

EL PSICÓLOGO Y LA DISCIPLINA ESCOLAR: NUEVOS RETOS Y VIEJOS ENCUENTROS

THE PSYCHOLOGIST AND SCHOOL DISCIPLINE: NEW CHALLENGES AND OLD ENCOUNTERS

Concepción Gotzens

Universidad Autónoma de Barcelona

En la actualidad, uno de los problemas más preocupantes en la educación secundaria es la violencia generalizada en los centros educativos (entre iguales, alumnos-profesorado, de tipo físico, psicológico, etc.). En este artículo se realiza una revisión detallada sobre el concepto de "disciplina escolar", así como su perspectiva preventiva y remedial, y cómo la gestión de este "nuevo fenómeno" requiere del docente formación y asesoramiento psicoeducativo específico. Finalmente, se discuten la diferencia entre disciplina escolar y disciplina en el aula.

Palabras Clave: Comportamiento antisocial, valores, estrategias de intervención.

Nowadays, one of the most worrying problems in the secondary school is the spread violence at the educational centres (between pairs, pupils-teacher, physical violence, psychological violence, etc.). In this paper, a detailed review of the concept of "school violence" is made, as well as its remedial and preventive perspective; and the extend to which the management of this "new phenomenon" demands training and specific psychological and educational advice for the teacher. Finally, we discuss about the differences between academic discipline and discipline at the classroom.

Key Words: Antisocial behavior, social and personal values, intervention strategies.

La entrada en vigor de una nueva Ley de educación abre horizontes a nuevas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa que, finalmente, ven plasmadas algunas de sus inquietudes hasta el momento desatendidas, pero también despierta preocupaciones que, con frecuencia, suponen la reaparición de viejos temores, más o menos habituados a los esquemas de la legalidad anterior.

Algo de esto parece ocurrir con el tema de la disciplina escolar y la recién estrenada *Ley Orgánica de Educación* (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, BOE de 4 de mayo). Las modificaciones introducidas sobre los derechos y deberes del alumnado obligan no sólo a adaptar los decretos que las regulaban hasta el momento, sino que ponen de manifiesto algunas de las preocupaciones más acuciantes que se observan actualmente sobre esta materia.

Temas como el papel de la mediación (y la figura del mediador) como proceso educativo para lograr la resolución pacífica de conflictos, las decisiones colectivas que adopte el alumnado sobre la asistencia a clase a fin de facilitar su derecho de reunión, o la clara referencia a los problemas de *bullying* en la disposición adicional vigesimoprimera, constituyen una muestra nada desdeña-

ble de tales preocupaciones y de algunas expectativas que cabe concebir al respecto.

En total sintonía con las prioridades educativas manifestadas en el texto de la Ley tanto para la etapa de educación primaria:

"Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática" (Art. 17, a).

como para la E.S.O.:

"Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitándose en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y preparada para el ejercicio de la ciudadanía democrática" (Art. 23, a)

y el bachillerato:

"Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa" (Art. 33, a)

Correspondencia: Concepción Gotzens. Apartado 28. Universidad Autónoma de Barcelona. 08183-Bella Terra (Barcelona). España. E-mail: Concepcio.Gotzens@uab.es

La actual Ley de Educación recomienda e incentiva el uso de medios pacíficos para la solución de conflictos en el entorno escolar lo que, a la vez que estimula la defensa de valores sociales de alto nivel, despierta no pocos temores y dudas sobre su aplicación en el día a día escolar, ya que si los problemas de comportamiento escolares parecen haber alcanzado cotas tan elevadas, cuesta creer que ello se pueda remediar de manera tan cívica y sosegada.

En nuestra opinión, conviene introducir ya en este punto algunas precisiones, pues de lo contrario nos encontraremos inmersos en el “callejón sin salida” donde parece haberse encallado la cuestión de la disciplina escolar, lo que nos impediría avanzar en su comprensión e intervención.

DISCIPLINA ESCOLAR: ¿REMEDIO O PREVENCIÓN?

