

La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as



Rosario Ortega Ruiz

Más allá de la instrucción

La educación tradicional se ha basado en la creencia de que el conocimiento se transfiere desde los profesores/as a la mente de los alumnos/as. Por esa razón se utilizaba un único canal de comunicación: la llamada explicación, es decir, el profesor hablaba y el alumnado, escuchando lecciones, aprendería. Se suponía que así llegaban a dominar, no sólo lo que el profesor decía, sino también las posibles utilidades de los contenidos, los problemas y ejercicios a los que la explicación daría lugar; se esperaba que el alumnado infiriera más allá de lo que se mostraba. Hoy sabemos que el aprendizaje es un proceso complejo, y que la enseñanza no pasa por un único canal de comunicación ni por un sólo código. Aunque la palabra nunca dejará de ser el instrumento más poderoso del que disponemos los humanos para comunicarnos y aprender unos de otros, asumimos que el aprendizaje es diverso y la enseñanza debe, por tanto, diversificarse.

El logro de conocimientos y el dominio de capacidades exige muchas actividades y relaciones diversificadas. Para que el alumnado vaya adueñándose de conocimientos, ejercitando sus habilidades y construyendo su personalidad, es necesario que discurra un conjunto tan amplio y diverso de experiencias y pro-

cesos, que no deberíamos esperar que ninguna de ellas fuera la única vía de cambio. Muchas de estas experiencias no son tareas académicas, o tienen lugar en escenarios que el profesor/a no controla.

Sin dejar de valorar las buenas lecciones orales, sabemos que no todo se aprende a través de explicaciones; y, sin dejar de valorar la influencia que tiene el profesor/a sobre el pensamiento de los alumnos/as, sabemos que muchas otras personas y mensajes ejercen influencia en ellos/as.

Resulta evidente que no sólo el vínculo profesor/a–alumnos/as es relevante en el proceso de transmisión de información y cultura. Otros vínculos, otros procesos, en otros escenarios y con otros protagonistas son, a veces, tan significativos como éste. Se suele decir que ámbitos de aprendizaje como la calle y los medios de comunicación son tan relevantes, o más, para aprender ciertos contenidos, para dominar ciertas habilidades y, sobre todo, para adquirir ciertos valores y actitudes.

Aunque no conviene exagerar, ya que la escolaridad obligatoria es todavía la más potente institución socializadora, hay que aceptar que otros agentes educativos han entrado, desde hace algún tiempo, a competir con el viejo modelo transmisivo, basado en el discurso del profesor/a y en la relación de éste con su grupo de alumnos/as. Uno de estos agentes, todavía no suficientemente explorado en su potencialidad educativa, son los compañeros/as.

La ecología humana en el centro y en el aula

Entendemos el marco ambiental como la conjunción del espacio con el tiempo, la actividad y el tipo de comunicación que en él tienen lugar, y lo consideramos como un elemento globalizador de los procesos que tienen lugar en el centro educativo. Este marco no sólo influye, sino que, a veces, determina los acontecimientos que tienen lugar dentro de él. Los escenarios de la institución educativa son diversos y se articulan entre sí, dando lugar a ámbitos complejos que hay que tener en cuenta para comprender los procesos que acontecen entre las personas que allí conviven. Si pensamos en el factor humano, estos ámbitos podrían denominarse microsistemas de relaciones. El centro educativo se configura como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inci-

den entre sí, formando lo que Pérez Gómez (1992) ha llamado la estructura social de participación; una estructura, más o menos implícita, compuesta de las costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que encuadran las relaciones en un marco de referencia útil, cuando está al servicio del desarrollo de los protagonistas –profesores/as y alumnos/as–, e inútil o problemático, cuando no sabemos cuál es su utilidad o cómo funciona.

En el centro educativo se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas –intragrupo– y que, a su vez, deben desplegar relaciones intergrupo. Tal es el caso de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y entre cada uno de ellos, y su conjunto, con otros grupos sociales, como la familia, la administración educativa o la sociedad en general. Así pues, aún concediendo una gran importancia a las relaciones profesor/a–alumnos/as, estamos lejos de considerar que éste sea el único tipo de relación determinante en la educación formal.

Sentirse miembro de un grupo y trabajar en equipo

Hoy sabemos que el equipo docente, como grupo de profesionales, es un elemento decisivo en relación a la calidad de la enseñanza, y aunque cada profesor/a es importante en sí mismo, es el conjunto de los que forman un equipo docente lo que realmente incide en la buena marcha de la vida de relaciones interpersonales en el centro. Aquello de “*cada maestrillo con su librillo*” empieza a no tener vigencia. Los profesores son un grupo de agentes educativos que trabajan en equipo –o, al menos, así debería ser– para dar coherencia al Proyecto de Centro, aunque para ello deban esforzarse en negociar con otros sus iniciativas profesionales individuales.

Es importante tomar conciencia de que la responsabilidad del cumplimiento de objetivos educativos exige tareas y comportamientos que dominamos personalmente, y otros que debemos ajustar a las opiniones y propuestas de otros compañeros/as. Considerarse miembro de un grupo y compartir con los demás la responsabilidad profesional tiene muchas ventajas, dada la complejidad de la tarea a realizar y la carga social que este tipo de actividades conlleva. Por otro lado, asumirse como miembro de un equipo permite objetivar los acontecimien-

tos y situaciones a las que da lugar el ejercicio de la profesión, lo que facilita la elaboración de esquemas de juicio más racionales y modelos de análisis más claros; todo lo cual no sólo no es fácil, sino que tiene la dificultad añadida de una tradición académica demasiado centrada en la perspectiva individualista.

Sentirse miembro de un equipo profesional, que tiene metas comunes, es importante para asumir que los procesos y actividades que hay que desarrollar en el centro educativo son una responsabilidad compartida. Un buen nivel de conciencia sobre esa responsabilidad compartida, al tiempo que una clara idea sobre el papel social que cada uno de nosotros/as quiere desarrollar como profesor/a, nos coloca en una buena posición psicológica para asumir las tareas de análisis de los procesos cotidianos que tienen lugar en el centro, como algo que, al tiempo que nos implica personalmente, no tiene por qué atentar contra nuestras creencias y valores más sólidamente establecidos.

Nuestra función tiene un límite

Existen ámbitos que no podemos controlar, como el referido a lo que el alumnado aprende más allá, o por debajo, de lo que le enseñamos. El profesor/a accede a una parte del pensamiento, la motivación o el interés del alumnado, pero no a toda. Es evidente que los profesores quieren enseñar lo mejor a los estudiantes pero, en gran medida, son ellos mismos quienes deciden qué es lo mejor en cada caso, sobre todo, en lo que concierne a la construcción de sus ideas y a la realización de sus propios actos.

Si el alumno/a percibe la lección como verdaderamente relevante, y se interesa lo suficiente como para plantearse que la versión de los hechos que el profesor se empeña en exponerle es la buena, la aprenderá con entusiasmo y eficacia, para lo cual tendrá que hacer el esfuerzo de comparar su rudimentaria versión con la más interesante del profesor/a, reconceptualizar sus ideas y ajustar su pensamiento a un nuevo esquema creado por él mismo/a. Pero si el contenido o la forma en que se lo presenta el profesor/a no le interesa, o no es capaz de conmover sus ideas previas, el contenido resbalará por su mente, sin provecho alguno, con el consiguiente desperdicio de tiempo y energía por parte del profesorado.

Los profesores/as responsables de la enseñanza vamos, poco a poco, comprendiendo que no disponemos del control total sobre el aprendizaje de nuestros alumnos/as. Como sarcásticamente afirma Claxton (1991), podemos llevar al caballo a la fuente, pero no podemos obligarle a beber.

Además tenemos problemas nuevos. El profesorado, que se ha preparado bien para impartir conocimientos de sus materias académicas, se ve abocado a responsabilizarse de un grupo de alumnos/as, que le plantea muchas veces retos ajenos a las lecciones que imparte. Poco a poco, el profesor/a descubre que no es suficiente su buena preparación académica, porque otros problemas, de comportamiento, actitudes y relaciones, desbordan sus planes.

Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de los centros y de las aulas, y no siempre estamos preparados para ellos. Con frecuencia ni siquiera podemos detectarlos con claridad. Se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de factores para abordar los nuevos problemas que presenta la convivencia en las aulas y en los centros. Cada vez se va tornando más importante la atención al factor ambiental, en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, como ámbito específico en que las actividades adquieren su sentido cultural.

La importancia de las relaciones entre el alumnado

En el conjunto global de relaciones interpersonales que se producen en el centro educativo, son de particular importancia las que los propios alumnos/as establecen entre sí. Pero hay que aprender a observarlas, desde una perspectiva dialéctica y no estática. Si consideramos que las relaciones personales en el centro se desenvuelven en una dinámica compleja, que hace depender a unos sistemas de otros, a las relaciones que van desplegando los alumnos/as entre sí podríamos denominarlas el “microsistema de los iguales”.

El microsistema de los iguales, cuando se estabiliza como consecuencia de la constancia temporal de las experiencias diarias, se configura como un ámbito humano, que proporciona a los chicos/as pautas para organizar su comportamiento social, aportándoles indicadores sobre lo que es prudente hacer, lo que

es interesante o indiferente y lo que es moralmente correcto. Se trata de lo que los psicólogos/as sociales llaman un *grupo de referencia*, porque proporciona claves simbólicas, que actúan a modo de paradigma con el que comparar el propio comportamiento.

Los iguales tienen entidad como grupo, sean ellos más o menos conscientes de que así sucede. Además de la tendencia evolutiva a cohesionarse como grupo de iguales, el alumnado recibe, desde fuera, un tipo de retroalimentación que fortalece su identidad social de grupo. Nuestro sistema educativo está estructurado de tal forma que los alumnos/as son considerados por los adultos que tienen responsabilidad respecto de ellos/as, como una unidad de tratamiento y participación. Se dirigen a ellos de forma colectiva, dan lecciones generales para todos/as, proponen tareas, evalúan y se refieren al grupo como una unidad con la que se relacionan, a la que demandan atención, silencio, aprendizaje, obediencia, corrección, etc.

El tipo de organización de las actividades y tareas parece estar dispuesto para soslayar, en gran medida, la atención individualizada. El alumno/a casi nunca es considerado de forma personal como un individuo concreto, sino que, con mucha frecuencia, es considerado uno más de un grupo, y a veces da la impresión de que es el grupo la unidad misma de intercambio. Todo ello favorece la percepción de homogeneidad del alumnado como grupo de iguales. Este hecho no debería pasarse por alto a la hora de analizar el papel que tienen los iguales, como ámbito social de aprendizaje de muchos tipos de conocimientos, fijación de hábitos, actitudes y valores.

Parte del conocimiento que circula entre el alumnado se refiere a la actividad instructiva, los contenidos curriculares, los procedimientos para adquirir información, fijar conocimientos, resolver problemas, etc. Sin embargo el gran tema que lo une, no es tanto el que se refiere a las materias curriculares, sino el referido a ellos mismos, como personas, como niños y adolescentes que están descubriendo, en alguna medida, un nuevo mundo al que se deben enfrentar solos. Es lo que los pedagogos llaman el *currículum oculto*: esa gran cantidad de cosas que se aprenden; de ideas, verdaderas o falsas, que circulan y que llegan a convertirse en creencias compartidas, en conocimientos implícitos sobre asuntos, casi siempre, importantes para la vida.

El grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para la educación de los adolescentes, no tanto y no sólo por la edad de tránsito hacia la juventud que éstos viven, sino porque son un grupo socialmente relevante y porque crean dentro de sí una microcultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente. Cuando un adolescente sufre porque no puede llevar unos pantalones de cierta marca comercial o se corta el pelo de una forma llamativa, no es sólo porque está tratando de afirmar su identidad personal, es que ha asumido convenciones y valores autogenerados o sacralizados por su grupo de referencia, lo que trasciende su propia decisión personal y se convierte en una reafirmación grupal.

Los alumnos/as aprenden juntos

Otro estereotipo de la vieja tradición académica que, poco a poco, se va desterrando es, como decíamos antes, la creencia de que el aprendizaje tiene una sola dirección, explicación–comprensión, de la boca del profesor/a a la mente del alumnado. Sabemos que aprender requiere un esfuerzo por parte del aprendiz, para lograr ajustar sus conocimientos o habilidades previas a los retos que los nuevos contenidos le suscitan, pero ese reto no siempre se hace individualmente. Es más, es la situación interactiva que establece el que sabe más con el que sabe menos, lo que provoca la tensión entre los niveles de comprensión del que está intentando aprender algo, respecto del que está intentando enseñar algo, y éste no siempre es el profesor; gran cantidad de información y de conocimiento elaborado se produce en la tensión entre los propios aprendices.

El constructivismo, esa filosofía educativa que ha ido penetrando en la educación formal, desde la educación infantil hasta la universidad, va dejando entre nosotros ciertas *ideas-fuerza* que despejan algunos mitos, como el de la vía única de acceso a la información y el modelo de aprendizaje único. Comprender el papel que los iguales tienen en la construcción del conocimiento individual es, de alguna forma, comprender que no sólo enseña el profesor/a, sino que la situación de enseñanza–aprendizaje es compleja, variada y, con frecuencia, impredecible. Se aprende de muchas maneras, mediante una diversidad de procesos, en condiciones variadas y en contextos distintos. Esto, lejos de resultar confuso no sólo es útil, sino también

tranquilizador. Dado que no lo podemos controlar todo, quizás sea prudente adoptar una actitud observadora, para tratar de comprender otros mundos: como el mundo social que los alumnos/as crean entre sí.

Es lógico pensar que los conocimientos y los procedimientos nuevos, son contenidos que los alumnos/as suelen aprender de sus profesores/as; pero hay otros contenidos, especialmente los que se refieren a las actitudes y los valores, que no siempre son objeto de atención por parte del profesorado. Muchos estilos de hacer las cosas, gestos y actitudes, se dejan a la eventualidad de ciertos procesos, no tan controlados como la transmisión de conocimiento académico.

Los alumnos/as adquieren, por imitación, mimetismo o simple adscripción a modas, muchos de sus hábitos y actitudes. La ausencia de control y responsabilidad respecto de estos contenidos, hace que sepamos menos sobre cómo se elaboran y construyen las actitudes y los valores que van penetrando en la personalidad del alumnado. Es más, probablemente, ni ellos/as mismos/as sabrían decir quién, cuándo y cómo les enseñó algunos de estos contenidos. En realidad son las experiencias vividas, especialmente las que acontecen en el grupo de compañeros/as, las que enseñan, de una forma relativamente inconsciente, estos hábitos, creencias y valores.

Los alumnos/as comparten sentimientos, actitudes y valores

La vida de relación de los estudiantes en el centro educativo es compleja, como la de todo grupo que se percibe con el mismo estatus social e intereses semejantes y, sobre todo, que es tratado como homogéneo; y está atravesada por los sentimientos, emociones, actitudes y valores que los seres humanos despliegan entre sí cuando conviven de forma estable y prolongada. Los acontecimientos y sucesos a los que están expuestos y en los que participan son comunes, y esto hace nacer en ellos la autopercepción de que van en el mismo barco, que se dirige a puertos cercanos.

En el contexto de los iguales, acontecen sucesos y se despliegan actitudes que van incidiendo, en el marco del contacto obligatorio del aula, en la personalidad de los estudiantes en todos los aspectos, pero especialmente en el que se refiere a su desarrollo social y moral. Muchas de las experiencias en las que participan los alumnos/as tienden a sacralizar normas de convivencia, costumbres

y reglas no escritas. Con frecuencia, son normas y convenciones que se corresponden con actitudes positivas de los unos hacia los otros, hacia los adultos o la sociedad en general. Pero no siempre los acontecimientos que tienen lugar dentro del grupo de iguales proporcionan los modelos de comportamiento social adecuado y las creencias en normas y reglas idóneas.

A veces, la microcultura de los iguales incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo moralmente tolerable, y entonces el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social. Aparece un fenómeno de prepotencia, o desequilibrio en el estatus social que un chico/a establece con otro o que un grupo de ellos establece con un estudiante en particular: son esquemas de malas relaciones que pueden adquirir diferentes grados de peligrosidad para el desarrollo social y la convivencia en el centro educativo.

Los relatos históricos y la memoria adulta suelen recordarnos la existencia de convenciones y formas de trato abusivo entre los chicos/as en todos los tiempos; en la experiencia personal de muchos de nosotros están aquellos sucesos en los que un compañero/a abusaba impunemente, mediante burlas, palabrotas, ridiculizaciones o rumores, de otro chico/a, que, por distintas razones, padecía estos abusos sin saber cómo salir de la situación. El problema del maltrato entre compañeros/as en las instituciones educativas ha existido siempre, lo que no es excusa para no abordarlo en la actualidad.

Algo más que compañeros: la importancia de tener amigos/as

A cualquier edad es necesario sentirse lo suficientemente bueno/a como para que los demás quieran estar cerca, conversar y hacer cosas con nosotros/as. Pero, especialmente, en los años de la primera adolescencia es muy importante tener amigos/as y ser aceptado/a por los otros.

En la adolescencia y la juventud la sociabilidad con los iguales adquiere un papel fundamental. Pasados ya los años en que la familia era el centro de la vida del chico/a, los amigos/as ocuparán la atención de la vida de relación. El éxito y el fracaso social parece centrarse en el éxito o el fracaso con los compañeros/as.

Pero llegar a tener amigos/as, en contra de lo que los adultos creen, no es una tarea fácil para los chicos/as. Hace falta saber ofrecer y saber recibir, saber conversar

sobre cosas relevantes y atractivas y saber escuchar, respetar los turnos de un diálogo espontáneo que puede tratar de múltiples temas, pero que exige hablar de uno mismo y escuchar asuntos personales de otro. En general, es necesario saber compartir, lo que, en muchas ocasiones, supone desprenderse de cosas propias, y que éstas sean usadas de diferente manera o con distinto esmero, tener puntos de vista distintos, para que sean atractivos, a la par que comunes.

Los amigos/as deben gustarse. Nadie es amigo de alguien al que considera antipático o pesado. Así, tener amigos/as exige acercar, en alguna medida, el comportamiento, los hábitos y las rutinas personales a una invisible línea común, compuesta por las convenciones que el grupo considera aceptables. Éstas, como hemos dicho, no son claramente manifestadas, ni democráticamente decididas en una pública proclama. Las convenciones sobre lo que es atractivo para los otros y, por tanto, fuente de afinidad afectiva, son siempre variables y no dependen del chico/a que quiere tener amigos. Él/ella debe descubrir cuáles son allí los valores y tratar de adaptarse a ellos, pero no siempre lo consigue.

Hasta hace poco, la psicología de las relaciones interpersonales había señalado dos tipos de chicos/as: el socialmente aceptado, o popular, y el socialmente rechazado, o impopular; pero ésta es una clasificación algo elemental, que falsea mucho la realidad. Entre los dos polos –popularidad e impopularidad– existe una amplia gama de matices; gente diversa y corriente que, ni son del todo populares, ni viven marginados. Entre el chico/a al que todos los demás escuchan, con el que quieren estar y compartir actividades, y el que nunca es escuchado ni provoca el más mínimo deseo de compañía, existen una amplia gama de matices de sociabilidad, que dan una riqueza extraordinaria al campo de la vida social. En esta zona amplia se encuentran la mayoría de los alumnos/as, a los que la “asignatura” tener amigos y sentirse aceptados les ocupa tanto o más tiempo que las Matemáticas o la Lengua.

Los sentimientos de amistad producen una gran satisfacción, alimentan la estima personal y amplían el campo de actuación social, provocando seguridad en uno mismo/a. Pero no siempre la pertenencia a un grupo implica los sentimientos de amistad que el chico/a busca, a veces la incorporación a un grupo

pasa por aceptar las normas, asumir obedientemente los hábitos del mismo, seguir a sus líderes y callar los deseos y las iniciativas propias. Este tipo de incorporaciones a los grupos, relativamente abundante en las edades de la adolescencia, resulta cruel y provoca sentimientos muy ambivalentes.

Sentirse aceptado y socialmente integrado

El adolescente concede una gran importancia a percibirse y ser visto como un individuo socialmente integrado y quiere evitar, a toda costa, ser señalado como alguien aislado, así que acepta y busca voluntariamente su pertenencia a un grupo. Pero el grupo puede imponerle actividades y normas que no siempre le permiten discutir, o que son claramente contrarias a sus propios criterios de conducta. Así, el conflicto entre la necesidad de integración social y la disonancia normativa, se convierte en un conflicto personal que, cuando se inclina a favor del individuo, vuelve a provocar el aislamiento y la soledad, con la consiguiente creencia en la incapacidad para hacer amigos/as; pero cuando se inclina hacia el grupo, provoca dependencia, sumisión y a veces indefensión.

Efectivamente, si el conflicto termina inclinándose a favor del grupo, el chico/a debe plegarse a un tipo de microcultura y de normas en las que no cree, porque no ha participado en ellas. Aparecen entonces problemas de sumisión, dependencia e inseguridad frente a los demás, a los que sí se percibe como verdaderamente integrados y seguros de sí mismos/as.

La integración social en los grupos de adolescentes no es un asunto fácil, ni depende exclusivamente de las habilidades sociales individuales de los chicos/as; la microcultura de los mismos, compuesta por el conjunto de normas, ritos, convenciones, creencias y hábitos de comportamiento, incide de una forma muy importante en que el proceso de integración sea satisfactorio para los individuos que lo realizan.

Una minoría de los alumnos/as, que no es despreciable porque supone siempre entre un cinco y un veinticinco por ciento, no están satisfechos o, al menos, encuentran fría y poco satisfactoria su relación con los compañeros/as. De entre éstos/as, algunos se sienten verdaderamente aislados y tienen

dificultades para hacer y mantener amigos, por distintas razones, que normalmente no son reconocidas.

La falta de amigos/as o el fracaso repetido en lograr un grupo social cercano, provoca sentimientos de inseguridad e inestabilidad social, lo que afecta a la autoestima, devolviendo al chico/a una imagen de sí mismo/a deteriorada o empobrecida. Ser ignorado/a, percibirse como un individuo sin amigos o aislado puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema académico. Los/las adolescentes dedican una parte importante de sus esfuerzos a hacer y mantener la amistad o, al menos, a formar parte gregariamente de un grupo, aunque para ello haya que renunciar a los intereses propios o a los valores anteriores.

Asumir y cumplir convenciones y normas

Aunque el alumnado no siempre tiene la opción de participar en la elaboración de las normas, los sistemas de regulación de las actividades, las decisiones y los esquemas disciplinares, aprende muy pronto cuáles son las leyes, explícitas o implícitas, pero efectivas, para dominar el campo de las relaciones de los unos con los otros, porque muchas de las convenciones, que terminan imponiéndose, son las que los grupos de alumnos/as se dan a sí mismos/as.

Los alumnos/as, agrupados en los escenarios de aulas, patios de recreo, pasillos y entradas y salidas, son en sí mismos una parte sustantiva de la dinámica organizativa del centro. Las actividades y acontecimientos que tienen lugar en estos escenarios homogeneizan la vida social del centro, distribuyen roles, marcan estatus, imponen costumbres y convenciones que terminan afectando de forma relevante al clima social. En el devenir cotidiano de la convivencia, se incluyen las pautas que los compañeros/as se otorgan entre sí, lo que posibilita la emergencia de actitudes y valores, ya sean positivos o negativos.

Como hemos visto, las relaciones que los compañeros/as establecen entre sí son, con frecuencia, un campo oscuro para los profesores y las autoridades educativas. Una falsa y excesiva creencia en la autonomía personal, o el simple desinterés por los procesos no instructivos, ha rodeado de un halo de ignorancia a las relaciones emocionales, afectivas y convivenciales de los escolares, siempre unos centímetros más abajo de la mirada de los adultos responsables de los centros.

Dentro de los agrupamientos espontáneos que organizan los alumnos/as en las aulas y fuera de ellas, tienen lugar fenómenos que influyen de forma significativa en el proceso de asunción de las normas disciplinares. Es en los escenarios de iguales donde se asientan y se sacralizan los valores morales y la tendencia a asumir, de manera personal, convenciones, hábitos y rutinas que encajarán bien o mal con los propuestos por la institución educativa.

En el devenir cotidiano de la convivencia de los compañeros/as, se incluyen pautas de comportamiento y actitudes que pueden reafirmar en el chico/a la seguridad personal, mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia, o pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización. Es lo que ocurre con el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o francamente violentos, que a veces se confunden con problemas de disciplina, pero no lo son realmente. Son problemas de malas relaciones entre iguales que terminan construyendo climas sociales en los que no es difícil encontrar verdaderos fenómenos de abuso, malos tratos y violencia entre compañeros/as.

No conviene olvidar que...

- El profesor no es el único agente formativo en el proceso educativo, los iguales también desarrollan procesos de aprendizaje entre sí: cognitivos y, sobre todo, afectivos y morales.
- La interacción continua entre el alumnado genera el microsistema de los iguales, en el que se gesta la cultura del grupo (normas, convenciones, valores, actitudes, conductas, etc.).
- Muchas de las relaciones interpersonales fomentan convenciones, conductas y sentimientos que son, social y moralmente, intolerables. Ése es el caso de las relaciones violentas.
- Los/las adolescentes dedican gran parte de su tiempo y su esfuerzo a hacer y mantener amistades, aunque para ello tengan que negar sus propias normas y sus valores personales.
- Muchos de los problemas considerados como disciplinares son, en realidad, disfunciones de las relaciones interpersonales, basadas en el aprendizaje de patrones agresivos.