

Modos organizativos de la gestión del conflicto

Almudena Navas
Dr. Fernando Marhuenda
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Faculta de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Av. Blasco Ibáñez, 30
46010 Valencia
Tf: +34 96 3864427 ext. 51077
Fax: +34 96 3864971
E-mail: Fernando.Marhuenda@uv.es
E-mail: Almudena.Navas@uv.es

Introducción

Con esta comunicación pretendemos hablar de aquellos jóvenes que sin poseer el graduado en educación secundaria obligatoria acceden a un tipo de formación de carácter profesionalizador: los Programas de Garantía Social. Más concretamente, de cómo estos jóvenes con unas características particulares viven, entienden y resuelven situaciones de conflicto dentro de las diferentes organizaciones en las que se desarrolla su formación, estrechamente vinculada con el mundo laboral.

Desde el mundo académico es relativamente sencillo encontrar literatura que vincule formación, mundo laboral y colectivos en riesgo de exclusión social en una misma publicación. Queremos aprovechar esta ocasión para centrarnos en las necesidades que presentan ciertos colectivos en situación de riesgo social a través del análisis de las herramientas que la administración educativa decide en un momento dado llevar a cabo, influyendo de manera directa –ya que la regulan desde la legislación- en los centros que las imparten así como en los agentes sociales vinculados a la misma. Específicamente, pretendemos hacerlo de manera que salga a relucir el modo en que las instituciones socializan a los agentes afectados (en nuestro caso los educandos de garantía social) a través de la resolución de conflictos en el centro.

Consideramos que las situaciones en las que se produce un conflicto dentro del centro que afecte a gran parte de la comunidad educativa, son escenarios idóneos desde los que analizar los estilos de socialización de los sujetos, ya que la particular organización de los Programas de Garantía Social hace que todos los agentes estén implicados de uno u otro modo.

Quisiéramos poner de manifiesto a lo largo de la comunicación los resultados de un estudio de campo que es una parcela de una investigación más amplia cuyo título es 'La construcción de las identidades laborales en los Programas de Garantía Social' (acrónimo IDELAB). Ésta pretende analizar la incidencia de las transformaciones en el sector educativo en los procesos de formación profesional y se desarrolla dentro del área temática del programa nacional de socioeconomía del Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Educación y Cultura. La investigación de la que hablaremos de ahora en adelante corresponde a la tercera y última fase del proyecto IDELAB, centrada en los educandos de garantía social. La primera y segunda fase del proyecto se dedicaron a la contextualización de los Programas de Garantía Social histórica, geográfica y socialmente y a la identidad laboral de los formadores de los programas respectivamente.

El objetivo general de la tercera fase de la investigación es profundizar en los modos en que los jóvenes construyen su propia identidad laboral, a través del análisis de la percepción que tienen de lo laboral los jóvenes desde su implicación en un programa educativo específicamente diseñado para proporcionarles las competencias necesarias para acceder al mundo laboral. Nuestra pretensión en esta comunicación se centra en cómo los jóvenes perciben, provocan y resuelven los conflictos dentro las entidades en las que participan. El motivo por el que nos centramos en los conflictos para analizar las percepciones de los jóvenes dentro de sus respectivas entidades es que consideramos que una parte importante de su formación en estos programas está teñida por cuestiones de orden socializador al poseer la población a la que atienden características peculiares que describiremos más tarde.

La comunicación empieza con un apartado donde se describe y enmarca el tipo específico de formación –los Programas de Garantía Social- situándola como herramienta educativa de formación ocupacional en el contexto geográfico de la Comunidad Valenciana. En

esta primera parte señalamos los elementos que consideramos necesarios para poder contextualizar y entender posteriores apartados de la comunicación.

En el siguiente apartado pretendemos describir la práctica educativa de los Programas de Garantía Social. Así pues, hablaremos de las instituciones que gestionan los programas pero mirando a los agentes sociales que desarrollan directamente la práctica educativa y de cómo los conflictos que surgen cotidianamente son percibidos y resueltos por los agentes implicados.

Por último, queremos aprovechar esta comunicación como una oportunidad para el intercambio de impresiones respecto a la temática que nos ocupa e intentar esbozar unas conclusiones a modo de apuntes para un estado de la cuestión del conflicto como elemento socializador dentro de instituciones que gestionan Programas de Garantía Social.

Macrocontexto: Los Programas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana.

El período de escolaridad obligatoria finaliza en todo el territorio español cuando los jóvenes cumplen dieciséis años de edad. Es en ese momento cuando se pueden empezar formalmente a tomar decisiones relacionadas con el acceso al mundo laboral. Estas decisiones están condicionadas por el resultado global obtenido en la Educación Secundaria Obligatoria: apto o no apto.

