



Revista Interuniversitaria de Formación del  
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

Ballester, Francisco; Arnaiz Sánchez, Pilar  
Diversidad y violencia escolar  
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 41, agosto, 2001, pp. 39-58  
Universidad de Zaragoza  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404104>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **DIVERSIDAD Y VIOLENCIA ESCOLAR**

FRANCISCO BALLESTER HERNÁNDEZ

PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ

### **RESUMEN**

Frente a los análisis de la violencia escolar centrados en los alumnos y sus características personales, en este artículo se propone una perspectiva más amplia donde se contempla la construcción socio-cultural de estos problemas por los centros escolares y los profesionales de la educación, y se reivindica una educación escolar capaz de educar a todos los alumnos. Desde este marco de referencia, se aborda el tema del asesoramiento a los centros educativos mediante la revisión de las dimensiones curriculares, organizativas y de relaciones con el entorno. Finalmente se apuntan aspectos sociopolíticos que desde fuera de la escuela pueden favorecer la convivencia en la misma.

### **ABSTRACT**

With regard to the analyses of violence at school focused on the students and their individual characteristics, this article proposes a wider perspective. This perspective focuses on the sociocultural background of the schools and demands an education which attends the needs of all students. From this framework, we tackle school counselling by revising its curricular and organizational dimensions, and its relationship with the environment. Finally, we consider several sociopolitical factors which can improve the students' coexistence.

### **PALABRAS CLAVE**

Violencia escolar, educación inclusiva, profesorado, currículum, asesoramiento, política educativa.

### **KEYWORDS**

Violence at School, inclusive education, teaching staff, currículum, counselling, educative policy.

## INTRODUCCIÓN

Siendo conscientes de la complejidad de los temas relacionados con la violencia escolar, pretendemos ofrecer un enfoque educativo sobre un tipo de problemas caracterizados por ser definidos habitualmente por muchos docentes, asesores e investigadores en torno a un foco de atención muy concreto: los comportamientos e interacciones sociales de determinados alumnos a los que se responsabiliza directamente de ser la causa de los problemas de convivencia en el centro educativo. Desde esta perspectiva, no es de extrañar que los alumnos que presentan «mal comportamiento» sean considerados alumnos con necesidades educativas especiales (en el sentido más restrictivo del término), y se acuerde en algunos centros que se atiendan por un «especialista» o sean separados de sus compañeros el máximo tiempo posible.

Defendemos en este artículo la necesidad de analizar el concepto de violencia escolar desde dimensiones que vayan más allá del alumno considerado individualmente. En especial nos preocupa que ese conjunto de circunstancias asociadas a la violencia y conflictividad escolar (protagonismo morboso en los medios de comunicación, creación de alarma en la opinión pública y, en especial, en los padres, descontento del profesorado, etc.) pueda estar generando, o siendo aprovechado para generar, una desconfianza hacia el modelo de sistema educativo inclusivo y comprensivo que hasta ahora no se había despertado (al menos con tanta virulencia). Recordemos a este respecto que los padres empiezan a valorar como muy importante el clima de convivencia en los centros, incluso por encima de los resultados académicos como se señala el reciente informe de la Fundación «La Caías» sobre la familia española ante la educación de sus hijos (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001).

Quienes apostamos por un modelo de educación para todos (Arnaiz, 1996; Arnaiz, 2000), vemos con preocupación cómo la conflictividad escolar protagonizada por determinados alumnos o grupos de alumnos es utilizada como «arma arrojada» contra la escuela inclusiva, comprensiva, compensadora e integradora de diferencias. Si bien no contamos con investigaciones que establezcan esta relación, sí podemos decir que en nuestro contacto cotidiano con profesores y padres constatamos que, amparándose en la consideración de estos alumnos como inadaptados o poseedores de una patología individual, surgen corrientes de opinión a favor de centros o aulas especiales para alumnos difíciles y se dan fenómenos como el replanteamiento de la escolarización en los Institutos de Educación Secundaria de alumnos que han cursado todos sus estudios anteriores en centros ordinarios. Creemos, por tanto, que de entre las diferentes perspectivas de análisis sobre los problemas de convivencia escolar hay una que necesariamente ha de tenerse en cuenta: la comprensión de los fenómenos de violencia escolar (y en general de convivencia en centros educativos) desde dimensiones sociopolíticas y culturales; especialmente desde sus implicaciones y consecuencias para las políticas de integración escolar y atención a la diversidad. Este análisis va más allá del campo de la intervención psicopedagógica para entrar de lleno en aspectos educativos y profesionales, escolares y extraescolares (más allá del subsistema social educativo), políticos y micropolíticos, éticos y culturales.

## 1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

Comúnmente se estudia y se habla de la violencia escolar desde una perspectiva particular, por no decir sesgada, que identifica el término con aquellos fenómenos de violencia directa hacia compañeros o profesores protagonizados por alumnos. Este es el discurso dominante en los medios de comunicación, algo lógico teniendo en cuenta las tendencias sensacionalistas que el término «violencia» despierta; pero también constituye mayoritariamente el discurso teórico y profesional sobre la misma. Muy posiblemente se ha puesto el foco de atención sobre los alumnos debido al origen de las primeras investigaciones relacionadas con la violencia escolar realizadas en los países nórdicos por (Olweus, 1998; Mooij; 1997) referidas al «bullying» (maltrato entre alumnos) y a su desarrollo en sucesivas líneas de investigación abiertas en toda Europa (en España destaca, Ortega, 1994, 1995; Cerezo 1997; y el Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar, 2000). Los trabajos realizados en nuestro país son, por lo general, de gran calidad y sugieren un origen complejo y multicausal de la problemática, proponiendo una actuación preventiva que contempla aspectos curriculares y organizativos de los centros educativos (Ortega, 1998; Beltrán y Carbonell, 1999); sin embargo, sigue existiendo una tendencia a centrarse en exceso en los alumnos y en sus carencias tanto desde el punto de vista psicológico como social: falta de habilidades o competencia social (Trianes, 2001).

Nos parece necesario recordar la existencia de otros planteamientos sobre la violencia escolar (en este sentido son de agradecer aportaciones como las de Vega, 2001; o Cerrón, 2000), centrados en perspectivas más globales que no se circunscriben a las conductas de los alumnos. Nos referimos a la existencia de otro tipo de violencia, lo que Galtung (1998) llama violencia estructural: una violencia que no se manifiesta en conductas observables porque es producto de un orden social injusto que impide satisfacer las necesidades básicas de las personas, siendo una de ellas la educación. En este sentido la incapacidad del sistema social y, en particular, de las familias y el sistema escolar, para cubrir las necesidades educativas de los niños y jóvenes, aboca a éstos a la inadaptación social y escolar.

