



Proyecto Comenius 2.1



Educación y cultura

Socrates

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

INFORME DE SITUACIÓN DE ESPAÑA

1. EL CONTEXTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

- 1.1. LOS TIPOS DE CENTROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE SU TITULARIDAD
- 1.2. LAS LEYES QUE REGULAN EL SISTEMA EDUCATIVO
- 1.3. LA SITUACIÓN DEL PROFESORADO
- 1.4. LA REGULACIÓN NORMATIVA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR
- 1.5. EL CONTEXTO SOCIAL

2. LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

- 2.1. TIPOLOGÍA DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR
- 2.2. ACTORES QUE INTERVIENEN EN LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR
- 2.3. LA LOCALIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR
- 2.4. INCIDENCIA DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR
- 2.5. LA EVOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR
- 2.6. COMPARACIÓN ENTRE LA ESO Y LA ENSEÑANZA PRIMARIA
- 2.7. COMPARACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA PRIVADA Y LA PÚBLICA
- 2.8. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR
- 2.9. LAS EXPLICACIONES SOBRE EL SURGIMIENTO Y EL MANTENIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

3. ESTADO DE LA INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

- 3.1. ACTUACIONES DE LAS ADMINISTRACIONES AUTONÓMICAS EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR
- 3.2. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES PROGRAMAS EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR
- 3.3. ACTUACIONES EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN OTROS PAÍSES DE EUROPA

1. EL CONTEXTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1.1. LOS TIPOS DE CENTROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE SU TITULARIDAD

El sistema educativo no universitario o enseñanza escolar, como ahora se le denomina en la nueva ley de 2002 (LOCE), está compuesto por Escuelas Infantiles, Colegios de Educación Primaria, Institutos de Educación Secundaria e Institutos de Formación Profesional. La educación obligatoria se imparte en España a través de una triple red de centros: públicos, privados-concertados (que para su sostenimiento reciben financiación de las Administraciones educativas) y de titularidad privada (que no reciben ningún tipo de subvención). En el caso que nos ocupa que son los centros en los que se imparte la Enseñanza Secundaria, la mayoría son de titularidad pública aunque hay una amplia red de centro que pertenecen a órdenes religiosas.

Una visión global de la distribución en cuanto a la titularidad de la totalidad de los centros que imparten las distintas Enseñanzas del Régimen General la encontramos en la tabla nº 1

Tabla nº 1. Número de centros que imparten cada enseñanza del Régimen General, por tipo de centro

TIPO DE CENTRO	ENSEÑANZAS											
	Infantil	Primaria	E. Especial	E.S.O.	B.U.P. y C.O.U.	Bach. L.O.G.S.E.	F.P.	Ciclos Format.	B.U.P./ C.O.U. a distancia	Bach. LOGSE a distancia	Cic.Form./ Mód.Prof.a distancia	Prog. Gar. Social
TODOS LOS CENTROS												
TOTAL	15.855	13.923	801	9.803	1.631	2.840	920	2.286	60	36	22	977
Centros de E. Infantil	2.536	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Centros de E. Primaria	7.456	7.668	148	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Centros de E. Primaria y E.S.O.	4.742	4.989	99	4.989	0	0	0	0	0	0	0	12
Centros de E.S.O y/o Bachilleratos y/o F.P.	0	0	55	3.553	917	2.311	817	2.057	39	20	20	854
Centros de E. Primaria, E.S.O y Bachiller./ F.P.	1.121	1.266	9	1.260	714	473	103	228	0	0	0	71
Centros específicos E. Especial	0	0	488	1	0	0	0	0	0	0	0	35
Centros específicos E. a distancia	0	0	0	0	0	0	0	0	21	16	2	0
Escuelas de Arte	0	0	0	0	0	56	0	1	0	0	0	4
CENTROS PÚBLICOS												
TOTAL	11.444	10.465	475	6.580	800	2.231	590	1.607	60	36	22	768
Centros de E. Infantil	1.248	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Centros de E. Primaria	7.029	7.201	148	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Centros de E. Primaria y E.S.O.	3.165	3.259	78	3.259	0	0	0	0	0	0	0	4
Centros de E.S.O y/o Bachilleratos y/o F.P.	0	0	52	3.317	800	2.172	589	1.605	39	20	20	738
Centros de E. Primaria, E.S.O y Bachiller./ F.P.	2	5	0	4	0	3	1	1	0	0	0	1
Centros específicos E. Especial	0	0	195	0	0	0	0	0	0	0	0	21
Centros específicos E. a distancia	0	0	0	0	0	0	0	0	21	16	2	0
Escuelas de Arte	0	0	0	0	0	56	0	1	0	0	0	4
CENTROS PRIVADOS												
TOTAL	4.411	3.458	326	3.223	831	609	330	679	0	0	0	209
Centros de E. Infantil	1.288	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Centros de E. Primaria	427	467	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Centros de E. Primaria y E.S.O.	1.577	1.730	21	1.730	0	0	0	0	0	0	0	8
Centros de E.S.O y/o Bachilleratos y/o F.P.	0	0	3	236	117	139	228	452	0	0	0	116
Centros de E. Primaria, E.S.O y Bach/ F.P.	1.119	1.261	9	1.256	714	470	102	227	0	0	0	70
Centros específicos E. Especial	0	0	293	1	0	0	0	0	0	0	0	14
Centros específicos E. a distancia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Escuelas de Arte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2002. MECD. (datos del curso escolar 1999/2000).

1.2. LAS LEYES QUE REGULAN EL SISTEMA EDUCATIVO

En la actualidad el sistema educativo español se encuentra en una fase de transición debido a la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en el año 2002. A continuación vamos a exponer las características principales del sistema educativo regulado por la antigua Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que es la que ha estado vigente hasta nuestros días. Después daremos cuenta de los cambios que introduce la nueva ley.

El sistema educativo de la LOGSE

En el año 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que transforma tanto la estructura como el *currículum* del sistema educativo del país. Su aplicación se realiza de manera progresiva, de modo que, comenzando por la Educación Infantil y la Educación Primaria, cada año se sustituye un curso de la Educación General Básica, vigente desde 1970, por los nuevos ciclos. Al mismo tiempo, en unos casos de forma voluntaria porque así lo deciden los centros, y en otros, forzados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, se abre un periodo de anticipación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que afecta a una minoría de instituciones.