En caso de no obtener el apto en la educación secundaria, una de las opciones formativas a la que pueden acceder los jóvenes son los Programas de Garantía Social. Hernández (1996) divide las políticas sobre juventud en dos modelos predominantes en función del enfoque que sostengan sobre los jóvenes: aquellas que les consideran como 'motor de la innovación, capaces de producir cambios y dirigir la sociedad hacia modelos más democráticos' y aquellas que ven la juventud como 'un riesgo social para la sociedad, por lo que se necesita que se le 'cuide' para llegar a una fase normalizada'. Los Programas de Garantía Social, en tanto que política educativa concreta, pueden enmarcarse en este segundo bloque al considerar la población a la que va dirigida como una población necesitada de ciertas herramientas y habilidades que compensen sus carencias a fin de poder integrarse en la sociedad.

Aunque no consideremos hacer una relación exhaustiva de la legislación que regula los programas, sí señalaremos unas pinceladas acerca del particular modo en que están organizados y de cuáles son los objetivos que explícitamente establece para ellos la administración educativa. Es desde estos objetivos donde empieza a manifestarse la inclusión del los programas como un tipo específico de política educativa vinculada a compensar carencias.

Los Programas de Garantía Social se enmarcan en la anterior Ley de Educación de 1990 (LOGSE)¹ y ven la luz por primera vez en 1994 en dos comunidades autónomas (la Comunidad Valenciana y Cataluña), que fueron seguidas lógicamente por el resto de comunidades. Este es un hecho que cabe resaltar ya que aunque la garantía social se enmarca dentro de la ley de educación estatal, el desarrollo de la legislación se ha hecho de manera autonómica. Esto favorece que los Programas de Garantía Social no sean idénticos en todo el territorio español y que con el mismo nombre encontremos herramientas educativas que persigan fines diferentes. Tan sólo a modo de ejemplo señalaremos que en Andalucía, los programas ponen el énfasis en que se prosigan los estudios una vez terminado el programa y en el caso de Navarra, sin embargo, los programas tienen un marcado carácter profesionalizador.

En la Comunidad Valenciana –en la que nos centramos en esta investigación- ha habido dos órdenes que han funcionado como marco desde el cual se han ido ejecutando las resoluciones que, año tras año, han convocado y adjudicado subvenciones para financiar la garantía social. La primera, la orden de 22 de marzo de 1994 (DOGV 2269, 18-5-94). La segunda, la orden de 24 de febrero de 2000 (DOGV 3708, 14-3-00).

Microcontexto: Características de un Programa de Garantía Social.

1 Cabe señalar que estamos viviendo un período de transición hacia una nueva Ley de educación (LOCE 2002) en la que los Programas de Garantía Social dejan de ser considerados como tales y se modifica su actual organización, si bien aún está por definir cómo serán sustituidos.

En general, y a pesar de que los programas sean diferentes entre las comunidades autónomas españolas, todos tienen una serie de características similares respecto de los siguientes aspectos: los objetivos generales, los destinatarios, la estructura del programa, los profesionales que actúan de educadores, la adscripción a un perfil profesional que se corresponda con alguna rama de las familias de la formación profesional reglada, las distintas modalidades de programas, así como los diferentes tipos de entidades que se pueden encargar de su realización. Las diferencias en los programas tienen que ver con el modo en que determinados elementos son potenciados o relegados a segundo plano en cada región.

Así pues, los objetivos de los Programas de Garantía Social son:

- a) Ampliar la formación de los alumnos, en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica, con el objeto de permitir su incorporación a la vida activa y, en su caso, proseguir estudios, especialmente en la formación específica de grado medio.
- b) Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas personales.
- c) Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Todos los destinatarios tienen en común que no poseen el graduado en educación secundaria. Los programas van dirigidos a jóvenes menores de 25 años de edad que cumplan 16 en el año natural de inicio del curso y no posean ninguna titulación de formación profesional.

La estructura de los programas se desarrolla a lo largo de un curso académico de 900 horas, pudiendo extender a dos cursos en aquellas modalidades que lo requieran. El número máximo de alumnos por programa es de 15 y el mínimo de 10.

Las 900 horas del curso dividen las horas lectivas del siguiente modo: 540 horas para la formación profesional específica (taller desde ahora); 216 horas para la formación básica (básica desde ahora); 108 horas para la tutoría y la formación y orientación laboral y 36 horas de actividades complementarias a lo largo del curso. Además y también dependiendo de la modalidad los alumnos pueden realizar prácticas en empresa durante un período limitado de tiempo en caso que los profesores lo consideren apropiado.

El equipo docente lo conforman dos educadores: un experto en el oficio del programa para taller y un titulado universitario con experiencia docente en colectivos de riesgo para la básica.

Por último las entidades que pueden optar a la gestión de un programa son de diverso tipo: centros educativos tanto públicos como privados, entidades sin ánimo de lucro y entidades locales.

Contexto de la investigación: Los Programas y sus destinatarios.

Existen determinados aspectos que permiten encuadrar los Programas de Garantía Social dentro de la oferta formativa reglada, a la vez que otros aspectos diferentes los alejan de la misma (Aparisi, 1998; Marhuenda, 1998). Los aspectos que acercan los Programas de Garantía Social a la formación reglada son:

- Su marco legal de referencia.
- La asignación de cierta función compensatoria que se traduce en un área de formación básica obligatoria en su *currículum*.
- Un ámbito de reclutamiento fundamentalmente escolar.

