esa normalidad y verse excluidos de la categoría de “buen/a estudiante”. Ese proceso de exclusión académica cotidiano y a menudo invisible, no se concibe oficialmente como un problema para la convivencia, pero creemos que tiene que ver con la vigilancia y el castigo de los que la escuela va situando fuera de la normalidad prevista. Concretamente, la trayectoria de una parte de los/as estudiantes, especialmente en la etapa secundaria pero no exclusivamente, respondería a este proceso de “vigilancia especial y exclusiones” que nunca son presentados como castigos sino como respuestas a las “dificultades de aprendizaje/conducta del alumno/a” (Tarabini 2015; Escudero 2016;). Así, revisar categorías como “dificultades de aprendizaje”, “necesidades educativas especializadas”, “plan individualizado”, “adaptación curricular” ... y sus efectos en la identidad del alumnado, en sus expectativas, en su experiencia escolar, en sus resultados escolares, en su (dis)continuidad educativa, etc. creemos que podría ser útil para visibilizar como se *gestionan* hoy de forma *neutra y administrativa* procesos que a nuestro parecer, también son vigilancias y castigos en las escuelas e institutos (Tarabini, Curran y Fontdevila 2015).

- b) *La exclusión de los invisibles.* A lo largo de los distintos momentos y etapas del sistema educativo, desde la inscripción en la escuela infantil hasta las transiciones a las etapas posobligatorias la investigación nos dice que de forma “casi mágica”, determinados perfiles de alumnos se van concentrando en determinadas escuelas, en determinados grupos, en determinados recursos hasta que, en la etapa secundaria, estos mismos/as van desapareciendo del sistema educativo formal (Collet et al. 2014). Una “desaparición selectiva” que a menudo está envuelta en el gran silencio que acompaña a procesos como el absentismo, el suspenso o el abandono escolar prematuro (Pascual y Amer 2013; González 2017). Probablemente la segregación escolar y la homogeneidad de alumnado, el absentismo o el abandono escolar prematuro no provoquen muchas “irregularidades” o “infracciones” a las normas de convivencia de los centros. Ni siquiera la “alternación injustificada y grave del desarrollo *normal* de las actividades del centro”. Pero a nuestro parecer son exclusiones que deberían ser visibilizadas, planteadas y abordadas como castigos (invisibles) y no como simples actas administrativas o elementos de “gestión educativa”.
- c) *La exclusión forzada y el castigo.* Las otras exclusiones brevemente expuestas no conllevan que las escuelas e institutos no castiguen de forma directa, clara y explícita. Hay muy poca investigación empírica sobre el qué y el cómo real y cotidiano de los castigos explícitos en los centros educativos en el Estado Español hoy. Por conversaciones informales con docentes de distintas etapas, tenemos una doble intuición. Por un lado, los últimos decenios han implicado una disminución del número total de castigos que se realizan en los centros educativos, y de manera evidente, una clara mejora cualitativa de los mismos desde que en 1987 se prohibió el castigo físico. Podríamos decir que hoy se castiga menos y mejor. A la vez, intuimos que se ha dado una concentración de castigos, partes, incidencias y expulsiones en pocos individuos que van siendo reprendidos de forma habitual en la dinámica ordinaria del centro. Incluso aquí, en las faltas, los partes, las incidencias, los castigos... es decir, en la parte explícita de la vigilancia y castigo escolar, la tendencia avanza hacia una *gestión administrativa* de los mismos. Esa perspectiva, con la notable y creciente excepción de la mediación escolar, invisibiliza la dimensión conflictual que se expresa en la vigilancia y el castigo y lo reduce a una irregularidad, a un “error” de alguien en relación con una convivencia neutral que sólo requiere ser administrado burocráticamente. Hoy se castiga menos y mejor.

Pero los que son castigados, lo acostumbran a ser de forma reiterativa y casi nunca bajo el epígrafe explícito de “castigo”, sino de “acto administrativo” orientado a una mejor gestión de la convivencia.

Ante la creciente hegemonía de la perspectiva de gestión administrativa del conflicto, la vigilancia y el castigo en los centros educativos, esbozamos un paradigma distinto basado en la corriente teórica de la democracia agonista que, precisamente, sitúa el conflicto como piedra de toque de las democracias de calidad tanto a nivel social como escolar.

4. Conflicto y democracia agonista: vigilar y castigar en la escuela como actos políticos de (auto)gobierno

Según Wenman (2013, 28) los puntos en común de los distintos autores/as que comparten el carácter agonista de la democracia y las relaciones sociales, especialmente Connolly, Tully, Mouffe y Honig, son fundamentalmente tres:

- a) *La convicción que las pluralidades son algo constitutivo de todas las identidades personales y grupales, de las sociedades, de la escuela o del instituto.* Es decir, esta corriente de pensamiento defiende que no existe “una normalidad” y luego unas diferencias en relación con esta. Sino que la diversidad es el elemento constitutivo de todas las realidades sociales y personales. Que, en segundo término, acabe existiendo una normalidad social o escolar (dominante), no tiene que ver con que esas normas o valores sean más racionales o “mejores” que otros. Sino que cualquier normalidad social, cualquier objetividad social, cualquier mundo dado por supuesto es fruto de relaciones de poder que lo objetivan. Precisamente ante este análisis que nos dice que los valores, las normas y las pautas dominantes en la escuela no lo son por ser mejores, sino por ser la normalidad producida por los que más poder tienen, los agonistas replantean el rol del poder en las instituciones y en la democracia. Así, en contra de las posiciones expuestas anteriormente que pretendían mejorar la escuela eliminando las relaciones de poder, de vigilancia y de castigo, las posiciones agonistas proponen reconocer y visibilizar las relaciones de poder y abordarlas democráticamente. En palabras de Mouffe (2007, 16) “Entonces, la principal cuestión de la política democrática no es cómo eliminar el poder, sino como constituir

formas de poder que sean compatibles con la diversidad y los valores democráticos [...] Lo que propugnamos es reconocer la existencia de relaciones de poder y la necesidad de transformarlas, renunciando a la ilusión de que podríamos liberarnos por completo del poder". Así, si la diversidad de alumnos, de docentes, de familias, de intereses, de valores, de normas... es algo intrínseco en la escuela o el instituto. Y la pregunta ya no es como vigilar, castigar o gestionar a los "otros" que son diversos (de mi que tengo más poder – posiciones centrales). Sino que se trata de replantear el binomio diversidades – poderes y hacerlo des de planteamientos democráticos.

b) *El conflicto es constitutivo de todas las relaciones sociales y educativas. Y no un "error" o un "problema" que aspiramos a erradicar en un supuesto paraíso de convivencia neutral.*

Un punto de partida erróneo de muchas de las perspectivas sobre la vigilancia y el castigo en la escuela y el instituto es que parten como hemos visto, de una normalidad de la convivencia entendida como ausencia de conflictos. Lo "normal" es que no haya ningún tipo de conflicto entre personas, visiones, valores o pautas y, des ahí, el conflicto es visto y concebido como un fracaso, un error y un problema a eliminar. Un conflicto es, en resumidas cuentas, un estadio intermedio entre una convivencia previa y posterior como estado natural del centro educativo. Pero los conflictos para la perspectiva agonista son una realidad intrínseca en un mundo de pluralidades, y no se puede pretender eliminarlos, negarlos o "gestionarlos" administrativamente para llegar un día un pretendido "paraíso convivencial". Eso no pasará nunca ya que los conflictos siempre van a estar presentes en la escuela y el instituto como en toda la vida social. Por eso, para Wenman (2013, 40) "*This does mean that the removal of conflict is not the goal of politics, rather, at best, political conflict can be perpetually displaced in ways that are mutually beneficial*".