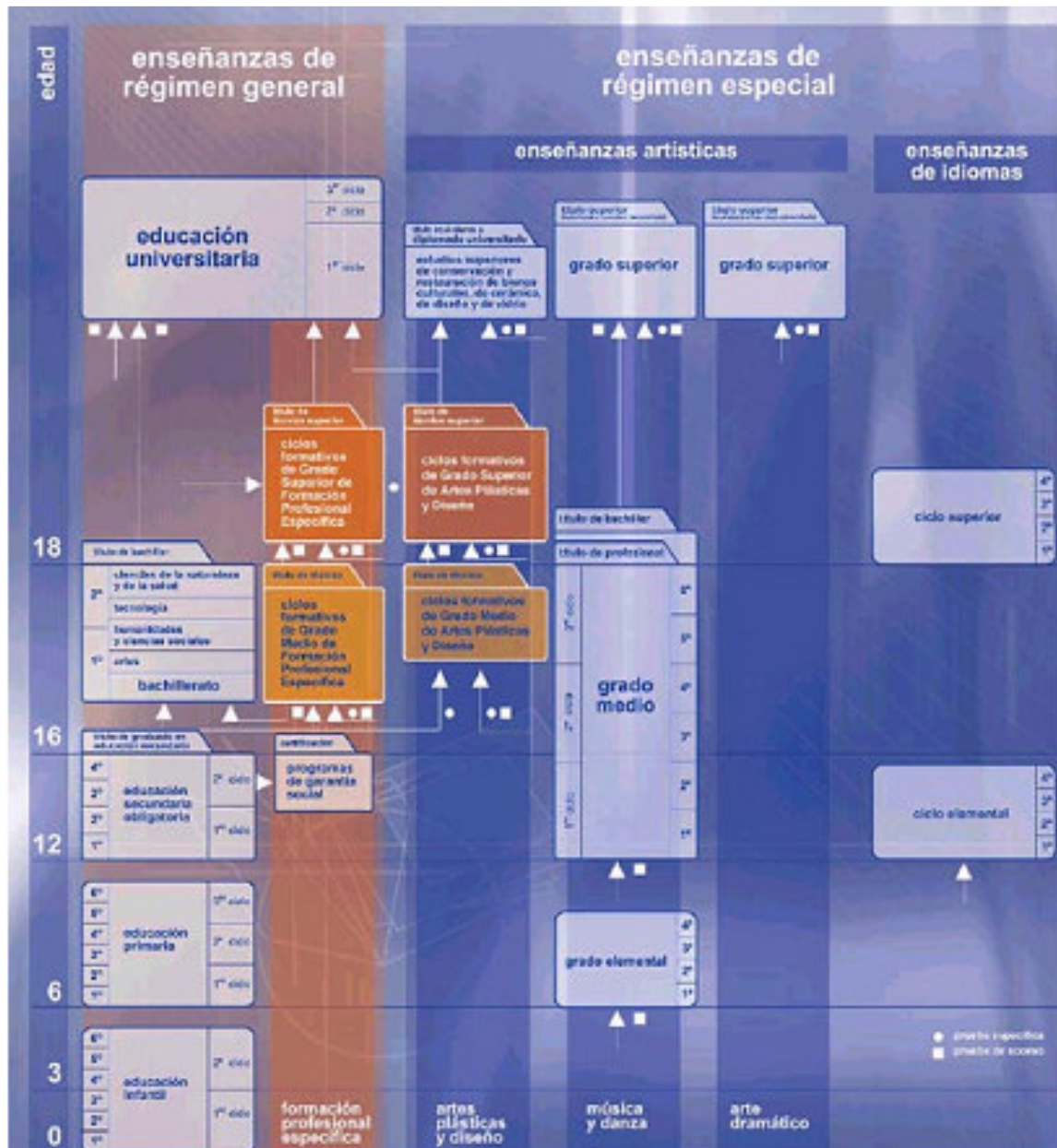
A continuación destacamos tres cambios importantes que se llevan a cabo con la LOGSE, los dos últimos afectan a la enseñanza secundaria, objeto de nuestra investigación:

En cuanto a las edades más tempranas de la educación, empieza a considerarse el tramo de edad de 0-6 como una etapa educativa, organizada en dos ciclos: de 0-3 y de 3-6. Esta etapa educativa se considera no obligatoria, si bien la Administración se compromete a garantizar plaza escolar a todo alumno que lo solicite en el 2º ciclo, el de 3-6 años. Es una etapa gratuita en los centros públicos, pero no en los privados, ya que al no ser obligatoria, no está concertada.

Uno de los cambios más significativos que introdujo esta ley fue la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, estableciendo una enseñanza secundaria común para todos los alumnos, la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Con ella pasaba a fusionarse el segundo ciclo de E.G.B. (12-14 años) con los antiguos centros educativos de Bachillerato y Formación Profesional en una única red de Institutos de Educación Secundaria (IES) y se creaba un nuevo Cuerpo de Profesores de Secundaria a partir de los antiguos Cuerpos de Bachillerato y FP.

Otro de los cambios a destacar fue la reordenación de los estudios de Formación Profesional que dejaban de ser una rama específica a la que se incorporaban los alumnos a partir de los 14 años. Con el nuevo sistema, la formación profesional básica se incorpora al *currículum* básico de la ESO. Una vez terminados los estudios básicos, se abre la posibilidad de cursar los Ciclos Formativos de Grado Medio o de continuar los estudios de Bachillerato para, una vez finalizados estos, poder optar a estudios universitarios o Ciclos Formativos de Grado Superior; no se establece ningún puente ni vía de acceso desde los Ciclos.

El siguiente cuadro muestra la organización de las enseñanzas de la LOGSE, distinguiendo las enseñanzas de régimen general y aquellas propias del régimen especial:



URUNAJP

En lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, tramo educativo en el que se centra esta investigación, es preciso señalar alguna de sus principales características:

Es una etapa impartida en los Institutos de Educación Secundaria, que asumen los antiguos cursos de 7º y 8º de EGB (que se impartían en los Colegios de EGB), más los antiguos 1º y 2º de Bachillerato y los dos cursos del ciclo inicial de FP. Incluyen también los dos cursos de enseñanza no obligatoria de Bachillerato y, eventualmente, los ciclos formativos de grado medio y superior.

Los cursos 1º y 2º de la ESO están organizados como ciclo y por ello no hay repetición al acabar 1º. Los cursos de 3º y 4º tienen ya estructura de curso propiamente dicha, de forma que se puede repetir en cada uno de ellos si así lo decide la junta de evaluación que está formada por los profesores que imparten clase en un determinado nivel.

Esta ley pretende la misma escolarización para todos los alumnos, buscando que todos sigan las mismas enseñanzas y obtengan la misma titulación. Es la principal seña de identidad de esta etapa y a la vez el principal punto de discusión.

Dadas las diferencias existentes entre los alumnos en esta etapa (diferencias de capacidades, de intereses, de motivaciones, y diferente origen socioeconómico y sociocultural), se ponen en marcha diferentes medidas de Atención a la Diversidad (AD) de tipo curricular u organizativo, dirigidas al profesorado y al alumnado como apoyos directos e indirectos. Estas medidas pueden ser de dos tipos:

De carácter general: adaptación del *currículum* a través del Proyecto Curricular de Centro; adaptaciones curriculares en cuanto a recursos, actividades, tiempos, metodología, contenidos, objetivos o criterios de evaluación; también horas de refuerzo y apoyo, opcionalidad de asignaturas etc.

De carácter específico: como los Programas de Diversificación Curricular o los grupos específicos de Compensación Educativa.

Todas estas medidas están coordinadas y dinamizadas desde el departamento de Orientación. Además de la derivación del alumnado con serias dificultades de aprendizaje hacia los Programas de Diversificación Curricular (acceso al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de adaptaciones significativas del currículo), existen otras formas organizativas extraordinarias que contemplan al alumnado en función de su inadaptabilidad al sistema escolar ordinario, su profundo retraso escolar y/o su conducta.

El Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales ya prevé (en su art. 15.5) la existencia de agrupaciones especiales:

"Las características de la educación secundaria obligatoria aconsejan no excluir la adopción de formas organizativas en las que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, sobre todo cuando estas aparecen asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica, realicen una parte o la mayoría de sus actividades de enseñanza y aprendizaje en una unidad específica al objeto de promover su adecuado desarrollo educativo"

Hay que tener en cuenta que en la LOPEGCE (1995) "se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, *por manifestar graves trastornos de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas*"

La adopción de medidas extraordinarias de atención a la diversidad se enmarca en la observación de que en determinadas circunstancias, se generan en ciertos sectores del alumnado actitudes de inadaptación al sistema escolar ordinario, frustración, desmotivación que generalmente se acompañan de retraso escolar, problemas de convivencia y en ocasiones, riesgo grave de abandono del sistema escolar e incluso exclusión social.

