

La promoción de la convivencia en las instituciones educativas.

*Cuando los árboles no nos dejan ver el bosque... o las soluciones estándar nos impiden entender el problema.*¹

RODRIGO JUAN GARCÍA GÓMEZ

*Asesor del Gabinete Técnico del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid
rgarcia@defensordelmenor.org*

Entendemos que el análisis de las dificultades de convivencia en los centros escolares tiene que ver, una vez más, con el problema de la pedagogía, es decir, «su naturaleza política». Por tanto, deberá «estar coloreado de tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién o de qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases [...] están involucrados en la práctica de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local» [Freire, 1993: 105].

El conjunto de reflexiones que se aportan en este trabajo pretenden poner de relieve la necesaria referencia a la *complejidad* para explicar cómo se concretan las prácticas escolares y, en consecuencia, qué se considera necesario para conseguir mejoras en esas prácticas.

Por tanto, ya desde el inicio, dejamos establecido que nos situaremos en un enfoque sobre la innovación y el cambio en educación que nos permita avanzar en un análisis proactivo, riguroso y profundo del fenómeno de la violencia escolar y la promoción de la convivencia. Esto nos llevará a profundizar en los muy diversos aspectos que forman el entramado de factores implicados. Nos situamos en una perspectiva teoría y práctica muy alejada de planteamientos «simplificadores» o de «recetas mágicas» que puedan dar la apariencia de estar tratando un problema, pero que obvian las principales cuestiones de fondo que lo ocasionan o mantienen.

Nuestra concepción sobre el cambio en educación es contraria a determinadas corrientes de pensamiento «experto»², que entienden la complejidad como un concepto paralizador de las acciones de cambio. Nosotros, sin embargo, consideramos imprescindible apoyarnos en un enfoque comprensivo y contextualizado sobre la promoción del cambio y la mejora escolar, a la hora de aportar referencias útiles para trabajar desde las propias instituciones educativas la presencia de determinadas conductas violentas.

En el editorial del *número 0* de la *Revista Complejidad* (promovida por la *Cátedra por la Complejidad*, que cuenta con analistas como Raúl D. Motta y Edgar Morin) se afirma: «La complejidad no es un fundamento, no es una palabra solución, es un principio regulador, que no pierde de vista, no permite adormecer ni anestesiarse, las vivencias del tejido fenoménico en que estamos inmersos». Este es el concepto que inspira nuestra posición, y fundamenta los análisis y propuestas que aparecen recogidos en este documento.

¹ Trabajo incorporado en los materiales: Bardisa, T y Viedma, A (en imprenta): *Experto universitario en convivencia escolar*. UNED, en el curso virtual del mismo nombre del Programa de Especialización del Vicerrectorado de Educación Permanente de la UNED.

² Asociadas a las tesis de la «acción técnica» descrita y analizada críticamente por Habermas, 1985, 1986 y previamente por Horkheimer y Adorno en la obra conjunta «*Dialéctica de la Ilustración*» de 1947.

Coincidimos con Foucault en afirmar que «*el trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas y las instituciones a partir de esta re-problematización... y ello a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios y, en fin, participando en la formación de una voluntad política (desempeñando su papel de ciudadano)*»³. Pues bien, si el concepto de *complejidad* es el principio regulador de la argumentación que presentamos, la actitud intelectual que queremos fomentar en quien nos lea, es la de *reproblematizar* los supuestos aparentemente incuestionables —no sometidos a debate— que dan cobertura a muchas de las prácticas cotidianas.

En línea con lo afirmado anteriormente, nuestro posicionamiento sobre la promoción de la convivencia en las instituciones educativas tiene que ver con lo que constituye, una vez más, el problema fundamental de la pedagogía, «*su naturaleza política*». Reproducíamos al inicio una cita de Freire, en este sentido.

Esta posición surge, además, de una profunda reflexión sobre nuestra práctica de trabajo asesor realizada a lo largo de varios años en centros de educación primaria y secundaria, situados social y culturalmente en zonas «marginales». Estos centros se encontraban inmersos en complejas situaciones relacionadas con alguna forma de violencia. Desde esta plataforma hemos podido, por una parte, analizar y entender las respuestas que se ponían en práctica desde los centros educativos para trabajar los problemas de convivencia; y, por otra, cuestionar la realidad artificialmente fabricada por una literatura especializada que dice ofrecer claves «eficaces» de apoyo a estos centros.

De ahí que uno de los objetivos de este texto sea desmontar algunos tópicos conceptuales, y sus correlatos en la práctica, referidos tanto a las razones por las que aparecen conductas violentas en las escuelas, como a las formas de actuación para poder prevenirlas y/o corregirlas.

Al hablar de «*La promoción de la convivencia en las instituciones educativas. Cuando los árboles no nos dejan ver el bosque... o las soluciones estándar nos impiden entender el problema*», queremos poner de manifiesto que nuestras instituciones educativas (insertas en una determinada realidad social, económica, política y tecnológica) suelen situarse, a la hora de afrontar los problemas de convivencia, en una posición bastante anecdótica y confusa, siguiendo postulados de un modelo de escuela de corte *tradicional, académico y experto*. Consideramos que se trata de un formato de respuesta radicalmente distinto al que exigiría un estudio en profundidad del dispositivo escolar: «*una sincera educación para la paz, por definición, tiene que oponerse y contrasta con la forma tradicional de educar, y debe tener otro enfoque en cuanto al contenido*» afirma Lederach (2000: 49).

Comenzaremos nuestra argumentación desvelando la complejidad del concepto de violencia escolar y algunos deslizamientos tanto cognitivos como actitudinales a los que suele ir asociado. En un segundo apartado categorizamos y analizamos los distintos marcos conceptuales, que en la actualidad aparecen en el mercado de iniciativas existentes dentro del actual panorama educativo. En el tercer apartado, y último, caracterizamos un enfoque alternativo de promoción de la convivencia, que hemos querido llamar modelo de «*escuelas democráticas*».

³ Citado por Álvarez-Uría (1992:7) soporte digitalizado en *Compact Disk: Cuadernos de Pedagogía*, (1975-2000).

1. — Un concepto complejo y contextualizado de violencia escolar

En la última década, han sido numerosos los autores que se han extendido en el estudio de la denominada violencia escolar y han esbozado definiciones (véase como ejemplo el Informe del Defensor del Pueblo, 1999; los análisis e investigaciones de Ortega, 1994a, 1994b, 1997 y 1998; Debardieux, 1997; Mojo, 1997; Carbó, 1998; Fernández Villanueva, 1998; Moreno, 1998; Fernández Enguita, 1998; Olweus, 1998 y 1999; Johnson y Johnson, 1999; Lederach, 2000...). En este apartado vamos a establecer el concepto de violencia en el que nos fundamentamos.

Comenzamos señalando brevemente algunas de las servidumbres conceptuales o prejuicios que suelen aparecer como connotaciones incorporadas al concepto de violencia escolar, y que es preciso poner de relieve para evitar los errores a que pueden llevarnos si no somos conscientes de su existencia y, a menudo también, de su irracionalidad o falta de fundamentación.

Con frecuencia se asocian las manifestaciones de violencia a la asunción de cierto *componente biopatológico* en las personas implicadas. Por ejemplo, se ha manejado su asociación a determinadas alteraciones en las estructuras neurofisiológicas como el hipotálamo o el sistema límbico, e incluso se ha hecho referencia al genotipo XYY. Sin entrar en largas matizaciones sobre la influencia relativa entre lo biológico y lo social o entre la genética y el aprendizaje... sí conviene tener presente cómo el recurso a estas «teorías» resulta tranquilizador ya que se eluden responsabilidades, en tanto que los problemas se relacionan con cuestiones que están fuera de nuestro control. Se obvia la ausencia de evidencia experimental y las limitaciones de estos paradigmas para explicar las manifestaciones violentas (no aportan luz sobre cuál pueda ser el motivo por el que las mismas personas que en determinados contextos se comportan de forma violenta, no lo hacen así en otros).

Algo similar ocurre cuando se amplía el razonamiento a las posibles *patologías de tipo psicológico*. Creemos que este tipo de enfoques —centrados en una supuesta patología intrínseca, de uno u otro tipo— no nos llevan muy lejos. Si bien es verdad que por variadas razones bio-psico-sociales pueden encontrarse personas con mayor inclinación a verse implicadas en situaciones violentas —incluso siempre se pueden encontrar a algunas con importantes trastornos instaurados y que puedan, incluso, requerir algún tipo de atención médica o psicológica— esta forma de enfocar la cuestión nos llevará fácilmente al absurdo, si intentamos discernir quién es o no «portador de patologías», en situaciones donde la violencia se ha generalizado y son muchos los que participan en ella en diversas formas y grados.

Algunos especialistas como el profesor Echeburría, catedrático de Terapia del Comportamiento de la Universidad del País Vasco, enfatiza, sin embargo, la *vinculación sociocultural* del fenómeno de la violencia:

«El retrato robot de la violencia juvenil [podría ser] el de adolescentes masculinos de nivel socioeconómico bajo, residentes en barrios marginales y viviendas hacinadas, sin escolaridad suficiente, subempleados o en paro, con un cociente intelectual bajo y criados en el seno de familias desorganizadas [y como características descriptivas de la violencia juvenil, señala las de] nivel intelectual bajo, resultado, al menos en parte, de los déficit de estimulación (sensorial, motriz, de espacio físico, etc.) que son característicos de la pertenencia a una clase social baja, [...] fracaso escolar, con la pérdida de autoestima que conlleva, facilitando la aparición temprana de comportamientos violentos, agrediendo a compañeros y profesores y cometiendo destrozos,

quizá como una forma alternativa de autoafirmación. [...] relaciones interpersonales pobres, con un rechazo frecuente por parte de sus compañeros». [2000: 2 y 6]

En esta línea, podríamos entender la violencia más bien, como resultado (*«efecto colateral»*) de la concreción de un entramado complejo de decisiones urbanísticas, políticas, económicas, culturales, éticas, educativas, de prácticas de ocio y consumo. Podemos, a este respecto, encontrar aportaciones interesantes como los Informes de Amnistía Internacional: *«Haz Clic y tortura»*. *Videojuegos, torturas y violación de los derechos humanos*, de 2000; *¿Traerán los Reyes Magos torturas, matanzas y ejecuciones? Juguetes, video juegos y violaciones de los derechos humanos?* de 1999; o los trabajos de Díez, Terrón y Rojo, 2001: *La construcción de la violencia a través de las nuevas tecnologías...* que, sin embargo, nos podrían llevar a análisis estériles, si redujésemos su argumentación a la mera confirmación de que la patología individual no es ya de tipo biológico o psicológico, sino que es de origen social. Lo expuesto nos sirve, más bien, para ejemplificar que cualquier planteamiento sobre violencia escolar debe resistirse a un análisis reduccionista o a la aplicación de protocolos, secuencias o recetas mágicas, ya que forma parte de un entramado mucho más complejo.

No vamos a extendernos en estas consideraciones, pero sí queremos dejar constancia antes de continuar de que, asumir la existencia de *patologías individuales de origen biológico, psicológico, social...* como explicación de los fenómenos de violencia que se observan en los centros escolares, puede servir para tranquilizarnos al atribuir la situación a imponderables, pero no es suficientemente explicativo de lo que está ocurriendo en las aulas.

Por otra parte, se detecta también una tendencia a explicar la violencia como un componente consustancial de la naturaleza humana (por tanto, también inevitable). Al respecto es necesario aclarar que, aún reconociendo el papel de defensa y de autoconservación de las conductas agresivas que aparecen en la naturaleza y en los seres humanos de todas las épocas, este componente no basta para explicar las distintas manifestaciones o las razones para su mayor o menor proliferación en determinados contextos o circunstancias. Basarnos en este tipo de argumentación nos haría caer, nuevamente, en un planteamiento simplificador que aportaría muy pocas posibilidades de actuación.

