

www.cibereduca.com



V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005

CONFLICTOS ESCOLARES POR RAZÓN DE GÉNERO: VARIOS EJEMPLOS

M^a del Carmen Martel de la Coba
carmenmartel@ya.com

Universidad de La Laguna
La Laguna, Tenerife, España

RESUMEN

Desde una perspectiva micropolítica (Ball, 1989; Hoyle, 1986, González, 1998, Santos, 1997), el conflicto constituye una dimensión fundamental para acometer la difícil tarea de comprender y transformar los procesos organizativos de las escuelas. En esta comunicación trataré de dar a conocer los conflictos más representativos que tuvieron lugar en un CEIP de un pueblo de Canarias¹ durante la realización de una etnografía sobre el papel que desempeñaban las mujeres como maestras en el funcionamiento y dinámica del centro. El análisis se centra en cuatro conflictos en el que tuvieron un especial protagonismo las mujeres: el tránsito de la educación infantil a la educación primaria, las difíciles relaciones con las madres, la lucha por la jornada continua y la violencia escolar.

INDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 3 |
| Madres-padres, profesoras-profesores | 3 |
| El difícil tránsito de lo pre- a lo escolar | 5 |
| La controvertida lucha por la jornada continua | 7 |
| La violencia escolar | 10 |
| Conclusiones | 11 |
| Bibliografía | 13 |

¹ Para mantener la confidencialidad de las informaciones he utilizado el topónimo imaginario “Tinarama” para hacer referencia al pueblo que tiene un nombre y presencia real en las medianías de la isla de Gran Canaria

Introducción

Decía Morgan (1990) premonitoriamente que el conflicto estará siempre presente en las organizaciones. Las escuelas no son una excepción. La escuela de Tinarama no era una excepción. Sin embargo, los conflictos no estaban inscritos en ningún documento, ni flotaban en el aire creando un ambiente tenso. En este centro, el conflicto no era un hecho cotidiano; pero Isaac² me advirtió:

“En general, el que viene de fuera ve un buen clima, pero si se lleva un tiempo dentro y se acerca un poco, se nota cierta tirantez, ciertas reservas”

Comencé a retrotraerme al pasado y me centré en las situaciones de incompatibilidad entre personas, derivadas de intereses divergentes (Jares, 1996). Lo curioso fue constatar que en algunas de estas situaciones de confrontación tenían un protagonismo esencial las mujeres. Así, me centré en el análisis de tres conflictos que consideré fundamentales a lo largo de este tiempo: las problemáticas relaciones del profesorado con las madres y los padres, el difícil tránsito de lo “pre-“ a lo escolar, la controvertida lucha por la jornada continua y la violencia escolar.

Madres, padres - Profesoras, profesores

Fue en una de las primeras observaciones formales registradas en el diario de investigación. Fue el primer día de vagabundeo. Andaba por el pueblo y recalé en la Cámara Agraria, su secretario, padre de un alumno, me preguntó sobre el trabajo que estaba realizando. Al explicarle, de forma escueta: “las influencias del entorno en la práctica de los profesores”, su respuesta fue tajante: “Y ¿tú no crees que son ellos los únicos responsables de lo que ocurre en las escuelas?”. La conversación prosiguió con mis opiniones y sus intervenciones y yo pregunté de nuevo sobre la representatividad de los padres y madres en los órganos legales establecidos (APAS, Consejo Escolar...) Él contestó:

“El APA lleva tiempo sin funcionar. Un grupo de padres hemos intentado ponerlo en funcionamiento, sin demasiados resultados, debido fundamentalmente a la escasa participación y a la negativa de los maestros a inmiscuirse en algo más que no fuese las fiestas de fin de curso o de Navidad”.