En lo que respecta a las credenciales escolares obtenidas y a la trayectoria que pueden seguir los alumnos hay que señalar que superan los objetivos de la ESO obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, los alumnos que no obtienen dicha titulación pueden

cursar, a partir de los 16 años, los Programas de Garantía Social, programas de iniciación profesional que pretenden que el alumno salga del centro escolar con una mínima titulación profesional. Posteriormente estos alumnos pueden seguir dos caminos. Pueden cursar los Ciclos Formativos de grado medio, para lo cual deben aprobar un examen de ingreso. O bien pueden continuar estudios de secundaria en los centros de Educación de Personas Adultas (EPA).

Los alumnos que ya se han titulado tienen a su vez, dos opciones: continuar estudios de Bachillerato en sus cuatro posibles modalidades (Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnológico y Artístico), o cursar alguno de los Ciclos Formativos de grado medio de las diferentes familias profesionales.

Una vez finalizado el Bachillerato y previa superación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAUs), los alumnos comienzan sus estudios universitarios. Aquellos que no opten por la vía universitaria y tampoco deseen comenzar a trabajar pueden cursar alguno de los Ciclos Formativos de grado superior. Hay que destacar que la LOGSE no establece ninguna pasarela ni puente entre los ciclos de grado medio y los de superior, ya que ambos están diseñados para la adquisición de las competencias necesarias para el desempeño de un determinado puesto laboral, y no desde una perspectiva de carrera profesional que permita el paso de unos a otros tipos de ciclo.

Para aquellos alumnos que ni siquiera pueden cursar los Programas de Garantía Social, existen programas específicos: las Aulas de Compensación Educativa (ACEs) y las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFILs); en ambos, el objetivo es proporcionar un mínimo de formación profesional y de formación básica a aquellos alumnos que están con notable retraso curricular respecto de los compañeros de su edad.

La LOGSE no cambia sólo la estructura del sistema, sino también el enfoque curricular existente. Se modifican los contenidos y el modo de enseñar y evaluar al alumnado. Los principios rectores que rigen la ESO giran en torno a dos dimensiones: los principios de una enseñanza comprensiva, al mismo tiempo que diversificada; y los principios derivados del carácter intrínseco, esto es, su valor terminal, a la vez que preparatorio para los niveles educativos siguientes.

Al incorporar como eje de la reforma la comprensividad, como alternativa al sistema dual (Bachillerato o Formación Profesional), se intenta acabar con la discriminación y segregación de los estudiantes del anterior sistema, causadas por razones individuales, sociales y económicas. La aplicación de un modelo comprensivo de enseñanza exige atender a todos los alumnos de una misma edad, con independencia de su clase social y ofertarles la misma enseñanza, en un mismo tipo de centro, con los mismos profesores y recursos para evitar que se produzca una discriminación temprana. En definitiva, pasar de una secundaria para las élites a una formación para todos y, si no eliminar, al menos paliar las desigualdades sociales.

Reconocida la heterogeneidad propia del alumnado adolescente de Secundaria, la Ley propone, como principio complementario el de diversificación, para que se tengan en cuenta progresivamente, a lo largo de esta etapa, los intereses, motivaciones, capacidades y actitudes diferenciadas.

Aunque parezcan dos principios contradictorios no lo son, porque sin eludir el carácter comprensivo de la Educación Secundaria Obligatoria, la ley propone facilitar itinerarios diferentes para dar respuesta a esas aptitudes e intereses distintos. Son principios complementarios con los que se da una respuesta integradora de modo tal que, como ya hemos señalado, compense las desigualdades y haga efectivo el principio de igualdad de oportunidades. Estos itinerarios diferenciados se concretan, sobre todo, en el último ciclo de esta etapa, en los aspectos propedéuticos y orientadores. Es decir, se trata de atender a todos los alumnos pero con ofertas educativas y curriculares comunes y en menor medida también distintas.

Frente al carácter preparatorio que ha tenido tradicionalmente el Bachillerato para poder acceder a los estudios universitarios, de la nueva Enseñanza Secundaria hay que destacar su carácter terminal porque es una etapa del sistema educativo con finalidades y objetivos propios, aunque también mantiene un carácter propedéutico al permitir que se acceda a una nueva etapa no obligatoria como es el Bachillerato .

Los cuatro grandes principios recogidos en la ESO: comprensividad-diversificación y terminal-propedéutico han supuesto un cambio cuya implantación en la vida cotidiana de los centros no ha resultado fácil. Entre los cambios exigidos ha sido necesario modificar el *currículum* para incorporar nuevas áreas y distribuir de otro modo el horario escolar de la etapa. Con el fin de atender a la diversidad ha sido necesario utilizar diferentes vías de actuación, por una parte, las que se consideran de uso cotidiano en el aula por el profesorado como: agrupamiento flexible, modificaciones metodológicas, materiales didácticos heterogéneos, actividades diferentes, etc., y por otra, de carácter extraordinario como ofrecer asignaturas optativas, adaptaciones curriculares (más o menos significativas) o diversificación curricular.

Previendo que haya alumnos y alumnas que no logren superar los objetivos previstos para la ESO, como ya se ha señalado, se les ofrece los Programas de Garantía Social de forma que se garantice que estos alumnos obtengan una mínima cualificación profesional que les permita afrontar su inserción social e incorporarse al mercado laboral y, si es pertinente, volver al sistema educativo.

Todos estos cambios introducidos por la LOGSE exigen no sólo que se planifique el *currículum*, sino que se haga de forma explícita con el fin de lograr la coherencia entre la actividad docente y la adaptación del *currículum* mínimo establecido con carácter general para todo el alumnado.

Hacerlo explícito significa plasmarlo en documentos institucionales con la participación de los representantes de los diferentes grupos que constituyen la comunidad educativa y alcanzar el compromiso de ejecutarlo. Entre otros documentos básicos podemos destacar: el Proyecto Educativo de Centro, y el Proyecto Curricular de Centro. El trabajo de concreción del *currículum*, que corresponde en primer lugar a los equipos docentes, exige adecuar la propuesta a las características del alumnado y al entorno sociocultural en el que el centro está ubicado.

El nuevo sistema educativo de la LOCE

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) fue publicada en el BOE el 24-12-2002. Esta ley introduce medidas importantes respecto del sistema anterior, las más importantes son las siguientes:

La etapa de Educación Infantil, vuelve a dividirse en dos:

- la etapa 0-3, de Educación Preescolar, en la que destaca sobre todo su carácter asistencial, que se impartirá en centros específicos (guarderías) y por personal “cualificado”, y cuya regulación básica corresponderá a las Comunidades Autónomas.
- la etapa 3-6, de Educación Infantil, de carácter educativo, impartida en centros de Infantil o Primaria por maestros/as especialistas en Infantil, con un *currículo* académico en el que se incluye el aprendizaje de la lectoescritura desde los 4 años.