Todos somos conocedores de las diversas formas en que se ejerce algún tipo de agresión, presión o coacción en los centros escolares. La violencia no es siempre de tipo físico; hay violencia camuflada detrás de habilidades de tipo social encaminadas a incomodar, coaccionar, excluir, ridiculizar... y también la hay, aunque sea más difícil de apreciar, cuando se establecen condiciones curriculares u organizativas en los centros que no tienen en cuenta, ni respetan, las necesidades de algunas personas o colectivos.

Desde este planteamiento, para entender las manifestaciones violentas que se dan en los centros escolares, es necesario analizar las diversas formas de presión, coerción o desatención que ejercen unos colectivos sobre otros. Poco seremos capaces de profundizar si limitamos el análisis a las actuaciones de agresividad más evidente, en las que suelen caer quienes recurren a conductas menos elaboradas. La violencia es un círculo vicioso por el que, quien se siente agredido, agrede a su vez, siempre pensando que sólo se está defendiendo y que son los otros quienes iniciaron el proceso. Y es difícil —seguramente inútil— tratar de determinar quién empezó. Más luz aporta *la búsqueda de las distintas formas en que cada persona o colectivo atenta, violenta o ignora los derechos de otras personas o colectivos*. Y este análisis, *en el contexto escolar, debe comenzar en los elementos más específicos, como son el currículum y la*

organización. Por tanto, la cuestión primordial para nosotros será averiguar de qué forma el currículum y la organización de la que nos hemos dotado como centro presiona, excluye, desestima... a algunas personas o colectivos. Esta es nuestra posición teórica y práctica de análisis de las distintas manifestaciones de violencia en las instituciones escolares.

Desde este concepto de violencia escolar, se comprende por qué es engañosa la práctica, bastante habitual, de recurrir a medidas puntuales para resolver los problemas que generan determinadas conductas de violencia escolar o para promover prácticas de convivencia. Sin embargo, si necesitamos aquellas otras medidas que incorporen actuaciones estructurales y que, al menos desde el punto de vista «escolar», afecten e impliquen a la planificación y al desarrollo del currículum, a la organización y a las relaciones de poder que conforman la realidad social de las escuelas, sus creencias y sus prácticas de enseñanza.

Con esta forma de entender la violencia, que pretende ser amplia, contextual y tomar en consideración todas sus facetas (y no sólo las más aparentes), se explican las aportaciones y consideraciones que aparecen en los siguientes apartados.

2. — Marcos analíticos y estratégicos sobre violencia «versus» convivencia escolar

A partir de nuestra experiencia de asesoramiento hemos desarrollado una visión global, compleja y contextual de los fenómenos asociados a las manifestaciones de violencia que pueden observarse en centros educativos.

Desde esta visión amplia y comprensiva es posible situar las aportaciones provenientes de diversos actores sociales que, desde posicionamientos muy diversos, inciden en los centros y en la opinión pública. Vamos a describir en este apartado las cuatro categorías en las que, a partir de nuestro propio análisis, las hemos agrupado. Se trata de un intento de sistematización encaminado a poner de manifiesto los supuestos en que se fundamentan cada uno de estos enfoques, sus puntos fuertes y sus lagunas.

El análisis que ofrecemos a continuación pretende poner el énfasis en aquellos elementos particularmente escolares o «paraescolares» que permitan elaborar respuestas posibles y controlables, en gran parte, por las propias escuelas. Ésta es fundamentalmente nuestra preocupación, sin olvidar y denunciar la cobertura otorgada desde otros ámbitos y actuaciones —quizá de más responsabilidad— al fenómeno de la violencia en general. Una cobertura que no estuviera bajo el control del «aparato escolar» sería de dudosa utilidad a la hora de analizar y buscar respuestas en las instituciones educativas, y más importante aún, no explicaría —según el análisis que vamos a exponer— la especificidad de las manifestaciones de violencia en los contextos escolares. Feito (2002:114) lo expresa en los siguientes términos:

«Uno de los autores más destacados en el tema de la violencia escolar, como es Olweus (1998), analiza los comportamientos violentos de los escolares sin vincularlos a la experiencia escolar. Simplemente analiza el comportamiento de niños y jóvenes que acuden a una institución llamada escuela. Su análisis podría igualmente haberse centrado en niños y jóvenes que coinciden todos los días en un autobús y tienen comportamientos violentos. La mayoría de los análisis sobre los problemas de convivencia en los centros educativos se refieren de modo casi exclusivo a las relaciones que se establecen entre personas, soslayando el hecho de que tales problemas pueden tener una base estructural en la propia organización de nuestras escuelas. La escuela, hoy en día bastante más que la calle o el patio de vecinos, es el escenario en que niños y

niñas se conocen y llegan a formar grupos. Cómo sea la experiencia de estos niños/niñas o grupos en la escuela puede explicarnos al menos parte de sus comportamientos violentos o pacíficos».

En contra de esta argumentación, la corriente —actualmente en alza— de pensamiento «práctico», «técnico», «instrumental», reproductor y «experto» y los marcos teóricos y prácticos que surgen en la literatura sobre claves estratégicas de explicación e intervención ante las situaciones de violencia escolar, suelen ubicar los elementos significativos de las conductas violentas fuera de lo «específicamente escolar». Con ello se está situando a la escuela en un mero «rol» gestor de sus conflictos internos, despojándole de la capacidad para analizar el por qué y para qué de las conductas violentas.

Presentamos, a continuación, las características de cada una de las cuatro líneas anunciadas sobre las distintas posiciones existentes en la actualidad para explicar y trabajar la violencia en centros: *Apartado 2.1.-* La educación para «La Paz»; *Apartado 2.2.-* La prevención de la «intimidación»; *Apartado 2.3.-* El «diletantismo» y el «enmascaramiento»; y *Apartado 2.4.-* La burocrática disciplina de lo escolar. En el *Apartado 3* se desarrollará la opción más comprensiva, a la que nos hemos referido como «*modelo de escuelas democráticas*».

2.1. — La educación para «La Paz»

Desde los conflictos bélicos que estallaron en el último tercio del recién acabado siglo XX, se han ido generando una serie de instituciones y organizaciones no gubernamentales responsables del desarrollo de campañas para el fomento de la paz y la denuncia del comercio de armamento, que también han promovido la elaboración de una serie de estudios y propuestas de educación para la paz. Estas instituciones y organizaciones se han convertido, de hecho, en precursoras operativas de iniciativas internacionales como las que surgen desde: (I) la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos de la UNESCO; (II) la Red de Objeción de Conciencia Latinoamericana y del Caribe (ROLC) fundada en 1984 bajo la iniciativa del Servicio Paz y Justicia de Paraguay; (III) la Fundación Rigoberta Menchú Tum (FRMT) en México; (IV) la Fundación «*Mandato Ciudadano por la Paz, la Vida y la Libertad*» de Colombia; (V) el «*Centre de Documentation et de Recherche sur la Paix et les Conflicts* (CRPC)» fundado en Lyon en 1984; (VI) la «*Initiative on Conflict Resolution and Ethnicity* (INCORE)» fundada en 1993 en el seno de la Universidad del Ulster (Irlanda del Norte); (VII) el «*Center for Anti-war Action*» en Serbia; (VIII) la «*Peace Action*» fundada en 1987⁴; (IX) el «*Israeli/Palestine Center for Research and Information* (IPCRI)» fundado en Jerusalén en 1988, (X) la ONGD «*Amnesty International* (AI)»; (XI) el proyecto «*Working for Peace*»...

Estas organizaciones tienen su réplica y singularidad en nuestro País, reflejadas en movimientos, asociaciones y entidades como: (I) el «*Centro UNESCO*» de Cataluña, creado en 1984; (II) la Fundación «*Justícia i Pau*» creada en el año 1968, en Barcelona; (III) la «*Cátedra UNESCO sobre Pau i Derets Humans*» creada en diciembre de 1996 a través de un convenio entre la UNESCO, la Generalitat de Catalunya y la Universitat Autònoma de Barcelona; (IV) el Centro de Investigación por la Paz y transformación de conflictos «*Gernika Gogoratu*» surgido a finales de 1987, por decisión consensuada y unánime del

⁴ Cuyas raíces se encuentran en el movimiento de Paz y Justicia liderados por el Dr. Martin Luther King, Coretta Scott King, Harry Delafonte, Ruby Dee, entre otros

Parlamento Vasco, como una manera de perpetuar el símbolo de Gernika y el recuerdo del bombardeo; (V) la «*Coordinadora Gesto por la Paz*» que se constituye como Asociación por la Paz de Euskal Herria en 1986; (VI) la «*Asociación Española de Investigación para La Paz (AIPAZ)*» constituida en Granada en 1997, en la sede del «*Instituto de la Paz y los Conflictos*» de la Universidad de Granada; (VI) el «*Centro de Investigación para la Paz (CIP)*»; (VII) el «*Seminario de Educación para la Paz*» de la Asociación Pro Derechos Humanos (SEDUPAZ) que se constituye en 1987, reuniendo a personas procedentes de distintos niveles de la educación formal y no formal; (VIII) el «*Instituto de Estudios y Divulgación de la Paz*» de la Fundación Hogar del Empleado, creado en Madrid, en 1985; (IX) la «*Fundación Cultural de Paz*» presidida por Federico Mayor Zaragoza; etc.

Toda esta serie de organizaciones, movimientos y centros de estudio han ido elaborando un cuerpo teórico y práctico de conocimiento sobre la paz, y la educación para la paz, con el que ir conformando una cultura de apoyo activo al desarme. Desde esta cultura y este conocimiento se ha manifestado su deseo de formar parte de los contenidos y de la cultura escolar. Fruto de ese deseo ha sido la puesta en marcha, según nuestro análisis, de dos líneas fundamentales de actuación: (I) *conceptual y de reflexión*, cuya finalidad ha sido promover el posicionamiento de las comunidades educativas ante los grandes conflictos de nuestro mundo y el esclarecimiento de su vinculación con la injusticia y la pobreza; (2) *técnica y estratégica*, cuyo objetivo ha sido trasladar la tecnología de la resolución de conflictos bélicos y de intereses nacionalistas entre los pueblos a la escuela, como comunidad en crisis y en continuo conflicto.

De acuerdo con la primera de las líneas de acción (*conceptual-reflexiva*) diversos grupos y organizaciones han elaborado y elaboran continuamente materiales de apoyo dirigidos al profesorado y a las escuelas con un afán didáctico y divulgativo. Este ha sido el caso, por ejemplo, de: (a) las unidades didácticas que aporta el Centro de Investigación para la Paz (CIP) de la Fundación Hogar del Empleado; (b) las Unidades Didácticas «*Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario*», elaboradas desde CCOO, posibilitando el trabajo en el aula sobre uno de los temas transversales del currículum: la paz y la solidaridad, acompañándose de un soporte visual (vídeo); (c) La «*Maleta por la Paz*» elaborada por «*Documenta*» perteneciente al *Instituto Europeo de Estudios para la Formación y el Desarrollo*; se trata del resultado final del proyecto «*Trabajando por la Paz*», financiado por las Consejerías de Educación y Juventud, y de Economía y Hacienda del Gobierno Regional de Cantabria; (d) los materiales «*Promover La Paz*» del Centro de Información de las Naciones Unidas para España (CINU).

Tabla 1.— Materiales de Educación para La Paz



El planteamiento que se hace desde estos materiales es cercano al que se formula desde los temas transversales contemplados en la Reforma LOGSE. Una concepción de indudable interés, aunque de difícil penetración en las rutinas de los centros.

Estos materiales disponen de una incuestionable capacidad de sensibilización tanto por su contenido como por su organización didáctica. Sin embargo, esta línea de acción, aún teniendo un interés innegable, a nuestro juicio no cuenta con el suficiente poder como para convertirse en elemento nuclear de cambio escolar. Con estas iniciativas no se ha logrado promover un nuevo modelo de escuela para la paz con capacidad para actuar ante determinadas conductas violentas presentes en las relaciones escolares.