Históricamente, la disciplina escolar se ha tratado desde una perspectiva “de remedio” en el sentido de que había que recurrir a ella cuando surgían problemas de comportamiento en el aula lo que, en principio, no debía suceder. Desde los años sesenta del siglo pasado surgieron numerosas voces a favor de la llamada disciplina “positiva” (Dreikurs y Grey, 1970) pero no hay que confundirse, se trataba igualmente de una opción dirigida a corregir un problema existente, si bien renunciando al uso de estrategias punitivas que, hasta entonces, había sido la práctica más extendida (Sugai y Horner, 2002).

No fue hasta hace escasamente un par de décadas cuando se comenzó a hablar de la disciplina “preventiva” como forma de garantizar las condiciones necesarias para el buen funcionamiento del aula. No se trató de una innovación más en este campo sino de una auténtica revolución del propio concepto de disciplina escolar y, por ende, de una aportación planteada y justificada básicamente desde la investigación psicoeducativa.

Argumentaremos las afirmaciones hechas en el párrafo anterior. La perspectiva “preventiva” de la disciplina escolar (Gotzens, 1997) implica, por una parte, que el docente, además de planificar contenidos y actividades de aprendizaje tiene la posibilidad, o mejor dicho, la necesidad de hacer lo propio con las cuestiones que van a regir el comportamiento del grupo de clase. Se trata de asumir que la preparación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que van a desarrollarse durante un curso académico lleva implícita la consideración de las condiciones que van a hacer posible el desarrollo de tales proceso y, consiguientemente, su planificación y concre-

ción en normas y estrategias dirigidas a garantizar su cumplimiento.

Por otra parte, el carácter preventivo de la disciplina supone que una porción considerable de problemas de comportamiento cuya aparición conlleva indefectiblemente la alteración del orden en el grupo de clase con todo lo que ello supone (pérdida de atención, alboroto, incremento de comportamientos perturbadores, etc.) es salvable y no tiene porqué suceder. A ningún docente le pasa desapercibido este beneficio: así como la solución de un problema y la recuperación de la atención de los alumnos es una empresa costosa, el mantenimiento del orden cuando se dan las condiciones para ello, se logra con suma facilidad, aunque siempre con cierto nivel de “vigilancia” del docente.

Finalmente, la disciplina preventiva posee la ventaja adicional de servir de referencia al profesor sobre las condiciones que se han establecido como indispensables para poder funcionar en clase y sobre las estrategias de comunicación y de intervención seleccionadas para conseguir y mantener las condiciones marcadas, de manera que se convierte en un elemento facilitador para el análisis de situaciones de alteración del orden, en el caso de que aparezcan. Cuestiones —no necesariamente explícitas— como: ¿a qué se debe la disrupción?, ¿qué norma no se ha respetado?, ¿qué intervención —del docente— ha faltado?, etc., simplifican la forma en que el docente analiza y hace frente a la supuesta falta de comportamiento.

DISCIPLINA ESCOLAR Y APRENDIZAJE DE VALORES

Esta somera exploración sobre el carácter preventivo de la disciplina, ayuda a conceptualizar este tema como subsidiario y diverso de la compleja trama de aprendizajes escolares, a cuya consecución sirve. Sin embargo, la diferenciación entre ambos conceptos: disciplina escolar y aprendizajes escolares y, más concretamente, aprendizaje de valores, parece resultar todavía confusa.

Comentábamos más arriba que en épocas pretéritas (y también en otras más recientes) la disciplina escolar se consideraba una actividad de remedio y, preferentemente, de carácter punitivo. A la luz de propuestas educativas en las que la educación cívica de los alumnos adquiere mayor protagonismo que su instrucción en las materias “clásicamente” curriculares, es comprensible que un planteamiento de tipo “penal” se percibiese como poco deseable, cuando no inaceptable; se trataba de fomentar en el alumno hábitos compatibles con los objetivos educativos (respeto, tolerancia, etc.) y no parecía

que la mejor manera fuese mediante la utilización de procedimientos disciplinarios “negativos” por parte de sus educadores.

El razonamiento es impecable y, probablemente, costaría encontrar un educador que se manifestara en disconformidad con lo dicho. Sin embargo, es forzoso introducir un matiz, bien conocido, aunque habitualmente olvidado, que facilita una perspectiva más clara e inambigua y, por ello, más sosegada sobre la disciplina escolar.