Ciertamente el tono acusatorio y la búsqueda de culpabilidades, delataban un conflicto implícito entre dos estamentos básicos de la organización. Pero este conflicto no era unilateral, existía también por parte del profesorado una actitud de rechazo y una visión problemática de las relaciones con los padres. Cuando un profesor me habló de la coexistencia pacífica entre profesores con diferentes visiones ideológicas, añadió que había más temor ante los padres, cuyo interés por colaborar se había convertido en interés por fiscalizar. En el mismo sentido se manifestaron varias profesoras unos días antes. Fue en una de las conversaciones informales que se mantienen en los recreos, yo me integré en el grupo cuando ellas hablaban sobre los acontecimientos ocurridos últimamente en algunos centros en los que algunos/as profesores/as habían sido objeto de agresiones físicas por parte de los padres. Se aludió, como una de las posibles causas de este conflicto, a la falta de unión del profesorado como colectivo profesional de cara

² Para mantener la confidencialidad de la información he utilizado nombres bíblicos para referirme a las profesoras y profesores participantes en el estudio

a la defensa de sus derechos e intereses. Intervine en la conversación y afirmé al tiempo que pregunté sutilmente: “En este colegio no hay este tipo de problemas ¿verdad?”. Me respondieron que aunque no se había llegado a extremos, sí existía alguna intromisión, confundiéndose ésta con participación. Y oí una frase rotunda: “*No me da la gana que una madre se meta en lo que yo hago en el aula*”.

En una ocasión posterior, en una hora de exclusiva de los primeros lunes de cada mes que se dedicaban a atención a padres, algunos profesores y profesoras comentaban que se iba a formar un A.P.A., ¿objetivo?: “*Cazar al director, al bedel y a algunos profesores*”. La autoconciencia de ser un colectivo desunido volvió a surgir como causa de los malos avatares de la profesión. “*Nosotros nos fastidiamos unos a otros*”- alguien apostilló. Y el director sentenció: “*No hay que tener miedo, ellos caerán por su propio peso*”.

Obsérvese que he venido hablando en este apartado de “padres”; género masculino, número plural. Lo he hecho conscientemente para mantener la literalidad de los relatos; pero para hablar en propiedad, habría que hacer referencia al término madres; género femenino, número plural. Efectivamente, éste era un conflicto por razón de sexo; el padre, al hablar de los problemas de su hijo en el colegio, hablaba de los problemas con la profesora de su hijo. Las profesoras y profesores calificaban a las madres, no a los padres. La realidad indicaba que las que acudían al centro eran las madres, no los padres. Y son las madres las que se convierten en objeto y sujetos de comentarios irónicos y mordaces. Así, al final de una reunión un tanto agitada sobre la supervisión del proyecto curricular, Jacob apura: “*Rápido, que las madres esperan*” Y Salomé apuntilla: “*¿Nos vamos ya al vía crucis?*”

En otra ocasión en que varias madres colaboraban en la ilustración de cuentos para festejar el día del libro, Hetzabel comentó: “*¿Por qué les gustará estar aquí y las camas sin hacer?*”. Con posterioridad, requirió al jefe de estudios: “*Isaac, tienes que comprar un spray espanta madres*”. La problemática con las madres se mezclaba, en algunos momentos, en la dinámica de las reuniones. En otro lunes, el ruido de fondo de la chiquillería inundaba la sala en que se reunía todo el profesorado para preparar la celebración del día de Canarias. En un momento dado, Jacob interviene: “*Siempre que hay visitas de padres, traen a los niños y se arma el jaleo*”. Raquel replica: “*Las madres los traen y yo no soy capaz de decirles que se vayan; nosotras les mandamos en un papel que no traigan a los niños, pero lo hacen*”. Eva realiza una pregunta solidaria: “*¿Y qué hacen las madres que tienen más niños?*”. Raquel contesta categórica: “*Si tienen con quién dejarlos para ir al super, que busquen con quién dejarlos para venir al colegio*”.

Pese a todo esto, en el último consejo escolar al que asistí, una madre planteó valientemente el problema: “*El centro no admite mucha relación con los padres, no sé por qué, si es miedo; pero el centro es reacio a admitir a los padres. Las relaciones alumno-padres-profesores, son difíciles*”. Ni que decir tiene que las respuestas del profesorado reflejaron un posicionamiento contrario. Por ejemplo, se argumentó que la elaboración del PEC era una buena oportunidad para participar y casi nadie estaba participando (Isaac); se afirmó que se cumplían las dos horas de atención a padres (Moisés); se mostró el enojo por el escaso interés de los padres por la educación de sus hijos (Enós)... Pero lo más sorprendente para mí fue la intervención de otra madre: “*Yo*

vengo a hablar con el maestro y estoy hasta las cinco y tantos". Y me imaginé la profunda soledad en que se sintió esta madre con coraje.