Solemos definir los problemas de la escuela desde los hechos y fenómenos que se observan desde la perspectiva de los profesores, directivos, administradores o investigadores, pero encontramos mayor dificultad en hacerlo desde las consecuencias que tiene para los alumnos la incapacidad del sistema para proporcionarles unos aprendizajes necesarios para su desarrollo personal e integración social. Es necesario adoptar un enfoque sistémico o ecológico (Bronfenbrenner, 1987; Fueguel, 2000), para entender la violencia desde una visión amplia y multidimensional (Lederach, 2000) donde podamos llegar a entender la violencia directa como reacción a la violencia estructural. En efecto, si el sistema educativo proporciona experiencias de fracaso y exclusión a determinados alumnos, o grupos de alumnos, por mantener unos modos de hacer, una organización y un estilo educativo que responde a un determinado ideal de comportamiento más cercano a «grupos sociales normalizados o adaptados y (que) se aparta más de otros considerados inadaptados» (Cerrón, 2000: 16), podemos hablar del fracaso del sistema escolar pues no es capaz de ofertar una educación inclusiva a quienes más la necesitan.

Por tanto, es necesario poner de manifiesto la responsabilidad educadora de la escuela y cómo ha de atender a las peculiaridades de sus alumnos desde principios éticos de justicia y solidaridad, ya que frente a los problemas de comportamiento y conflictividad escolar no cabe la exclusión ni la marginación, sino la adecuada atención educativa. De esta forma, se ha de contemplar al sistema y el centro escolar como agente educador de todos sus alumnos: no se trata tanto de ofrecer remedios y terapias para los alumnos conflictivos como de ofrecer un entorno de aprendizaje y convivencia que permita su crecimiento personal y su integración escolar y social. Cabe matizar que nos estamos refiriendo a esos alumnos que Martínez Reguera (1987) llama «niños explotados», niños a los que no se han cubierto sus necesidades básicas, y que en ellos se incluyen no sólo los que tradicionalmente consideramos niños marginados o «deprivados» socioeconómicamente, sino también a aquellos (también numerosos) que «lo tienen todo», esos niños que nadan en la abundancia material y que se les ha privado, sin embargo, de la afectividad familiar necesaria, de los límites y valores sociales también necesarios. En definitiva, estamos reclamando una adecuada atención a la diversidad de los alumnos, especialmente necesaria cuando se trata de procurar una convivencia adecuada en el centro.

Así pues, la respuesta educativa que se da a la conflictividad escolar depende, como hemos visto, de cómo se interprete la misma, y cómo se entienda la responsabilidad de la escuela en éste fenómeno. No obstante, las estructuras organizativas y la cultura escolar no propician un análisis de estas características, siendo habitual recurrir a determinados recursos y cauces establecidos, pero que no son cuestionados. En este sentido, es frecuente la tendencia a derivar problemas a especialistas o expertos (consecuencia lógica de una organización burocrática y especializada) para que definan el problema y las intervenciones pertinentes. Sin embargo, en el terreno educativo resulta complicado que unos expertos puedan determinar objetivamente la naturaleza y contenido (y por tanto el tratamiento) de los problemas o situaciones conflictivas, a diferencia de lo que muchos creen que ocurre en el campo de las ciencias positivas. Hemos de recordar las limitaciones de la racionalidad técnica (Schön 1998, Pérez, 1988) ante la educación como fenómeno social y cultural, para convenir que lo que se entiende en un determinado momento histórico como problemático es resultado de un proceso de construcción social, política e ideológica. De este modo, la «violencia escolar» será definida y abordada de diferente manera en función de los diferentes valores y principios éticos, ideológicos, políticos y culturales desde los que se aborde.

El campo del conocimiento experto sobre problemas de convivencia está condicionado principalmente por la procedencia profesional y la orientación teórica e ideológica de los que estudian el tema. Así, desde un enfoque psicológico se tiende a convertir los conflictos en problemas de comportamiento de los alumnos, que se considera pueden sufrir un trastorno de la conducta, o al menos, no poseen las suficientes y adecuadas habilidades sociales o competencias cognitivas y conductuales. Esta perspectiva se enriquece desde el ámbito sociofamiliar con los antecedentes que afectan al sujeto en particular (desestructuración familiar, marginación social, etc.), pero con demasiada frecuencia se olvida cuestionarse el contexto escolar.

Desde un enfoque más cercano a la Pedagogía y a la Didáctica se proponen programas para desarrollar preventivamente valores cívicos (sobre todo desde el campo de la Educación

para la Paz y la resolución de conflictos) y mejorar la competencia social en todos los alumnos. Pero estos programas corren el riesgo de ser entendidos como «añadidos curriculares» si permanecen inmutables los aspectos nucleares del centro educativo como el currículum que se enseña y la organización escolar, dimensiones que condicionan fuertemente el clima de convivencia escolar. Finalmente, cuando ciertos programas pretenden introducir modificaciones curriculares y organizativas para favorecer la convivencia tropiezan con las dificultades típicas del desarrollo de las innovaciones educativas: las posibles influencias externas son moduladas y reconstruidas por los profesores y centros educativos desde sus propias maneras de actuar y entender la educación (Escudero, 1992). Habrá que reconocer que cada centro tienen su historia, su propia cultura y sus dinámicas micropolíticas (Ball, 1989) que interactúan con el entorno social y político más amplio siendo determinantes de la manera que tenga de entender sus conflictos y sus problemas de convivencia escolar.

Como vemos, si alejamos el foco de la preocupación del alumno concreto y del caso particular, la visión se hace más amplia y el problema se vuelve más complejo. Ni siquiera el centro y la comunidad educativa completan la explicación (y por tanto las posibilidades de intervención y prevención), ya que uno y otra se ven afectados por políticas educativas (de ámbito municipal, autonómico o estatal) que determinan la distribución de los alumnos y de los recursos, las condiciones de trabajo del profesorado, los cambios y reformas en el currículum y la escolarización, etc. Además, los problemas de comportamiento y la violencia escolar son influidos por otros múltiples factores no relacionados directamente con el sistema educativo, entre ellos: la preeminencia en nuestra sociedad de valores consumistas y utilitaristas frente a valores cívicos y democráticos, el cambio en los estilos en las relaciones interpersonales, las políticas socioeconómicas (la existencia de zonas marginales deprivadas socioeconómicamente), etc.