Por otro lado, los aspectos que acercan los Programas de Garantía Social a la oferta de formación profesional ocupacional son:

- Un carácter terminal y no propedéutico, orientado a la salida del sistema educativo en lugar de a la continuación en él, como sucede con la mayoría de ofertas

formativas del sistema reglado para cohortes de edad comparables (Báscones, 1995).

- La ausencia de la mayoría de los mecanismos de regulación propios de la enseñanza reglada: los Programas de Garantía Social carecen de decretos legales que fijen sus enseñanzas mínimas, su *currículum*, su evaluación; carecen de centros propios en los que ser impartidos y se reconoce explícitamente su desinstitucionalización y la posibilidad de impartirlos en centros no docentes; son gestionados conjuntamente por dos administraciones: educación y trabajo; funcionan en régimen de subvención, con convocatorias anuales; casi nada se dice de los requisitos de cualificación profesional de sus formadores (Marhuenda, 1998).

Si sumamos esta dualidad propia de los Programas de Garantía Social a las características anteriormente descritas, observamos que nos hallamos ante una herramienta educativa ambigua ya que no sólo falta concreción en la regulación legislativa sino que, además, la combinación de todos estos factores da lugar a muchos tipos de herramientas bajo el mismo nombre.

Como ejes vertebradores de la investigación tomamos por un lado la entidad en la que se desarrollan los programas y en segundo lugar las características psico-sociales de los alumnos de garantía social.

Desde nuestro punto de vista, el denominador común de la garantía social es la entidad en la que se desarrollan los programas. Debido a los cambios que se dan en el mercado de trabajo relacionado con lo educativo, poder disponer de una herramienta tan flexible en su regulación hace que consideremos como hipótesis del trabajo de campo el hecho que las entidades en las que se desarrollan los programas de garantía social son las que influyen de manera indirecta en la construcción de la percepción de los educandos de lo laboral, al recrear situaciones educativas con una fuerte carga del componente específico del programa. Esto es posible si tenemos en cuenta que es la entidad la que realiza la selección tanto de los formadores como de los educandos, excepto en el caso de los institutos de educación secundaria.

Metodología de la investigación.

Consideramos relevante para nuestra investigación las características psico-sociales de los jóvenes participantes de garantía social que listamos a continuación (Auberni 1995):

- Muestran *desencanto hacia el sistema educativo* como consecuencia de un persistente sentimiento de fracaso personal en dicho sistema
- Con una *cultura de 'ir tirando'* que se refleja en actitudes de dependencia y conformismo respecto de ellos mismos y a la realidad más cercana.
- Con una *valoración del trabajo más instrumental que intrínseca*, es decir, alejada de la concepción del trabajo como medio de expresión del propio potencial personal.
- Con una *perspectiva temporal limitada e instalada resignadamente en el presente más inmediato*, lo que conlleva dificultades para planificar un proyecto personal de vida.
- Con un *elevado desconocimiento sobre la estructuración del mundo del trabajo, de sus exigencias y sus prioridades*, de los medios disponibles para conseguir fines y de los elementos organizativos e institucionales que lo componen.
- En estrecha relación con lo anterior también muestran poseer *escasa información sobre sus propias posibilidades formativas y sobre el mercado de trabajo*.
- Muestran una *falta de destrezas personales para la toma de decisiones y la inserción laboral* que se traduciría asimismo en mayores dificultades para el inicio y mantenimiento de relaciones personales satisfactorias.

El otro aspecto a considerar son las entidades. Seleccionamos entidades que tenían una trayectoria considerable en la gestión de Programas de Garantía Social. De este modo,

acudimos a siete entidades: 2 institutos de educación secundaria, 1 centro educativo privado concertado, 2 entidades sin ánimo de lucro y 2 entidades locales.

Tener en cuenta la combinación de las entidades como espacios altamente flexibles donde 'cumplir' los objetivos de la garantía social y las características psico-sociales de los educandos hizo que nos planteásemos la recogida de información del siguiente modo: entrevistamos a los jóvenes de las siete entidades seleccionadas en grupos de tres como máximo. Les pedimos a los docentes que hiciesen ellos la selección de estos grupos intentando equilibrarlos en función del grado de afinidad que pudieran tener los jóvenes. Dado que hacíamos un único pase de entrevistas debíamos asegurar al máximo tener controladas posibles situaciones que se derivasen del hecho que los alumnos no conocían a los entrevistadores, ya que la información que les solicitábamos era en relación a conflictos relevantes en los que hubiesen participado dentro del centro, tanto como parte activa de los mismos como pasiva.

Previo a la entrevista con los alumnos, les habíamos pedido a los maestros que nos hagan un pequeño listado de las 6 u 8 conflictos que hayan tenido lugar dentro del aula o del taller, entre alumnos y entre profesores y alumnos. Este listado nos permitía poseer una baza en caso que los alumnos no quisieran o no se atreviesen a romper el hielo sobre el tema del conflicto.