El difícil tránsito de lo pre- a lo escolar

Fue a finales de Febrero de 1992 en una conversación informal con la orientadora del centro. Ella preguntó: "*¿Percibes en tu estudio los conflictos del centro?*". Yo respondí: "Sí, pero ¿por qué este año?". Ella contestó: "*Han habido conflictos latentes durante tiempo; pero este año el detonante ha sido el caso de preescolar*".

Educación Preescolar en aquel momento, Educación Infantil con posterioridad, tiene un estatus especial en los centros, ciertas peculiaridades que le distingue de los cursos subsiguientes de escolaridad. No es sólo la corta edad de su alumnado, ni la colorida decoración de sus espacios, existía además, en este centro, cierto carácter de marginalidad. Educación infantil era especialmente vulnerable a la influencia de la normativa de rango superior que, por cierto, casi nunca recogía las especificidades de esta etapa. Tal es así que un día en que se estaba organizando el uso del video y la distribución de apoyos, en una reunión de todo el profesorado, Raquel afirmó rotundamente: "*Que sea para todos, preescolar no somos las apestadas*"

Efectivamente, las palabras de las maestras de esta etapa eran inequívocas para definir la situación peculiar en la que se encontraban. "*La educación infantil es difícil de entender por el resto del profesorado*", me comentó Melca una mañana que me entrevisté con ella. Raquel, algo más concreta, reveló: "*El preescolar es una cosa aparte en las relaciones con la dirección, en las aulas y con los padres*", añadiendo con cierto pudor: "*... En este colegio se ha llegado a decir que las de preescolar somos comadres por las relaciones tan particulares que mantenemos con los padres*". Y Noema también confirmó esta situación de inferioridad en relación con el proceso de readscripción: "*El colectivo de preescolar está totalmente marginado*".

Concretamente, en el tiempo transcurrido de mi estancia en el centro, se produjeron dos conflictos relacionados con la educación infantil cuya visibilidad desbordó los márgenes de la cotidianidad; uno, de carácter externo, hace referencia a la tajante separación entre esta etapa y la subsiguiente; y otro, de carácter interno, está relacionado con las consecuencias inmediatas del desentendimiento entre compañeras de la misma etapa.

El primero, cuya denominación refleja el título de este subapartado, se puso de manifiesto en una reunión específica que convocó la jefa de estudios para "armonizar" preescolar y primaria. Pese a que estaban presentes las profesoras y profesores de las dos etapas, la discusión derivó y concluyó en la elección del método de lectoescritura. Las maestras de educación preescolar hablaron poco y Tarsis, maestra de primero, mujer de pocas palabras, en esa ocasión sentenció:

"Yo lo tengo decidido y quiero hablar; llevo trabajando con el Michu cinco años en este colegio y tengo buenos resultados... No voy a luchar por imponerlo, pero tampoco que me lo impongan a mí".

La reunión prosiguió discutiendo las ventajas e inconvenientes de los distintos métodos onomatopéyico, fotosilábico, etc., desarrollándose en un clima que definí como borrascoso en el inicio y soleado con intervalos nubosos al final. Pero no sólo eran diferencias de método las que distanciaban las etapas, eran distintas visiones educativas las que subyacían a la transición entre lo pre- y lo escolar. Así lo reflejaba Noema cuando me entrevisté con ella:

"Yo, por ejemplo el mayor problema que he tenido, ha sido la falta de coordinación de infantil con primaria, no porque no hayamos querido tenerla, la queremos tener, y hemos tenido reuniones, sino porque esas reuniones no han servido de nada, porque siguen habiendo una serie de personas que ellas ven las cosas así y no las quieren ver de otra manera. Entonces, claro, siempre hay un choque. Hay un miedo por parte de los padres constante, cuando el niño termine el ciclo infantil, por lo que se puede encontrar en primero. El problema era ese, porque, a lo mejor, tú intentas que haya un poco de continuidad, que no haya un rompimiento entre infantil y primero, porque tú date cuenta que los niños han estado con una metodología activa, han tenido autonomía dentro de la clase; para moverse, para tú, por ejemplo le das un trabajo que tú lo explicas en la asamblea; pues mira, ahora se va a trabajar ésto y ellos de manera autónoma; ellos si van a trabajar al rincón de lógica saben que van a coger ese trabajo y que para realizar el trabajo necesitan tal material y lo van a trabajar. Ellos se mueven de esa manera en el aula. Entonces, ¿qué ocurre?, te llegan al aula de primero, por ejemplo, y mi primera experiencia aquí fue ver a los niños que yo había tenido trabajando en plan de rincones, con esta metodología llegan a primero y desde el primer día de clase me los sientan tipo fila india y con una metodología totalmente pasiva, en cuanto la maestra está en la mesa y ellos allí. Entonces, hay un rompimiento, niños que empiezan a llorar cuando vienen al colegio, que se aburren, que se cansan, hay de todo. hay niños que a lo mejor se adaptan, pero hay otros que no..."

Las profesoras de primero de primaria, reconocieron por ellas mismas la diferencia de perspectiva de la que partían:

"Yo una clase donde todo el mundo esté alborotado y donde no haya un mínimo de silencio, yo no puedo trabajar. O sea, que yo quizás personalmente tenga unos esquemas como muy arcaicos y antiguos en algunas cosas. Ya te digo que yo necesito mis libros, que yo necesito mis cuadernos de trabajo. (...) Pienso que tendré que modernizarme mucho, pero que todavía yo ni mentalmente estoy... ni pienso que sea eso lo acertado, ese sistema de trabajo y esas cosas, a mí me parece que está todavía un poco flotando..." (Tarsis)

"... Pero ahora cuando pasé a primaria, pues la verdad es que me ha costado un montón adaptarme, adaptarme y sobre todo cuando pasé al ciclo inicial. Fue un año horrible, horrible porque yo no sabía ningún método de lectura, tenía que preparármelo y después no sabía tratar a los niños, a esos niños, se me echaban arriba los niños pequeños. Hoy es todavía y no logro una gran disciplina... No puedes ser tan autoritaria con ellos y después vienen tan... yo los veo tan mimosos de preescolar; o sea, no tan mimosos sino que tú llegabas a primero y decías 'vamos a dar la R', te pones a explicarles y ya querías que mañana se la supieran, la marcabas, querías que te lo hiciera. Y yo no sé, en preescolar son

más flexibles, que ellos querían sentarse todos en el suelo , y a mí aquello me llamaba la atención..." (Elisa)

Al segundo conflicto relacionado con la educación infantil lo denominé "El caso de una profesora solitaria". Era Melca una maestra que me confesó se relacionaba mejor con los niños que con los adultos. *"Con los niños me olvido del mundo"*, me dijo. Al hablar con ella me ofreció algunas claves interpretativas para entender la dinámica del centro y sus conflictos internos:

"En Tinarama, con los niños y la familia la situación es buena. Los problemas fundamentales han surgido con algunos compañeros. No se trata de algo personal sino por el tipo de metodología que yo llevaba en el preescolar, que no era la metodología al uso en el centro. Tuve que salir de aquí para darme cuenta que no era la equivocada... Los problemas se han complicado desde el momento en que pasé de no pelear, ser sumisa, hasta que me manifesté. Antes aguantabas pero ya con 45 años no aguantas, ...antes yo me echaba a llorar, ahora no... Los problemas que te he mencionado no son con todos los compañeros del colegio, sino con los del ciclo; aunque en lo esencial estamos de acuerdo, diferimos en el modo de alcanzar los objetivos; es decir, en cuanto a la metodología de trabajo y la interacción con el alumnado"

Intentando triangular, Raquel, otra de las profesoras de educación infantil confirmó: *"Es duro no poder comunicarte con la compañera que tienes al lado"*.