c) *Los conflictos pueden ser una gran oportunidad social y educativa para el bien común.*

Así, y en contra de la habitual visión de los conflictos como problema, dificultad, error o fracaso, la perspectiva de la democracia pluralista o agonista plantea que (Mouffe 2007, 20) "*la especificidad de la democracia moderna reside en el reconocimiento y la legitimación del conflicto y en el rechazo a reprimirlo imponiendo un orden autoritario*". Ya que una democracia, una escuela o un instituto son más fuertes cuanto más conflicto puedan acoger y encauzar y no cuanto menos aparenten tener, como habitualmente se expone (Subirats 2011). Así, los conflictos se pue-

den entender como frutos “normales y naturales” de una pluralidad intrínseca a la condición humana y, por lo tanto, no son algo a obviar, reprimir o gestionar entre “enemigos”. Sino algo a explicitar y orientar democráticamente como incentivo para mejorar las situaciones de desigualdad, falta de reconocimiento, exclusiones, etc. En un marco de relaciones de poder desiguales explícito, visible y claro.

En el Estado Español, probablemente des de los tiempos de la recuperación de la democracia y los primeros años de esta (70s y 80s), la educación formal y más específicamente el conflicto, el poder, la vigilancia y el castigo no han vuelto a ser analizados des de una perspectiva claramente política. Por ejemplo, en el año 1975, el Seminario de Pedagogía de Valencia publicaba los resultados de sus trabajos “Por una reforma democrática de la enseñanza”. En el mismo, hablan de su voluntad de “gestionar democrática el aula” y de como se da esa dimensión en las escuelas franquistas (1975, 119-120) “La clase tradicional enfrenta a los alumnos individualmente con el profesor, oponiéndose a relaciones de trabajo inter-alumnos [...] La clase tradicional mantiene a los alumnos en una situación de pasividad, de dependencia respecto al profesor. Nosotros propugnamos la transformación de la clase en sujeto de autoridad democrática [...] en una comunidad de trabajo en la que el profesor pierda progresivamente su poder inicial”. Así, durante decenios, parecía claro para (al menos) un sector del profesorado que la escuela y el instituto eran instituciones políticas, con relaciones de poder y con conflictos por abordar de manera democrática como camino para la mejora de esta (Apple y Beane 2007). Hoy, esas tres dimensiones de la escolaridad parecen obviarse y a menudo se concibe la educación formal como un proceso apolítico – neutral; con posiciones y relaciones de poder ocultas bajo la especialización, la organización, la gestión y la administración neutral; y con un ideal de “convivencia” entendido como la ausencia y la negación del conflicto. Los procesos de profesionalización, de especialización, la gerencialización y de despolitización de la educación formal han cambiado las preguntas por las que se interesan los docentes. Hoy sobretodo hay debate sobre el “cómo” educar más y mejor. Pero el debate sobre el por qué y, sobretodo, el para qué se educa, se vigila o se castiga parecen obviarse. Como si otros, especialmente las grandes instituciones internacionales, los mercados y los gobiernos ya hubieran respondido a estos interrogantes por los docentes, el alumnado y las familias. Si el objetivo real es (sólo) sacar las mejores notas en las pruebas estandarizadas, evitar más y mejor los conflictos, entendidos como obstáculos a una convivencia que facilitan esos resultados excelentes, parece muy razonable (Collet 2017). Des de esa perspecti-

va, los conflictos escolares no son de naturaleza política como fruto del encuentro entre distintas diversidades en un contexto desigual. Sino que son “irregularidades” y “errores” de una convivencia entendida, precisamente, como un espacio escolar neutro dónde las diversidades han de someterse a la normalidad impuesta des del poder. Unos conflictos que sólo hay que “gestionar y administrar” lo más eficazmente posible en beneficio de esa normalidad impuesta y de esos resultados esperados. Pero ante esa visión neutral, apolítica y convivencialista de la escuela y el instituto existen alternativas basadas en aproximaciones democráticas que proponen otro modelo de centro educativo y de identidad docente.

5. Conclusión. Poder, conflicto, disciplina y castigo: otra escuela (más democrática) es posible

Hace 20 años, apareció el libro “¿School effectiveness for whom?” (Slee, Weiner y Tomlinson 1998). En esta compilación, diversos autores/as cuestionan “la tiranía de las carreras de caballos internacionales” que el movimiento de las “escuelas eficaces” y sus frutos en forma de pruebas estandarizadas habían generado ya a finales del siglo pasado. Hoy, sin duda, todo el mundo está bajo esa tiranía: la OCDE ha devenido, *de facto*, el nuevo ministerio de educación mundial que dirige a distancia (Barry, Osborne and Rose 1996) las políticas educativas de cada territorio a través de tecnologías como las pruebas PISA, IELTS (“baby PISA”) o TIMSS; o como las “soluciones” que la misma OCDE vende para mejorar los resultados en los test que ella misma propone. Como ya denunciaba Ball en dicho libro, las escuelas e institutos van siendo reducidos a espacios que deben ser regidos por los principios del resultadismo, la eficacia, la eficiencia, la *accountability* y la vigilancia de dichos objetivos. Ante esa teleología escolar, parece lógico entender el conflicto como un “error” o una “irregularidad” que distrae a la organización y a sus miembros del objetivo de obtener los mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Si el objetivo son los resultados, las personas, los conocimientos, los conflictos y los castigos deben ser entendidos des de las teorías del *management* y, por lo tanto, “gestionados y administrados” de forma eficiente y efectiva. Como expone Ball (1998,75) “*Management, effectiveness and appraisal (...) work together to locate individuals in space, in a hierarchical and efficiently visible organization*”. Así, parece imposible desligar el análisis de los conflictos y los castigos en las escuelas de sus objetivos últimos y de su forma de gobierno/gestión. En palabras de Ball, Maguire y Braun (2011, 100) “*classroom and behavior management become the formal systems, the technologies, through which the institution imposes and maintains its view or or-*

der (...) discipline, however, still operates under the umbrella of rising standards". Otra vez el inextricable triángulo: objetivos - evaluación, gobierno y disciplina y sus enormes efectos sobre docentes, alumnado, tipo de aprendizaje, etc.

Pero existen alternativas a esa extraordinaria ola que, des de inicios de nuestro siglo, ha alineado objetivos, gobierno y disciplina entorno a los resultados, el management y la convivencia, entendida esta como un espacio neutro y los conflictos como errores o irregularidades que hay que gestionar de forma neutral. Los enormes malestares que ese alineamiento provoca en docentes, alumnado y familias en términos subjetivos (Whitaker 2015; Ubieto 2017; etc.), no pueden seguir ocultándose bajo la concepción del conflicto, la disciplina y el castigo neutral dominante. Por eso nos parecen relevantes todos los planteamientos y prácticas a nivel de objetivos escolares, de gobierno de los centros y de disciplina-conflicto-castigo que parten de una perspectiva democrática de la institución escolar. Según Apple y Beane (2007, 24) construir una escuela o instituto democrática implica "crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela". Para hacerlo, nuestra propuesta es fundamentarse en los tres principios de la democracia agonista ya presentados: la pluralidad es la normalidad de la vida social y escolar; los conflictos en esa pluralidad no son ni un error ni una irregularidad sino la dinámica habitual; y esos conflictos pueden ser, si se aprovechan, una gran oportunidad educativa para construir escuelas e institutos más inclusivos, más justos y mejores para todo el mundo. Como hemos expuesto, la dimensión disciplinar y de castigos no se puede desligar de los objetivos de la escuela y de su forma de gestión.