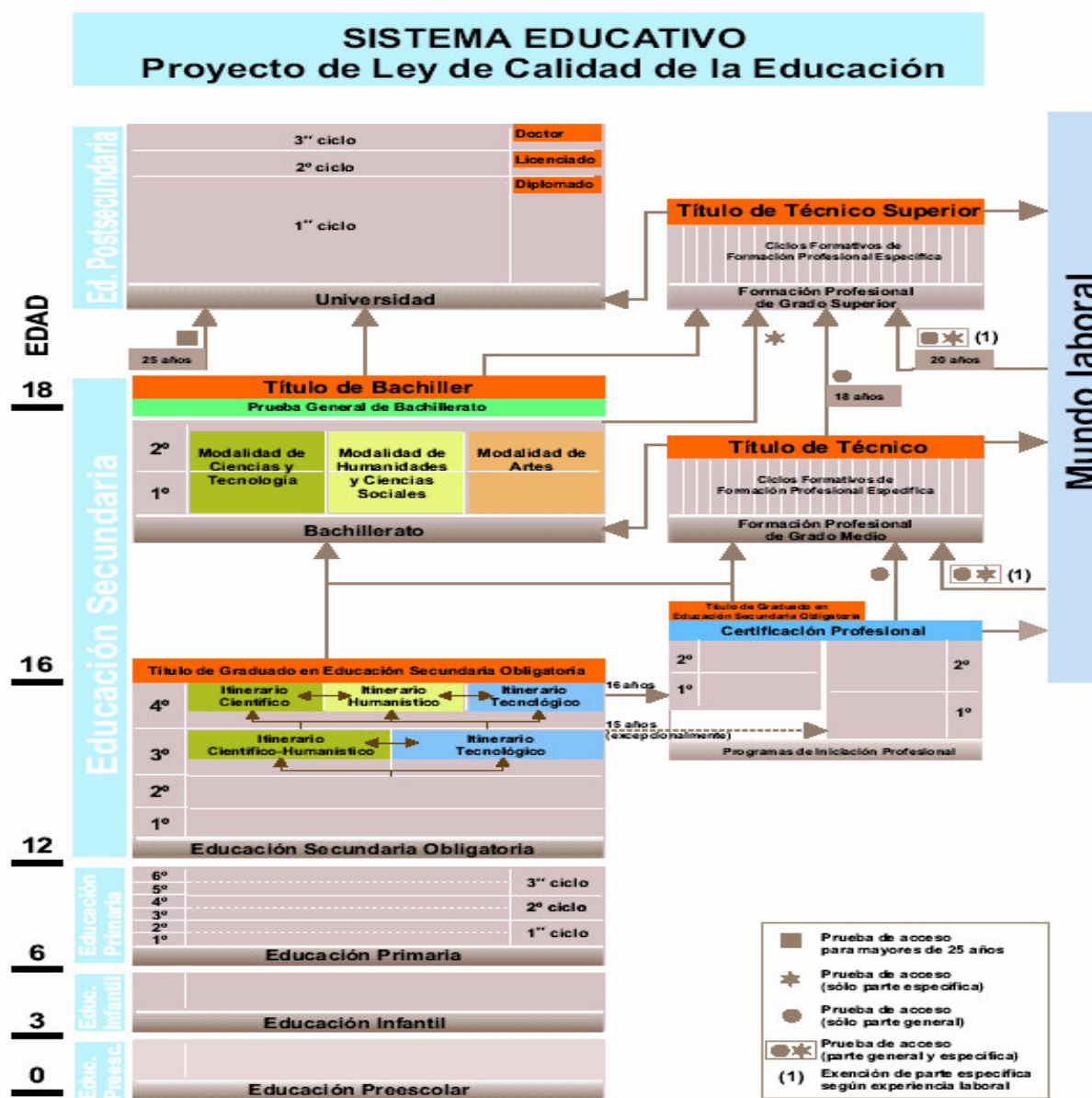
Se mantiene la etapa de Educación Primaria, desde los 6 a los 12 años, con incremento del contenido académico de su plan de estudios.

La etapa de Educación Secundaria se organiza en itinerarios: vías diferenciadas de estudio que separan a los alumnos en función de sus conocimientos y capacidades; hay cuatro itinerarios básicos, como aparece en la figura.

En cuanto a la Formación Profesional (FP), se remite a la Ley de reforma de la FP, aprobada en junio de 2002, que trata de unificar los tres subsistemas de la formación profesional: la formación específica, la formación ocupacional y la formación continua. La ley de FP todavía no ha sido desarrollada reglamentariamente.

Los Bachilleratos quedan reducidos a tres modalidades, perdiéndose la modalidad de Bachillerato Tecnológico. Al acabar los estudios de Bachillerato, para obtener el título los alumnos deben aprobar un examen “de reválida”, la Prueba General de Bachillerato.

La representación gráfica de este nuevo sistema sería la siguiente:



En el nuevo sistema, la Atención a la Diversidad (AD), deja de ser un principio metodológico y pasa a convertirse en un principio organizativo de los alumnos y los centros. Así, desaparecen algunas de las medidas de Atención a la Diversidad vigentes en el sistema anterior, como la posible adaptación del *currículo* a través del Proyecto Curricular de Centro o los Programas de Diversificación Curricular, y en su defecto se ofrece a los alumnos diversos itinerarios prescriptivos. La adscripción a estos itinerarios será decisión del equipo de profesores reunido en junta de evaluación, oídos los padres y el departamento de Orientación.

Los itinerarios previstos en la LOCE son los siguientes:

- Itinerario Científico: para aquellos alumnos que van a cursar el Bachillerato de Ciencias.
- Itinerario Humanístico: para los que van a estudiar los Bachilleratos de Humanidades y Ciencias Sociales o de Artes.
- Itinerario Tecnológico: para aquellos alumnos que no estudiarán Bachillerato y cursarán Ciclos Formativos de grado medio.
- Itinerario de Iniciación Profesional: para aquellos alumnos que en el anterior sistema cursarían los Programas de Garantía Social, y que, si aprueban y obtienen el título, podrían ser incorporados a los Ciclos Formativos de grado medio.

Existe, también, un quinto itinerario “oculto” y no reconocido como tal: el itinerario que no lleva a ninguna parte, de los que no van a obtener titulación; a él irían los alumnos que vienen con problemas y carencias de la Primaria, los alumnos inmigrantes que no hablan el idioma castellano o presentan un retraso curricular de dos o más años en relación con sus compañeros de edad, y en definitiva todos aquellos alumnos que por razones diversas hayan ido quedando descolgados de los otros itinerarios.

Pendiente de su desarrollo reglamentario, sólo se sabe que el plazo de aplicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación será de cinco años.

1.3. LA SITUACIÓN DEL PROFESORADO

Dado que nuestra investigación tiene como finalidad la formación del profesorado en materia de convivencia escolar, consideramos que es fundamental mostrar la situación en la que el profesorado se encuentra. Para ello nos vamos a detener en cuatro aspectos que son de gran relevancia. En primer lugar, se ofrecen algunos datos que nos dan una visión general de la situación del profesorado. En segundo lugar, damos cuenta de la carrera docente que sigue el profesorado. Posteriormente, mostraremos las opiniones y valoraciones del profesorado ante los problemas de convivencia escolar, a partir de una serie de estudios que se han ocupado de esta cuestión. Por último, abordamos la dirección de los centros escolares.

Visión general de la situación del profesorado

Vamos a comentar algunos datos sobre la situación del profesorado que nos permitan enmarcar las consideraciones que hagamos sobre este colectivo con motivo de la resolución de los problemas de convivencia en los centros escolares. Nos centraremos en tres aspectos: el número de profesores no

universitarios y su evolución, la distribución del profesorado en función del género y el número de alumnos que tiene a su cargo el profesorado.