La soledad de Melca se acentuó durante el curso 1991-92. La masificación de su grupo de alumnas y alumnos limitaba el desarrollo de la enseñanza. Pidió ayuda al claustro y no recibió la respuesta esperada. En el consejo escolar se planteó también el problema e idem de lo mismo. Melca habló con el inspector que le respondió que había redactado un informe pendiente de la firma del coordinador de... y el director general de... Melca fue al sindicato, le dijeron que el centro era el que tenía competencias para solicitar nuevo profesorado. Y yo observé el 13 de Diciembre de 1991 las dificultades alegadas por Melca. Estuve en su aula masificada. Algunas niñas y niños realizaban tareas. Otras y otros se levantaban y se sentaban. Otros y otras demandaban la ayuda de la profesora, le insinuaban nuevas actividades; "seño", "seño", gritaban. Melca pacientemente les atiende; pero, en un momento dado, se confunde "¿quién es Eva?", se lleva sus manos a la cabeza y se desespera. Ese curso a Melca le dieron la baja médica. Diagnóstico: depresión.

La controvertida lucha por la jornada continua

Fue desde 1990 cuando se establecieron en Canarias las primeras regulaciones legales para implantar, con carácter experimental, la jornada continua de los centros públicos de Preescolar y Educación General Básica. Fue la orden de 23 de Septiembre de 1992, la que finalmente reguló la jornada escolar en los colegios dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Antes, durante y después, el debate permanente sobre su adecuación, sentido, impacto y repercusión social. En medio, el conflicto manifiesto de los distintos sectores de la comunidad educativa:

"Pocos asuntos relacionados con la educación han despertado en los últimos años tantas polémicas, y hasta pasiones, como el de la jornada escolar. Incluso tratándose de un ámbito, el de la enseñanza, en que todo está permanentemente en cuestión, nada, desde la denominada guerra

escolar de mediados de los ochenta y la huelga de la enseñanza de 1988, ha provocado tales niveles de enfrentamiento entre la administración y las comunidades escolares y en el interior de éstas, si bien dosificado geográficamente. Para unos es la panacea que resolverá todos los males o la caja de Pandora cuya apertura los liberará; para otros, una cuestión relevante desde el punto de vista laboral pero irrelevante desde la perspectiva de la calidad de la educación. Para unos, algo que requiere un debate sosegado, en el que puedan considerarse sin apresuramiento todos los posibles factores; para otros algo a decidir lo antes posible, aunque sólo sea porque esa decisión ha de llegarles a sus hijos: Para unos, en fin, algo que deben decidir los poderes públicos y con carácter general, para evitar desigualdades; para otros, algo que corresponde elegir a las comunidades educativas, de acuerdo con sus propias características y necesidades". (Fernández Enguita, 2001: 9)

Fue en el curso 1993-94 cuando en la escuela de Tinarama comenzó el proceso de información, debate y votación sobre la jornada continua. Las consideraciones que sustentaron la solicitud aparecían reflejadas en el proyecto que el centro tuvo que elaborar para justificar la petición. Sintéticamente éstas fueron:

1. Las características geográficas del municipio y la consiguiente dispersión de la población que obliga al desplazamiento y a una prolongada estancia extradomiciliaria.
2. La reducción del tiempo del alumnado para el contacto familiar, la realización de tareas escolares o las actividades de ocio
3. Las condiciones extremas de la climatología del Municipio que influyen en la disminución del rendimiento por las tardes
4. Las dificultades del profesorado para la asistencia y participación en cursos y seminarios de formación
5. Las dificultades para la participación en actividades con otros centros que poseen horario diferente.