Así, la propuesta es preguntarse qué busca la escuela; como debería ser gobernada; y por el rol de las pluralidades y los conflictos en la misma. Unas pluralidades y conflictos que, lejos de ser vistas y vividas como "distracciones" al objetivo de los buenos resultados en los distintos test, se podrían plantear como grandes oportunidades para reorientar los objetivos del centro educativo hacia el éxito educativo entendido en su globalidad (académico, personal, relacional, crítico); para repensar como debería ser gobernado (relaciones de poder) des de parámetros más democráticos, es decir, más horizontales y participativos; y, finalmente, practicar los conflictos como oportunidades implica entenderlos como un aviso que la institución no es lo suficientemente "ancha" para incluir todas las diversidades del alumnado, familias y docentes. Como en el caso de la mediación escolar, entender los conflictos como algo normal y positivo y los castigos que a veces se pueden derivar, es

reconocer al otro. Y no ponerlo del lado de los problemas, los errores o las irregularidades que distraen del rumbo “correcto” sino entenderlo desde un punto de vista educativo y democrático. El conflicto entendido como indicador de mejora, como frontera que requiere ser ampliada y como oportunidad educativa, permite a los centros escolares avanzar por la senda de la educación democrática.

Así, como conclusión final, podemos decir que vigilar y castigar de una manera más educativa y democrática pasa ineludiblemente por tres caminos:

- a) preguntarse críticamente por los objetivos de la escuela, por como se gobierna y por como se castiga, y las relaciones entre las tres dimensiones;
- b) trabajar para que las pluralidades y los conflictos puedan ser vistos y vividos por todos los actores como algo normal en el centro educativo y como una oportunidad de mejora;
- c) esta mejora debe basarse, como en la mediación, en el reconocimiento del otro como persona en su globalidad y en la necesidad de acordar desde el diálogo y la perspectiva educativa, nuevos caminos de relación mejores para todos/as. Desterando así, visiones del conflicto, la disciplina y el castigo neutrales o gerenciales. A nivel concreto, estos tres ejes de trabajo educativo se podrían plasmar en instrumentos y dinámicas como:
 - Implicación de las familias y del alumnado en un Consejo Escolar realmente democrático (y no informativo como el actual) donde se gobierne el centro como un espacio común i compartido.
 - Implantación de la asamblea de clase semanal como espacio de autogobierno del aula con la participación del docente y del alumnado. También introducir la asamblea de escuela o instituto diversas veces al año como espacio de decisión compartido.
 - Co-construcción conjunta y colectiva de las normas de régimen interno (faltas, castigos...) entre docentes y alumnado con el objetivo que estas sean producto

del debate entre los actores y no la imposición de unos a otros. En este proceso de co-creación, se situaría el conflicto como un elemento “político” que puede devenir en una alerta para mejorar la vida del centro y no como un “error” que hay que eliminar, borrar o gestionar de manera “neutral”.

- Co-Establecer con el alumnado y docentes pautas de prevención del conflicto y del castigo (dimensión colectiva y política del conflicto). Construyendo conjuntamente en todos los espacios de la escuela o instituto (aula, patio, comedor, vestuarios...) una “cultura de la mediación” que facilite abordar los conflictos desde una perspectiva de: a) reconocimiento de este; b) exposición y reconocimiento de todos los puntos de vista; c) aceptación y toma de conciencia de los hechos concretos; d) acuerdo de medidas para restaurarlo (prácticas restaurativas) y para mejorar la convivencia en general.
- Formar a docentes, alumnado y familia en esa cultura de la mediación y establecer personas de referencia en cada estamento para desarrollar el papel de mediadores/as en los normales conflictos cotidianos.
- Exponer los acuerdos alcanzados sobre el régimen interno a las familias y debatir y acordar con ellas su rol en estos casos. Compartir con las familias la cultura de la mediación trabajada en la escuela y invitarlas a educar desde ella en casa.
- Otras medidas en la línea de una educación más democrática, co-construida y en común.

6. Referencias

Apple, M.; Beane, J. (2007) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

Ball, S. (1998) “Educational studies, policy entrepreneurship and social theory” En: Slee, R.; Weiner, G.; Tomlinson, S. (eds.) *School effectiveness for whom?* London, Falmer press.

- Ball, S.; Maguire, M.; Braun, A. (2011) *How school do policy*. London, Routledge.
- Barry, A.; Osborne, T.; Rose, N. (1996) *Foucault and the political reason*. Chicago, University of Chicago Press.
- Carbonell, J. (2017) *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.
- Collet, J. (2013) “Educación: ¿Arte, burocràcia o artesanía? Por una nueva metàfora de la teoria y la pràctica educativa” *Pedagogia i treball social* 1: 27-50. Collet, J. (2017) “I do not like what I am becoming but...’: transforming the identity of head teachers in Catalonia” *Journal of Education Policy* 32 (2): 141-158.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J.; Tort, A. (2014) “Escuelas, familias y resultados académicos.” *Profesorado* 18(2):7-33.
- Dubet, F. (2010) *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Escudero, J.M. (comp.) (2016) *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres
- Fernández, R. (2002) *Sólo control. Panfleto contra la escuela*. Madrid, Páginas de espuma.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1990) “Las sociedades de control”. *L'autre journal* 1.
- González, M.T. (2006) “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1): 1-15.
- González, M.T. (2017) Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: algunas consideracions. *Profesorado* 21(4): 17 – 37.

- Grinberg, S. (2006) "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento". *Revista argentina de Sociología* 4 (6)
- Mouffe, Ch. (2007) *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona, CCCB.
- Nadorowski, M; Brailovsky, D. (comp.) (2006) *Dolor de escuela*. Buenos Aires, Prometeo.
- Pascual, B.; Amer, J. (2013) "Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas". *Praxis sociológica* 17, 137-156.
- Slee, R.; Weiner, G.; Tomlinson, S. (eds.) (1998) *School effectiveness for whom?* London, Falmer press.
- Sennett, R. (2003) *Respeto*. Barcelona, Anagrama.
- Subirats, J. (2011) *¿Otra sociedad, otra política?* Barcelona, Icària.
- Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A.; Parcerisa, Ll. (2018) "Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success", *Educational Studies* on-line first DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>.
- Tort, A. "Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela" A: Trilla, J. (coord) (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- Ubieto, J.R. (2017) *Bullying, una falsa salida para los adolescentes*. Madrid, NED.
- Whitaker, R. (2015) *Anatomía de una epidemia*. Madrid, Capitan Swing.
- Wenman, A. (2013) *Agonistic democracy*. Cambridge, Cambridge University Press.