A) Número de profesores y su evolución:

Titularidad	1992-93	1996-97	Incremento	2001-02	Incremento 96-01
TOTAL	453.894	485.966	7,1%	541.174	11,4%
PÚBLICA	328.542	358.933	9,3%	399.045	11,2%
PRIVADA	125.352	127.033	1,3%	142.129	11,9%

Fuente: MECD (Las cifras de la educación. Edición 2002. Madrid 2002)

El diferente peso del profesorado en cada una de las redes (pública y privada) guarda relación con el porcentaje de la población que escolariza, con las enseñanzas que impartía (la pública anticipó, mayoritariamente, la reforma en Secundaria antes del 96-97, la privada lo hizo a partir de esa fecha), con la distinta ratio de los programas que se impartían, mayoritariamente, en las distintas redes de centros y con las políticas de dotación de recursos humanos, distintas en las diferentes administraciones educativas. Ello explica la evolución, favorable a la privada, de los últimos seis años.

Si respecto del profesorado, tenemos en cuenta los últimos datos ofrecidos por el MECD (“Datos y cifras 2002-03”), éstos nos señalan que para este curso hay 143.099 profesores en la enseñanza privada (concertada y sin concierto), con un incremento respecto del curso 1997-98 del 14% (mientras que el profesorado de la pública se incrementó en ese mismo periodo sólo en un 8,7%). El incremento de privada va más allá del que correspondería por la extensión de los conciertos en dos cursos (3º y 4º ESO), realizados con motivo de la implantación de la reforma educativa formulada en la LOGSE. Parece que si bien el número de profesores en el sistema educativo crece, lo hace en menos proporción en la pública que en la privada, y que en cualquier caso este crecimiento se debe a la incorporación de especialistas (apoyos, atención a la diversidad y orientación en Secundaria: PT, AL, profesores de ámbito, Trabajadores Sociales, especialistas en Psicología y Pedagogía, etc.) y a la implantación o generalización de programas educativos para inmigrantes, compensación educativa, programas de convivencia, etc.

B) Distribución en función del género:

Según los datos, ya citados, referidos al curso 2001-02, el 63,1% del profesorado eran mujeres. Esta presencia de la mujer no se repartía por igual en todas las Comunidades Autónomas, yendo del 57,2% en Andalucía, con el porcentaje más bajo, al 68,3% en Cataluña, con el mayor porcentaje. La mayor presencia de la mujer en este colectivo coincide, desde el punto de vista de su distribución regional, con menores tasas de paro. Este mayor predominio de la mujer también se da en el PSEC (personal de servicios educativos complementarios), que suponen el 73,6% de los 82.335 efectivos.

Por etapas, la menor presencia de la mujer se da en la Educación Secundaria y en la Formación Profesional alcanzando sólo el 52,8%. Este porcentaje, desde el punto de vista de su distribución territorial, oscila desde el 45,8% de la Rioja al 66,6% de Cataluña.

Por redes hay que señalar que las diferencias no son de importancia, siendo algo más baja la presencia de la mujer en la enseñanza pública.

C) Relación alumnos/profesor:

La media de alumnos por profesor se situó en el curso 2001-02 en 13,4. Este número es el resultante de importantes e históricas diferencias territoriales, ya que en Navarra la media de alumnos por profesor era de sólo 11,1 (la más baja de toda España) y en Andalucía de 15,7 (la más alta). En la red pública era del 12,4 y en la privada del 16,3.

La profesión docente

No se puede hablar propiamente de carrera docente en la Enseñanza Secundaria. En primer lugar hay que señalar que para ser profesor en esta etapa del sistema educativo se exige la titulación académica correspondiente a licenciado, salvo para las plazas de Profesor Técnico de FP. En segundo lugar, indicar que es la Administración educativa la responsable de dictar los requisitos de la formación inicial para el acceso a la enseñanza. En este sentido, el Real Decreto 325/2003 regula el Título de Especialización Didáctica (con un periodo académico y otro de práctica docente) para quienes deseen ser docentes de Secundaria, Formación Profesional y de Enseñanzas de régimen especial, en los centros públicos, concertados y privados. Sólo para la adquisición de la plaza de funcionario se exige, una vez alcanzado este Título, superar un concurso-oposición a la función pública. En los otros dos casos, es la propia institución la que propone los criterios de selección de los docentes.

La carrera docente puede examinarse desde un doble punto de vista: el económico y el académico.

Inicialmente no hay diferencias notables de salario entre los profesores que empiezan y aquellos que están cercanos a la jubilación. Sólo entre los que son licenciados existe una posibilidad, pasar a ser catedráticos en la enseñanza pública superando el concurso-oposición. Esta posibilidad está cerrada al profesorado que pertenece a los Cuerpos Técnicos de Enseñanza Profesional. El profesorado, no obstante, a lo largo de su carrera profesional puede recibir distintos complementos económicos:

El complemento por "antigüedad", remuneración que se consigue mediante los *trienios*, es el único que podría diferenciar al profesorado novel del veterano.

Cada seis años, y demostrando que se han recibido 100 horas de formación, la Administración educativa concede un *sexenio* al profesorado, cuya cuantía se estabiliza al conseguir el cuarto sexenio; los sexenios posteriores apenas suponen incremento sobre lo establecido para este cuarto sexenio.

Por ser Director de Departamento también se percibe una pequeña cantidad como complemento, en torno a los 50 euros mensuales.

Por ser director, y mientras se ejerce la dirección del Centro, se cobra una cantidad como complemento específico de dirección; este complemento varía en función del número de grupos y de alumnos que tenga el centro. Asimismo, se exige también haber permanecido al menos un año en el centro en el que se aspira a la dirección, contado este en el momento en que se convoca la plaza.

Para acceder a la dirección es necesario haber ejercido la docencia por lo menos durante 5 años, en el nivel en el que se aspira a la misma; el profesorado puede presentarse a la elección para ser director

escolar según los criterios establecidos en la Ley de Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.

El complemento se consolida transcurrido el periodo de tres años de ejercicio de la dirección y ser evaluado positivamente en el desempeño de su función.

El equipo directivo recibe un complemento mucho menor que el director (por debajo del 50%) y además no tiene derecho a que se consolide a partir de prestar servicio en el cargo durante cuatro años.

Otra posibilidad de promoción entre los docentes es la de acceder al cuerpo de *inspección técnica* para lo que se exige 8 años de docencia, como mínimo; estas condiciones pueden ser modificadas por la normativa propia de las comunidades Autónomas.

En cualquier caso, para el ingreso en el Cuerpo de Inspectores es necesario superar un concurso oposición.

Las opiniones de los profesores ante los problemas de convivencia escolar

En este apartado destacamos la opinión del profesorado (siendo parte del personal que trabaja en los centros) sobre los problemas de convivencia escolar.

Del estudio “Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación” (FUHEM-IDEA, Madrid 2001) se desprende que el profesorado, sin considerar excesivamente deteriorado el clima de convivencia, considera a éste un factor fundamental para la calidad de la educación, sin que aprecie la suficiente colaboración de las familias en este asunto.

Según la Evaluación del profesorado de Educación Secundaria (CIDE, MEC, Madrid 1996), el profesorado reconoce como prioritario el valor formativo y de inserción social de la educación, lo que es un buen respaldo para sus actuaciones en educación en valores y en convivencia. Sin embargo, los profesores no se identifican con su función de tutoría, excusándose en las necesidades de formación. Consideran que se descargan en ellos demasiadas tareas necesarias para la buena marcha del centro. Vinculan el orden y la disciplina con la sensación de satisfacción laboral, pero no valoran como importantes las aportaciones del Consejo Escolar a la solución de los problemas de convivencia. Como medidas para enfrentar estos problemas confían en la reducción del número de alumnos por aula y en las posibilidades de las leyes vigentes.

La dirección de centros escolares

Si nos detenernos en el origen y evolución de la dirección de centros, cómo se planteó su creación y cuáles fueron las vicisitudes que la rodearon, encontraremos que muchos de los problemas que surgieron entonces permanecen todavía.