Se realizó la propuesta inicial en el consejo escolar, se constituyó una comisión en el claustro para elaborar el proyecto educativo, se informó a los distintos sectores de la comunidad educativa, se debatió la propuesta en el seno de cada sector y por último se votó. Los resultados fueron:

| | A Favor (SI) | En Contra (NO) |
|---------------------|--------------|----------------|
| Padres y Madres | 231 | 121 |
| Alumnado | 182 | 88 |
| Profesorado | 28 | 2 |
| Personal no docente | 5 | 12 |

La Dirección Territorial no concedió la jornada continua para el curso 1994-95. No se cumplió uno de los requisitos para la aprobación; uno de los sectores, en concreto el personal no docente, no había alcanzado el acuerdo por mayoría absoluta. Doce personas habían votado en contra, doce mujeres probablemente, puesto que mujeres eran las que constituían este colectivo. La situación se tornó en conflicto: un sector minoritario impedía el logro de una demanda mayoritaria; pero lo que realmente subyacía era que un sector minoritario veía peligrar la estabilidad en el empleo. Era simple, si la jornada se unificaba, disminuirían las y los usuarios del comedor, y si

disminuían las y los usuarios, se eliminarían puestos de trabajo de ayudantes de cocina y vigilantes de comedor. Enós explica el proceso:

Yo.- ¿Qué valoración haces del proceso mediante el que se llegó a la jornada continua?

Enós.- Eso fue un caballo de batalla. Hay que entender a los sectores que estaban implicados, la opinión de cada uno de ellos. El profesorado se decantó mayoritariamente por la jornada continua, los padres también; pero había un sector que tenía, que veía peligrar su puesto de trabajo, como era el de vigilantes. De hecho, para el próximo curso de las vigilantes que teníamos aquí no se van a quedar, al disminuir la ratio en el comedor, pues si se quedan cuatro, mucho es. Entonces hubo un compromiso por parte de la administración en garantizarles su puesto de trabajo, ¿qué van a hacer? Lo más probable es que las recoquen en la zona porque han habido bajas, jubilaciones de compañeras de la zona y parece que van a faltar.

Otras profesoras y otros profesores hicieron explícito el conflicto cuando hablé con ellas y ellos:

"La jornada continua supuso en el centro enfrentamientos y tensiones entre distintos sectores. Fue un logro del A.P.A. Veo lógica la postura de ellas pues peligraba su puesto de trabajo; pero se llegó a un punto en que no nos decíamos ni palabra" (Saba)

"Hubo inconvenientes por parte del personal no docente, personal laboral del comedor, por supresiones de puestos y demás. Aquello se arregló de la forma que se arregló. Parece que hubieron muchas reuniones y alguna que otra presión y se arregló así" (Josué)

Los padres y madres jugaron un papel fundamental por el logro de la jornada continua, sus huelgas y manifestaciones ante la Dirección Territorial, tuvieron el resultado deseado. Cuando retorné al centro en Febrero de 1995 me enteré que había jornada continua. En el último claustro de ese mismo año alguien planteó la propuesta de incorporar el desayuno a las actividades del comedor para facilitar la continuidad de las vigilantes. El director, presuroso por poner fin a la última reunión colectiva del curso, contestó: *"No procede plantearlo ahora, a estas alturas de curso"*

Y yo ahora, cuando me encuentro con alguna de ellas en la guagua, en la calle, en el pueblo, no puedo dejar de pensar en el amargo destino del personal no docente de los centros educativos, máxime cuando la flamante Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, ha iniciado una política de restricciones presupuestarias y un proceso de privatización de los servicios de comedores escolares. Tampoco puedo dejar de pensar en los efectos del curriculum oculto para las mujeres que trabajan en la escuela. Hablando con una de las vigilantes, afectada por la reconversión de su puesto de trabajo, me confesaba: *"Desde ese momento me di cuenta de que la palabra democracia no existe"*