De este modo, realizamos entrevistas a 107 alumnos y les pedimos que nos hiciesen un listado de los últimos conflictos que habían tenido dentro del programa, y que nos relatasen entre los tres uno de ellos (el que para ellos fuese el más importante). Para los siguientes grupos nos asegurarnos en cada centro, que el conflicto elegido para describir fuese el mismo. Para describirlo contamos con las siguientes preguntas:

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Cómo o por quién se originó?
- ¿Cómo lo solucionasteis?
- ¿Cuánto tiempo os llevó solucionarlo?
- ¿Entre quiénes lo solucionasteis?
- ¿Creéis que era la única forma de solucionarlo?
- Si vuelve a suceder, ¿qué haríais o qué pensáis hacer?

Por último les pedimos que intentaran imaginarse lo que hubiese sucedido en cada uno de los siguientes ambientes haciéndoles, si cabe, las mismas preguntas que para el relato: (i) aula de formación básica; (ii) aula taller; (iii) empresa; y (iv) pasillos (o espacios de convivencia comunes que definimos como la entidad pero son los lugares y los momentos en los que no está la presencia física de los profesores o tutores. Pueden ser desde los propios pasillos hasta la puerta del centro, el patio,....

Definiendo y categorizando el conflicto

García y Martínez (2001, p. 15) definen el conflicto como 'una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses en relación con un mismo asunto o el convencimiento de que los objetivos de las distintas partes (cuando el conflicto es interpersonal) no pueden lograrse simultáneamente'.

Desde su perspectiva, el conflicto en las aulas, la indisciplina, guarda una relación estrecha con otros asuntos como son el bajo rendimiento escolar o el malestar del profesorado. Con esa definición, vinculando también este concepto a otros como 'violencia', 'alumnos problemáticos', 'clima de aula' y 'competencias de los alumnos', llevan a cabo varias categorizaciones de conflictos que tienen lugar en las aulas escolares.

Según Esperanza, citando un estudio del INCE, 'los problemas que se dan con más frecuencia son, por este orden: alboroto fuera del aula, faltas de respeto a compañeros, alboroto en el aula, agresión moral, faltas de respeto a docentes, absentismo escolar' (Esperanza, 2002, pp. 1-2).

Por su parte, Martín *et al.* (2001) proponen una tipología que a nosotros nos parece más detallada y que diferencia mejor entre distintas modalidades de conflicto:

- a. Exclusión social (ignorar, excluir)

↑				
---	--	--	--	--



Conflictos según centros

a. Indisciplina en tareas académicas	1	1,3,4	5		4
b. Faltas de respeto e insultos	1,6	1,6		6	6
c. Agresiones físicas	6			6	6
d. Maltrato de profesores a alumnos				2	7
e. Deterioro material	5	4,5	5	7	4,5
f. Exclusión, rechazo	6				2,3,6

Tabla 1: Correspondencia entre conflictos producidos en los centros y soluciones adoptadas. (1: ESAL; 2: IES; 3: IES; 4: OCE; 5: EL; 6: EL; 7: ESAL)

¿A qué se debe la escasez de conflictos? Teniendo en cuenta que el alumnado de garantía social es alumnado que no 'encaja' en los institutos por cuestiones académicas y/o de comportamiento, cabría esperar que la tasa de conflictividad en los programas fuese elevada. Sin embargo, no lo es.

La peculiar organización de los programas facilita que ante una situación conflictiva se produzca una solución inmediata. De los conflictos que listamos en la anterior tabla, todos excepto el 'a' son de cuestiones de comportamiento y las soluciones que se adoptan ante los mismos siguen un patrón determinado: primero se dialoga en privado y/o en público, después se implica a un tercero y en su caso se impone un castigo (expulsión y/o realizar tareas académicas extra).

La inmediatez de la solución adoptada y la estrecha vinculación entre docentes y alumnos hace que consideremos la organización de los programas como la clave desde la que mirar el conflicto en adolescentes en riesgo de exclusión social. Independientemente del tipo de institución las soluciones adoptadas son muy similares, así como los conflictos que se dan. En un programa tanto los espacios como las figuras de autoridad son limitados por lo que se potencia el diálogo como medio para resolver inmediatamente los conflictos.

A continuación, procederemos a analizar con más detalle algunos ejemplos, tratando de ver tanto cuál es la percepción que profesorado y jóvenes tienen de esos conflictos como de abordar los mecanismos de resolución empleados y su eficacia y valoración por parte, especialmente, de los jóvenes.

El conflicto en la práctica educativa y su resolución en cada institución

La pregunta que nos planteamos en esta parte de la investigación es de qué manera los profesores desarrollan su práctica educativa centrándonos en dos aspectos: (i) la baja ratio que hay de alumnos, y (ii) que el peso de la carga curricular recae sobre el componente profesionalizador de cada programa.

Dado que los alumnos que se reúnen en un mismo programa tan sólo tienen en común el hecho de no tener un título académico básico y que no superan los 25 años de edad y, por otro lado, que la mayor parte del tiempo que están en el programa lo dedican a aprender un

oficio en unos espacios determinados del centro, observamos que las prácticas de enseñanza personalizadas para cada alumno se hacen posibles de diverso modo.