Pedagogia i Treball Social

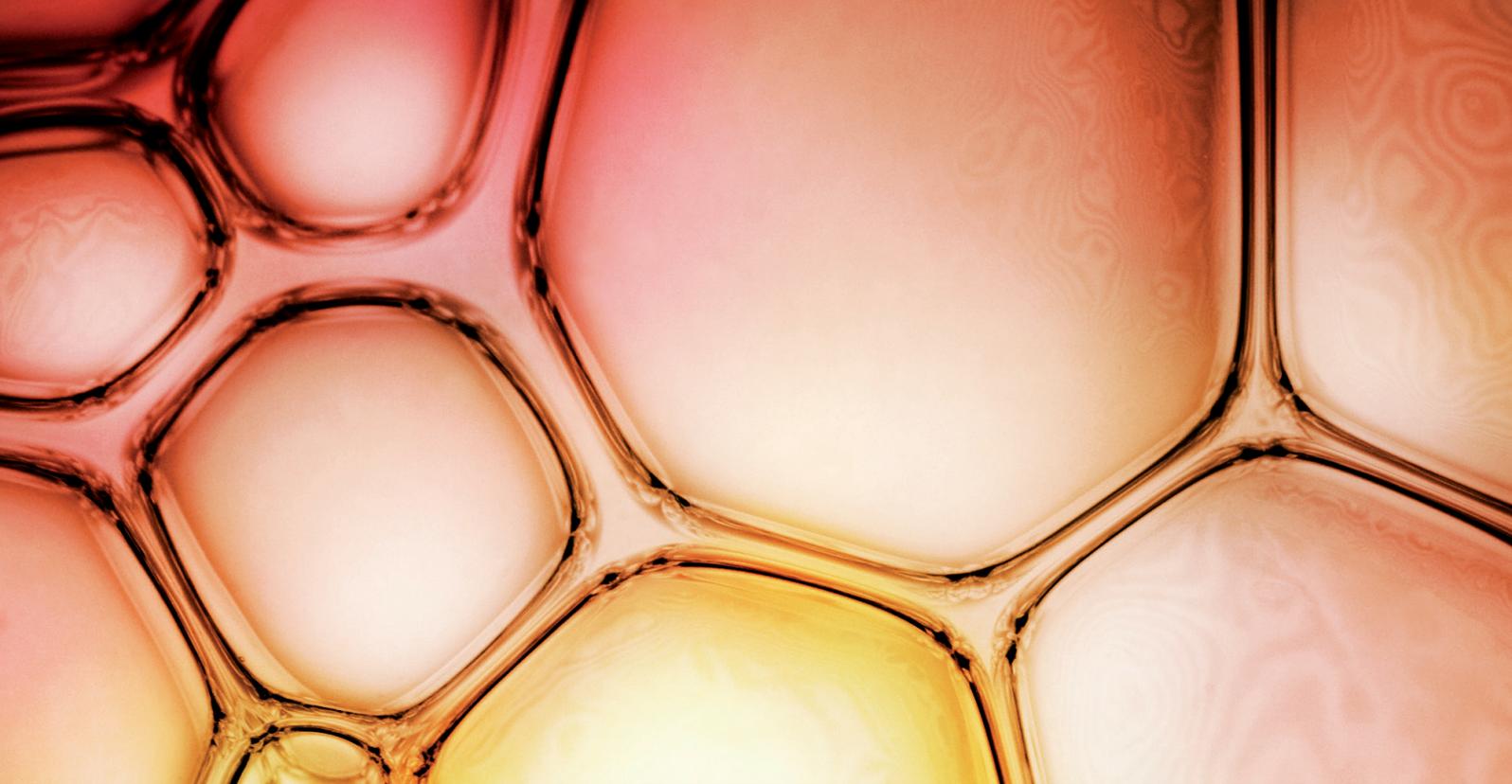
Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Jiménez, V., Naranjo, M. (2018)
"Vigilar y castigar en el aula"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 116-136

Verónica Jiménez

Perales¹Mila Naranjo Llanos²

Resumen

Lejos de estar superado, el “castigo” aparece como una de las acciones docentes más habituales en las aulas escolares. Tanto es así, que dentro del Sistema Educativo se crearon las denominadas “aulas de convivencia” para intentar dar respuesta al comportamiento de algunos alumnos que impedían que los docentes pudiesen impartir de un modo *deseable* sus clases. Para ello, se ofrecía una alternativa de “aula” (en el sentido de contexto físico) al margen del aula ordinaria. Estas aulas de convivencia se convirtieron, teniendo en cuenta su finalidad y su ejecución, en “aulas de castigo”. Otras formas habituales de castigo suelen ser la prohibición del tiempo de recreo, la expulsión de clase o del centro, los partes o incidencias.

El objetivo de este artículo es doble: por una parte, delimitar la conceptualización del castigo en el marco más amplio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contemplando las diferentes formas de entenderlo y abordarlo; y, por otra parte, ofrecer una alternativa a la resolución de los conflictos en las aulas que priorice su carácter preventivo y enriquecedor por encima del correctivo; que promueva actuaciones basadas en una visión que potencie el carácter colectivo y no única-

1. Doctora en Educación Inclusiva por la Universidad de Vic. Profesora agregada Universitat de Vic – UCC.

2. Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesora agregada Universitat de Vic – UCC.

mente individual en su abordaje. En definitiva, que ensalce el sentido de comunidad y convivencia dentro del aula. Para conseguirlo, se proponen diferentes actuaciones (entre otras muchas posibles): la elaboración del Plan de Convivencia dentro del Proyecto Educativo de Centro; la programación de actividades dentro del Plan de Acción Tutorial y, finalmente, el aprendizaje cooperativo como estructura de la actividad que favorece tanto la cohesión del grupo-clase como la corresponsabilización en los procesos de aprendizaje en sentido amplio.

Palabras clave: castigo, resolución de conflictos, gestión del aula, acción tutorial, aprendizaje cooperativo, plan de convivencia

Abstract

Far from being overcome, the “punishment” appears as one of the most common teaching actions in school classrooms. So much so, that within the Educational System were created the so-called “classroom of coexistence” to try to respond to the behavior of some students that prevented teachers from teaching their classes in a desirable way. For this, an alternative of “classroom” (in the sense of physical context) is outside the ordinary classroom. These coexistence classrooms were converted, taking into account their purpose and execution, in “punishment classrooms”. Other habitual forms of punishment are usually the prohibition of recess time, expulsion from class or from school, or incidents.

The proposal of this article is double: on the one hand, to delimit the conceptualization of punishment within the broader framework of teaching and learning processes, contemplating the different ways of understanding and addressing it; and, on the other hand, offer an alternative to the resolution of conflicts in the classrooms that prioritizes its preventive and enriching character over the corrective one; that promotes actions based on a vision that enhances the collective and not only individual character in its approach. In short, that enhances the sense of community and coexistence within the classroom. To achieve this, different actions are proposed (among many other possible ones): the elaboration of the Plan of Coexistence within the Educational Project of the Center; the programming of activities within the Tutorial Action Plan and, finally, the cooperative learning as a structure of the activity that promotes both the cohesion of the group-class and the co-responsibility in the learning processes in a broad sense.