Este somero análisis pone de manifiesto la multiplicidad de causas y factores relacionados con la violencia escolar, de lo que se deduce que existe una compleja red de instituciones y profesionales que influyen o pueden influir en los problemas de convivencia, pero no nos ha de ocultar lo esencial de nuestro razonamiento: los problemas de convivencia en los centros no se resuelven aplicando la técnica psicológica más eficaz o el mejor programa posible desde el punto de vista didáctico, la propia conceptualización de lo que es y causa la violencia escolar está determinada por aspectos socioculturales en los centros educativos y fuera de ellos. Podemos comprobar, en efecto, que las creencias, principios, modos de hacer y justificar comportamientos y actuaciones que poseen los implicados en los conflictos de convivencia o aquellos que tienen encomendada la labor de ayudar a resolverlos (como es el caso de orientadores, inspectores, etc.), son fundamentales para llegar a definir adecuadamente el problema y acercarse a su resolución o regulación.

Creemos necesario analizar, por consiguiente, la cultura escolar respecto a estos problemas en el ámbito donde se producen y desde donde se suelen afrontar: el centro educativo. El centro, entendido como organización y como cultura (González, 1994), como espacio de cambio y mejora educativa (Escudero, 1992), resulta determinante para comprender y afrontar los conflictos educativos. El análisis de estos aspectos socioculturales tiene sus referentes en la teoría crítica de la educación (Carr y Kemmis, 1988; Apple, 1987 a y b; Freire, 1990; o Giroux,

1990), y en la reflexión sobre la práctica en el campo de la orientación pedagógica sobre problemas de violencia escolar.

## **2. EL ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR POR EL CENTRO EDUCATIVO**

El primer aspecto a considerar para abordar los problemas de convivencia es la explicación que el centro (fundamentalmente sus profesores) ha construido acerca de las causas del mal comportamiento de los alumnos. La cultura imperante en la mayoría de los centros escolares y compartida por los distintos estamentos (profesorado, alumnado y padres) tiende a identificar problemas de convivencia con problemas de comportamiento de alumnos concretos, y atribuir estos problemas a causas individuales.

Cuando circunscribimos el análisis a las causas individuales (responsabilidad exclusiva del alumno y su entorno sociofamiliar) es posible que se adopten enfoques, a nuestro entender, inadecuados. Uno de ellos es la perspectiva sancionadora o legal mediante la cual la institución se defiende de los alumnos inadaptados aplicando la normativa recogida en su Reglamento de Régimen Interior basado en la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos, el mensaje es claro: «importa más el mantenimiento del orden y la disciplina que contemplar las necesidades educativas de los alumnos problemáticos que, en definitiva, son también necesidades de los profesores y de la escuela en su conjunto» (Vega, 2001: 43).

Otro posible enfoque es considerar a los alumnos desde una perspectiva patológica: si se portan mal es porque tienen un trastorno del comportamiento. Corresponde diagnosticar al alumno y proponer medidas terapéuticas y de control de su conducta. Este tipo de intervención favorece que el contexto educativo quede sin analizar ni cuestionar. Además, como nos comentaba con cierta sorna el director de un centro «conflictivo»: si aplicáramos con poco rigor los criterios diagnósticos de determinados trastornos como el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, obtendríamos en determinados contextos escolares (como el suyo) descomunales porcentajes de alumnos necesitados de terapia y de apoyo escolar especializado.

También empieza a ser frecuente, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria, hablar de alumnos «conflictivos» que están desorientados o «desajustados», que no están motivados ni les interesa aprender, los llamados «objetores escolares». Se trata de otra manera de justificar la inutilidad de promover cambios y mejoras en el centro educativo situando la responsabilidad en un problema sociofamiliar. Otra vez la responsabilidad no es del centro (y por extensión del sistema educativo): nada ha de hacerse más que procurar la derivación a propuestas diferentes y de menor valor educativo para los alumnos (agrupamientos específicos, centros ocupacionales, etc.) o si esto no es posible procurar un «tránsito» lo más rápido y menos conflictivo por la institución escolar.

No podemos explicar los problemas centrándonos solamente en el individuo, es también necesario aplicar un enfoque sistémico-ecológico al comportamiento del sujeto que ha de explicarse por su interacción con el entorno social en que se mueve. Los comportamientos en el centro educativo obedecen no sólo a la idiosincrasia del alumno, también dependen de cómo son los centros y cómo actúan frente a los alumnos «conflictivos». Creer que la única fuente de conflictividad son los alumnos es una manera de dar a entender que la responsabilidad de los problemas reside solamente en ellos, sujetos que no saben adaptarse a la institución educativa. Este razonamiento nos llevaría a considerar que los centros educativos (su currículum, su organización, sus procedimientos de enseñanza) son objetivamente adecuados e inmutables, lo cuál no parece ajustarse a la realidad, sino más bien a una visión técnica, estructural y poco comprometida con la educación. Pensar en la organización escolar como una gran «máquina» que funciona racionalmente procesando alumnos, lleva a concluir que aquellos que plantean dificultades (sobre todo de comportamiento) están «desajustados», y necesitan un tipo de educación distinta, posiblemente en un centro distinto: este razonamiento, repetimos, no sirve más que para evitar que la organización se enfrente a las necesidades de cambio que la problemática del alumnado está demandando.

Es necesario que los centros educativos reflexionen sobre los aspectos anteriores para poder descentrar el pensamiento y la acción respecto de los trastornos de la conducta de los alumnos y abrir otras posibilidades de análisis y actuación. El conflicto suscitado por el mal comportamiento (y en general todo conflicto), tiene en sí una potencialidad positiva y de mejora, de crecimiento de las personas y organizaciones. La situación de conflicto es natural en las organizaciones humanas, y no necesariamente hay que considerarlos síntomas de que la institución funciona mal (Jares, 1991), el efecto negativo o positivo sobre la misma está determinado por la manera de afrontar su resolución. La institución educativa como organización y el profesorado como profesional tienen la posibilidad y la responsabilidad de mejorar las condiciones para el aprendizaje e integración social de todos los alumnos, y para ello creemos que ha de propiciar procesos de revisión del currículum, de la propia organización, y específicamente de las relaciones interpersonales e institucionales que determinan la convivencia en el centro (García, 1999). Este proceso de mejora sólo puede darse desde la colaboración de los docentes, desde un compromiso profesional y ético con la enseñanza y la comunidad a la que sirven.

### ***2.1. El papel del profesorado***

Los problemas de convivencia (especialmente la disrupción y la violencia escolar) afectan al núcleo de la tarea del profesorado: los profesores ven empeorar significativamente sus condiciones de trabajo, y se ven impelidos a replantearse su identidad profesional, todo ello sin hablar de las repercusiones en su salud y vida personal (Ortiz, 1995). Algunos docentes se cuestionan cuál es la finalidad de su trabajo, qué peso ha de tener su función como transmisores o mediadores de la cultura establecida y cuál el de agentes socializadores de los niños y jóvenes. En definitiva, se plantean cuál es su cometido profesional: ¿instruir o educar?, y se quejan (con cierta razón) del abandono de ciertas responsabilidades educativas por parte de las familias. Ante este hecho es frecuente que nos encontremos con profesores que se sitúan, de modo exclu-



yente, en la primera perspectiva (se consideran meros instructores en contenidos académicos) lo que viene a complicar los procesos de análisis y mejora de la convivencia en los centros: piensan que no es de su incumbencia ocuparse de la convivencia en el centro, de la misma manera que piensan que no tienen por qué ocuparse de determinados alumnos, y ante cualquier problema defienden la expulsión o segregación de los alumnos de la clase, del centro o del sistema educativo. A este respecto, cabría preguntarse qué papel desempeña la formación inicial del profesorado y su socialización profesional, particularmente en el caso de nuestros profesores de secundaria que han sido formados en facultades universitarias para que fueran especialistas e investigadores, pero no para que se dedicaran a la enseñanza (Esteve, 1998). Y a este respecto ni se les preparó para atender a la diversidad del alumnado (Arnaiz y Ballester, 2000), ni para entender ni afrontar la conflictividad escolar.

Ante estas posturas poco proclives a un planteamiento de análisis y colaboración en la resolución de los problemas de convivencia, cabe recordar que se trata de una posición difícilmente defendible desde un mínimo compromiso ético-docente, y que incluso desde la legislación educativa vigente se niega tal planteamiento: «el objetivo primario y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad» (LOGSE, 1990, preámbulo). Las funciones que se asignan a la educación escolar trascienden el mundo de la mera instrucción que inculca los contenidos académicos al uso. Así, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors de 1996 («La educación encierra un tesoro») hay coincidencia en señalar que la educación tiene por función esencial la integración social y el desarrollo personal, a través de la participación en valores comunes, de la transmisión de un patrimonio cultural y del aprendizaje de la autonomía.

Si los profesores consideraran que su tarea profesional es verdaderamente educativa con la finalidad de formar ciudadanos, se vería favorecida la reflexión sobre el papel de la convivencia en el centro, y directamente se abordaría la mejora del clima y relaciones sociales en la escuela como uno de los cometidos profesionales de los docentes. Por tanto, como señala Connell (1997), se tomaría en cuenta que ser profesor no sólo es tener conocimientos y capacidad de control de una aula, sino que es igualmente importante la capacidad para, desde una perspectiva educativa, establecer relaciones humanas con las personas a las que se enseña.

Una dificultad añadida en los centros (especialmente en los de educación secundaria donde coinciden diferentes perfiles profesionales de profesorado) es la presencia de distintas culturas profesionales (Yanes, 1998), lo que no suele facilitar la reflexión conjunta y el trabajo en equipo del profesorado. Así, la colaboración se ve dificultada por el individualismo (el profesor trabaja en su aula sin apenas comunicación con los compañeros) o por la balcanización de las relaciones entre los profesores (Hargreaves, 1996) que suponen el continuo enfrentamiento entre distintos sectores del profesorado.

A pesar de todo, hay que procurar la mejora de las relaciones profesionales y personales de los profesores, así como disponer de un liderazgo pedagógico que dinamice el proceso de cambio, favorezca el compromiso del profesorado y la adopción de métodos de trabajo que supongan mayor comunicación y colaboración. Esto tiene mayor importancia, si cabe, en centros donde la conflictividad alcanza niveles elevados (centros conflictivos o centros «gueto»), y conlleva un toque de atención a las decisiones educativas en cuanto a las políticas de escolarización de alumnos y a la estabilidad de las plantillas (y el reconocimiento de su singularidad), pues el centro suele vivir un círculo vicioso: por ser conflictivo hay una permanente ida y venida de profesores, y por falta de estabilidad del profesorado no se pueden abordar las situaciones conflictivas. También hay que prestar atención a los Equipos Directivos y a sus condiciones actuales de trabajo y acceso al cargo. En definitiva, todo ha de ir encaminado a facilitar que se consigan «prácticas y propuestas democráticas de problematización de los conflictos en el centro, de análisis colectivo, de puesta en acción de soluciones y no sólo de buenas intenciones. Necesitamos del seguimiento de las medidas y acuerdos adoptados. Entendiendo que o nos salvamos colectiva y profesionalmente o nos hundiremos en un papel carcelario y de vigilancia, caracterizándonos simultáneamente por la queja continua»(García, 1999:10).

Como hemos apuntado, a estos aspectos relativos al trabajo del profesorado en el centro habría que añadir un apoyo decidido a la profesionalidad docente por parte de administraciones y asociaciones sindicales y profesionales. Reconocer adecuadamente la labor de los profesores que trabajan en los entornos más difíciles, y apoyarlos con recursos e incentivos adecuados debe suponer un acicate en su trabajo y entenderse como un respaldo profesional y personal.

### **3. EL ASESORAMIENTO ANTE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS Y LA TOMA DE DECISIONES PARA LA MEJORA**

Cuando los problemas de convivencia escolar no se «resuelven» exclusivamente aplicando los reglamentos disciplinarios correspondientes o derivando alumnos hacia otros centros o instituciones, se reclama desde la escuela asesoramiento de «técnicos o expertos» (fundamentalmente orientadores, inspectores y psicólogos escolares). Sin embargo, con demasiada frecuencia la labor de asesoramiento se limita a una serie de intervenciones «expertas» desde enfoques más o menos conductistas o cognitivistas proponiendo una serie de programas de índole individual o grupal (modificación de conducta, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de la autoestima, etc.).

Si bien reconocemos que la labor de asesoramiento se ve limitada por la falta de recursos y tiempos, consideramos que es necesario defender un modelo de asesoramiento basado en las teorías del cambio y mejora educativa: se trata de propiciar procesos de innovación y mejora del y desde el centro en lugar de dar soluciones «prefabricadas» al profesorado. El docente no es un receptor pasivo de programas y orientaciones, es un profesional que se implica en la definición de los problemas, en la revisión de los aspectos problemáticos del centro (autorrevisi-

sión) y en la búsqueda y aplicación de soluciones. Hablamos de un modelo de cambio centrado en la escuela o lo que se ha venido en llamar «desarrollo basado en el centro» donde la mejora de la situación educativa y la formación del profesorado son como dos caras de una misma moneda (Fullan, 1991, Escudero, 1992). Esta línea de trabajo está contrastada en el campo de los problemas de convivencia no sólo por nuestra experiencia (Ballester y Gómez, 1996) sino también por el trabajo de otros investigadores y asesores (García, 1999; Moreno y Torrego, 1999).

Evidentemente, este proceso supone también el asesoramiento en torno a casos particulares y a contenidos concretos que se articulan en torno al currículum, la organización del centro y las relaciones interpersonales: desde la adaptación del currículum al trabajo sobre normas, de la resolución de conflictos a los mecanismos de participación democrática. Pero son contenidos que tienen sentido en el proceso de mejora que el centro emprende y en su reflexión sobre cuáles son las causas y efectos de los problemas de convivencia, no son programas descontextualizados sino que responden a las necesidades del centro y también a la capacidad del mismo para entender los problemas, introducir cambios y desarrollar innovaciones. Hemos de tener en cuenta que sin la implicación y compromiso de la comunidad educativa escolar (especialmente de los docentes), las orientaciones y propuestas de asesoramiento, por muy fundadas y valiosas que sean, no podrán mejorar la situación.

Como hemos señalado, defendemos un planteamiento de asesoramiento centrado en la mejora del centro y en la formación de sus profesores desde el análisis de la situación existente y la colaboración de los mismos en la búsqueda de soluciones, proceso que se concretaría en un currículum y una organización del centro democráticos. Un currículum cooperativo, práctico, realizable. Una enseñanza atenta a favorecer el aprendizaje de normas y hábitos democráticos desde las primeras etapas, una enseñanza comprometida con la construcción de un clima de cooperación en el aula, con una metodología basada en la investigación, la reflexión y reconstrucción del conocimiento, preocupada por los temas o cuestiones la comunidad y sociedad de referencia, con mayor responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje, con una evaluación centrada en la mejora más que en el control: son éstas algunas de las características de un currículum que previene la aparición de la violencia escolar y facilita la regulación y resolución de los problemas de convivencia.

Del mismo modo, una organización democrática de la escuela desde la colaboración, la participación, colegialidad y apertura a la comunidad favorece que sean los propios centros, por su clima y cultura, educadores de ciudadanos democráticos y tolerantes. Como señala Bolívar (1995:178): «la estructura institucional u organizativa de un centro escolar provee un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que, intencionadamente o no, están promoviendo -por presencia o por ausencia- una determinada educación moral. Los valores, actitudes y normas son primariamente vividos en el aula, en los pasillos y recreo y, sólo posteriormente, de modo paralelo, enseñados».

La disposición particular de cada centro a afrontar un proceso de cambio dependerá de que sea entendido como necesario por el profesorado y la comunidad educativa, de ahí que sea fundamental conseguir la modificación de cierta cultura escolar incapaz de asumir que las dificultades y problemas de comportamiento del alumnado se producen en interacción con las características del centro educativo, y que es responsabilidad del mismo actuar para abordar estos problemas. Desde ese compromiso (o al menos desde ese convencimiento), es posible trabajar en la mejora de los aspectos constitutivos de un centro: el currículum que se selecciona y se enseña, la organización y las relaciones interpersonales.

#### *a) El currículum*

Algunos expertos sobre problemas de convivencia caen, a nuestro modesto entender, en un error que consiste en la utilización instrumental del currículum. Así, se recomienda que cuando hay problemas de convivencia se trabajen aspectos del currículum que se tenían olvidados como las habilidades sociales (incluidas las de resolución de conflictos) o la educación en valores. Es más, muchas de las actividades de asesoramiento y cursos que se imparten sobre el tema se centran, casi en exclusiva, en buscar la solución desarrollando las áreas transversales favorecedoras de las buenas relaciones (educación moral y cívica; educación para la Paz). Esta práctica es positiva, sobre todo si se trata de hacer explícito parte de ese currículum oculto del mundo de las relaciones personales en los centros, pero también resulta a todas luces insuficiente cuando no una desviación intencionada del fondo del problema: ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña? ¿para qué? y ¿para quién?

La lectura de la mayor parte de los problemas de convivencia del alumnado habría que encuadrarla en el choque que se produce entre la cultura escolar y otros tipos de cultura representados por un gran porcentaje del alumnado, cuando no todo el mismo en contextos problemáticos (Arencibia, 1999). Los conocimientos, valores y actitudes que constituyen el bagaje cultural del alumnado pueden ser muy diferentes a los que se ofrecen desde la institución escolar. Esta dificultad toma especial relevancia tras la implantación de la LOGSE que lleva a cursar estudios de modo obligatorio hasta los dieciséis años a toda la población: se comprueba que el currículum académico no está hecho para todos, no es realmente representativo para grandes sectores de nuestro alumnado. Por ello, sería necesario un currículum democrático (Guarro, 1996) que ofreciera a todos los ciudadanos en edad escolar la posibilidad de tener éxito en su estancia en los centros educativos. Esto es algo a lo que no ha contribuido el currículum oficial de la ESO y las condiciones organizativas para su desarrollo (profesorado, materias, horario,...), pues, y siguiendo de nuevo a Amador Guarro: «cuando se amplía la escolarización obligatoria se tiende a extrapolar el tipo de currículum que hasta el momento no era obligatorio para esas edades a la nueva etapa obligatoria, en lugar de extender el de la etapa que ya era obligatoria. Así, en nuestro país la ESO es una fiel imagen del BUP en lugar de continuar con la propuesta de la EGB, mejorándola y revisando alguno de sus presupuestos» (1996:32).

Además de estas cuestiones generales cabe plantearse qué hacer con el currículum en cada centro concreto. Creemos que una tarea profesional y profesionalizadora del profesorado es precisamente la de desarrollar el currículum, entendido como conjunto de experiencias de aprendizaje para los alumnos, de un modo coherente con su entorno y contexto social, así como adoptar las medidas necesarias para atender a la diversidad de capacidades, intereses y expectativas del alumnado. Para ello, no cabe otro proceso que el diagnóstico de las características del alumnado y del entorno, y el trabajo colegiado del profesorado. Con un currículum democrático y que favorezca la identificación del alumnado con la institución educativa, los problemas de falta de integración escolar y por ende de convivencia disminuyen considerablemente.

Teniendo en cuenta la necesaria flexibilidad y contextualización de los procesos desde una perspectiva de negociación y compromiso profesional, hemos de concretar las actuaciones a realizar; así, cuando nos acercamos a asesorar a los centros, consideramos necesario especificar este discurso en una serie de líneas de trabajo que a continuación exponemos:

Planificación y adecuación del currículum mediante el trabajo colegiado del profesorado:

Consideración del entorno social y natural del centro como fuente de aprendizaje, de reflexión y de transformación creadora. Interés por formar personas activas y comprometidas con su comunidad.

Flexibilización curricular, adaptación a la diversidad, perspectiva intercultural, conexión con el entorno y las expectativas del alumnado y sus familias.

Atención a los problemas de aprendizaje. Procurar la motivación y autoestima del alumno: ayudar a encontrar las metas y finalidad del aprendizaje, cambio de las atribuciones negativas, mejora del autoconcepto de los alumnos.

Apoyar el desarrollo de la competencia social mediante el trabajo en habilidades sociales y educación en valores.

Adecuación de la metodología:

Necesidad de centrar la actividad en el alumno, así como la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes.

Adopción de estrategias de aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo.

Necesidad de contemplar la dimensión relacional (profesor-alumno, alumno-alumno) en las tareas académicas: agrupamientos, organización de la clase (espacios y tiempos), realización de los apoyos, etc.

Gestión democrática de la convivencia en el aula:

Consenso de los equipos docentes en cuanto a cómo abordar las relaciones en el grupo-clase: La participación y la responsabilidad. Las normas y la resolución de conflictos.

Concreción curricular (incluyendo la evaluación) de las normas y hábitos de comportamiento y trabajo en el aula.

Planificación y desarrollo de la acción tutorial:

Tutoría de grupo: la «construcción del grupo».

Tutoría individual de alumnos y de padres.

Las asambleas y otros medios de participación (comisiones, consejos de aula, etc.)

Desarrollo de las áreas transversales y de la educación en valores:

Adopción de determinados enfoques metodológicos para trabajar valores educativos: clarificación de valores, estudio de casos, dilemas morales, juegos cooperativos, juegos de simulación y enfoque socioafectivo.

Reflexión sobre currículum oculto de valores y actitudes vividos en el centro.

#### *b) La organización de los centros*

La organización jerárquica y formalista de muchos centros educativos puede ser útil para ocultar los conflictos o para favorecer la derivación de los problemas de convivencia a otras instituciones y agentes, pero difícilmente ayuda, de un modo educativo, a regular o resolver los conflictos.

Si el problema de convivencia sólo se considera responsabilidad de determinados profesores afectados y del Equipo Directivo del centro, o la única solución que se da es la aplicación formal de la normativa vigente, se está facilitando el enquistamiento y agravamiento de la situación. Resulta necesaria otra concepción de la organización del centro que favorezca la convivencia democrática, una concepción que ha de basarse en el trabajo en colaboración y la participación: si, como señala Fernández (1998), un amplio sector de la comunidad educativa no colabora, no comprende los objetivos de convivencia que se quieren conseguir, la experiencia está abocada al fracaso. La participación tiene el valor de comprometer a la comunidad educativa en el cumplimiento de acuerdos fundamentales como los relativos a las normas de convivencia, pues sólo si han sido elaboradas mediante la colaboración y la cooperación de la

comunidad educativa vincularán a todos en su cumplimiento. Pero esta participación no ha de tener un carácter meramente instrumental (para conseguir que se haga lo que los profesores o el Equipo Directivo quiere), ha de ser un valor fundamental en la vida escolar para que, como decíamos anteriormente el centro como organización y como cultura eduque a ciudadanos tolerantes y cívicos. Para ello la colaboración de las familias es fundamental a la hora de propiciar los comportamientos favorecedores de una buena convivencia en la escuela.

Cuando no existe comunicación entre familias y escuela, cuando no hay un mínimo consenso en los valores que se quieren transmitir, cuando hay desconfianza hacia el centro educativo, la tarea docente se ve gravemente dificultada. En este sentido la participación de las familias en la vida del centro es necesaria para prevenir e intervenir en los conflictos de convivencia. Dotarse de los adecuados procedimientos y estructuras para la participación de la comunidad educativa y la colaboración profesional del profesorado ha de ser objetivo prioritario en las políticas de prevención de la violencia escolar.

En este sentido creemos necesario abordar algunos puntos concretos como los siguientes:

Revisión de los principios y valores educativos del PEC (Proyecto Educativo de Centro). Decisiones relativas a su relevancia para la vida del centro: su discusión y difusión, su puesta en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos educativos.

El centro como organización para la participación y la convivencia democrática: la participación efectiva de las familias y los alumnos en la vida del centro (utilización de los mecanismos existentes y creación de otros: comisiones mixtas, Consejos de Aula, etc.).

La gestión de la convivencia en el aula y en el centro: elaboración y apropiación de las normas y cauces de actuación. Participación de los alumnos (y padres) en la elaboración de normas y resolución de conflictos.

La resolución de conflictos en el seno de la organización: la mediación, la conciliación y el arbitraje.

La coordinación y el trabajo en colaboración del profesorado. Criterios compartidos del rol del profesor y sus modos de actuar en la educación en hábitos, normas y actitudes, su modo de resolver conflictos. Acuerdo sobre hábitos de comportamiento en el centro y sus aulas.

Planificación de tiempos y recursos necesarios para la formación del profesorado y el trabajo conjunto del mismo.

Para que se puedan dar estos procesos de colaboración y participación en la comunidad educativa, se han de facilitar, como acabamos de señalar, los tiempos y recursos necesarios, así como dinamizar las relaciones con la familia y con otras instituciones del entorno (municipio,

entidades culturales y de índole social), porque lo que pretendemos, es un cambio en la cultura escolar, en los modos de hacer y entender los problemas educativos.

*c) Las relaciones interpersonales e institucionales*

En el ámbito del aula, los procesos de aprendizaje académico y las relaciones sociales están íntimamente relacionados, de manera que resulta difícil separar unos de otros. Intentar hacerlo es artificial e infructuoso, de modo que la mejora del clima de convivencia del grupo-clase y la asunción de normas para la convivencia no se puede relegar a un horario y una tarea específica de sesiones de tutoría: es necesario vincularla al trabajo diario y la actividad académica. El trabajo colegiado del profesorado, y especialmente el del equipo docente que imparte clase a los mismos alumnos, es necesario para adoptar acuerdos sobre los comportamientos de los alumnos, sobre la manera de relacionarse con ellos y de entender la actividad académica en el aula. No olvidemos que el profesor es determinante para el clima de convivencia que se viva en el aula, influyendo, de uno u otro modo, en la creación del grupo de iguales, en las relaciones entre los alumnos, de éstos con el profesorado; y en definitiva, en sus actitudes ante lo escolar.

La mejora de las relaciones personales y la convivencia ha de plantearse desde una perspectiva de centro. Conseguir un adecuado clima de convivencia con los alumnos ha de ser parte de la tarea por conseguir un adecuado clima de convivencia en la comunidad educativa. Lo que se aprende en el aula (y cómo se comporta el alumno en ella) tiene que ver con lo que se aprende fuera de ella en el propio centro, pues las actitudes y conductas de los alumnos no sólo son personales y consecuencia de su origen familiar, son también lecciones aprendidas observando y participando de la cultura del centro escolar (entendida como costumbres, normas y principios) y de las culturas de iguales que en él interactúan (especialmente en el caso de preadolescentes y adolescentes). La importancia de las decisiones y las medidas que se toman en el centro (desde el modo de distribuir a los alumnos por clases, a la utilización educativa de las actividades extraescolares o a la manera de actuar ante el incumplimiento de las normas de convivencia) son determinantes de muchos de los problemas que luego pueden ocurrir en clase.

Respecto a las relaciones del centro con las familias y el barrio (asociaciones vecinales, movimientos reivindicativos, ONG`s, etc.) así como con las instituciones y administraciones locales, autonómicas y centrales, no sólo contribuyen a hacer del centro un verdadero entorno educativo, sino que también pueden facilitar directamente la regulación de los problemas de convivencia. Si parece obvio cuál es el papel que desempeña en la educación escolar las relaciones con la familia, y la necesidad de facilitar su colaboración, no es menos importante contar con la colaboración de instituciones y asociaciones que tiene mucho que decir al respecto. Los servicios sociales, pero también asociaciones de voluntarios y «coordinadoras de barrio», pueden ayudar a establecer los puentes de comunicación entre familia y centro educativo, entre el entorno inmediato y la actividad académica. Integrar y coordinar las actuaciones de estos diferentes agentes educativos, especialmente en el caso de que actúen sobre alumnos protagonistas de problemas de comportamiento es absolutamente necesario



para que se obtengan resultados positivos. Respecto a las diferentes administraciones educativas, cabe pedir no sólo recursos para los centros, sino políticas preventivas adecuadas que pasan por la escolarización equilibrada de alumnos problemáticos entre los diversos centros, el respeto a una cierta autonomía profesional de los docentes, y la adecuada oferta formadora y de asesoramiento al profesorado.

A modo de resumen, se podrían clarificar algunas líneas de trabajo en el centro como las que siguen:

La acogida a los alumnos y el trabajo sistemático sobre los agrupamientos para favorecer interacciones sociales positivas. La acogida a nuevos miembros del claustro y de la comunidad educativa.

La participación de las familias y los alumnos en el centro: mejora de la comunicación (agendas, reuniones, etc.), clarificación de cauces y procedimientos de participación.

El centro abierto a la comunidad: buscar que sea un elemento dinamizador de la cultura del entorno social y que sea visto como propio por la comunidad. Para ello es necesario dar cabida en la educación escolar a las preocupaciones y problemas del entorno.

Establecimiento de cauces de colaboración (o fortalecer los existentes) con otras instituciones, servicios, asociaciones y profesionales. Desde servicios de orientación educativos a asociaciones de barrio.

Establecer como organización los procedimientos para abordar problemas concretos: intervención ante absentismo, comunicación con familias reacias a la colaboración, conciliación y mediación entre centro y familias, etc.

Adoptar medidas preventivas en el funcionamiento del centro: control de espacios y tiempos en los que se producen conflictos, regular el acceso de personas externas al centro, etc.

#### **4. ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS QUE HAN DE FAVORECER LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Como hemos ido señalando en cada apartado, el trabajo desarrollado en los centros es necesario ampararlo e impulsarlo desde políticas educativas concretas y desde un compromiso social por la educación escolar. Del mismo modo que hemos abordado las actuaciones y compromisos necesarios desde el centro concreto (que es el área de influencia de profesores y asesores), para procurar un clima adecuado de convivencia habría que señalar aquellas líneas de intervención que exceden los límites del centro educativo. Estos son aspectos ante los que no

podemos incidir directamente los docentes y otros profesionales del sistema educativo, pero sí es responsabilidad nuestra tomar la iniciativa para fomentar el debate y la reflexión sobre cuestiones tales como:

Favorecer los procesos de mejora de los centros educativos con problemas de convivencia concediéndoles los suficientes recursos, autonomía y asesoramiento. Especial atención merece el tema de la estabilidad de las plantillas del profesorado (sería necesario contar con un profesorado comprometido con un proyecto de cambio y con una continuidad en el centro) y la incorporación de nuevos profesionales (trabajadores y educadores sociales, mediadores, personal de apoyo, etc.).

Desarrollar políticas de escolarización que eviten la aparición de «guetos» escolares. La «estigmatización» de determinados centros, como entidades donde se concentran los alumnos más problemáticos, dificulta enormemente que puedan desarrollarse en su seno procesos de mejora.

Potenciar el desarrollo profesional de los docentes adecuando su formación inicial (especialmente la del profesorado de E. Secundaria) y permanente (consecuente con lo que la práctica le exige a un nuevo profesional que tiene que realizar tareas de orientación y tutoría, trabajar en equipo, relacionarse con la comunidad, etc.), dotando a la organización de los centros de espacios y tiempos para la coordinación y la formación ligada a la práctica; evaluando y reconociendo la labor profesional (no es de recibo que los buenos profesionales no obtengan ningún reconocimiento diferente al de los profesores menos comprometidos con su tarea).

Promover iniciativas educativas sociocomunitarias. Los límites entre la educación formal o no formal, reglada o no reglada, cada vez son más difusos fuera del mundo escolar; sin embargo, no hay una articulación entre la oferta educativa de ayuntamientos y otras instituciones públicas o de carácter social y la de nuestros centros educativos. Resulta cada vez más necesario una actuación global ante los problemas de convivencia, algo que se facilitaría si hubiera esa coordinación entre la influencia educativa de unas y otras instituciones.

Facilitar la participación y la implicación de la sociedad en la educación. El papel que puede desempeñar en este cometido los Consejos Escolares Regionales y Municipales, de reciente creación en nuestra comunidad autónoma, puede ser muy importante si apoyan iniciativas educativas sociales (a este respecto los proyectos de «ciudades educadoras» como el del Ayuntamiento de Barcelona son experiencia a tener en cuenta) y procuran trasladar las necesidades e inquietudes de nuestros centros educativos al resto de la sociedad. También merecería la pena desarrollar planes para concienciar a las familias de su papel en la educación escolar y facilitar la participación de las mismas en los centros.

Evidentemente aquí no se han reseñado más que unos pocos aspectos de esta dimensión social y política del tema, pero creemos que es suficiente para constatar la necesidad de no dejar solos a los centros y a los docentes en esta difícil tarea que es la de educar. Podemos concluir, pues, que la prevención y resolución de los problemas de convivencia escolar depende del

trabajo colegiado del profesorado y de su formación, pero también del apoyo social y de las autoridades políticas y educativas. Sólo de este modo se favorecerá la consecución de un clima y cultura escolar donde los conflictos se regulen de forma positiva y se proporcione una verdadera educación de calidad a los ciudadanos.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Como señala Connell (1997), para valorar el carácter, orientación y contribuciones sociales y humanas de la institución escolar hemos de preguntarnos acerca de cómo trata a aquellos ciudadanos, alumnos, más desfavorecidos desde un punto de vista social, económico y cultural; y añadiríamos nosotros, cómo atiende a la diversidad de intereses, motivaciones. La violencia escolar no es un problema «técnico» que admita soluciones simples, está sujeta a una construcción social, escolar y profesional. Abordar su prevención y su resolución depende del trabajo colegiado del profesorado, su formación, el apoyo social y de las autoridades políticas y educativas. Sólo de este modo se favorecerá la consecución de un clima y cultura escolar donde los conflictos se regulen de forma positiva y se proporcione una verdadera educación de calidad a los ciudadanos.

Hemos abordado brevemente las actuaciones y procesos necesarios desde el centro educativo (que es el área de influencia de profesores y asesores) que han de partir de un compromiso moral y profesional para procurar una educación escolar decididamente formadora de ciudadanos para una sociedad democrática; también hemos abordado algunas de las responsabilidades y líneas de trabajo que exceden los límites del centro educativo, y que afectan fundamentalmente a aspectos de política educativa y social. Estas políticas han de recuperar un cierto optimismo educativo perdido y propiciar que la escuela recupere el protagonismo como promotora de una sociedad más justa y compensadora de diferencias. Recordemos que la institución escolar sigue constituyendo una oportunidad única para proporcionar una experiencia de convivencia democrática, de tolerancia, respeto e igualdad a todos los ciudadanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. (1987<sup>a</sup>). *Educación y poder*, Barcelona: Paidós/MEC
- APPLE, M.W (1987b). *Ideología y currículo*, Madrid: Akal
- ARENCEBIA, S.(1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Centro de Cultura Popular Canaria.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín Jiménez (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Valladolid: Fundación Educación y Futuro.

- ARNAIZ, P. Y BALLESTER, F. (2000). La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad. *Revista currículum y formación de profesorado*, 2 (2), 57-81.
- BALL, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- BALLESTER, F. Y GÓMEZ, J. (1996). Una experiencia de cambio desde la colaboración. En M. Lorenzo A. Bolívar (Eds.) *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (pp. 117-142). Granada: ICE de la Universidad.
- BELTRÁN, J. Y CARBONELL, J.L. (1999). *Estrategias para la resolución de conflictos: materiales de apoyo al programa convivir es vivir*. Madrid: MEC, Dirección Provincial de Madrid (vol. II).
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica: propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CERRÓN, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, 25, 7-17.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- ESCUDERO, J.M. (1992). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar. En J.M. Escudero y J. López (Coord.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 263-299). Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- ESTEVE, J.M. (1998). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En A. Fortes, A. Guerrero, J. Ortiz, e I. Rivas, *Formación del profesorado y cambio social* (pp. 77-112). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea: Madrid.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- FUEGUEL, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona: Praxis.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Education Change*. New York: Teacher College Press.
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- GARCÍA, R. J. (1999). Apoyo a los centros con problemas de violencia. Una tarea de concienciación profesional. *Documento policopiado presentado en las Jornadas «La escuela pública en el final del milenio»*. Murcia, 1999.
- GARCÍA, R.J. Y TORREGO, J.C. (1995). La construcción de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica. *Cultura y Educación*, 3, 3-36.
- GARCÍA, R.J., GÓMEZ, J., MORENO, J.M. Y TORREGO, J.C. (1996). Trabajar en los márgenes: tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur de Madrid. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.), *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (pp. 89-116). Granada: ICE de la Universidad.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GONZÁLEZ, M.T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En J.M. Escudero y M<sup>a</sup> T<sup>a</sup> González (Coords.), *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 35-60). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

- GUARRO, A.(1.996). Cultura democrática, currículum democrático y LOGSE. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.), *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (pp.16-42). Granada: ICE de la Universidad.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- JARES, X. (1.991). *Educación para la paz: su teoría, su práctica*: Madrid: Editorial Popular.
- LEDERACH, (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- MARTÍNEZ REGUERA, E (1987). *Cachorros de nadie: descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Editorial Popular
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MOOIJ, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- MORENO, J.M. Y TORREGO, J.C. (1999). *Resolución de conflictos en centros escolares*. Madrid: UNED.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Narcea.
- ORTEGA, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- ORTEGA, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 192-215
- ORTEGA, R. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTIZ, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. y SÁNCHEZ, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones para la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 129-147). Madrid: Narcea.
- SCHÖN, D.A.(1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- TRIANES, M.V. (2001). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional de la educación presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- VEGA, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación escolar*. Málaga: Aljibe.
- YANES, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria. Un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.