Los aprendizajes escolares de cualquier orden (declarativos, procedimentales y actitudinales) exigen grandes cantidades de esfuerzo y una notable inversión de energía y recursos tanto por parte de quienes deben conseguirlos, como de quienes tienen como misión facilitar su adquisición. Es, por sus propias características, un proceso largo y cuyo dominio no siempre se halla al alcance de todos y menos en los períodos previstos para su adquisición. En el caso de los aprendizajes actitudinales y de valores (tolerancia, respeto, sentido democrático, etc.) la exigencia planteada es todavía mayor, no tanto porque sea un material de elevada complejidad cognitiva, cuanto porque se asienta principalmente en la modificación y reestructuración de emociones, creencias, valores y demás material de orden afectivo, cuyas vías de acceso no son fáciles de controlar en el seno de un aula (Castelló, 2001).

Frente a ello, la disciplina escolar no es sino un requisito, gracias al cual se pretende garantizar las condiciones necesarias y más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje en toda su complejidad. La disciplina escolar no es en sí misma, un objetivo educativo, es un instrumento para que los auténticos objetivos puedan alcanzarse (Gotzens, 1997).

Si no se es capaz de considerar esta distinción, un mundo de confusiones invade la toma de decisiones de los profesores y, con ello, el desorden en el aula está garantizado. Aún a riesgo de una excesiva simplificación de lo dicho, concluiremos que el aprendizaje necesita “tiempo” (previamente planificado), mientras que la disciplina exige “inmediatez”, no exenta de una planificación previa.

DISCIPLINA ESCOLAR Y DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS

La intención de establecer un listado de “derechos y deberes” a los que deben acogerse los alumnos parece más que razonable. La obligatoriedad de la enseñanza

alcanza niveles de edad cada vez mayores y, en esta tesitura, la pretensión de establecer cuáles son las “normas del juego” (deberes) y cuáles los beneficios a que los alumnos pueden aspirar (derechos) así como los procedimientos establecidos para garantizar unos y otros, parece no sólo sensata sino deseable.

El problema surge cuando con un mismo instrumento se pretende dar respuesta a dos demandas diferentes: por un lado la regulación de la disciplina escolar y por otra el aprendizaje de valores y la adquisición de hábitos de convivencia de los alumnos.

Está claro que no se trata de demandas radicalmente diferentes en “contenido”, pero sí —y mucho— en procedimiento. Así, mientras que es imprescindible que el alumno deje de interrumpir sistemáticamente en la sesión clase, provocando la pérdida de atención de sus compañeros y multiplicando los esfuerzos docentes para retomar el hilo de la sesión, resulta igualmente obvio que para que este alumno llegue a adquirir las destrezas que le permitirán transformar una “interrupción” en una “participación” se requiere tiempo, recursos y colaboración. La disciplina está al servicio de esta última parte del ejemplo, pero es “en esencia” la actuación esperada en la primera parte del mismo (Gotzens, 1997).

Desde esta perspectiva, la disciplina escolar no puede confundirse con la intervención de un proceso “disciplinario” (por contradictorio que parezca este juego de palabras). Este pretende sancionar una acción no deseable (tanto en términos instruccionales como más ampliamente sociales) llevada a cabo por unos alumnos. Aquí, la “reproducción” en miniatura del actual marco jurídico que nos ampara y el propósito de garantizar los derechos de todas las partes afectadas, prevé una serie de actuaciones que, de forma inevitable, se dilata en el tiempo.

Pero la disciplina escolar se refiere al “aquí y ahora”; en cierta medida, es la más ardiente defensa de los derechos de los alumnos: crear y mantener las condiciones cotidianas para el pleno disfrute de su derecho a ser educados.

Esto no implica en modo alguno distanciarse de los principios educativos vigentes, pero sí otorgar una mayor flexibilidad a la toma de decisiones del docente así como a sus intervenciones, siempre dentro del más escrupuloso respeto a la dignidad personal y social de los alumnos.

De ahí que lo que la normativa vigente tipifica como falta “leve”, por ejemplo charlar o interrumpir repetida-

mente en clase, en términos de disciplina escolar deviene un problema importante que, de no ser contenido, puede generar en una situación muy perjudicial para el aprendizaje de los alumnos (Seidman, 2005).