1. Introducción

Una de las preocupaciones más recurrentes entre el profesorado es la gestión del aula, entendida ésta como las actuaciones que desarrollan para conseguir un comportamiento entre su alumnado basado en la disciplina. Existen diferentes estrategias al servicio precisamente de conseguir este objetivo. Entre ellas, las más reconocidas e incluso utilizadas han sido durante muchos años, y lo continúan siendo, la aplicación de castigos o censuras (Calvo, et al, 2005, p. 199). En este sentido, un estudio realizado por Badía, Gotzens y Zamudio (2012) identifica que este tipo de estrategias o medidas corresponden a las técnicas punitivas, que consisten por una parte en proporcionar al alumnado una experiencia o estímulo aversivo y desagradable asociado a su mal comportamiento y por otro, privarle de experiencias o estímulo placenteros y apetecibles de manera contingente a su infracción. En su estudio, una encuesta evaluó los acuerdos y desacuerdos de los maestros en relación a medidas disciplinarias ante las incidencias de disrupción. En los resultados, entre otras opciones de respuesta a la falta de disciplina del alumnado, sobresalió la propuesta de privar del recreo al alumnado (84.6%) y el tiempo fuera (60.8%) (p. 73-74).

Desde un punto de vista psicoeducativo han sido muchos los autores que se han aproximado a la investigación del castigo como estrategia de aprendizaje en el contexto escolar. Por su relevancia y por reconocerse como uno de los pioneros en su estudio, cabe mencionar la figura del psicólogo Skinner. Para el autor, los castigos no eran tan eficaces como los reforzamientos, y consideraba que los primeros se debían evitar porque sólo enseñan lo que no se debe hacer, limitando, pues, el aprendizaje de las conductas adecuadas (Skinner, 1970).

Intentar entender el castigo como una acción al margen o separada del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje resulta un grave error. Estudios como el realizado por Skiba y Peterson (1999), ponen de manifiesto que las intervenciones eficaces enfatizan en la construcción de conductas prosociales positivas en lugar de simplemente castigar comportamientos inapropiados. En este sentido la respuesta educativa más eficaz requiere un amplio abanico de opciones que se extienden mucho más allá de un enfoque estrecho en el castigo y la exclusión.

Pero ¿qué provoca que los docentes opten por una intervención educativa basada en el castigo ante un comportamiento inadecuado por parte de su alumnado dentro del aula? (MEC, 2010). La respuesta es tan simple como compleja (e implícita) a su vez. La manera

como el docente entienda su rol, su función para con su alumnado, la manera de conceptualizar, planificar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, sobre todo, la manera como explique por qué las personas somos diferentes las unas de las otras, provocarán (de una forma más o menos consciente) que las acciones que despliegan ante un comportamiento no esperado o inapropiado por parte de los discentes, sea en una u otra dirección.

A continuación se profundizará en dos aspectos nucleares en la delimitación y abordaje de los castigos en la escuela. Por una parte, en el primer apartado, se identificarán, desde una perspectiva psicoeducativa, las diferentes formas de entender las razones por las que el alumnado es diferente entre sí junto con los vínculos que mantienen con los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, de resolución de conflictos o malos comportamientos en las aulas. Por otra parte, en el segundo apartado, se propondrán diferentes maneras de dar respuesta a los conflictos en la convivencia más acordes con una visión preventiva y enriquecedora que no focaliza únicamente en el individuo ni en el castigo como vía de solución.

2. Las diferentes formas de entender y abordar el castigo: el vínculo con las concepciones sobre las diferencias individuales y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Afirmar que los alumnos difieren entre sí en el comportamiento dentro de un aula puede resultar, hasta cierto punto, obvio. La cuestión es: ¿qué provoca que se comporten de manera tan dispar? La respuesta nos aproxima a la complejidad sobre los múltiples factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que los alumnos presentan diferentes conocimientos previos con los que se enfrentan a los nuevos contenidos; diferentes perfiles de inteligencia; diversas estrategias de aprendizaje; diferentes “motivos” para aprender; autoconceptos y autoestimas que se concretan de múltiples formas, etc. tendría que ser conocido por todo docente. Pero, ¿a qué se atribuyen estas diferencias entre los alumnos? ¿Cómo explican los docentes el por qué de las diferencias entre su alumnado? Las concepciones sobre las diferencias individuales, aun siendo constructos teóricos que no se presentan nunca en estado puro, sí que guían tanto la mirada como el proceso de toma de decisiones en relación a las estrategias que se pueden desarrollar para dar respuesta a estas diferencias en relación con la gestión de los conflictos en el aula, tal y como veremos posteriormente. Podemos identificar tres concepciones de las diferencias individuales (Coll y Miras, 2001):

- Concepción estática: desde esta perspectiva las diferencias individuales se consideran inherentes a la persona y se suponen estables y consistentes a lo largo del tiempo y de las diferentes situaciones a las que se enfrenta esa persona. La caracterización de las diferencias individuales en términos de “tipos” o de “rasgos” son claros indicadores de esta concepción. El hecho de que el comportamiento de un alumno se explique gracias a que pertenece a un “tipo” o que presenta determinados “rasgos”, explicará, a su vez, que se comporte de determinada manera dentro de un aula.
- Concepción ambientalista o situacional: en contraposición directa con la concepción anterior, ésta afirma que las características de las personas dependen de factores ambientales. Por tanto, las características diferenciales no dependen de las personas, sino de las situaciones, de los contextos en las que están inmersas. El comportamiento del alumno, en este caso, se explica a través de las características concretas de la situación educativa en la que participa, con lo que el nivel de aprendizaje de un alumno no depende de sus características intrapersonales, sino de un “método educativo” ineficaz. De hecho, desde esta concepción se puede llegar a poner en duda la existencia de los factores de carácter intrapsicológico (cognitivos, afectivos y emocionales) implicados en el proceso de aprendizaje, de manera que todo el peso recae sobre los factores contextuales e instruccionales de las situaciones educativas.
- Concepción interaccionista: en este caso, no es que las diferencias individuales de las personas se expliquen por factores genéticos y ambientales, sino por la “interacción” entre las características individuales y las situacionales. Es por ello que el aprendizaje no se explica por unas causas o por otras, sino por la interacción entre ambas. Tampoco tiene sentido entrar a discutir qué tanto por ciento corresponde a factores biológicos y qué tanto por ciento a factores contextuales o instruccionales, es más bien la interacción entre unos y otros donde se encuentra la clave que explica el aprendizaje. Desde la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, lo más importante no será analizar y predecir el rendimiento o comportamiento de los alumnos según sus características individuales, sino definir y pensar las características personales que son relevantes para el aprendizaje y la enseñanza, ya que sólo así será posible diseñar las situaciones educativas ajustadas a estas características.

Partiendo de estas tres maneras de conceptualizar las diferencias individuales entre el alumnado, que conviven en la actualidad, ¿qué forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje hay detrás de cada una de ellas? Y, en consecuencia, ¿qué acciones se llevan a cabo para dar respuesta a los comportamientos inadecuados o a los conflictos en la convivencia desde cada una de ellas?

El objetivo de esta reflexión es la toma de consciencia sobre el hecho de que las intervenciones educativas que despliega el profesorado en las aulas vinculadas con su gestión, están íntimamente relacionadas con la manera como conciben a sus alumnos y la forma como entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje. Analicémoslo con detenimiento.