Violencia escolar

Después de varios años de estancia en el centro y tras algún tiempo de ausencia, al regresar, un nuevo conflicto invadía la vida escolar, especialmente en el caso de las profesoras que tras el proceso de Reforma se habían adscrito a la educación secundaria. Es un conflicto que en los últimos años se ha incardinado en la cotidianidad de las escuelas, y que desde mi punto de vista hace especialmente vulnerables a las mujeres: se trata de la violencia escolar. Como muestra baste un botón recogido en el siguiente testimonio publicado en el periódico La Provincia del 17 de Diciembre del 2000. El texto, titulado “Decálogo de una maestra con vocación” recoge los sentimientos de una tutora de 3º de Primaria ante su quehacer educativo en Jinámar³. Estos sentimientos serían: desánimo, desilusión, amargura, frustración, impotencia, rebeldía, cansancio, indefensión, tristeza y agradecimiento. Entre ellos destaco literalmente, en relación con lo expuesto, la explicación de dos de esos sentimientos:

Amargura. Cuando veo que nuestros alumnos, por cualquier motivo se insultan entre ellos, o nos insultan a nosotros, se pegan o se nos amenaza, se burlan de lo que decimos, y no nos aceptan ni el derecho a llamarles la atención.

Indefensión. Ante unos alumnos, que aunque sean pequeños, saben ofender y defenderse ante nuestras propias reprimendas, con frases como ‘eres una hija de puta’, ‘gilipolla de mierda’, ‘chúpame la polla’, ‘me cago en tus muertos’, etc. Y no hay goma que borre ésto un día, y otro, y otro.

Aunque el decálogo no era tan extenso, ni los sentimientos tan amargos, Sara se expresaba en un sentido similar cuando le pregunté sobre los cambios significativos ocurridos en los últimos años:

“Por desgracia , las cosas han cambiado bastante, sobre todo con el alumnado. No hay moral ni normas de convivencia, la ley no nos deja hacer nada, y tenemos las manos atadas. En un curso que hice comentamos que los profesores hemos perdido el pasillo, cada uno se aísla en su aula, en su tutoría, y nos hemos acobardado. Añoro los tiempos en que todos éramos tutores de todos y se hacían asambleas en las que el alumnado proponía te critico, te felicito. Aquellos fueron buenos años, se podía estar con ellos, ahora hemos perdido el diálogo. Los recreos antes no se cuidaban y no había mayor problema, ahora hay turnos de recreo y la cosa va a peor. El lunes que me toca recreo termino y respiro... Mediante otros compañeros sé que esta situación se repite en otros centros, no se sabe como inculcar normas y es difícil controlar la situación, casi siempre hay una influencia familiar, social, detrás . Los padres están vencidos por KO y nosotros también. En este curso, han levantado ladrillos del piso, el material (mesas, sillas,...) rayado, etc. Y eso que en Tinarama la gente es buena, para quien viene de fuera es el país de las maravillas...”

Efectivamente después de entrevistarme con Sara, pude comprobar que los colegios de Tinarama eran destinos deseados, pese a la relativa lejanía. Resultó ser que hablando con Benjamín de la nobleza del alumnado, una profesora sustituta, aclaró: “Aquí los chiquillos son un encanto pero hay centros muy conflictivos. Yo he estado en Tafira y en la Feria del Atlántico y es distinto. A un niño que agredió a un maestro, le quité una navajilla. Lo que es verdad, es que detrás de estos casos, hay siempre un

³ Pueblo de Gran Canaria

desarraigo, hay siempre problemas familiares”. La conversación prosiguió contando la experiencia de una antigua compañera: *“La tenían amenazada, temblaba cuando venía al instituto, hasta que trajo al marido y en los alrededores los amenazó a ellos. Desde ese momento a la que más respetan es a ella; al director, al jefe de estudios y a ella.”* Y yo pregunto: ¿Es o no es cierto que la violencia escolar tiene una dimensión de género?