Así las cosas, nos encontramos en una encrucijada donde la comisión de convivencia de cada centro (véase, por ejemplo: Art. 6 del *Decreto 279/2006, de 4 de julio*, DOGC núm. 4670 – 06/07/2006), así como el consejo escolar en su tarea de supervisar las medidas disciplinarias impuestas a un determinado caso, son instancias establecidas por el sistema educativo que actúan a modo de representantes y garantes de los derechos y deberes de los ciudadanos –escolares– en los casos en que se ha vulnerado algún deber o norma dando lugar a una alteración grave del orden escolar (desde el absentismo hasta la agresión a otros, por poner algún ejemplo).

Frente a ello, el docente es, en esencia, un profesional cuyas competencias y conocimientos le permiten planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene encomendados y de los que depende la consecución de los objetivos educativos propuestos (Squires, 1999). De su buen hacer se espera que los alumnos aprendan formas de trato y relaciones interpersonales justas y apropiadas, pero su tarea disciplinaria pertenece al plano del día a día y no puede ni descontextualizarse, ni ignorar los numerosos tipos de aprendizaje “espontáneos” que suceden en el grupo, ni esperar el paso del tiempo.

En otros términos: el profesor no puede ignorar –o en todo caso el psicólogo debe asesorarlo– que lo que un alumno hace en clase es observado por el resto de compañeros quienes aprenden de esta –y muchas otras– situaciones (Bandura y Walters, 1963). Así por ejemplo, si el comportamiento del alumno en cuestión repercute negativamente en el desarrollo de la clase, el profesor debe tomar decisiones “rápidas” sobre cómo reaccionar al respecto; no puede solicitar “tiempo muerto” y “congelar” la sesión mientras medita detenidamente los pros y contras de su posible reacción. Estamos ante uno de tantos casos en los que el docente debe procesar “en paralelo” los diversos tipos de información y los estímulos que le están llegando y, en estas condiciones, tomar una buena decisión que permita detener el problema en cuestión y, a su vez, tratar de favorecer el aprendizaje por observación que –inevitablemente– están llevando a cabo el resto de alumnos (Genovard y Gotzens, 1997).

Al comienzo de estas páginas decíamos que la investi-

gación psicoeducativa ha proporcionado marcos de referencia interesantes para el replanteamiento de lo que denominamos disciplina escolar; pues bien, una de sus aportaciones más significativa ha sido la de armonizar el concepto de disciplina escolar con el fin a cuyo servicio se encuentra y que no es otro que la consecución de los aprendizajes de los alumnos en el aula. De donde se desprende otra valiosa contribución: que los aprendizajes que realizan los alumnos –incluso en el aula– no son secuenciales ni se ciñen a lo planificado previamente, sino que funcionan “en paralelo” y abarcan una amplia variedad, muchos de los cuales no constan explícitamente en el currículum escolar.

Gestionar esta situación diariamente y serenamente requiere del docente formación y asesoramiento psicoeducativo sobre los aspectos que hemos comentado y muchos otros sobre los que existe abundante bibliografía (Chaplain, 2003; Corrie, 2001; Fontana, 2000) con estas herramientas “mentales” los problemas subsisten pero su comprensión, su representación mental y la compleja toma de decisiones que caracteriza la tarea docente, puede verse altamente reforzada.

DISCIPLINA ESCOLAR Y DISCIPLINA EN EL AULA

En numerosas ocasiones, las referencias a la disciplina escolar y la disciplina en el aula se usan de forma indistinta. Sin embargo, conviene delimitar los ámbitos y características más significativos de cada una a fin de evitar confusiones que en nada benefician al orden y la convivencia en la escuela.

Por una parte, las normas de organización y funcionamiento de los centros educativos, a que se refiere el Art. 124 de la Ley Orgánica de Educación, establecen un marco de funcionamiento general para todo el centro. *La disciplina escolar* se refiere a la cabal decisión de cuáles han de ser dichas normas así como a los procedimientos –legalmente establecidos– que garantizarán el cumplimiento de las mismas.