La predeterminación genética de las características individuales es la idea subyacente a la concepción estática de las diferencias individuales, es por ello que el comportamiento se considera muy difícilmente modificable, precisamente porque se vincula con aspectos biológicos. Un claro ejemplo de respuesta a los conflictos de convivencia y/o conductuales en la escuela basada en esta concepción serían las *aulas de convivencia*. En el contexto del Estado español, cada centro establece unas estrategias, acordes a la normativa educativa vigente en su comunidad y al grado de autonomía que la propia legislación le confiere (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014). Entre las medidas o estrategias que se incluyen en los *planes de convivencia* de los centros, una que destaca por su implementación en diversos territorios del estado son las denominadas *aulas de convivencia*, que nacen con el objetivo de ofrecer un “tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se ve privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas” (Tirado y Conde, 2015, p.77). Serrano, Tormo y Granados (2011) realizaron un programa piloto sobre la implantación de las aulas de convivencia en diversos centros educativos de la Comunidad Valenciana. En su estudio concluyen que las aulas de convivencia ofrecen una alternativa para promover el desarrollo de tareas para el alumnado que, por presentar comportamientos disruptivos, se ve privado de continuar con el curso habitual de sus clases en el aula ordinaria. Tirado y Conde (2015), por su parte, en la investigación mencionada con anterioridad, encuentran como resultado de la puesta en marcha de las aulas de convivencia, una no reducción de los conflictos dentro de las aulas ni de un comportamiento más adecuado: “nos encontramos con unos resultados que no deben resultar paradójicos si se aborda el problema desde una concepción global, comprensiva y abierta del fenómeno. Y

desde esta perspectiva, serán otras las medidas, de carácter preventivo, más socializadas, las que tengan influencia positiva en la reducción de conductas contrarias” (Tirado y Conde, 2015, p. 87). En definitiva, ¿qué se puede esperar de una medida que focaliza únicamente en el alumno como causante del conflicto o problema, que lo define como *alumno comportamental, conductual o disruptivo* para decidir que debe separarlo y excluirlo del aula ordinaria y ubicarlo junto con otros alumnos que presenten los mismos “rasgos” con la finalidad de paliar o corregir su falta de comportamiento adecuado? En este caso, ¿qué aprende el alumnado que asiste a este tipo de aulas?

Respecto a la concepción ambientalista de las diferencias individuales, centra su atención de forma exclusiva en la situación educativa y en la propuesta instruccional. Desde una perspectiva psicoeducativa, se situarían en esta concepción todas las propuestas de corte conductista basadas en la creación de “estímulos eficaces” que provoquen “respuestas adecuadas”. El ejemplo más evidente de intervención educativa ante un comportamiento disruptivo o un conflicto desde esta concepción sería el castigo. En un estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2010), se afirma:

“(…) entre las medidas incluidas en el cuestionario, las más frecuentemente aplicadas son: 1º) Castigar a copiar y a permanecer en un determinado lugar. 2º) Expulsión temporal del aula y aviso a la familia. 3º) Enviar a jefatura de estudios o dirección. Respecto a la valoración de los castigos recibidos, las respuestas del alumnado son más favorables respecto a la justicia del castigo (el 55% así lo considera), que respecto a su eficacia (el 67,2% considera que fue poco o nada eficaz). Este último resultado concuerda con los obtenidos a través del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que destacan como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar: la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores” (MEC, 2010, p. 91).

¿Qué provoca que continuemos confiando en el uso de los castigos en el contexto escolar cuando los propios afectados han manifestado que no consiguen el efecto esperado? (MEC, 2010) ¿Qué aprenden, en este caso, del castigo? Quizás, como afirman Gómez-Núñez et al. (2017), aprenden a construir un comportamiento negativo hacia la escuela y aumentan los niveles de ansiedad ante la posibilidad de recibir algún tipo de castigo.

Finalmente, e intentando abordar el tema de la gestión del aula, la resolución de conflictos o de comportamientos inadecuados desde una concepción interaccionista de las diferencias individuales, la mayoría de estudios apuntan sobre la necesidad de diseñar situaciones educativas que realmente se ajusten a las necesidades del alumnado, y, sobre todo, que provoquen aprendizajes significativos y funcionales “reales” en ellos (Albertí y Pedrol, 2017; Gómez-Núñez et al., 2017; MEC, 2010; Tirado y Conde, 2015). Es por ello que en el siguiente apartado se presentan diferentes estrategias de respuesta desde esta concepción.

2. Una alternativa al castigo: diferentes maneras de gestionar los conflictos en las aulas

La gestión de los conflictos en las aulas, pasa por entender la prevención y la enseñanza de estrategias que permitan a los alumnos tomar conciencia y poner en práctica valores y principios fundamentales para fomentar una convivencia sana (Chacón, 2012). Intentar reducir la conflictividad en el ámbito educativo supone abordar la gestión del conflicto desde diferentes ámbitos. Entre todas las medidas propuestas a lo largo de los últimos años el foco para resolver las dificultades de convivencia ha ido variando. Aun así, todas las medidas persisten y conviven actualmente en los centros educativos.

Ya en 1972, Dreikurs y Cassel, indicaban tres principios sobre los que fundamentaban la disciplina en las aulas:

- 1) En primer lugar, el establecimiento de relaciones entre docente y alumnos basadas en el respeto mutuo, siendo el papel del docente el de fomentar y ayudar al alumno en la toma de decisiones y no en ejercer presión sobre él.
- 2) En segundo lugar, se solicita al docente a reemplazar cualquier forma de castigo por el natural transcurso de las consecuencias de los actos de los alumnos que permitirá entender el funcionamiento de la realidad y no el poder y la fuerza del adulto.
- 3) En tercer lugar, el docente, debe tomar conciencia de la importancia de su actitud y uso del lenguaje en el aula y como todo ello influye en los alumnos y en las distintas situaciones que se producen.

Torrego (2001a; 2001b; 2003) identifica tres modelos de actuación ante la gestión de los conflictos de convivencia escolar: el modelo punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado. El modelo punitivo se basa en el establecimiento de una reglamentación normativa y la definición de consecuencias derivadas del incumplimiento de dichas normas. La medida principal en este modelo es la sanción o corrección. El conflicto queda latente, es decir, no se resuelve y genera resentimiento, rechazo y una escalada mayor en los conflictos posteriores. El modelo relacional pretende buscar salida a los conflictos poniendo el foco no sólo en las soluciones, sino también en los protagonistas del conflicto y en su relación. La dificultad, según Torrego (2001a; 2001b), es disponer de espacios para establecer diálogo. Además, al tratarse de un modelo privado, carece de la posibilidad de alcanzar a ser un modelo de actuación colectivo. El modelo integrado, por su parte, combina los dos modelos anteriores, de manera que se busca resolver el conflicto entre los protagonistas, a la vez que trasciende a un plano colectivo que permita establecer actuaciones a nivel de centro. Las ventajas de este modelo, residen en su capacidad de reparación, resolución y reconciliación (Torrego, 2001a; 2001b; 2003; Torrego y Moreno, 2003).

Nuestra posición es que la vida cotidiana en la escuela remite a la convivencia escolar y se debe enmarcar en un paradigma preventivo y de responsabilización, en oposición a la idea de la disciplina que se asocia a una lógica punitiva (Brandoni, 2017). La prevención se concreta en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que fomenten la autonomía en los alumnos, de manera que sean capaces de tomar decisiones y anticipar situaciones que pongan en riesgo la convivencia colectiva para poder prevenirlas. Tal como describen Pérez y Galiana (2015), la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar al alumnado para que actúe de manera responsable ante las decisiones futuras. De este modo, es imprescindible disponer de vías preventivas que ayuden y permitan la socialización de los alumnos desde los primeros años, a través de estrategias socioeducativas que favorezcan la inclusión y la gestión de dificultades escolares antes de que éstas últimas aparezcan.