La otra vía de actuación (la que hemos denominado *técnica y estratégica*), últimamente, ha irrumpido en los centros a través de manuales y cursos de «*resolución de conflictos*». Estos materiales se suelen presentar como procedimientos «*expertos*» solucionadores de la realidad conflictiva de los centros escolares y de las aulas. Como dice John Paul Lederach (uno de sus mayores referentes teóricos) para construir las «*paces*» hacen falta al menos tres cosas: voluntad, herramientas y proyecto. El proyecto es conseguir la paz de una manera planificada y las herramientas nos las prestan las *tecnologías de resolución de conflictos* probadas en el campo bélico y de los intereses nacionales de los pueblos. Lederach resalta el poder del nivel intermedio. Un poder no coactivo basado en las relaciones y contactos del mediador. Un poder que, según este autor, no se entiende aún por la mayoría de los políticos de hoy.

El discurso de Lederach es evidentemente sugerente, y va asociado a una importante descarga instrumental en las escuelas. Si bien afirma en su trabajo *El abecé de los conflictos* (2000) que la educación formal es la pieza clave en el proceso de incorporación de los valores de la paz, de hecho su propuesta tecnológica (centrada en el entrenamiento y el uso de técnicas de mediación, así como, en el seguimiento pautado de unas determinadas fases) ha generado entre el profesorado una imagen desenfocada de la realidad de la violencia escolar y de la promoción de la convivencia. Esta imagen se ha cristalizado en preconceptos poco favorecedores de una solución en profundidad, como que la violencia es una realidad externa a lo escolar en su generación y en su solución, que requiere una actuación experta en su modo de abordarla y que, por tanto, es deudora de un conocimiento que se origina en el campo teórico del conflicto social y personal... Por otra parte, incorpora una cierta visión instrumental (contribuyendo a descarnar de contenido ético-político la tarea de enseñanza de los docentes), trasladando la visión de que la convivencia democrática es un mito y que lo realmente posible y práctico es la aplicación de instrumentos que permitan la reconducción de las conductas del alumnado dentro de una opción general de «de dejar las cosas tal y como estaban», aunque, de hecho, se modifiquen algunos elementos circunstanciales. Como afirma Gómez Alonso (2002): «*constituyendo una avance en la comprensión de los conflictos no satisface una visión plenamente educativa de los mismos ya que: (I) sustituye el protagonismo del profesorado y de la comunidad escolar por el conocimiento experto de mediador; (II) éste pasa a convertirse en un pseudoterapeuta; y (III) no supone una acción de prevención de la convivencia, sino una intervención en un conflicto manifiesto dentro un determinado orden instituido y no cuestionado*».

El análisis de las propuestas de Lederach y de muchos de los profesionales que han desarrollado sus planteamientos (Paco Cascón, 1995; Mireia Uranga, 1993) nos muestra como, a la hora de trabajar los problemas de violencia en las escuelas, se utilizan secuencias

operativas que incorporan el concepto (para nosotros inaceptable) de que los usos y rutinas de las escuelas «son como son» y que la virtualidad de estas secuencias es suficientemente potente como para transformar, por sí mismas, las relaciones violentas. El análisis de las disfunciones escolares para abordar conflictos de convivencia se hace de manera paralela al currículum y la organización de los centros y en base a los mapas conceptuales específicos que disponen sobre los conflictos, sus estrategias y habilidades de solución. El análisis del currículum escolar, la organización, la presión normativa sobre el trabajo de las escuelas, las «modas» del pensamiento social (la postmodernidad), las actuaciones micropolíticas en las relaciones informales y las tradiciones culturales de los docentes y de los estudiantes, serían elementos secundarios que quedarían supeditados a la comprensión, el entrenamiento y la aplicación de las estrategias de análisis y de resolución de conflictos.

Estas consideraciones nos muestran el punto débil de los enfoques que hemos agrupado bajo la denominación de «*Educación para la Paz*». Valoramos su contribución, pero señalamos la carencia de un marco específico, desde donde trabajar la violencia escolar, basado en el currículo, la organización escolar y un posicionamiento crítico sobre el «rol» tradicional del docente. En torno a estos tres focos de cambio se pueden, y se deben, incorporar otros conocimientos, como los elaborados desde esta línea estratégica de promoción de relaciones pacíficas, pero no al contrario. Como afirma Johnson y Jhonson (1999), a veces, es necesario plantear y focalizar algunas actuaciones singularmente estratégicas con algunos grupos de alumnos que llevan a cabo una mayoría de actos violentos (un estudio sobre un programa de mediación escolar demostró que menos del 5% de los alumnos eran responsables de más de la tercera parte de los incidentes violentos), pero creemos que estas actuaciones solo adquieren sentido dentro de marcos escolares seguros, significativos y democráticos, en donde las habilidades de resolución de conflictos sean sólo una parte de la competencia instrumental de los centros escolares como una alternativa a la resolución violenta de los mismos.

2.2. — La prevención de la «intimidación»

Somos conscientes de la presencia, a veces soterrada, de situaciones de violencia entre iguales («*Bullying*») de la que la institución educativa prefiere, a veces, no enterarse. El Informe del Defensor del Pueblo (1999) nos presenta algunos datos obtenidos de la aplicación de un cuestionario a tres mil estudiantes de trescientos centros educativos públicos y privados: más del 30% del alumnado de *Educación Secundaria de nuestro país declara sufrir agresiones verbales entre iguales, con cierta frecuencia*; cerca de un 9% sufre amenazas con la finalidad de atemorizarle y más de un 4% padece agresiones físicas directas. Cifras que, en términos generales, coinciden con los estudios de más prestigio del momento como los de Olweus (1998), Whitney y Smith (1993), Byrne (1993, 1994 y 1998), O'Moore y Hillery (1989), Funk (1997), Fonzi y col. (1999), Almeida (1999), así como, con los trabajos realizados en España por Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Fernández y Quevedo (1991), Cerezo y Esteban (1992), el equipo de Rosario Ortega, de la Universidad de Sevilla que ha realizado tres amplios estudios sobre el maltrato entre alumnos en el medio escolar (1992, 1993 y 1994b), Fernández y Ortega (1995b) y Ortega (1998). El tercero de los citados estudios de Rosario Ortega puso de manifiesto, de la misma manera, que entre el 25% y el 30% del alumnado del primer ciclo (1º y 2º) de ESO afirma haber sido víctima alguna vez de la agresión por parte de un compañero.

Un reciente estudio realizado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa del Gobierno Vasco (ISE-IVEI: *El maltrato entre iguales. «Bullying» en Euskadi. E.S.O.*», 2004) nos facilita los siguientes datos: El índice de Bullying en Educación Secundaria obligatoria es del 3,7%. Existe un 11,4% de alumnado-víctima que no dice nada a nadie. Los porcentajes de maltrato a iguales son más altos como testigo que como víctima o agente. Los agentes principales son «unos chicos» y la mayor parte de la misma clase. Ocurre sobre todo en clase. Los que más intervienen ante al maltrato son los amigos y la familia. Las víctimas son más chicos que chicas. El alumnado de 1º y 2º de ESO es el que más sufre maltrato junto con los repetidores.

Por otra parte, y con respecto a la Educación Primaria, en el año 2005, el citado Instituto Vasco (ISE-IVEI: *El maltrato entre iguales. «Bullying» en Euskadi. EDUCACIÓN PRIMARIA*), nos presenta otra realidad más ajustada a esta etapa educativa: El índice de *Bullying* es del 5,8%. El *Bullying* es más común en el último curso de Primaria. Existe un 14,3% de alumnado-víctima que no dice nada a nadie. Los porcentajes de maltrato a iguales son más altos como testigo que como víctima o agente. Los agentes principales son «unos chicos» y la mayor parte de la misma clase. Ocurre sobre todo en el patio. Los que más intervienen ante al maltrato son los amigos y la familia. El alumnado de 6º de Primaria sufre más maltrato que el de 5º. A partir de 6º comienza a bajar.

En la misma línea aunque con aportaciones complementarias surgen también, otros estudios. En el 2005, el Informe: *Violencia entre compañeros en la escuela*, en adolescentes de 12 a 16 años, editado por el Centro Reina Sofía para el Estudios de la Violencia, aportando como porcentaje del 2,5 %, de víctimas de acoso escolar, en nuestro País. En el 2004, el trabajo de campo realizado en la Comunidad de Madrid por María José Díaz Aguado (2004) que nos informa *el escaso papel del profesorado ante la exclusión y la violencia*. Concluyendo que la tendencia a la pasividad frente a la violencia entre iguales detectada en la escuela tradicional no parece haberse superado, y que se produce más por falta de recursos del profesorado para resolverla con eficacia que por falta de interés.

Es evidente y obligado que ante la realidad descrita surjan propuestas de trabajo para las escuelas; de hecho se ha ido generando una amplia literatura sobre el concepto y el desarrollo escolar del juego de *Bully/Victim*, como las propuestas de trabajo de Byrne (1993, 1994 y 1998), las consecuencias para las escuelas de los estudios del proyecto Sheffield de Whitney y Smith (1993), las propuestas procedimentales de Pikas (1989); los estudios y programas de intervención de Olweus (1998 y 1999), O'Moore y Hillery (1989), Ortega (1993, 1994a, 1994b, 1995, 1997 y 1998); Ortega y otros (1998); Ortega y Mora-Merchán (1997 y 1999); Fernández (1996a, 1996b, 1998a, 1998b y 1998c), Fernández y Ortega (1995a y 1995b), Fernández y otros (1991), Fernández y Quevedo (1991), María José Díaz Aguado (2004)... Todos ellos con una fuerte influencia en nuestro país y con cierta aceptación en nuestras escuelas.

Una gran parte de estos estudios, trabajos de investigación y programas de actuación se basan en el análisis y aplicación de un cuestionario elaborado por Olweus en 1989, titulado *Bully/Victim Questionnaire*, aplicado por primera vez en Noruega. Este cuestionario indaga las situaciones de abusos y victimización entre el alumnado: lugares, frecuencia y actitud moral además de una serie de consideraciones generales sobre la situación personal del alumno. Los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios se convierten, a su vez en un

recurso, en un elemento de trabajo de aula que da pie a todo un programa de intervención (véase la tabla siguiente).

Tabla 2. — Programa de intervención en las conductas de intimidación entre escolares.
(Olweus, 1998: 84)

- Requisitos previos generales:
 - Conciencia e implicación
- Medidas para aplicar en el centro:
 - Estudio del cuestionario
 - Jornada escolar de debate sobre los problemas de agresores y de víctimas
 - Mejor vigilancia durante el recreo y la hora de comer
 - Zonas más atractivas de ocio y mejora del ecosistema en la escuela
 - Teléfono de contacto
 - Reunión de padres y personal de la escuela
 - Grupo de profesores para el desarrollo del medio social en la escuela
 - Círculos de padres
- Medidas para aplicar en el aula:
 - Normas de la clase contra las agresiones, claridad de sus enunciados, elogios y sanciones
 - Reuniones de clase regulares
 - Juegos de simulación, Literatura, etc.
 - Aprendizaje cooperativo
 - Actividades de clase comunes positivas
 - Reuniones de profesores y padres/alumnos de la clase
- Medidas individuales:
 - Hablar seriamente con los agresores y víctimas
 - Hablar seriamente con los padres de los implicados
 - Uso de la imaginación por parte del profesorado y de padres
 - Ayuda de alumnos “neutrales”
 - Ayuda y apoyo para los padres (folletos de padres, etc.)
 - Grupos de debate para agresores y víctimas
 - Cambio de clase o escuela

Si analizamos este programa de intervención elaborado por Dan Olweus —principal referente de esta corriente de prevención de situaciones intimidatorias— podemos observar una construcción teórica y de intervención en la que el contexto en el que se producen las conductas de agresión y victimización tiene sólo un valor de «envoltorio». Parece que lo fundamental es el análisis del juego *Bully/Victim* en sí y que el contexto en el que se produce sólo tiene de relevante el ser un lugar en el que, por ser frecuente la relación entre iguales, se considera singularmente propenso para el desarrollo del citado juego relacional.