En primer lugar, hemos de recordar que nuestro sistema educativo nacional surge entre 1834 y 1857 como fruto del liberalismo doctrinario moderado, partidario de un sistema de educación al servicio formalmente del Estado y, de hecho, de "la clase política" que lo dirigía (Viñao, 2002:17).

En cambio la génesis de la profesión docente y el proceso de escolarización son anteriores a la configuración de los sistemas educativos nacionales o dicho de otro modo, son procesos que anteceden a la consideración de que la educación era un asunto de interés público que requería la intervención de los poderes públicos y, en especial, del Estado. Aunque las etapas básicas por las que transcurre la

profesión docente desde la Edad Moderna son la dedicación a tiempo completo (o al menos como ocupación principal) y la existencia de un marco legal sobre su ejercicio, la exigencia de una formación específica previa y la constitución de asociaciones profesionales. La posterior formación de los sistemas educativos nacionales reforzó dichas características y modificó en parte su sentido y alcance. Se sustituyó un cuerpo de docentes religiosos por otro laico bajo el control del Estado (los maestros se convirtieron en funcionarios públicos en 1901 al incluir en los Presupuestos del Estado los gastos correspondientes al sueldo, hasta ese momento equiparado al del sacerdote, porque, como él, ha recibido de Dios la vocación para la misión evangelizadora) sin que supusiese el abandono de la cultura clerical que había impregnado históricamente la enseñanza. Los poderes públicos elaboraron el marco legal de la profesión: formación (se crean las Escuelas Normales, en 1839 la de Madrid y en 1843 Gil de Zárate establece su extensión a todas las capitales de provincia y el reglamento para todas ellas), requisitos de acceso, selección, nombramiento y condiciones laborales.

No obstante, el poder de la Iglesia Católica es tan fuerte en aquella época que logra crear un subsistema escolar independiente dentro del propio sistema educativo nacional, mediante el cual consigue evadirse de las exigencias con respecto de la formación y condiciones de trabajo de su profesorado y con respecto de otros asuntos educativos al quedar eximidos del control al que estaba sometida la enseñanza pública.

«Las órdenes religiosas impartirán la enseñanza sin más trabas que la inspección relativa a la higiene y la moralidad» ... «La Iglesia clama por una libertad de enseñanza que le permita continuar con sus privilegios y se reclama la verdadera educadora por derecho divino, por tradición y en armonía con el derecho natural. Combate el derecho del Estado a asumir funciones de enseñanza» (Varela, 1991:188).

El profesor Viñao explica en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (2002) las razones del "abandono" de la enseñanza pública en España en contraste con países europeos que consolidaban en el mismo período sus sistemas educativos. Como ejemplos relata la tardanza en edificar la primera Escuela Graduada o Grupo Escolar según el modelo de edificación panóptico, en 1909. Las primeras que lo adoptan fueron las de Cartagena en 1903 y la de Madrid en 1904, cuando ya existían hacía más de 30 años, por ejemplo, en Inglaterra. Después de los 30 años transcurridos desde la primera sólo el 17% de las unidades escolares pertenecían a este tipo de escuela. Otro dato de interés mostrado en el citado libro es que entre 1831 y 1855 los alumnos que asistían a las escuelas de enseñanza primaria (de 6 a 13 años) pasaron del 24,7% al 40,6%. Señala Viñao (2002: 54) que en 1923 el 92% de las escuelas no eran graduadas y que muchas de las que lo eran tenían pocos grados. En 1935 el 68,9% de ellas sólo contaba con cuatro grados. No hay que olvidar, para explicar esta lenta implantación, que España era un país rural con una población dispersa, con un nivel de analfabetismo bruto en 1990 del 63,8%, que la construcción de estas graduadas correspondía a las iniciativas locales y estatales (no siempre concordantes en su construcción y sostenimiento) y que los propios docentes tenían que cambiar de mentalidad profesional para poder acoplarse a un conjunto de profesores procedentes de escuelas unitarias bajo la figura de un director o directora.

Algunas graduadas de las grandes capitales eran edificios magníficos, de varias plantas, que llegaron a albergar entre dos mil y tres mil alumnos. Por lo tanto, convivieron durante mucho tiempo (hasta que se establecieron los centros comarcales) escuelas unitarias, graduadas entre cuatro y seis (u ocho) grados y graduadas de más de quince. Su plena configuración institucional se logró en las décadas de los años sesenta y setenta.

«A la economía de costes fijos de la producción/escolarización en gran escala se unía la economía en el control y acción del maestro sobre el niño, así como el recurso a las técnicas de supervisión y eficiencia de las instituciones cerradas. Y, entre ellas, el edificio panóptico, expresión arquitectónica (carcelaria y hospitalaria) del "ojo del poder", en palabras de Foucault» (Viñao 1990:31).

La creación de este tipo de escuelas, producto de la "racionalidad científica" imperante en las primeras décadas del siglo XX, se justificó con argumentos como: economía de costes, aumento de la escolarización, ampliación de las materias que enseñar e influencia del modelo psicopedagógico de *graduación* —que ya se había implantado en los niveles superiores de enseñanza y en algunos centros privados— relacionada con la aparición de las nociones de grado, curso, clase, sección o división. Acogían y clasificaban en cursos o grados a los estudiantes, por razón de edad y homogeneidad de conocimientos o edad mental, en tres secciones para cada nivel o ciclo: elemental, medio y superior o en cuatro, si se incluía alguna de párvulos. Se fragmentaba el currículo escolar en grados, se realizaban exámenes de promoción, se disponía de maestros especializados, uno por aula y sin instructores auxiliares, se nombraba un director (cuando contaban con más de cuatro grados) amén de un edificio propio adecuado al nuevo modelo pedagógico. Estas son las principales diferencias con respecto de las escuelas unitarias a las que asistían todos los alumnos de 5/6 a 11/12 años en una misma aula, aunque se tratara de agruparlos por edad y nivel de conocimientos, atendida por un único maestro con la ayuda de un auxiliar o de los alumnos de mayor edad.

Los alumnos y alumnas abandonaban el centro escolar, generalmente, a los diez o doce años, si no antes, para incorporarse al trabajo de jornaleros, obreros, artesanos, costureras, etc., y era extraño que se quedaran hasta los catorce años. En cambio, los alumnos que acudían a los institutos de Enseñanza Media lo ingresaban con nueve o diez años y continuaban sus estudios hasta los catorce o diecisiete si concluían el bachillerato superior. Los cambios sociales y económicos, la inmigración del campo a las ciudades, el cambio de mentalidad y la nueva organización escolar de las graduadas comenzó a retener a los estudiantes más tiempo que en las unitarias.

Los maestros accedían a las graduadas por concurso de traslado (previa petición) bajo los criterios de categoría y antigüedad o por oposición para las vacantes que no se cubrieran. Pero la mayoría de los maestros no quería incorporarse a las graduadas si no era para ocupar la dirección, ya que su experiencia en las unitarias les había permitido trabajar con una autonomía indiscutible que perderían al entrar en una graduada. Tengamos en cuenta que los inspectores (durante mucho tiempo uno por provincia) sólo iban una o dos veces al año para supervisar la marcha de la unitaria.

El recelo, animosidad e incluso oposición a las graduadas por parte de los maestros les hacía solicitar el traslado por concurso a una unitaria en cuanto podían. Los conflictos entre maestros y entre estos y los directores son relatados en los artículos de la revista de *Pedagogía* de la época.