Como apuntan Tirado y Conde (2016), es necesario ayudar a los alumnos a tomar conciencia de que los conflictos en la escuela (como en cualquier otro contexto social) siempre van a existir. Aun así, no todos los conflictos son ni deben valorarse de manera negativa. Deben vivirse como situaciones que se generan fruto de la convivencia y por lo tanto, lo importante es que se aprenda a vivir y convivir en comunidad resolviendo los

conflictos de manera adecuada. Los conflictos son inherentes a la vida humana y a la convivencia y la búsqueda del equilibrio entre lo personal, lo social, lo común y lo propio es complejo y más una ilusión que una realidad (Brandoni, 2017).

Construir la convivencia exige querer escuchar, dar lugar a la participación y crear espacios en los que cada integrante pueda ser aceptado y ser y sentirse responsable. La escuela, la convivencia y el aprendizaje están íntimamente ligados. Esta relación ya la describieron Ianni y Pérez (1998) como el primer espacio de vida pública para los estudiantes, el espacio para construir relaciones sociales, el lugar donde los alumnos aprenden rituales, se convive, se habla y donde se practica la vida democrática. En definitiva, aprender a convivir, se convierte en uno de los contenidos esenciales que debe enseñar la escuela (Delors, 1996; Brandoni, 2017). Además, no se puede obviar, que la institución escolar tiene como finalidad última la socialización de los miembros más jóvenes de la sociedad (Coll, 2001), lo que equivale a la enseñanza de habilidades, actitudes y contenidos que no están directamente vinculados con ninguna área curricular específica como: comunicarse, dialogar, respetar, participar, tolerar y comprometerse, entre otras muchas que se podrían identificar. En resumen, la convivencia se encuentra en la base de los objetivos para la inclusión de todos los alumnos, el desarrollo de la competencia social y la formación para el aprendizaje y la toma de conciencia democrática y ciudadana (Coll, 2006; Guarro, 2001).

Lejos de considerar al docente el responsable único y último de la gestión de los conflictos, y partiendo de una concepción interaccionista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental conseguir la (co) responsabilización del propio alumno y de los compañeros en los procesos de toma de conciencia de la necesidad de una convivencia que beneficie a la comunidad educativa y más allá de ella. Algunas de las propuestas para gestionar los conflictos en las aulas, con un carácter marcadamente preventivo y alternativo al castigo son las que se detallan a continuación.

• **Plan de convivencia de centro**

En 2006, en la línea del proyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE), se establece un acuerdo básico que propone un plan de actuación para promocionar y mejorar la convivencia escolar. Este plan de actuación incluye una serie de procesos dirigidos a conseguir esa finalidad (MEC, 2006). Dos años más tarde, se creó el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar que contaba con un instrumento autodiagnóstico de la convivencia

escolar y permitía establecer una comparativa del estado de la misma y de su evolución (MEC, 2007), así como fomentar las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos. Este 2018, se modifica con un nuevo Real Decreto (MEC, 2018) la creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Los planes de convivencia, por su parte, siguen avanzando en su definición y descripción. En mayo de 2009, la Comisión Europea estableció el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito educativo, y fijó como uno de sus objetivos la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. España se comprometió a participar en ese proceso y fue en ese marco que se construyó el Plan estratégico de convivencia escolar. Ese plan, que debe formar parte del Proyecto Educativo de Centro y estar en sintonía con el Reglamento de Régimen Interno, pretende que los centros educativos sean espacios libres de violencia, inclusivos, seguros y que promuevan el éxito en todos los alumnos. Dispone ocho líneas de actuación y un proceso de evaluación y mejora del propio plan (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) que cada comunidad autónoma define particularmente.

• **Acción tutorial**

El Plan de acción tutorial es el documento que establece el funcionamiento y gestión de las tutorías que se realizarán en un centro educativo a lo largo de un curso académico. Además, planifica actividades dirigidas a la orientación personal y profesional de los alumnos. Dentro del Plan de Acción Tutorial, deben planificarse actividades de prevención y resolución de conflictos de acuerdo al Plan de convivencia del centro. Algunas de las actividades que se definen dentro de los planes de acción tutorial son las de: organizar actividades de bienvenida a alumnos de nueva incorporación, elaborar las normas de la clase, dar a conocer el plan de convivencia e informar sobre los deberes y los derechos de los alumnos, explicar el sistema de responsabilidades dentro de la clase para la asamblea, evaluar la dinámica del grupo y conocer las relaciones entre los alumnos, entre otras muchas actividades.

Algunos ejemplos de actividades que debería contemplar el Plan de Acción tutorial para la prevención de los conflictos en las aulas y la mejora de las relaciones y la convivencia son:

- Educación en valores, habilidades sociales y resolución de conflictos. Se trata de actividades que pongan en valor el desarrollo participativo de unos principios de

- convivencia y que hagan emerger valores que no deben quedar relegados únicamente al currículum oculto. Consiste, por tanto, en programar actividades específicas que enseñen de manera explícita actitudes, valores y habilidades que se enmarcan en las competencias básicas transversales y que son responsabilidad de todo el claustro del centro. Ejemplo de algunas de ellas serían la escucha activa, la empatía, la asertividad, la negociación, la toma de decisiones consensuadas, entre otras, vertebradas alrededor de actividades o proyectos educativos más amplios.
- Role-Playing, juegos, dilemas morales. La representación de situaciones de la vida cotidiana en la que participan distintos personajes, permite al alumno el desempeño de un papel que puede provocar el cambio en su autoconcepto, de alguna de sus actitudes e invitar a la reflexión sobre situaciones que se dan y pueden darse en contextos sociales. Favorece la empatía y pone en práctica actitudes, valores y habilidades favorecedoras de la prevención y resolución de conflictos.
 - Dinámicas de cohesión de grupo. Las dinámicas de cohesión son actividades que ponen el foco en la mejora de la cohesión de los grupos clase. Se trata de ir favoreciendo la mejora en las relaciones de los alumnos, el conocimiento mutuo, fomentar la participación, el consenso y la toma de decisiones conjuntas, facilitar la inclusión de alumnos, mostrar las fortalezas de formar parte de un grupo y comprobar la eficacia de la cooperación (Pujolàs, Lago et al., 2011). A través de insistir en la mejora de la cohesión de grupo clase, también mejora el clima de aula (Pujolàs, 2012), aumenta la calidad de las interacciones sociales (Slavin, 2014; Webb, 2008) y prepara para estructuras de actividad cooperativas.