Olweus no plantea un cambio democrático de la escuela, no hace un planteamiento alternativo a los modos de relación jerárquicamente establecidos. Tampoco plantea la construcción de una propuesta curricular alternativa a la académica, que se base en el respeto a la diferencia y en la solidaridad. De tal forma que sean estos conceptos los que lideren la planificación, el desarrollo y la evaluación del currículum. Según Olweus a las escuelas lo único que les hace falta, para abordar la superación de las situaciones de agresión y victimización, es incorporar en sus prácticas habituales (sean las que se sean) un programa de las características que enuncia, lo demás se conseguirá por añadidura.

Entendemos que un planteamiento de estas características (con algunas excepciones dignas de mención, como es el caso de los proyectos de Rosario Ortega, mas centrados en las problemáticas de los contextos escolares y algunas de las propuestas de María José Díaz Aguado) elude el análisis de una serie de aspectos singularmente escolares y se olvida de esa tarea democráticamente socializadora que debe dignificar y singularizar la labor cotidiana de la escuela y de sus profesionales. La intimidación es una práctica a erradicar de las escuelas, pero desde un análisis sobre el tipo de contribución que las propias escuelas, con sus

rutinas, hacen a su mantenimiento y desarrollo. En caso contrario, parece trasladarnos la idea de que esta conducta intimidatoria es fruto de una determinada perversión relacional que poco o nada tiene que ver con el «ambiente institucional» en el que se forja. Se deja, igualmente, entrever que esta conducta es fruto del proceso de construcción de la personalidad del niño y del joven, sobre el que hay que estar vigilante en colaboración con las familias, pero se obvian factores de tanto peso en la creación del clima relacional de las escuelas como el currículum y su transmisión simbólica, la organización más o menos jerárquica, o participativa, abierta o cerrada al entorno, o el «rol» y el desarrollo profesional del docente. No incorpora en su análisis, por ejemplo, la llamada «*violencia simbólica*» ejercida por una cultura erigida en referente curricular como única y legítima, obviándose de su carácter arbitrario, interesado y de imposición a través de un determinado poder, a la vez arbitrario, como es «*la acción pedagógica*» (Bourdieu, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977). Tampoco incluye un análisis de la «*pedagogía invisible*» ejercida desde las escuelas (Bernstein, 1990, 1991a, 1991b y 1998a). No tiene en cuenta las tesis del «*currículum oculto*» de Jackson (1968). No hace un planteamiento crítico sobre el «*rol*» tradicional del docente, ni sobre el papel político y liberador de las escuelas (Freire, 1975, 1990a, 1990b 1993, 1994, 1997a y 1997b; Freire y Macedo, 1989; Giroux, 1990, 1992, 1993, 1996, 1997 y 1999; Giroux y McLaren, 1990). Ignora las tesis que se generan desde la nueva sociología de la Educación (Young, 1993; Apple, 1987, 1993 y 1997) o los estudios sobre el pensamiento del profesor y los estudios micropolíticos sobre la construcción social y política de las escuelas (Hargreaves, 1994; 1996b; Ball 1987 y 1994; Bacharach y col, 1995; Bacharach y Lawler, 1980; Bacharach y Mundell, 1993; Bardisa, 1997, 1998; etc.).

2.3.— La retórica y el «enmascaramiento»

Agrupamos bajo este epígrafe una corriente de opinión que coincide en considerar los problemas de violencia —al igual que cualquier otro problema escolar— ajeno en su génesis y en su mantenimiento a las instituciones educativas.

Las voces que hemos considerado partícipes de esta tendencia resultan bastante convincentes para públicos poco especializados porque utilizan algunos elementos que dan apariencia de credibilidad. Por un lado, señalan como objetivos grandes palabras con la que es imposible no estar de acuerdo: calidad, desarrollo personal, libertad, educación integral... Por otra parte, ponen de manifiesto los problemas reales a los que se enfrenta el profesorado (con frecuencia magnificándolos). A partir de estas bases hacen relaciones de causalidad en las que el origen de los problemas está siempre al margen de los centros y del profesorado, situándolo en la familia, los «*mas-media*», la cultura del ocio, la LOGSE, la administración educativa...

Este discurso es muy bien acogido por amplias capas de la población, y muy especialmente por aquellos sectores del profesorado que añoran una «vuelta al pasado» y que siguen aferrados a una visión restrictiva de su papel: enseñar su materia (no educar, formar...) y sólo a aquel alumnado que elige estudiar y está motivado (no a toda la población).

Es frecuente encontrar en la prensa escritos de profesores que ahondan en esta dirección. Su lenguaje de formas «cultivadas» y con frecuencia ingeniosas contribuye a dar credibilidad al análisis que plantean. Algunos intelectuales conocedores de otros ámbitos, pero en ningún modo conocedores de manera profunda del proceso educativo, escriben en esta línea, aumentando la apariencia de erudición y fundamentación teórica.

Sin embargo, su discurso suele estar salpicado de afirmaciones infundadas, no contrastadas desde ninguna línea de estudio y eso sí, descaradamente interesadas. Y son interesadas porque de sus análisis se llega siempre al punto de partida: el deseo de recuperar su rol del pasado (enseñante), el alumnado del pasado (a los menos «motivados» que los atiendan otros), en una sociedad con valores tradicionales que otorgue autoridad al profesorado y que le reconozca ciertos privilegios. Por otra parte, muy a menudo el discurso suele derivar en reivindicaciones económicas y laborales: reducción de horas, matrícula gratuita para sus hijos en la universidad...

Por estos motivos hemos agrupado esta tendencia bajo el epígrafe de *«retórica y enmascaramiento»*. Parecen ponerse en evidencia los problemas reales pero se enmascara cualquier análisis que implique el cuestionamiento de determinadas prácticas docentes. A continuación vamos a citar algunos ejemplos.

En enero de 2000, se crea en Sevilla una asociación de profesores de institutos de Enseñanza Secundaria públicos de Andalucía (APIA). De esta asociación que consideramos emergente de una corriente de opinión dentro de los docentes, vamos a traer aquí varios párrafos en los que se reflejan aspectos que consideramos marcas de identidad de esta corriente.

«[declaran las razones de su aparición] Porque desde hace años hemos comprobado, y sufrido la imposición de una LOGSE cuyo único resultado evidente es un brutal descenso de la calidad de la enseñanza: (I) porque estamos sufriendo una agresión permanente a nuestros derechos profesionales (competencias, destinos, salarios), la ocultación de plazas en los concursos de traslados, los desplazamientos forzosos provocados por una caótica planificación y el sometimiento de la docencia a la burocracia, (II) porque la administración está potenciando la usurpación de nuestras competencias por profesores de enseñanza Primaria no habilitados legalmente para la docencia en el Bachillerato y en la Enseñanza Secundaria, (III) porque estamos éticamente obligados a evitar la descomposición del sistema educativo a que nos lleva la LOGSE y el irreparable perjuicio que la misma ocasionará a varias generaciones de ciudadanos, (IV) porque necesitamos una organización eficaz e independiente que defienda una enseñanza de calidad y los derechos del profesorado de Enseñanza Secundaria». [www.aso-pia.com]

Planteando como reivindicaciones...

«La Asociación nace con ánimo beligerante hacia la LOGSE y su desarrollo. Consideramos que, como profesionales de la educación, debemos denunciar una ley que, a pesar de su pulcra presentación retórica, es básicamente reaccionaria y clasista, como lo son todas las iniciativas que exaltan la ignorancia y hacen sospechoso el conocimiento [...] Es fundamental la recuperación de las competencias de los Claustros, a los que se recluye a un papel marginal cuando no decorativo, al tiempo que se refuerza la Dirección y se hacen más sinuosos los caminos y los motivos para acceder a ella (léase con detenimiento la 'Ley Pertierra'). También resulta imprescindible articular procedimientos que eviten las situaciones de violencia que se dan cotidianamente en las aulas. Ello supone hacer frente a la demagogia y al populismo. Es imposible una escuela de calidad cuando el profesorado se encuentra en una situación general de indefensión y el alumno de impunidad. Ya sabemos que son muchos más los padres votantes que los profesores, pero precisamente por eso hay que lograr que la educación no sea objeto de 'mercadeo' político. Para empezar explicando a los padres que la demagogia sembrada en los últimos años acarrea una hipoteca muy alta y que en un aula donde el profesor no cuenta con ningún medio para ejercer su autoridad ningún alumno aprende nada. Con independencia de nuestra capacidad de convicción, es urgente reivindicar un ámbito propio al docente, un respeto a la tarea que desempeña y a la preparación para llevarla a cabo. Resultan, por ejemplo, escandalosas y sintomáticas a la vez, esas correcciones de notas que se deciden en el servicio de inspección 'por defecto de forma' sin que se solicite un sólo examen del alumno (como si la calificación fuese no un medio educativo sino un instrumento represor en manos del último residuo del franquismo: el profesor de enseñanza media). A un nivel de reivindicación profesional podemos citar como objetivos primeros los siguientes: 15 horas lectivas como máximo. Resulta llamativo que, mientras los docentes de Primaria han conseguido disminuir

significativamente su horario lectivo los de Secundaria estamos anclados en las 18 horas (hay muchos maestros que imparten menos de 18 horas en Primaria). Recuperación del número de registro personal. Restablecimiento de la matrícula gratuita en la Universidad. Publicación de las vacantes antes de la convocatoria del Concurso de Traslados, etc., etc., etc.». [www.aso-pia.com]

Intelectuales de otros campos opinan con ingenio

Para avalar este discurso, en las citadas páginas Web, se utilizan algunos artículos de escritores con renombre, como Antonio Muñoz Molina. Se recogen a continuación algunos artículos de este autor, publicados en el diario *EL PAÍS*, como el titulado «*Instrucción*», en el que se escribe:

«Un día, cuando la profesora estaba sola en un despacho, se abrió la puerta con violencia y un individuo con ademanes y gritos de energúmeno empezó a amenazarla, intimidándola con el volumen bronco de su voz y su ruda envergadura masculina. Cerró la puerta de un golpe y apoyó la espalda en ella, como para cerrarle el paso a la profesora si intentaba escapar. El tipo estaba indignado por el suspenso de su hijo, al que consideraba víctima de una persecución. No debía de parecerle significativo que el chico hubiera tenido que repetir curso, ni que su rendimiento en las demás asignaturas fuese igual de mediocre. Como todos los violentos, se crecía con la fragilidad física del adversario, que en este caso era además una mujer. Acusó a gritos a la profesora de maltratar psicológicamente a su hijo, de mirarlo de mala manera, de hacer gestos que en apariencia eran casuales, pero que estaban dirigidos a humillar a aquella pobre víctima, a minar su confianza en sí mismo. En un momento en que el padre irascible se aleja un poco de la puerta, la profesora aprovecha y escapa. Tiene miedo a ser agredida, pero también a ser perjudicada profesionalmente por las acusaciones de ese hombre. Pide ayuda al director, cuenta la agresión y las amenazas a sus compañeros, y aunque muchos de ellos han pasado por sustos semejantes, por chulerías y amenazas de alumnos mal criados y padres brutos y soeces, la profesora descubre que el miedo y el instinto acobardado de apaciguamiento son más poderosos que la simple y justa defensa de la dignidad del trabajo [...] Ahora parece que reina un peterpanismo universal en el que el instituto es la prolongación de la guardería, y en el que los padres, que no quieren ser adultos, no se preocupan mucho por la educación de sus hijos, pero montan en cólera si un profesor los trata con un poco de firmeza, no sea que el niño o la niña vaya a llevarse un mal rato. No se molestan en educar, pero se enfadan si alguien intenta corregir o al menos no halagar la mala educación de sus hijos. Y lo más curioso de todo es que este descrédito de lo que en otro tiempo quiso ser una robusta Instrucción pública se ha urdido con coartadas de izquierda, y que han sido los lamentables herederos políticos de don Fernando de los Ríos y de la Institución Libre de Enseñanza los responsables de que la enseñanza haya perdido en España casi toda sustancia intelectual y civil. La profesora, mientras tanto, está pensando en pedir una baja temporal por depresión, y rogando temerosamente que el padre ofendido no eleve su protesta a Instancias más altas, o a los tribunales, según la amenazó a gritos. Quizá de ahora en adelante debería no tomarse tan en serio su trabajo, encogerse de hombros y aprobar a todo el mundo, o repartir plastelina en clase y enseñar canciones de corro, como en las guarderías.»

En otro trabajo titulado: «*Un oficio peligroso*», Muñoz Molina afirma:

«En muchos centros públicos de Estados Unidos los alumnos, al entrar en la escuela, deben pasar bajo un arco detector de metales, y aún así el índice de adolescentes asesinados en la escuela con armas de fuego crece cada año. A una pareja de conocidos míos, él norteamericano, ella española, los dos fervorosamente progresistas, se les ocurrió llevar a su hijo de diez años a una escuela pública del estado de Maryland, convencidos de que los niños se educan mejor y más democráticamente en ellas: a las semanas tuvieron que sacarlo de allí y que enviarlo a un colegio privado, porque el chico había recibido varias amenazas de muerte.»

Se citan otros trabajos de Muñoz Molina: «*Deberes humanos*», «*Maestros bajo sospecha*» y de Felix Merino, como el titulado: «*El profesor contra las cuerdas*».

Desde esta posición, a nuestro juicio desenfocada, de análisis de la violencia escolar (por su fijación en una explicación periférica de los conflictos escolares) se elude un análisis basado en el diálogo colectivo y crítico sobre los fundamentos de las manifestaciones escolares violentas, de los elementos estructurales que intervienen y de las respuestas que se ofrecen, sobre todo, cuando éstas se concretan en los sectores de población más deprimidos. A pesar del desenfoco esta manera de entender la fenomenología de la violencia escolar tiene una presencia muy importante en las prácticas y posiciones de algunos sectores docentes.

Hemos ofrecido algunas muestras de esta línea en las que se pone de manifiesto un planteamiento que apunta a la desresponsabilización de las instituciones educativas y de sus profesionales. Estos se presentan sólo como víctimas y reclaman continuamente el ejercicio de la responsabilidad de los otros. Con esto no queremos culpabilizar al profesorado, lo que si pretendemos es señalar la necesidad de un análisis sobre el artefacto escolar. Hay que hacer algo más que reivindicar «más de lo mismo», o volver la mirada con añoranza hacia un pasado que lógicamente no volverá. Construir una nueva realidad escolar y docente que, conociendo las servidumbres económicas, políticas, sociales y culturales de las escuelas, sea fruto del debate profesional entre docentes con las respectivas comunidades educativas. Evitar caer en creencias que imposibilitan el cambio hacia un currículo justo en una organización democrática y que nos hundan, por tanto, en la impotencia que suele desembocar en el denominado síndrome de «*Burn-out*». Tampoco se ayuda desde el discurso de algunos autores con prestigio que refuerzan esa actitud de añoranza del pasado y de escasa fe en las posibilidades de verdadero desarrollo profesional en los docentes.

2.4. — La burocrática disciplina de lo escolar

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de otra visión, concepto regulador o enfoque analítico y estratégico sobre la violencia escolar y la promoción de la convivencia. Nos referimos a las actuaciones provenientes de la administración educativa que, prisionera de su propio modelo de gestión, traslada su rutinaria y farragosa actuación burocrática, sin más, a la ordenación de una capacidad a construir (la convivencia) y de una realidad (la violencia escolar) a reformular colectivamente.

La administración actúa de igual manera a la hora de señalar las líneas de organización de una estructura o de un «*rol*» profesional: estableciendo competencias, responsabilidades y funciones para su gestión y desarrollo, que a la hora de plantear la construcción de la convivencia en un centro. Lo hace dictando las bases y los componentes a incluir en la elaboración y puesta en funcionamiento de un reglamento de derechos (a veces de «*privilegios*»), responsabilidades (deberes) y funciones (regulación de los procedimientos que garantizan el cumplimiento de los derechos y deberes). De ahí que la administración hable de «*disciplina*». Considera la convivencia como el simple, «*formal*» y «*aparente*» acto de acatamiento de unas normas establecidas. Esta consideración burocrática, formal y aparente de lo educativo, de lo ético y de la construcción profunda y colectiva de sentimientos de solidaridad y respeto, es difícilmente defendible desde el punto de vista conceptual pero, con frecuencia es el modo en que, en la práctica, la administración toma decisiones, con la «*ingenua*» pretensión de que con la mera divulgación de su norma solucionará los problemas.

Se olvida que las instituciones educativas podrían promover una socialización profunda y deseada, a través del descubrimiento del valor del acuerdo y del pacto. Desde la

empobrecida visión burocrática el objetivo se reduce a la imposición de unas normas (reguladas desde la administración) que suelen refrendar el derecho a enseñar de los adultos y el deber de aprender de los jóvenes (cuando lo auténticamente educativo sería el deber de enseñar de los adultos y el derecho a aprender de los jóvenes) como algo que se consigue gracias al exigente cumplimiento de un decreto regulador.

Recientemente tuvimos la responsabilidad de coordinar el desarrollo de un trabajo de campo, cuya descripción nos va a permitir caracterizar este enfoque. La administración educativa autónoma nos requirió para realizar un análisis acerca de la opinión que mantenían los profesionales de la enseñanza sobre la aplicación y utilidad del *Real Decreto 732/1995, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos*, a la hora de resolver los problemas de falta de convivencia y de violencia escolar en los colegios públicos de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial. El objeto era elaborar, a partir de este estudio y de otros similares realizados en otras etapas educativas, una norma autónoma propia y útil para los centros⁵.

Con este fin constituimos un *grupo de discusión*, al que sometimos a una serie de *cuestiones abiertas* previamente conocidas y que fueron respondidas por escrito. Las cuestiones pretendían recoger: (I) los aspectos del *Real Decreto de derechos y deberes* que se consideraba necesario modificar, (II) la alternativa que se proponía para una futura regulación, (III) los problemas de convivencia que podrían abordarse desde la alternativa planteada y, (IV) por último, narrar una situación de violencia que se hubiera producido en el centro respectivo describiendo las actuaciones realizadas, por cada participante desde su «*rob*» profesional. Estas cuestiones se sometieron, posteriormente, al contraste del *grupo de discusión* en una sesión de trabajo de cuatro horas.

Participaron como miembros del *grupo de discusión*: 5 directores de centros de Educación Infantil y Primaria, 1 director de centro de educación especial, 1 jefe de estudios, 3 orientadores de equipos de orientación educativa y psicopedagógica y 2 técnicos de la administración educativa. Todos estos profesionales habían estado especialmente comprometidos en la elaboración democrática de reglamentos de régimen interior, en el desarrollo de planes de acción tutorial y en la búsqueda de procedimientos alternativos para mejorar la convivencia en sus centros. Contaban, además, con experiencia sobre cómo, partiendo del currículo y de otras actuaciones preventivas, se podrían evitar situaciones de violencia —tanto para el alumnado como para los profesionales de los centros— reduciendo los efectos negativos de la aplicación esporádica y puntual de una norma.

Resaltamos en primer lugar que, de forma unánime, los profesionales que constituyeron el grupo de discusión manifestaron «*no haber recurrido al Real Decreto de derechos y deberes para resolver los conflictos de convivencia de los centros en los que habían trabajado*». En todo caso, entendían que podía ser suficiente, el marco del reglamento de régimen interior, exceptuando el apartado de las «sanciones», que procuraban no utilizar. Se manifestaron partidarios de fomentar actitudes dialogantes permanentemente entre todos «y no sólo cuando surgía el conflicto», de invertir esfuerzos en la construcción de un clima que valorase el intercambio de opiniones, mostrando la disponibilidad real del profesorado en el desarrollo de prácticas preventivas y educativas de promoción de la convivencia y de canalización del deseo de participación del alumnado y, en todo caso, manifestaron que la

⁵ Esta pretensión constituye una muestra más de cómo la lógica de Administración se moviliza para abordar un problema: cambiando la norma en lugar de promover la reflexión interna en las escuelas para la reconstrucción de su propia realidad.

aparición de episodios contrarios a las normas de convivencia era algo que trascendía al alumno. Consideraban que la prevención de estas situaciones y su resolución adecuada constituía un compromiso para las escuelas que, desde los proyectos educativos y curriculares y los respectivos planes de acción tutorial, debían propiciar el aprendizaje de las actitudes que facilitan la convivencia.

Esta concepción de la tarea educativa —afirmaban los profesionales del *grupo de discusión*— permite que los centros adquieran un papel mucho más activo, con más posibilidades de éxito, y que sus profesionales se sientan menos indefensos a la hora de establecer medidas educativas preventivas o compensadoras. Esto suponía entender que la aparición de episodios contrarios a las normas de convivencia implicaba, por una parte, que algo no estaba funcionando en el centro —incluido la relación con las familias— y por otra, que podría ser un punto de partida para revisar a fondo cómo se estaban entendiendo desde el centro las normas de convivencia, cómo se habían dado a conocer, cómo se interpretaban y si existía o no una actuación coherente por parte de todos. Desde esta concepción se asume el valor educativo de la tarea del centro, no abandonando esta tarea cuando más se necesita, es decir, cuando ha fallado el aprendizaje de aquellas actitudes que facilitan una convivencia democrática.

El grupo compartía la idea de que ni un Decreto, ni un Reglamento, resolvía los problemas de convivencia y ni mucho menos el tipo de problemas que se estaban manifestando en los centros. No obstante, podría ser bien recibida una norma que ofreciera referencias educativas, *que no jurídicas* (como había sido el caso de las anteriores regulaciones) para la promoción de la convivencia.

Los participantes en el *grupo de discusión* aportaron una serie de consideraciones al Real Decreto, en base a las cuestiones previas que ya hemos señalado. Con dichas consideraciones se elaboró un *Informe*, validado después de un trabajo de contraste entre los *dos técnicos de la administración*, asistentes a la sesión del grupo de discusión, y los *tres orientadores* componentes también del citado grupo. De dicho *Informe* se ofrecen algunos párrafos que recogen las consideraciones que con más insistencia fueron defendidas por el grupo. Como podremos observar esta experiencia aporta argumentos que por sí mismos ponen de manifiesto la pobreza de posibilidades educativas de las actuaciones burocráticas, a la vez que establecen los fundamentos para un enfoque alternativo: El modelo de «*escuelas democráticas*».

Grandes objetivos sin desarrollo

«Al analizar el texto del *Real Decreto de derechos y deberes* —decían los miembros del grupo— llamaba la atención el pretendido carácter educativo del *preámbulo*, la consideración de las normas de convivencia del centro como un elemento más que contribuye a '*propiciar el clima de responsabilidad, de trabajo y esfuerzo, que permita que todos los alumnos obtengan los mejores resultados del proceso educativo y adquieran los hábitos y actitudes recogidos en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*', la adecuación de los reglamentos de régimen interior a las características de cada centro potenciando '*la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia*', fomentando la autonomía de organización '*en la adaptación del currículo, en la definición de la oferta educativa y en la administración de los recursos*'. Asimismo se insiste en que el '*objetivo último que debe perseguirse es alcanzar, con la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias*' añadiendo que, en todo caso, '*cuando éstas resulten inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno*'. Finalmente se expresa que se pretende '*suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno*'. Todo esto contrasta con el *desarrollo del articulado* que no parece mantener el mismo espíritu del

preámbulo, ya que se utiliza un lenguaje cargado de ‘sanciones’, ‘correcciones’, ‘disciplinas’... y se señala el ‘estudio’ y las ‘actividades de estudio’ como el elemento más representativo de la actividad del alumnado. Desde un punto de vista educativo parecería preferible hablar más de *actuaciones de mejora, de orientaciones, de respeto, de convivencia*, no precisamente para aumentar la lista de eufemismos que se prodigan en los ámbitos educativos, sino como reflejo de una concepción diferente de la tarea educativa. Fundamentalmente considera el *grupo de discusión* que es tarea de los centros enseñar todo aquello que se desea que sea aprendido».

Lo penal, lo judicial, gana terreno en la promoción de la convivencia

«[...] el lenguaje utilizado y la propia estructura del actual Real Decreto, sugieren una concepción más ligada al ámbito penal que al educativo lo que, a largo plazo, resta posibilidades de actuación a los propios centros. La experiencia de que un clima de convivencia adecuado en un centro se construye a partir de otros presupuestos y no a la sombra de posibles sanciones, es uno de los principios en los que se basa las consideraciones que hace el *grupo de discusión*».

Ausencia de participación y otras medidas preventivas

«El bagaje acumulado por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, que tienen acceso a centros con muy diferentes estilos educativos, aporta observaciones muy significativas. Por ejemplo, es fácil observar cómo la actitud favorable de los centros en cuanto al ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos y la implicación de toda la comunidad educativa en el respeto a ese ejercicio, constituye un elemento fundamental que facilita el aprendizaje de las normas de convivencia. Esto permite encontrar fórmulas menos costosas y mucho más educativas, a la hora de resolver los conflictos. Es decir, hay centros que ponen en marcha estrategias, metodologías y actitudes concretas que favorecen la convivencia, y logran poner en juego valores educativos cuando aparecen dificultades. Si el objetivo es la prevención y el aumento del respeto de las normas de convivencia, parecería deseable que se profundizase en aquellas fórmulas y actitudes que permitieran un mejor clima en el centro y que la normativa pudiera encaminarse en esa dirección».

No se reconoce el conflicto como algo inherente a la convivencia

«Otro principio básico, para el *grupo de discusión*, es considerar que los conflictos son inherentes a la convivencia y que constituyen, en sí mismos, oportunidades extraordinarias para el aprendizaje. Poder abordar los conflictos y canalizarlos adecuadamente, es una tarea educativa de enorme valor preventivo. Los centros pueden anticiparse y tener previstas actuaciones pertinentes de carácter educativo, sin menoscabar derechos de nadie, pero sin esperar que surja de la capacidad creativa de un docente en una situación extrema. Con ello el profesorado sentirá, además, el respaldo de toda la comunidad educativa a la hora de interpretar y aplicar las normas consensuadas que quedarán reforzadas en su valor educativo.»

No se revisa la eficacia de las medidas que se retoman, ni se agotan las de más bajo nivel sancionador

«[...] queda por sugerir que, cuando se produzcan episodios contrarios a las normas de convivencia, sería importante también recoger información de todas las medidas que se van desarrollando en el centro, desde las charlas informales, conversaciones con otros compañeros, entrevistas telefónicas, actitudes del profesorado y la reacción de los alumnos... con el fin de que el propio centro tenga información de qué procedimientos se van revelando como los más eficaces y tienen un mayor valor educativo. De todas formas convendría detallar qué otras vías debe agotar, necesariamente, un centro antes de llegar a la apertura de un expediente disciplinario.

Para concluir se considera, por el *grupo de discusión*, que aquellos centros en los que se aplican de manera reiterada medidas y sanciones que no impiden la aparición de nuevos conflictos, deberían necesariamente construir nuevas respuestas que, a corto o largo plazo, pudieran resultar más eficaces, antes de que se consolidaran como centros especialmente conflictivos. Para ello la administración educativa deberá favorecer las condiciones que contribuyan a evitar estas situaciones».

Si reflexionamos sobre lo manifestado por el *grupo de discusión*, se hace evidente el carácter limitado que, para impulsar la convivencia y resolver los problemas de violencia escolar,

tiene este marco analítico y estratégico de promoción administrativo-burocrática de la disciplina escolar. Desde el *grupo de discusión* se insiste, por tanto, en *hablar de la educación para la convivencia y del carácter educativo que, no jurídico, deben tener las normas de convivencia. La convivencia y la prevención de la violencia es un contenido propio de la tarea educadora de los centros. Cómo se afirma en el Informe comentado, el grupo de discusión afirmó que: «...es tarea de los centros enseñar todo aquello que se desea que sea aprendido». El modo de convivir es una decisión colectiva que como tal debe ser construida, reglamentada y regulada por el propio grupo, como un objetivo y una experiencia de aprendizaje y no como un acto de «obediencia» a una disciplina impuesta por los adultos y recogida en una norma administrativa.*

3.— El modelo de «escuelas democráticas»

Por su relevancia en cuanto enfoque que recoge una visión global y comprehensiva de los fenómenos relativos a las dificultades en la convivencia escolar, destacamos en un apartado propio, el análisis del modelo de escuelas democráticas.

Dos características queremos resaltar de este marco: (a) incorpora herramientas y recursos singular e inequívocamente escolares para la promoción de la convivencia; y, (b) facilita referencias estables y útiles que permiten a las escuelas ejercer de mejor manera la tarea socializadora que tienen encomendada. Estamos haciendo alusión a un marco teórico y práctico centrado en la promoción de organizaciones plenamente educativas, radicalmente incompatibles con cualquier manifestación de violencia y promotoras de prácticas radicales de convivencia democrática. Este modo de entender la realidad escolar y su continua reconstrucción, en la literatura sobre innovación y mejora se concreta en el denominado modelo de «*escuelas democráticas*» (Apple y Beane, 1999; Peterson, 1999; Proyecto Atlántida, 1999, 2003; Escudero González, 2000; Escudero, 2001; Feito y Guerrero, s.f.; Sánchez y Luengo, 2003; Luengo y Guarro, 2003).

El marco, modelo, movimiento... de «*escuelas democráticas*» se preocupa por indagar en el desarrollo de aquella «*praxis*» escolar fuertemente soportada en una concepción democrática de la selección, planificación y desarrollo del *currículo*; en una *acción organizativa* pública y democrática; en el contenido intelectual reflexivo, crítico... de «*rol*» del docente; en la aportación de identidad democrática que pueden promover las relaciones de las escuelas con las *familias* y con el *entorno*; y, en una visión participativa, ética y democrática de las *políticas escolares*. A continuación describimos, muy brevemente, algunos componentes de estos ejes básicos.

Una concepción democrática de la selección, planificación y desarrollo del currículo

El modelo de «*escuelas democráticas*» concibe el *currículo* como un proceso de construcción colectiva que conduce a la elaboración y desarrollo de un *proyecto cultural democrático* (Guarro, 1996, 1998, 1999a, 1999b, y 2002). Bajo esta denominación se recoge la aspiración de conformar marcos de identidad para cada sujeto en el seno de comunidades íntegramente democráticas («*esferas públicas democráticas*», Giroux 1993). Se entiende que ésta es la única forma tanto de poder ejercer resistencia intelectual a la invasión de valores de acomodación como de proyectar valores alternativos de justicia social, en una sociedad sólo «superficialmente» democrática (Castells 1998a, 1998b, 2000a, 2000b y 2001).

Un primer problema con el que nos encontramos, a la hora de defender la viabilidad de este currículo, es la posible dificultad «técnica» que plantea su construcción colectiva. Este hecho ha dado lugar a que desde la corriente principal o hegemónica (es decir la del currículo académico) se plantee como una tarea imposible, apta solo para expertos. Dificultades iniciales ya se habían apuntado en los primeros momentos de desarrollo de otras opciones curriculares; desde las más tradicionales y académicas (Tyler, 1949; Mager, 1972; Bloom y otros, 1975; Gagné y Briggs, 1976; Kaufman, 1976; Guarro, 1999b) a otras más deliberativas (Stenhouse, 1984; Schwab, 1974; Walker, 1971; Moreno, 1999). Sin embargo, en ningún caso se paralizó la capacidad y la posibilidad de elaborar propuestas de desarrollo curricular que fueron útiles para el tipo de escuela que en cada momento se pretendía.

Pues bien, desde una posición de compromiso con los más desfavorecidos y con el principio de «*justicia escolar*» también se han podido proponer y desarrollar concreciones curriculares, que pueden ayudarnos a la hora de ilustrar la viabilidad de propuestas «*contrahegemónicas*» (pueden consultarse a este respecto los trabajos de Connell, 1997; Carr, 1996; Carr y Kemmis, 1988; Sirotnik, 1991; Smyth, 1991; Freire 1975, 1990 y 1997b; Giroux, 1993; Bolívar, 1999e; Guarro, 1999a, 1999b, 2001, 2002; y Domínguez, 2001).

Es verdad que desde la opción de un currículo democrático, por definición, no podemos prescribir una secuencia curricular técnica y prediseñada para que el profesorado se limite a aplicarla (es la escuela tradicional la que considera a los docentes como meros ejecutores). Por el contrario, se plantea la posibilidad de construir colectivamente plataformas teórico-prácticas, con un fuerte potencial crítico en las que los profesionales y el resto de componentes de las comunidades educativas, lleven a cabo acciones de planificación y desarrollo de cuyo fruto puedan obtenerse determinadas y específicas secuencias curriculares en el seno de escuelas que, de esta forma, se van convirtiendo en profundamente democráticas y democratizadoras.

De acuerdo con lo expuesto, en estos momentos, disponemos ya de algunas iniciativas que, a medio camino entre plataformas de posicionamiento crítico y ejemplificaciones de desarrollo curricular, han surgido gracias al debate entre y con el profesorado en torno a experiencias de innovación o desde el trabajo de asesoramiento a centros complejos en los que aparecen instauradas determinadas conductas violentas.

A modo de propuesta exponemos, a continuación, una serie de componentes curriculares formulados, a partir del análisis de un colectivo de profesores, por José Domínguez (2001). En dicha propuesta se plantean los siguientes *referentes para la construcción de un currículo democrático*:

(I) Las *finalidades*: a) *aprender por sí mismo a ser y vivir con dignidad*; b) *aprender por sí mismo a convivir como ciudadanos críticos, conscientes, y responsables, tolerantes, participativos y solidarios*, respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos; c) *aprender por sí mismo las competencias profesionales básicas*: habilidades y destrezas psicomotoras, manuales, mecánicas, artesanales, artísticas, sociales y cognitivas; d) *aprender por sí mismo a conservar el medio ambiente*; e) *aprender por sí mismo a aprender*.

(II) Los *principios* de organización de la enseñanza. Todos ellos focalizados en el modo de aprender del estudiante y en la secuencia evolutiva de sus intereses: a) *desarrollo evolutivo y*

respeto al ritmo personal de aprendizaje; b) *socialización como miembro de una comunidad democrática de convivencia y aprendizaje*, mediante el trabajo cooperativo y solidario; c) *globalización del aprendizaje*; d) *Actividad y Autonomía*; y de manera destacada e) la *práctica de la «justicia escolar»*.

(III) El *Contexto*, entendido como el conjunto de situaciones individuales y colectivas determinadas por «*el medio familiar y sociocultural*».

Por otra parte se facilitan, como *elementos* curriculares, los siguientes:

(I) Los *objetivos*, elaborados a partir de las características del *contexto*, formulados en términos de capacidad e incorporando las *finalidades* claves de toda educación básica, que acabamos de enunciar.

(II) Los *contenidos*, manifestando, como deber ético, la defensa de los intereses de todo el alumnado, especialmente de los que corren el riesgo de ser víctimas del sistema escolar, planteando una propuesta de *reducción de las disciplinas*, como transición del currículo académico vigente al currículo comprensivo. Los análisis de Skilbeck (1982) sobre los territorios y los criterios para seleccionar los contenidos culturales, la idea de una cultura democrática organizada en cuatro áreas de Ashenden, Blackburn, Hannan, y White (1988), las continuas referencias aportadas por Guarro (1998) (1999a), (1999b), (2001) y (2002), así como, la propuesta que estamos utilizando (Domínguez, 2001) nos facilitan algunas consideraciones pertinentes para una determinada configuración de las áreas curriculares.

(III) La *metodología*, necesariamente heredera de las prácticas de las escuelas activas, basada en los principios educativos del «paidocentrismo» e incorporando la aplicación del método científico centrado en la solución de problemas.

(IV) La *evaluación*. El currículo democrático se organiza en un conjunto de unidades didácticas globalizadas o de proyectos interdisciplinarios en torno a un tópico central y se desarrolla aplicando una metodología activa y de resolución de problemas. Puede deducirse que todas y cada una de las actividades contempladas contendrán en su diseño los *criterios de evaluación*. Estos criterios podemos reducirlos básicamente a tres: a) definición correcta del problema; b) solución satisfactoria del problema; c) adecuación de los procesos seguidos para solucionarlo.

(V) Las *medidas singulares de atención a la diversidad*, entre otras: a) la existencia de dos o tres profesores en cada área, con un horario idéntico, que se hagan cargo de los mismos grupos de alumnos; b) el trabajo en equipo de los profesores de la misma área; c) el trabajo en colaboración de todos los profesores del mismo grupo. Sólo actuando en equipo es posible poner en práctica un conjunto suficiente y eficaz de medidas de atención a diversidad: grupos flexibles, realización simultánea de actividades de diverso grado de complejidad, actividades de apoyo, refuerzo y recuperación, adaptaciones curriculares, diversificación curricular...

Una acción organizativa pública y democrática

Siguiendo el análisis de Apple y Beane (1999: 24) de que «*las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de*

poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una, crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. Otra, crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes». Es necesario contemplar otro eje paralelo al curricular, en este caso sería el organizativo.

Las «escuelas democráticas» apuestan, con todas sus variantes, por una definición de *escuelas centradas en el estudiante* (Darling-Hammond, 2001).

Un lugar eminente para promover las bases organizativas democráticas de las escuelas es el aula. En ella el aprendizaje se realiza a través de grupos cooperativos heterogéneos; el aprendizaje en colaboración constituye su más claro exponente.

El otro lugar de referencia de una estructura democrática es el centro. El aula democrática requiere de un centro democrático con un tamaño que propicie las relaciones personales, haciendo posible la participación real en decisiones de distintos niveles, la disminución del número de profesores por grupo y la máxima estabilidad en los tiempos de permanencia continuada de cada docente con su alumnado. Se precisa, asimismo, un clima de confianza entre todas las personas implicadas, que promueva en cada estudiante (y también el resto de componentes de la comunidad educativa) el sentimiento de reconocerse importante, encontrando siempre algún espacio en el que sus experiencias sean valoradas y afirmadas (Darling-Hammond, 1997b; Lieberman, Falk, y Alexander, 1994).

Un «rol» docente y un desarrollo profesional entendido desde una perspectiva de intelectual público, reflexivo...

En el seno de las «*escuelas democráticas*» se promueve el desarrollo de una tarea profesional con referencias éticamente estables, reconstruyendo continuamente el sentido de la tarea del docente como profesional. Estamos haciendo referencia a una serie de componentes «con sentido» para que los enseñantes, fruto de una reflexión colectiva, puedan ir configurando su nuevo «rol» como:

(I) *Intelectuales públicos*, democráticos y democratizadores, defensores de la inclusión y la diversidad, entendiendo que esta profesión es un «asunto público», que interesa a todos y que por tanto debe ser objeto de análisis público y no un contenido privado. Un profesional que plantea su tarea no sólo desde la colaboración técnica sino desde la colegialidad ética, solidaria y de convergencia, frente al celularismo, la divergencia y la dispersión profesional.

(II) *Intelectuales críticos*. La crítica empieza por la duda y el cuestionamiento de las supuestas verdades y aparentes certezas que fundamentan nuestras acciones y conductas.

(III) *Intelectuales reflexivos*, que ejercen una conducta abierta y flexible, fruto de la autocrítica y de la autoevaluación.

(IV) *Intelectuales autónomos*. La autonomía de los centros y del profesorado entendida dentro de un espacio de colegialidad profesional.

(V) *Intelectuales investigadores e innovadores*. La cuestión educativa, la podemos conceputar como un conglomerado caótico de problemas que se resisten a la comprensión racional y a las soluciones técnicas estandarizadas.

(VI) *Intelectuales comprometidos*. La profesión docente es una tarea técnica pero fundamentada en conocimientos éticos y críticos.

Una fuerte implicación con las familias, los barrios, la localidad...

Otro de los aspectos que definen a las «*escuelas democráticas*» es la participación corresponsable entre el centro y sus profesionales, las familias y la comunidad vecinal.

Esto significa que la escuela es un lugar eminentemente de participación, de elaboración conjunta de objetivos en donde las familias van a tener un papel relevante; no sólo la actuación formal de participar en el Consejo Escolar (papel, por otra parte, ya bastante desacreditado —Santos, 1995—), sino con su participación real en la vida del centro y del aula, algo mucho más allá de preparar fiestas y de repartir dulces. Las escuelas democráticas impulsan el contacto directo con las familias para el análisis conjunto de los logros y las dificultades de aprendizaje de sus hijos, conversando sobre sus tareas y barreras cotidianas en ambos lugares (casa y centro), construyendo metas comunes, una complicidad relacional y referentes reales para el profesorado en la construcción del currículo.

Podemos hablar en este caso de *escuelas para una ciudadanía democrática* donde, aspectos tan específicos como, por ejemplo, la determinación de la jornada escolar y su estructuración, se acuerdan como resultado de una construcción social, participada y responsable de los ciudadanos de una determinada comunidad. La identidad de estas comunidades participa tanto de los principios éticos comunes a la condición humana, como de una singularidad cultural propia.

Una visión participativa, ética y democrática de las políticas escolares.

El desarrollo de «*escuelas democráticas*» requiere una nueva forma de ejercer las políticas educativas por parte de las administraciones: (I) situándolas al servicio de las iniciativas de renovación que surgen desde las escuelas, en lugar de prescribirlas burocráticamente; (II) garantizando las prácticas democráticas y de desarrollo colegiado de la actividad profesional de los docentes; (III) basando la gestión administrativa en las «buenas prácticas» de enseñanza y aprendizaje; (IV) permitiendo la definición negociada de los indicadores de desarrollo profesional y de mejora de las prácticas docentes; (V) apoyando el desarrollo de procesos de control y evaluación de dichos indicadores claramente definidos y acordados; (VI) fundamentando las políticas escolares en el diálogo, con la participación del profesorado y la ciudadanía en general, haciendo de la educación una «cosa pública», de todos; (VII) centrándose en la calidad de los aprendizajes, es decir, una gestión administrativa centrada en el alumnado y en sus necesidades; (VIII) promoviendo un desarrollo profesional que permita a los docentes ser concientes de una nueva visión de su profesión y de su tarea, respetando su historia profesional y avanzando en el despliegue de acciones que sean coherentes con el desarrollo ético.

Comentario Final

Hemos dedicado este documento a facilitar elementos de análisis que nos permitan situar las opiniones, actitudes y actuaciones relacionadas con la violencia escolar, en torno a los cinco grandes marcos teórico-prácticos que se han descrito y sobre los que hemos tratado de poner en evidencia sus puntos fuertes y sus lagunas.

Es evidente que el modelo denominado «*escuelas democráticas*» es el más completo y ambicioso. Si bien su consecución, como modo habitual para el funcionamiento de los centros, hoy por hoy (dado el estado de la situación), sigue siendo una empresa difícil.

Tal y como hemos puesto de manifiesto, el citado modelo enfatiza la importancia de la propia institución y de sus recursos —currículo, organización, profesorado, familia y contexto— a la hora de abordar el fenómeno de la violencia escolar. Por otra parte, nuestra experiencia de trabajo con instituciones educativas insertas en contextos marginales y violentos, nos ha hecho coincidir con estos planteamientos, valorando la disponibilidad de marcos analíticos y estratégicos enraizados en la cultura «de lo escolar». Estas razones nos han llevado a considerar las prácticas y propuestas del modelo de «*escuelas democráticas*» como un referente claro y riguroso para la promoción de escuelas en convivencia.

No queremos dar una impresión de exclusividad y de rígida ortodoxia teórica. El resto de enfoques analizados aportan, unos más que otros (así lo hemos ido valorando en cada caso), toda una serie de conceptos y líneas de acción que pueden ser muy útiles, pero siempre dentro de un constructo que tenga como soporte la construcción colectiva de una posición éticamente democrática de los cinco ejes señalados: (I) el currículo y su definición, (II) la organización escolar y su práctica, (III) el profesor y su desarrollo profesional, (IV) las familias y el contexto de las escuelas, y (V) las políticas escolares.

El modelo de «*escuelas democráticas*» surge con la pretensión de aprender de la investigación sobre aquellas escuelas que mejoran en los logros y calidad de los aprendizajes y en la sensatez, racionalidad y justicia del planteamiento curricular y organizativo. Desde este posicionamiento se huye de los «sofisticados programas expertos» para acercarnos a una práctica institucional racional, basada en el respeto, la construcción colectiva del conocimiento, la solidaridad, la justicia escolar y la seguridad afectiva dentro de un concepto de construcción de la ciudadanía democrática.

Si realmente queremos conseguir la convivencia sobre la base de la equidad, nuestro objetivo debe ser modificar las estructuras esenciales y los modos de hacer cotidianos de las escuelas en las cuestiones básicas que les son propias. Sin embargo existe una enorme tentación por sumarse a la «fiebre» de la aplicación de programas —cuanto más novedosos y «milagrosos» mejor— y a renunciar a replantearse los contenidos y los modos de enseñar. Es evidente que esta última opción «experta» será no sólo inútil, sino incluso contraproducente, si las cuestiones fundamentales y específicas de las escuelas siguen sin cambiar.

Promover escuelas humana y psicológicamente más saludables requiere estructuras y estrategias escolares que permitan la puesta en marcha de acciones de cuidado personal, de cobertura y de seguridad, con las que se identifique profesorado y alumnado. Este objetivo no es ni más ni menos que otra manera de expresar la conquista de las escuelas como

espacios donde ir desarrollando cotidianamente, en aproximaciones sucesivas, esa añorada democracia real y comprometida que tanto echamos de menos como tejido social que diera mayor sentido a las democracias meramente formales tan desgastadas y denostadas hoy en el terreno macropolítico.

Esta aportación habrá tenido sentido si ha conseguido facilitar de alguna manera ese camino.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A. M.** (1999): Portugal, en P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.) (1999): *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*. London: Routledge, 174-187.
- Appel, M.** (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Appel, M.** (1993): *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Appel, M.** (1997): Política educativa y programa conservador en EEUU, *Revista de Educación*, 313, 179-198.
- Apple, M. y Beane, J. A.** (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Ashenden, D., Blackburn, J., Hannan, B. y White, D.** (1988): Manifiesto for a democratic curriculum, en S. Kemmis y R. Stake, *Evaluating curriculum*. Victoria: Deakin Univ.
- Bacharach, S. B. & Lawler, E. J.** (1980): *Power and Politics in Organizations: The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bacharach, S. B. & Mundell, B. L.** (1993): Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action, *Educational Administration Quarterly*, 4 (29), november, 423-452.
- Bacharach, S. B. et al.** (1995): Institutional Theory and the Politics of Institutionalization: logics of action in school reform, en R. Ogawa (ed), *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy III*. London: Jai Press Inc.
- Ball, S. J.** (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ball, S. J.** (1993): Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 3-19.
- Ball, S. J.** (1994): Entrevista realizada a Stephen J. Ball, *Cuadernos de Pedagogía*, 229.
- Bardisa, T.** (1997): Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bardisa, T.** (1998): Las metáforas de la dirección, en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid, 325-340.
- Beck, U.** (1998a): *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U.** (1998b): *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U.** (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, J. L. y Gil, M^a T.** (1999): Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.
- Bernstein, B.** (1990): *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B.** (1998a): *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B.** (1998b): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid/La Coruña: Morata-Paideia.
- Bloom y otros** (1975): Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de metas educativas (Tomos I y II). Alcoy: Marfil.

- Bolívar, A.** (1999): Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance, en J. M. Escudero (coord.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P.** (1973): Cultural reproduction and social reproduction, en R. Brown, *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londres: Tavistock.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1977): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Byrne, B.** (1993): *Coping with bullying at school*. Dublin: The Columbia Press.
- Byrne, B.** (1994): *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.
- Byrne, B.** (1998): Conferencia presentada en la European Conference on initiatives to combat school bullying. Londres.
- Carbó, J. M.** (1998): Dieciséis tesis sobre disciplina, *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 82-85.
- Carr, W.** (1996): Una teoría crítica para la educación. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988): Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- Cascón, F.** (1995): Metodología en la resolución de conflictos, *Trabajadores de la Enseñanza*, enero. [www.pangea.org/edualter /material/euskadi/mediacio.htm].
- Castells, M.** (1998a): *La Era de la Información* (Vol.I: *La Sociedad Red*, Vol.II: *El poder de la identidad*, Vol.III: *Fin de Milenio*). Madrid: Alianza.
- Castells, M.** (1998b): *El reverdecimiento del yo: el movimiento ecologista*. [aquibaix.com/factoria/articulos/Castells5.htm].
- Castells, M.** (2000a): La ciudad de la nueva economía. Conferencia pronunciada en el Salón de Ciento del Ayuntamiento de Barcelona, en el acto de clausura del Master *La ciudad: políticas proyectos y gestión* [www.fbg.ub.es]. Universidad de Barcelona (dirigido por Jordi Borja). [www.lafactoriaweb.com/ articulos/castells12.htm].
- Castells, M.** (2000b): *Inauguración del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya. [www.elnorte.iespana.es/elnorte/docu/a001.htm].
- Castells, M.** (2001): Globalización y antiglobalización, *EL PAÍS* (24/03), 11. [www.elpais.es].
- Cerezo, F. y Esteban, M.** (1992): La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitat Tarraconensis*. 14, 131-145.
- Connell, R. W.** (1997): Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L.** (1997a): School reform at the Crossroads: confronting the central issues of teaching, *Educational Policy*, 11 (2), 151-166.
- Darling-Hammond, L.** (1997b): *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass. Traducido por Marhuenda Fluixá, F. y Portela Pruaño, A. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Debardieux, E.** (1997): La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones, *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Defensor del Pueblo** (1999): *Informe sobre violencia escolar*. [www.defensordelpueblo.es].
- Díaz, M.J.** (2004): *La evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: INJUVE.
- Domínguez, J.** (2001) (coord.), Rogero, J., Gordo, J. L., Sierra, J., Rey, F., Lanchó, M., Martín, M^a J., García, E., Tenn, M., Pampyn, E., Arroyo, P., Ferrero, C., Cortijo, B., Narro, I., Rieiro, I., Gallego, E. y García, R. J.: Sugerencias de la Federación de los MRP de Madrid para el debate de la futura Ley de Calidad: I Los fines de la Educación básica. II Educación básica y curriculum comprensivo. III Tiempos y espacios escolares. IV Etapas educativas y ciclos. Getafe, Madrid: Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta. [www.ctv.es/USERS/cprgetafe/DOCUMRPS.htm].
- Echeburria, E.** (2000): *La violencia en los adolescentes. La conflictividad en el ámbito escolar*. Segovia: Fundación Universidad de Verano de Castilla y León.
- Escudero, J. M.** (2001): *Guías para la discusión sobre el desarrollo de proyectos de calidad educativa en escuelas públicas democráticas*, (texto inédito).
- Escudero, J. M.** (2003a): Equidad y calidad: una buena educación para todos, *XIX encuentro de ADEME*, Priego de Córdoba: CEP de Priego-Montilla.

- Escudero, J. M.** (2003b): La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?, Universidad de Murcia, Texto inédito.
- Escudero, J. M. y González, M^a T.** (2000): *Proyecto Atlántida por una Escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo*. Granada (texto inédito).
- Esperanza, J.** (2001): Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico, en Federación de Enseñanza de CCOO, *La convivencia escolar: un problema actual*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Feito, R.** (2002): *Nacidos para perder. El rechazo escolar entre los alumnos de secundaria* (documento inédito).
- Feito, R.** (s.f): *Debate sobre la ESO en internet* (documento policopiado).
- Feito, R. y Guerrero, A.** (s.f): *Una alternativa escolar democrática y de calidad. Impresiones de una visita a las escuelas democráticas de Nueva York* (documento policopiado).
- Fernández Enguita, M.** (1998): *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Villanueva, C.** (ed.) (1998): *Jóvenes violentos. Causas psicobiológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.
- Fernández, I.** (1996a) Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos, *Bienestar y Protección Infantil*, 2, 96-112.
- Fernández, I.** (1996b) Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar, *Educadores*, 180, 35-53.
- Fernández, I.** (1998a): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.
- Fernández, I.** (1998b): *Un día más*. Madrid: Oficina del Defensor del Menor.
- Fernández, I.** (1998c): Manifestaciones de violencia en la escuela: El clima escolar, *Revista Movimiento Junior de Acción Católica*, 129 (julio-agosto).
- Fernández, I. y Ortega, R.** (1995a): *Material del curso para EOEPs*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Fernández, I. y Ortega, R.** (1995b): La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso. Sevilla: IV Congreso estatal sobre infancia maltratada, 284-289.
- Fernández, I. y otros** (1991): *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid: CEP de Villaverde.
- Fernández, I. y Quevedo, G.** (1991) Como te chives ya veras, *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Freire, P.** (1975): *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (trabajo original publicado en 1969).
- Freire, P.** (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P.** (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1994): Educación y participación comunitaria, en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós educador, 85-96.
- Freire, P.** (1997a): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure (trabajo original publicado en 1995).
- Freire, P.** (1997b): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D.** (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J.** (1976): La planificación de la enseñanza, México: Trillas.
- Giroux H. A.** (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Giroux H. A.** (1992): *Border Crossing: Cultural Worker's and the Politics Education*. London: Routledge.
- Giroux H. A.** (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. A.** (1997): *Cruzando límites trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A.** (1999): Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio, en F. Imbernon (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. y McLaren, P.** (1990): Reproduciendo la reproducción: La política del encasillamiento (Tracking), en H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC, 239-249.

- Gómez Alonso, J.** (2002): *Convivencia y conflicto. Modelos de intervención educativa. La vía de la prisión y la vía de la universidad*, Madrid: VI Jornadas de Orientación Educativa de la Dirección de Área Territorial Madrid-Sur (documento fotocopiado).
- González, P. y Delgado, B.** (2000): La organización de los centros como facilitadora de la convivencia, en Terceras Jornadas, *Acción Educativa y Convivencia*. Valladolid: Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, 29-37.
- Guarro, A.** (1998): *La integración Curricular de los Valores Democráticos y Solidarios*. Canarias. Santander: Federación de Enseñanza CC.OO.
- Guarro, A.** (1999a): El curriculum como propuesta cultural democrática, en J. M. Escudero (ed), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*. Madrid: Síntesis.
- Guarro, A.** (1999b): *Por un curriculum escolar democrático para el nuevo siglo* (texto manuscrito).
- Guarro, A.** (2001): *Curriculum democrático. Una respuesta a los retos que se le plantean a la Escuela del siglo XXI*, Cuaderno 2. Madrid: FIES.
- Guarro, A.** (2002): *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Habermas, J.** (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J.** (1986): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hargreaves, A.** (1994): Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change, *Journal of Educational Policy*, 26 (2), 363-392.
- Hargreaves, A.** (1996a): Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy and Practice, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 105-122.
- Hargreaves, A.** (1996b): Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.
- ISE-IVEI** (2004): *El maltrato entre iguales. «Bullying» en Euskadi*. E.S.O., <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>.
- ISE-IVEI** (2005): *El maltrato entre iguales. «Bullying» en Euskadi*. EDUCACIÓN PRIMARIA, <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>
- Jackson, P.** (1968): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/Fundación Paideia .
- Johnson, D. W. y Jhonson, R. T.** (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, R. A.** (1976): *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*. México: Trillas.
- Lederach, J. P.** (1998) *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P.** (2000): *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Levin, H.** (1991): *Accelerating the progress of all students*. Albany, N.Y.: A. Nelson Rockefeller Institute of Government, State University of New York.
- Levin, H.** (1995): Aprender en las escuelas aceleradoras (Accelerated schools), en Varios, *Volver a pensar en la educación (Vol. II): Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Paideia-Morata, 80-95.
- Lieberman, A., Falk, B. y Alexander L.** (1994): *A Culture in the Making: Leadership in Learner-Centered Schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Luengo, F. y Guarro, A.** (2003): La reconstrucción de la cultura escolar: dimensiones y procesos, en Sánchez, P. y Luengo, F.: *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Proyecto Atlántida. 29-44.
- Luna, F. y Jaussi, M. L.** (1998): CP «Ramón Bajo» de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje, *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36-44.
- Mager, R.** (1972): *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Morata.
- Moreno, J. M.** (1998): Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Moreno, J. M.** (1999): Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance, en J. M. Escudero (ed). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz Molina, A.** (2000): Instrucción pública, *EL PAÍS*. Suplemento dominical. 30/01/2000 [www.elpais.es].

- Olweus, D.** (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D.** (1999) Sweden, en P.K. Smith; y Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.): *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*. London: Routledge, 7-28.
- O'Moore, A. M. y Hillery, B.** (1989) Bullying in Dublin schools, *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Ortega, R.** (1992): Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene, *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Ortega, R.** (1993) Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del curriculum escolar, en F. Loscertales y M. María (eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid: Eudema.
- Ortega, R.** (1994a): Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB, *Revista de Educación*, 27 y 28, 191-216.
- Ortega, R.** (1994b): Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, *Revista de Educación*, 304, 25-280.
- Ortega, R.** (1995): Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la Segunda etapa de EGB, *Infancia y Sociedad*, 28 y 29, 191-216.
- Ortega, R.** (1997): El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de Intervención Preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R.** (1998): Trabajando con víctimas, agresores y espectadores, en R. Ortega, *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.** (1997): Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Peterson, B.** (1999): La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia, en M. Apple y J. A. Beane, *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Pikas, A.** (1989): The Common Concern Method for the treatment of Mobbing, en E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton Publisher.
- Proyecto Atlántida** (1999): *Escuela democrática*. www.proyecto-atlantida.org
- Santos, M. A.** (1995): Como en un espejo. Investigación sobre la participación en los consejos escolares de centro, en Varios, *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*. Granada: Forum Europeo de administradores de la educación en Andalucía.
- Schwab, J.** (1974): Un enfoque práctico para la planificación del curriculum. Buenos Aires: El Ateneo.
- Serrano, A. e Iborra, I.** (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudios de la Violencia, <http://www.acesc.net/violeciaesc.pdf>
- Sironik, K. A.** (1991): Critical inquiry: A paradigm for praxis, en E. C. Short (ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany: SUNY Press, 243-258.
- Skilbeck, M.** (1982): *A core curriculum for de common school*. London: University of London Institute of Education.
- Smyth, J.** (1991): Una pedagogía crítica en la práctica de aula, *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Stenhouse, L.** (1984): Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Trianes, M. V.** (2000): *La violencia en el contexto escolar*. Málaga: Aljibe.
- Tyler, R. W.** (1973): Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Uranga, M.** (1993): *Experiencias de mediación escolar en Gernika*. Gernika Gogoratuz: Gernika-Lumo. [www.pangea.org/edualter/material/euskadi/mediacion.htm].
- Vieira, M. Fernández, I. y Quevedo, G.** (1989): Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula, en E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton.
- Walker, D. F.** (1971): A naturalistic model for curriculum development, *School Review*, november, 51-65.

Rodrigo J. García Gómez

Whitney, I. y Smith, P. K. (1993): A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools, *Educational research*, 35, 3-25.

Young, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC.

Rodrigo J. García Gómez.
Madrid, 16 de octubre de 2005