La comprensión de la propia práctica docente por parte del maestro de taller y el maestro de básica en cada programa, así como su desarrollo, nos resultaba interesante para observar por cuanto, como señala Gimeno (2003) cuando se da la coincidencia de que a la vez diferentes alumnos desarrollen actividades diferentes dentro de un mismo espacio, "es preciso que los individuos asuman un orden interiorizado que posibilite el autocontrol de cada cual" (p. 180). En cada institución existen unas normas implícitas y explícitas de funcionamiento, unos reglamentos, unos códigos invisibles de conducta y unos regímenes de premios y de castigos que ordenan las relaciones entre los docentes y los alumnos, los alumnos y alumnos y los docentes entre sí. Además, se producen distinciones jerárquicas tanto vertical como horizontalmente.

Por este motivo, consideramos que los modos de gestionar las situaciones de conflicto que se producen dentro de la organización por parte de los agentes implicados, nos proporcionaría pistas acerca de cómo se regulan las relaciones entre los sujetos en cada una de ellas. Queríamos ver de qué modo, los alumnos que sin titulación básica acceden a un Programa de Garantía Social inmersos en una cultura - en una organización determinada -, aprendían modos de relación y a situarse ellos mismos dentro de un plano sociolaboral.

La percepción del conflicto por los alumnos

Cuando pedimos a los alumnos que nos relataran las situaciones conflictivas que hubieran sucedido en el centro, en seis de los siete centros a los que acudimos nos dijeron que en su centro no había conflictos. Más bien al contrario.

Dado que habíamos mantenido previamente una entrevista con los docentes y por lo tanto, disponíamos de información acerca de este tipo de situaciones, los entrevistadores pudimos encauzar la entrevista hacia aspectos concretos de cada centro. En un primer momento los alumnos de garantía social que entrevistamos tendían a comparar la situación educativa que vivían en ese momento con situaciones educativas anteriores (el instituto o colegio al que pertenecieran), declarando abiertamente que la situación actual era mucho más positiva para ellos que las anteriores.

A1: En la hora del patio hablamos con los de otras clases y ellos tienen broncas más fuertes que nosotros...

A2: Conflictos no. Sí somos muy vacilones. Todos hemos salido vacilones, pero que lo que hacemos entre colegas, y siempre de broma... Hay mucho más buen rollo que en otras clases porque hay amistad: a todos nos van las discotecas

Estas seis entidades de las que hablamos pertenecen a los cuatro tipos de entidades que pueden gestionar garantía social. Las razones por las que los alumnos consideran que no hay conflicto dentro del programa, a pesar de que sí hay situaciones de conflicto concretas en todas las entidades, son de dos tipos: (i) el estilo del docente y, (ii) el asunto concreto a considerar como conflictivo.

En el caso de los estilos docentes, en las seis instituciones consideran que las palabras que definen a sus profesores son: tolerantes, pacientes, enrollados, amables y tranquilos. Todas estas características de los docentes salen a la luz cuando los alumnos hablan de la reacción del docente hacia posibles situaciones conflictivas:

A3: Los profesores son enrollados. Aquí, conflicto no, al revés: bromas todo bromas. El de taller es muy tolerante.

Y respecto al asunto concreto del conflicto le restan importancia por no considerarlos especialmente relevantes, es decir, no les asignan la categoría de conflicto:

A4: Todo lo que ocurre en básica son cosas que no tienen importancia

A5: No hay conflictos importantes: nos riñen lo normal y punto...

A6: Broncas académicas: 'a mí me has puesto menos nota'... no nos podemos cambiar de sitio... Protestas, pero no van más allá.

La entidad del conflicto viene determinada, en el caso de las siete entidades, por una falta de adaptación por parte de uno de los dos agentes (o los docente o los alumnos) a lo que se espera sea la actividad normalizada del centro:

A7: Son gente que no tiene dos dedos de frente [refiriéndose a los alumnos que generan situaciones de conflicto dentro del programa]

A8: Todos los días hay conflictos, pero es con el mismo chaval. [Un alumno de NEE integrado en un programa no específico de NEE]

A9: Hay conflicto con la gente que se automargina desde principio de curso, no porque los hayamos marginado nosotros sino que son ellos los que se han marginado.

Los alumnos perciben que el tiempo que dedican a cada tarea es fundamental para aprender el oficio. Aquellos que permanecen en el Programa de Garantía Social han interiorizado la función oficial básica del mismo, de modo que consideran que los docentes están realizando por ellos una labor de 'salvamento' en comparación con la percepción que de sí mismos tenían en las instituciones educativas en que estaban anteriormente:

A10: Los profesores tienen más interés de enseñarnos y que no nos quedemos con dudas

A11: Hay un ambiente muchísimo mejor que en el instituto, aquí al menos te prestan más atención

En general, creemos que hay que tener en cuenta que los alumnos que entrevistamos son aquellos que han sufrido una doble selección: (i) la de entrada al programa, a través de los mecanismos que se disponen en cada entidad y, (ii) la derivada de hacer las entrevistas cuando el programa lleva unos tres meses de funcionamiento, con lo que en todas las entidades, bien por baja voluntaria bien por expulsión, permanecen aquellos alumnos que son 'aptos' para integrarse de manera efectiva en el centro. Debido a esto, a este doble filtro, creemos que encontramos afirmaciones del tipo 'con los profesores no hay conflictos', o 'Conflictos gordos, gordos... no' cuando les preguntamos acerca de posibles situaciones conflictivas.

A: Hay menos problemas ahora en clase porque ya han expulsado a los que eran conflictivos.

Sin embargo, esta es la descripción del primer acercamiento que tienen los alumnos a los conflictos que se generan en sus centro. Una vez relata a los entrevistadores una situación de conflicto que se ha producido recientemente en su centro, observamos que las posiciones de los individuos se dispersan mucho más y que aparecen de manera tácita diversos mecanismos de regulación de la entidad así como resistencias que los alumnos generan a los mismos.

Mecanismos de regulación y resistencias individuales

En las valoraciones que hacen los alumnos de las situaciones que se han producido en los centros encontramos opiniones que en general concuerdan con las soluciones adoptadas como remedio a los conflictos. En ocasiones, estas valoraciones tienen que ver con la forma en que los alumnos consideran que deben comportarse en el centro, tanto ellos como sus compañeros. Teniendo en cuenta que en el momento de hacer las entrevistas tan sólo llevaban tres meses de programa resulta curioso observar cómo los alumnos han ido incorporando a su forma de actuar y de comportarse dentro del centro las normas que hay en él.

Respecto a la forma adecuada de resolver un conflicto en todos los centros hay dos: (i) el diálogo y, (ii) la expulsión temporal o permanente. Los alumnos relatan que en cualquier situación de conflicto se debe hablar con los implicados, en un primer lugar lo deben hacer los propios implicados y en segundo lugar, se debe recurrir a una instancia superior, para que actúe de intermediaria, en caso de no llegar a un acuerdo o de reincidir.

A: Se intenta evitar el conflicto mediante el diálogo

A: Si no se resuelve, hay que buscar a los profes.

A: He 'hablado con él y le he dicho que no se pase'.

Cuando los alumnos hacen este tipo de afirmaciones, en general van seguidas de comentarios al hilo de lo que para los alumnos debe ser el papel de ellos mismos en el programa:

A: Porque si él ha venido aquí es para aprender y si no, pues que se pire.

A: No aprende ni deja aprender: nos hace perder el tiempo, horas de estar aprendiendo mecánica

A: Es un vacilón, pero se le paran los pies. Él es así. En vez de prestar atención a los profesores o en vez de estar en lo que tiene que estar.

A: No hace nada: que cojan a otra persona que sí aproveche

Y también surgen comentarios hacia posibles soluciones a estas situaciones:

A: Los profesores deberían dejarle las cosas claras y actuar de una vez.

A: Se debería hablar con él, llamar a los padres o enviarles un papel explicando cómo se comporta el hijo.

A: Si viene aquí es para escuchar y si no, que se vaya.

A: Parece que los profesores no quieren afrontar que el chaval tiene un problema: lo tratan de forma diferentes al resto lo cual es injusto... Que se vaya el chaval a un centro especial.

Incluso, las afirmaciones van seguidas de cuestiones del siguiente tipo:

A: Que esto ocurra es malo: para el centro, para los profesores: clases de dos horas en vez de una hora.

A: En una empresa, lo habrían despedido.

Todas estas afirmaciones tratan aspectos sobre cómo los alumnos consideran que debe ser su comportamiento dentro del programa y de cómo debe ser la actuación de los profesores en las situaciones que nos describen. Para aprender es fundamental que exista cierta paz dentro del equipo que permita que cada uno vaya trabajando en sus tareas. Consideran el programa como un lugar adecuado desde donde aprender: lo valoran positivamente. Por eso, les molesta que haya individuos que no valoren en su justa medida la oportunidad que les brinda el programa. Además, tienen claro que salen perjudicados respecto a su tiempo de clase y que existen centros de educación especial donde estos alumnos podrían estar mejor.

Todas estas cuestiones referentes a 'lo que debería ser' el programa para los alumnos indican que todos ellos han aprendido ese código invisible que regula las relaciones entre sujetos dentro del centro. Los comportamientos de estos alumnos de garantía social que no entran en la dinámica del centro deben ser sancionados, en opinión de sus propios compañeros. Y la sanción se hace en función de un bien común que es alcanzar los objetivos del programa.

Este bien común no está siempre en concordancia con las decisiones que adopta el equipo docente, lo que en ocasiones produce resistencias a estas actuaciones. En dos de los centros a los que fuimos encontramos resistencias particularmente fuertes: el primer caso, en un instituto de educación secundaria público un alumno intentó falsificar la firma de un compañero en la hoja de asistencia con lo que le profesor, al darse cuenta, le pegó un capón; el alumno se enfadó y tras una discusión expulsaron al alumno de clase con un parte para casa. En el segundo caso, en una entidad local, el centro entero estaba en desacuerdo con la actuación de una alumna que 'incluso venía con su madre, lo desorganizaba todo y salíamos perdiendo los que estábamos. Desde que la echaron no hay ningún problema'. Esta alumna fue expulsada, tras sucesivos conflictos con alumnos y docentes del programa.

En cualquier caso, las afirmaciones de los alumnos son las siguientes:

Centro 1: "El profesor de taller tiene la costumbre de si haces algo mal, pegarte un capón. No está bien pegar, pero las collejas no son castigos. Los profesores son mayores y tienen pensamientos de antes todavía... No es que haga daño pero... 'yo

tendré respeto a los mayores' pero vosotros también tened respeto'. Los trabajos son más exigentes porque tienes que trabajar, pero no me pegan."

Centro 2: "La otra se ha quedado por que se tenía que quedar, si no, nos hubiésemos ido todos con ella. Hace tiempo que todo el mundo estaba en contra de ella. La psicóloga y el de taller son los únicos que pueden con ella, es que es una alumna muy especial."

En el primer caso, los alumnos del programa son en su mayoría alumnos del mismo centro. Es decir, continúan estudiando en el mismo centro. Declaran que ya están acostumbrados a las normas y a los castigos, por lo que llevan bien la situación. Sin embargo, ante la actuación de este profesor no se muestran de acuerdo y consideran que se les falta al respeto. Sin embargo, a pesar de la resistencia tácita que los alumnos hacen ante los comportamientos del docente, se le disculpa por considerarle primero docente, y segundo de otra época.

En el segundo caso, la alumna que sí se quedó en el centro, a la cual apoyaban sus compañeros declaró que llegó al límite de sus fuerzas en la última discusión: no quería que la echaran del PGS porque eso para ella habría sido una vergüenza.

En general los alumnos de los programas consideran que siempre hay uno o dos que son los que generan las situaciones de conflicto y que los docentes tienen una actuación más flexible para con ellos.

A: Si haces algo a estos dos, luego se enteran (los profesores) y encima te expulsan.

No deja de llamar la atención que este colectivo, los alumnos de Programas de garantía Social, con tradiciones de fracaso escolar, asuman las normas y los hábitos de trabajo dentro del programa, convirtiéndose ellos mismos en sancionadores de las conductas disruptivas de determinados compañeros.

El papel de los docentes

Al preguntarles a los alumnos sobre qué habría ocurrido si el conflicto se hubiese dado en presencia del docente de taller o del docente de básica, buscábamos averiguar cómo las figuras de autoridad eran percibidas por ellos.

Dadas las respuestas observamos que nos encontramos ante dos formas de establecer la autoridad en el programa. En la primera de ellas están aquellos centros en los que la situación no cobra especial relevancia por darse en un contexto determinado, es decir, es independiente del contexto. La segunda, por el contrario, es dependiente del contexto: los alumnos modifican su conducta en función del adulto que esté presente, por lo que determinadas situaciones no pueden llegar a darse en determinados lugares a los que se asocian ciertas figuras de autoridad.

La independencia del contexto, consideramos que puede deberse a (i) que el centro ha hecho explícito ese modo de actuar por lo que la norma es más difícil de transgredir, tanto para los docentes como para los alumnos. Y a (ii) que existe una figura de autoridad reconocida por todos (normalmente el docente que a la vez asume la coordinación del programa y uno de los dos módulos principales).

En las situaciones de conflicto dependientes de contexto, los alumnos tras periodos de tanteo y negociación llegan a conocer los límites de los docentes. Declaran abiertamente que esperan el momento adecuado en el que poder traspasar los límites de las normas visibles. En todos estos centros, los alumnos señalan que cuando se produce una situación conflictiva determinados docentes acuden a pedir ayuda a otra figura de autoridad, bien sea el jefe de estudios en caso de los centros educativos, o bien al coordinador del programa en el caso de las entidades locales.

Para los alumnos, esto guarda relación con la imagen que los docentes se han creado de los propios alumnos:

A: En pocas palabras nos tratan como a tontos. Podríamos hacer cosas buenas pero no. Ellos se ve que han memorizado el primer día que íbamos a ser burros y burros nos hemos quedado. Idea fija de garantía social de tontitos.

A: La profesora quería echarle: 'es que lo tuyo es de subnormales, porque es que no se te puede denominar de otra manera, por que me vuelves loca...' por que todo los días hace algo. [Hablando de cómo actuó la profesora después que el jefe de estudios viniese a ver lo que sucedía en el aula.]

Los siguientes fragmentos de entrevista nos parecen representativos de la diferencia que se genera entre los docentes de un mismo programa, cuando estamos en un centro dependiente del contexto:

Docente 1: Conflicto con Amelia si: casi todos los días en clase por no callar. Un día hablábamos mucho, empezó a chillar y se fue: es lo más gordo que ha habido. La solución fue que nos dijo que había hablado con el director. Pero el director no vino y cuando vimos esto seguimos igual. Si pasa algo con la profesora, ella se lo cuenta a coordinador y él al día siguiente (por que él también es el tutor) nos lo comenta. Si tenemos algún problema entre nosotros, ella nos dice: solucionadlo vosotros. Ella no va a discutir, no va a perder tiempo del aula por una tontería.