• **Responsabilidad distribuida: aprendizaje cooperativo**

Entender la gestión del aula desde una perspectiva amplia y compleja en la que se generan procesos de planificación, seguimiento y evaluación de los diferentes aprendizajes que se construyen en la actividad conjunta, requiere focalizar y poner de relieve el papel activo del alumno (y de sus compañeros) en estos procesos. En este sentido, la estructuración cooperativa de la actividad en el aula, tiene como puntal básico la interacción social tanto entre docente y alumnos como, sobre todo, entre alumnos. Se basa en el aprendizaje mediante equipos de composición heterogénea, asegurando la participación equitativa y la interacción simultánea (Kagan, 1999) entre los miembros de los equipos para aprender los

contenidos escolares. Además, el requisito indispensable es que los alumnos se ofrezcan ayuda mutua y se aseguren de progresar en los aprendizajes. Esto último, que parece tener pocas implicaciones, precisa de generar, enseñar y favorecer que los alumnos se responsabilicen de los aprendizajes de sus compañeros, aporten elementos que favorezcan el buen funcionamiento de los equipos de aprendizaje y sean capaces de autorregular su comportamiento en beneficio del equipo. Así, la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 2009; 2014; Pujolàs, 2007; 2008) entre los miembros de los equipos, y la responsabilidad individual para conseguir finalidades comunes (Slavin, 2010), son elementos clave.

El aprendizaje cooperativo incrementa los procesos afectivos, relacionales y motivacionales y responsables de la atribución de sentido a los aprendizajes (Ning y Hornby, 2014; Pegalajar y Colmenero, 2013; Pérez y Poveda, 2010). Además, favorece un clima de aula afectivo y social seguro en el que todos los alumnos se sienten incluidos (Ainscow, 2001; Onrubia, 2009; Pujolàs, 2008) fomentando la aceptación de las diferencias y aumentando las relaciones interpersonales (Johnson y Johnson, 2014; Kyndt et al., 2013; Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011).

En definitiva, la cooperación exige reconocer el aula como un espacio ideal para la construcción de relaciones entre iguales. A su vez, exige que el alumnado se organice para influenciar mutuamente y deliberadamente. Este proceso resulta esencial para la educación democrática del alumnado y para el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Guarro, 2008).

3. Conclusiones

Resulta imposible finalizar un artículo sobre gestión del aula sin hacer referencia, aunque ya se haya mencionado a lo largo del texto, a la función de la educación escolar. Olvidar que la función de la educación obligatoria, de la escuela, como institución, nunca ha sido otra que promover el desarrollo tanto individual como social del alumnado es, cuanto menos, irresponsable. Es por ello que se debe proporcionar el contexto más adecuado para que el alumnado pueda construir y desarrollar el sentido de colectivo, de comunidad, y esto no podrá ser así si nos limitamos a intervenir desde una perspectiva individual, focalizada en el alumno, como último y único responsable de su actuación; o bien con medidas basadas en el castigo, con técnicas punitivas que, lejos de conseguir la anulación de la conducta, generan un aumento de la animadversión hacia el contexto escolar.

Aunque no sea un aspecto directamente vinculado con el objetivo de este artículo, sería positivo plantearse y reflexionar sobre por qué el alumno actúa y se comporta como lo hace, qué quiere comunicar. Aproximarse al alumnado no tanto con fines diagnósticos y de etiquetaje, sino de comprensión de su situación, personal y contextual.

4. Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea ediciones.

Albertí, M. y Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72.

Álvarez García, D.; Dobarro, A.; Álvarez, L.; Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 17 (2), 337-360.

Badía, M.M; Gotzens, C. y Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. Vol. 5, nº 10, pp. 65-77.

Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Calvo, P., García A., y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Chacón, A. (2012). Propuesta para la elaboración de un manual para la gestión de los conflictos estudiantiles. *Revista Gestión de la Educación*, 4 (1). 1-35. Consulta 03/06/2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5039039#>

- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación* (pp. 157–186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8, (1). Consulta 04/06/2018. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 331-356). Madrid: Alianza [Capítulo 13].
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Dreikurs, R.; Cassel, P. (1972). *Discipline without tears*. New York: Hawthorn Books
- Gómez-Núñez, M. I., García-Fernández, J. M., Vicent, M., Sanmartín, R., Gonzálvez, C., Aparisi-Sierra, D. e Inglés, C. (2017). Influence of school refusal behaviour on high anxiety of school punishment in primary education. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), pp. 68-74.
- Guarro, A. (2001). *El currículo democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, 29-42.
- Ianni, N. D.; Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2009). *Joining together: group theory and group skills*. (10ª edición). Boston: Allyn and Bacon.

- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2014a). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, vol. 30, 3, 841-851. Consulta 28/05/2018. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Kyndt, E.; Raes, E.; Lismont, B.; Timmers, F.; Cascallar, E. y Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. Consulta 02/06/2019. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/259165120_A_meta-analysis_of_the_effects_of_face-to-face_cooperative_learning_Do_recent_studies_falsify_or_verify_earlier_findings
- MEC. (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. Consulta 04/06/2018. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- MEC. (2007). Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Consulta 10/07/2018. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-5441-consolidado.pdf>
- MEC. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Convivencia Escolar. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- MEC. (2018). Real Decreto 3/2018, de 12 de enero por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Consulta 10/07/2018. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-432
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Plan estratégico de convivencia escolar. Confiar en la fuerza de la educación*. Consulta el 16/07/2018. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e411c039-2274-4533-a302-23bc196d4420/plan-estrategico-convivencia-escolar.pdf>

Ning, H., y Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124. Consulta 16/05/2018. Disponible en: <http://0->

www.tandfonline.com/categ.uoc.edu/doi/full/10.1080/00131911.2013.853169#abstract

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. A C. Gine (Coord). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Pegalajar, M. C., y Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362. Consulta 25/06/2018. Disponible en: <http://redu.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73>

Pérez, J.J. y Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. Investigación aplicada en intervención social. *Revista de investigación social*, 15, 562-608. Consulta 14/07/2018. Disponible en <http://0-eds.b.ebscohost.com/categ.uoc.edu/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=113da402-deef-4860-a4d8-85d2cb-5b3184%40sessionmgr104>

Pérez, A. M. y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 59-69. Consulta 22/06/2018. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11509>

Pujolàs, P. (2007). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Grao.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Pujolàs, P.; Lago, J.R.; Naranjo, M.; Riera, G.; Olmos, G.; Pedragosa, O.; Soldevila, J.; Torne, A.; Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre/ Aprendre a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo*. Documento interno del GRAD la Universitat de Vic. No publicado.

Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo necesidad que tienen las escuelas y los institutos de concretar un proyecto de convivencia

Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. DOGC 7336. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>

Rogat, T. y Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Socially shared regulation in collaborative groups: an analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes. *Cognition and Instruction*, 29(4), 375-415. Consulta 09/06/2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2011.607930>

Skiba, R. y Peterson, R. (1999). The Dark Side of Zero Tolerance: Can Punishment Lead to Safe schools? *Phi Delta Kappan*, 5(80),1-11. Recuperado de http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/dark_zero_tolerance.pdf

Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.

Slavin, R. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? A H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.). *The nature of learning: using research to inspire practice*. Paris: OCDE.

Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de psicología*, 30(3), 785-791.

Tirado, T. y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *REOP. Vol. 26, nº2, 2º Cuatrimestre*, pp. 75 – 89.

- Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19 (2), 153-178, doi: 10.5944/educXX1.14220.
- Torrego, J. C. (2001a). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 20-28.
- Torrego, J. C. (2001b). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En Fernández, I. (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- Torrego, J. C. (2003). El modelo integrado. Un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Revista del colegio oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*. 145, 12-16.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Resolución de conflictos de convivencia*. Proyecto Atlántida, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de padres y madres Giner de los ríos.
- Webb, N. M. (2008). Learning in small groups. A T. L. Good (Ed.). *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 203-211). Los Angeles: Sage.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063