Conclusiones

Una mirada a los conflictos desde la perspectiva diacrónica que me ha permitido la estancia prolongada en el centro me permite afirmar que los conflictos no son realidades estáticas sino todo lo contrario, evolucionan, desaparecen, vuelven a reaparecer o surgen otros nuevos. En la actualidad, la jornada continua es ya una realidad consolidada, el comedor ha aumentado el número de comensales y este año se ha contratado a una nueva vigilante. Las veteranas, no sólo cuidan, sino que llenan las horas de asueto con la realización de manualidades. Algunas de ellas se mostraron en la exposición del 25 aniversario. Según el director, las relaciones con los padres y madres han mejorado y la AMPA que empezó a funcionar en el curso 2000-2001, cuenta con 83 miembros, la mayoría mujeres. En la junta directiva, un nuevo harén: Presidente, varón; vicepresidenta, tesorera, secretaria, representante en el consejo escolar y vocales, mujeres. En las reuniones, según el presidente, la presencia femenina es mayoritaria y la masculina, escasa. El tránsito de educación infantil a la etapa subsiguiente se ha suavizado, el hecho de que nuevas maestras se hayan incorporado a primero y que Soledad sea jefa de estudios ha propiciado una mayor continuidad, evitando la ruptura brusca entre etapas. Noema explica el proceso:

“La coordinación entre infantil y primaria ha mejorado, ha habido un acercamiento. El hecho de que tengamos seis unidades de infantil y nos corresponda un apoyo específico, ha ayudado. Al ser Soledad la profesora de apoyo, y cubrir su horario con la jefatura, se planteó que gente voluntaria cogiera los apoyos. Así el profesorado va adquiriendo una idea de infantil. Eso ayuda porque el profesorado ha valorado la etapa.”

La violencia escolar es uno de los conflictos que con mayor virulencia están apareciendo en las escuelas. El hecho de que sean precisamente las profesoras las que muestren una especial preocupación por estos acontecimientos y muchas veces sean víctimas de ellos, viene a mostrar el carácter patriarcal de una sociedad que tiene en la escuela uno de sus principales mecanismos de reproducción. Me atrevo a afirmar que la violencia escolar en lo que respecta a las mujeres es un reflejo de la violencia de género inserta en la sociedad machista e intolerante en la que vivimos.

Por otra parte habría que considerar la relación entre los factores macro y microestructurales en la naturaleza conflictiva de las escuelas. En efecto, de los fenómenos analizados se podría desprender una clasificación entre aquellos conflictos que afectan sólo a algunos individuos y aquellos que están incardinados en el conjunto del sistema educativo y de la sociedad. Pero esta clasificación sería falaz. Desde mi punto de vista, un asunto particular como el caso de Melca, una profesora solitaria, se relaciona con asuntos tales como la formación del profesorado y el aislamiento al que deben enfrentarse los individuos ante un sistema educativo y social que no permite ni fomenta la comunicación entre iguales. Por el contrario, un fenómeno tan

macroestructural como es la violencia escolar, no deja ser un fenómeno que irrumpe violentamente en la vida particular de cada hombre o mujer. En definitiva, como afirma Gimeno (1992:153):

“La escuela no es un medio aislado de los conflictos sociales externos a ella, aunque una especie de pudor lleve a muchos a la recomendación de no tratar en su seno los problemas conflictivos de la sociedad”

Por último, del análisis de los conflictos referidos, puede deducirse que en este caso al menos, las mujeres no constituyen un grupo cohesionado. Pese a que éste era uno de los supuestos de partida del estudio, habría que hacer dos precisiones

1. El estatus de las mujeres en la escuela, es decir, su posición como alumna, madre, maestra, vigilante, cocinera..., determina sus vínculos y afiliaciones y la integración de los distintos grupos es prácticamente inexistente.

2. Incluso en el interior de cada colectivo, no existe una cohesión fuerte y duradera, las afinidades dependen más de lazos afectivos que del mero hecho de “ser mujer”, lo que implicaría compartir una visión del mundo y de la escuela y establecer alianzas para el logro de unos fines compartidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Fernández Enguita, M. (2001) *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): “El Curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata
- González, M^aT. (1998) La micropolítica de las organizaciones escolares, *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Hoyle, E. (1986) *The management of school: World Yearbook of Education*. New York: Nichols Publishing.
- Jares, X. R. (1996) El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En Dominguez, G y Mesanza, J (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*, (232-262). Madrid: Escuela Española.
- Morgan, G. (1986) *Imágenes de la Organización* Madrid: Ra-ma.
- Santos Guerra, M. A. (1997) *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Algibe

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado