



Proyecto Comenius 2.1



Socrates

Dimensión Europea de los problemas de convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención

INFORME DE SITUACIÓN DE HUNGRÍA

1. Sistema educativo

1.1. La trayectoria curricular del alumnado. Tipos de estudios, etapas, edad obligatoria de escolarización, modos de acceso a cada tipo de estudios etc.

En los años noventa el sistema educativo húngaro sufrió cambios enormes. Según el proceso que antes comenzó en los países más desarrollados, en nuestro país en el desarrollo económico-social, en la mejora de la calidad de vida, la movilidad social y en la creación de carreras individuales, la educación juega un papel cada vez más importante.

A la preparación del país para entrar en la Unidad Europea también pertenece todo lo exigido a la educación, contando también con las demandas del mercado obrero tanto nacional como internacional. El aumento del nivel de la formación popular se logra a través del seguro de la igualdad de posibilidades, la actualización continua de los materiales de estudio necesarios, el estudio perpetuo que corresponde a las exigencias que varían constantemente y a las formaciones post-graduales y reeducativas.

En 1993 la ley de educación pública impuso que la obligación escolar fuera hasta los 16 años, hasta la edad de la educación básica y por eso se definió 10 grados de escuela primaria. Paralelamente dejó la posibilidad de entrada a los estudios secundarios a los 10, 12 y 14 años de edad. En 1995 según las modificaciones de la ley de educación pública se volvió a definir la escuela primaria por 8 grados pero se permitió de nuevo divergir de eso. La estructura del sistema educativo húngaro bajo los cambios ocurridos y tomando en consideración que cada vez existen más escuelas que usan en si misma diferentes sistemas educativos, se puede observar en el cuadro siguiente. En las escuelas el año escolar es de 185 días de estudios, con excepción del año de los exámenes de bachillerato y de especialización.

Universidades, Escuelas Superiores						
Examen de bachillerato				Examen de bachillerato y de especialización	Examen para obreros calificados	Examen para profesionales
18	Escuela secundaria	Escuela secundaria	Escuela secundaria	Escuela secundaria especializada	Instituto formador de obreros calificados	Escuela profesional
17						
16						
15						
14						
13						
12						
11						
Escuela primaria, nivel superior						
10	Escuela primaria, nivel inferior					
9						
8						
7						
6	Guardería					
5						
4						
3						

Condiciones para ingresar en las escuelas primarias

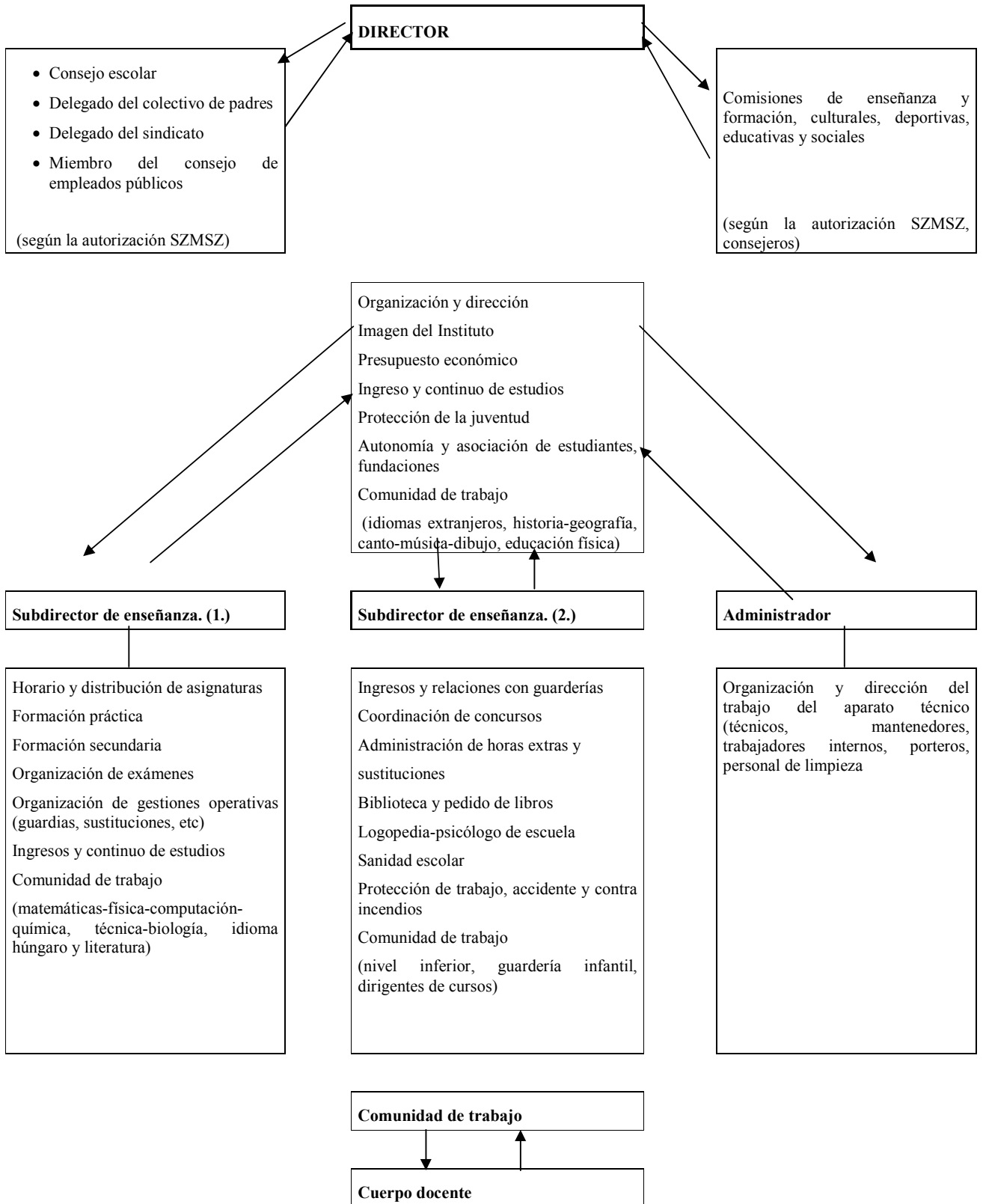
En 1996-1997 en el Centro de Investigación del Instituto Nacional de Educación Pública se realizó una investigación escolar la cual investigaba el proceso de selección de las escuelas primarias. Esos datos tienen casi 6 años pero son interesantes en el sentido que en aquel entonces las escuelas primarias también utilizaban diferentes métodos de elección e ingreso. Esto nos da una imagen sobre como se realizaban los ingresos a las escuelas primarias.

1.2 Modelos de gestión de la institución escolar y titularidad de la misma (pública, privada o mixta)

El cuerpo educativo es la comunidad de los pedagogos de los institutos de educación y enseñanza, siendo el órgano más importante que aconseja y toma decisiones en las cuestiones de educación y enseñanza.

Los miembros del cuerpo educativo en los institutos de educación y enseñanza son empleados de actividades pedagógicas, director económico así como empleados con grado escolar superior que ayuda directamente al trabajo de los profesores y educadores.

El modelo de gestión de la institución escolar es el siguiente:



Existe la posibilidad de fundar y mantener escuelas. Claramente personas particulares, fundaciones, iglesias, cooperaciones económicas, organizaciones étnicas pueden fundar escuelas si cumple con las condiciones personales y materiales escritas en la ley. Los fondos de los institutos de educación pública puede tener varias fuentes. Todos los centros escolares pueden recibir ayuda del presupuesto estatal de diferentes modos: la mayor parte de esta ayuda es la llamada subvención normativa, la cual depende de los niveles escolares y el número del alumnado pero no de la titularidad del instituto. O sea el funcionamiento del sistema de educación pública es tarea del estado, el estudio en el sistema de educación pública es gratis y obligatorio.

1.3. Tipos de instituciones escolares y características de las mismas

Orden de límites del número de alumnos en estudios dentro y fuera de clases

Guardería infantil

Promedio	Máximo
20	25

Escuelas

	Promedio	Máximo
1° a 6° grado	21	26
7° a 10° grado	25	33
11° a 13° grado	30	35
Cursos teóricos en escuelas formadoras de obreros calificados y profesionales	30	35
Cursos prácticos en escuelas formadoras de obreros calificados y profesionales	8	12
Estudios teóricos y prácticos en escuelas profesionales y escuelas secundarias especializadas en arte	10	15
Estudios básicos de enseñanza artística		
Enseñanza en institutos	10	15
En arte musical	10	15
Otras ramas de arte	15	30

Colegios

	Promedio	Máximo
Estudios en los colegios	25	27

Otras actividades	100	120
-------------------	-----	-----

Número de alumnos por profesor en la enseñanza primaria

Más de 20	
Turquía	27,6
Irlanda	24,4
Holanda	22,4
Reino Unido	21,7
Alemania	20,4
Entre 15 y 20	
Francia	19,3
EEUU	19,0
Grecia	19,0
Finlandia	18,0
España	17,6
Suiza	15,3
Noruega	15,0
Menos de 15	
Bélgica	13,2
Luxemburgo	13,0
Suecia	12,4
Portugal	12,1
Austria	11,8
Hungría	11,2
Dinamarca	11,2
Italia	9,9

Fuente: Education at a Glance

La proporción de niños que van a la guardería aumentó desde 1990, sin embargo producto de la disminución del número de niños de esta edad, su número a disminuido.

Desarrollo del número de guarderías entre 1990 y 2002

Curso	Número de guarderías
1990-1991	4718
2001-2002	4633

Desarrollo del número de niños en guarderías entre 1990 y 2002

Curso	Número de niños
1990-1991	391950

2001-2002	342285
-----------	--------

Las guarderías pueden ser mantenidas por organismos estatales, como organismos de poblaciones, provincias, autonomía de la capital, del presupuesto estatal, de iglesias, confesionales, fundaciones y también por personas naturales. En 2002 el 94% de las guarderías estaban en manos del estado, el 2% de la iglesia y el 4% de instituciones sostenidas por fundaciones.

Los índices de aprovechamiento son más altos en los institutos estatales, pero en las mantenidas por fundaciones también llega al 90%. La proporción de niños por pedagogo en las mantenidas por autonomías provinciales y de la capital es más pequeña, y en ellas se hacen grupos más pequeños.

El 99,8% de los pedagogos que trabajan en guarderías son mujeres. El motivo de esto está relacionado con el carácter del trabajo, porque en estos institutos de enseñanza se necesita más compensar la ausencia de los padres, sobre todo la de la madre por el día, aunque también esto se debe a que el pago salarial de los pedagogos en guarderías es uno de los más bajos de los trabajos intelectuales.

Datos de guarderías según los organismos mantenedores en el curso de 2001/2002

	Total	Autonomías locales	Autonomías provinciales	Organismos del presupuesto estatal	Total de estatales	Iglesias	Fundaciones
Nº. de Instituciones	4633	4151	111	91	4356	89	191
Nº. de niños	342285	314837	6221	7718	32876	5988	7521
Nº. de pedagogos	32327	29351	720	840	30911	597	819
Nº. de grupos	15502	14114	346	363	14823	265	414
Nº. máximo de sitios	35381	324104	6474	8062	33860	6592	8569
Índice de aprovechamiento	96,7	97,1	96,1	95,7	97,1	90,8	87,8
Nº. de aulas	15421	13973	348	367	14688	267	466
Índice, niños por grupo	22,1	22,3	18,0	21,3	22,2	22,6	18,2
Índice, niños por pedagogo	10,6	10,7	8,6	9,2	10,6	10,0	9,2

El programa pedagógico de las escuelas contiene los principios básicos, objetivos, tareas, instrumentos y prácticas. El programa pedagógico forma parte del plan de estudios, por el cual podemos conocer las asignaturas y el contenido de las mismas, sus objetivos y exigencias. El programa pedagógico tiene que tener publicidad. A los padres se les debe dar conocimiento a finales del curso anterior sobre los libros e instrumentos de estudio, los cuales son necesarios para el trabajo educativo y enseñanza.

El principio general, según el cual producto del desarrollo económico y social se debe de elevar el nivel escolar de generación a generación, en la Hungría de los años 70 fue valido. A partir de mediados de los años 80 producto de la disminución de la tasa de natalidad el número de alumnos

ingresados en escuelas primarias decreció considerablemente. En el curso de 2001-2002 menos de 266 000 alumnos (22%) comenzaron sus estudios que en 1990.

Según el sociólogo en enseñanza Mihály Andor, **las escuelas primarias homogéneas nunca han existido**. Siempre han habido escuelas mejores, la única escuela de un poblado rural nunca pudo competir con las escuelas elites de las ciudades. Bajo la máscara de escuelas primarias homogéneas hace mucho tiempo que se estableció un sistema educativo con gran diferenciación social. Las investigaciones de Zoltán Báthory nos dan a conocer que las diferencias entre las escuelas primarias en Hungría son más altas que las vistas en países con alto desarrollo.

Cada año crece el número de alumnos que no son capaces de culminar sus estudios primarios sin repetir años. Según estimaciones cerca de la décima parte de la población solo sabe escribir su nombre. Las investigaciones en lectura indican que **aproximadamente el 10% de adultos no ha estudiado o en un tiempo corto ha olvidado escribir y leer**.

Datos correspondientes a escuela primaria de 1990 a 2002.

Curso	No. de Institutos	No. de estudiantes en escuela primaria	No. de pedagogos con empleo primario	No. de aulas	No. de alumnos por clase	No. de alumno por pedagogo
1990/1991	3723	1177612	96791	49842	22,6	12,2
1994/1995	3814	985291	89939	47578	20,7	11,0
1999/2000	3897	972901	89424	52526	20,3	10,9
2000/2001	3875	960790	89750	43500	20,1	10,7
2001/2002	3852	947037	90294	43195	19,8	10,5

A pesar de que el número de alumnos que estudian en escuelas primarias con relación a 1990 a disminuido un 20% en 2002, hay 129 institutos más que en el curso 1990/1991.

Las escuelas primarias pueden ser mantenidas por organismos estatales, como organismos de poblaciones, provincias, autonomía de la capital, del presupuesto estatal, de iglesias, confesionales, fundaciones y también por personas naturales. En 2002 el 94% de estas estaban en manos del estado, el 4% de la iglesia y el 2% de instituciones sostenidas por fundaciones. El 95% de los alumnos estudiaba en escuelas primarias estatales, el 4% en las de la iglesia y solo un 1% en las de instituciones sostenidas por fundaciones. Las escuelas con menor número de alumnos por clase son las mantenidas por las autonomías provinciales y de la capital.

La proporción de niños por pedagogo en las mantenidas por autonomías provinciales y de la capital es la más pequeña. En las mantenidas por fundaciones funcionan con el menor número de alumnos (unos 15) por clase.

El 87% de los pedagogos que trabajan en escuelas primarias son mujeres. La proporción de hombre y mujer no varía notablemente si observamos este en las escuelas estatales, de iglesias y de fundaciones pues el 87% de los pedagogos que trabajan en escuelas primarias estatales y de iglesias son mujeres y ese índice sobrepasa el 80% en caso de las mantenidas por fundaciones. El afeminamiento del campo profesoral junto con la disminución su prestigio, constantemente aumenta. En los años 60 el 62% de los pedagogos eran mujeres y ya en los años 70 eran el 73%, ya en los años 80 eran el 80% y en el 2002 eran el 87%. Considerando que en los años 60 la tercera parte de los maestros eran hombres, en la actualidad ya casi no quedan en las escuelas primarias.

Datos de escuelas primarias según los organismos mantenedores en el curso de 2001/2002

	Total	Autonomía locales	Autonomías provinciales	Organismos del presupuesto estatal	Total de estatales	Iglesias	Fundaciones
Nº. de Instituciones	3852	3289	214	108	3614	150	91
Nº. de alumnos	947037	815884	46774	38770	901428	35671	9938
No. de pedagogos	90294	76175	5654	3661	85490	3602	1202
Nº. de grupos	47865	40936	2808	1759	45503	1683	679
Nº. de aulas	43195	36754	2503	1577	40834	1671	690
Índice, alumnos por grupo	19,8	19,9	16,7	22,0	19,8	21,2	14,6
Índice, alumnos por pedagogo	10,5	10,7	8,3	10,6	10,5	9,9	8,3

Problemas en las escuelas primarias, desgranamiento

Por desgranamiento se entiende cuando el alumno, antes de tiempo y sin ningún tipo de calificación deja de ir a la escuela.

Uno de los problemas más grandes del sistema de educación pública es que no es capaz de erradicar el analfabetismo y los fracasos escolares. Los sistemas educativos financiados munificentemente también se encuentran con los problemas de fracaso escolar y analfabetismo. A principios de los años 90 en Gran Bretaña e Irlanda estimaron en un 10% el índice de desgranamiento, o sea países más desarrollados cada diez alumnos uno no es capaz de aprobar. En el 2002 teniendo en cuenta el 100% de los alumnos con 16 años el 9% de ellos no pudo terminar el octavo grado.

Las características del desgranamiento

- Los padres de los alumnos que repiten o dejan sus estudios primarios tampoco tienen un nivel escolar alto. Una de las explicaciones de esto es que la cultura adquirida en su casa y en la de grupos de amigos es determinística y el instituto escolar no es capaz de cambiarla. A los alumnos con más edad o que dejan la escuela justamente les faltan las cualidades que son valoradas y necesarias en el mercado económico, por ejemplo el dominio de lenguas extranjeras.. A parte de eso la adquisición de las materias estudiadas en las escuelas depende de las costumbres culturales de su familia, de la frecuencia de las conversaciones dentro de la familia y también del tema de las mismas.
- Los problemas de comunicación y capacidad de conocimiento y decisión también vienen con pocos deseos de estudio. Los que han quedado fuera del sistema educativo o lo han dejado muchas veces no encuentran sentido en el estudio porque terminar la escuela no significa directamente obtener un empleo.

- La mayoría de los repetidores ya tuvieron problemas con las materias de primer grado. Por eso producto de ese fracaso inicial muchas veces crea en ellos una actitud negativa al estudio, lo cual tiene como resultado que todo lo correspondiente a la escuela les provoca un rechazo. La mayoría de ellos quedan en quinto grado y no son capaces de responder con los requisitos del nivel superior y los que repiten varias veces quedan en una situación sin esperanzas.
- El desgranamiento no solo es un problema de la educación pública sino el motivo que acarrea una grave consecuencia social. La vida laboral de los que no fueron capaces de terminar el octavo grado toma una forma muy desventajosa. Casi es mínima la probabilidad de que algún día obtengan alguna especialidad, por eso quedan sin trabajo por mucho tiempo o realizan los trabajos más mal pagados o difíciles. De ellos un gran porcentaje empobrece, es grande entre ellos el número de delincuencia y alcoholismo.

Laszlo Laki investigó la vida de los que dejan la escuela primaria. La mayor parte de estos jóvenes viven en zonas rurales o ciudades pequeñas, casi no hay nadie entre ellos con padres que tengan alguna especialización o tengan ocupación intelectual. Tienen una proporción muy grande de gitanos lo que significa que entre la población gitana es mayor el índice de los que no culminan el octavo grado.

Contando con todo esto, Laszlo Laki llegó a la conclusión de que las personas con nivel escolar muy bajo y en su mayoría pobre con una gran probabilidad quedan en su vida en esa situación retrasada y esta situación laboral y económica va a ser heredada por sus descendientes.

Los motivos de los fracasos del alumnado

Los resultados de las investigaciones correspondientes a este tema nos muestran que los fracasos escolares no tienen como motivo solo un problema sino que derivan de varios problemas que dependen uno del otro y sus efectos refuerzan uno a otro (Radó 1997).

Desventajas producidas por el fondo y socialización familiar

Las desigualdades que aparecen por el „aprovechamiento” de las posibilidades que da la escolaridad en primer lugar son consecuencias de la ocupación de los padres, sobre todo del grado de escolaridad del padre. Los resultados de investigaciones internacionales prueban que el efecto del fondo familiar es mucho mayor en el nivel escolar inferior. (Mihály 2000)

Desventajas idiomáticas

Las diferencias entre la lengua hablada en casa y la usada en la escuela dificultan por si mismas la perspectiva de estudio de los niños. Con este punto de vista surgió la sociolingüística, la cual investiga los efectos producidos por las diferencias del uso de la lengua en los fracasos y éxitos escolares.

Uno de los principales objetivos de hoy en día sobre el alcance de los alumnos retrasados a los demás es que en cuanto al idioma lleguen al estado de poder ser enseñados. Sobre todo en caso de los niños que no van a la guardería resulta un problema la falta de saber hablar húngaro. La escuela

primaria tiene dos períodos en los cuales se agravan los problemas con la lengua. Uno de ellos es el primer y segundo grado de la primaria, cuando los niños tienen que pasar por un cambio lingüístico, tienen que estudiar los conceptos básicos necesarios en los estudios escolares. El otro es el cambio de nivel inferior al superior, donde exigen el estudio de las palabras correspondientes al vocabulario de las asignaturas que entran.

Mala situación social

La escuela cuesta dinero, la familia muchas veces no puede renunciar del salario que pueden obtener sus hijos mayores. Producto de la mala situación de vivienda no existen las condiciones necesarias para estudiar en casa, el modo de vida insaludable y los males estados de salud disminuyen el tiempo en que el niño pasa en la escuela.

Poca motivación de estudios

En cuanto a la poca motivación de estudios de los niños difieren las opiniones. Hay quienes dicen que la poca motivación ya comienza en el plano familiar porque el valor de los conocimientos que pueden ser obtenidos en las escuelas para las familias con bajo nivel escolar es poco y en los últimos años por los efectos del desempleo que se ha hecho general en este ambiente pierde cada vez más valor. Más eso los padres le dan a sus hijo como “herencia” su actitud negativa producto de sus propios fracasos escolares anteriores. Según otros expertos la mayoría de esos alumnos adquieren esa poca motivación en las escuelas. La gran diferencia entre la familia y las escuelas, sobre todo si el niño pasa directamente a la escuela sin ir a la guardería infantil, y las exigencias ajenas a la personalidad del niño actúan de forma negativa en su valoración propia. La escuela no es capaz de asegurarle los éxitos que son indispensables para crear una reacción positiva referente al estudio.

La falta de cooperación entre los padres y la escuela

Una de las condiciones más importantes para lograr éxitos escolares es la cooperación entre los padres y la escuela. (Mihály, 2000, Radó 1997). Entre las familias húngaras con un nivel escolar y un estado social bajo y las escuelas casi falta totalmente la comunicación. Esta es obstruida por una parte por la falta de información de los padres con relación al trabajo y posibilidades de las escuelas y por otra parte muchas veces por los prejuicios de los pedagogos.

Mientras que en las escuelas primarias los padres llevan con atención el desarrollo escolar de sus hijos, en los institutos de enseñanza media casi o nunca existe ningún tipo de relación entre ellos. El ejercicio pedagógico en Hungría cuenta en gran medida con las tareas realizadas en casa, hechas con la ayuda de los padres o con la imposición de los mismos. Esto también influye de forma negativa en el lugar de partida de los niños con padres que tienen un nivel escolar bajo.

Número de alumnos ingresados en los cursos de 1990/91 a 1999/2000 en escuelas de nivel medio después de terminar la escuela primaria

Este diagrama nos muestra los alumnos que ingresaron en escuelas de nivel medio después de terminar la escuela primaria, la región de abajo se refiere a escuelas secundarias y a las escuelas secundarias especializadas, la región intermedia a los institutos formadores de obreros calificados y escuelas profesionales, la región de arriba muestra los que no continúan sus estudios después de terminar la escuela primaria.

Se aprecia bien que finalmente el número de ingresos a las escuelas secundarias es constante pero como el número total de niños ha disminuido en gran medida, se puede hablar en realidad de un aumento relativo en las escuelas secundarias, aunque el aumento absoluto sucedió en la segunda mitad de los años 80, cuando ese número aumentó con unos 20000 alumnos producto del aumento el número de niños de esa edad. Cuando comenzó a disminuir el número de niños de esa edad, o sea a principios de los años 90, la tasa de ingresos de los niños que matricularon en las escuelas secundarias era un 20%, ese número ya en 1999 era el 27% y también el de los que estudiaban en las escuelas secundarias especializadas era más del 35%. El 70-75% de los niños de esa edad matriculó en escuelas de enseñanza media después de terminar la escuela primaria, por eso se puede hablar de una expansión relativa.

Si contemplamos el número total en los diferentes institutos de enseñanza media, podemos ver que la expansión se produjo más bien en las escuelas secundarias especializadas.

Ese aumento en primer lugar se debe a que en las escuelas secundarias especializadas comenzaron a estudiar alumnos en los grados 13 y 14. Si contamos también con los que estudian en los primeros cuatro años de las escuelas secundarias de 8 años (estos no aparecen en esta estadística pues ellos son contados como estudiantes de escuela primaria) entonces también se ensancha hacia abajo el área comprendiente a las escuelas secundarias, o sea podremos entender que en realidad la proporción entre los dos tipos (escuela secundaria y escuela secundaria especializada) ha cambiado muy poco desde principios de los años 90.

Otra cosa interesante es que la expansión ocurrió en sentido vertical, puesto que estos institutos se estiran hacia arriba y hacia abajo.

La expansión más fuerte la podemos ver en cuanto al número de bachilleres, puesto que la expansión de las escuelas de enseñanza media es en realidad una expansión real, que es válida en sentido absoluto y relativo. El número de bachilleres aumentó en modo absoluto y en proporciones. El 50-60% de los niños de esa edad culminó con éxito el bachillerato. Este índice era menor antes de los años 90.

Los datos del cuadro demuestran que en la enseñanza media ha aumentado la demanda con respecto a las escuelas secundarias y escuelas secundarias especializadas, que dan grado de bachiller y casi no aumenta con respecto a las escuelas profesionales. Tras las razones de esta demanda solo están las decisiones individuales.

En cuanto al número de alumnos de las escuelas profesionales la caída mayor sucedió con relación a los alumnos que estudian especialidades industriales, donde 50000 alumnos (una caída de un 33%) estudiaron menos en 2000 que en 1990. El número de estudiantes de las especialidades de comercio y servicio de hostelería disminuyó con unos 13000 alumnos (una caída de un 48%) y esta fue la mayor en comparación con otras ramas de especialidad. Un cambio positivo se notó con los alumnos de las especialidades de servicio.

Los motivos de impopularidad de los institutos formadores de obreros calificados

- Posibilidades de empleo

Mientras que en 1999 el 74% de desempleados con nivel escolar medio tenía la calificación de obrero calificado, solo el 26% tenía el título de bachiller.

- En las escuelas profesionales causa cada vez más problema asegurar la formación práctica que sirve como suplemento de la enseñanza teórica. Anteriormente, el período anterior de 1990 se caracterizaba por un sistema doble de calificación de obreros, lo que significa que la escuela asegura la preparación hacia las asignaturas generales mientras que las empresas la formación práctica. Después del cierre de las grandes empresas estatales en muchos casos los propios padres tuvieron que buscar los talleres de estudio a sus hijos.

- La especialización muy estrecha y temprana

La apreciación de la efectividad de la formación en gran medida contribuyó a la investigación del desgranamiento de dichas formaciones, el cual desgranamiento aquí es el mayor (un 25% en las escuelas profesionales). Los porcentajes de desgranamiento varían entre límites muy extremos, tomando en cuenta las diferentes ramas de la economía, y son los mayores en las especialidades de metalurgia, industria textil y minería, aunque la capacidad de retenimiento de las especialidades de servicio es mayor, aquí hay solo un 10% de desgranamiento.

Las proporciones altas de desgranamiento son explicadas con el nivel bajo de conocimientos, la falta de las capacidades básicas de escritura, lectura y entendimiento, pero también con el cambio concreto de especialidad en esta edad (14 años) tan temprana.

En las escuelas profesionales todavía principalmente estudian muchachos y solo la tercera parte son muchachas.

- Formación baja en las asignaturas generales

Los profesores que enseñan aquí hace años que dicen que la preparación de los alumnos que ingresan en estos centros no es suficiente para obtener una especialidad de más nivel y luego, sobre todo los profesores de especialidades de industria pesada y maquinarias, expiden desempleados potenciales de sus cursos. Las asignaturas de la especialización quitan elementos importantes del plan de enseñanza. Consecuencia de esto es la baja intención de continuar los estudios de los obreros calificados.

- La formación de 3 años después de la escuela primaria no es reconocida en Europa como formación profesional de nivel medio.

Datos sobre las escuelas profesionales

Las escuelas profesionales pueden ser mantenidas por organismos estatales, como organismos de poblaciones, provincias, autonomía de la capital, del presupuesto estatal, de iglesias, confesionales, fundaciones y también por personas naturales. En 2002 el 82% de estas estaban en manos del estado, el 4% de la iglesia y el 14% de instituciones sostenidas por fundaciones. El 90% de los alumnos estudiaban en escuelas primarias estatales, el 2% en las de la iglesia y el 8% en las de instituciones sostenidas por fundaciones.

Las escuelas con menor número de alumnos por clase son las mantenidas por las autonomías provinciales (26 alumnos), en las mantenidas por la iglesia este número solo es casi 17 alumnos.

La proporción de niños por pedagogo en las mantenidas por organismos del presupuesto estatal es la menor (10 alumnos) y el doble de esto lo encontramos en las mantenidas por fundaciones con 20,8. En estas escuelas encontramos también el mayor número de alumnos (unos 22) por clase.

El 48% de los pedagogos que trabajan en escuelas profesionales son mujeres. La proporción de hombre y mujer no varía notablemente si observamos este en las escuelas estatales, de iglesias y de fundaciones, pues el 47% de los pedagogos que trabajan en escuelas profesionales estatales y de iglesias son mujeres y ese índice sobrepasa el 57% en caso de las mantenidas por fundaciones. En este tipo de escuela encontramos la menor proporción de mujeres en cuanto a los centros de enseñanza pública, aunque aquí también nos encontramos con el afeminamiento del campo magisterial junto con la disminución de su prestigio. En los años 80 sólo la tercera parte de los pedagogos que trabajaban en estas escuelas eran mujeres (32%). Esto está relacionado con el cambio estructural de la formación que pasó de las especialidades de la industria pesada hacia las de servicio.

Datos de escuelas profesionales según los organismos mantenedores en el curso de 2001/2002

	Total	Autonomías locales	Autonomías provinciales	Organismos del presupuesto estatal	Total de estatales	Iglesias	Fundaciones
No. de Instituciones	491	232	145	24	401	20	70
No. de alumnos	126.367	66.217	43.914	3.404	113.535	2.850	9.982
No. de pedagogos	7.982	4.125	2.852	320	7.297	204	481
No. de grupos	4.934	2.487	1.686	154	4.327	161	446
No. de aulas	43.195	36.754	2.503	1.577	40.834	1.671	690
Índice, alumnos por grupo	25,6	26,6	26,1	22,1	26,2	17,7	22,1
Índice, alumnos por pedagogo	15,8	16,1	15,6	14,0	15,6	14,9	20,8

Escuelas profesionales especiales y de desarrollo manual

La ley de educación pública bajo el nombre de escuelas profesionales especiales incluye aquellas escuelas que producto a las incapacidades de sus alumnos, estos no pueden avanzar igual que los alumnos normales y donde ocurre la preparación de los mismos para su calificación y vida laboral y obtienen los conocimientos necesarios para comenzar su vida como adulto. El número de alumnos de estas escuelas en los últimos 5 años ha aumentado siete veces.

Como escuelas profesionales especiales de desarrollo manual funcionan aquellas donde preparan a los alumnos con deficiencia mental no muy grave para comenzar su vida como adulto, y les proporcionan el aprendizaje de procesos laborales simples para poder trabajar.

El 93% de estas escuelas especiales son mantenidas por el estado y dentro de ello por las autonomías de provincias y la capital. El número bajo de alumnos por grupo y del índice de alumnos por pedagogo en comparación con otras escuelas se entiende por el carácter de formación especial de ellas.

Datos de escuelas profesionales especiales según los organismos mantenedores en el curso de 2001/2002

	Total	Autonomías locales	Autonomías provinciales	Organismos del presupuesto estatal	Total de estatales	Iglesias	Fundaciones
No. de Instituciones	128	45	72	2	119	3	6
No. de alumnos	6.631	2.670	3.340	48	6.058	124	449
No. de pedagogos	801	322	391	8	721	17	63
No. de grupos	563	213	290	6	509	13	41
No. de aulas	389	147	199	4	346	6	39
Índice, alumnos por grupo	11,8	12,5	11,5	8	11,9	9,5	11
Índice, alumnos por pedagogo	8,3	8,3	8,5	6,0	8,4	7,3	7,1

Escuelas secundarias especializadas

La enseñanza y educación recibidas en las escuelas secundarias especializadas continua y profundiza los conocimientos impartidos en las escuelas primarias. En ellas se imparten actividades relacionadas con el aprendizaje de las bases de la cultura general y de las especialidades, así como la ampliación y continuación de las mismas. Las escuelas secundarias especializadas aseguran la preparación para obtener el título de bachiller, para continuar los estudios en niveles superiores, así como para comenzar la vida laboral.

La finalidad de este tipo de escuela es la de hacer valer los valores humanos, transmitir los valores básicos de la cultura nacional y universal, educar a los alumnos para que sean adultos exigentes en sus relaciones, con salud corporal y principios democráticos, que sean capaces de seguir los cambios técnicos, económico-sociales y capaces de ejercer actividades relacionadas con eso.

Las escuelas secundarias especializadas tienen cuatro grados donde estudian las bases de la cultura general, que va desde el noveno grado al doce e imparten cursos de enseñanza y educación de nivel medio. En las escuelas bilingües se puede prorrogar un año los estudios. Después de terminar los estudios secundarios en estas escuelas el alumnado puede continuar la formación de la especialidad y se prepara para obtener una calificación mayor, para la cual según el Registro Nacional de Formación se necesita culminar y aprobar los estudios secundarios.

En las escuelas secundarias especializadas los alumnos después de terminar los cuatro grados se preparan para hacer el examen de bachillerato, para continuar sus estudios en niveles superiores o también para comenzar su vida laboral en su especialidad. El alumno decide si después del examen de bachillerato quiere también examinarse en su especialidad o solamente hacer un examen en su especialidad en caso que las leyes que regulan las formaciones de especialidades lo permitan

Las escuelas secundarias especializadas solo pueden funcionar con cursos de especialización si paralelamente prepara a los alumnos con título de bachiller para los exámenes de la especialidad.

En comparación con 1990 a crecido mucho el interés por ese tipo de escuela que da el título de bachiller y una especialidad. La proporción del número de alumnos matriculados en esas escuelas de 1999 a 2002 aumentó de un 33% a un 43%. Aunque este tipo de escuela es igualmente apreciadas por muchachos y muchachas, tienen más muchachos estudiantes que las escuelas secundarias.

Los caracteres de la formación de las escuelas secundarias especializadas pueden ser los siguientes:

- ❖ industrial (construcción, maquinas e industria ligera)
- ❖ comercio y hostelería
- ❖ economía y dirección
- ❖ transporte, correo, comunicación
- ❖ agricultura y agricultura forestal
- ❖ artística
- ❖ social, cultural y salud pública
- ❖ hidro-economía

En comparación con 1990 el mayor aumento del número de alumnos se observa en las escuelas secundarias especializadas en comercio y hostelería, así como las especializadas en economía, porque estas escuelas brindan una especialidad con la cual existe una posibilidad estable de obtener empleo. En cambio las especializadas en formar pedagogos de guarderías infantiles han sufrido una disminución de sus alumnos por un 85% en 5 años.

La razón del aumento de interés

- ❖ Según lo experimentado, las dificultades de empleo durante el aumento de desempleo de los jóvenes, hacen que los alumnos que quieren estudiar escojan cursos de duración más larga.
- ❖ Ellos prefieren los tipos de escuela que garanticen un conocimiento ancho de la cultura general, el título de bachiller y con él la posibilidad de continuar sus estudios, así como las bases de una especialidad.

Las escuelas secundarias especializadas pueden ser mantenidas en un 76% por organismos estatales, por iglesias o organismos confesionales en un 3%, y en un 21% por fundaciones o personas naturales. Esos centros son más pequeños que los estatales pues solo un 11% de los alumnos estudia aquí, pero en grupos más grandes, el índice de alumnos por pedagogo es dos veces mayor que en las escuelas estatales.

El 62% de los pedagogos que trabajan en escuelas secundarias especializadas son mujeres. El afeminamiento en estas escuelas es también significativo, si tomamos en cuenta que las dos terceras partes de los profesores de esas escuelas en los años 60 eran hombres. El motivo de este cambio, como en el caso de las escuelas profesionales, ha dependido también del cambio de las especialidades, pues en lugar de las especialidades industriales que antes dominaban, se observa el aumento de las especialidades correspondientes al servicio de hostelería y administración, lo cual a cambiado notablemente la proporción de hombre y mujer.

Datos de escuelas secundarias especializadas según los organismos mantenedores en el curso de 2001/2002

	Total	Autonomías locales	Autonomías provinciales	Organismos del presupuesto estatal	Total de estatales	Iglesias	Fundaciones
No. de Instituciones	891	401	240	36	677	27	187
No. de alumnos	292.646	142.153	98.732	10.528	251.413	4.799	36.434
No. de pedagogos	19.450	9.834	7.087	1.153	18.074	231	1.145
No. de grupos	10.877	5.177	3.706	426	9.309	179	1.389
No. de aulas	7.564	3.564	2.461	366	6.391	136	1.037
Índice, alumnos por grupo	26,9	27,5	26,6	24,8	27,0	26,8	26,2
Índice, alumnos por pedagogo	15,0	14,5	13,9	9,1	13,9	20,8	31,8

Escuelas secundarias

El cambio del sistema político volvió a colocar en primer plano el tema de la renovación del sistema educativo. La búsqueda de vías nuevas tuvo 3 direcciones fundamentales.

- ❖ El mantenimiento de las escuelas primarias de 8 grados y el fortalecimiento en ellas de la formación general del niño.
- ❖ La creación de una escuela básica de 6 grados y a continuación de la misma una escuela secundaria de 6 grados (modelo americano).
- ❖ La creación de una escuela elemental de 4 grados y a continuación de la misma una escuela secundaria de 8 grados (modelo alemán).

Esta última estructura, según la opinión de Zoltán Báthory, probablemente solo corresponde con las demandas sentimentalistas de una capa social pequeña, por eso no es capaz de competir con los otros dos modelos.

Objetivos de la educación y enseñanza de las escuelas secundarias, tareas generales

En las escuelas secundarias se imparte una educación y enseñanza que cimienta la cultura general de sus alumnos. La tarea fundamental de las escuelas secundarias es preparar a sus alumnos para el examen de bachillerato, al comienzo laboral o de los estudios de nivel superior.

En las actividades de las escuelas secundarias los alumnos adquieren conocimientos en las asignaturas y continúan el desarrollo de sus capacidades, sobre todo en la comunicación y el estudio. La tarea de la escuela secundaria es que sus alumnos sean capaces de adquirir una forma clara y precisa de expresión, tanto escrita como oral, el uso variado y de alto nivel de su idioma materno, un comportamiento culto, así como ser capaz de poder comunicarse en un idioma (o idiomas) extranjero. Uno de sus objetivos fundamentales es de educar a sus alumnos al uso de un razonamiento lógico, coherente, en sistemas y procesos, así como saber conectar los conocimientos teóricos con su aplicación práctica. Hay que alcanzar que los alumnos se orienten en las fuentes de información y sean capaces de utilizarlas en sentido correcto. También es importante que sean abiertos a la vez frente a todas las preguntas, problemas y situaciones problemáticas, reconozcan las alternativas de las soluciones, sean capaces de considerar, y con los conocimientos suficientes y sensibilidad social intentar solucionarlos. La educación se dirige a que los alumnos sean capaces de tener opinión y punto de vista propio, basado en sus conocimientos, sean capaces de preconizar y defender su opinión, de juzgar considerando. En el desarrollo personal es importante un comportamiento social responsable, disposición para la cooperación, el carácter personal necesario para el manejo de conflictos, y la formación una disposición para el estudio perpetuo. En la formación de la personalidad juega un papel indispensable la estética, la educación hacia un modo de vida saludable. La escuela tiene que asegurar la educación intelectual, emotiva y corporal del alumno, teniendo en cuenta su desarrollo continuo.

Las escuelas secundarias, basadas en los estudios primarios en escuelas de 4, 6 y 8 grados, son escuelas generales de nivel medio que preparan a sus alumnos para obtener el título de bachiller y para continuar los estudios en escuelas superiores y universidades.

En las escuelas secundarias la enseñanza culmina en el grado 12 con excepción de las escuelas bilingües donde esta puede culminar en el grado 13.

Aunque en las escuelas secundarias se imparte una educación y enseñanza que cimienta la cultura general, también a partir del grado 11 la ley de educación pública da la posibilidad que se den cursos teóricos y prácticos para preparar la vida laboral del estudiante.

En el curso 2001/2002 el 33% de los estudiantes de nivel medio escogieron este tipo de escuela, la cual producto de su carácter de enseñanza general y de la preparación para continuar estudios en niveles superiores, son institutos populares. En cuanto a la proporción entre muchachos y muchachas, la mayoría de las muchachas estudian aquí, pues forman las dos terceras partes del alumnado.

Las publicaciones internacionales competentes generalmente colocan la jerarquía de las escuelas según dos indicadores, en base a los alumnos que concluyeron con éxito sus exámenes de ingreso en escuelas superiores y los lugares obtenidos en los distintos concursos de estudios. Los datos demuestran que con excepción de algunas escuelas elites de la capital y ciudades grandes, la mayoría de las escuelas secundarias funcionan con un nivel bajo.

Son más gustados las escuelas secundarias con cursos de especialización: institutos que enseñan asignaturas en un alto nivel y dos idiomas. Las escuelas secundarias con cursos generales son más bien escogidas por alumnos que no tienen idea concreta en que instituto superior continuarán sus estudios.

Este tipo de escuelas es el mantenido por menos organismos estatales, pues solo las dos terceras partes están en manos del estado, por iglesias un 14%, y en un 21% por fundaciones. En todos es alto (30 alumnos) el número promedio de estudiantes por grupo, el índice de alumnos por pedagogo es más alto en las escuelas mantenidas por fundaciones. Con el doble de alumnos tienen que ocuparse los profesores en estas escuelas.

Datos de escuelas secundarias según los organismos mantenedores en el curso de 2001/2002

	Total	Autonomías locales	Autonomías provinciales	Organismos del presupuesto estatal	Total de estatales	Iglesias	Fundaciones
No. de Instituciones	685	331	96	21	448	94	143
No. de alumnos	223.474	133.665	28.294	9.912	171.871	29.969	21.634
No. de pedagogos	16.845	10.097	2.263	935	13.295	2.681	869
No. de grupos	10.877	5.177	3.706	426	9.309	179	1.389
No. de aulas	7.627	4.392	1.020	335	5.747	1.067	813
Índice, alumnos por grupo	29,3	30,4	27,7	29,6	29,9	28,1	26,6
Índice, alumnos por pedagogo	13,3	13,2	12,5	10,6	12,9	11,2	24,9

Las condiciones laborales del profesorado y su prestigio

En 1999 el informe hecho por la OCDE nos muestra como cambia por países las condiciones laborales. Compara la proporción del salario con respecto al GDP de los profesores principiantes y los que ya tienen 15 años de trabajo. Según el informe, el salario inicial de profesores es más alto en Grecia, Canadá y España. En cambio, con respecto a los profesores con 15 años de trabajo, los resultados nos muestran un cambio interesante: Grecia queda igual en el primer lugar y le sigue Portugal, Suiza, Nueva Zelanda y Corea del Sur. Sin embargo los salarios más bajos de profesores con 15 años de trabajo entre los países de la OECD encontramos al País Checo, Hungría, Islandia y Noruega.

Muchos y muchas veces dicen que uno de los problemas más graves con respecto a la enseñanza en los países de la OECD es el del envejecimiento del profesorado. En Alemania y en Suecia la cuarta parte de los profesores tiene más de 50 años y esto es válido tanto como para la enseñanza primaria como para la secundaria. En Italia esto sólo puede decirse en caso de los profesores que enseñan en los primeros cursos de enseñanza media. En Austria y Corea de Sur la proporción de profesores con más de 50 años está por debajo del 20%, en Francia, Luxemburgo, Holanda, Nueva Zelanda, Suecia y Reino Unido los profesores con más de 50 años, que tienen una proporción de un poco menos del 25%, enseñan en su mayoría en los primeros cursos de enseñanza primaria. En Hungría la proporción de profesores con más de 50 años es mayor del 30%.

Sobre el profesorado muchas veces se habla del afeminamiento de este, aunque ese problema varía de país en país. Generalmente puede decirse que las mujeres están en mayoría antes del comienzo escolar y en el nivel elemental escolar, pero ya en el nivel medio las proporciones se igualan y en algunos países las mujeres quedan en minoría. El nivel alto de afeminamiento es consecuencia de los bajos salarios y estado social pero se espera que en el futuro en muchas especialidades la cantidad de mujeres empleadas disminuya.

La falta de hombres en la escuela provoca otros problemas, dificulta la socialización de los jóvenes, sobre todo los que viven solo con su madre en su familia.

El desarrollo profesional continuo para los profesores es tan importante como para cualquier persona representante de cualquier profesión que sufra cambios bruscos. Su importancia es igual para los profesores jóvenes o mayores. Los competentes de la OECD han visto el desarrollo profesional de

los profesores en una situación crítica. Hacen constar que aunque en ningún lugar faltan los diferentes programas que forman junto al trabajo, la mayoría de ellos son eventuales. Raras veces se encuentra conciencia y continuidad en la organización de los cursos post-graduales para profesores.

Modo de vida del profesorado húngaro en los años 90

En los años 90 las escuelas y sus profesores encontraron muchos desafíos. Disminuyó de forma drástica el número de alumnos, se transformó el sistema educativo, cambio su regulación interna, el sistema directivo se descentralizó y no solo aquí sino también en dimensiones europeas. A partir de 1995 se reforzaron dos tendencias. Una de ellas fue la disminución real de los salarios de los profesores y con eso su prestigio. Por otra parte el nuevo contenido reglamentado por el NAT (Plan de Enseñanza Básica Nacional) con sus nuevos libros y programas pedagógicos, lo que liberó un potencial innovador en ciertos grupos de profesores. En cambio, el papel tradicional de los profesores en la trasmisión de valores, junto a esto no se dañó.

La población en los años 90, quizás por el empeoramiento del nivel de vida, hace recaer cada vez más tareas a la escuela (Halász, Lannert, 1997) Justo por eso, mientras que el prestigio profesional lo aprecian bajo, su consideración social es relativamente alta. Pero junto al empeoramiento de las condiciones y el aumento de desafíos, ¿cómo pueden vivir los profesores y pedagogos su vida en un alto nivel, correspondiente a lo esperado?

Esto se ve en los estudios de Judit Lóránd en 1972, los exámenes del profesorado del Instituto de Investigación Social de la Academia Húngara y del Instituto Pedagógico de la Capital (Ferge y compañeros de trabajo, 1972), así como los exámenes estadísticos de la población con respecto a actividades recreativas realizados por el Departamento de Investigación de Valores del Instituto de Investigación Social de la Academia Húngara. Esto nos deja comparar en ciertas dimensiones la sociedad de hoy con la de hace 20 años.

Según los datos de los análisis de Judit Lóránd los pedagogos pasan leyendo la mayor parte de su tiempo libre. Solo el 3% de ellos no mencionó la lectura como actividad de su tiempo libre. Los hombres prefieren la recreación deportiva y activa y juegan más tenis, pescan y nadan más que las mujeres. Las mujeres prefieren la recreación intelectual, leer, visitar museos, ir al cine, conciertos más que los hombres y además les gustan las labores de casa como tejer. Es interesante comparar los resultados obtenidos con los hechos paralelamente por el Instituto de Enseñanza Pública Nacional, el cual se extendió a las actividades recreativas de 1200 directores de escuelas. Puede decirse que los directores van más a visitar museos y conciertos o también a pescar, mientras que a los profesores les gusta más ir a divertirse, al cine, a nadar, a compartir con sus amigos, ir a restaurantes y jugar baraja. Esto está relacionado a que la edad de los directores es mayor y así es diferente la estructura de su recreación. Por otra parte es posible que tengan menos tiempo para eso.

En cuanto al modo de vida, la comparación de los datos de 1972 con los de 1997 puede ser solo muy limitada. Los estudios de 1972 contienen medidas de tiempo para analizar el tiempo de recreación de los profesores, así también incluyen la televisión, trabajos caseros, el tiempo dedicado a la familia y el análisis actual no contiene esto. El análisis de 1972 también recoge datos de con que se ocuparían los profesores si tuvieran más tiempo libre. El siguiente cuadro muestra algunos resultados.

Frecuencia de mención (%) de las actividades recreativas de los profesores y directores

	Profesores		Total	Directores
	Hombres	Mujeres		
Leer	93,6	98,1	97,0	97,6
Ir a excursiones	79,4	81,2	80,8	80,7
Compartir con amigos	71,3	72,4	72,2	67,5
Ir al cine	60,0	74,2	70,7	72,1
Visitar museos	61,1	72,2	69,4	77,4
Hacer trabajos caseros	40,9	51,3	48,7	42,3
Ir a conciertos	24,7	33,9	31,7	41,0
Nadar	31,1	27,0	28,0	25,8
Jugar a las cartas	17,3	19,2	18,8	15,7
Ir a restaurantes	17,6	17,0	17,1	13,7
Hacer actividades artísticas	17,8	16,2	16,6	13,4
Pescar	14,9	6,9	8,9	11,7
Jugar al tenis	11,8	4,2	6,1	7,8
Montar a caballo	3,0	2,3	2,5	2,0
Cazar	3,2	1,1	1,6	3,0

Orden de las actividades recreativas en 1970

Actividades recreativas	Según el tiempo dedicado a ellas	Entre las tres actividades más gustadas	Mencionadas primeramente	
			actividad más gustada	en caso de tener más tiempo libre
según su frecuencia				
Ver la televisión	1	3	4	13
Leer	2	1	1	1
Ocuparse de los niños	3	7	7	7
Actividades familiares	4	12	9	8
Paseo, deportes	5	2	2	2
Estudio	6	13	11	3
Ir a centros recreativos	7	14	14	10
Trabajo de agujas	8	4	3	9
Oír música	9	6	8	12
Oír radio	10	10	10	14
Trabajo casero	11	5	6	11
Ir al teatro	12	9	12	5
Actividades artísticas aficionadas	13	8	5	6
Nadar	14	11	13	4

Como nos muestran los investigadores, las actividades reales están relacionadas con la vida de casa, o sea, televisión, lectura, actividades familiares o sea dominan las que necesitan menos actividad. De todos modos la actividad más gustada es la lectura y se ve que los pedagogos dedican mucho tiempo libre al estudio, aunque esta actividad es menos gustada. Esto es de gran interés pues el estudio aparece como una de las actividades a hacer en caso de tener más tiempo libre. Esto significa que en los años 70 las posibilidades de estudio, por lo menos en cuanto a la calidad ofrecida, no era satisfactoria para los pedagogos. En caso de tener más tiempo libre sobresaltan las actividades deportivas, el teatro, viajes, o sea no dominan las actividades pasivas de casa. En resumen los pedagogos de los años 70 hubieran pasado su tiempo libre de forma más activa y cultural si hubieran tenido la posibilidad, pero por lo visto las actividades recreativas reales en el tiempo libre eran muy limitadas.

Si comparamos los dos cuadros vemos que la lectura es la actividad mencionada con más frecuencia en el grupo de pedagogos. La segunda es ir de excursión la cual suponiendo que se hace junto con la familia, podemos entender también en ella ocupación con los niños, actividad familiar, paseo y deporte, y esta actividad también aparece en un lugar parecido entre las mencionadas en los años 70. En los cuestionarios de 1997 el 10,5% de los profesores dijo que estudiaba en cursos superiores y el 64% participó en cursos post-graduales en los últimos 5 años. Esto significa que el estudio en los años 90 era una actividad bastante frecuente para los pedagogos. Relativamente muchos mencionaron que iban al cine, a los museos e ir a conciertos un 30% mencionó. Esto demuestra que los pedagogos en los años 90 pasan más activamente su tiempo libre que hace 26-27 años. En los datos de estos análisis no aparece que cantidad de tiempo en concreto dedicaron ellos a estas actividades, por eso existe el peligro de que el cuadro de los años 90 contiene también un poco de la realidad y un poco de los deseos (Los datos correspondientes a los viajes y vacaciones se verán después). Por eso no es posible si la diferencia estructural entre la realidad y los deseos en la actualidad es tan grande como en los años 70.

Los análisis de los años 70 también examinaron las actividades recreativas de los pedagogos teniendo en cuenta el tipo de escuela donde trabajan. En aquel entonces los profesores de secundaria estudiaban más, leían y hacían más deportes que los de primaria.

Frecuencia de algunas actividades mencionadas y de la satisfacción con respecto a los cursos post-graduales según los tipos de escuela.

	Escuela primaria	Escuela secundaria	Escuela secundaria con especialización	Total en escuelas secundarias
Cursa estudios superiores	8,9	11,7	14,3	12,8
No cursa	91,1	88,3	85,7	87,2
Cursó estudios de postgrado en los últimos 5 años	69,1	56,5	58,7	57,4
No cursó	30,9	43,5	41,3	42,6
Satisfechos con las posibilidades de estudios de postgrado	6,4	7,4	9,7	8,4
No satisfechos	11,2	12,2	16,0	13,8
satisfechos y no a la vez	34,6	34,5	31,8	33,4
más bien satisfechos	33,1	28,1	28,4	28,3
muy satisfechos	14,7	17,7	14,1	16,2
Lee	98,2	96,2	94,0	95,3
No lee	1,8	3,8	6,0	4,7
Pasea, hace deportes	84,2	86,4	80,8	84,1
No pasea ni hace deportes	15,8	13,6	19,2	15,9

Estudios superiores más bien los profesores de secundaria cursan, sin embargo los cursos de post-grado son más característicos en los pedagogos de primaria. O sea las actividades de estudio son apreciadas en la misma medida por los profesores de todo tipo de escuela. La satisfacción con respecto a las posibilidades de los estudios de post-grado está en contacto con la participación. Los pedagogos de las escuelas primarias que participan en mayor proporción en los estudios de post-grado se sienten más satisfechos que los profesores de secundaria que participan en menor proporción.

La lectura en los años 90 es mas frecuente en los profesores de primaria que en los de secundaria, en cuanto a las actividades deportivas, la proporción es casi igual en los dos tipos de escuela. Esto significa que en los años 90 ya no existe esa gran diferencia entre los pedagogos de los dos niveles, como hubo hace dos décadas. La transformación del sistema educativo de ese modo hizo efecto en eso.

Cultura en las actividades de los profesores

Un estudio publicado en 1972 sobre el trabajo de los profesores resalta que la cultura en esta esfera tiene un papel diferente que en otras esferas intelectuales, porque los pedagogos en todas sus actividades transmiten patrones culturales. Por eso los análisis anteriores han enfocado de manera primordial lo relacionado con la cultura y el interés cultural de los pedagogos. Han hecho indicadores sintéticos para medir el grado cultural el cual usando solo criterios cuantitativos toma en consideración las actividades culturales. Después de cuestionar la densidad de utilización, formaron puntos de diferenciación. Sin embargo no se pudo contar con los criterios del contenido de la cultura de consumo. La suma de esos puntos forma el índice del valor medio cultural. Contaron con las siguientes actividades: ir al cine, teatro, conciertos, exposiciones, estar anotados en librerías, el número de sus libros propios, costumbres de comprar libros, lectura, dominio de lenguas extranjeras, estudios. Recibieron los siguientes valores promedios de puntos según la escuela y el tipo de lugar donde están.

Promedios de puntos del índice cultural general de los pedagogos en 1970

Tipo de escuela	Budapest	Ciudades del Interior	Pueblos
Escuela primaria			
Nivel inferior	23	24	19
Guardería	24	20*	22
Nivel superior	30	26	23
Escuela secundaria especializada	29	29	25
Escuela secundaria	36	30	25

Los datos de aquel tiempo nos muestran una diferencia muy grande en cuanto al tipo de escuela y de la población donde están. El índice cultural de los maestros de los pueblos en el nivel inferior de la escuela primaria fue 19, frente al cual se ven 36 en las escuelas secundarias de Budapest.

Los valores promedios de puntos en el curso 1996/97 nos muestran los efectos negativos de los pueblos siendo mucho más altos en Budapest, pero no existe tanta diferencia con respecto al tipo de centro de educación que hace 20 años.

Promedio de los puntos del índice cultural general de los pedagogos en 1996/97

	Budapest	Ciudades del Interior	Pueblos
Escuela primaria			
Nivel inferior	4,97	4,27	3,96
Guardería	4,74	4,41	3,73
Nivel superior	5,01	4,34	4,11
Escuela secundaria especializada	5,06	4,33	
Escuela secundaria	4,82	4,64	4,58
Solo escuela primaria	5,00	4,31	4,05
Escuela primaria y escuela secundaria	4,73	4,81	4,41
Solo escuela secundaria	5,18	4,42	5,35*
Escuela secundaria y escuela secundaria especializada	4,68	4,65	3,38**
Solo escuela especializada	5,06	4,33	

La primera parte del cuadro nos muestra que mientras los profesores de escuela secundaria han obtenido los valores promedios de puntos más bajos, en el interior se ve al revés, o sea éstos han obtenido los valores más altos. La segunda parte del cuadro nos muestra que en Budapest las escuelas con un solo sistema educativo obtienen más puntos y en el interior más bien las que mezclan varios tipos. En cuanto a la cuestión de que factor influye más en la cultura de los pedagogos, se puede apreciar con certeza que la población donde está la escuela afecta mucho más que el tipo de ésta. Esto se deriva naturalmente a que en las pequeñas poblaciones existen menos ocasiones para practicar ciertas actividades culturales. En las ciudades no hay una relación significativa entre el grado cultural y el tipo de escuela pero en el interior este factor también es importante. Todos estos resultados nos muestran que en los lugares con mayores posibilidades es más fácil de compensar las desventajas que puedan existir.

El declive ocasionado por vivir en poblados también se nota en otro tipo de actividades, pero de ese punto de vista no se pudo establecer un orden significativo con respecto al tipo de escuelas.

En cuanto al uso de la computación y el dominio de lenguas los profesores que trabajan en escuelas de especialización de nivel medio son los más activos, pero en cuanto al ir al cine, museos y teatros no existen diferencias entre escuelas primarias y secundarias, además desde este punto de vista las escuelas primarias de Budapest aparecen mejor. Las desventajas ocasionadas por las poblaciones pequeñas no han disminuido con relación a los años 70, pero desde las dimensiones de las actividades culturales ya no existe esa jerarquía rígida que existía entre las escuelas secundarias y primarias.

Frecuencia de mención de diferentes actividades según el tipo de escuela y el tipo de población (%)

	Budapest	Ciudades del Interior	Pueblos
	usa la computación		
Escuela primaria	57,3	36,3	34,9
Escuela secundaria	57,6	51,2	56,9
Escuela especializada de nivel medio	70,8	58,3	
	domina lenguas		
Escuela primaria	68,3	47,4	50,9
Escuela secundaria	72,2	63,6	64,0
Escuela especializada de nivel medio	63,0	50,6	
	va a conciertos		
Escuela primaria	41,9	34,7	19,7
Escuela secundaria	44,7	37,2	39,2
Escuela especializada de nivel medio	37,5	27,4	
	va al cine y al teatro		
Escuela primaria	78,4	70,5	65,7
Escuela secundaria	72,9	76,5	66,7
Escuela especializada de nivel medio	83,3	67,6	
	visita museos		
Escuela primaria	86,0	71,2	61,5
Escuela secundaria	70,7	71,5	78,4
Escuela especializada de nivel medio	70,8	66,6	
	estudia idiomas		
Escuela primaria	29,1	19,3	22,2
Escuela secundaria	33,6	21,9	29,4
Escuela especializada de nivel medio	46,8	20,6	

Grado cultural alto o bajo que ocurre en lugares con una proporción de más del 40%

Altos grados culturales	
Budapest, escuela secundaria	72
Budapest, escuela primaria, nivel superior	53
Ciudades del interior, escuela secundaria especializada	49
Ciudades del interior, escuela secundaria	48
Budapest, escuela secundaria especializada	45
Bajos grados culturales	
Pueblos, escuela primaria, nivel inferior	68
Budapest, escuela primaria, nivel inferior	50
Pueblos, escuela primaria, nivel superior	48
Ciudades del interior, escuela primaria, nivel inferior	46
Pueblos, escuelas de enseñanza media	41

En los análisis de 1996/96 obtenemos una imagen más igualada. En los grupos con más alto nivel cultural, el porcentaje más alto es de un 50%, mientras que en los de bajo nivel cultural el porcentaje más alto es de un 19,5%. En el nivel superior de las escuelas primarias de Budapest encontramos pedagogos con alto nivel cultural en una mayor proporción. Con menor nivel cultural encontramos más en el nivel inferior de las escuelas primarias de los pueblos. El cuadro muestra muy claramente que las diferencias de nivel cultural entre los pedagogos de las diferentes escuelas de Budapest casi ya no existen. Los profesores de escuela secundaria en este aspecto en el interior pudieron mantener el primer lugar. Si en vez de utilizar el tipo de escuelas usado en los años 70, usamos el que es válido actualmente, se ve bien que en Budapest los profesores de las escuelas con un solo sistema educativo tienen el primer lugar y en el interior esto es diferente, los que trabajan escuelas que mezclan varios tipos de sistemas educativos tienen más nivel cultural. En las pequeñas poblaciones estas dimensiones, aunque damos a conocer las proporciones, son más difíciles de interpretar producto del pequeño número de elementos. Pero se nota de todos modos que el declive ocasionado por vivir en poblados ocasiona más desigualdades entre los pedagogos que entre las escuelas.

La estimación social de los pedagogos

Un análisis de 1970 ha demostrado sociológicamente que la autoestima de los pedagogos frustrados viene emparejada con su sentido bajo de estimación social. Dentro de eso especialmente tampoco consideran suficiente la estimación social oficial, porque todos los grupos de pedagogos siempre han valorado más el nivel de la estimación de los padres que el de la sociedad. La estimación social de ellos en una escala de 7 tuvo un promedio de 3,1 (entre los periodistas fue de 3,75) y en el círculo de los padres tuvo un promedio de 3,5. Su estimación material la sienten mucho más mal que su estimación social. Esta tuvo un 2,5 (entre los periodistas fue de 3,5). En cambio el valor deseado de su estimación social lo vieron como promedio en 5,9.

“Los pedagogos en general (y posiblemente más que en otras esferas laborales) están convencidos de que sus actividades son una de las más importantes de la sociedad y que esto merece una estimación moral que no es capaz de expresarse en forma material. A luz de este convencimiento parece ser injusta la estimación actual o su nivel salarial y las tensiones entre la realidad y los deseos, posiblemente sea uno de los factores básicos de su conciencia colectiva, ya tantas veces vista en hechos, unificada y que refleja desesperación”

esto puede leerse en estudios de 1970 (Ferge y compañeros de trabajo, 1972, página 201).

Los análisis de los años 90 demuestran que los pedagogos ahora tampoco sienten que la sociedad estime mucho el trabajo de enseñanza. Entre 11 ocupaciones intelectuales los profesores de secundaria quedaron en el lugar 8, los de primaria en el 9 y los de guardería en el 11. Los directores de escuelas ven de forma peor la estimación social de los profesores. La opinión pública demuestra en cierta manera el malestar de ellos, los han puesto casi en los últimos lugares en el orden.

Orden de la apreciación de la estimación social de ciertas ocupaciones intelectuales en los círculos de profesores, directores y alumnos

	Profesores	Directores	Adultos
1. Juristas	2,0	2,8 (2.)	3,5 (2.)
2. Economistas	2,6	2,9 (3.)	4,6 (3.)
3. Médicos generales	3,1	2,3 (1.)	2,8 (1.)
4. Periodistas	5,3	5,8 (5.)	6,8 (9.)
5. Ingeniero mecánico	5,6	5,9 (7.)	5,8 (5.)
6. Farmacéutico	5,7	5,9 (6.)	5,6 (4.)
7. Curas	6,2	5,8 (4.)	6,7 (8.)
8. Profesor de escuela secundaria	7,2	7,0 (8.)	5,8 (6.)
9. Profesor de escuela primaria	8,7	8,6 (9.)	6,5 (7.)
10. Bibliotecarios	9,4	9,7 (11.)	9,1 (11.)
11. Pedagogos de guarderías	9,7	9,5 (10.)	8,2 (10.)

Fuente: Marketing Centrum, 1994.

Las pedagogas que enseñan en general en escuelas primarias de pequeñas ciudades y pueblos le atribuyen una mayor estimación social a los pedagogos de guarderías y los profesores de escuela primaria y secundaria, pero los pedagogos de escuelas con cursos a la vez de enseñanza primaria y secundaria rechazan esta idea. El otro extremo es el factor de la estimación de los economistas e ingenieros de máquinas, la cual es aceptado más, y contrariamente a lo anterior, justamente por los profesores hombres de las escuelas secundarias de la capital. Entre los dos extremos encontramos por un lado las ocupaciones que tradicionalmente ocupadas por mujeres intelectuales (bibliotecarias, farmacéuticas, pedagogas de guarderías) y en la lógica de las cuales no pega las dos ocupaciones que están de moda en la actualidad, la jurídica y la de economía. Este patrón de prestigio se acerca más a las maestras de escuela primaria y a las pedagogas de guardería.

Las condiciones de trabajo de los profesores y el cuerpo docente.

El estado de los profesores es influido notablemente por el ambiente del cuerpo docente. El cuerpo docente, como todo cuerpo laboral, es a la vez un colectivo de especialistas y de personas, pero como sus integrantes dependen mucho más uno del otro que en otros colectivos laborales (imparten las clases uno tras otro, trabajan en colectivos laborales, etc.) este pequeño mundo intelectual significa mucho más que el conjunto de colegas. Es capaz de compensar a sus miembros por las frustraciones sufridas pero puede ser capaz también de amargarles la vida. Y no cabe duda que en las poblaciones pequeñas es mucho mayor la importancia del cuerpo docente en la vida extraescolar que en las grandes.

La valoración de los cuerpos docentes también formaron parte de los análisis en 1970. La mayoría de los pedagogos cuestionados en aquel entonces se sentía satisfecho con sus colegas, el 81% de ellos calificó sus relaciones con sus colegas con un 4 o 5. Sin embargo a la encuesta de que si consideraba que su cuerpo docente era ideal, un 39% dijo que completamente, un 52% dijo que solo en parte y un 74% dijo que de ninguna manera. Los pedagogos cuestionados dijeron que en su cuerpo docente trabajaban pedagogos que estaban muy cansados, nerviosos y con problemas monetarios por eso eran muy quisquillosos, celosos uno con el otro y oportunistas (Ferge y compañeros de trabajo, 1972, página 201).

La mayoría de los pedagogos en los años 90 se sienten satisfecho con su cuerpo docente. De los 12 factores en su estado general se sienten más satisfechos con la ayuda profesional de sus colegas pero también el espíritu del cuerpo docente ocupa el cuarto lugar en el orden de satisfacción.

Parece que entre los profesores y directores existe un acuerdo de como debe de ser un buen cuerpo docente. Los profesores y los directores toman como primordial el manejo eficaz de conflictos, y esto es un poco más importante para los directores. Sin embargo la práctica real nos muestra que no es manejo eficaz de conflictos lo más significativo, pues según los profesores esto aparece solo en el séptimo lugar del orden de las características de su cuerpo docente. Este aspecto parece contradecir que en los primeros lugares aparecen la buena cooperación profesional, la ayuda de unos a otros, las mejores relaciones personales y las conversaciones profesionales sistemáticas, *per definitinam* suponen de alguna forma el manejo eficaz de conflictos.

Exigencias de los profesores y directores a un buen cuerpo docente y la calificación promedio de estos de 1 a 5

	Que importante es según		Es característico según los profesores
	los directores	los profesores	
Manejo eficaz de conflictos	4,9	4,8	3,5 (7.)
Relaciones entre directores y profesores	4,7	4,8	
Ayuda de uno a otro	4,7	4,7	3,8 (2.)
Buena cooperación profesional	4,7	4,7	3,9 (1.)
Buenas relaciones personales	4,6	4,7	3,8 (3.)
Conversaciones profesionales sistemáticas	4,5	4,3	3,7 (4.)
Comunicaciones con los padres	4,4	4,3	3,7 (5.)
Valoración similar	4,3	4,2	3,4 (8.)
Concepciones profesionales similares	4,1	4,1	3,7 (6.)
Actividades extraescolares comunes	3,4	3,6	3,0 (9.)
Rivalidad profesional	2,6	2,4	2,6 (10.)

Es interesante ver cuales factores y con que calificaciones quedaron en los últimos lugares. Mientras que la mayoría de los aspectos para tener un buen ambiente en el cuerpo docente, fueron calificados con 5 por el 53-80% de los profesores, solo las concepciones profesionales similares un 39%, las actividades extraescolares comunes un 19% y la rivalidad profesional un 6% de los profesores las consideraron muy importantes. Bajo el nombre de concepciones profesionales similares entendemos los conceptos básicos de los talleres profesionales, las similitudes de su filosofía, pero puede ser que la inclusión profesional *gleich* les haya dejado malos recuerdos. En el último lugar quedó la rivalidad profesional, que también tiene mala reputación. En resumen los directores al tema profesional, los profesores a los criterios personales le dan poco más importancia.

En la valoración de estos criterios también determina quién en que tipo de escuela enseña. Para el buen ambiente del cuerpo docente los maestros de primaria encuentran estos criterios de manera significativamente importante. Parece que el ambiente más cálido de estas escuelas no solo está relacionado con la edad de los niños, sino también con lo esperado con relación al cuerpo docente. El otro extremo son las escuelas de enseñanza medias que culminan con examen de bachillerato y entre ellas más bien las escuelas secundarias. En la imagen que tiene los profesores de esas escuelas sobre el cuerpo docente, no tiene gran importancia las comunicaciones con los padres, los puntos profesionales, y las actividades extraescolares comunes que en otras escuelas.

Exigencias a un buen cuerpo docente según los diferentes tipos de escuelas y la calificación promedio de estos de 1 a 5.

	Escuela primaria	Primaria + secundaria	Escuela secundaria	Escuela secundaria + especialización de nivel medio	Escuela secundaria especializada
Manejo eficaz de conflictos	4,8	4,8	4,8	4,7	4,8
Relaciones correspondientes entre directores y profesores	4,8	4,8	4,7	4,7	4,8
Ayuda de uno a otro	4,7	4,8	4,7	4,7	4,6
Buena cooperación profesional	4,7	4,8	4,6	4,6	4,7
Buenas relaciones personales	4,7	4,7	4,6	4,6	4,7
Conversaciones profesionales sistemáticas	4,4	4,4	4,2	4,1	4,3
Comunicaciones con los padres	4,4	4,5	3,8	4,1	4,1
Valoración similar	4,3	4,3	4,1	4,1	4,1
Concepciones profesionales similares	4,2	4,1	4,0	4,0	4,1
Actividades extraescolares comunes	3,6	3,7	3,3	3,5	3,6
Rivalidad profesional	2,4	2,3	2,2	2,3	2,5

En la valoración de otros criterios también influye la edad de los pedagogos y la población donde enseñan. Los resultados del análisis demuestran que en el ámbito profesoral el peso de los aspectos profesionales crece según la edad. Las conversaciones profesionales sistemáticas, la buena cooperación profesional, las concepciones profesionales similares y la rivalidad profesional (pero aquí también puede incluirse la valoración similar), va teniendo más peso en la valoración de un buen cuerpo docente mientras más edad tengan los pedagogos. Al parecer los aspectos profesionales son realmente reconocidos por los pedagogos también, cuando ya han sobrepasado el peso de los acontecimientos personales característicos, como son el matrimonio, nacimiento de hijos, creación de la base de existencia familiar. La mención de la importancia de las relaciones personales dentro del cuerpo docente cambia cuando los profesores llegan a los 40 años de edad. Entonces ya no prestan un gran importancia a las buenas relaciones dentro del cuerpo docente y a los programas extraescolares. Por otra parte los investigadores de este tema han notado que las características locales de los pueblos reordenan el peso de las prioridades. Mientras más pequeña es la población donde viven, son más limitadas las relaciones profesionales y personales. Las conversaciones profesionales sistemáticas, los programas extraescolares y la comunicaciones con los padres para los profesores de esas pequeñas poblaciones, son más importante.

Temas de conversación en el cuerpo docente y el promedio de estos de 1 a 5

	Profesores	Directores
1. Progreso de estudio del alumnado	4,45	4,57 (1.)
2. Empeoramiento del comportamiento del alumnado	4,23	4,03 (4.)
3. Situación económica de la escuela	4,21	4,05 (5.)
4. Problemas de subsistencia	4,20	4,08 (3.)
5. Futuro de la escuela	4,17	4,23 (2.)
6. Condiciones de trabajo	3,95	3,56 (9.)
7. Programas pedagógicos y planes de estudio locales	3,84	3,86 (6.)
8. Libros de estudio	3,82	3,63 (8.)
9. Abastecimiento de materiales de enseñanza	3,55	3,53 (10.)
10. Relaciones con los mantenedores de la escuela	3,46	3,60 (7.)
11. Resultados del control profesional	3,19	3,32 (11.)
12. Problemas directivos	3,12	2,92 (13.)
13. Problemas personales de los colegas	3,10	2,95 (12.)

Según los profesores y los directores los resultados escolares de los alumnos es el tema más frecuente. Otro dato significativo es que el tema de los problemas de subsistencia es muy frecuente. Los temas directamente relacionados con la labor profesoral, como programas pedagógicos, libros y abastecimiento de materiales de enseñanza son menos frecuentes que los relacionados a las condiciones laborales, como la situación económica y el futuro de la escuela. la situación del trabajo. A los cuerpos docentes les interesa menos los problemas directivos y los problemas personales de los colegas.

El estado general laboral de los profesores

Los profesores aprecian sus condiciones de trabajo un poquito mejor que regular. Esto es con excepción de la estimación social. No se sienten conformes con la estimación que dan los mantenedores a sus escuelas y tampoco (como en 1970) con la estimación material y moral

Satisfacción con las condiciones laborales del trabajo escolar en la esfera profesoral, en una escala de 5 grados

	Profesores
Disposición de ayuda profesional de los colegas	3,9
Comunicaciones con los padres	3,7
Nivel de enseñanza general de la escuela*	3,7
Espíritu del cuerpo laboral	3,6
Posibilidades de continuar los estudios	3,3
Estimación de la escuela por parte de los padres	3,3
Condiciones materiales de enseñanza	3,2
Interés y diligencia del alumnado	3,1
Comportamiento del alumnado	3,1
Estimación social de la escuela por parte de los mantenedores	2,9
Estimación moral	2,6
Estimación material	2,0

En general es significativo que los profesores de escuela primaria se sienten menos satisfechos con la estimación y reconocimiento de su trabajo, los profesores de enseñanza media se sienten insatisfechos con el nivel de la escuela y su ambiente.

Los profesores de escuela secundaria son los más insatisfechos con la estimación de su trabajo. En aquellas escuelas donde se imparte también cursos de especialización, ya los profesores se sienten más satisfechos, sobre todo en las escuelas de nivel medio donde no hay cursos de escuela secundaria. En cambio con respecto al nivel escolar (comportamiento e interés del alumnado, nivel general de enseñanza, rango adquirido entre los padres) se sienten más satisfechos donde no existen cursos de especialización. En las escuelas con solo cursos de especialidades no se sienten satisfechos con el conjunto de estos factores. Con los factores personales del trabajo, el ambiente, los alumnos, colegas y padres, en las escuelas primarias, o con cursos primarios y secundarios a la vez se sienten más satisfechos los profesores.

Distribución del salario profesoral

Según los resultados de los análisis de la OECD, es difícil de deducir explícitamente si existe relación entre las condiciones de trabajo y el salario de los profesores. Según la duración del trabajo la tendencia nos muestra que el salario de los profesores con más horas laborales anuales es también mayor. En cuanto al índice de estudiantes por profesor, según los datos, encontramos más diferencias.

En ciertos países, donde ha disminuido el número de alumnos y decrecido el índice de estudiantes por profesor, se nota un límite de aumento salarial. En estos países el aumento modesto del salario es compensado en parte por las mejores condiciones laborales. En otros países se mantuvo el número de alumnos y aumentaron los salarios de los profesores. En cambio en todos casos esto no es parte de una estrategia, pero en la práctica se nota que en los países donde pagan mejor a los profesores esperan menos un menor índice de estudiantes por profesor y al revés. Pero las cantidades vistas en los números propiamente no nos pueden señalar el efecto del salario y las condiciones laborales en la calidad de enseñanza.

El siguiente cuadro nos muestra los cambios de los valores reales de los salarios profesoraes, del índice de estudiantes por profesor y de los gastos por alumnos en el intervalo de 1985 a 1993 en las escuelas primarias en porcentajes.

	Promedio salarial De los profesores	Índice de estudiantes por profesor	Gastos por alumno
Austria	26,05		4,4
Bélgica	7,63		-20,0
Dinamarca	1,39		-10,4
Finlandia	14,97		-3,7
Alemania	11,77		-0,9
Irlanda	26,73		-8,9
Holanda	2,26		8,2
España	16,09		-39,5
Suecia	6,73		0,8
Hungría	8,8		-23,7

Fuente. Education at a Glance

Notamos que entre los diferentes países existen grandes diferencias. El motivo de estas solo puede estudiarse con un análisis detallado. En el caso de Hungría los tres índices muestran una mejoría en periodo de 10 años. En el aumento del 8,8% del salario solo contamos con el efecto del índice de precios en consumos, el efecto de la introducción de los impuestos personales no, el cual en 1998 produjo un aumento nominal salarial de unos 15%. Si contamos con eso notamos una disminución en varios puntos del salario real. En el índice de estudiantes por profesor hay que tener en cuenta que en Hungría precisamente en 1985 llegó a las escuelas primarias la alta ola demográfica a 4º – 5º grado. La mejoría del índice de estudiantes por profesor es consecuencia de la disminución del número de alumnos. El aumento relativo de gastos por alumnos se ve favorable, 31% en 10 años. En este aumento contribuyeron en primer lugar las autonomías y empresas.

Los empleados de la esfera de educación pública, trabajadores de educación y enseñanza, sin contar con aquellos que son contratados para solo dar horas de clase, son empleados públicos. Por eso la condición para poder ejercer este tipo de trabajo es tener el nivel escolar y título adecuado. En la actualidad es significativo el nivel de desempleo de los profesores en las poblaciones mayores.

Desempleo de los profesores

La proporción de desempleo ha aumentado en todas las ocupaciones correspondientes a los diversos tipos de escuelas. En las escuelas primarias y en los institutos formadores de obreros calificados esto se puede entender pues ha disminuido el número de alumnos en estos centros, lo que trae la disminución de la necesidad profesoral. En cambio en las guarderías infantiles, junto al mismo número de niños, o un aumento pequeño con relación a 1990, se ve la disminución del número de pedagogos. El desempleo aumentó un 4% y este es el mayor correspondiente a los centros escolares.

El desempleo contando con el total de todos los desempleados registrados, cambia según la temporada, pero en el período de vacaciones escolares se nota el aumento de paros en los profesores y trabajadores principiantes. En agosto hay siempre más profesores desempleados. En 1996 en este mes había casi el doble de pedagogos de escuela secundaria y primaria desempleados que en el mes de enero y diciembre. En caso de pedagogos de guardería infantil la oscilación fue de un 60%.

	Número de pedagogos	Número de paros	Número de paros.	Número de pedagogos	Número de paros	Número de paros.	Número de pedagogos	Número de paros	Número de paros.
	1994/95	1995 enero	porcientos	1995/96	1996 enero	porcientos	1996/97	1997 enero	porcientos
Guarderías	33007	751	2,3	32320	1159	3,6	31891	1279	4,0
Escuelas primarias	89939	859	0,9	86891	1644	1,9	83658	1947	2,3
Institutos para niños retardados	6405	36	0,6	6428	35	0,5	6517	35	0,5
Escuelas especializadas y formación de obreros	12266	153	1,2	11099	247	2,2	10164	243	2,4
Escuelas de enseñanza media	27936	196	0,7	28684	329	1,1	29462	439	1,5
Total	169553	1995	1,2	165722	3414	2,1	161692	3943	2,4
		Total de pegagogos en porcientos			Total de pegagogos en porcientos			Total de pegagogos en porcientos	
Número de paros de pedagogos en otro tipo de escuelas no antes señaladas, escuelas de música, deportes, etc		839	0,5		1282	0,8		1283	0,8
Sin título correspondiente pero desea empleo como profesor		563	0,3		670	0,4		474	0,3
Total	169553	3397	2,0	165722	5366	3,2	161692	5700	3,5

Fuente: Datos de la política de enseñanza, KSH 1997, Base de datos del Centro Laboral Nacional de Metodología

El trabajo profesoral como fuente de placer.

Al 88% de los profesores les gusta la enseñanza como ocupación. Solo 10 de ellos respondieron que esta no les gusta mucho. Como el análisis fue hecho en las propias escuelas, es difícil responder allí que siendo profesor no le gusta enseñar, además es difícil de aceptar psicológicamente que a uno no le gusta su trabajo en una esfera intelectual, en la cual las exigencias sociales esto no lo permite. Es bueno señalar quienes fueron los que dieron una respuesta de 3 (base a 5). Su proporción es un poco mayor en la enseñanza media con 14% que en la primaria con 9%. Primeramente aquellos les gusta enseñar así, de manera regular, los que tienen título de profesor de escuela secundaria o otro tipo (no maestro y no hecho en escuelas superiores pedagógicas) de título de profesor (13 y 19%). Su mayoría no tiene 30 años (18%) y trabajan en escuelas secundarias o escuelas que solo dan formación de especialización (16%).

En 1970 el análisis de pedagogos documentó por primera vez con métodos sociológicos que en esta época en la frustración de la sociedad pedagógica húngara la poca límite de independencia profesional jugó un papel importante. Sobre todo los pedagogos del interior pensaban así. Mientras que en la capital el 35% estaba satisfecho con esto, en el interior solo un 22%. En menor medida los profesores de enseñanza media estaban satisfechos con su independencia profesional. En Budapest el 21% de los profesores de escuela secundaria y el 33% de escuela secundaria especializada estaban satisfechos con las posibilidades de su independencia profesional, en el interior solo el 19% y el 18%. También dice mucho que el 23% de los pedagogos del interior no contestó esta pregunta. (Ferge y compañeros de trabajo, 1972, página 207). De estos estudios resultó que los pedagogos en primer lugar criticaron los planes de estudio aceptado por la ley y el estudio de letra a letra de las materias obligatorias. (Ferge y compañeros de trabajo, 1972, página 207). También se ve en los análisis de 1970 que para los pedagogos es muy importante las actividades que se relacionan fuertemente con los estudios de su especialización.

En los estudios realizados en los años 90, similarmente al de 1970, se demostró que para los profesores las actividades relacionadas con su especialización son muy importantes. El ejercicio de su especialidad y el uso de sus conocimientos son la dimensión más positiva de la imagen profesional de los pedagogos.

Con que gusto realizan los profesores las siguientes actividades profesionales (valores promedios)

	Escuela primaria	Escuela de enseñanza media	Total
Explicar las asignaturas	4,8	4,8	4,8
Ocuparse con los alumnos de talento	4,8	4,7	4,7
Prepararse para las clases	4,5	4,4	4,5
Ocuparse con grupos aparte en clases	4,3	4,1	4,2
Tareas extraescolares	4,2	3,7	4
Estudios repetitivos	3,9	3,5	3,8
Exigencias, valoración	3,8	3,7	3,8
Implantar disciplina	2,7	2,4	2,6

Los pedagogos se ocupan con gusto con las actividades que necesitan preparación profesional, los que trabajan en escuelas primarias un poco más que los de enseñanza media. Esto es valido para todo tipo de escuela. En 1970 de 12 actividades estas también fueron las más atractivas. “la valoración subjetiva de estas actividades nos señala que la enseñanza es el elemento más dominante en la orientación de los

valores de los pedagogos. Por otra parte el orden de valoración subjetivo (...) es completamente equivalente con el sistema de exigencias escolar real y su ejercicio. (...) El trabajo pedagógico de la escuela en estos momentos solo en una base pequeña (...) principalmente en las clases da la posibilidad de realizar las ideas propias y los valores profesionales.

La ocupación como profesor, en cuanto al gusto, se notó una diferencia grande entre la preparación para las clases, el trabajo en grupo en las clases y las tareas extraescolares de los profesores. Entre las actividades señaladas, la preparación para las clases y la ocupación con grupos aparte en clases es menos preferida por aquellos a quienes les gusta menos enseñar. Estas actividades fueron clasificadas con 4 y 3,8, mientras a los que les gusta más enseñar las clasificaron con 4,6 y 4,2. Es interesante que a los que modestamente les gusta enseñar, igualmente les gusta menos las tareas extraescolares (promedio de 3,4) que aquellos que le gusta mucho (promedio de 4,1).

Zsuzsa Ferge y sus compañeros de trabajo en 1970 encontraron que la jerarquía de las actividades profesionales de los pedagogos es bastante estable. (Ferge y compañeros de trabajo, 1972, página 203) y casi no existe en esa diferencia en cuanto al tipo de escuela. Las investigaciones hechas en los años 90 refuerzan esta tesis, pues se ve que los puntos fundamentales de esta jerarquía son los mismos.

En cuanto a la ocupación con los niños de talento y con grupos aparte en clases es un poco menos preferida en las escuelas con especialización e institutos formadores de obreros calificados que en las escuelas primarias y secundarias. Los profesores de primaria se ocupan con gusto con las tareas extraescolares, por ejemplo ir a excursiones, y también a Estudios correctivos y hacer disciplina. A los profesores de las escuelas de secundaria implantar disciplina es lo menos que les gusta. Es interesante que mientras más edad tenga el profesor manda a hacer disciplina con más gusto, esto tuvo calificación de 3, mientras que los que tienen menos de 30 años la calificaron con 2,3 y ellos exigen con un poco menos rigor. Esta tendencia nos dice que en la concepción de los profesores de generación a generación tiene menor significado el poder autoritario de exigencia y castigo.

En 1970 hubo diferencias en la valoración de ciertas actividades entre los profesores de la capital y del interior. A los primeros les gustaba más las actividades que les permitían mayor independencia profesional (nuevos métodos, círculos de estudio, formación individual, control, conversaciones ocupaciones individuales), mientras que los últimos preferían las actividades pedagógicas de no enseñanza (programas comunes y libres).

Las exigencias frente a la escuela en Hungría tradicionalmente siempre fueron altas y estas solo aumentaron en las últimas décadas. Esto puede ser también consecuencia de los problemas de orientación social surgidos por el cambio de gobierno y también por los nuevos desafíos del mercado obrero. Los profesores y directores sienten profundamente los deberes sociales diversos de sus escuelas.

Sin embargo, los profesores no sienten que tengan una estimación social correspondiente a esto. Entre sus condiciones laborales con su estimación material y social se sienten menos satisfechos y tampoco con la estimación de los organismos que mantienen la escuela. Los profesores sienten esta estimación más baja que la que existe realmente en el pensamiento general de las personas y los directores la sienten más baja que los profesores.

Los profesores ven a la escuela en primer lugar como un centro que imparte conocimientos. Sus ideas sobre la escuela están en función de en que tipo de escuela trabajan y que nivel escolar tengan. Los profesores de primaria y entre ellos los que estudiaron en escuelas formadoras de maestros, son partidarios de una escuela cálida, amorosa, que complemente la familia. Sin embargo para los que enseñan en escuelas de especialización, la escuela ideal es la que pragmáticamente forma y brinda conocimientos modernos para una vida laboral exitosa. También los hay partidarios de las escuelas comprometidas a cuidar los valores tradicionales nacionales, pero con relación a este concepto es muy interesante ver quienes son los que no lo aceptan, igualmente a quienes ven la tarea fundamental de la escuela como el desenvolvimiento del individuo. Los pedagogos de las escuelas de enseñanza media con especialización son los que más rechazan este modelo de escuela.

El cuerpo docente juega un papel importante en la vida de los pedagogos. Los profesores esperan más bien de un buen cuerpo docente que maneje con éxito los conflictos y existan buenas

relaciones entre los directores con los demás. Pero esto en marco de una buena cooperación y relaciones personales.

Los profesores después de salir de las aulas quizás no se ocupen tanto con los las cuestiones profesionales como lo desean los investigadores y políticos de la enseñanza, pero les interesa el comportamiento y progreso de sus alumnos, le gusta su trabajo, y tienen ideas concretas de como debe de ser su escuela y les preocupa el futuro de la misma. Ellos sintiendo en sí mismo los deberes diferentes tomados por las escuelas, aceptan esas responsabilidades.

En la autoestima de ellos se separan dos características. La imagen propia basada en elementos profesionales es más bien tomadas por pedagogos con más edad y de poblaciones pequeñas, y la creada con elementos de sus cualidades propias es caracterizada por los profesores jóvenes de la capital.

El modo de pensar de los pedagogos de forma básica es determinado por el carácter de sus escuelas. Junto a eso encontramos diferencias grandes en todas las cuestiones. Los que enseñan en primaria en función también de la edad de los niños, encuentran más familiar el sistema de relaciones escolares, en sus ideas relacionadas con la escuela existen mucho más elementos de las funciones de educación familiar. Además ellos sienten mucho más intensamente la dependencia social y profesional de sus escuelas. Los de enseñanza media tienen mucha más libertad profesional. Para ellos la escuela primeramente es la escena de las actividades profesionales.

Foros de representación de los padres en las escuelas

Las leyes de enseñanza pública rigen la función del círculo de padres y el consejo escolar. Los intereses de los padres están representados en la comunidad de trabajo de los padres y en el consejo escolar.

Reuniones de padres

Objetivos: Tareas comunes, planeación de objetivos, solución de problemas.

Establecer relaciones entre la escuela y los padres y entre los padres mismos.

Horas de recepción

Objetivos: Intercambios de opiniones con los profesores de las asignaturas sobre el trabajo escolar y la conducta de los niños de forma individual.

Horas de recepción matutinas

Son usadas por los que por alguna causa no pueden ir a las horas de recepción de la tarde o a las reuniones de padres y tienen que consultar urgentemente con los profesores o responsables de grupo. El profesor también puede citar a los padres a estos. La hora de estos está en función de los horarios individuales de los profesores.

Visitas a la familia

El estudio del ambiente familiar y el establecimiento de relaciones más cercanas es más bien tarea de los responsables de grupo y de la protección juvenil con motivo de solucionar los problemas relacionados con los alumnos. (Puede suceder en varias ocasiones en caso de problemas)

Días abiertos

En días determinados cualquiera puede visitar las clases matutinas o vespertinas.

Objetivos: Dejar dar un vistazo a la vida interna de la escuela. Los padres pueden ver las actividades escolares de sus hijos en las clases o fuera de ellas.

Clases de presentación

Se organizan para facilitar la elección de la escuela para los padres e hijos.

¿Cómo pueden incorporarse los padres en el ambiente escolar?

En el funcionamiento de la escuela los siguientes papeles de padres aparecen:

- El padre como demandador de el servicio escolar
- El padre como ayudante del proceso educativo y de enseñanza
- El padre como participante de la vida escolar

El padre como demandador de el servicio escolar puede pedir

- La posibilidad de participar en programas de alto nivel
- El cambio de estudio de lenguas extranjeras
- La ayuda de la protección juvenil
- La ayuda del psicólogo o logopeda escolar
- El cuidado de niños por la tarde
- La disminución del aporte monetario por la comida
- La organización de ocupaciones extras, no obligatorias

El padre como ayudante del proceso educativo y de enseñanza puede intervenir en las áreas siguientes

- La ampliación de los recursos escolares
- La formación de la imagen estética de la escuela
- El mejoramiento de las condiciones turísticas (Escuelas en bosques, junto a ríos), y las condiciones ambientales.

Formas:

- Donaciones monetarias
- Apoyo material
- Trabajos sociales e intelectuales

El padre como participante de la vida escolar

La escuela está abierta ante todas las iniciativas de los padres, las cuales apoyan, fortalecen y dan colorido al éxito de las tareas educativas y de enseñanza de los centros.

Su escenario puede ser

- clases del responsable de grupo
- reuniones de padres
- actividades de recreación
- áreas culturales

Promotores

- comunidad de trabajo de padres
- responsable de grupo
- la dirección de la escuela

2. Sistema normativo y legislativo

2.1. Leyes de ámbito estatal

Ley de enseñanza pública LXXIX. de 1993

Después de las elecciones libres de 1990 el acontecimiento más importante de la política de enseñanza fue: la creación de la nueva ley de enseñanza. El proceso de preparación de esa ley que estuvo acompañada con largos debates culminó en el verano de 1993, cuando el parlamento aceptó la ley de educación pública, de enseñanza profesional y de educación superior. La ley que recoge todos los puntos relacionados con la enseñanza, de nuevo responde a las exigencias elementales de la democracia.

Peculiaridades:

- Cuida de los derechos elementares de la libertad escolar. Libertad de estudio, creencias y conciencia, Libertad de fundar y escoger escuelas. Tanto los padres como las escuelas acogieron con alegría estas medidas.
- Fortalecieron las cargas de las responsabilidades compartidas y autonomías locales
- Pusieron en lugar de las regulaciones centrales anteriores, regulaciones de dos niveles que aseguran las autonomías locales.

En el desarrollo de la educación pública húngara ejerció efectos primordiales la ley aceptada en 1991, la cual regula la devolución de los bienes inmuebles a la iglesia, y por la cual las iglesias obtuvieron la posibilidad de pedir sus bienes nacionalizados y así a sus escuelas. También es necesario destacar en cuanto a las leyes que ejercieron efectos directos en la transformación de la educación pública, la aceptada en 1993 sobre las minorías nacionales y étnicas. Esta asegura, en comparación con las internacionales, derechos amplios a las minorías nacionales y étnicas en la esfera de la enseñanza también.

- (1) La enseñanza pública contiene la enseñanza en las guarderías, la enseñanza y educación escolar, así como la educación colegial. La escuela podrá participar en la educación profesional si tiene los requisitos impuestos por la ley de enseñanza profesional. Las guarderías, escuelas y colegios solo podrán participar en la formación de pedagogos y en la formación post-grado teniendo en cuenta lo regido por la ley.
- (2) Todos los ciudadanos tienen derecho a recibir educación y enseñanza en los centros de enseñanza pública, según lo dicho por la ley.
- (3) El funcionamiento del sistema de enseñanza pública es tarea del estado.
- (4) Las guarderías, escuelas y colegios, entre las tareas determinadas por el marco legal, es responsable del desarrollo corporal, mental y moral de sus niños y estudiantes, así como el desarrollo y formación de la comunidad de estudiantes. Por eso
 - a) Colabora con los padres en el desenlace de las capacidades y el desarrollo de la personalidad del niño, estudiante.
 - b) Realiza el trabajo educativo y de enseñanza para la formación de la comunidad estudiantil en colaboración con la comunidad de padres.
 - c) Prepara a los alumnos para su vida familiar posterior.

- (1) Según lo regido por esta ley, los institutos de educación con autonomía profesional de la enseñanza pública son: las guarderías, escuelas de educación y enseñanza con derecho a otorgar títulos y calificaciones, así como institutos de educación artística elemental y colegios.
- (2) Las instituciones de enseñanza pública pueden ser fundadas y mantenidas por el estado, autonomías locales, autonomías locales de minoría, autonomía nacional de minoría, personas jurídicas de la Iglesia registradas en la República de Hungría, así como cualquier organización administrativa, fundación, entidad fundada y que funciona en el territorio de la República de Hungría con derechos de persona jurídica y cualquier persona jurídica, como también por personas naturales, según lo establecido por la ley. Las personas naturales pueden fundar y mantener instituciones de enseñanza pública teniendo licencia empresarial.

- (3) El estado mantiene la enseñanza primaria gratuita y obligatoria a través del marco de las actividades de mantenimiento de escuelas de las autonomías locales y del estado. Según esta ley también son gratuitas la educación en guarderías, los servicios pedagógicos que complementan la educación en guarderías y en la educación y enseñanza escolar, así como también en la educación y estudios en escuelas secundarias, institutos formadores de obreros calificados, escuelas secundarias especializadas, escuelas profesionales, así como el abastecimiento colegial.
- (1) En el ejercicio de las tareas desarrolladas por el estado a las autonomías locales, se tienen que respetar los derechos de los padres o tutores (a continuación aparecen como padres) en cuanto a que sus hijos reciban una educación de acuerdo con sus creencias religiosas e ideológicas. Este derecho de los padres es ejercido respetando los derechos sus hijos en cuanto a la libertad de ideas, conciencia y creencias y tomando en consideración sus opiniones independientemente de su edad y madurez.

Obligación escolar

- (1) En la República de Hungría todos los niños quedan obligados a participar en la enseñanza, según lo establecido por la ley
- (2) En caso que el niño adquiera la madurez y desarrollo escolar correspondiente, queda obligado a ir a la escuela el año en que cumpla sus seis años de edad antes del 31 de mayo. A petición de sus padres puede ser escolarizado el año en que cumpla sus seis años de edad antes del 31 de diciembre.
- (3) La obligación escolar culmina al final año escolar en el cual cumpla sus dieciocho años de edad. A los estudiantes con deficiencias corporales, de órganos sensoriales, mentales, de habla y otras se les puede prorrogar esta obligación hasta el final del año escolar en el cual cumpla sus veinte años de edad. Esta obligación se realiza en las escuelas primarias y a partir del quinto o noveno grado de las escuelas de la enseñanza media.
- (4) Los niños en caso que el niño adquiera la madurez y desarrollo escolar correspondiente, quedan obligado a ir a la escuela como más temprano el año en que cumpla sus seis años de edad y como más tarde el año en que cumpla sus ocho años de edad.

Etapas pedagógicas del trabajo educativo y de enseñanza, exigencias educativas y sistema de exámenes estatales

- (1) Las etapas del trabajo de los centros de educación y enseñanza son las siguientes
 - a) etapa de educación en guardería
 - b) etapa de educación y enseñanza primaria
 - c) etapa de educación y enseñanza media
 - d) etapa de preparación para adquirir calificación
- (2) La etapa de educación en guardería comienza al cumplir sus tres años de edad y dura hasta el 31 de agosto en caso que el niño cumpla siete años.
- (3) La etapa de educación y enseñanza primaria dura desde primer a octavo grado.

- (4) La etapa de educación y enseñanza secundaria comienza en noveno grado y en función del tipo de escuela puede culminar en décimo, decimoprimer o noveno grado.
- (5) En la etapa de estudios de la cultura general de los centros de educación y enseñanza las exigencias y materias enseñadas en los grados de las diferentes escuelas deben de tener consecución.
- (6) La etapa de preparación para adquirir calificación comienza después de la etapa de educación y enseñanza media y culmina según la duración del curso que está regido en el Registro Nacional de Formación.
- (7) Las concepciones básicas de la etapa de educación en guardería son regidas por el Programa Básico Nacional de Educación en Guarderías.
- (8) El Programa Básico Nacional de Educación en Guarderías es expedido por el gobierno. Antes de esto debe ser opinado por el Consejo Nacional de Educación Popular y el Consejo de Política Escolar Popular, así como la Junta de Minoría Nacional con relación a los problemas étnicos y de minoría relacionados con la educación en guarderías.
- (9) En la etapa de estudios de la cultura general el contenido y uniformidad se rigen por el Plan Básico Nacional de Estudios. Este puede traer disposiciones obligatorias en la esfera de educación y enseñanza, así como el límite de las cargas diarias y semanales de estudio de los estudiantes. La puesta en práctica del Plan Básico Nacional de Estudios es ayudada por un Plan Marco de Estudios expedido por el ministro de educación.
- (10) El Plan Básico Nacional de Estudios define las diferentes áreas culturales que son obligatorias en la etapa de estudios de la cultura general de los diferentes centros de educación y enseñanza, así como las exigencias de los conocimientos y del trabajo educativo.

El trabajo de educación y enseñanza en las escuelas está basado en un programa pedagógico. Este contiene el programa educativo y el plan de estudio local, así como el programa profesional de las escuelas donde se imparten cursos profesionales. La escuela puede diferir del Plan Marco de Estudios, puede unir asignaturas o formar nuevas áreas culturales, cambiar el número e itinerario de las horas de clases reglamentadas para las diferentes asignaturas, sin que el número de horas de clases reglamentadas por la ley disminuya o aumente y cumpliendo las exigencias generales reglamentadas en el trabajo educativo y enseñanza hasta culminar los estudios escolares.

Los institutos de enseñanza pública

- (1) Los institutos de enseñanza pública son los siguientes:
 - a) Guardería infantil
 - b) Escuelas de enseñanza primaria
 - c) Escuelas profesionales
 - d) Escuelas secundarias y institutos formadores de obreros calificados
 - e) Escuelas de enseñanza artística básica
 - f) Escuelas de pedagogía conductiva y niños retardados
 - g) Colegios menores y albergues de estudiantes (aparecen a continuación como colegios)
- (2) Los institutos de pedagogía conductiva y niños retardados pueden ser según el grado de incapacidad, guarderías, escuelas primarias, de enseñanza media, escuelas profesionales especializadas y de desarrollo manual, escuelas profesionales preparatorias y colegios.

Institutos con servicio profesional pedagógico

- Consejería de pedagogía de niños retardados, Centros de desarrollo y atención
- Junta de rehabilitación y expertos en investigación de la capacidad de estudio, así como la junta nacional de expertos en actividades de rehabilitación.
- Consejería de educación
- Institutos de logopedia
- Consejería de continuo de estudios y elección de carreras
- Institutos de pedagogía conductiva

Los distintos institutos de enseñanza popular

Las guarderías

- (1) Las guarderías son centros educativos para niños de tres a siete años, donde educan a los niños hasta que alcancen la madurez escolar. La educación de guardería en todos los puntos contiene las actividades necesarias para la educación de los niños.
- (2) En el año que el niño cumple los cinco años de edad, desde los comienzos de ese año los niños empiezan a recibir una preparación en las guarderías para la vida escolar y en esas los niños tienen la obligación de participar.
- (3) La duración de estas preparaciones para comenzar la escuela es como máximo de cuatro horas diarias

Escuelas primarias

- (1) Las escuelas primarias tienen ocho grados
- (4) En las escuelas primarias se dan cursos de educación y enseñanza de nivel básico
- (5) Los alumnos de las escuelas primarias, según sus intereses, capacidades y talento, se preparan para continuar sus estudios en las escuelas de nivel medio y para integrarse en la sociedad.
- (6) Los alumnos de las escuelas primarias podrán continuar sus estudios en el grado correspondiente de otra escuela primaria o de nivel medio.

Escuelas profesionales

- (1) Las escuelas profesionales tienen alumnos de noveno y décimo grado y por lo menos dos años de cursos profesionales.

- (2) En el noveno y décimo grado se dan cursos básicos de educación y enseñanza de la cultura general, además de la orientación para la preparación profesional y la enseñanza de las bases de la profesión correspondiente.

Escuelas secundarias

- (1) En las escuelas secundarias se dan cursos por cuatro años. Estos empiezan en noveno grado y culminan en el grado doce.
- (2) Las escuelas secundarias pueden funcionar con cursos de seis y de ocho grados también, en caso que estén dadas las condiciones para cumplir con las obligaciones escolares, según lo previsto en un plazo medio por el plan de ingreso escolar y se puede solucionar en el ámbito de la capital o de provincia el ingreso a las escuelas secundarias de los alumnos que en noveno grado quieren ingresar en estas. La educación y enseñanza de las escuelas secundarias con seis grados se comienzan cuando los alumnos alcancen el séptimo grado, en las de ocho grados cuando los alumnos alcancen el quinto grado. Los estudios en estas escuelas también se culminan en el grado 12. Estas escuelas tienen también la obligación de organizar cursos de escuela secundaria con cuatro grados.
- (5) En las escuelas secundarias se dan cursos de educación y enseñanza que basan los conocimientos de la cultura general y preparan a sus alumnos para el examen de bachiller y para comenzar los estudios de nivel superior. (estos cursos aparecen a continuación como educación y enseñanza media)
- (6) En las escuelas secundarias los alumnos se preparan para el examen de bachiller y para comenzar los estudios de nivel superior, así como para comenzar su vida laboral.
- (7) Los alumnos de las escuelas secundarias podrán continuar sus estudios en el grado correspondiente en otras escuelas primarias, secundarias, de nivel medio.

Escuelas secundarias especializadas

- (1) En las escuelas secundarias especializadas se dan cursos por cuatro años que cimientan los conocimientos de la cultura general y preparan a sus alumnos para el examen de bachiller. A partir del noveno grado se dan cursos de orientación profesional según lo establecido en el Plan Nacional Básico de Enseñanza y después a partir del grado once se imparten cursos teóricos y prácticos en diferentes grupos de especialización según lo establecido en el Registro Nacional de Formación. La educación y enseñanza en esas escuelas comienza en noveno grado y culmina en el grado doce o en ciertos casos en el trece. El número de cursos de especialización y preparación para los exámenes de especialización están regidos por el Registro Nacional de Formación. La formación práctica esta regida aparte por la ley.
- (2) Si la enseñanza en las escuelas secundarias especializadas se hace en dos lenguas, según lo determinado por las concepciones de las escuelas bilingües y enseñanza de escuelas de minoría y étnicas, los estudios en las escuelas secundarias especializadas pueden culminarse en el grado trece.

Los alumnos con discapacidades corporales, de órganos sensoriales, mentales, de habla y otras tienen derecho a recibir la pedagogía correspondiente a su estado en el marco de un cuidado especial, a partir de haber sido diagnosticadas estas deficiencias. Los alumnos necesidades particulares de educación tienen derecho a recibir la pedagogía correspondiente a su estado en el marco de un cuidado especial, a

partir de haber sido justificadas estas necesidades. Estos cuidados especiales deben ser asegurados por el marco de junta de expertos y de rehabilitación, según las opiniones de los mismos.

La educación de los niños con necesidades especiales en las guarderías, en la educación y enseñanza escolar, así como en los colegios, puede llevarse a cabo en los institutos de pedagogía para niños con deficiencias, fundados con estos objetivos y también en los grupos especiales de las guarderías y escuelas o también junto con los demás niños en los grupos normales de guarderías y escuelas. Los alumnos que necesitan educación especial y también aquellos con dificultades de estudio y problemas de conducta, según la opinión de la junta de expertos y de rehabilitación, con excepción de la formación práctica, el director puede librarlos de examinar ciertas asignaturas o parte de estas, en este caso la escuela organiza actividades particulares para ellos.

Escuelas de enseñanza artística básica

- (1) En las escuelas de enseñanza artística básica se imparten cursos de educación artística básica. Este tipo de enseñanza da las bases del modo de expresión artística, así como prepara a los alumnos para continuar este tipo de estudios y no existe obligación de estudios.
- (2) El estudiante al terminar el último curso de nivel básico de esta escuela puede hacer un examen artístico básico y después de culminar el último curso de post-gradado puede hacer un examen de cierre.
- (3) El examen artístico básico lo acredita para poder comenzar los estudios de post-gradado. Los exámenes artísticos básicos y los exámenes de cierre deben ser organizados según lo reglamentado.

Colegios

La tarea de los colegios es ofrecer posibilidades de estudio a aquellos que quieran ejercer sus derechos a la elección libre de escuela y estudio, en la lengua nacional o de la minoría, así como el acceso a centros pedagógicos para niños discapacitados, pero en su lugar de residencia no tienen esas posibilidades.

El orden de funcionamiento

- (1) Las medidas correspondientes al funcionamiento y relaciones internas y externas de los centros de enseñanza pública están determinadas por el reglamento de organización y funcionamiento.
- (2) El reglamento de organización y funcionamiento de los centros de educación pública es confeccionado por el director de las mismas y es aprobado por el cuerpo educativo de los institutos de educación y enseñanza o en otros centros de educación pública por la junta de empleados profesionales. En su aprobación o modificación los consejos escolares, de guardería y de colegios, así como las autonomías estudiantiles escolares o colegiales ejercen derecho de acuerdo.
- (3) El reglamento de organización y funcionamiento pasa a ser válido con la aprobación de los mantenedores del instituto.
- (7) El reglamento de las escuelas y colegios contiene que aparte de cumplir con las exigencias de clases, como deben ser cumplidos y ejercidos los deberes y derechos de los alumnos que aparecen en este reglamento. Las leyes locales de las escuelas y colegios así mismo reglamentan el orden de trabajo de los alumnos, las actividades escolares y extraescolares, las actividades de los colegios, el comportamiento esperado o no permitido para los alumnos que habitan en los colegios tanto fuera

como dentro de los mismos, el orden del uso de las instalaciones y áreas escolares y colegiales, el comportamiento esperado o no permitido en las actividades organizadas por la escuela o colegios y relacionadas con el programa educativo. En las leyes locales de las guarderías se establecen los reglamentos relacionados con el ejercicio y cumplimiento de deberes y derechos de los niños y su modo de vida en la guardería.

- (8) El reglamento puede contener la ubicación de las cosas traídas por los alumnos a la escuela, guardería o colegio (depósitos, vestuario, etc.) y la obligación de informar de la traída de estos. Estas leyes pueden limitar y prohibir, poner condiciones para la entrada de cosas que no sean necesarias para el ejercicio o cumplimiento de deberes y derechos de los alumnos en las escuelas, guarderías o colegios. En caso de violar dichos reglamentos y suceder algún daño, el instituto de educación y enseñanza solo responde si ese daño sucedió con intención.
- (9) Los reglamentos son redactados por el director de la guardería, escuela o colegio y son aprobadas por el cuerpo educativo del instituto. En la aprobación o modificación de estas los consejos escolares, de guardería y de colegios, así como las autonomías estudiantiles escolares o colegiales ejercen derecho de acuerdo y pasan a ser válidas con la aprobación de los mantenedores del instituto.
- (12) Las escuelas, guarderías y colegios tienen la obligación de entregar una copia del reglamento a los alumnos a la hora de su inscripción.

El programa educativo y pedagógico

El programa educativo de las guarderías contiene

- a) los objetivos y las concepciones básicas de la educación de guarderías
- b) las tareas educativas que aseguran el desarrollo de los niños, la preparación de ellos para la vida social y el alcance de los alumnos con situación social desventajosa a los demás.
- c) las actividades pedagógicas relacionadas con la protección juvenil e infantil.
- d) las formas de cooperación entre padres, niños y pedagogos y las posibilidades de desarrollar las mismas.
- e) las tareas del cuidado de la cultura y lengua de las minorías nacionales y étnicas en caso de guarderías que se ocupen con este tipo de educación.
- f) el control, valoración y sistema de control de calidad en el trabajo educativo de las guarderías.
- g) el registro de los instrumentos que ayudan al trabajo educativo y son necesarios para ejercer el programa educativo

El programa pedagógico de las escuelas determina:

- a) el programa educativo de la escuela y en el marco de este
 - las concepciones pedagógicas básicas del trabajo de educación y enseñanza, sus objetivos, tareas, instrumentos, procesos
 - las tareas pedagógicas relacionadas con el desarrollo personal
 - las tareas relacionadas con el desarrollo social
 - las actividades pedagógicas relacionadas con la integración y problemas de comportamiento
 - las actividades que ayudan a desenlazar las capacidades y el talento
 - las actividades relacionadas con la protección juvenil e infantil

- los programas de ayuda al alcance de los alumnos con fracasos escolares a los demás.
 - las actividades que ayudan a disminuir las desventajas sociales
 - el control, valoración y sistema de control de calidad en el trabajo educativo y de enseñanza de las escuelas
 - el registro de los instrumentos que ayudan al trabajo educativo y de enseñanza y son necesarios para ejercer el programa educativo
 - las formas de cooperación entre padres, niños y pedagogos y las posibilidades de desarrollar las mismas.
- b) el plan de educación local y en el marco de este
- las asignaturas estudiadas en los diferentes grados de las escuelas, los cursos obligatorios y elegibles y la duración y exigencia de los mismos
 - los libros de enseñanza utilizados, la concepción de elección de materiales e instrumentos de ayuda
 - las condiciones para pasar de grado
 - las pruebas escolares, exámenes, formas de exigencia, valoración del comportamiento y diligencia de los estudiantes, calificación de los mismos.

Duración del curso escolar

- (1) En las escuelas el curso escolar comienza el primer día laboral del mes de septiembre y sin contar con los cursos que cierran con exámenes de cultura básica o de bachiller, culmina el 15 de junio si es día laboral o si no en el último día laboral anterior al día 15 de junio.

El cuerpo docente

- (1) El cuerpo docente es la sociedad de pedagogos de los institutos de educación y enseñanza, siendo el organismo consejero y deliberante más importante del instituto en cuanto a cuestiones de educación y enseñanza.
- (2) Los miembros del cuerpo docente son los empleados de los institutos de educación y enseñanza que ejercen funciones pedagógicas, director administrativo y ayudantes del trabajo educativo y enseñanza con nivel escolar superior.

Ingreso a las guarderías, escuelas y colegios

- (1) El ingreso a las guarderías se hace por presentación. Los niños pueden ingresar a las guarderías al haber cumplido los tres años de edad. Este ingreso puede ser solicitado en cualquier momento por los padres. La acogida de los niños por parte de la guardería se hace de forma continua, en el período educativo de la guardería.

- (3) El director de la guardería decide en que grupo estará el niño, teniendo en cuenta la opinión de los padres y demás pedagogos de la guardería.
- (1) El estudiante con su escuela tiene relaciones legales. Las relaciones legales del alumnado comienzan con el ingreso o recibo de otra institución del mismo. El ingreso o recibo de otra institución se hace por presentación y es decidido por el director del colegio. En las escuelas primarias no se pueden organizar exámenes de ingreso.
- (3) Las relaciones legales del alumnado empiezan el día de la inscripción. Desde ese día podrá ejercer sus derechos legales. El ejercicio de ciertos derechos puede ser limitado en las leyes locales hasta el inicio del curso escolar.
- (4) Los alumnos con obligación escolar tienen que ser matriculados en primer grado en un cierto período de tiempo determinado por las autonomías de las poblaciones, de las ciudades y de la capital.
- (5) El director de la escuela decide en que grupo estará el alumno, teniendo en la comunidad de trabajo profesional y a falta de ésta, la opinión del cuerpo docente.

Cumplimiento de los deberes del alumno y del niño

- (1) El profesor debe valorar el rendimiento y desarrollo del alumno a lo largo del curso escolar y al finalizar el semestre debe otorgar una calificación.
- (2) Las calificaciones
 - a) pueden ser de excelente (5), bueno (4), regular (3), suficiente (2), o insuficiente (1)
 - b) en cuanto al comportamiento pueden ser de ejemplar (5), buena (4), inestable (3), mala (2)

La responsabilidad disciplinaria e indemnización de daños del alumnado y la responsabilidad de indemnización de daños del centro de educación y enseñanza

- (1) Si el alumno viola gravemente sus obligaciones y deberes, conforme a las normas disciplinarias, puede ser reprendido por escrito
- (2) Estas sanciones pueden ser en forma de:
 - a) amonestación
 - b) amonestación grave
 - c) disminución o prohibición de determinadas preferencias y dotaciones
 - d) cambio de clase, grupo de estudio o escuela
 - e) prohibición de continuación del curso escolar en la escuela
 - f) expulsión de la escuela
- (6) El punto e) y f) del artículo anterior no puede ser utilizado para alumnos con obligación escolar, el punto d) puede ser solo utilizado si los directores de ambos centros quedan en acuerdo con el cambio de escuela del alumno. El punto c) no está relacionado con las preferencias y dotaciones sociales
- (7) En caso de existir un contrato escolar, en los procesos disciplinarios de las escuelas profesionales e institutos formadores de obreros calificados, tiene que intervenir la cámara económica local.

- (8) En cuanto a la violación de los reglamentos colegiales, la sanción puede ser:
- amonestación
 - amonestación grave
 - expulsión
- (9) Al determinar la sanción disciplinaria se tiene que tener en cuenta la edad, el desarrollo intelectual del alumno y el peso de la indisciplina cometida. La sanción disciplinaria es contraída por el cuerpo docente. En el proceso tiene que obtenerse las opiniones de la autonomía estudiantil y escolar.
- (10) El inicio del proceso disciplinario y las causas del mismo tienen que darse a conocer al padre de los alumnos menores de edad. En este proceso tiene que ser interrogado el alumno y tiene que tener la posibilidad de defenderse y dar a conocer su punto de vista. Si en esta interrogación el alumno no reconoce su culpa o si es necesario para aclarar el caso, se tiene que hacer una reunión disciplinaria. En ella tiene que intervenir también el padre de los alumnos menores de edad y los alumnos pueden ser representados por sus tutores o cualquier otra persona delegada. Esta reunión puede ser también iniciada a petición del padre de los alumnos menores de edad.
- (11) Al alumno por la violación de sus obligaciones y deberes solamente se puede dar esa sanción disciplinaria. Si la violación tiene que ver a la vez con la escuela y el colegio, si no existe un acuerdo entre los institutos, la sanción disciplinaria debe de ser determinada en el instituto que inició primeramente el proceso disciplinario.
- (12) El proceso disciplinario de las violaciones disciplinarias cometidas en el marco de formación práctica debe de ser llevado a cabo en la escuela
- (13) La sanción disciplinaria puede ser ejercida solo con una resolución disciplinaria válida. La forma de conducción del proceso disciplinario está regida por la ley.

2.2. Leyes de ámbito regional, local o autonómico.

En Hungría, las leyes vigentes son solamente las reguladas por el estado

2.3. Normas de carácter institucional creadas por los centros educativos.

El reglamento escolar determina, aparte de las obligaciones docentes del alumnado, como deben de ser ejercidos y practicados los deberes y derechos de los alumnos. Estos derechos serán:

- la expresión de opinión en los diferentes foros escolares, sobre las cuestiones referentes a la sociedad escolar y de su clase de estudio.
- el conocimiento de sus calificaciones y saber con una semana de anterioridad la fecha de los exámenes que cierran los diferentes temas en las asignaturas.
- participar en los círculos de estudios, coros de canto, actividades deportivas y facultativas que les interese, así como participar en los programas extraescolares organizados.
- de traer dinero y objetos de valor solo por su cuenta y responsabilidad.

Los deberes serán:

- ir con regularidad a la escuela y cumplir con las obligaciones docentes, cumpla con el horario escolar y el de las actividades vespertinas.
- proteger y cuidar su salud y su estado corporal, así como el de sus compañeros.
- queda prohibido traer a la escuela cosas con peligro de inflamación, así como traer cosas que piquen o pinchen.

- tener un comportamiento respetuoso y atento hacia las personas mayores y hacia sus compañeros.
- tener una presencia aseada y cuidada
- proteger a los instrumentos e instalaciones escolares en caso también de la intención de deterioro de otros, y pague los daños causados.
- participar con regularidad en los círculos de estudios, coros de canto, actividades deportivas y facultativas escogidas
- Presentarse con la vestimenta adecuada a las celebraciones
- Traer consigo siempre la hoja de control e información, escribir en ellas sus calificaciones y firmarlas con sus profesores y padres
- Certificar las faltas a las actividades escolares, con la posibilidad de ser certificadas por los padres tres veces por semestre, y en caso de enfermedad con certificado médico.

Los deberes de los responsables de cada semana serán:

- velar por la limpieza y el aire de las aulas.
- cuidar de la limpieza de la pizarra y de que haya tizas.
- en caso de que el educador no esté en la clase 5 minutos después de tocar el timbre, dé conocimiento de esto al subdirector.
- dar a conocer al inicio de la clase los alumnos que faltan
- después de clases controle la limpieza y orden

El reglamento escolar contiene también el horario escolar, la conducta en las clases y actividades extraescolares, la forma de utilizar las aulas y demás instalaciones escolares, el comportamiento esperado hacia los alumnos que participen en actividades extraescolares aparecidas en el programa pedagógico.

El orden del día escolar

- los estudios comienzan a las 8 de la mañana
- las clases duran 45 minutos con receso de 15 minutos
- las actividades de guardería duran 60 minutos
- la llegada a la escuela debe hacerse antes que suene el primer timbre
- los abrigos deben de colgarse en los escaparates puestos para cada clase
- estos escaparates permanecerán cerrados durante el día
- antes del inicio de cada clase los alumnos saludarán de pie a sus educadores
- después del comienzo de las clases queda prohibido disturbar las mismas
- los padres esperarán a sus hijos en la entrada de la escuela
- los alumnos podrán solo salir de la escuela durante la duración de las clases con permiso del pedagogo jefe de grupo
- las actividades de guardería comienzan al terminar las clases y duran hasta las 17 horas
- los alumnos que participan en guardería realizan sus tareas de acuerdo con el reglamento escolar

- el comedor funciona bajo el orden establecido por el jefe del mismo

El orden de los recesos

- Con excepción de la merienda, a la hora del receso en el aula solo puede estar el responsable de la semana y otros responsables
- Según el estado del tiempo los otros alumnos permanecerán al aire libre
- Después de sonar el timbre los alumnos esperan con disciplina la llegada de los profesores que imparten las clases

El reglamento contiene la forma de custodia de las cosas traídas por los alumnos a la escuela y también el lugar donde estarán y los permisos necesarios para traerlas. Este reglamento podrá prohibir o limitar la traída de cosas no necesarias para que el alumno cumpla con sus obligaciones escolares. En caso de violar dichos reglamentos y suceder algún daño, el instituto de educación y enseñanza solo responde si ese daño sucedió con intención.

Los reglamentos son redactados por el director de la guardería, escuela o colegio y son aprobadas por el cuerpo educativo del instituto. En la aprobación o modificación de estas los consejos escolares, de guardería y de colegios, así como las autonomías estudiantiles escolares o colegiales ejercen derecho de acuerdo y pasan a ser válidas con la aprobación de los mantenedores del instituto. Las escuelas, guarderías y colegios tienen la obligación de entregar una copia del reglamento a los alumnos a la hora de su inscripción.

2.4 Documentos en los que se muestren cómo se resuelven esos conflictos en la realidad. Actas de la “inspección escolar” o la figura que exista en cada país.

No existen documentos ni actas de inspección escolar. El punto 2.3 muestra que los conflictos son solucionados bajo sanciones disciplinarias

2.5 Directiva de la UE sobre convivencia escolar

La junta que se ocupa con las cuestiones referentes a la cultura y la sociedad ha tenido y realizado muchas iniciativas en cuanto a la organización de diferentes eventos, directamente o con la colaboración de institutos culturales. Bajo la inspección de esta junta funciona un Grupo Proyecto en el tema de los centros de las ciudades con trascendencia histórica, y seis grupos de trabajo (jóvenes, deporte, minorías, mujeres, escuelas y deporte escolar y relaciones culturales).

La junta brinda la posibilidad de comunicación entre las diferentes líneas culturales con diferentes tradiciones, las cuales son muy ricas desde tiempos históricos en la Europa central.

Estas líneas culturales sugieren el proyecto llamado “Caminos didácticos en la zona Alpes-Adriática”. Este proyecto da muchas sugerencias y posibilidades de experimentar, especialmente relacionado con la juventud escolar que es capaz de contraer relaciones de intercambio y visitas mutuas.

La herencia cultural actual, muy rica y de mucho colorido, nos pide y merece la comunicación activa e intensiva usando los mejores y más rápidos medios de comunicación de hoy.

En los conjuntos de trabajo se debe descubrir de nuevo la satisfacción del conocimiento del trabajo de otros para el desarrollo de la convivencia y colaboración.

Se necesita esfuerzo mutuo en la modernización de la formación de las fuentes de trabajo humano y en ponerla a niveles europeos, por eso también se necesita conocer unos a otros en el proceso de formación de la zona Alpes-Adriática y los resultados de las mismas.

Lo que conocemos hoy por educación civil es justo lo basado en los conocimientos profundos del país de nacimiento (*Heimat*). No podemos olvidarnos de que la cultura tiene lazos fuertes en cuanto al sentimiento de adonde pertenece uno, a pesar de las posibilidades actuales de acercamiento hacia otras culturas.

Sabiendo a que cultura determinada pertenecemos y también el destino común de las naciones de la zona geopolítica de Alpes-Adriática, aumenta el deseo de dar a conocer nuestros valores y aceptar el de otros.

La educación civil forma parte del sistema de formación integral, en el cual muchos de los que participan en las actividades de esta área contribuyen con las experiencias de vida mutua y enriquecimiento de los conocimientos y experiencias.

En este sentido vale la pena utilizar los programas europeos de esta zona como por ejemplo, los e-Europe, e-Learning, Socrates, Leonardo, Tempus, etc, los cuales sugieren a los estudiantes europeos que contraigan relaciones con sus compañeros contemporáneos para construir una conciencia europea impetuosa, conociendo su propio *Heimat* y a través de las experiencias del pluralismo existente.

La comunidad de trabajo de esta zona tiene ondas de migración del sur al norte y del este a oeste. Esto está relacionado también con los casos de jóvenes que buscan trabajo. Las diferentes organizaciones e institutos locales de la zona Alpes-Adriática tienen que prepararse para darle alcance a los jóvenes movilizados por causas de estudios y de trabajo los instrumentos necesarios, como por ejemplo el poder leer en las bibliotecas libros en su propia lengua.

Dentro del área Alpes-Adriática es importante llevar a cabo la posibilidad de que las bibliotecas públicas tengan relaciones entre ellas, esto influirá con su ejemplo en el espíritu de la consigna “nuevo tipo de bibliotecas públicas para los pueblos europeos”

Usando una cooperación certera con las universidades, se deben de organizar cursos donde fuese posible, en el estudio de la lengua, historia y literatura de las diferentes regiones y así se podrá conocer mejor la diversa y rica realidad de la comunidad de trabajo. Con ese objetivo se debe de formar y renovar continuamente los bancos de datos de los centros, institutos culturales, universidades y escuelas que colaboran unas con otras en diferentes niveles.

Las cinco juntas permanentes con relación a la zona Alpes-Adriática, o sea en todo tipo de actividad de la comunidad de trabajo, en las indicaciones correspondientes al reglamento siempre aparece entre las tareas más importantes que “todos los participantes en su competencia tendrán que estar al tanto de promover la colaboración profesional entre las universidades, escuelas superiores e institutos de investigación”.

Esta es una tarea que tiene cada vez más importancia en las regiones de la zona Alpes-Adriática de los países de la Unión Europea o que desean pertenecer a ella.

En la zona Alpes-Adriática la cooperación entre las universidades comenzó bastante temprano. En el congreso de rectores de Grác, por la iniciativa del profesor Anton Kolb, se fundó en 1979.

En la política institucional de la zona Alpes-Adriática y en el caso de los organismos académicos existe la autonomía necesaria, sin embargo es práctico y conveniente mantener contacto, cambio de información y colaboración.

3. Contexto social de la convivencia escolar

3.1. Marco teórico utilizado por los investigadores más importantes de cada uno de los países participantes

En las publicaciones no científicas nos encontramos con dos opiniones totalmente diferentes en cuanto a la conciencia nacional de la población húngara, y el sentimiento y solidaridad nacional. Uno nos dice que en la población húngara en gran escala se ha extendido el nacionalismo agresivo, por otro lado la población húngara ha perdido por completo su sentimiento de identidad nacional. Como existen pocos datos empíricos relacionados con esto, es difícil poder tomar partido en la verdad de esas dos afirmaciones. En una encuesta realizada en 1991 en diferentes países se plantearon cuatro cuestiones con relación a este tema (1-er cuadro) y las respuestas dadas no respaldan ninguna de las dos afirmaciones extremistas.

En la afirmación de “ser muy patriota” más o menos estamos en la mitad entre los que afirman en el cuadro. Por ejemplo en los estados unidos hay mucho más pero en Rusia y Ucrania mucho menos. La extensión del nacionalismo agresivo o sin críticas está expresado en el punto “tenemos que luchar por nuestra patria, tengamos o no razón” (basada en la expresión nacionalista inglesa del siglo pasado: right or wrong, my country). Entre los que comparten este punto en Hungría la proporción es más baja y en los Estados Unidos e Inglaterra es más alta. En la exigencia de límites rigurosos en la inmigración, o sea en la aversión contra inmigrantes estamos en la mitad entre los países cuestionados. Solo en relación con la opinión de que ciertos territorios de países vecinos en realidad son nuestros, Hungría está entre los primeros. Esto, según el autor K. von Beyme (1994), es consecuencia del pacto del Trianon, pues pocos países europeos han sufrido una injusticia tan grande como nuestro país en cuanto a las modificaciones de sus fronteras.

Afirmación	Hungría	EEUU	Inglaterra	Francia	España	Italia	Alemania del Este	Alemania del oeste	Checoslovaquia	Polonia	Bulgaria	Rusia	Ucrania
soy muy patriota	70	88	72	64	70	69	74	69	70	75	75	60	62
tenemos que luchar por nuestra patria, tengamos o no razón	30	55	56	37	46	39	31	16	28	47	53	42	36
Ciertos territorios de países vecinos en realidad son nuestros	68	-	20	12	48	29	43	25	39	60	52	22	24
Se debe de limitar más la inmigración	68	-	79	86	66	84	70	70	65	58	38	45	31
opinión negativa sobre los judíos	11	6	14	-	-	-	26	-	14	34	9	22	22

La modificación de la conciencia nacional con medios de gobierno, en cuanto a la influencia en los prejuicios contra las minorías y otras naciones, es una cosa difícil y con riesgos. Los resultados son muchas veces diferentes a los propósitos. El sentimiento y solidaridad nacional ayuda al funcionamiento sin conflictos de la sociedad dada, pero la referencia sin críticas a estos puede fácilmente llevarlos a un sentimiento nacional agresivo. La provocación con fines políticos contra la minoría de la sociedad interna y otras naciones puede tener consecuencias desastrosas.

Los prejuicios y discriminación contra las minorías nacionales, eclesiásticas y étnicas son fenómenos tan peligrosos que ya en siglos pasados, sobre todo en el siglo XX, han ocasionado tragedias graves, por eso se debe atender continuamente sus cambios y la sociología tiene que hacer todo lo posible para demostrar la innecesidad de estos.

3.3 Aspectos demográficos. Sobre todo la relación de edades entre los profesores y alumnos (fenómenos de choque generacional)

La disminución de la población

La situación de la enseñanza es determinada básicamente por el número de personas con diferentes edades y composición. Por una parte, en el sistema normativo, el estado reparte los recursos centrales relacionados con la enseñanza según el número de alumnos a las diferentes alcaldías. Y aunque entre las alcaldías y las escuelas ocurre la financiación de las tareas y de la enseñanza, esta financiación tiene que tener siempre en cuenta el número de alumnos. Por otra parte, la oscilación del número de los diferentes grupos de edades, como las capacidades no siguen tan rápido los cambios, afecta a veces de forma dramática la posibilidad de la continuidad de estudios del grupo de edad dado, los cambios de diferentes indicadores eficaces de la enseñanza o la composición de los alumnos de la escuela.

En Hungría en las últimas décadas cambió mucho el número en los grupos de edad. En los años sesenta nacieron pocos niños, en los años setenta comenzaron a verse los grupos de clases grandes. Los alumnos de este récord demográfico ya han culminado la enseñanza pública, ya hace diez años que en las escuelas primarias y a partir de 1993 en las escuelas secundarias hay cada vez más grupos con menos alumnos. Las predicciones nos han dicho que a mediados de los años noventa iba a aumentar la natalidad cuando los nacidos en los años setenta, que su número era grande, pasaran a ser padres, pero esta predicción no se ha notado, en realidad la natalidad disminuye cada vez más.

En Hungría la población de hombres comenzó a disminuir en 1980 y la de mujeres en 1982. Está disminución muestra diferencias en cuanto a las regiones. Las disminuciones más grandes se notan en la capital y en la zona occidental del Danubio, la menor en la región del norte de Hungría. La población del país el primero de enero de 2000 fue menor en 665 mil habitantes que en 1980. La disminución de la población se explica como consecuencia de la disminución dramática de la natalidad y el número alto de mortalidad.

1-er cuadro

Configuración de la población húngara en grupos de edades de 5 años entre 1980 y 2000

GRUPO DE EDAD	EN 1980 (EN MILES)	EN 2000	CAMBIO EN PORCIENTOS
0-4	866	505	- 42
5-9	773	598	-23
10-14	703	615	-23
15-19	650	654	+0,6
20-24	814	853	+5
25-29	892	761	-15
30-34	756	671	-11
35-39	721	607	-16
40-44	652	746	+14
45-49	685	800	+17
50-54	694	659	-5
55-59	674	600	-10
60-64	381	506	+33
65-69	547	482	-12
70-74	416	418	0
75-79	275	323	+17
80-	211	246	+17

Los grupos de edades agrupados de la forma siguiente usan las denominaciones:

- 0 - 14 años, los niños
- 15- 39 años, los jóvenes
- 40- 59 años, los mayores
- 60- años, los ancianos.

2º cuadro

Configuración de la población húngara en grupos de edades contraídos entre 1980 y 2000

GRUPO DE EDAD	EN 1980 (EN MILES)	EN 2000	CAMBIO EN PORCIENTOS
0 - 14	2342	1718	-27
15 - 39	3833	3526	-8
40 - 59	2705	2805	+4
60 -	1830	1986	+8

En el curso de 2001/2002 2288000 niños iban a la guardería, y a los estudios regulares de las escuelas. 2031000 de ellos iban a la guardería o cursaban estudios matutinos y este es el 9-80% de la población entre 3 y 22 años. Esta proporción es un 7% más alta que en 1990.

Cambio del número de alumnos en los grupos escolares

El número de niños en las guarderías disminuye cada año como consecuencia de los aspectos demográficos. El de las escuelas primarias también disminuye en función de la natalidad. Entre 1990 y 2002 disminuyó un 20% los alumnos matriculados en las escuelas primarias. El 4% de estos, unos 38000 niños, recibe educación de pedagogía para niños con deficiencias y también hay 8000 niños con deficiencias integrados en la enseñanza normal. El número y proporción de participantes de cursos de enseñanza media ha aumentado.

La disminución del número de estudiantes de las escuelas profesionales se ha detenido y ha comenzado a aumentarse. Aunque en 1990 el 44% de los alumnos estudiaba en escuelas profesionales o en institutos formadores de obreros calificados, en 2002 a pesar de haber un aumento lento, este número era solo un 24%.

El aumento del número de estudiantes de las escuelas secundarias especializadas se ha detenido en el curso de 1999/2000 y ha disminuido un poco, aunque sigue siendo el tipo de instituto más popular, pues aquí estudia la mitad de los alumnos de la enseñanza media, un 43%.

El aumento mayor de alumnos lo ha tenido las escuelas secundarias de enseñanza general y que preparan a sus alumnos para los estudios universitarios, pues en 10 años ha aumentado un 50% el número de estudiantes de esas escuelas. En el curso de 2001/2002 el 33% de estos alumnos escogió este tipo de escuela.

3-er cuadro

Cambio del número de alumnos en las escuelas de enseñanza pública entre 1980 y 2002

Tipo de escuela	1990. Total %	2000. Total %	2002. Total %
Guardería	391.129 100	353.100 90.3	342.285 87.5
Escuela primaria	1.177.612 100	960.790 81.6	947.037 80.4
Escuela profesional	222.204 100	121.400 54.6	126.367 56.9
Escuela profesional especializada	2.651 100	5.200 196.1	6.631 250.1
instituto formador de obreros calificados	217.787 100	294.000 134.9	292.646 134.3
Escuela secundaria	142.247 100	215.500 151.5	223.474 157.1

Los datos del tercer cuadro nos dan a conocer que la configuración del número de alumnos los aspectos demográficos influyen con mayores efectos en las escuelas de enseñanza básica. Los aspectos demográficos en la enseñanza secundaria son moderados por las ansias de obtener una calificación mayor.

Diferencia de edad entre alumnos y profesores

En las investigaciones en 1998 de Deák Zsuzsa y Nagy Mária acerca de la movilidad profesional y social de los profesores, llegaron a la conclusión de que uno de los problemas básicos de la carrera pedagógica es el afemeninamiento de esta, pues en los centros de estudios primarios y secundarios el número de profesoras es el mayor. Los datos del cuarto cuadro nos muestran que hay pocos profesores

jóvenes con menos de 30 años y aumenta la diferencia de edad entre alumnos y profesores. Aunque este número es satisfactorio con relación a los países de la Unión Europea, pues solo en tres la proporción de profesores jóvenes es más alta que en Hungría.

Según la edad, los profesores más jóvenes se encuentran como profesores de lenguas extranjeras, entre ellos el porcentaje de jóvenes con menos de 30 años pasa del 25%. La razón de esto es que después del cambio del sistema de gobierno ha aumentado el número de estudiantes de lenguas extranjeras y de ellos muchos fueron ocupados en la enseñanza. También hay que destacar que antes la mayor proporción en la formación de profesores de lenguas extrajeras era de idioma ruso, por eso la mayoría de los profesores mayores de lenguas extranjeras pudieron cursar la especialidad de idioma inglés, alemán y francés bajo un proceso de reeducación.

Cuarto cuadro

Proporción de profesores jóvenes con menos de 30 años en los centros de enseñanza primaria y secundaria en los países de la Unión Europea y en Hungría en 1996

País	% de profesores con menos de 30 años
Islandia	21.1
Portugal	17.4
Austria	15.1
HUNGRÍA	14.7
Irlanda	14.4
Bélgica	14.0
Luxemburgo	13.6
Reino Unido	12.5
Francia	11.8
Finlandia	10.4
Noruega	9.4
Suecia	6.2
Alemania	3.2
Dinamarca	3.1
Promedio	11.7

Quinto cuadro

Configuración de los profesores de los centros de educación pública en cuanto al sexo y edad en el curso de 1996/97

Grupo de edad	Porcentaje	Porcentaje mujeres	Porcentaje de hombres
20-29	14.7	75.7	24.3
30-39	32.7	77.2	22.8
40-49	33.4	79.5	20.5
50-59	18.3	64.7	35.3
60-	1.0	54.2	45.8
Total	100.0	75.2	24.8

El desplazamiento de la proporción en cuanto al sexo en los diferentes áreas de trabajo por lo regular son efectuados por el aprecio económico social de las labores y profesiones, o sea la imagen formada por la opinión popular de esa rama, así como por el salario, las posibilidades de hacer carrera profesional y las otras plazas de trabajo brindadas a personas con igual nivel escolar.

En los centros con formación profesional, como los institutos formadores de obreros calificados y escuelas profesionales, la edad promedio de los profesores es más alta. Uno de los motivos de eso, según la investigación hecha por Mártonfi György sobre los profesores de secundaria, es la recaída del interés en este tipo de formación. En estos centros producto de la disminución drástica del alumnado existe menos posibilidad de que pedagogos jóvenes obtengan plazas y también con motivo de estos más profesores jóvenes han dejado su trabajo que los mayores que están antes de jubilarse.

Los conocimientos convertibles de los profesores de edad mayor en el mercado de trabajo son bajos. El promedio de edad de los profesores que dan clases prácticas es mayor que el de las teóricas. El de los primeros es de 44 años y el de los últimos es de 42,8 años, el de los profesores de conocimientos generales es de 39,7 años. Mártonfi György esto lo explica por una parte con la rutina mayor los profesores mayores y por otra parte con la solidaridad inexplicable de no pocos directores escolares y mantenedores con los profesores de clases prácticas incapaces de renovar o solo lentamente sus conocimientos profesionales necesarios.

3.4 Convivencia, racismo y xenofobia

Ser diferente nunca es abstracto, sino siempre aparece en la realidad actual de otro grupo en concreto, lo cual no significa que el individuo tomando su propio grupo como muestra no sea capaz de ver los rasgos similares y extraños de todos los otros grupos. En nuestro cuestionario hemos dado muchos nombres a grupos, de los cuales suponemos que en el habla popular actual aparecen como grupos diferentes a la mayoría popular (Csepelel-Fábián-Sik 1998). Estos grupos se diferencian en que en ciertos casos excluyeron o no el pertenecer a varias categorías a la vez, dadas en las respuestas de su mayoría.

Los efectos del nombre de grupo fueron probados en dos preguntas. La primera fue que si el cuestionado permite que uno de los integrantes del grupo nombrado se mude para su vecindad o rechaza esa posibilidad. Con la otra pregunta se trató de determinar la dirección de la actitud hacia los grupos nombrados y medir su fuerza en una escala de nueve.

En los nombres de grupos utilizados encontramos categorías muy diferentes. Aparecen las minorías étnicas que aparecieron y se establecieron en Hungría, los homosexuales, los de ideas extremistas y racistas, los estigmatizados por la retórica del cambio político del sistema de gobierno (comunistas), los miembros que sufren miserias sociales (sin hogar), así como consumidores de drogas.

2° cuadro

“permite o no que uno se mude para su vecindad” (en porcentajes)

	Si	No	No sabe
Inmigrante húngaro de Transilvania	78,4	21,0	0,6
Judío	71,1	28,3	0,6
Suabio	69,3	30,2	0,5
Comunista	62,9	36,4	0,7
Negros	51,8	47,6	0,6
Chino	46,5	52,9	0,6
Rumano	40,4	58,9	0,6
Árabe	40,2	59,0	0,8
Refugiados de Bosnia	36,3	63,2	0,5
Homosexual	28,9	70,3	0,8
Gitano	20,5	78,6	0,9
Con ideas extremistas y racistas	13,5	85,9	0,6

Según el cuadro anterior el mayor rechazo hacia la mudanza a la vecindad se tiene para los gitanos y para los racistas y extremistas que en muchos casos entran ellos mismos en conflictos. O sea los cuestionados no quieren tener personas nombradas como gitanos en su vecindad, ni tampoco quieren la cercanía de personas agresivas que como se sabe odian a los gitanos. El proceso que agrega las respuestas sintetiza las mismas en un componente principal. De él podemos concluir que si la expresión de simpatía-antipatía no nos brinda grados más fuertes o menos fuertes que en el cuestionario, entonces la valoración de las diferencias tendrá solamente una dimensión.

Si vemos la disposición correspondiente a las diferencias en la escala de nueve grados, entonces en caso contrario a permitir como vecino a una persona de los grupos, que es un problema que afecta de forma cercana y no da lugar a las valoraciones que se abstienen un poco a los intereses, a los deseos correspondiente a las exigencias, a las distinciones más finas, nos encontramos entonces con muestras de actitud. En el descubrimiento de estas muestras de actitud, en el primer paso, no solo encontramos en el cuadro siguiente que en la escala de simpatía en el último lugar se encuentran los grupos de personas extremistas y racistas, drogadictos, gitanos y homosexuales, sino también se puede comparar con los datos de una investigación empírica de 1994. Al parecer ha aumentado la antipatía hacia la mayoría de los diferentes grupos en los últimos cinco años. Aunque ese cambio no ha sido dramático de todos modos se debe tener en cuenta que en los diez grupos examinados ya en seis existía una gran antipatía en 1994.

3-er cuadro

Grado de simpatía hacia los diferentes grupos de minoría (en escala de 9 grados)

	1994	2000
Árabes	3,53	3,64
Serbios		3,58
Gitanos	3,19	2,71
Negros	4,84	4,11
Rumanos	4,16	3,55
Chinos	4,94	3,94
Suabios		5,22
Judíos	5,17	5,02
Sin hogar		3,78
Homosexuales	2,69	2,85
Polacos	5,91	5,16
Drogadictos	2,08	2,08
con ideas extremistas y racistas	1,91	1,94

Mientras que detrás de las respuestas a las cuestiones referentes a la vecindad solo se vio una dimensión referente a las diferencias, la búsqueda de actitudes independientes de las situaciones y que dejan más libertad de valoración, ya deja más posibilidades en la separación de las dimensiones en las diferencias referente a las diferencias. El análisis de los factores nos dibuja una base de opiniones de tres componentes. El primer factor lo encontramos en las minorías étnicas problemáticas, independientemente de cual se el motivo del problema (guerra, persecución política, miseria o situación desventajosa de su país). El segundo factor lleva consigo el contenido étnico diferenciado a través de la ideología e historia narrativa, numerando aquí a los judíos y alemanes que hace más de cien años inmigraron y ya se han integrados, así también como la minoría polaca de Hungría que viendo su número casi no existe. Por último en el tercer factor se encuentran los grupos que son clasificados por tener actitudes diferentes por la opinión pública (sin hogar, homosexuales, drogadictos, con ideas extremistas y racistas)

Desde el punto de vista de nuestro modelo final el primera (la aceptación a las diferencias étnicas) y la tercera (la aceptación de grupos con actitudes diferentes) dimensiones parecen ser esenciales, pues las dos incorporan las simpatías-antipatías actuales, y en este sentido suponemos que las dos influyen en las ideas, que corresponden a la integración a la sociedad de la mayoría de la sociedad gitana.

Otra actitud ante las diferencias es también la xenofobia. Esta la medimos en tres cuestiones. El cuarto cuadro nos muestra la distribución de las respuestas.

Cuarto cuadro

La xenofobia como identidad (porcentajes)

usted es una persona:	Mejor sí	Mejor no
- a la que no le gustan los extranjeros	28	72
- que limitaría rigurosamente el recibo de refugiados	78	22
- que limitaría en número de personas de colores que viven en el país	50	50

Es difícil de decir que ese modo de inclusión propia que relación tiene con el carácter de la actitud medida, pero es seguro que la falta o presencia de la xenofobia está en función de la tolerancia brindada a las diferencias. Esto nos muestra el cuadro siguiente

5° cuadro

Estructura de factores secundarios en la aceptación de las diferencias

Simpatía hacia las diferencias étnicas	0,84323
Xenofobia	-0,59431
Distancia social	-0,57443
Aceptación de grupos con actitudes diferentes	0,68749

La estructura de los factores nos muestra, que el índice agregado de las actitudes relacionadas con las diferencias, influyen de forma más fuerte en la simpatía-antipatía relacionada con las diferencias étnicas. Así mismo es fuerte la influencia en las actitudes relacionadas con las diferencias de actitud y más débil pero en medidas aceptables los efectos de la xenofobia y la distancia social.

Suponemos que el estado social juega un papel determinante en la formación de los niveles de intolerancia que influyen en todas las minorías. El siguiente cuadro nos muestra que el sentido de estado social construido por los procesos de comparación social, el que no tiene elementos subjetivos y la combinación de los mismos como viene junto al grado de tolerancia hacia las diferencias.

Sexto cuadro

Correlación entre el estado social y la aceptación de las diferencias

Subjetivo	0,18
Objetivo	0,12
Total estado social	0,14

Al parecer con el aumento del estado social aumenta también la tolerancia hacia las diferencias. También se nota que según la satisfacción de las personas con su estado, aceptan rechazan con más fuerza a las diferentes minorías. Mientras más es esa satisfacción, más es la tolerancia y viceversa.

3.5 Convivencia y género

En 1987 cuatro minorías nacionales, la alemana, rumana, eslovaca y de eslovenia, tenía la posibilidad de estudiar en la escuela en su lengua, la enseñanza en idioma serbo y croata se hacia unida, enseñanza en idioma griego no se registraba. Hoy en día las minorías, alemana, rumana, eslovaca, de eslovenia y de serbia tienen una red escolar estable. A parte de eso los búlgaros, griegos, ruteneos y polacos tienen una escuela primaria. El número de centros y alumnos aumenta paulatinamente y su proporción en el sistema educativo. Osea en los datos de la enseñanza de las minorías nacionales se nota una tendencia diferente a los procesos demográficos nacionales: en el curso de 1990/91 44545 estudiantes estudiaban en su idioma o en dos idiomas, ese número en el curso 1999/2000 era de 55013.

Paulatinamente ha crecido también el número de escuelas, donde se enseña a las minorías. Ha mejorado su diferencialidad en cuanto a la zona de localización, grado de la escuela y tipo. Muchas

poblaciones pueden cumplir con esas tareas en el mismo poblado. Esto permite en gran medida que los que viven en poblaciones pequeñas puedan recibir educación institucional en su propia lengua, donde se puede formar mejor un ambiente homogéneo correspondiente a la nacionalidad. La mayoría de las escuelas es de sistema integral, o sea los estudiantes de minoría nacional solo pueden estar en ciertos grupos del instituto.

Los datos de los centros y de los estudiantes nos muestran que la capacidad actual no es utilizada por completo. Por eso el índice de estudiantes por escuela en estos centros es más bajo que el promedio nacional, porque los que participan en la enseñanza de minoría van a la misma escuela que los demás. La diferencia entre el número de estudiantes de escuela primaria y secundaria está en que la enseñanza de minoría en el sistema de continuo de estudios tiene un factor de inestabilidad serio.

La enseñanza de minoría no solo tiene la característica de que muchas familias con identidad nacional estable no llevan a sus niños a las escuelas de minoría, sino que los niños de familias que no pertenecen a las minorías se introducen en esta formación y por eso la medida de la demanda real de este tipo de formación es casi imposible. Producto del aumento del interés hacia el idioma alemán, las familias que no pertenecen a esta minoría matriculan a sus hijos en estas escuelas donde pueden aprender el idioma si éstas están cerca de su domicilio o tienen un gran prestigio y reconocimiento. Hace 10 años el 75% de los alumnos de escuelas primarias que enseñan en el idioma de minoría estudiaba bajo un programa de minoría alemán y ese número en 2000 era de un 84%.

En las escuelas de minoría el estudio del idioma comienza desde el primer grado, en cambio en las otras escuelas los estudio de idiomas comienzan más tarde. La inclusión de los alumnos de minoría con los demás no resulta un problema profesional pues en esencia los alumnos de la minoría estudian la lengua como lengua extranjera. En la solución de esta situación contradictoria puede ayudar la enseñanza intercultural que es una forma especial de educación de los niños de las minorías junto con los demás.

En la enseñanza media juega un papel determinante también el aumento de la lengua alemana (82,3%), en los otros programas de enseñanza media de otras minorías nacionales disminuye el número de alumnos.

La red escolar de minoría se ajusta a la situación geográfica de ella. La enseñanza de Eslovenia se imparte en la región de Mura y tiene escuela secundaria en Szentgotthárd. La enseñanza rumana se imparte cerca de la frontera del sur y tiene escuela secundaria en Gyula. La enseñanza croata se hace en la región occidental de Hungría, mientras que la eslovaca en más bien en la región del norte y del sureste del país. Las escuelas secundarias solo en cierta medida se ajustan al lugar de localización de las escuelas primarias y en la mayoría de los casos no existe la posibilidad real de viajar diariamente, o sea hay que tener albergue colegial o dejar la red de enseñanza de la minoría. El caso de la minoría alemana es única pues el idioma alemán se estudia también no solo en escuelas de minoría.

Con el aumento de los alumnos y de las escuelas pertenecientes a la red de minoría, ha aumentado También el número de profesores de minoría nacional y disminuyó el índice de alumnos por profesor. En 1987 había 52 alumnos por profesor y ese número en 2000 era de 37. En los estudios de lenguas extranjeras en las escuelas de enseñanza media este número es de 49.

La enseñanza de la minoría nacional en muchos lugares tiene la característica de población pequeña, lo cual perjudica el mantenimiento y desarrollo de las mismas. En la enseñanza superior falta por completo los profesores capaces de enseñar en los idiomas señalados y tampoco existen cursos de post-grado en eso.

Por eso las familias en caso de que el niño no tenga intención de continuar sus estudios superiores en las ramas de letras o idiomas, no se ven estimados en llevar a sus hijos a escuelas de minorías. A parte de la subvención normativa garantizada por la ley de enseñanza pública, estas escuelas reciben una subvención complementaria para mejorar las condiciones de la enseñanza de minorías. Esta subvención en la última década ha cambiado y les llega a las escuelas a través de las alcaldías. Producto de la independencia entre la subvención básica y la complementaria, así como la libertad del uso de estas por las alcaldías, muchas veces la intención de mejorar las condiciones no cumple sus objetivos.

El sistema de servicio profesional de la enseñanza nacional de minorías cambió varias veces en los años noventa. En 1992 dentro del Instituto Nacional de Enseñanza Pública se creó y en 1996 se transformó el centro de servicios para las minorías que funciona junto a la Oficina Nacional de Servicios de Enseñanza Pública, los institutos provinciales pedagógicos y los centros locales enseñanza, los cuales prestan también servicios pedagógicos para las minorías. Sin las suficientes fuentes de desarrollo este sistema solo puede ejercer un efecto limitado para elevar el nivel y el contenido de la enseñanza.

La enseñanza de los alumnos gitanos

Para la enseñanza de los alumnos gitanos no existe en la enseñanza básica un sistema institucional aparte, en la enseñanza media su mayoría estudia en las escuelas subvencionadas por las alcaldías, pero en este nivel ya funcionan algunos centros con programas pedagógicos para gitanos. Entre ellos está la Escuela Secundaria Gandhi de la ciudad de Pécs y su albergue de alumnos, la Escuela Profesional para la Nacionalidad Gitana Kalyi Jag, que está en Budapest y la Escuela Profesional de Fundación de Posibilidades para Gitanos que está en la ciudad de Szolnok.

Es difícil de tener una imagen exacta del éxito de la enseñanza de gitanos producto de la falta de información sistemática. Después de ser aprobada la ley de protección de datos personales no existen datos de sus avances en el sistema educativo y producto de la falta de análisis representativo no conocemos sus calificaciones. Según datos de finales de los años 80 y principios de los 90 cada vez más se ancha la franja entre las intenciones de estudio de los gitanos y de los demás. En la enseñanza media las posibilidades de avance de los alumnos gitanos no mejoran, el grado de desgranamiento comparado con la escuela primaria disminuye, pero aumenta en las escuelas que dan calificación y título de bachiller. En total parecía que en ningún nivel del sistema educativo húngaro no existen las condiciones que aseguran la igualdad de posibilidades a los estudiantes gitanos.

El problema más grave con relación a la enseñanza de los gitanos es la diferenciación desventajosa que existe contra ellos. El modo de segregación del sistema educativo para alumnos gitanos, que aparece también en otros países de Europa Central, es de dirigirlos a ellos a escuelas especiales, donde estudian alumnos con leves problemas de entendimiento. Casi la mitad de los estudiantes de estos centros son gitanos o sea su proporción aquí es 5 veces mayor que en todo el sistema educativo.

La diferenciación desventajosa en las escuelas tiene varios grados. Las actividades escolares nombradas así se amplían desde la enseñanza con menos valor, las diferentes formas de separación, hasta el querer librarse de los alumnos gitanos (suspenderlos, dirigirlos a escuelas o grupos especiales, etc).

Una forma más leve de segregación es separarlos dentro del mismo grupo de clase y en casos extremos organizar grupos para gitanos. Este último es característico en las ciudades capitales de provincia. En las poblaciones con gran población gitana, funcionan grupos segregados de gitanos en el 55% de las capitales de provincia, en el 44% de los distritos de la capital, en el 39% de las ciudades pequeñas y en el 22% de las poblaciones de campo. Los estudiantes gitanos de esos grupos no reciben una enseñanza de nivel alto, como los otros alumnos integrados. El desarrollo de los alumnos gitanos de esos grupos se atasca, su reintegración a los dos años resulta casi imposible. La separación aumenta y fortalece la distancia entre los niños de la minoría y los demás, así afecta en gran medida también a estos últimos.

En Hungría desde 1925 en esencia existen tres tipos básicos de enseñanza para minoría, el de lengua materna, el bilingüe y el de lengua húngara. En este último la lengua de la minoría aparece como asignatura. En el bilingüe la selección de las asignaturas enseñadas en la lengua de la minoría es derecho de la escuela. En los años noventa como promedio tres asignaturas eran enseñadas en la lengua de la minoría, hubo donde solo una y también donde casi todas. Este promedio varía según el tipo de minoría, es mucho mayor el caso de la minoría serbia y menor en la Eslovenia. El promedio también varía en los diferentes grados y aumenta con él.

En la enseñanza medía el promedio de las asignaturas enseñadas en la lengua de la minoría varía de 2 a 10: es mayor en la escuela secundaria de la minoría rumana de la ciudad de Gyula y menor en las escuelas secundarias bilingües de la minoría alemana. Con la libertad de selección de las asignaturas enseñadas en la lengua de la minoría, aumentó su marco. En las escuelas primarias enseñan más en la lengua de la minoría las asignaturas de: estudio del medio ambiente, canto, historia, educación física, geografía, técnica y dibujo, y son menos seleccionadas las asignaturas de ciencias naturales y las matemáticas. En las escuelas secundarias seleccionan más la historia, matemáticas, biología, geografía en el idioma de la minoría.

En 1998 esta situación cambió solo en que legalmente solo las escuelas podrán considerarse bilingües, las que cumplan con las condiciones determinadas en las directivas. Las otras, llamadas escuelas de enseñanza bilingües ocultas, deben ser registradas bajo el nombre de enseñanza lingüística ampliada para la minoría, y otras escuelas donde enseñan menos asignaturas en la lengua de la minoría tendrán que buscar otro nombre. Esta reglamentación un poco extraña es el resultado de un compromiso. Por una parte tiene que cumplir con las intenciones de la política de enseñanza que donde fuera necesario las escuelas seleccionen cada vez más asignaturas en la lengua de la minoría y por otra parte las autonomías de la minoría están en contra de disminuir las exigencias en la enseñanza bilingüe.

Calidad y nivel de los programas para la minoría

La conclusión mayor en el análisis de los programas de avance para gitanos en las escuelas fue que el nivel general de estos es bajo. Antes de la expedición de las directivas relacionadas con la enseñanza de minoría utilizaban diferentes tipos de soluciones en el contenido y orden de las diferentes estructuras.

3.6 Convivencia y alumnos con necesidades especiales (discapitados).

La educación y enseñanza va a tener en realidad resultados si los pedagogos son capaces de extraerle el máximo a sus alumnos, teniendo en cuenta sus capacidades y talentos diferentes. Este punto de vista de diferenciación falta en las escuelas húngaras, según el Informe de la situación del sistema educativo húngaro en 2000. En el sistema escolar aparecen grupos de alumnos que necesitan tratamiento de enseñanza especial, bajo consideraciones pedagógicas únicas y cursos especiales y muchas veces usando soluciones especiales de organización. Con relación a la enseñanza de estos grupos la educación pública tiene una responsabilidad especial en su mantenimiento, lo cual está bien definido en las leyes húngaras.

En los países europeos los problemas relacionados con estos grupos aparecen en diferentes formas y peso. En Hungría existen dos grupos con esas necesidades que aunque no están relacionados unos con otros, necesitan una atención especial: los discapitados y los de la minoría.

Los alumnos con discapacidad mental o otra son los participantes más desamparados de la educación pública. Muchas quejas llaman la atención a que ciertas alcaldías autónomas, sobre todo del interior del país, no tienen las condiciones suficientes para asegurar las pensiones impuestas por la ley para los alumnos con discapacidades. Lamentablemente nos encontramos con casos de que no solo en la ciudad en que vive el niño, sino en la provincia entera no se encontró un centro que asegurara la educación y enseñanza de ese niño con discapacidad. Es conocido que a muchas alcaldías les cuesta mucha dificultad resolver los fondos monetarios necesarios para garantizar esta tarea y la omisión de esto viola los derechos de los padres y de sus hijos con discapacidad. En muchos casos van los padres desesperados a las oficinas para que los ayuden en la solución de la siguiente contradicción. Las escuelas con cursos normales expulsan a los alumnos con discapacidad y estos prueban integrarse ya a varios centros, lo cual lleva al colmo el problema básico producto de la angustia y fracaso del niño. La alcaldía no puede garantizar el pedagogo adecuado para esto o no se encuentra en la cercanía el centro adecuado, y si los padres no son capaces de investigar continuamente y por cuenta propia los mejores centros, viola sus deberes dictados por la constitución en cuanto al cumplimiento de la obligación escolar. Aunque la junta de expertos en las discapacidades muchas veces aconseja solucionar los

problemas integrando al niño junto a los demás, no todos los pedagogos están preparados para resolver el reto de enseñar a estos niños y su formación en su mayoría no contiene la capacidad de manejar, desarrollar y valorar lo esperado por esos alumnos diferentes. Mucho de los alumnos con problemas de dislexia, hiperactividad, etc. fueron categorizados como alumnos con mal comportamiento escolar en los grupos de alumnos normales.

Las posibilidades de la integración

La característica básica de la enseñanza de niños con discapacidad es que el sistema educativo húngaro forma a estos niños en centros aislados y muy especiales. Mientras que en muchos países los alumnos con discapacidades leves estudian integrados en grupos de clases normales, en Hungría eso no existe. Para los ciegos o con problemas grandes de vista, mudos, sordos y con discapacidad mental o de movimiento funcionan escuelas de enseñanza primaria especializada en un tipo concreto de discapacidad. Por estar aisladas estas escuelas, a pesar ser capaz de realizar sus tareas en un alto nivel, desde el punto de vista de la integración posterior de estos niños, este tipo de escuela les crea dificultades. Los niños que han sido educados separados de la sociedad difícilmente se reconocen a si mismos, difícilmente se ajusta a la vida de los saludables, además de sus problemas en sus avances les trae problemas el estar acostumbrado a vivir separado de los demás. A pesar de eso no podemos decir que en Hungría haya un ejercicio que respalde la integración aunque sea en un nivel leve, pues la integración frena los intereses de los centros aislados del sistema educativo y el ejercicio de financiación ya utilizado.

En Hungría la nueva tarea de la pedagogía para niños discapacitados es que ayuden a las personas discapacitadas en su integración en las escuelas, centros de trabajo y en otras áreas normales de la sociedad. Hoy en día en las escuelas primarias de los saludables se están presentando, aunque aún en número pequeño, alumnos discapacitados, lo cual hace necesario en el futuro el desarrollo coordinado e integral del trabajo de la pedagogía con la pedagogía de niños discapacitados. En 1998 la ley de igualdad de posibilidades con respecto a esto y dando un tiempo de tolerancia, contiene indicaciones que dicen para el desarrollo de las capacidades de los niños discapacitados es mejor que estén integrados con los demás niños en el mismo grupo de clase.

Otro problema grave es la selección y contraselección. Mientras que el índice de incidencia en las escuelas con niños con discapacidad mental graves o medio graves, el número de niños con discapacidad mental leve fluctúa mucho. Sucede que también niños sanos son dirigidos a las escuelas especiales porque los pedagogos no pueden con ellos o no tratan de integrarlos a las escuelas primarias, confundiendo los problemas sociales con los de discapacidad. El aislamiento de la discapacidad lleva también consigo el aislamiento profesional de los pedagogos de esta enseñanza, pues regularmente trabajan en escuelas apartes o separados de los demás pedagogos en la misma escuela (por ejemplo los logopedas).

La ley de enseñanza pública contiene aspectos que ayudan a la posibilidad de integración, por ejemplo en caso de los niños con discapacidad la obligación escolar se puede prorrogar dos años. El programa docente de las escuelas contiene el programa especial para la educación y enseñanza de niños discapacitados. El director tiene derecho a liberar a estos alumnos de las exigencias de ciertas asignaturas en función del grado de discapacidad y las actividades especiales serán utilizadas de forma gratis..

A mediados de los años 90 comenzaron a ir de forma espontánea los alumnos a las escuelas normales. Esto primeramente tiene motivos de financiación y demográficos pues al disminuir el número de alumnos disminuye la subversión normativa y esta es más alta para los niños discapacitados. A esta integración la llaman rígida pues en estos centros faltan las condiciones técnicas y pedagógicas para atender a estos niños. Según estimaciones más de mil alumnos discapacitados estudian bajo esta integración espontánea, pero esto no significa que esto cambie el estado que caracteriza a la formación segregada.

3.7 Convivencia y aspectos socioeconómicos (origen social del alumnado, hábitat del centro escolar).

En Hungría las alcaldías autónomas mantienen como promedio a 1,5 escuelas y la mayoría solo una. A la mayoría le resulta un gran problema la disminución del número de alumnos pues no puede disminuir a esa media el número de grupos y de profesores. Por eso aumenta el costo por alumno y como consecuencia de ello en los años 90 el costo de salarios y otros gastos por alumno, estos costos por grupos de clases eran los más bajos.

Desde el punto de vista de acceso a los servicios de enseñanza, las diferencias regionales se muestran más con relación al poder continuar los estudios en la enseñanza media. La proporción de estudiantes de las escuelas secundarias, con excepción de la provincia Baranya, eran más baja en el norte de Hungría, en la región oriental central del Danubio, y en la región del Alföld y central de Hungría era la más alta. La diferencia depende del tipo de población y del número de habitantes. En Hungría hay 716 poblaciones (la cuarta parte de todas) donde no funciona ningún centro de educación. El 69% de estas tiene menos de 500 habitantes.

Lo más típico es que en las poblaciones de 1000 a 5000 habitantes funcionen dos tipos de institutos, una guardería y una escuela primaria. El 90% de las ciudades tiene una oferta en la enseñanza pública completa. El 96% de los centros de enseñanza media funciona en ciudades.

Las diferencias medidas en las dimensiones regionales se pueden ver bien con ayuda de los índices específicos de enseñanza. Estos índices en Hungría, como la proporción de alumnos por pedagogo, no muestran diferencias regionales. En las diferencias al acceso a los tipos de enseñanza ya son más determinantes el tipo de población y su número de habitantes.

En las escuelas primarias le número de alumnos por profesor y por escuela la diferencia mayor se nota entre las poblaciones con menos de 1000 y con más de 5000 habitantes.

Las diferencias de los distintos tipos de poblaciones se notan también en el nivel de conocimientos de los alumnos y el desarrollo de sus capacidades. Existen grandes diferencias en el área de lectura y entendimiento entre los alumnos de Budapest y de las poblaciones pequeñas, pero también en los conocimientos del ciudadano, matemáticas, computación y en las asignaturas de ciencias naturales.

Comparando los análisis hechos por Monitor en los años 1995 y 1999 entre los distintos tipos de poblaciones las diferencias aumentaron más en la computación y en la lectura y entendimiento. Con relación a la computación esto se puede entender bien pues en 1995 existía una falta total de pedagogos e instrumentos en esa área, lo cual era parejo para todas las poblaciones y hoy en día principalmente las escuelas con mejor situación son capaces de garantizar las condiciones necesarias para la enseñanza.

3.8 Convivencia y medios de comunicación

El sistema institucional cultural de las minorías nacionales y étnicas ya se formó en la década pasada, construido a través de la red nacional y regional de museos y bibliotecas. En los últimos años aumentó el número de casas típicas museales y colecciones de historia regional. La publicación de libros es principalmente tarea de la Editora Nacional de Libros de Enseñanza, pero las organizaciones de minoría también pueden expedir publicaciones (almanaques, libros de canto, trabajos etnográficos).

Para la protección de las tradiciones culturales de las minorías existen instrumentos importantes como grupos culturales espontáneos, grupos de danza, coros, orquestas, organizaciones culturales, club, círculos de lectura y escuelas superiores folclóricas.

En Hungría funciona un teatro de minoría nacional, que está en la ciudad de Szekszárd y es alemana. En la ciudad de Pécs tienen planeado hacer una croata y gitana.

En las últimas décadas, no obstante a la persecución, diferentes iglesias jugaron un papel importante en la identidad nacional de las minorías en la Europa oriental y en la protección de su lengua materna. El gobierno reconoce el papel de la iglesia y cuenta con su ayuda en la protección de la cultura de la minoría y de su lengua materna.

Solo tenemos datos aproximados de la distribución de la sociedad húngara en cuanto a sus creencias. La mayor parte de ella es católica romana o griega (60%), y protestante un 30% y dentro de esta un 20% de reformados y un 5% evangélicos. La parte restante de los creyentes pertenecen a muchos tipos de iglesias, donde los israelitas tienen un 1%.

4. Contexto educativo de la convivencia escolar

La violencia escolar en Hungría no es un aspecto desconocido. Aunque es necesario destacar que producto de los efectos del sistema educativo centralizado de tipo prusiano que actúan también hoy en día, la agresión y violencia en los centros escolares es un aspecto nuevo de la actualidad y no tiene la extensión de por ejemplo en los estados unidos. Esto determina la situación de las investigaciones húngaras y las cuestiones a plantear. Las investigaciones en esta etapa conoce, elabora, y trata de adaptar las experiencias que aparecen en las publicaciones profesionales extranjeras.

Los expertos en la práctica continuamente señalan que una nueva área de investigación pedagógica, psicológica y sociológica va a ser precisamente las cuestiones de violencia y agresión escolar. En las publicaciones profesionales húngaras en la última media década junto a las publicaciones generales, nos muestran los estudios de casos concretos. Estos analizan los problemas las relaciones de alumnos y profesores, las conductas disruptivas en las clases y las relaciones entre los mismos alumnos. Al parecer la violencia estructural o vandalismo es algo nuevo y se habla poco de la relaciones entre padres y profesores. De todos modos los materiales empíricos y el aumento de las investigaciones empíricas, así como los casos relevantes y nos llevan a hacer una investigación sistemática y general para encontrar las explicaciones multifactoriales de los problemas.

De las publicaciones profesionales húngaras hemos elevado dos que tienen aspectos pedagógicos, sociológicos y de sociología educativa: la “Nueva Vista Pedagógica” y el “Educatio”. En lo siguiente queremos también enseñar fragmentos de publicaciones temáticas de estas revistas.

4.1. Violencia estructural (institucional).

En los centros de educación húngaros este tipo de violencia no está permitida.

4.2. Conductas que no permiten el desarrollo normal de la clase (conductas disruptivas).

Informe escolar – niños agresivos

¿Qué puede hacer el profesor en la clase o fuera de la misma con los alumnos agresivos? ¿Cómo puede frenar la agresión que perjudica la salud e integridad corporal de los niños o humilla su personalidad? ¿Qué instrumentos tiene a su alcance y cuáles serán las posibles consecuencias de sus medidas?

El autor trata de dar respuesta a esas preguntas según sus propias experiencias en la educación.

El lugar: cualquier escuela de cualquier ciudad en cualquier momento. Los niños que viven en el escenario deprimente del mundo de piedras y se mueven casi todo el día en un ambiente artificial salen una vez al día al patio. Entonces por un momento se olvidan de la fobia de los espacios estrechos y de las paredes, se sueltan las cadenas espirituales y corporales puestas por las clases y con suerte podrán absorber ese aire fresco y puro en función de que las industrias plantadas en la ciudad cuanto aire venenoso a expulsado bajo el manto de la noche. Los que viven en la cercanía saben que hay receso en la escuela porque los niños sobrepasan el ruido de los coches que circulan como un fluido imparable. El coro alegre que llega al cielo dura solo un poco y es interrumpido por un timbre insólito y ronco.

El relato: Al comienzo de nuestro relato estamos solo al inicio del receso, ahora comienza la vida en el patio.

En el aparente desorden se desenvuelven ciertos grupos de fuerza. Al comienzo del receso siempre la lucha se hace en la cancha de deportes y el grupo más fuerte ocupa el territorio.

Los que pierden se van refunfuñados y buscan lugar en el margen del patio y encuentran un juego correspondiente al lugar. A veces sucede que ellos desalojan a un grupo débil y en caso de haber igualdad puede ocurrir un compromiso provisional y los dos grupos se integran.

En el repertorio de los niños siempre hay juegos que se pueden adaptar a cualquier circunstancia y no necesita nada para ser jugado. Hay juegos universales que en cualquier momento pueden ser sacados y otros que dependen de la época y las estaciones. Hay niños a los que les gusta los objetos de los terrenos, se suben a los árboles, barandas y cercas. No se sabe por que las escuelas no tienen juegos al aire libre. Entre los juegos más queridos está tirar, lanzar si esto puede llamarse como juego, pues contiene peligros serios pero abolición es casi imposible. Se tirar fango, piedras y nieve en invierno.

Los pedagogos en guardia hablan entre ellos o pasean entre los niños mientras vigilan sus actividades. El tirar piedras es advertido por uno de los profesores, por eso lo cesan temporalmente y cuando el profesor se vira, continúan. El profesor los advierte de nuevo y después de un receso todo continúa. Esos niños han sido socializados por la escuela de forma tal que las advertencias de los profesores no hay que tomarlas en serio pues se puede infringir sin consecuencias. Por eso en esa interacción siempre ganan los niños. La energía de los profesores es atada y dividida, con instrumentos pobres, la energía e ingeniosidad de los niños es infinita.

En la puerta lateral y no usada después de una discusión pequeña, dos alumnos varones de séptimo grado comienzan a fajarse. Los golpes se multiplican en el cuerpo y la cabeza de uno de ellos, las patadas en su pié y su abdomen. No fuera difícil decir quien dio primero, los peleados no pertenecen al mismo grupo de peso ni tienen características similares. Claramente, solo en caso de conocer lo sucedido se podrá saber si esto fue una rivalidad entre grupos o un ajuste de cuentas.

Los niños formados en las escuelas de karate profesionalmente e insistentemente sin palabras golpean a su compañeros...

El pedagogo

La profesión de pedagogo junto a otras cosas es especial pues durante el trabajo se pueden presentar muchas variedades de situaciones que su solución no puede ser aplazada y necesita una intervención al instante. No hay tiempo para investigar con anterioridad y recibir consejos ni en los casos más concretos. En cambio siempre debe de encontrar la solución más correcta. Una de estas situaciones especiales puede ser cuando tiene que frenar la agresión que perjudica la salud e integridad corporal de los niños o humilla su personalidad.

Nadie ha investigado en los últimos años las relaciones internas en las escuelas efectuadas por la presión externa. No sabemos si en algún sitio ocurren investigaciones internas, las que nos puedan decir como se extienden los diferentes tipos de violencia en las escuelas. Solo tengo idea concreta de porque no se han hecho este tipo de investigaciones. Claro está, es para no tener que confrontarse con los problemas graves que se presentan y esperan solución en las escuelas, los cuales no pueden solucionarse sin una nueva reglamentación. Éstas son cuestiones incómodas que pueden molestar la tranquilidad de las direcciones escolares. Si hay problemas en las escuelas que lo solucionen los pedagogos que para eso ganan dinero.

La escuela

El plan de estudios de 1977 definió a las escuelas como institutos de educación. Los miembros de esta profesión tomaron por conocimiento esto esperando que las condiciones personales, materiales y organizativas se cumplirían en los años después de aparecer el plan de estudios, aunque éste no señaló

cuales eran las condiciones necesarias para crear una escuela. Esperaba que las materias culturales que aparecían en él eran suficientes por si mismas. Las dos décadas que han pasado desde entonces han demostrado que sin garantizar el sistema especial de condiciones de la escuela no puede realizarse un trabajo educativo con resultados. El movimiento social traído por el cambio del sistema de gobierno empeoró esta situación.

En las escuelas de enseñanza, la situación, papel y relaciones tanto del profesor como del alumno cambia radicalmente. El alumno va a la escuela para obtener los conocimientos prácticos necesarios para su desarrollo y su desenvolvimiento. Nada más ni menos. La escuela es un instituto que presta servicios como cualquier otro. La tarea del profesor es de brindar conocimientos y calificar el grado de asimilación de los mismos. Después de esto ambas partes no tienen que ver nada una con otra. El trabajo escolar se degrada en una transacción de negocios entre ellos, donde los padres pagan y la escuela presta servicios.

La agresión escolar

Como sabemos, el comportamiento de los estudiantes muy agresivos esta en función de los cambios del mundo extraescolar.

La escuela en base a su naturaleza es un sistema abierto. Según como se enrudezca el ambiente que rodea la escuela, la escuela también. Existe una correspondencia entre los dos mundos pero la proporción entre ellas no es directa. Aparte del aumento de las tendencias agresivas, otro cambio negativo es la forma de juzgar las diferencias, lo cual esta en dependencia de las declaraciones negativas que han aumentado en los últimos años en la vida política. Se puede notar que la tolerancia ha disminuido.

En cuanto a las relaciones personales se nota también que ha aumentado los hechos en que los niños humillan a sus compañeros. En la mayoría de estos casos se hacen con abuso físico de manera que por de esencia no se permite escribir. También empeoran las relaciones entre distintos sexos. Una cosa de todos los días en las técnicas de comunicación entre ellos es la de dar palizas. Las niñas usan el estilo vulgar al hablar de los varones. Muchas de las agresiones físicas quedan desconocidas pero el número de hechos conocidos es bastante grande. Ciertos casos vistos nos dan a conocer que aumenta la dependencia personal entre los niños y hay casos en que ciertos niños de familia con mayor poder económico utilizan guardaespaldas para que los defiendan y cumplan sus instrucciones.

La enseñanza moral con relación a la paciencia, amistad y hermandad ya solo se encuentran el los cuentos irreales y ahora el egoísmo sin freno y el desenvolvimiento sin tomar el cuenta el daño sufrido por los demás, ya no tiene límites. Las situaciones reales nos muestran que el más fuerte hace validar sus deseos por encima de los más débiles. Periklés denominó la justicia social como una de las bases principales de la democracia. Hoy en día las características de este concepto tampoco se pueden determinar y ha quedado innecesario y vacío. Exactamente, la justicia no tiene rasgos generales y solo vive en forma concreta y específica. A quedado como esclava de la violencia.

Las películas de acción más gustadas por los niños, propagan el culto a la violencia y la racionalidad fría. El superhombre es el demonio de la destrucción. Y como si la única razón de existir de las nuevas técnicas fueran las de destruir y matar de forma más eficaz. Como si quisieran demostrar las palabras de Cocteau que el hombre no es más que un animal con armas. Los jóvenes, según se dice, necesitan todos los días un poco de brutalidad y la televisión concientemente trata de satisfacer esas necesidades.

La agresión escolar es un proceso inducción propia y al comienzo del primer impulso este excita a si mismo y se intensifica extremadamente. Los niños en las escuelas conocen perfectamente sus derechos y deberes y son capaces de medir muy bien la situación, en función de eso actúan. Después de varios días en la escuela sabe muy bien que los demás deben de respetar en cualquier circunstancia sus derechos, pero él puede violar sin consecuencias el de los demás. El alumno también sabe que el profesor es una criatura que merece compasión sin poder ni instrumentos, por eso las advertencias y castigos impuestos por ellos no hay que tomarlos en serio. Por ejemplo, ¿qué puede hacer un profesor

con el alumno con comportamiento agresivo en la clase y no hace caso de su presencia? Solo puede advertirle de nuevo y de nuevo, derrochando su energía, tiempo y atención en un solo alumno. Si las advertencias no dan resultado, puede llamar al profesor jefe de grupo, al director o a los padres. Después de esto solo toman medidas aparentes, las cuales solo elevan el prestigio y la confianza en si mismo del estudiante, empeorando más la situación del profesor. El alumno se convence de que el profesor no es capaz de tomar una actitud eficaz contra él y esto se lo da a conocer a él, agravando su actitudes agresiva. Esta conclusión es también tomada por los otros alumnos lo que aumenta la tendencia a actitudes destructivas.

Las clases son lugares esenciales en las luchas de prestigio entre alumnos y profesores. A veces ocurren manifestaciones verbales, cuando en la clase o fuera de esta el alumno usa palabras muy vulgares tanteando la forma de manifestación del profesor contra él. En otras oportunidades usa expresiones ofensivas contra el profesor en presencia de sus compañeros y cuando lo llaman a cuentas lo niega fácilmente. El profesor le quiere creer pues de esa forma sale con menos pérdidas de ese caso. En caso contrario el profesor tiene que demostrarlo y los padres solo entonces le creen. Los alumnos a veces por escrito en las paredes tratan de desquitarse de sus profesores, escribiendo groserías en las paredes de la escuela. Agresiones físicas contra las mujeres profesoras ocurren pero no es frecuente.

La práctica nos muestra que en las ciudades los niños son más agresivos que en las escuelas del interior. Esto se debe a que las circunstancias de la ciudad no permiten conducir la energía excesiva en trabajos físicos. El trabajo físico es una actividad que forma el carácter del individuo y no puede ser suplementado con nada. Por desgracia en las escuelas ya no existe este trabajo físico, los niños viven una vida desocupada y así muchas veces conducen sus energías en actividades negativas, por ejemplo, la destrucción de lo que lo rodea. El tamaño de la escuela también influye en la agresividad pues las escuelas pueden tener más de 1000 alumnos y los grupos de clases más de 35. El número de personas en las clases, pasillos y patio es abrumante. También puede influir el tener que ir de un aula a otra a veces innecesariamente pues la falta de constancia hacen que siempre se esté atento y si los niños no sienten ser de ellos y responsabilidad en los locales escolares, entonces aumenta el maltrato a la propiedad escolar. Los niños que en el receso tienen que ir de un aula a otra se empujan y se dan patadas lo que aumenta la tendencia a la agresividad.

La situación básica de educación

Continuación del relato:... la noticia de la pelea llega rápido a todas partes, algunos los rodean y riéndose los incitan. Les impone los golpes dados por el niño más fuerte y los últimos esfuerzos del más débil no encuentra lástimas en ellos. Todos gritan a coro: Noquéalo, Noquéalo. El más débil cae al suelo por una patada y al levantarse le sale sangre en la nariz. Dejar el lugar es imposible pues al contrario hay que vencerlo.

¿Qué puede hacer el profesor en ese caso?

1. No darse cuenta del caso y después de constatar que es un caso grave le da las espaldas y se va.
2. Advierte a los niños que dejen de pelear enseguida.
3. Con advertencia o sin ella interviene físicamente en la pelea y los separa

¿Cuáles serán las posibles consecuencias de su intervención?

1. En la primera el profesor solo podrá tener cargo de conciencia, ese caso no tendrá efectos en su carrera. Tanto como profesor o persona ha cometido un grave error pero éste no sale a relucir.
2. La intervención verbal puede tener dos tipos de consecuencias
 - los alumnos agresivos dejan de pelear

- los alumnos agresivos continúan la pelea

En cualquiera de los dos casos ya el profesor no puede salir del proceso, tiene que conducirlo. Si la pelea termina con su aviso, les da las instrucciones a los niños de presentarse ante el profesor correspondiente. La hecho de que si se presentan o no, no tiene la obligación de confirmarlo. Puede llevarlos él mismo en caso que los niños lo sigan. En ese caso el profesor de guardia ya ha solucionado para sí el problema.

3. Si la pelea continua, puede escoger entre hacer una nueva advertencia o intervenir físicamente. Esta intervención se hace ante testigos que se fijan en todos los detalles. Si la nueva advertencia no da resultado, tiene que intervenir. Los niños, cegados por la pelea no dejan de pelear y llega a tramos que todos los medios legales del profesor se agotan. El barbarismo tiene que ser frenado y hay que defender al más débil, por eso el profesor dando un golpe termina con esa pelea. Esto casi siempre no lo aguantan los niños y le gritan barbaridades al profesor.

El profesor actuó bajo los efectos de su indignación contra el barbarismo según su convicción. En los segundos siguientes ya se da cuenta de su error por eso busca a la dirección de la escuela y declara que ha violado los reglamentos vigentes. Ha usado fuerza pues solo así ha podido frenar la pelea y la agresión de los niños. Asume la responsabilidad de su acto. El director en nombre de su cargo o de su convicción no está de acuerdo con el comportamiento del profesor y le hace una advertencia oral. Le pide que no vuelva a pasar algo parecido, porque eso es muy desagradable para los dos. Si los padres hacen denuncia, tendrá la obligación de iniciar el proceso disciplinario.

4.3 Convivencia entre iguales

El estudio del siguiente caso se realizó en una escuela secundaria que ayuda a aceptar a los alumnos con problemas de educación, comportamiento e integración. Nos enseña un conflicto entre alumno y profesor desde el punto de vista del alumno, del profesor y del autor. Estos estudios llevan consigo el peligro de que el autor, por conocer y presenciar el caso, trate de organizar desde su punto de vista lógico lo ocurrido. Para no cometer esos errores hemos escogido la forma de diálogo para que el lector sea el que decida. Lo ocurrido se comprende a través de lo dicho en el diálogo sin colorear el fondo.

Primer diálogo: como lo ve el defensor

- *Da a conocernos el niño del cual hablarás.*
- Andrés iba a mi grupo. Yo era su profesor jefe de grupo, su profesor de inglés y defensor. Nuestras relaciones comenzaron con mucho “amor”. Hay que saber que él es un niño muy sensible, y de buenas intenciones, pero también muy grande y con carácter muy violento.
- *¿Crees que es una cosa natural que llegue un alumno varón y enseguida te crea sentimientos? No se acostumbra a hablar de sentimientos entre las relaciones de alumnos y profesores.*
- No se acostumbra a hablar de sentimientos y eso es un problema porque los sentimientos siempre están presentes.. Por ejemplo, muchas veces posó que un alumno haya violado ya todos los acuerdos y no hemos tenido corazón para echarlo, porque era un niño tan simpático. En estos casos, claro está, los sentimientos funcionan aunque después de la conversación de ingreso, sabemos que vamos a matricular al niño teniendo en contra todas las razones lógicas.
- *¿Y eso está bien?*
- En realidad no. Lo bueno es que hablamos de ello. Debemos de tratar lo mejor posible nuestros sentimientos y si es necesario hablar de ellos.
- *O sea Andrés te resultó simpático enseguida.*
- Sí, y a esto pertenece también que el cuerpo de Andrés está lleno de tatuajes y en su cara lleva piercing.
- *Una apariencia sorprendente.*

– Sí, y a la vez temible, pues se nota que es fuerte y tiene un carácter violento. pero si conoces su amabilidad, la primera impresión que te llevas de él es siempre positiva. En mi caso fue de empatía porque uno de sus compañeros de forma muy grosera se lanzó contra una de sus compañeras para que se lavara y ella se ofendió. Por casualidad fui testigo de una conversación en la que Andrés dijo que cosa más fea era ofender a esa niña. Esto lo dijo de forma muy sensible y con buena fe, por lo cual me sentí orgulloso de enseñar en una escuela con niños así.

– *Quisiera que hablaras del último conflicto y veamos como llegaste allí.*

– Esto sucedió en una clase de inglés, donde Andrés se metió con uno de los alumnos. Éste niño es muy delgado y chiquito y así reunió su valentía y le respondió. Esto nunca antes nadie se había atrevido a hacerlo. Andrés se paró, fue adonde estaba él, se quitó el piarcing y le dijo, “ahora vamos al patio”. El ambiente se congeló, todo el mundo se asombro. El niño trató de mostrarse con valentía pues una vez ya respondió y no pudo echarse atrás. Esta claro también que no voy a permitir que ante mi se hagan pedazos en el patio. Fui a donde estaba Andrés (en aquel entonces nos llevábamos muy bien), le cogí la mano y le dije que dejara eso y luego lo hablaríamos. Conseguí sentarlo pero antes de terminar la clase hizo una amenaza que nunca antes había hecho.

– *¿Qué sentiste entonces?*

– El ambiente se congeló y en un momento tuve miedo pero después ya sabía que no habrá problemas porque confié que mis relaciones buenas con él, si se lo pido lo va a dejar, o sea no va a darle a ese niño. Pero así y todo por los antecedentes no pude echar a un lado lo ocurrido.

– *De este relato podemos concluir que ya los compañeros de grupo le temían a Andrés.*

– Yo fui jefe de ese grupo. En el grupo existía un ambiente (y yo también tuve culpa en eso, ya lo veo) en el cuál Andrés mandaba como un rey.

– *¿Porqué crees que tienes culpa?*

– Por quererlo nuestras relaciones se descarrilaron. En las clases de jefe de grupo no podía detenerlo de ningún modo. En el grupo al principio cayeron en conflictos los alumnos nuevos y viejos lo cual se ponía cada vez más grave. Hacíamos reuniones para solucionarlos. Por la tarde quedamos encontrarnos con los alumnos y milagrosamente de 23 vinieron 16. Esto tuvo un gran éxito y logré que ellos redactaran el problema. Por un aparte el problema era que los otros no los dejaban estudiar porque hablaban y se comportaban mal en las clases. El otro grupo, el de Andrés, difícilmente pudo decir cuál era su problema, pero al final se vio que era el estilo y la forma que tenía el otro grupo al pedir buen comportamiento en las clases. Andrés habló de forma brutal e inadmisibles a los otros y ya se veía que él era una figura central en el grupo. Datos sociométricos mostraron que desde todo punto de vista tenía autoridad. El fácilmente humillaba a los demás aunque solo con palabras y los demás le tenían miedo. Yo estaba en una situación difícil porque como defensora de él tuve que entenderlo y como jefa de grupo tenía que proteger de él a los demás.

– *¿Cómo pudiste armonizar el trabajo de jefe de grupo con el de defensora?*

– Muy mal. Le conté a la dirección de la escuela lo sucedido. Llamamos a Andrés para hablar con él y yo intervine como jefe de grupo, no como defensora. En esta situación tuve que escoger entre los dos. Pero para que alguien ayudara a Andrés hablé con un colega que tenía buenas relaciones con él y a final no vino. Andrés después me dijo que lo había dejado solo. En esta reunión le dijimos que para la escuela su comportamiento era intolerable y que los casos de violencia la escuela no los toleraría. Le dimos a entender claramente que si golpeaba a alguien sería expulsado y esto él lo entendió. pero al final sucedió lo inevitable. A la escuela iba un alumno con fama de dealer y Andrés estaba seguro que lo era. Él odiaba todo lo relacionado con drogas y tenía una actitud enérgica contra ello. Un día tuvo una discusión con él y lo golpeo. No muy duro pero eso no importa. Suspendieron su estado escolar y lo prohibieron entrar a la escuela, solo pudo examinarse. Aunque se pudo haber matriculado en el curso siguiente, no lo hizo.

– *¿Cómo pudiste ser tan duro con alguien que querías?*

- Esta cuestión la tratamos desde un punto de vista central. La escuela tiene la obligación de proteger a sus alumnos y tomar una actitud enérgica con los que son una amenaza. Esto es muy importante y siento que cumplimos con este deber.
- *¿Qué pasó con ese niño que cerías y que sucedió con tus sentimientos?*
- Ha sido cambiado por otra cosa. Hoy sigo creyendo que es un niño muy sensible, y de buenas intenciones. Pero esto no es tan importante como para dejar a Andrés en la escuela
- *¿Cómo valoras el papel jugado por ti y por Andrés en la escuela?*
- Este niño tiene problemas muy serios. Resultó que tenía problemas graves de angustia. Era tan agresivo porque solo se siente bien si el control, el poder es suyo. O sea su angustia y miedo producen esa agresión. Por mi parte veo como un fracaso que como defensora no pude manejar esto. Mis dos papeles como defensor y jefe de grupo chocaron uno con el otro y como defensor he fracasado. Por parte de la escuela no considero un fracaso que Andrés nos haya dejado pues si alguien tiene problemas psíquicos no es tarea de la escuela jugar el papel de terapeuta. Nosotros les buscamos especialistas que les ayuden a mejorar y puedan permanecer en la comunidad escolar.

4.4 Convivencia en la relación profesor / alumno

Conflictos en las escuelas húngaras de hoy

El número de conflictos que aparecen en la esfera pedagógica no solo ha aumentado sino ha sido más variado. En este escrito solo puedo hablar a grandes rasgos de los motivos de este aspecto.

La transformación radical de las relaciones entre profesores y alumnos, que es la relación fundamental, comenzó a verse a partir de finales de los años 60 y se nota cada vez más, aunque hablar de eso no se acostumbra.

La jerarquía tradicional ya en aquellos tiempos no era la misma y el tener respeto a los profesores no tenía ya tampoco la misma forma. La supremacía de la única ideología caritativamente tapaba los conflictos también existentes entre los profesores y los alumnos y libera a los profesores de sus responsabilidades de preocupación. Era suficiente dar la respuesta esperada a la pregunta esperada, nadie se ocupaba con los problemas reales. Después del cambio del sistema de gobierno, pocos se atrevieron a considerar las consecuencias pedagógicas de la democracia pluralista y estos solo en el plano de la filosofía educativa tuvieron ideas referentes a esto pero no fueron nunca adaptadas a la práctica.

Hoy en día todos los pedagogos tienen el derecho constitucional de representar sus valores antes los estudiantes sin que fueren en ellos sus ideas usando instrumentos de poder. Tienen el deber de ayudar a sus alumnos a que formen su juicio propio teniendo en cuenta la ideología de sus padres. Esto es muy difícil y crea muchos conflictos diferentes a los que los educadores de nuestra edad están socializados.

En el aumento de los conflictos escolares influye en gran medida la inseguridad de los profesores. Esta inseguridad es fomentada por los problemas de existencia, la competición entre las escuelas, el aumento exagerado y a veces histórico del rendimiento sin tener en cuenta las necesidades verdaderas de los niños, la sociedad y el mercado. Esto trae consigo que el ambiente escolar no sea bueno e influye negativamente en el estado de higiene mental de los alumnos y profesores.

El aumento de las discusiones y choques en el cuerpo docente probabiliza la posibilidad de pérdidas de posiciones, cargos y puestos, y la rivalidad producto de esto. El espíritu competitivo es capaz de llevarnos adelante, pero existe el temor de la distancia cada vez mayor entre vencedores y perdedores imposibilita la cooperación y fortalece la desconfianza. Bajo estas circunstancias probablemente crece el nivel de tensión y aumenta la posibilidad de conflictos. El aumento de esta tensión ha provocado que los pedagogos se sientan como los perdedores del cambio del sistema de

gobierno y tenga desconfianza en los colegas con más éxitos y en las capaces sociales que sean capaces de prosperar en este mundo variante. Hasta el cambio del sistema de gobierno la escuela (los profesores, sobre todo los jefes de grupo) tenía que tener la responsabilidad de todas las actividades de sus alumnos, la obligación de la familia era de someterse a lo esperado por la escuela. En los últimos diez años los padres tienen el derecho de recibir la responsabilidad de educación de sus hijos, según la ley, y en muchos puntos la escuela tiene que adaptarse a la familia. La objetividad de los profesores y la subjetividad de los padres puede de entrada ocasionar conflictos. Está demostrado que las posibilidades de hacer carrera de los alumnos dependen del grado cultural familiar (un poco de su nivel económico). Con relación a esto lo comprometido por la escuela tampoco llega a lo necesario. Esto se puede explicar porque los padres no confían en las escuelas y en los pedagogos. Cada vez más personas le echan en cara a las escuelas que solo miran el rendimiento y los niños están sobrecargados, pero hay tantos que hacen presión a las escuelas para que eleve sus exigencias docentes. Probablemente no solo los conflictos entre padres y pedagogos, sino también los conflictos entre los padres mismos lleve a que exista esa diferencia en lo esperado a las escuelas.

Y finalmente están los alumnos como factor que genera conflictos, los cuales traen consigo todas sus experiencias anteriores, sus diferencias sociales, ambiciones y aspectos de su edad. Solo esa variedad y el estar en un mismo grupo que crea un proceso dinámico donde madura un cierto tipo de colectivismo y una nueva calidad, puede ser fuente también de conflictos.

La destreza y experiencia en el tratamiento constructivo de los conflictos puede o podrá jugar un papel fundamental en la vida escolar. Los pedagogos pueden hacer mucho en la transformación del ambiente que los rodea, su personalidad y sus relaciones. En esto puede ayudar mucho si sabe manejar con éxito los conflictos que suceden en su trabajo y puede utilizar las posibilidades educativas que existen en ellos y ayuda a sus alumnos para que puedan resolver sus propios problemas, fracasos y conflictos.

Un experimento en la enseñanza del tratamiento constructivo de conflictos

En los últimos 15 años se han dado varios cursos para tratar conflictos para pedagogos también, los cuales tienen como objetivo desarrollar las capacidades necesarias para solucionar constructivamente y cooperativamente los problemas. Paralelamente ha aumentado la necesidad de que en las escuelas funcione un programa que sea capaz de enseñar a los alumnos el tratamiento de conflictos constructivamente y sin uso de violencia.

- El tratamiento constructivo de conflictos necesita desarrollar las siguientes capacidades:
- personalidad estable, conocimiento personal propio, autoestima positiva, capacidad de decisión
 - aceptar las diferencias, empatía, congruencia
 - comunicación oral o no con resultados
 - desenvolvimiento propio saludable, asertación que sea capaz de considerar las necesidades del otro.
 - cooperación, creación y funcionamiento de reglas, comportamiento "fair"
 - tendencia a hacer compromisos y consensos, creatividad

Solo aquel profesor será capaz de cambiar, desarrollar y transformar las capacidades anteriores, los que tengan estas capacidades mismas y pueda representar auténticamente los tópicos constructivos de este programa.

El éxito del programa depende también de conocimiento profundo del nivel de madurez del grupo de alumnos. Lo esperado de esto, el nivel que se podrá alcanzar, está en función de las circunstancias concretas, de las impresiones actuales de los alumnos, ritmo de desarrollo y relación con el profesor. La enseñanza del tratamiento de conflictos supone naturalmente el profundo y práctico conocimiento de la psicología de personalidades, de desarrollo y social, así como también el conocimiento y reflexión de la vida escolar, la capacidad de decisión de forma espontánea en las situaciones no esperadas.

Como el campo del experimento no era conocido, contábamos con la experiencia e independencia de los profesores y solo les dimos las instrucciones imprescindibles para el inicio. Les brindamos un esquema del plan y ciertos consejos, alentándolos para que realizaran este programa según sus propias ideas y experiencias en la situación actual y en los grupos de clases dados.

Puede decidir que el experimento dio resultado, aunque en verdad solo las capacidades, experiencia, conocimientos anteriores, y punto de vista de los profesores garantizaban el funcionamiento del programa. El objetivo era único pero se notaron diferencias en la forma de realizarlo. Este trabajo mutuo que duró un curso escolar nos llevó a la conclusión de que en los grupos donde el desarrollo se integra organizativamente a un proceso pedagógico conciente, el experimento no fue más que concentrarse de forma más intensiva en el tema escogido.

Se demostró que primeramente se debe de ganar la confianza de los niños de diferentes edades para que cooperen y deseen intervenir en estas cuestiones, sean sinceros.

Generalmente se observó, que en grados inferiores las experiencias propias de los niños arroja a los planes pensados con anterioridad y ya en grados superiores se puede hablar de enseñanzas y moralejas generales.

Entre las características de los adolescentes encontramos la tendencia a moralizar. Sin embargo no les gustan las predicaciones morales de los adultos, aunque les gusta pensar en las enseñanzas de las historias que han sucedido en su propia vida y tienen que ver con ellos, en caso de que sientan que el profesor sinceramente está abierto a sus opiniones.

Con un grupo de quinto grado en la escuela primaria de la calle Kontyfa (Száva Eszter)

Clase del jefe de grupo: 01/02/1999.

E: En la clase ha ocurrido un conflicto concreto el que alguien tiene que explicar. ¿Quién lo va a hacer? Ven Adri.

Adri: Esto pasó con el grupito de Anett, que ellos en el receso tocan el cesto de basura y preguntan si allí está Gyuri.

E: ¿Quiénes fueron?

-Anett, Hajni, Gyuri, Szarvas Szilvi (de otro grupo)

E: Bien. ¿Qué han hecho hasta ahora para solucionar el problema?

- Hemos decidido hacer un juicio.

E: Los que se quejaron han escogido tres niños que harán el papel de jueces, ellos están de pie aquí ahora. Andrés, Vallóka, Donna.

Ildikó: Quisiera preguntarle a Anett, ¿cómo fue que sucedió todo eso?

Anett: Lo que pasó es que empezamos a jugar con Gyuri y creo yo que él a los diez minutos ya no lo tomaba como juego y entró en el aseo de las niñas y empezó a darnos patadas y después fue ante la clase "d", haciéndose el arrogante y yo le dije que no lo hiciera.

Dorina: Anett, ¿qué dijo?

Anett: Dijo, que nos callemos porque nos iba a dar tremenda paliza..

Ildi: Y Gyuri, ¿cómo vez lo sucedido?

Gyuri: Eso no fue así.

Anett: Yo esto lo veo muy mal, porque por poco me parte la cabeza, y la de Hajni también.

Andris: Pero hajni, ¿no has dicho que no has tenido que ver nada con eso?

Hajni: Yo no hice nada. Gyuri vino y me quería dar una patada y yo pisé el cesto de basura y por poco me caí, por poco me partí la cabeza. Yo no le hice nada, no sé porque se puso bravo conmigo.

Anett: En mi opinión él se ha puesto bravo con nosotras porque le dijimos que se lo íbamos a decir a la tía Eszter.

Andris: Gyuri, dime entonces ¿porqué le pegaste a Hajnit?

Gyuri: Eso no fue así. Me hostigaban y yo les caí atrás. Ellas se metieron en el aseo de las niñas y yo les seguí. Ellas corrieron al aula del grupo “d” y yo también, tropecé con un pupitre. Después entré al aula, me senté, después salí y fu al aseo de las niñas y le di una patada a Szilvi y después le dije que me dejara en paz.

Donna: ¿Los dos se sienten culpables?

Gyuri: Sí.

Anett: Un poco sí y un poco no..

András: Gyuri, ¿porqué le distes una patada a Hajni, a las dos?

Gyuri: ¿A Szilvi? Porque me hostigaban y me daban.

Dorina: ¿Es verdad que le metiste la cabeza contra la mesa?

Gyuri: La empujé contra ella.

Ildi: Quisiera preguntar que ¿cómo te atreviste a entrar en el aseo de las niñas, cuando sabes que no se debe, aunque haya conflictos o no?

Gyuri: Estaba muy bravo.

Enikő: Quisiera preguntarle a Gyuri si sabe que lo he visto anteriormente persiguiéndose con Szilvi y si esto no influyó?

Gyuri: Eso hace mucho tiempo.

E: Ésta sea la última intervención.

Bence: Quisiera preguntar ¿porqué no entraste al aula y las dejastes en el aseo?

Gyuri: Porque ya estaba muy bravo.

Dorina: ¿Los dos sienten que debemos de encontrar un castigo para los dos?

Anett: A Gyuri más.

Dorina: Pero para ti también.

Anett: Bueno para mi también.

E: ¿Han escrito todo lo importante referente al caso?

E: Ok, cinco minutos es suficiente para que el tribunal tome sus decisiones?

- Sí.

El tribunal se retira 5 minutos.

Vallóka: Hemos decidido para Gyuri, como castigo que no salga del aula en una semana y solo al pasillo en casos muy necesarios

Dorina: A Anett la consideramos tan culpable Gyuri y su penitencia es igual, y es caso que esto vuelva a suceder, la decisión del tribunal va a ser que no puedan ir a la fiesta.

András: ¿Todo el grupo esta de acuerdo con la decisión del tribunal?

E: Esta no es la primera pregunta..

András: A! sí, ¿están de acuerdo Gyuri?

Gyuri: Sí.

Anett: Yo no. No estoy de acuerdo en no poder salir en una semana.

Donna: Anett, ¿qué penitencia esperabas?

Anett: Ahora no sé, pero no me siento tan culpable como Gyuri.

E: ¿Puedo proponer algo?

- Sí.

E: Sería malo para todos que Gyuri no pueda salir del aula ni bajar en una semana y si aquí en el pasillo alguien se da cuenta de que de nuevo vienen esas salvajadas, entonces reciban un castigo más fuerte. ¿Qué creen?

- Bien.

Enikó: Anett, porqué te sientes menos culpable?

Anett: Porque Gyuri por poco me parte la cabeza.

Donna: Anett, estás de acuerdo con lo dicho por la tía Eszter, o no?

Anett: Bueno, sí, estoy de acuerdo.

András: ¿Y todo el grupo también esta de acuerdo?

Dorina: Levanten la mano los que están de acuerdo.

Vallóka: Se nota la mayoría. ¿Y los que no?...Nadie... ¿Se abstienen? -Nadie...

Manó: Por favor Anett, dile también esto a Szarvas Szilvi, porque si no esto no vale nada.

Anett: Bien.

Andris: Entonces cerramos el caso.

4.5. Convivencia en la relaciones padres / profesores.

Trato de conflictos entre padres y la escuela con ayuda externa.

El estudio del siguiente caso que nos muestra la solución de un conflicto concreto entre padres y la escuela, podemos ver como pueden tratarse las tensiones que crean problemas entre ellos. El autor nos deja ver la metodología de este tratamiento y trata de tomar también conclusiones que pueden ayudarnos a prepararnos para esta tarea, que en muchos casos es de gran responsabilidad.

En el otoño de 1999 pidieron a la escuela primaria de Velence que intervinieran ayudantes externos en las discusiones de los conflictos y disputas entre padres y la escuela.

En las ideas que tenemos de los conflictos más bien predomina las ideas de contradicciones exasperadas y mal tratadas, donde la ira, las manifestaciones impulsivas y el mal entendimiento predomina y su tratamiento puede ser solo el de pacificar y calmar.

En este caso esto no sucedió. Por eso escogí esta historia que cuenta sobre un conflicto bien tratado, porque nos enseña como pueden tratarse los conflictos “sin conflictos”. Este relato es positivo y habla de los ciudadanos de Velence, el director, del alcalde, de la alcaldía, de los padres y pedagogos, quienes comenzaron a tratar a tiempo sus desacuerdos. El hecho de pedir ayuda externa, muestra el deseo de los participantes en el tratamiento de conflictos. La esencia del problema fue que la escuela primaria de Velence tiene dos partes, una a 40 minutos de distancia de la otra. Una está en un lugar rural (verde), donde van niños de primero a sexto grado de la zona rural y la otra en la ciudad en la zona llamada Újtelep. Los pedagogos querían que los alumnos de la escuela rural cruzaran sus estudios superiores en la de la ciudad.

Situación anterior

En 1979 5 pueblos, Kápolnásnyék, Velence, Nadap, Sukoró y Pettend, saí como la consejería provincial de la provincia Fejér, fundaron una escuela común, la cual fue grande, con muchos alumnos y con piscina e instalaciones modernas. Paralelamente con el cambio del sistema gubernamental, los pueblos se separaron y la escuela quedando en la alcaldía de Kápolnásnyék como una fuente de

conflictos. Según los habitantes de Velence, esta alcaldía autónoma no dejaba ver la vida escolar, sin embargo la subvención por alumnos aumentaba.

En 1993 con la separación de las poblaciones Velence se quedó sin escuela, pues esta pertenece administrativamente a Kápolnásnyék, después de cambiar las fronteras regionales. Entonces la alcaldía de Velence decidió fundar una escuela. Ese mismo año tenían disponibles dos aulas en Újtelep, dos en un poblado en el edificio de la antigua escuela de reformados, uno en un castillo y cinco en el club de jubilados. El primero y segundo grado se podía hacer en los dos lugares, el tercero en el castillo.

Comenzaron con condiciones muy sencillas pero con mucho entusiasmo. En las aulas con pupitres gastados y un televisor delegaba la técnica. Su inicio en los principios tenía un ambiente familiar. Su número pequeño y las ansias de sobrevivir mantenían unido al equipo. La alcaldía formó en la vecindad de la de la región Újtelep un comedor y compró vajillas para utilizar este debidamente. En la zona rural los alumnos comían en una casa de descanso.

Se tomó la decisión de construir la nueva escuela. A la hora de entregarla tenía un gimnasio y cuatro aulas el 20 de agosto de 1994. Ya en su inicio resultó pequeña porque los alumnos de un grupo de la escuela antigua (de Kápolnásnyék) decidieron continuar sus estudios en la nueva escuela. En dos semanas se hicieron dos aulas “bajotecho” para poder aceptar a todos los alumnos. Funcionaba un autobús entre las dos regiones de la escuela. Las clases de natación se daban en la piscina de la KÖFÉM.

El aumento de estudiantes pedía el aumento del número de aulas. Después de un acuerdo minucioso, la alcaldía arrendó por 25 años el edificio de la antigua organización juvenil y su gimnasio y después de partir la sala de juego de ese centro, pudieron hacer cuatro aulas más. Pero en el curso 1998/99 se necesitaban todavía un aula en la zona rural y cuatro en Újtelep, lo cual se logró en el curso siguiente.

El prestigio social de la escuela era bueno y los habitantes ayudaban con donaciones y participaban en gran número en las diferentes actividades. – El pueblo ha acogido a la escuela, aquí siempre pueden dirigirse con confianza – dijo su director.

El motivo del conflicto fue que los pedagogos querían mudar todo el nivel superior de la escuela, esperando de eso que no se tuviera que viajar tanto y así los profesores jefes de grupos pudieran estar más tiempo con sus alumnos. Con eso querían lograr una organización escolar y entrega de conocimientos más efectiva. Solo se necesitaba formar dos aulas en la región de Újtelep y para esto se planeaba dinero en el presupuesto de la alcaldía.

Los padres querían mantener el sistema anterior, pues según ellos los niños de quinto y sexto grado son todavía muy pequeños para ir a una escuela tan lejana. No tienen que cruzar la avenida 70 (aunque existía un pasaje subterráneo). Los niños sentían gran seguridad espiritual y física en la región rural. Algunos padres dijeron que hasta era mejor llevar a sus hijos a la escuela de Kápolnásnyék porque les queda más cerca y no tienen que cruzar la avenida. Si continúa el sistema anterior separado hay que formar en las dos el sistema de condiciones para las clases de geografía, física, biología y técnica y esto debe tomarse en cuenta al planificar el presupuesto de la alcaldía.

Redacción del problema y alternativas.

Los profesores expresaron paralelamente su proposición, la cual era de mudar el nivel superior de la escuela a la región de Újtelep. El alcalde le dijo al director y al cuerpo docente que solo aceptaría esa decisión si los padres estuvieran de acuerdo. La mayoría de los padres quería que quedara la situación anterior y por esto se formó una situación con alternativas. Muchas veces esto no es suficiente para que se cree una situación con alternativas, porque si los ciudadanos expresan públicamente sus opiniones, entonces estas se pueden acallar y muchas alternativas se pierden en el proceso de preparación y decisión. Aquí pasaron del proceso de preparación y decisión y organizaron *forums* para expresar y discutir las alternativas.

La investigación de las consecuencias de las situaciones con alternativas

En dos discusiones en un mural grande pusieron y dibujaron junto a las alternativas las razones en pro y contra.

Determinación de los puntos de valoración.

De forma espontánea se formaron en la dirección de la escuela y en los profesores los puntos de valoración. Determinaron decir las razones relacionadas con la ampliación pedagógica junto a la mudanza del nivel superior y tratan de convencer a los padres, pero en caso del rechazo de estos queda vigente la situación actual.

Entre los puntos de valoración el “será lo que los padres quieran” paso a dominar en los profesores, y determinaron sus posiciones según ser la escuela un instituto de servicios: decir nuestras opiniones y aceptar el deseo de los clientes.

Lo pudieron hacer así, porque los profesores sienten también suyos los valores que los padres consideran importantes en la situación actual y en ese marco se pueden mover, aunque solo un poco.

Orden de las alternativas

El orden se hizo según las opiniones de los padres, fue dominante la opinión de los padres de no cambiar la situación actual y se calculó también con la de los que en las conversaciones dijeron que se llevarían a sus hijos a la otra escuela.

¿La solución es suficiente? – respuesta a esta pregunta

La decisión final todavía no se ha tomado, pero parece probable que la opinión de los padres acepten también los profesores. En la discusión se hicieron también aportes, como aliviar los viajes de los profesores con la ayuda de los padres, por ejemplo le compran un Trabant o un Fiat polaco a la escuela para que los profesores se muevan, por ahora la comunidad de padres de la escuela espera el pedido de la escuela.

Fuente de conflictos

Es importante darse cuenta con que tipo de conflicto nos encontramos y cuales pueden ser sus fuentes.

Conflictos dados por falta de información

(falta de información, información equivocada, diferente entendimiento de la información, falta de confianza en ciertas informaciones, diferentes puntos de vistas en cuanto a las informaciones esenciales, la utilización diferente de la información en las decisiones)

En el caso de Velence una vez se pudo notar esto. Los padres no conocían bien el lugar alternativo y las condiciones de seguridad de él. En eso el cuerpo docente trató de ayudar organizando allí diferentes actividades para que los padres conocieran ese lugar.

En la discusión algunos padres dijeron que su sospecha era que la alcaldía a lo mejor no tenía dinero suficiente y quería ahorrar con la mudanza, por eso planeaba una reducción. Esto lo aclaró el alcalde diciendo que había dinero, solo hacia falta saber de que modo se iba a gastar, para eso era esta discusión.

Por parte de los padres se tocó el tema del mantenimiento de la escuela y uno de ellos dijo que la escuela no puede ser cuestión de dinero. Si se necesitan dos, pues que haya dos. Ese padre, como se

conoció luego, conocía los datos demográficos, según los cuales si no hay suficientes niños, no vale la pena mantener dos escuelas.

Los conflictos del sistema de relaciones

(Sentimiento negativos fuertes, estereotipos, comportamiento negativo repetido, comunicación de grado malo)

No conozco en este caso conflictos de este tipo. Sin embargo, siempre me preparo para que ocurran, si en alguien comienza la ira al ver al contrario y entonces es difícil de comunicar racionalmente. Estas situaciones casi siempre se dan en caso de grupos grandes e indican patrones malos anteriores, cuando en el púlpito se sientan los que deciden y hay que gritar contra ellos. Por eso si es posible organizo el lugar de reunión para grupos pequeños, para que primeramente después de dar a conocer las cuestiones, se forme una comunicación de grupos pequeños. En grupos grandes es difícil de mantener el ambiente del razonamiento racional y responsable. En este caso lo hicimos así. Enseñamos las alternativas a los pequeños grupos de mesas y le pedimos que reunieran la mayor cantidad de opiniones y que un representante las expusiera.

En la discusión uno de los padres comenzó a criticar la poca cantidad de dinero destinada a la educación en el presupuesto de la alcaldía, utilizando una forma enemistosa contra el alcalde. Esta discusión la paré, diciendo que eso era otra cuestión y esta trataba de para qué gastaríamos el dinero disponible.

Conflictos estructurales

(Situaciones y papeles diferentes, responsabilidad, diferencias de situación geográfica, poderes desiguales, posición desigual de bienes)

En el caso según los participantes es diferente la visión del futuro.

Padres

Los padres de los niños de la región rural manifestaron su demanda de seguridad. En su mayoría eran padres de niños de nivel inferior y temían por sus hijos, pero entendieron que desde el punto de vista de continuar los estudios, el trabajo educativo más eficaz de los profesores era muy importante. Hubo quien trajo a sus hijos de la escuela de Kápolnásnyék, por el trabajo pedagógico de aquí y por su ambiente mejor.

La lista de asistencia diferenció un poco a los padres. Hay quienes no asistieron porque piensan que de todas formas siempre pasa lo que la alcaldía quiere, pero si la situación cambia se llevarían a sus hijos.

Profesores del nivel superior que oscilan de una zona a otra

Su interés está en que cese esa oscilación y ellos, por la ausencia de los profesores jefes de grupo, realizan más difícil sus labores.

Profesores del nivel superior de la zona rural

Su interés está en que cese la llenura hasta el tope de la escuela, pero por su amor a los niños se alegran de quedarse en el mismo lugar. Si dan dinero para construir dos aulas nuevas, queda menos para el desarrollo escolar de la zona verde

Director

El es delegado en la alcaldía, nacido en Velence y vive en el pueblo. Comprende el deseo de los padres. En la discusión quedó abierto hacia las dos alternativas, entendiendo a las dos partes. Para él es bueno lo que es bueno para la sociedad local y que la discusión entre padres y profesores no le haga daño a la escuela..

Alumnos

El director hizo una encuesta entre los alumnos para conocer sus opiniones. Los alumnos del nivel superior de Újtelep se sienten bien allí. No se quejan de estar ante la vista como se quejan sus profesores jefe de grupo. La opinión de los que estudian en la zona rural está dividida, ellos no tienen experiencia propia, los influyen sus padres y compañeros.

Alcaldía

La situación del alcalde es parecida a la del director, con la diferencia de haber heredado los recuerdos del calvario de la situación antigua. Está interesado en resolver el conflicto de forma democrática y a él le conviene lo que a los padres.

La alcaldía prepara decisiones y usa todas las ventajas posibles de la sociedad, así como las ventajas éticas, políticas y técnicas. En proceso de decisión junto con los resultados, la alcaldía se convierte en la entidad más legítima, la decisión será más fácil establecerla, pues contiene las opiniones de los interesados. Así es más fácil tratar los conflictos a corto o a largo plazo.

Conflicto de valores

Diferentes apreciaciones de valores (bueno, malo, justo, etc.), diferentes ideologías

El sentido de seguridad es un importante motor pedagógico en el desarrollo de niños más saludables, fuertes y equilibrado. Este es un valor que comprendieron los profesores en los argumentos de los padres.

De esta forma fueron las alternativas comprendidas por ambas partes, las cuales contienen valores alternativos unas con otras.

4.6 Vandalismo

Violencia en las escuelas y fuera de ellas

La escuela

La escuela está en una zona de prefabricados de la ciudad, entre edificios de 10 pisos. En su vecindad hay una emergencia de drogas y tres fábricas. La escuela funcionaba en el principio de los años 70 como edificio de construcción y sus locales no estaban preparados para servir de aula y son también muy pequeños. El estado del edificio necesita reparación, las aulas están en dos alas separadas, unidas por la emergencia de drogas y salen al patio acementado. No tiene gimnasio con tamaño adecuado y tiene pocas instalaciones técnicas e instrumentos de enseñanza, solo materiales de video y diapositivas. Solo tiene lo más elemental en mapas e instrumentos de contemplación. El local donde están los equipos de video y televisión está amueblado con sillas de plástico de cocina de las más pequeñas.

En la escuela hay cinco grupos de octavo grado. A dos de ellos van niños muy mayores, tienen clases el martes y el jueves por la mañana. Los otros con excepción de algunas clases especiales, van bajo un plan escolar normal. El número de alumnos en los grupos es pequeño, pues los alumnos que estudian aquí son difíciles de manejar. Hay alumnos de nacionalidad húngara y gitana. El 17,5% de los alumnos ha confesado tener parientes gitanos, aunque se ve que el 30% de los alumnos son gitanos. El 49% de los alumnos de octavo grado nació en 1981 y el 17% antes. En total el 70% de los alumnos es de más edad.

Esto tiene diferentes motivos. La mayor parte de ellos suspendió en los cursos normales de escuela primaria y cumplieron así los 16 años. Hay otros que vinieron aquí por problemas de comportamiento y otros con problemas de estudio que la otra escuela prefirió liberarse de ellos.

Es un aspecto general, que si alguien cayó aquí, tiene que ganarse su lugar. Esto generalmente significa que ocurrirá violencia física frente a él. La única forma de esquivar este conflicto es que ya haya sido conocido con anterioridad.

Pregunta: ¿T qué acostumbra a suceder cuando entran en la escuela? En tu caso, ¿qué sucedió?

Respuesta: En mi caso no porque ya me conocían, Ya yo venia regularmente a esta escuela cuando por la mañana vine. Siempre venía aquí a la tienda y así entraba.

Pregunta: ¿Y feé importante que te conocieran?

Respuesta: Sí, después nadie dijo nada, Pero si algún muchacho húngaro entra, le preguntan como se llama y si dice algo ya le están dando. No juegan.

Pregunta: Los demás han dicho también que es difícil de adaptarse aquí.

Respuesta: A mi no.

Pregunta: ¿A ti no? Seguro porque te conocían.

Respuesta.: Es posible.

Pregunta: Probablemente para una muchacha sea más fácil, ¿no?

Respuesta: Si. Y yo también he estado en muchas escuelas, por eso ya me he acostumbrado a adaptarme.

Pregunta: ¿Y cómo pudiste integrarte entre los demás?

Respuesta: Los conocía a casi todos , eran amigos míos.

Pregunta. ¿Es importante en la escuela a quién conoces? ¿Y porqué?

Respuesta: Sabe que les gusta pinchar a los novatos. Hay muchos gitanos allí en la escuela. Yo también soy medio gitano. Conmigo no...

La fuerza física como aspecto que juega el papel más importante en el poder.

De las conversaciones y observaciones nos dimos cuenta que junto a la estructura legal “de poder” (relación entre alumnos y profesores) existe en esta escuela también otro poder no legal. Se ve claramente que dos o tres alumnos tienen una gran influencia en la vida escolar. Parecen ser a la vez reconocidos por los alumnos y profesores. En muchos casos los profesores ven en ellos partner en la solución de los problemas y tienden a la cooperación. Sus poderes están legitimados por tres factores. Primeramente por la fuerza física. Junto a esto intervienen entre los profesores y alumnos, en la garantía de ciertas normas personales. El hecho de decir como hay que comportarse en este “mundo”, ya garantizan también las reglas regulativas. Estas reglas son las que obligan a tener una forma de comportamiento. Esto fue dicho por muchos en las conversaciones, pero han enfatizado que ellos no son líderes, pero reconocen sus capacidades.

Pregunta: ¿Quién es líder aquí en la escuela?

Respuesta: Nadie.

Pregunta: ¿Nadie?

Respuesta: Aquí no hay eso de líder.

Pregunta: Bueno, a mi me habían dicho que había aquí con más autoridad..

Respuesta: Sí, sí, los hay como M. y K..

Pregunta: ¿Y ellos porqué?

Respuesta: Porque ellos no juegan. Si alguien les responde, le dan enseguida. O si M. ve que alguien le pega a un niño chiquito, entonces viene y le da al que le pegó. A los niños chiquitos no se les debe pegar.

Pregunta: ¿Eso es una regla general?

Respuesta: No se le pega a los más pequeños.

Pregunta: A mi me habían dicho los demás que existía un orden entre los alumnos

Respuesta: Existe.

Pregunta: Y para eso, ¿hay que luchar?

Respuesta: Bueno, no. Ellos me hacen más caso a mi que a los profesores.

Pregunta: ¿Y porqué?

Respuesta: No sé. Nunca he descortezado a ninguno de ellos en la escuela.

Pregunta: Entonces, ¿porqué tienes esa autoridad?

Respuesta: No sé.

Pregunta: Atracción personal o...

Respuesta: Es posible... No sé.

Pregunta: ¿Y quién es también ... así en la escuela?

Respuesta: Yo y K. Nadie más.

Pregunta: ¿Los dos? Sois los jefes por lo que veo.

Respuesta: Más o menos así.

Pregunta: ¿Más o menos así? Y K. ¿porqué es jefe?

Respuesta: El se faja mucho... en la escuela.

Pregunta: Entonces él por su fuerza..

Respuesta: Sí.

Pregunta: Pero dices que tú no te fajas...

Respuesta: Yo no.

Pregunta: ...o sea no por ser tú fuerte.

Respuesta: No, no.

Pregunta: Entonces estudia mejor que los demás o ¿porqué?

Respuesta: ¡Ah, qué va? A lo mejor me entienden mejor que a los profesores. ¡Quién sabe!

Pregunta: O sea tú crees tener un papel intermediario hacia los demás

Respuesta: Sí.

Pregunta: ¿Y con quién te llevas bien entre los profesores?

Respuesta: Con casi todos.

Pregunta: Entonces mejor te pregunto, ¿con quién no?

Respuesta: Bueno, yo creo que todos son buenos. me llevo bien con todos.

La escuela tiene mucho valor ante ellos, muchos piensan venir regularmente aquí, después de graduarse. Lo más importante para ellos, es que aquí se ocupan con ellos, los escuchan. Sienten que aquí son entendidos. Generalmente no tienen serios problemas con los profesores (en diferencia con las escuelas anteriores). Al parecer muchas de las obligaciones de los padres se la

han descargado ala escuela. Aunque no les gusta este tipo de obligación dado por el hecho que aquí no gandulear.

Al parecer, los miembros de los dos grupos de alumnos con más edad son más independientes. Esto es motivo de que ellos solo van a la escuela el martes y el jueves, no se preocupan con las cuestiones de la escuela, solo a veces con los de su grupo. Esto varios lo han dicho.

Pregunta: ¿En la escuela hay un orden así? Entre los alumnos digo, ¿líderes o algo por el estilo?

Respuesta: No, no hay nada de eso. No existe eso de “yo soy jefe, vamos a pegarle a alguien”. Tengo un compañero de grupo, se llama K., no sé si has hablado con él. Él es uno que por ejemplo ve a alguien y empieza a meterse con él, se faja y todo. Pero lo hace adrede, crea tensiones y se faja. Dice, “ven que yo soy fuerte” y eso. A él si se le puede decir que es del tipo que le gusta fajarse. Los demás son tranquilos y yo también, o sea en la escuela me siento bien.

Hay también en los otros tres grupos alumnos independientes y ajenos. Ellos piensan que en la escuela los gitanos pueden validar mejor sus deseos.

Pregunta: ¿Hay un orden que se formó más o menos al inicio del año?

Respuesta: Sí, sí. Aquí los gitanos son los que mandan. Viven cerca, por eso ésta es más bien una escuela de gitanos. pero en un final, yo también estudio aquí. Más bien a los gitanos les gusta esta escuela.

Pregunta. No me digas. Y dime, ¿ellos como acostumbran a decidir quién es el jefe?

Respuesta: No sé. Yo creo que no hay jefe. A lo mejor K., pero todos se hacen los fuertes. Quizás lo vea mal, pero creo que no hay jefes entre ellos, no sé. Pero le digo con sinceridad que a mi no me importa quién sea jefe o no, a mi no me interesan... Ellos tampoco se ocupan conmigo.

La familia - ¿Quién coño sabe cuando están en casa?

La mayoría de las familias de estos niños no es completa, falta la madre o el padre por fallecimiento o haberlos dejado. Tienen malas relaciones y muchos conflictos con sus tutores. Uno de ellos dijo “mi padre me da vergüenza”. No sienten que sus padres se ocupen con ellos.

Pregunta: ¿Generalmente cuándo está junta tu familia?

Respuesta: Muy raras veces. Entre semanas mi madre no está en casa y los fines de semana mi padre. ¿Quién coño sabe cuando están en casa?

Pregunta: ¿Acostumbras hablar con ellos de tus problemas?

Respuesta: No.

Pregunta ¿No? ¿Nunca acostumbran a hablar de eso?

Respuesta: El problema puede ser que no nos llevamos muy bien. No hablo con ellos de nada.

Pregunta: ¿Y cuál es el problema en vuestras relaciones? ¿Porqué es así eso?

Respuesta: No sé. Quizás tema que no me entiendan lo que quiero decirles.

Pregunta. Pues crees que tengas cosas que ellos a lo mejor no entiendan. ¿Y por eso no hablas con ellos?

Respuesta: Exactamente.

Pregunta: ¿Qué crees, cuáles son esas cosas?

Respuesta: Bueno, no sé, no consumo drogas, quizás el cigarro y bebidas los fines de semana.

Pregunta: Bueno pero eso no son cosas tan serias. O quizás las juergas de los fines de semana sea lo que no toleran.

Respuesta: Estas no les gusta. No sé.

El ejemplo de los padres en estos casos muchas veces es una muestra negativa, hubo el caso de que el niño recibió drogas de sus padres y le enseñar o a robar.

Los amigos – “Nos defendemos unos a otros”

Los amigos en la solución de problemas y en las audiencias significan ser compañeros. Según todos los interlocutores esas amistades para ellos es importantísima. Pueden contar con ellos, se defienden.

Pregunta: Dices que si los matan a ellos, a ti eso tampoco te interesará. O sea hay una persona en esta escuela que no le interesa si...

Respuesta: ¿Matar?

Pregunta: No matar sino caerles a golpes o algo por el estilo.

Respuesta: No.

Pregunta: ¿No? ¿No te interesa nadie? ¿Y qué pasa si golpean a alguno de tus amigos?

Respuesta: ¿En casa o...?

Pregunta: Aha...

Respuesta: Claramente iría allá y le rompo la cabeza al que golpeó. Hace poco sucedió algo así y no era realmente mi amigo. Lo apalearon y yo fui y sin decir nada golpé al que lo hizo. Mi amigo era de séptimo y más chiquito, él otro de noveno grado. Le dije al abusador que si tenía que meterse con alguien, que se metiera conmigo. Si ahora le mete a los chiquitos, ¿qué hará más adelante?

Pregunta: Y no le diste tiempo.

Respuesta: No porque si eso pasa yo no voy preguntando el porqué le dio, sino le pregunto ¿Tú fuiste? Y si dice que sí, ya viene el golpe. El problema es que tengo miedo en fajarme, porque estoy enfermo de los nervios.

Pregunta: ¿Cómo que estás enfermo de los nervios?

Respuesta: Si empiezo se me nubla la mente y soy capaz hasta de matar.

Pregunta: ¿No te puedes parar?

Respuesta: No. Si no hubiera habido allí un amigo para que me pare, no sé lo que hubiera hecho entonces. Por eso temo y trato mejor de dejarlo. Pero no puedo soportar que uno más grande golpee a los chiquitos.

Pregunta: ¿Tus amigos te defienden si ...

Respuesta: Claro.

Pregunta: ...pasa algo?

Respuesta: Nos defendemos unos a otros.

Pregunta: ¿Pasó ya eso?

Respuesta: Claro. Uno para todos y todos para uno.

Pregunta: ¿Sí? ¿Eso es un principio en el grupo?

Respuesta: Pues claro.

En la escuela los grupos rodean a las personas con influencia. Si alguien del grupo tiene problemas solo puede esperar ayuda de ellos. Entre las muchachas también existe un grupo por el que se prohíbe fumar. Hay dos lugares en la escuela ideales para esto, el aseo de las muchachas y la última aula. En estos casos una queda de guardián y vela a los profesores. Si vienen tratan de pararlos con algún pretexto.

Estrategias para ganarse la vida – “Estuve en casa del vecino del frente, ayudante de albañil...”

Es característico que a través de las relaciones personales, los muchachos encuentren trabajos ocasionales. Casi todos nos han dicho que no se acostumbra a declarar oficialmente el trabajo y en la mayoría de los casos trabajan como ayudantes.

Pregunta: ¿Y qué acostumbrabas a hacer si quieres ganar dinero?

Respuesta: Me pongo a trabajar.

Pregunta: ¿Adónde?

Respuesta: A donde hay trabajo.

Pregunta: Y lo declaras oficialmente o con algún conocido...

Respuesta: Con un conocido.

Pregunta: ¿Conocido? ¿Y qué tipo de trabajo suele ser?

Respuesta: Estuve en casa del vecino del frente, ayudante de albañil...

En los grupos de edad mayor es característico que los alumnos trabajen todo el día junto a la escuela. Aquí es muy importante las relaciones personales y los parientes.

Pregunta: ¿Y generalmente cómo sueles trabajar y dónde?

Respuesta: Por la mañana de seis a cuatro de la tarde, todos los días menos el martes y el jueves que estoy en la escuela.

Pregunta: ¿Y los fines de semana?

Respuesta: Los fines de semana también. El domingo no. Depende de la urgencia que tenga el trabajo, porque éste hay que hacerlo.

En los límites de la delincuencia – “Hay que vivir de algo...”

Junto al hecho que muchos de los alumnos de los grupos con más edad trabajan, existen ciertas estrategias alternativas. Entre ellas está el robo y hacer negocios. Este último tiene muchas formas,

desde traficar con drogas, hasta con artículos electrodomésticos y metales. Esto a grandes rasgos se hace en un marco que con el tiempo se ha formado. El robo también es una forma utilizada.

Pregunta: ¿Y tú que sueles hacer?

Respuesta: Cualquier cosa que venga, robos, asaltos. Eso.

Pregunta: Y entonces...

Respuesta: Hay que vivir de algo...

Pregunta: y ¿vivís de eso?

Respuesta: Sí.

En la escuela, en dependencia de donde vienen los alumnos, existen opiniones contradictorias en estas cuestiones. Al parecer el respaldo familiar en cuanto al sistema de normas, tiene un papel importante. Hay ejemplos en que los jóvenes cometen estos actos siguiendo a sus padres. Muchas veces las necesidades los llevan a cometer estos hechos.

Pregunta: ¿Tú familia sabe que estás haciendo en esos casos?

Respuesta: Suelen saberlo.

Pregunta: .Aha... Y no se preocupan...

Respuesta: No... Siempre me dicen qué tengo que hacer y si tengo que ir a la policía. Porque no quieren que me lleven preso, pero no pueden detenerme.

Pregunta: Aha... ¿Y tu familia también acostumbra a hacerlo o no?

Respuesta: Mi madre. Voy con ella a robar cuando no tenemos dinero. ¡Qué me muera si miento, si pasó que en casa una vez no había ni pan!

Pregunta: Aha...

Respuesta: Fue de noche. Al otro día nos levantamos a las siete y fuimos a la ciudad a robar. Y a veces mi madre ganó treinta-cuarenta mil florines.

Pregunta: Ühü... ¿En un solo día?

Respuesta: Sí.

Pregunta: Es una buena suma.

Respuesta: Bueno, no me suelo sentir orgulloso con eso. Pero estaba obligado. Si no voy con ella me mata. Porque yo de la familia se hacerlo mejor...

De aquellos que han dicho que esas son cosas malas, algunos han dicho que en ciertas ocasiones similares las cometerían.

Pregunta: ¿Es importante que sea gitano, húngaro o de otra nacionalidad o no cuenta?

Respuesta: No le robamos a gitanos.

Pregunta: ¿A ellos no?

Respuesta: Un gitano no roba a otro. A veces pasa pero generalmente no.

Pregunta: ¿Y si alguien roba y lo cogen, suelen pagársela después?

Respuesta: Hú... Sí que suelen... y sin piedad...

Pregunta: Entonces no robas a tu gente.

Respuesta: No.

Otra cosa utilizada es la de traficar con artículos electrodomésticos. Por ejemplo traer de Austria equipos que han sido botados y venderlos.

Pregunta: Me has dicho antes que tú te buscabas lo que necesitas, ¿Qué acostumbras a hacer?

Respuesta: ¡Cómo te digo! Muchas cosas. Yo no robo, ni miento, A veces voy, pero muy raras veces y encontramos botados bicicletas, motores, televisores, cafeteras, etc. Esas las suelo vender aquí para tener dinero en la semana.

Pregunta: ¿Vale la pena ir? ¿Se pueden encontrar cosas buenas?

Respuesta: Sí, cosas que le gustan a los húngaros. Se pueden vender rápido, pero es necesario tener buenas relaciones. Una vez encontramos piezas de cobre y las trajimos. Ganamos un buen dinero. 300 Kg. de cobre. El aluminio también se vende bien. Hay un alumno especializado en la venta de éste.

En ciertos casos el tema es el tráfico de drogas.

Pregunta: En estos casos es objetivo tener un círculo fijo de compradores?

Respuesta: Claro.

Pregunta: ¿Y cuando tú te ocupaste con esto, trataste también de tenerlo?

Respuesta: Sí, traté.

Pregunta: ¿Tu tuviste?

Respuesta: Sí, tuve.

Planes futuros -- „sacaré la licencia de conducción oficial”

El objetivo final de los alumnos es culminar el octavo grado. Por el momento esto es una condición para sacar la licencia de conducción y para poder trabajar en la mayoría de lugares donde hay plazas para personas no calificadas.

Respuesta: Bueno, la verdad es que yo no quiero continuar mis estudios. Con el certificado de haber terminado el octavo grado, voy a la milicia y pido un papel, para sacar la licencia de conducción oficial y después en lo militar aprender a manejar un torito y poco a poco todo tipo de coches, camiones y quién sabe que más. Eso vale tanto como si tuviera una calificación. Yo no quiero seguir estudiando pues tendré que ir cuatro años más a la escuela y no tendré tiempo de ganar dinero. Ya mis padres no pueden estar manteniéndome, así con 16 años.

Si alguien quiere continuar sus estudios tendrá posibilidades limitadas. Muchos quisieran hacer un curso de computación, ya han hecho exámenes de ingreso para eso, pero sin resultados. Los estudiantes son concientes de sus posibilidades, a la pregunta de porque quieren continuar sus estudios aquí, nos dicen que es el único lugar donde los aceptan. Algunos estudiantes saben hablar o estudian alemán. Quisieran obtener los conocimientos básicos, esperando en eso la mejora de sus posibilidades. Muchos ven su futuro garantizado en las empresas familiares y es interesante que con excepción de uno, nadie planeaba contraer relaciones familiares.

Violencia entre las muchachas

Lo siguiente trata de un caso de violencia entre las muchachas. No es un caso particular. En las interlocuciones de la investigación se dibuja un valor agresivo, lo cual es característico de los jóvenes entre 14 y 18 años. Estos valores, donde la violencia tiene un papel central, es el único medio de resolver problemas. La agresión es aumentada por el prestigio interno en el grupo. Los jóvenes no quieren frenar sus sentimientos y ser tolerantes, En todos ven un contrario potencial.

Nos extraña que este comportamiento sea también característico de las muchachas. Las experiencias muestran que las muchachas son menos agresivas que los varones. El motivo de esto está dado por las diferencias de educación desde que nacen. Normas diferentes regulan el comportamiento de las muchachas y los varones. La presencia del comportamiento agresivo nos indica que las muchachas han tomado muestras del comportamiento de los varones. Para enseñar el caso utilicé las interlocuciones hechas con algunos protagonistas, con la madre de la muchacha ofendida y con el director de la escuela.

Sobre la escuela

El caso sucedió en una pequeña ciudad fronteriza, con muchachas de 15 y 16 años. La mayoría estudiaba en una escuela de nivel medio. Ésta era escuela secundaria y formadora de obreros calificados, siendo el centro mayor de escuela de nivel medio de la provincia. Solo en 1998 ingresaron 1110 alumnos en los estudios de la secundaria y para obreros calificados. Por mucho tiempo solo se formaban obreros calificados pero con la disminución de alumnos tuvieron que ampliar el perfil y ya tiene cursos de escuela secundaria especializada (bomberos, agentes de seguridad, policías, oficiales aduaneros, etc.). Aquí antes estudiaban niños con capacidades bajas, la situación mejoró al comenzar los cursos de escuela secundaria, pero por los pocos alumnos que se presentan, no existe posibilidad de hacer una selección buena. Los grupos con más problemas son los de obreros donde se dan mucho más amonestaciones y reuniones disciplinarias.

Descripción del caso

El caso visto consta de diferentes partes. La muchacha maltratada se llama Mónica. En la primera ocasión una muchacha mayor la empujó dentro de una de las canales de agua que pasa por la ciudad tras una discoteca y después le pegó. El caso fue visto completo por siete muchachas, pero ninguna ayudó a Mónica, aunque algunas de ellas antes eran amigas. Después de la paliza para humillarla hizo que entrara a la discoteca sucia y mojada. El motivo del caso según las muchachas fue que Mónica divulgó mentiras de algunas de ellas. En el caso siguiente una de las compañeras de grupo le dio una bofetada a Mónica porque según ella, le dijo que era una estúpida. En la estación de autobús ocurrió un nuevo caso, cuando dos muchachas que estaban presentes cuando el caso del canal, le golpearon a Mónica y la humillaron. El motivo de esta paliza fue que no devolvió una prenda de vestir que le había pedido prestada a una de ellas. El último caso fue una bofetada que le dieron en la escuela por motivos anteriores. Las muchachas solo fueron castigadas por la bofetada en la escuela, una con una amonestación y la otra con una amonestación grave.

El caso fue descrito por una de las muchachas de la siguiente forma:

El fin de semana nos llamaron por teléfono. Llamaron a mi hermana y le cuenta su amiga que van a pegarle a Mónica, si va a la ciudad. Mariann le preguntó que quien quería pegarle. Su amiga le dijo que Ana María, porque se había metido entre ella y su novio. Fui con mi hermana a la ciudad a buscar a la muchacha que le quería pegar a Mónica. El novio mío quería casarse con Mónica en aquel entonces. A mi me lo dijo pero después lo negó ante todos. Yo me puse muy brava con ella pero no quería pegarle. Cuando llegamos vino el grupo de muchachas que al final tomó parte en la pelea. Ana María y las otras dos muchachas. Le preguntamos a Mónica que porqué había dicho lo que dijo. Ella lo negó todo. Además Ana María le dijo que había oído que le había dicho que era una prostituta. Ella siguió negando y Ana María se enojó. Eso fue en el puente antes de Harlem. La agarró por el pelo a la arrastró tras el Erkel. Comenzaron a fajarse. Le preguntamos a Mónica porqué hacía eso, causando malentendidos que yo por culpa de ella mandé a pegarle al que era mi novio. Yo estaba muy enojada con ella pero no le golpeé porque eso tiene consecuencias. Pero Ana María sí junto al canal. Allí

estábamos yo, mi hermana, Mónica, una de sus amigas que era chiquita y tenía miedo de ayudarla, Annamári Szilvi- Timi y Nóri. Éramos siete.

Ana María le dijo que si se metía sola en el canal, no le pegaría. A mucha de nosotras nos había hecho daño con relación a nuestros novios y Ana María como era tan impulsiva, la empujó, pero no cayó en el canal, solo se hundió hasta las rodillas, cuando salió Ana María comenzó a darle golpes por donde la cogiera. Regresamos a Harlem y Mónica venía tras nosotras llorando. Y Ana María le dijo a ella que entrara a la discoteca, a la fiesta. Y la hizo entrar así de sucia. Después Mónica de alguna forma regresó a casa y ya no me ocupé con ella.

Pero después siguieron las cosas. Le cogió el jersey de Mariann y no quería devolvérselo. Mariann le dijo algo a ella y Mónica tras sus espaldas le llamó Pta y Marina la oyó. Por eso se viró y le dio una bofetada. Ella es una muchacha con temperamento tranquilo, pero en el momento de oírlo se viró y le dio una bofetada. Esto sucedió en la hora de clases.

Después las otras dos compañeras de clase de Mónica que también habían estado en el canal, en la plaza Kossuth. Timi antes era amiga de Mónica. Oí que Timi y Nori le pegaron varias veces. Le pegaron porque no quería devolverle el “top” que le había pedido prestado a Timi. Allí había gente entre ellos muchachos también. Las muchachas le quitaron el top a Mónica y los muchachos lo permitieron. Pero aún no habían iniciado proceso disciplinario contra nosotros.

La última gota fue cuando yo busqué en horas escolares a Mónica y le pregunté como fue eso de que quería quitarme a mi novio. Me dijo que éramos unas putas y un montón de barbaridades a otras también que no le habían hecho nada. Le dije que me lo repitiera en la cara. Fue capaz de negarlo antes sus mismos compañeros de clase que estaban presentes y de negar que quería quitarme mi novio. Le dije que eso hasta lo había escrito y si era necesario traería el papel. Cogió miedo y yo ya estaba muy nerviosa. Temblando me miró y volvió a negar y entonces le metí una bofetada. Solo fue una. Mónica no se atrevió a ir a la oficina porque tenía miedo , pero su hermano gemelo que estudia en su mismo grupo fue. A mi me llamaron en 20 minutos.

Antes del proceso disciplinario amenacé a Mónica que si por su culpa me expulsaban de la escuela, la mataría. Me preguntaron en la reunión disciplinaria si yo esto lo pensaba en serio. Mi respuesta fue sin dudas. En esa reunión dijimos porque le habíamos pegado cuatro o cinco a Mónica y ahora parecemos ser nosotras las culpables ante los padres. Pero si varios golpean a uno ese también tiene que tener alguna culpa. Seguro.

La violencia como valor

De hecho los casos van más allá de las discusiones entre muchachas. La frecuencia de estos casos nos enseña que este tipo de violencia esta siempre presente en la vida de las muchachas y es un modo de actuación aceptado. Mónica dijo de esto que “las peleas son cosas bastante generales pero nunca pensaba que ellas me hicieran eso”

Nos dimos cuenta que hay un grupo en la escuela que se faja con frecuencia. El motivo siempre es algo relacionado con algún muchacho pero cualquier bobería puede iniciar esta reacción.

Aunque el comportamiento agresivo toma cada vez más campo en la sociedad, se presenta más en los niños a los cuales el respaldo familiar lo les brinda seguridad. Tras estos comportamientos encontramos los problemas familiares o la falta de familia. En el caso anterior las muchachas no tenían un respaldo familiar estable. Al disminuir los efectos y el papel familiar y el aumento del papel del grupo de amigos con la misma edad, hace que los jóvenes tomen como muestra los valores del grupo y no el de la familia. La madre de la muchacha maltratada considera también de gran importancia el respaldo familiar de las muchachas involucradas en el caso. Sobre eso dijo lo siguiente:

“Esperaba que Mónica no va a hacer algo como los demás, pues es una niña con un círculo familiar decente, no como las demás que tienen un respaldo familiar malo. Esto se lo dije a Mónica. Gracias a dios tenemos una vida familiar saludable y en ella crecieron nuestros hijos. No quisiera que ellos conocieran lo malo de la vida que nosotros sí conocimos.”

Como ejemplo de tener un respaldo familiar malo, está el caso de Izabella, que además recibió el castigo más grave en la escuela. Ella ya cumplió 16 años. Su madre le dio a luz en Yugoslavia teniendo 17 años, donde el padre vivía. Sus padres vivieron juntos hasta que Izabella tuvo un año y medio de edad y después la madre la trajo a Hungría. Sin embargo, su padre la robó y solo con ayuda policial pudieron encontrarla. Aunque su padre ya no la visita hace 5 o 6 años, manda le envía una pensión sistemática. Izabella piensa irse un verano a trabajar y a buscar a su padre.

Cuando vino a Hungría con su madre, vivieron mucho tiempo en casa de sus abuelos. Más o menos dos años se mudaron a esta provincia, porque la madre conoció a un hombre. Al comienzo de la escuela Izabella estuvo albergada en un colegio, de donde fue expulsada antes del final de curso. En este tiempo su madre estuvo muy enferma, y la operaron en varias ocasiones. Hace año y medio se mudaron a esta ciudad porque la madre conoció a un hombre, con el cual vive ahora. La madre trabaja en una empresa donde tiene que trabajar mucho de noche. Izabella este año posiblemente va a suspender, faltó mucho. Dice que faltó porque tenía problemas de enfermedad y depresión.

La madre ya desde octavo grado la deja ir sola a discotecas y nunca hubo problemas de que tarde regresaba a casa. Ahora con su nuevo padre tutor que es más riguroso con ella, tiene que regresar a casa antes de las cuatro. Todos los fines de semana va a divertirse. Fuma desde séptimo grado y su madre no se lo prohíbe o le pide cigarrillos a ella misma. No se entienden con su madre y no come mucho, no desayuna en casa. Todos los días recibe 200 florines para que coma algo pero Izabella mejor se los gasta en cigarrillos. Los fines de semana va a la discoteca y para eso le dan 500 florines, los sábados 700 florines.

Vista y tratamiento de los conflictos en las escuelas de enseñanza media.

La parte metodológica del cuestionario fue realizada por Dr. Gutsche Márta que es una investigadora que se ocupa en pedagogía de similitudes y vive en Alemania. Realizó estudios hace dos años en la escuela de Potsdam, para poder esquematizar las posibilidades de ampliación y desarrollo social de la escuela dentro del marco del plan escolar

El cuestionario se concentro en los procesos y condiciones de la vida escolar que juegan un papel importante en el repertorio de actitud y comportamiento de los alumnos y que se dirigen a la solución pacífica de problemas y conflictos en las relaciones sociales. Tiene en cuenta que la etapa de desarrollo está caracterizada por “probar uno a si mismo”, por eso sería irreal el deseo de hacerles entender a los alumnos que en la sociedad generalmente las cosas pasan sin violencia y conflictos. Por eso el objetivo más bien es el de desarrollar la cultura abierta, democrática, comunicativa y de discusión de los estudiantes, y sean capaces de conocer y tratar las situaciones conflictivas. El cuestionario tiene 34+1 cuestiones, separadas en 16 temas.

El estudio se hizo el noviembre de ese año en unas de las escuelas secundarias de la ciudad de Debrecen y fue rellenado por alumnos de 11 y 12 grado, en total 225 alumnos (151 hembras y 74 varones). y el resumen de sus resultados tiene en cuenta esto. Los subtópicos fueron los siguientes 10:

- la importancia de la escuela y del nivel escolar para los alumnos.
- la apreciación del ambiente escolar y de la visión de los profesores desde el punto de vista de los alumnos.
- lo mismo anterior, relacionado con el ambiente del grupo.
- la situación en el grupo del alumno cuestionado
- la sensibilidad de los profesores para solucionar los problemas.
- lo esperado hacia los profesores
- comportamiento agresivo e intolerante dentro o fuera de la escuela.
- caracterización del estado de espíritu relacionado con el futuro y la actualidad.
- situaciones conflictivas vividas dentro o fuera de la escuela y sus soluciones.
- muestras de comportamiento negativas y apreciación de situaciones desagradables.

La importancia de la escuela y del nivel escolar para los alumnos resultó ser fundamental. 144 de ellos quisieran continuar sus estudios en universidades y 79 en escuelas superiores, dos alguna especialidad después de tener el título de bachiller. Sus rendimientos escolares también nos señalan esto: el promedio del 37% de ellos está por encima de 4. El 39% es excelente y un 9% tiene el máximo en todo. No hay nadie con promedio bajo regular. La importancia de la escuela para su futuro en 180 casos era muy importante, en 41 casos bastante importante y en tres casos menos importante. Uno no le concedía importancia a esto.

131 de los alumnos cuestionados veían la escuela completamente bien, 73 bastante bien, y 18 dijeron que no tenía nada en especial. En las condiciones de aproximación a la escuela, ofertas de recreación, y las relaciones entre los alumnos, la mayoría la encontraron buena o bastante buena. Pero con relación a haber en la escuela o en los grupos juegos agresivos, ya las opiniones varían. El 45,4% dijo que no había, el 50,7% dijo que a veces y el 4% (9 alumnos) dijo que regularmente existía. También hay diferencias de opinión sobre el conocimiento del profesorado de los asuntos relacionados con los alumnos. El 44,9% piensa que los profesores generalmente saben y un 6,7% piensa que los profesores lo saben todo. Sin embargo el 41,8% piensa que los profesores casi no saben y un 6,6% piensa que los profesores no saben nada de esos asuntos.

El ambiente del grupo es considerado por el 91,6% como muy buena cosa, y por el resto por no tan buena cosa. En las relaciones dentro del grupo vuelven a variar las opiniones. El 40% dice que es bueno y predomina el entendimiento, el 23,5% dice que hay elementos que no corresponden a ese ambiente, el 29% dice que hay pandillas en ellos, y el resto lo considera malo o desinteresante. La relatividad de las respuestas negativas aumentan cuando se trata de las relaciones con los compañeros de grupo.

En la valoración de su propia situación el 86,7% se lleva bien con muchos de sus compañeros y el resto con menos, pero no hay ninguno que no tenga alguna relación buena con alguien. Prefieren compartir sus problemas personales con sus compañeros, el 51,6% ve imposible que el profesor intervenga en la solución de estos, el resto dice encuentra un profesor capaz de esto. En la solución de problemas el 58% tiende a llamar al profesor jefe de grupo, pero el resto no. Otros profesores, más raramente los incluirán en sus problemas personales, aunque un 10% más de profesores considera posible las relaciones confidenciales. Es interesante que los alumnos rechazan la intervención concreta de los profesores, pero en caso de ciertas intervenciones se vieron resultados más flexibles. La mayoría en la ayuda a la solución de problemas preferían a los profesores hombres o más mayores de edad, con más experiencia, aunque el 70% de los estudiantes no puede o no quiere decidir esta cuestión desde ese ángulo.

Los alumnos están satisfechos con la sensibilidad de los profesores hacia sus problemas, aunque existe cierta diferencia entre la situación real y las respuestas al cuestionario. La falta de independencia y capacidad de tomar iniciativas por parte de los alumnos, muestra al aceptación del papel directivo de los profesores.

1. CUADRO

Temas hablados en clase en el semestre anterior

Tema	Sí	No
Ayuda mutua dentro del grupo	55	170
Relación entre los alumnos	109	116
Orden y buena conducta en la escuela	191	34
Violencia entre jóvenes	22	203
Derechos de los alumnos en la escuela	201	24
Posibilidades recreativas en casa o fuera de la escuela	167	58

Pobreza	7	218
Cuestiones de exiliados	7	218
Leyes escolares	96	129
<u>Problemas de protección del medio ambiente</u>	<u>38</u>	<u>187</u>

Entre los temas hablados en clase la confrontación abierta hacia las situaciones conflictivas y la necesidad de realizar programas comunes apareció entre los alumnos en un 31,6% y 49,3%.

La ayuda en los estudios y establecer relaciones tiene indicadores bajos, un 12,4% y 27,1%.

En las cuestiones de estudio, no necesitan mucha ayuda, más bien existe una situación competitiva. El grado de ayuda en establecer relaciones no se aclaró.

En lo esperado hacia los profesores, creen que ellos son “a veces” y “raras veces” injustos con ellos (38,2 y 41,3%). E 9% dice que nunca y un 11% (25 alumnos) dicen que muchas veces son injustos. El grado de exigencias ante los profesores nos muestra una gran sensibilidad y un grado alto de exigencia por parte de los alumnos. Esto crea cargas psicológicas en la vida cotidiana de los alumnos y profesores.

2. CUADRO

Distribución en cuanto a las exigencias

Como considera que los profesores...	importante	menos importante	no importante	sin respuesta
consideren más el interés de los alumnos en las clases	209	14	2	-
tengan más actividades comunes con los alumnos	26	98	95	5
dén más conocimientos a los alumnos para que se orienten en la vida	170	45	7	3
consideren más las demandas de los alumnos	207	16	1	1
quieran que los alumnos entiendan mejor los conocimientos impartidos	216	7	1	1
no opinen sobre los alumnos bajo solo experiencias externas	209	8	5	3
acepten las críticas	181	39	3	2
hablen con los alumnos de como mejorar las clases	159	54	9	3
sean justos	200	20	3	2
<u>no tengan prejuicios contra los alumnos</u>	<u>214</u>	<u>8</u>	<u>2</u>	<u>1</u>

En la vista y valoración de comportamiento agresivo e intolerante puede decirse que 177 ve que en los grupos hay alumnos del que acostumbran a burlarse y 47 dice que eso no existe. El 26% ve esas burlas aceptables, el 33% no está de acuerdo con ellas, y el 40% solo en ciertas ocasiones las nota aceptables. Teniendo en cuenta que en esta edad el límite entre la crítica constructiva y las ofensas no es siempre muy claro, las respuestas tienen un contenido variado.

3. Cuadro

Tipos de personas del que se puede burlar

<u>¿Nos podemos burlar del</u>	<u>sí</u>	<u>no</u>	<u>no sé</u>	<u>sin respuesta</u>
buen estudiante	100	80	37	8
arrogante	172	23	22	8
alfeñique	73	94	50	8
extremista de derecha	35	81	98	11
extremista de izquierda	33	82	98	12
que usa espejuelos	7	201	6	11
extranjero	11	196	8	10
adulantes	166	27	22	10
discapacitado	10	199	6	10
punk	40	136	38	11
buscapleitos	166	30	20	9

En la forma de tratar los conflictos las respuestas indica el uso de soluciones pacíficas. El 80% tiende a tomar acuerdos, el 7% los resuelve en sí mismo y el 6% busca una solución jerárquica y en ciertos casos acepta la violencia. En cuanto a las diferencias en el grupo un 63% ha tenido pequeñas discusiones, el 6% pequeñas peleas, el 24% muchas veces pequeñas peleas, un 6,7% con un ambiente totalmente pacífico y un 5% ha tenido casos con violencia (12 alumnos). En esto se destacan las diferencias determinísticas entre los grupos.

Entre sus amigos, conocidos y parientes siempre pueden encontrar comprensión o ayuda en los problemas y ellos eso lo utilizan. Siete de ellos dicen lo contrario, que no hay una persona en sus alrededores con la que puedan hablar de sus problemas.

4. CUADRO

Valoración del comportamiento negativo y situaciones desagradables

<u>no es una</u>	<u>es una cosa</u>	<u>muy</u>	<u>sin</u>	
<u>Comportamiento</u>	<u>gran cosa</u>	<u>bastante mala</u>	<u>mala</u>	<u>respuesta</u>
Molestar en la clase	88	112	22	3
Molestar las muchachas	37	47	139	2
Fajarse	37	87	98	3
Fajarse ocasionando lesiones	10	39	173	3
no ir a la escuela	119	74	28	4
hacer daños materiales	14	71	137	3
molestar y fastidiar a los demás	57	110	55	3
maltratar a alguien por sus ideas	16	73	133	3

maltratar juzgar a extranjeros	12	32	179	2
chantajear a otros alumnos	7	16	200	2
no ayudar a los más débiles	21	132	70	2
chisme, engañar a otros	49	110	63	3
robar en tiendas	7	47	168	3
robar a su caompañeros	4	18	201	2

En la caracterización del estado de espíritu relacionado con el futuro y la actualidad, la tercera parte de ellos está satisfecho y un 20% más bien no. Entre los motivos de la insatisfacción está la falta de tiempo libre (95 alumnos), soledad (50 alumnos), o aburrimiento (54 alumnos).

También aparecen los problemas en casa y escolares con sus compañeros y profesores. (21 alumnos en casa y 38 en la escuela)

En los planes futuros son optimistas con cierta cautela. Con optimismo completo habían 59 alumnos y 120 creían ser optimistas de alguna manera, con un poco de cautela hacia el futuro. Seis de ellos se sentían muy pesimistas.

Las respuestas de los alumnos mostraron un ambiente escolar equilibrado, con pocos elementos extremistas. Sin embargo ese equilibrio contiene mucha sensibilidad, la cual es explicada con la edad de los muchachos.

5. Aspectos psicológicos

5.1 Convivencia y prevención

Sobre los conflictos escolares

La actividad escolar se produce bajo la interacción de niños y adultos que trabajan y estudian juntos en la escuela. Esta serie de interacciones viene también acompañada por una serie de conflictos. Los conflictos confrontados entre alumnos y pedagogos crea una situación educativa propia desde el punto de vista del desarrollo las cualidades sociales y personales.

Para los niños el motor más importante del desarrollo es el ambiente que los rodea, el sistema de relaciones en que vive, al que sentimentalmente pertenece.

El modo en que los adultos, sobre todo los que juegan un papel importante en la vida de los niños, se relacionan con los niños hace un efecto a largo plazo en el desarrollo y madurez de la personalidad del niño.

El tratamiento de los conflictos escolares es crítico también desde el punto de vista de la socialización profesional del profesor. La capacidad de transformar las interacciones en las relaciones entre alumnos y profesores es la base de la eficiencia y éxito del trabajo educativo y también la fuente de satisfacción del profesor.

Marco de interpretación de los conflictos escolares

Según la concepción de los organismos con relación a verlo todo en sistemas, la escuela es un sistema social complejo, en el cual todas las cuestiones de comportamiento de las personas integradas a la escuela, tienen que ser vistas a través de un sistema social completo. El modo de comportamiento de las distintas personas solo se podrá entender, desarrollar y corregir si su comportamiento lo analizamos con su relación al organismo.

El comportamiento de las personas en conflicto (y en otras situaciones) solo puede entenderse si lo miramos junto a los diferentes sistemas. El desarrollo interno de la personalidad con el nivel de desarrollo de la estructura de sí mismo (imagen propia, autoestima, conocimiento de sí mismo) que dirige la integración de la personalidad, sus características, historia y experiencias forman uno de los subsistemas determinantes. La familia en que crece, vive y sus relaciones de actuación, estilo de comunicación, red de relaciones y el nivel de satisfacer sus necesidades es la otra fuerza determinante en la formación de los conflictos, así como en el tratamiento e interpretación de los mismos. El tercer factor determinante es la escuela misma, con su historia, relaciones de actuación, exigencias, reglamentos hacia la familia, padres, relaciones hacia los niños, actitudes y sus concepciones hacia el papel de los niños, padres y profesores.

El tratamiento y prevención de conflictos no puede ser independiente de la organización escolar, en la cual los participantes viven y trabajan juntos.

La escuela como todos los organismos tiene varios objetivos. Primeramente es de impartir conocimientos, valores y formación de las personalidades, por todo lo que la sociedad la fundó. Su objetivo secundario es de darle la posibilidad a sus miembros a que estrechen relaciones entre ellos, satisfaciendo necesidades elementales como la aceptación, seguridad, aprecio, autoestima.

Las investigaciones de la psicología de organismos nos demuestran que los organismos (así la escuela también) solo podrá llevar a cabo sus objetivos principales si satisfacen las necesidades psicológicas de sus miembros y garantizan la realización de sus objetivos secundarios.

El individuo en su relación con el organismo se integra a diferentes grupos que mantienen relaciones con diferentes características y cualidades: competencia, cooperación, neutralidad. Estas características influyen las características, frecuencia y tratamiento de los conflictos entre los grupos y entre los miembros de los mismos. En los conflictos escolares es importante las relaciones de los profesores y alumnos con la escuela, la profundidad e intensidad de sentir pertenecer a ésta.

Puede permanecer extraño (lazos alienativos), cuando el espíritu del individuo no es cooperante, es atado al organismo por una obligación externa. Puede ser egoísta (calculativo, o sea la escuela es solo fuente de dinero o otro tipo de ganancias). Finalmente de nivel moral, en el cual el profesor o alumno es capaz de identificarse con los objetivos de la escuela, siente la obligación de cumplir con sus tareas escolares, siente responsabilidad en el trabajo escolar. En ese nivel el individuo pone la mayor parte de su motivación personal a la disposición del trabajo, es caracterizado por hacer sacrificios y es capaz de poner sus intereses tras los objetivos de la escuela. En ese nivel hay mayor tensión y probabilidad de conflictos, pero es también mayor la necesidad de la solución de estos. Una de las vías para formar un buen ambiente escolar es las relaciones hechas a través de la confrontar y solucionar las tensiones y conflictos, por pedagogos comprometidos moralmente.

5.2 Convivencia y diagnóstico.

Fuentes y motivos de los conflictos escolares

Las diferencias de intereses se presentan más bien como motivo de los conflictos entre pedagogos, muy raramente entre alumnos y casi nunca entre alumnos y profesores. Las diferencias entre las necesidades y las formas de satisfacerlas es el factor característico que motiva los conflictos entre los niños, pero también determina los conflictos también entre profesores. Observando las líneas de necesidad de la jerarquía que aparece con frecuencia en las publicaciones de psicología como jerarquía de Maslow en enlace entre los intereses y los conflictos de necesidad parece ser trivial. En la región inferior de la jerarquía se encuentra la satisfacción de las necesidades biológicas, tan importante para las personas. Para formar un hogar, tener alimentos y satisfacer las necesidades más elementales, se necesita dinero y bienes materiales. Sin embargo el dinero puede ser fuente de poder y estima. Con los bienes materiales se puede crear también seguridad. Las diferencias de distribución de los bienes materiales traen consigo diferencias de estimación. De las necesidades se tiene que hablar por separado, porque una de las condiciones básicas del desarrollo de la personalidad es la satisfacción de las necesidades dadas una sobre otra. Es motivo de los conflictos de los niños con miedo, inseguridad y desconfianza, entre alumnos y profesores como entre los mismos alumnos.

El comportamiento de las personas es tan determinado por el objetivo a alcanzar que por los motivos de este comportamiento.

El comportamiento de los profesores en la clase puede estar determinado por muchos tipos de objetivos. Uno a largo plazo es el de formar, educar personas con libertad y autonomía responsable, capaces de resolver sus problemas de vida y desarrollar sus capacidades. Estos objetivos de largo plazo se logran a través del cumplimiento de muchos objetivos pequeños de corto plazo como son: desarrollo de la memoria, forma de pensar independiente, capacidad de decisión y desarrollo de capacidades.

La mayoría de los profesores creen que sus objetivos son iguales a los de los niños pero muchas veces esto no es así. Los objetivos a largo plazo para los niños no significan objetivos. Los de corto plazo chocan con los intereses y objetivos instantáneos.

Conflictos estructurales

El borre de los límites entre las competencias jurídicas, de trabajo, tareas y aclaración de actuaciones no solo pone en peligro el funcionamiento del organismo, sino destruye el bienestar, satisfacción y rendimiento de sus miembros.

Los reglamentos rigurosos y demasiados, por eso incumplibles, significan fuentes de conflicto. Los reglamentos razonables, aceptables, basados en acuerdos, disminuyen la probabilidad de conflictos, pero son también importante para el desarrollo de la personalidad de los niños. Las reglas pueden significar seguridad y puede servir de ayuda en el desarrollo de las normas de conductas seguidas por ellos.

En una escuela secundaria los alumnos se quejaban de que en horas de clase no podían salir de la escuela. Si no asistía el profesor no podían hablar en el pasillo porque molestaba otras clases y por eso no existía la posibilidad de pasar agradablemente el tiempo libre.

Conflictos de valores

En las escuelas y más centros laborales las personas con diferentes valores son capaces de trabajar juntos sin que existan conflictos destructores, en caso de que tomen acuerdo en los valores referentes a sus papeles. La aclaración y confrontación del contenido de valor del papel de profesor entre los profesores disminuye la frecuencia de conflictos y aumenta la posibilidad de solución de los mismos.

La formación de conflictos aumenta si ciertas personas o grupos tratan de imponer a otros sus propios valores esenciales, que no están contenidos en los objetivos educativos propios de la escuela. pero también si no existe la posibilidad de ejercer esos valores.

En el desarrollo de la personalidad de los niños es esencial tratar los conflictos dados entre los niños de diferentes grupos sociales y étnicos, así como entre educadores y educados.

La formación de adultos capaces de tomar decisiones independientes y autónomas, con suficiente libertad, que se fije y ayude a otros, en gran medida depende de como se amoldan los valores de las tres capas de socialización (la familia, la escuela y el grupo de edad). No cabe dudas de que la creación de esta armonía es papel y posibilidad de la escuela. La escuela de hoy en día fortaleza la cultura de mayoría y premia el cumplimiento de las normas de la cultura de mayoría. Esto no es siempre problema. Lo que trae conflictos y es fuente del fracaso educativo es no darse cuenta de los valores de la cultura de minoría. En realidad no es la integración sino la profundización de las diferencias es lo que ayuda. El fortalecimiento de la no comprensión, los fracasos escolares, las dificultades de integración, de la estimación y la insatisfacción de las necesidades de la seguridad psicológica, hace que en los niños de los grupos de minoría se fortalezca el mecanismo de separación y de prejuicios ante los demás grupos.

Conflictos por trastorno y problemas de relaciones

El desarrollo del hombre y su desenvolvimiento no puede imaginarse sin relaciones. Sus necesidades elementales solo pueden ser satisfechas por estas relaciones. Todas las edades tienen su relación fundamental y los conflictos surgidos en ellas y la forma de solución pueden bloquear a largo plazo el desarrollo, pero puede también a largo plazo motivar, desarrollar. La relación fundamental de los niños chiquitos es del él con su madre. Muchos la ven como la muestra más antigua para todas las relaciones.

Después pasan a ser las relaciones cada vez más complejas con su grupo de edad y con los profesores en las escuelas. Luego la amistad, amor, matrimonio son las relaciones que determinan los sentimientos de vida humana, la satisfacción y salud mental.

En Hungría el número de divorcios es muy elevado, la tercera parte de la población vive sola. Si buscamos los motivos, probablemente encontremos que ellos eran jóvenes con problemas de relaciones y dificultad de integración social. Según lo dicho por pedagogos ya mayores, no se sorprenden en la descomposición de ciertas relaciones porque ellos siendo niños no eran capaces de cooperar a largo plazo.

En la descripción de las relaciones se pueden usar muchas dimensiones. Una relación puede ser superficial, intensiva, amistosa, neutral, enemiga, puede centralizarse en tareas y estar llenas de sentimientos, pueden ser entre iguales o no, de tipo competitivo o cooperativo.

Muchas escuelas se quejan de que la soledad de los niños es cada vez mayor. Con pocas relaciones amistosas, no profundizan esas amistades, las conexiones son superficiales. Ya se va perdiendo la ayuda escolar, todos estudian solos, por separado.

Los comportamientos esperados o prohibidos en esas relaciones están regidos por diferentes reglas: leyes, reglas morales, éticas, tradiciones y otras contraídas en la formación de la relación, de forma propia y solo vigente para ella.

Los niños que van a la escuela contraen diversas relaciones con los adultos que enseñan y trabajan en la escuela. Los padres determinan las relaciones de sus hijos que inician la escuela, así ésta no es de forma espontánea. Los conflictos entre los alumnos y profesores en su mayoría ocurren por la diferencia de entendimiento de las reglas de estas relaciones, falta del conocimiento de estas o no cumplirlas.

Los valores, la forma de pensar y de comportarse de los niños que inician la escuela está dada por el medio en que nacieron. La cultura en este sentido significa también el modo de comer, de dirigirse a otros, de saludar de comportarse según su papel biológico y social.

Las relaciones entre personas con diferentes culturas, valores, comportamiento, creencias, y exigencias pueden contener en sí misma la posibilidad de conflictos.

En Hungría el problema de la pobreza tiene cada vez más magnitud, así como la distancia entre ricos y pobres. Así vienen niños a la escuela con más diferencia en valores y respaldo familiar. Diferente comportamiento y posibilidades nos lleva a tener conflictos.

Entre los conflictos de relaciones se pueden incluir aquellos que riezan la autoestima e identidad de personas o grupos. Estos conflictos están llenos de sentimientos, contienen confianza, aceptación y necesidades de seguridad también. Pero pueden ser relacionados con el modo de tratamiento de las relaciones interpersonales, en el acercamiento mostrado en las relaciones entre compañeros y el modo de reaccionar. Las injusticias sufridas, el maltrato injusto o que es creído ser injusto y no pudo ser esquivado, las heridas en la autoestima mueven los sentimientos negativos y hostiles. Muchas veces es acompañado por el odio, venganza e ira.

Trastornos en la comunicación como fuente de conflictos

Las publicaciones no consideran una categoría aparte como fuente de conflictos los que se producen por trastornos en la comunicación. Los involucrados no consideran los problemas de

comunicación el causa del conflicto sino las diferencias de valores, objetivos y necesidades que notan e interpretan.

Los individuos solo una pequeña parte de las informaciones que les llegan del mundo exterior son capaces de percatarlas. Las capacidades del hombre en adquirir y procesar información son limitadas, pero el mundo en que vivimos nos brinda una escala inmensa y compleja de información. Entre las personas se nota una gran diferencia en que informaciones aceptan de su medio y como las procesan en si y las interpretan.

Pero no solo en la aceptación y entendimiento de la comunicación del otro existen diferencias, sino también en la forma de pensar, sentir y expresar opiniones. La riqueza del vocabulario, exactitud en enlazar expresiones, la fuerza de los gestos y la mímica varía mucho según la persona. La imagen que se tiene de la situación, del compañero y de sus deseos influye fuertemente en el comportamiento del compañero.

Relación entre el conflicto y el poder

El poder es fundamentalmente importante para todas las personas. La solución de los problemas en la vida es imposible sin tener un poco de poder. El poder no es más que la capacidad de que el individuo produzca efectos en los sucesos que lo rodean e influyan en el comportamiento de las personas con que se relaciona. Pero también es la capacidad de controlar psíquicamente a sí mismo, su temperamento y actitudes agresivas.

Las relaciones humanas se diferencian mucho desde el punto de vista de la posesión de poderes. En muchas relaciones se presenta esta diferencia de poderes: entre padres e hijos, dirigentes y empleados, profesores y alumnos y también en la relación entre iguales como es las relaciones entre el mismo grupo de edad o el matrimonio. Las diferencias de poderes, las rivalidades y obtención de poderes sobre el otro cualifican esencialmente las relaciones. El uso del poder es característico de las relaciones, en las cuales por convenios sociales se permite el uso de estos poderes, por ejemplo en las relaciones entre padres e hijos y entre profesores y alumnos.

La sociedad deposita un gran poder en las manos de los pedagogos. Este poder en parte está institucionalizado, en parte contiene aspectos personales, capacidades, conocimientos profesionales. Las diferencias de poderes continuamente son fuentes de conflictos, pues los que tienen menos poder ambicionan aumentar sus capacidades de influencia.

Sin embargo las diferencias de poder solo se presenta como fuente destructiva en las relaciones, si el que tiene más poder abusa de estos, queriendo manipular o vencer al relacionado con él y para lograr el resultado esperado retiene todas las informaciones que no le aseguran el resultado deseado.

Lo bueno es cuando el resultado de esa influencia es bueno fundamentalmente para la persona influida. En este proceso el que influye tiene presente las necesidades e intereses del otro, con objetivo de ayudar su libertad de decisión.

Entre la influencia y manipulación es difícil delimitar. Entre los dos extremos existen muchas situaciones que mezclan los elementos de la influencia y de la manipulación. En la línea que separa las dos, se encuentra el respeto a la otra persona, que es el elemento determinante en el proceso de influencia, pero este falta en la manipulación.

El engaño intencionado, las manipulaciones con intereses propios, no solo destruyen las relaciones sino que es fuente de relaciones enemigas y obstruye la solución de conflictos.

La influencia del estrés en la formación y solución de conflictos.

Después del gran descubrimiento de Selye los investigadores educativos se interesaron en las cuestiones del estrés. En las últimas décadas muchos de ellos analizaron las fuentes, frecuencia, intensidad y efectos del estrés en las escuelas.

Cierta dosis de estrés es natural y necesaria para el trabajo eficaz. Pero el estrés intenso y frecuente afecta a la salud de la vida sentimental y mental. En esos casos el estrés experimenta

emocional desagradable, que se compone de agobio, ira, depresión e impotencia. Las investigaciones del estrés encontraron una escala grande de efectos. Bajo el estrés disminuye la rapidez y exactitud de los sentidos, el nivel de expresión, el orden de las palabras. Después de haber estado en una situación de estrés, las personas no trabajan con efectividad en tareas que requieran atención y tolerancia hacia los demás.

El estrés y los conflictos a veces son inseparables. El estado emocional negativo y disminución de las capacidades comunicativas producto del estrés, hace que las personas sean más sensibles en sus reacciones con los demás. Pueden tomar como conflictos historias insignificantes. Pequeños roces y observaciones inocentes pueden provocar sucesos que peligren su autovaloración. La disminución de la atención a otros y de los sentidos pueden provocar problemas comunicativos: malentendidos, alteración de la información.

A la vez los conflictos pueden ser fuentes de estrés. Los conflictos no solucionados, que destruyen relaciones y afectan la autoestima son fuentes intensivas de estrés y de que ocurran nuevos conflictos.

El individuo trata de resolver sus conflictos internos y externos y así mismo trata de luchar contra los efectos del estrés. Las estrategias de lucha son parecidas a la de solucionar conflictos. La lucha centralizada en los problemas es similar a la estrategia de resolver problemas, el énfasis de las dos está en la solución de problemas. El objetivo de la lucha centralizada en las emociones es de disminuir las emociones negativas y evitar el dominio de estas. La estrategia de búsqueda de soluciones a los conflictos tiene muchos componentes de la lucha centralizada en las emociones.

Condiciones de la aparición de conflictos escolares

En el aula, pasillos, departamentos de profesores, día a día se forman conflictos. Analizando los conflictos escolares llegamos a la conclusión que estos son partes de algún problema mayor. La raíces de estos problemas deben de buscarse en el estilo de dirección de la escuela o del grupo, faltas en el plan de estudios, cultura, antecedentes y experiencias de los niños.

a) Ambiente competitivo, debilidad de cooperación

La competencia es una motivación fuerte en la cultura occidental. Las personas constantemente miden sus capacidades, su saber y rendimiento. Los juegos de los niños y de adultos están basados en alguna competencia. Pero esta puede tener consecuencias negativas. La competición es negativa cuando se humillan a los vencidos, si en un grupo siempre son los mismos los vencedores y vencidos. Esta competencia puede venir con ira y frustración, de los contrincantes hace enemigos.

Bajo la cooperación la cercanía, las experiencias comunes, la reciprocidad puede resultar confianza. Aumenta la atención de unos a otros, y la profundidad del conocimiento mutuo.

b) ambiente inamistoso y desconfiable

La falta de confianza es la debilidad de solidaridad mutua y tiene como resultado la separación de los individuos, haber pandillas y buscar víctimas. Ellos se separan, se hacen enemigos y se envidian.

c) posibilidad de expresión emocional

Todos los conflictos tienen un ingrediente emocional también, el modo violento de expresarlos profundiza los conflictos mientras que la ira controlada puede disminuir la probabilidad de conflictos. La prohibición de expresión emocional aumenta las tensiones í así puede provocar otros conflictos.

d) debilidad de la capacidad de solucionar conflictos

Para los niños, los padres y los profesores son los modelos más significantes también en cuanto a la solución de conflictos. Los padres muchas veces solucionan de forma violenta los conflictos y junto a esto también premian la solución violenta de conflictos de sus hijos. El comportamiento de los profesores en la solución de conflictos, que está basado en el respeto y castigo, lleva a los niños a buscar soluciones de castigo.

e) el mal uso del poder de los profesores

El abuso del poder de los profesores así como el uso del poder al perder las capacidades de influencia, es consecuencia de que el poder se ha convertido en sinónimo de autoridad. Las reglas estrictas e incuestionables, el número de reglas no entendidas, la obediencia ciega, el uso inconsecuente de los métodos de castigo y premiación, son las fuentes de tensiones que independiente de los motivos, puede contraer conflictos con gran contenido emocional.

Pero la falta de uso de los poderes, de las exigencias escolares, la falta de orden y de reglamentos lógicos, puede también ser fuente de conflictos.

f) debilidad de las capacidades de comunicativas

La debilidad de las capacidades de comunicativas, o la comunicación pobre y débil puede crear confusiones de comprensión. La mala expresión de sentimientos, necesidades, deseos, la falta de atención y de escucha hacia el otro, ayuda a la creación de conflictos innecesarios.

5.3 Convivencia e intervención

Tratamiento de conflictos

El comportamiento de las personas en situaciones conflictivas está en función de muchos factores. Los más importantes de estos son:

- la disposición, actitud y grado de autoestima y autognosia, así como el grado emocional actual
- el ambiente organizativo en que se da el conflicto: si es competitivo o cooperativo, aceptante, tolerante o juzgante, se puedan expresar los sentimientos y molestias, se puedan declarar los problemas sin riesgo a juicios y dificultades.
- características de la situación: donde, cuando se presento el conflicto, sus motivos, es una situación pública o entre personas.
- el carácter de las relaciones de los integrantes del conflicto: si es superficial, intensiva, enemiga, o amistosa, con el mismo rango
- el deseo y motivación del otro en el conflicto: deseos de hacer daño, la cooperación es símbolo de debilidad, etc.

Las experiencias nos muestran que las características de las personalidades juegan un papel mayor en las situaciones inesperadas y nuevas y no estructuradas, mientras que la dependencia del comportamiento es mayor en las situaciones en que los integrantes de las interaccionan tienen un papel definido y puntualizado.

Recalcando los efectos de las características de la personalidad, Filley (1975) para la comprensión y explicación de los comportamientos en conflictos, nos recomienda elevar két

dimensiones de las personalidades. Según él comportamiento del hombre se puede describir en la autovalidez-autosometerse y la orientación a resultados- orientación a relaciones.

Como autovalidez entendemos el comportamiento de la persona dada, con el cual trata de hacer valer sus ideas, sus necesidades y mientras eso presta menos atención a los deseos e intereses de otros. Autosometerse es ayudar a realizar los deseos y aspiraciones de otros, mientras renuncia a satisfacer sus propias necesidades. La orientación a resultados es una fuerza propulsora de éxitos y rendimiento. La orientación a relaciones nos motiva a tener buenas relaciones con otros, y desde ese ángulo es capaz de renunciar a sus propios intereses, aceptando los puntos de vista de otros, sus necesidades y prioridades.

En las dimensiones anteriores podemos describir 5 estrategias de solución de conflictos. La mayoría de las personas usa las cinco, pero es característico de todas las personas la frecuencia del uso de cada una.

Estrategias para solucionar conflictos

1. Estrategia de vencedores/ vencidos

El deseo de los que usan este tipo de estrategia es tratar de usar la violencia. Interpretan la situación de conflicto como una lucha de poder y tratan de ganar, de vencer a otros. La necesidad de vencer es motivada por muchos factores. En muchas culturas perder es símbolo de debilidad. En relaciones enemigas el vencer al otro es una motivación tan grande que hace quedar atrás los deseos reales. Si en los conflictos hay ira, sentimientos enemigos, los participantes se vuelven enemigos y quieren vencer unos a otros.

En las situaciones que necesitan una acción rápida y precaver peligros, poseyendo la mayor información y experiencia, es favorable y a veces necesario el uso de esta estrategia. Pero en los conflictos cotidianos normales se notan las desventajas de esta estrategia. Ésta es utilizada para obtener una rápida y eficaz solución y es usada también en casos innecesarios, que causan daños.

Otra de las desventajas de esta estrategia es que junto al vencedor queda el vencido. En relaciones entre desiguales, como es la de entre el pedagogo y el alumno, casi siempre pierde el que tiene menos poder. El estado y conocimiento de perder trae tensiones, destruye la autoestima, y por eso provoca nuevas y nuevas situaciones de conflictos.

La estrategia de vencedores/vencidos en la pedagogía de autoridad es la más usada para solucionar conflictos. En las situaciones pedagógicas calificadas como lucha de poderes, los pedagogos usan el poder institucional para vencer a los alumnos y solucionar problemas. Desde la posición de vencedor, atiende menos a los intereses del alumno, el desarrollo de su personalidad, y el comportamiento malo y rebelde del alumno vencido le refuerza que ha usado correctamente esta estrategia.

2. Estrategia de amolde a circunstancias

La persona que escoge esta estrategia por miedo, presión o en ciertos casos tras una reflexión, ayuda a realizar los objetivos del otro. Su papel en la educación depende de quién y porque la utilice, con que objetivo, si es el pedagogo el que la utilice conscientemente para lograr algún objetivo educativo, o el niño el que la utilice porque está obligado a obedecer o por miedo. El pedagogo utilizando ésta conscientemente, crea la posibilidad al niño a que corrija sus decisiones erróneas y corrija por sí propio su comportamiento. El amolde obtenido por la fuerza, peligra el desarrollo de la personalidad y la tensión que acompaña a la autosubordinación en otros conflictos con otras personas puede crear una reacción violenta.

Querer amoldarse de todos modos a las circunstancias es una estrategia peligrosa. Con su resultado no desarrolla esa fuerza interna que es esencial en la solución de los conflictos cotidianos. Según Keleman (1975) si el individuo quiere conservar y fortalecer sus particularidades, la integración de su personalidad, tiene que aceptar el riesgo, alegría y dolor de la soledad y separación. Los que usan esta estrategia muchas veces la usan por miedo a quedarse solos, con el riesgo de perder las particularidades e integridad de su personalidad.

3. Estrategia de evitar conflictos

Ésta es una de las más usadas. Al que la utiliza le influye la valoración de la situación (muy peligrosa, compleja, insignificante), las cualidades de la relación (importante o no en absoluto) así como las probabilidades de vencer (Varga Zoltán, 1974).

Las escuelas con pedagogía de autoridad enseñan a los niños a que sabiendo que tienen razón, no vale la pena salir en su defensa. Los pedagogos usan esta estrategia cuando no están seguros en la apreciación de la situación o por falta de instrumentos eficaces esperan que se solucione espontáneamente, por sí solo. En casos de problemas vitales con aspectos de estado de pérdida del equilibrio psíquico, evitar el conflicto y buscar el método de ayuda adecuado es la solución mejor. En otros casos puede ocasionar pérdidas, pues el pedagogo puede perder las informaciones ganadas de los conflictos y la posibilidad de educar conscientemente.

4. Estrategia de buscar compromisos

El que usa esta estrategia tiene como objetivo buscar una solución que sea aceptable para ambas partes. Esta solución es frecuente en los conflictos entre iguales. Brinda tiempo y posibilidades para buscar la mejor solución, no destruye las relaciones. Pero el compromiso muchas veces solo resulta un estado de equilibrio corto y frágil. Con el cambio de correlación de fuerzas el más fuerte tratará de vencer al otro utilizando la estrategia de vencedores/ vencidos.

5. Estrategia solucionante de problemas, vencedores/vencedores

Los que usan esta estrategia tratan de solucionar el problema, en la solución del cual ambas partes reciben la atención de sus intereses, necesidades, deseos e ideas. Recíprocamente garantizan la autovalidez del otro, aceptando la autosubvención.

Esta estrategia necesita cooperación, empatía y tolerancia. La búsqueda y realización de soluciones basadas en pactos comunes es obligación de los dos. En el conocimiento mutuo más profundo y la relevación de necesidades y ideas hace profundizar las relaciones y da la posibilidad de conocer nuevos valores. La clave de esta estrategia es querer solucionar el conflicto.

Esta estrategia necesita cooperación. Esta cooperación está basada en procesos cognitivos y la capacidad de cooperación depende de como se ha desarrollado la capacidad de la persona en relacionar entre unos y otros las interacciones entre los participantes. Depende también de grado de desarrollo de las capacidades cognitivas para considerar el punto de vista del otro. De los 9 a los 12 años de edad se forman en los niños el concepto de justicia y equidad y puede bajo esto formar su propia reacción entre sus compañeros y profesores.

Solución de conflictos en las escuelas (entre alumnos y profesores)

Los conflictos escolares entre alumnos y profesores producen casos de educación y autoeducación, dando lugar a la autogestión y al conocimiento matizado de los niños.

Les brindan informaciones esenciales a los profesores sobre el fondo de sus reacciones, y les puede informar los objetivos, valores, necesidades y miedos. Les llama la atención hacia las faltas educativas, errores. Pero

puede hacer relucir in

formaciones esenciales de los motivos, madurez y desarrollo moral de los niños.

La explotación y utilización efectiva de las situaciones educativas para los intereses de los niños, necesita un comportamiento conciente de los profesores. Esta conciencia fundamentalmente significa en esta relación que los profesores no simplemente reaccionan ante situaciones, sino que reflexionando desde el punto de vista de los intereses de los niños responde a las situaciones. Los participantes en los conflictos muchas veces están afectados emocionalmente. La ira, resentimiento son motivaciones fuertes en las reacciones emocionales rápidas. Las respuestas pensadas piden autocontrol y conocimiento de técnicas educativas a los profesores.

A continuación mostramos las estrategias antes señaladas en situaciones conflictivas que aparecen con su solución en un estudio realizado en 1990. (Horváth-Szabó, 1990.).

1. Situación. “Reparto los exámenes ya corregidos. Después de un momento, uno de los alumnos viene a mi mesa a reclamar que le di más mala nota que la que merecía. Revisé de nuevo su trabajo y noté que una de mis correcciones hecha con tinta roja, había sido borrada y arreglada con su propio lápiz. Le digo...”

2. Situación. “Viajo en el autobús. Junto a mí hay un alumno de la escuela. Nos conocemos pero no me mira, mira constantemente la ventana. No creo que no me haya visto. Viajamos así otra parada. El día siguiente viene frente a mi en el pasillo de la escuela. Le digo...”

No es difícil escoger la estrategia de vencedores/vencidos entre las respuestas dadas a la primera situación. El 69% de los pedagogos participantes nos dio este tipo de respuesta: se tiene que proteger la autoridad pedagógica, por ejemplo “yo me alegro mucho si alguien me advierte mis errores pero considero una infamia lo que has hecho. Con eso has perdido mi confianza que creo yo vale más que un cuatro”

Esta situación para la mayoría de los pedagogos fue calificada como una grave violación a las normas, la mayoría de las reacciones fueron impulsivas y ajustadas al comportamiento mostrado en situaciones parecidas por sus mismos profesores.

En esta situación se presenta un conflicto complejo de valores, necesidades y relaciones. Por una parte se presenta la honradez, la responsabilidad ante lo hecho, el respeto hacia el trabajo del otro como un valor relevante y por otra parte se ignoran los valores anteriores, se presenta la necesidad de buenas calificaciones, premiación y evitar castigos. ¿Pero el castigo inmediato es la mejor solución en este caso?

El conflicto de la segunda situación es dado la diferente interpretación del comportamiento entre alumnos y profesores o el desconocimiento de la misma, o por el incumplimiento conciente de ella o que su cumplimiento esta obstaculizado por un impedimento interno. Por ejemplo: “no solo usando una capa blanca se puede reconocer a alguien aunque no necesito que me reconozcas”.

Sin embargo, ¿contó el profesor que reacciono así con el impulso, ira o humillación que le produjo esa reacción al niño y como influyen en la formación del comportamiento del niño al cumplir normas?

El uso de la estrategia de amolde a circunstancias en la primera situación posiblemente sea un error grave y mostraría la impotencia del pedagogo y su falta de conocimientos en la profesión. Aceptar las necesidades e intereses momentáneos del niño puede reforzar el modo de conducta dañino desde el punto de vista de del desarrollo de la personalidad del niño y su vida social. En el análisis anterior ningún pedagogo escogió este método. Solo jugando con las ideas, una de las respuestas usando la

estrategia de amolde a circunstancias podría ser: “vamos a ver como lo has resuelto por si yo me he equivocado. No, no me he equivocado, pero como quieres tanto recibir una calificación más alta, te la daré.”

La segunda situación se presta más para usar la estrategia anterior: “lo dejo a ver si por primera vez no me saludo porque se sentía perturbado, cuando nos volvamos a encontrar yo le saludo amistosamente o antes que él.”

El pedagogo que responde así, confía en que el sentimiento negativo, molestia y humillación sentida por el niño hará efecto para que en la próxima ocasión no vuelva a repetirse el caso anterior. El pedagogo le da la posibilidad al niño a que aprenda de su error, puede ser un medio educativo eficaz y una fuente de satisfacción también para el pedagogo.

En la primera situación la estrategia de evitar conflictos significaría que el pedagogo no reaccionaría al problema y a la violación de las normas. Esto puede brindar al niño el mensaje de que el fraude es una acción aceptada y no castigada.

Esta estrategia en la segunda situación expresa la concepción del profesor que para los profesores la educación es obligatoria solo en la escuela. Analizando detalladamente los ejemplos nos podemos preguntar, ¿cuál es la diferencia entre la estrategia de amolde a circunstancias y la de evitar conflictos? Realmente en el comportamiento no se ve la diferencia, solo en la opinión, deseos y sentimiento del profesor al utilizarlas. La utilización de la primera es motivada por ser valorada de insignificante la actitud del niño o por el miedo, impotencia o falta de medios. Estos últimos son fuentes de tensiones graves para el pedagogo y lo obstaculizan a responder concientemente en situaciones similares.

La estrategia de buscar compromisos es una respuesta en las situaciones que contienen muchos elementos desconocidos e inesperados y muchas veces la usan para ganar tiempo. En caso de conflictos de valores y de relaciones complejos esta estrategia posibilita elaborar y utilizar la estrategia que solucione problemas. Una respuesta característica sería: “para ti es muy desagradable recibir malas calificaciones, seguro recibirás algún castigo. Yo esto lo entiendo, pero así y todo sé honesto. Ahora no te pongo la calificación, después lo hablamos”.

Una solución buscadora de compromisos en la segunda situación puede ser que ni en el autobús, ni el día siguiente en el pasillo se le diga nada al niño, sino se busque la forma que después en las clases del jefe de grupo o en otras se toque el tema de la función del saludo y las reglas de comportamiento.

El uso de las estrategias que solucionan los problemas o vencedores/ vencedores pide conciencia, autocontrol, disposición hacia el futuro y consideración. Cuando el pedagogo responda a la situación es importante que considere si:

- la situación necesita respuesta inmediata o se puede aplazar.
- se tiene el tiempo suficiente
- que intensidad emocional produjo el conflicto en sus participantes, es necesario primero disminuir la tensión y los impulsos.
- se necesita una solución particular con la intervención de la comunidad o ante ella.

La mayoría de los conflictos entre alumnos y profesores pasan ante el grupo aún si la apariencia nos señala un problema oculto ante el grupo. Los niños lo conocen, lo consideran, discuten, tiene efecto en ellos. Esto es como la piedra lanzada al agua que primero afecta un área pequeña, pero después las ondas que produce el impacto llegan a los puntos más lejanos.

Pasos para solucionar los problemas

1. La determinación del problema

El comportamiento de la primera situación puede ser síntoma de un problema oculto ante el pedagogo: demasiada exigencia por parte de los padres en el rendimiento del niño, castigo desproporcionado por el mal rendimiento, miedo a la perdida de la premiación deseada, costumbre de obtener lo querido con engaños e ingenios, etc.

En el fondo del comportamiento visto en la segunda situación también puede existir varios problemas: falta de conocimientos, debilidad de disposiciones sociales, perturbación por haber perdido la ocasión apropiada, pero puede ser expresión de sentimiento negativo y enemigo ante los profesores o ante el profesor participante en la situación, etc.

2. Determinar las personas involucradas en el conflicto: padres, compañeros de grupo, profesores colegas, etc.

Es también importante considerar también como afecta la situación emocionalmente a los participantes del conflicto. Que necesidades, deseos, esperanzas y valores hacen motivar su comportamiento.

3. Consideración de la solución más efectiva que pueda realizarse.

Como es una situación pedagógica tiene que tener en cuenta los inretres de los niños a largo plazo. En la primera situación hay que buscar una solución que culmine con el comportamiento violador de normas y le ayude a alcanzar y satisfacer el objetivo deseado en forma correcta. (Horas extras, organizar la ayuda de sus compañeros, brindar la posibilidad de corrección y en la segunda situación mostrar ejemplo en la solución de situaciones difíciles.)

Ejecución de la solución

Los conflictos de valor y relaciones muchas veces necesita incorporar a otras personas, no solo para aclarar el problema buscando su solución, sino su ejecución. Por ejemplo, “veo que para ti es muy desagradable recibir malas notas, pero es justo que todo el mundo sea calificado según su rendimiento. pero lo ocurrido quisiera hablarlo detalladamente contigo. Lo hablaremos mañana después de clases, ¿bien?”

En las conversaciones en el tiempo y lugar apropiado, aclarando los objetivos, motivos y necesidades, se pueden encontrar las mejores soluciones al problema real.

En conflicto de la segunda situación es más simple. Su solución no necesita una gran consideración, por ejemplo “Yo ya en el autobús comenzaría a conversar con él”, “eh, ¿tú también acostumbras a viajar en el mismo autobús que yo?” o “¿tú también vives por aquí?”, etc.

En esta solución se expresa el conocimiento del pedagogo de que el la formación del comportamiento cumplidor de normas, el ejemplo de los adultos juega el mayor papel.

3. El estudio y enseñanza del tratamiento efectivo de conflictos

El reconocimiento de la importancia de los conflictos y su tratamiento desde el punto de vista de la formación y calidad de las relaciones humanas, viene junto con la necesidad de enseñar y desarrollar el tratamiento de conflictos.

La solución de conflictos no es más que la solución de problemas. El efecto de la solución de problemas depende en gran medida de la calidad de la autovaloración, del nivel de la autognosia y del desarrollo de las capacidades comunicativas y cooperativas. El análisis de problemas pide la exploración, conocimiento y entendimiento de las necesidades, valores e intereses y el nivel de desarrollo de ciertas capacidades intelectuales. El desarrollo de todas estas capacidades y la formación y fortalecimiento de esas características en la personalidad, se encuentra entre las tareas de la escuela y en cierta medida la encontramos en el ejercicio escolar actual, pero en la mayoría de los casos no es una actividad organizada y hecha conscientemente. Aunque las actividades escolares en las clases y los programas de tiempo libre que desarrollan capacidades sociales y de autognosia, no solo desarrollan las capacidades emprendidas en su foco, sino ayudan a enriquecer las relaciones entre los compañeros de grupo, fortalecer la unidad y la madurez e integración de la personalidad.

Sin embargo, las capacidades efectivas en la solución de conflictos pueden ser desarrolladas efectivamente solo por el profesor que por una parte tiene las capacidades suficientes para solucionar conflictos y además conoce la naturaleza de los procesos psíquicos y su dinámica, que ayuda al desarrollo y fortalecimiento de las capacidades deseadas. Junto a estas conoce y en la práctica es capaz de utilizar los métodos e instrumentos con los cuales pueden desarrollarse estas capacidades.

Para los profesores los programas organizados para el desarrollo de capacidades de solucionar conflictos se hacen en forma de entrenamientos. Estos son menos conocidos por parte de los profesores, no son modos de enseñanza aceptados y es una forma de posgrado.

La modernización de los estudios y su altura no está dada en primer lugar por la acumulación y obtención de conocimientos, sino por los cambios, tomándolos como objetivo principal. En los programas de entrenamiento no pueden faltar los conocimientos de la naturaleza de las capacidades a desarrollar, pero los participantes ya dominan estos conocimientos. En los entrenamientos se organizan estos conocimientos desde otro punto de vista y se sitúan e integran en nuevos contextos.

En los grupos de entrenamiento se estudia a través de las experiencias. Evocando las experiencias muchas veces hace sentir la necesidad de cambios y estudios de un nuevo comportamiento. Los entrenamientos aceleran los procesos de cambio que en la vida cotidiana de las personas se presentan sin ser planeados y muchas veces son vividos sin darse cuenta.

Con los entrenamientos para los espectadores exteriores son mejores observados, para los actores se hacen más conscientes y analizables o sea cambiables los modos de actitud disfuncionales, pero la conciencia y el análisis podrá fortalecer efectivamente los modos de comportamiento.

Los entrenamientos garantizan un ambiente social lleno de emociones, los que disminuyen la necesidad de modos de comportamiento defensivos y en los cuales los participantes pueden experimentar y probar libremente nuevos modos de comportamiento. El ambiente ayuda a los participantes a tener un auto-análisis más abierto y descubrirse a sí mismo.

Los entrenamientos utilizan la concepción de estudio de experiencias, utilizando las experiencias, conocimientos e ideas de los participantes. Sin embargo al dar a conocer las experiencias la integración de las materias nuevas y modernas y los conocimientos traídos en la conciencia pedagógica de los participantes les enriquece sus métodos metodológicos.

En los entrenamientos los siguientes temas son analizados. (La duración de ellos está en dependencia de las experiencias, conocimientos y necesidades de los estudiantes).

- fuente de conflictos, su dinámica y tratamiento
- las condiciones de desarrollo del autognoia y autoestima, medios de desarrollo, métodos, niveles, tipos de comunicación efectiva y utilización en diferentes situaciones.
- efectos de los sentimientos en el comportamiento del hombre, métodos de control conciente de los sentimientos, expresión de emociones, entendimiento y reconocimiento de los sentimientos de otros.
- los cambios que tienen que ocurrir en los estudios y comportamiento, métodos de ayuda de estos cambios.

En resumen podemos decir que los entrenamientos para tratar conflictos integran conocimientos relevantes y elementos didácticos brindando nuevos métodos de enseñanza y desarrollo, pero ayudan al conocimiento y fortalecimiento de los métodos ya conocidos y utilizados.

Para los pedagogos el objetivo de los programas organizados es de fortalecer y desarrollar las capacidades de los pedagogos para tratar conflictos prepara a los niños a desarrollar sus capacidades para tratar conflictos.

6. Experiencias y estudios de diagnóstico, prevención e intervención

Soluciones para tratar los conflictos escolares

La palabra conflicto significa choque: algunos grupos, comunidades se enfrentan unas a otras. Los motivos de los conflictos pueden tener muchas variedades, las más importantes pueden ser: estado general social, condiciones de funcionamiento de los institutos, es sistema de valores y normas, estilo y preparación de los pedagogos, composición del alumnado, simpatía y antipatía entre ellos, confianza y desconfianza, etc.

Según el aspecto del proceso educativo, los conflictos pueden tener una etapa abierta y otra oculta. Una parte de los conflictos puede utilizarse en las actividades pedagógicas, porque saca a la superficie los contrastes, el tratamiento de conflictos ayuda en los estudios sociales. O sea existen conflictos deseados y no deseados.

En cuanto a su importancia pueden ser conflictos aparentes (luchas superficiales), conflictos extremos (necesitan en su solución psicólogos, personas de la ayuda familiar), conflictos centrales (duran mucho tiempo y tren enfrentaciones decisivas), conflictos marginales (con efecto débil).

La solución de conflictos tiene partes bien delimitadas

- descripción exacta del conflicto (objetivo, riesgos, contenido, participantes, iniciadores, provocadores, retadores y sufridores pasivos)
- desarrollo (empezando, recayendo, muy desarrollado, calmándose)
- primeras reacciones (primeras reacciones erróneas, de humor, preparación ingeniosa)
- opiniones de soluciones para ganar tiempo (conversaciones con los niños sobre el conflicto, prorroga de soluciones, el pedagogo reconoce que no encuentra soluciones)
- búsqueda de motivos (suposiciones, búsqueda del origen, problemas de comunicación, conflictos entre pequeños y mayores, varones y hembras, etc)
- cambio de puntos de vista (análisis del conflicto desde el puntos de vista de los participantes, consideración del punto de vista de las partes contrincantes)
- redacción de objetivos (de corto, medio o largo plazo)
- etapa de solución del conflicto (utilizando los diferentes métodos)
-

Los pedagogos pueden analizar los conflictos desde diferentes puntos de vista

1. *Forma autoritaria* se muestra en los puntos de vista, donde los poderes del pedagogo se exponen. Esta forma alcanza sus propósitos en el nivel inferior de la escuela primaria, y algunas veces también en el nivel superior. Se le espera resultado si el conflicto no se ha profundizado (no es viejo y los participantes muestran disposición al acercamiento, aceptan las indicaciones de los pedagogos y no existen nuevas tensiones). El cierre artificial de estos conflictos no son usados con gusto por profesores que utilizan un modo de dirección democrática.
2. *Procesos de sanciones* también pueden ser escogidas por los pedagogos, aunque conocen por adelantado que éstas no solucionan realmente las contradicciones. En estos casos pueden utilizar amonestaciones, castigos, calificaciones de insuficiente, prohibiciones y retiro de concesiones. Si las sanciones se relacionan a injusticias, los conflictos se agravan y su solución se hace cada vez más difícil.
3. “Vencer” puede el pedagogo con *burlas e ironía* y puede abusar de sus poderes, ocasionando resentimientos y ofensas. Sin embargo, los alumnos que siguen esta muestra les hacen bromas vulgares a sus profesores. Se hiere la dignidad de los alumnos y profesores. Las burlas y motes puestos por los profesores les quedan a los alumnos para siempre y ellos pasan su vida tratando de esquivar la humillación de esta burla. Solo las personalidades fuertes son capaces de rechazar esta

burla y no se hundan bajo los efectos de ésta. El buen profesor bajo ninguna circunstancia se burla de sus alumnos.

4. Los conflictos pueden ser acercados *ingenuamente* en el caso si la risa no es burla. Con la risa se tiene la posibilidad de conducir las tensiones, tratar los conflictos. El desprestigio que produce la burla nos trae malignidad, muchos sufrimientos y tratamientos injustos. En las burlas de las actividades de educación y enseñanza hay conflictos presentes: niños o jóvenes son cogidos en imperfecciones, desaprueban sus actos, les crean aversión. Todo el empeño de los estudiantes atrasados se puede perder con burlas. Las burlas son ataques indirectos y enmascarados. El pedagogo gracioso se ríe en perjuicio del alumno. la gracia real está en la ingenuidad, en la mente brillante, no viene junto a la humillación y disuelve y resuelve los conflictos.
5. Con el *control extremo* no puede ganarse la confianza de los jóvenes para solucionar conflictos. Crea desconfianza si el pedagogo solo le cree a ellos cuando se convence personalmente. Crea otros conflictos si los estudiantes no son capaces de hacer nada sin ayuda ajena. El tratamiento de conflictos tiene funciones autodirectivas: autocontrol, planear objetivos y tareas individuales, autoestima que aumente la confianza en si mismo.
6. El tratamiento de conflictos personales necesita, *tacto, cortesía y modestia* por parte de los pedagogos. Se puede partir del punto que dice “todas las personas tienen que luchar contra sus propias tensiones internas”. Los niños y jóvenes no son excepciones. Los pedagogos deciden con responsabilidad de cuando, en que conflictos, como se introduce en la disolución de tensiones y liquidación de contrariedades. Para los niños también existen problemas personales en los cuales no se debe intervenir y tienen que ser resuelto por ellos. Para eso se debe conocer la esfera íntima y la competencia de los pedagogos y que en ninguna circunstancia haya pedagogos que hagan chismes y sean impertinentes. El pedagogo será capaz de tratar exitosamente los problemas personales de sus alumnos, si los prepara para que reconozcan realmente las tensiones del área íntima, analizarlos por cuenta propia y escoger la mejor solución reponiendo concientemente su equilibrio espiritual. Para eso se necesita querer a los alumnos y respetarlos sinceramente.
7. Un punto de vista propio es que el pedagogo no tome en cuenta de la situación conflictiva (indiferencia, distracción, eludir la responsabilidad, autodefensa, negligencia, mala preparación, por error). Es una cuestión ética el acercamiento a los conflictos de los alumnos y fundamentalmente de responsabilidad. En la competencia profesoral es un deber ocuparse con los conflictos. Desde el punto de vista de las actividades que cualifican al comportamiento del pedagogo, se pueden también ver los conflictos escolares. A través de la comparación de las reglas morales y escolares podemos alcanzar los conflictos de los alumnos, la personalidad del profesor en esos casos es sustituida por los reglamentos. La eliminación de los impulsos da la posibilidad a que los profesores resuelvan con justicia las situaciones.
8. Los conflictos pueden ser acercados con *empatía y compasión*. Las actividades de los pedagogos necesitan atención, calma y entendimiento, construyendo un sistema de relaciones a través del cual se producen situaciones que necesitan empatía y compasión.
9. La *cooperación* garantiza la posibilidad mayor de eliminar las contradicciones y para el tratamiento constructivo de conflictos. Los jóvenes cooperantes llegan a querer solucionar sus conflictos, a la cooperación pragmática, a restablecer las relaciones. Con buenos métodos que den resultado se pueden enseñar a las personas y grupos a usar las técnicas que resuelven los conflictos. Solo el punto de vista constructivo y cooperativo garantiza en la actualidad y en el futuro las mejores soluciones.
10. Con la *cooperación de diferentes autonomías, alcaldías* todos los pedagogos que trabajan con resultado pueden contar. Las alcaldías significa para los alumnos la vida social a la cual se deben integrar. Ésta se realiza sin problemas si con espíritu democrático se crean las condiciones autonómicas de los centros.

Hoy una de las exigencias fundamentales a los pedagogos son los conocimientos profesionales y la creatividad mostrada en las variaciones y combinaciones de la cultura metodológica. Así es capaz el

pedagogo con los factores de transformación poder resolver los nuevos conflictos. Las autonomías y direcciones de alumnos por una parte tienen ideas independientes, que representan sus intereses y producen enfrentamientos y por otra parte crean relaciones para el tratamiento de conflictos entre los alumnos y profesores o entre los alumnos mismos.

Claro está, existen más tipos de acercamiento a conflictos de los 10 antes mostrados. El acercamiento no es un método sino un punto de vista, directiva de pensar y actuar, con el conocimiento de las cuales se pueden construir métodos para la terapia pedagógica de conflictos.

En los centros de educación los conflictos pueden ocurrir en el sistema de condiciones de la comunidad de clases, en las actividades de los pedagogos, en la personalidad de los alumnos, fuera de la escuela y en casa. En los conflictos los alumnos quedan obligados a jugar algún papel. Los hay quienes se identifican, rivalizan, no intervienen, ven claramente, se incorporan, se deja llevar, se separa, agresivos. La base de los “choques” puede ser los conflictos abiertos que puede ocurrir de dos formas: puede tener interacciones fuertes, discusiones, peleas o las contradicciones quedan ocultas y las partes contrarias no conocen o no quieren ese choque.

Entre los pedagogos y los alumnos se crean relaciones de trabajo. El respeto a la personalidad del alumno, el cumplimiento del orden y disciplina escrito o no en el reglamento, la validez de la democracia ayudan al profesor que considera un valor la discusión. Choques entre el alumno y el profesor resulta si no le garantizan al alumno la posibilidad de expresión de sus opiniones. El pedagogo autoritario o indiferente obstaculiza el espíritu de discusión. Responde de forma defensiva a las opiniones de los alumnos en las discusiones. Estas técnicas autoritarias ya son tradicionales entre los profesores y directores producto del sistema educativo tipo prusiano. Las sanciones son frecuentes en las escuelas.

La mayoría de los profesores usa la burla e ironía. Según los análisis esto existe en todas las escuelas. Son pocos los que la utilizan porque saben que eso hace daño en el desarrollo de la personalidad del alumno. Los que usan esto también usan los métodos autoritarios y sancionadores. Estos métodos no son propuestos por los padres y la dirección de la escuela.

El control extremo: esto más bien le gusta a los profesores que viven solos. Más bien le gusta a los padres que quieren hacer recaer las responsabilidades a la escuela. Este método fue característico de antes de los años 90. En la etapa del socialismo era aceptado y ahora los padres cargados de tareas son los que prefieren esa solución.

En los últimos tiempos los pedagogos no quieren tomar en cuenta las situaciones conflictivas. Los cambios en la política y los valores ayudaron a extender este método. La soledad, extrañeza, no identificarse con los problemas de los demás es una cosa que ha resaltado en las últimas décadas.

La empatía y compasión son los métodos más aceptados, también por parte de los padres. La expansión de las escuelas alternativas muestra esto. La personalidad del niño se desarrolla mejor en un ambiente cálido y aceptador, pero entre límites razonables.

En la solución de conflictos siempre tiene que utilizarse el método más adecuado para su solución. El pedagogo con éxito es el que saca a relucir las soluciones adecuadas y que nos lleva adelante y no los que usan métodos de retorsión y sanciones.

7. Publicaciones utilizadas

Educatio

La edición del invierno de 1999 de *Educatio* se ocupa de cuestiones de agresión escolar. La mayoría de sus estudios analiza la historia y aspectos teóricos de la agresión escolar. Esas son las siguientes

- Csányi Vilmos: Biológiai determináció és agresszió, 677 - 694.
- Vajda Zsuzsanna: Mi van a gyerekek és a fiatalok agresszivitásának a hátterében? 694 706.
- Tóth Olga: Gyerekbántalmazás a családban, 706 - 717.
- Dan Olweus: Az iskolai zaklatás, 717 - 740.
- Gábor Kálmán: Ifjúsági korszakváltás és erőszak, 740 - 752.
- Nagy Péter Tibor: Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozásai 752 771.
- Boreczky Ágnes: Fenyítés az európai és az amerikai iskolákban, 771 - 788.
- Hartai László: A mozgóképi szövegekörnyezet, mint a képernyős erőszak rejtőzködő démona, 788 - 803.
- Erőszak az iskolában és az iskolán kívül, 803 - 817.
- Kutatás közben, 843 - 865.
- Szemle, 865 - 879.
- A válogatásba bekerült cikkek:
- Kupó Jenő: Erőszak az iskolában és az iskolán kívül, 803 - 812.
- Szelecsán Ana Mária: Erőszak a lányok között, 812 - 816.
- Bojda Beáta: Konfliktushelyzetek észlelése és értékelése középiskolás környezetben, 859 863.
- Esettanulmány:*
- Zolnai Erika: Drogprevenációs programban dolgozó tanárok szupervíziós tréningjeinek tapasztalatai (kéziratban, 2003.)
- Új Pedagógiai Szemle*
- A folyóirat a témakör elméleti vonatkozású tanulmányait is közli. Ezek közül a jelen válogatásba nem kerültek be a következők:
- Mihály Ildikó: Erőszak az iskolában. 2000. május
- Sárik Eszter: Az iskola betegei, avagy az iskola beteg? 2001. június 3. Mihály Ildikó: Diagnózis az iskoláról. 2002. február
- A válogatásba bekerült cikkek:
- Ritó László: Tudósítások az iskoláról - az agresszív gyerekek. 1999. november
- Földes Petra: Esettanulmány az egyén és közösség konfliktusáról, a segítő iskola hatáiról és a személyiség erejéről. 2011. május
- Szekszárdi Jólia: A konfliktuskezelés gyakorlata. 2001. május
- Domschitz Mátyás: Iskola - szülő - konfliktus kezelése külső segítséggel. 2001. június
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről
- Andor Mihály: Dolgozatok az iskoláról Művelődéskutató Intézet Bp. 1987.
- Bábosik István - Mezei Gyula: Neveléstan Telosz Kiadó Bp.1994.
- Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák - különbségek Tankönyvkiadó Bp. 1992.
- Bourdieu: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése Gondolat Bp. 1978.
- Burke W.W. Church A.H.: Felmérés a vezetőknek valamint szervezetfejlesztő humánpolitikai szakembereknek az átszervezéssel kapcsolatos állásfoglalásairól =Humánpolitikai Szemle 1993.9.

- Ferge Zsuzsa - Háber Judit: Az iskola szociológiai problémái KJK. Bp. 1974
- Ferge Zsuzsa: Társadalompolitikai tanulmányok Gondolat Bp. 1980. • Giddens Anthony: Szociológia Osiris Kiadó Bp. 1995.
- Gyorsjelentés a 2002/2003. tanév közoktatási előzetes statisztikai adataiból 2002. december 5
- Iskola és társadalom Szöveggyűjtemény I-II. szerk: Meleg Csilla JPTE Tanárképző Intézet 1996. 1999 Oktatási Minisztérium Bp.
- Kiss Tamás: Felnőttnevelés Magyarországon 1922 - 1931.
- Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei Szeged 1983.
- Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába Nemzeti Tankönyvkiadó Bp. 1994.
- Kerülő Judit: Szociológiai alapok Besenyei György Tanárképző Főiskola Nyíregyháza 1996.
- Laki László: Az alacsony iskolai végzettség újratermelődése Gondolat Bp. 1989.
- Mihály Ildikó : Esélyegyenlőtlenség - az első híján van-e második esély? Új Pedagógiai Szemle 2000. 3.
- Népszámlálás 2001. A népesség korcsoport és nemek szerint KSH Bp. 2002
- Oktatási évkönyv 2001/2002. összeállította : Besenyei Roland, Borbás Éva, Csécsiné Máriás Emőke, Gardovszky Viola, Hagymási Tünde, Könyvesi Tibor, Lengyelne Kiss Klára Oktatási Minisztérium Bp. 2002.
- Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda „Felvételizni szeretnék” tájékoztató www.felvi.hu
- Pukánszky Béla - Németh András: Neveléstörténet Nemzeti Tankönyvkiadó Bp. 1994.
- Semjén András: Munkanélküliség és átképzési politika = Felnőttképzés 1990. 4.
- Statisztikai gyors tájékoztató a 2002/2003 tanév eleji adatgyűjtés előzetes adatairól Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztály Statisztikai Osztály Bp. 2002. december 5.
- Szűcs Pál: Szakképzés az ezredfordulón Tankönyvkiadó Bp. 1992.
- Társadalomismeret szerk.: Albert József Möbius K. Nyíregyháza 2002.