Por otra, *la disciplina en el aula*, se refiere preferentemente al orden que un grupo determinado debe observar para desarrollar con éxito la tarea prevista. En este caso, las variables contextuales juegan un papel decisivo; así, el horario en que se realice una determinada actividad (primera hora de la mañana vs. primera hora de la tarde), la secuenciación que se establezca entre las mismas (actividades de elevada exigencia motriz seguidas de actividades que exigen alta concentración) y las características de físicas del aula (espacios densamente

poblados o espacios bien distribuidos y con lugar suficiente para las diversas actividades), por citar algunos ejemplos, son elementos primordiales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada grupo de clase (Genovard y Gotzens, 1996).

Pero, todavía más importante que las variables contextuales, lo es el patrón de interacción que se instaure en la interacción profesor – alumnos y de los alumnos entre ellos en aquella determinada clase. No cabe duda que la responsabilidad (y a la vez, el derecho) de cada docente a establecer –dentro del marco general de la normativa del centro– su particular forma de interacción y, derivadamente, la concreción de una disciplina en el aula, es irrenunciable e irremplazable.

No es de extrañar que las publicaciones sobre disciplina escolar traten, las más de las veces, de disciplina en el aula, sin desdeñar las informaciones sobre el valor añadido que reporta una actuación docente en consonancia con la de otros compañeros de la escuela.

Dicho de otra forma: la convivencia máxima entre profesores y alumnos se da en el aula mientras se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto el riesgo de que aparezcan problemas de comportamiento y convivencia es mayor. Pero esta interacción tan viva es específica de cada grupo instruccional, de aquí que no puedan darse recetas generales para todos, porque ello equivaldría a negar la singularidad de cada interacción profesor-alumnos. Así se justifica que la prevención de la disciplina, así como la previsión y actuación para garantizar su mantenimiento constituya una responsabilidad de cada docente de la que en modo alguno puede sustraerse.

Esta diferenciación entre los tipos de disciplina que confluyen en los centros educativos, suele ser de gran utilidad para el profesorado que, en ocasiones, ve en el reglamento del centro la única herramienta para enfrentarse a la disciplina en el aula y, los psicólogos tienen aquí otro motivo para asesorar a los docentes sobre los diversos niveles de interacción que se dan en la escuela y la diversidad de respuestas que se precisan.

Por esto, la existencia de obras que tratan de las características y actuaciones propias de las escuelas con “buena disciplina” (PDK Commission on Discipline, 1982; Watkins y Wagner, 1991; White et al., 2001) en nada estorba ni contradice el conocimiento en profundidad de la disciplina sobre la que cada docente debe reflexionar y tomar sus determinaciones. Al contrario, cuanto mejor conozcan los profesores los múltiples niveles de desarro-

llo de sus tareas (en el caso que nos ocupa: el nivel escolar y el nivel aula de la disciplina), mayores serán sus posibilidades de éxito en las mismas.

REFERENCIAS

- Bandura, A. y Walters, R.H. (1963) *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (traducción al castellano: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza, 2005)
- Castelló, A. (2001). Procesos cognitivos en el profesor. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Chaplain, R. (2003). *Teaching without Disruption: A Multilevel Model for Managing Pupil Behaviour in the Primary Schools*. Londres: Routledge Falmer.
- Corrie, L. (2001). *Investigating Troublesome Classroom Behaviour: Practical Tools for Teachers*. Londres: Routledge Falmer.
- Dreikurs y Grey, (1970) *A parents' guide to child discipline*. Nueva York: Hawthorn Books.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1996). Interacción contextual. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.) *Psicología de la Instrucción II. Estructuras y procesos*. Madrid: Síntesis.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori
- PDK Commission on Discipline (1982). *Handbook for developing schools with good discipline*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Seidman, A. (2005). The Learning Killer: Disruptive Student Behavior in the Classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40-49.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a Professional Discipline*. Londres: Routledge Falmer.
- Sugai, G. y Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive. *Child and Family Behavior Therapy*, 24 (1-2), 23-50.
- Watkins, CH. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- White, R., Algozzine, B., Audette, R., Marr, M. B., y Ellis, E. D. (2001). Unified Discipline: A School-Wide Approach for Managing Problem Behavior. *Intervention in School & Clinic*, 37(1), 3-11.