Docente 2: En taller no hay conflictos : el profesor impone un montón. Cuando dice algo todo el mundo se calla'. El sustituto no impone: el que manda no es él sino el otro profesor. El sustituto se tiene que apoyar en otros profesores. El tutor es el que te dice si vas a aprobar o a suspender. Si hay algún problema con alguno, el tutor habla con él y no se vuelve a repetir

Los alumnos confieren autoridad a aquellos docentes que se toman la molestia de hablar con ellos, incluso si es para sancionarles por una mala conducta. Cuando los profesores acuden a una persona ajena al programa, aunque no al centro, en busca de ayuda, pierden el respeto que sí tiene la figura de autoridad. En todos los centros que esto ocurre, coincide que los profesores que 'imponen respeto' son los de taller, incluso aunque el docente de básica también sea para ellos una figura de autoridad. Los docentes que acuden a otro adulto, consigue que las situaciones se rutinicen rompiendo la cadena lógica de diálogo que se genera con los docentes que no acuden a otra figura.

Por ejemplo, los alumnos de una entidad local hablan así de su profesor de taller:

A: A él le tiene más respeto la gente. Con él no se puede, porque es que allí [en el taller] estamos vigilados por rafa, es que nos vigila a todos así, uno a uno. Por eso la gente elige la hora de gimnasia para pegarse. Con él no habría pasado nunca [refiriéndose al conflicto que relatan]. Hubieran ido las dos a la calle, por que ya tienen varios avisos las dos. Con él no, por que la gente le tiene más respeto.

En todos los casos en que los alumnos utilizan la palabra 'respeto' para referirse a la relación con su docente, éste no acude a ninguna otra figura de autoridad para solucionar los problemas.

Apuntes para un estado de la cuestión del conflicto en instituciones que trabajan con jóvenes sin graduado escolar.

Entender las situaciones de conflicto nos ayudan a comprender los modos en que se educa a los alumnos dentro de una organización al ponerse de manifiesto el tipo de relaciones que los sujetos tiene entre sí.

En los Programas de Garantía Social, dada la peculiar finalidad de los mismos, parece que es en función de la concepción de alumno que mantienen los docentes, así como de sus posibilidades y limitaciones, podemos encontrar diferentes formas de enfrentar los conflictos.

Hay entidades que lo asumen como propio de la dinámica, incluyéndolos y haciendo visibles los modos de posicionarse ante los mismos. Por el contrario, hay entidades en las que dentro de la programación docente no hay lugar visible para los conflictos, quedando esto en el plano de lo invisible. En un punto intermedio, encontramos que más de la mitad de los centros

en que realizamos entrevistas la función de resolver los conflictos está dividida adscriben a cada uno de los dos docentes del programa ser el 'poli malo' o el 'poli bueno'.

Tener presente el conflicto como parte de la formación de los alumnos nos parece la forma idónea de poder trabajar con alumnos que vienen estigmatizados por su 'fracaso escolar'. Al hacerse visible una cuestión que en la mayoría de los casos permanece tácita, se supera el plano del 'saber estar' pasando a ocupar un primer plano el de 'saber hacer'. Los programas profesionalizadores como estos, de nivel uno, muestran una tendencia a enseñar a los alumnos a saber comportarse de manera tácita, sin poner el énfasis en el componente profesional de los mismos. Los objetivos de los programas, que como señalábamos al principio son explícitamente el facilitarles la incorporación a la vida activa previo aprendizaje de un oficio determinado, se traducen en que la mayoría de entidades consideran que la carencia principal de los alumnos radica en la forma en la que se mantiene relaciones con los otros, y no en el trabajo o 'saber hacer'.

Bibliografía

Auberni, S. (1995).

Báscones, R. (1995). *Programes de Garantia Social, l'última oportunitat?* Barcelona. Quaderns de Formació Professional.

Esperanza, J. (2002). 'La buena convivencia escolar: un importante factor para la calidad de la enseñanza'. Ponencia presentada a las jornadas sobre *Tutoría, didáctica y resolución de conflictos*. SFP-UVEG y Generalitat Valenciana, 16 de octubre a 12 de noviembre de 2002.

Federación de Enseñanza de CCOO (2001). *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid. Federación de Enseñanza de CCOO.

García, R. y Martínez, R. (coords.)(2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia. Ullal-FECCOO-PV.

Gimeno, J. (2003). *El alumnos como invención*. Madrid. Morata.

Hernández, J y López, A. (1996). *Aprender a buscar trabajo. Evaluación Entidades Formativas*. Madrid. Ed. Cauce.

Marhuenda, F. *et al* (1998). *La experiencia educativa en los programas de Garantia Social*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València.

Martín, E., Del Barrio, C. y Fernández, I. (2001). 'Conflictos escolares y calidad de la enseñanza', en AA.VV. *Informe educativo 2001: la calidad del sistema educativo*. Madrid. Santillana.