Con relación a la dirección de los centros escolares de enseñanza primaria, hemos de recordar que su aparición en la escena educativa española tiene poco más de un siglo. Su primera regulación se dictó a finales del siglo XIX, precisamente para dirigir las Escuelas Graduadas y, desde entonces, se han experimentado diferentes fórmulas para su selección, formación y atribución de competencias.

La aparición de la figura del director o directora de graduadas generó dos tipos de conflictos: por un lado, entre los propios maestros por los procedimientos de acceso y por el rechazo a ser controlados por un igual. Por otro, entre los inspectores, que veían mermadas sus competencias al aparecer el director como un "inspector omnipotente" en los centros (que organizaba, controlaba y dirigía) y que servía de intermediario entre los maestros y la línea burocrática central y provincial de las administraciones educativas. Es decir, el director asume competencias hasta entonces atribuidas a la inspección (creada en 1849 para vigilar y controlar el desarrollo de la educación primaria). Este problema de poder se resuelve, en parte, al reconocer la Administración educativa la autoridad del director en el interior del centro y su rendición de cuentas a la inspección.

Se ha llegado a decir que el director "lo era todo", que el "director es la graduada" (Viñao, 1990:65). La idea que se tenía sobre el director respondía a un modelo centralizado, autocrático con poder y autoridad como único órgano de gobierno hasta la Ley General de Educación de 1970. Se le atribuían

tanto tareas administrativas como pedagógicas y de relaciones con el exterior. En las graduadas de más de 15 *secciones* quedaba eximido de dar clase a un curso aunque, a cambio, era responsable de dar lecciones de ampliación a los alumnos mayores de 12 años. Seleccionaba y adscribía al alumnado al grado correspondiente, corregía el modo de enseñar en el aula a los profesores, etc. Era un cargo con estatus social, sobre todo, en los pueblos pequeños donde, además, residía y era un referente para una población escasamente escolarizada.

Pero el poder del director se ve reducido en 1911 con la creación de las *Juntas de profesores*, órgano colegiado de coordinación interna (que en los institutos lo constituía el claustro) con las que tiene que reunirse con fines académicos y organizativos. El programa general del centro lo elaboraba el director y la citada junta la de cada sección. Esta competencia se amplía en 1918 con otras de mayor calado, como decidir o no la rotación de grados por parte de los maestros, aprobar el presupuesto elaborado por el director y la organización de actividades extra-escolares. En definitiva, poco a poco se va mermando el poder del director al mismo tiempo que algunas de sus competencias van siendo asumidas por el profesorado.

El procedimiento seguido para su nombramiento cambió varias veces hasta 1965. Por parte de los maestros las opciones defendidas eran que fuera seleccionado entre los destinados en el centro o que ellos mismos lo eligieran -procedimiento que se siguió de forma restringida para las graduadas de menos de seis secciones- entre 1932 y 1935, sustituido después por el de concurso-oposición.

Entre los defensores y teóricos de las graduadas, la opción era la selección por concurso de méritos o concurso-oposición. Este fue el sistema seguido desde 1926 frente al de antigüedad como maestro o maestra. Quienes deseaban dotar de fuerza y dar al cargo un enfoque profesional no sólo defendían tal procedimiento sino que, en ocasiones, trataron de constituir un cuerpo específico e independiente del Magisterio Nacional Primario.

Un vuelco importante se produce después de la Guerra Civil. Se desmantela el espíritu y la obra educativa republicanos y, como consecuencia, una implacable depuración ideológica de la enseñanza, del profesorado de todos los niveles, de los textos (incluso de las bibliotecas escolares) y posterior instrumentalización de la educación al servicio de unos valores de fervor patriótico y religioso, dogmáticos y autocráticos.

«La política del nacional catolicismo revela también en este campo su tendencia a la unilateralidad, a la exclusión de cualquier disidencia, a la eliminación de cualquier germen de conflicto. Nos da buena muestra, de esa forma, de sus intenciones para con los maestros, y de su desconsideración, en definitiva, hacia la escuela primaria» (Mayordomo, A. 1982:270).

Resulta especialmente interesante analizar las convocatorias para el acceso *por oposición* al Magisterio Nacional Primario y para el concurso de traslado en los años cuarenta y siguientes, marcadas de inspiración político-ideológica, en los que se priman los méritos de guerra y los servicios prestados al Movimiento. Lo mismos criterios se utilizaron para proveer las vacantes en las escuelas Normales (Baz, Bardisa y García, 1995).

Por otra parte, las denominaciones y categorías establecidas por niveles ha sido una constante y han puesto de manifiesto a lo largo del tiempo salarios, jerarquías, dedicaciones y culturas académicas diferenciadas. La separación —incluso física— de los centros de Enseñanza Primaria y Media (Secundaria más tarde), facilitó que los respectivos profesores tuvieran una evidente desarticulación de objetivos, metodologías y consideración social. Hay que esperar hasta la implantación de la enseñanza comprensiva para tratar de romper con el modelo dual vigente que rigió hasta la segunda mitad del siglo XX en algunos países y a finales del mismo en España, lo que supuso un choque entre los modelos docentes y entre la concepción que sobre esa etapa tenían ambos cuerpos docentes.

Los cambios en leyes y normas sobre la dirección de centros escolares. De la participación al control:

Los sucesivos modelos de dirección escolar propuestos por la Administración educativa hasta hace 20 años —con un breve intervalo durante la II República— han respondido a una visión tecnocrática y jerárquica de la dirección, acorde con un Estado fuertemente centralizado, hasta la llegada de la democracia. En ese contexto político sólo cabía esperar una dirección y gestión de los centros públicos fiscalizados desde una perspectiva ideológica, confesional, uniforme, esclerótica y burocrática. El margen de autonomía institucional con respecto del funcionamiento organizativo y curricular era mínimo, salvo en los centros privados que por sus precios sólo resultan asequibles a las clases media y superior pero gozan de una autonomía absoluta si los comparamos con los de la enseñanza pública.

De los institutos de Segunda Enseñanza (creados en el primer cuarto del siglo XIX) hemos de destacar, con respecto de su profesorado, que incluso antes de la llegada de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), mantuvieron (frente a lo que ocurría con los maestros) cierta autonomía o poder ante la Administración educativa. Recordemos que estos centros en su origen dependían de la universidad y los rectores eran los responsables de su designación. Posteriormente, el Claustro de profesores proponía una terna a la Administración para que de ella nombrara al director. En la mayoría de los casos entre el profesorado con plaza en propiedad en el centro y, en muchos ocasiones, entre los que eran catedráticos. Es decir, había un "acuerdo" o "elección previa", generalmente respetada por la Administración educativa. Era un modo indirecto de elección aunque sin contar con la participación de otros actores implicados en el funcionamiento del centro como los alumnos y los padres.

En raras ocasiones se proponían desde los textos legales restricciones a este procedimiento, aunque podemos destacar tres normas, muy distantes en el tiempo, pero coincidentes en el sistema de provisión: el Plan del duque de Rivas, de 1836, ideario del liberalismo moderado; el Reglamento para el Régimen y Gobierno de los Institutos Generales y Técnicos, del también liberal conde de Romanones en 1901 y, ya más próximo en el tiempo, el Reglamento de los Institutos Nacionales de Bachillerato de 1977 (Baz, Bardisa y García 1995:98).

En cambio en Primaria, salvo en el período 1965-70 en el que existió el *Cuerpo de Directores Escolares*, suprimido por la Ley General de Educación del 70, los criterios seguidos por la Administración educativa para el nombramiento fueron frecuentemente cambiados desde que se creó la figura del director de Escuelas Graduadas o de centros de Enseñanza Primaria: concurso de méritos, antigüedad, "concurso" (entre directores de la misma localidad), concurso de traslado (para las vacantes después de aplicar el procedimiento anterior) y concurso-oposición.

El cambio más sustancial sobre la concepción del papel que ha de desempeñar la dirección de centros y el modo en que el profesorado puede acceder a dicho cargo, se produce con la LODE, (sin olvidar la LOECE de 1980 que inicia una ambigua y tímida apertura a la participación) "al abrir" los centros no sólo a la consulta, sino a la toma de decisiones importantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa y al atribuir a la dirección nuevas competencias y nuevos órganos de gobierno para la gestión y control. Tanto para los centros de Primaria como de Secundaria, la ley propugna que los directores escolares sean elegidos por un órgano colegiado, el Consejo Escolar de Centro, en el que están representados (previa elección por sus respectivos colectivos) profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicios y administración local.

No se exige una formación específica previa. Como requisitos se pide: ser profesor con destino definitivo del centro, contar con un año de permanencia en el mismo y tres de docencia en los centros del nivel docente de que se trate y realizar un proyecto en el que se expliciten las líneas básicas de su programa y sus méritos profesionales, que habrá de presentar al Consejo Escolar. Es este órgano de gobierno el que decidirá por mayoría absoluta y para un período de tres años quién accederá a la

dirección. En el caso de no haber candidato o si de haberlo no lograra tal mayoría, sería la Administración educativa quien nombrará al director.

Como más adelante analizaremos, la aplicación de este modelo directivo no ha estado exenta de dificultades hasta el punto de que, ante la falta de candidatos para ocupar el cargo, la Administración educativa (provisionalmente y por un año) ha tenido que "designar" directores en un alto porcentaje de centros (Bardisa y cols., 1994).

Frente a esta posibilidad de que con un mínimo de requisitos los profesores pudieran presentar su "candidatura" a la dirección en la LODE, las sucesivas normas dictadas por la Administración educativa, han reducido esa posibilidad al optar por un sistema meritocrático y legitimar su "presencia" en la decisión. Es decir, la autonomía del centro en la elección de los directores se va viendo sucesivamente restringida en las leyes siguientes; Ley Orgánica de la Participación en la Enseñanza, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE) de 1995 y ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, que modifican aspectos importantes en las condiciones de acceso y tienden a una mayor profesionalización. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 no aborda ninguna remodelación importante sobre la dirección escolar, ya que únicamente en su artículo 58 indica que se contará en el centro con un administrador para las tareas de gestión.

Pero no son únicamente las leyes las que muestran una posición de inconsistencia con respecto del déficit democrático que se vive en los centros al no adoptar las medidas y procedimientos que condujeran a un apoyo claro a los centros. Las demandas del profesorado para que puedan dirigir los centros sin tener que enfrentarse a tantas trabas administrativas, fruto de la hiper regulación a las que se han visto sometidos, no han tenido respuesta en las sucesivas leyes. Por otra parte, también en las prácticas escolares se comprueba la reducida presencia de hábitos de responsabilidad democrática en los márgenes de autonomía concedida (Elejabeitia, 1987; San Fabián, 1992; Fernández Enguita, 1993; Bardisa 1995).

Los argumentos más relevantes utilizados por los participantes empíricos de una investigación reciente en la Comunidad Autónoma de Madrid, tienen que ver con la justificación de la ausencia de participación. Su dinámica se ve problemática y conflictiva. Es probable que se quiera resguardar a los centros de tal complejidad y conflictividad. De ahí su "cierre" para que se gestione "desde dentro" sin injerencias en las decisiones. Los problemas societarios constituyen el contexto de los problemas institucionales. La *falta de tiempo* es la excusa más utilizada por los padres (sobre todo de los grandes centros urbanos) para no acudir a las reuniones individuales con los tutores y/o a las convocadas para el grupo de padres. Si se está en el trabajo están liberados de la sospecha de culpabilidad. Este es un manido recurso argumental rechazado por quienes se autoconsideran más participativos. La implicación se vive como un esfuerzo añadido que no interesa, que no es placentero porque ni padres ni alumnos encuentran la posibilidad de discutir sus propias opiniones (AA.VV., 2001: 191).

Las reuniones de los Consejos Escolares de centro se convierten en un lugar de desencuentro porque en vez de considerarlas como espacios para la inclusión de los tres agentes principales (padres, alumnos y profesores) en una misma tarea con un objetivo común, se perciben como una interrupción en el mecanismo de ejecución del poder (del profesor, del director, del Ministerio) por lo que es descalificado y tildado de inoperante. En este sentido, tanto padres como estudiantes son vistos por los profesores como "intrusos". El ámbito de la participación queda reducido a sus aspectos formales, como espacio retórico de legitimación formal, vacío de contenido y plagado de reticencias de unos y otros. Mientras que lo que más se discute en las reuniones son cuestiones de "control" (lo que más conduce al consenso) lo que a los padres les interesa discutir, en cambio, es el desarrollo académico. La visión de los equipos directivos sobre los otros órganos de gobierno no suele ser optimista porque no es eficiente el claustro, ni los profesores se implican en las tareas institucionales que han de reflejarse en los proyectos.

En el seminario que sobre dirección escolar organiza el Consejo Escolar del Estado en 1993 se debaten, entre otros asuntos, las razones por las que el profesorado no quiere ocupar ese puesto (Bardisa 1993), a pesar de que: mantiene cierto reconocimiento y *status* social, va acompañado de una remuneración económica, se está implantando una reforma educativa que permite el desarrollo profesional de los docentes y la innovación curricular y, por último, se concede mayor autonomía y se ha propiciado la participación democrática en los centros.

Estos retos profesionalizadores se perciben más que como un acicate para el cambio institucional, como una sobrecarga de tareas y un desgaste emocional (generado por un profesorado poco dado a la asunción de responsabilidades compartidas en la gestión y enfrentados, en no pocas ocasiones, a la dirección). Resulta difícil cambiar una cultura y unas prácticas heredadas del modelo autocrático (reflejo del contexto político dictatorial imperante hasta la llegada de la democracia) y adecuarlas a una ley que parece ir por delante de los deseos de parte del profesorado.

Cinco años después de la LODE, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se reconoce la importancia de la dirección entre los indicadores que "midan" la calidad de la enseñanza y en su artículo 58.3 señala que:

«Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos».

De la formación para desempeñar la dirección escolar:

La LOGSE, por lo tanto, destaca la labor del equipo directivo y la necesidad de que quienes sean directores reciban un curso de formación que les prepare para el desarrollo de sus funciones.

A su vez el Consejo Escolar del Estado, preocupado por la situación en los sucesivos informes de esos años y posteriores, recomienda, igualmente, a la Administración la adopción de medidas que "animen" a los profesores a asumir la dirección.

Ahora bien, creer que al incidir, mediante la formación, en la persona que ocupe la dirección se incidía también en el resto de la comunidad educativa, parece en principio una visión ingenua. Porque "el problema" no se resolvía salvo que, fundamentalmente, el claustro de profesores asumiera un modo distinto de entender y, como consecuencia, de actuar sobre otras variables que acompañan a la propia manera de ejercer la dirección: cambio en los Centros de Formación inicial del profesorado (que permitiera el diseño y desarrollo del nuevo currículo escolar propuesto en la ley), formación del profesorado en ejercicio para modificar los modos de relación personal y profesional y ruptura con el aislamiento y la balcanización mediante un abordaje colaborativo, etc. Por lo tanto, la formación adoptada mediante cursos de variada y corta duración, impuestos sobre una formación inicial en la que la organización dirección y gestión de centros no eran disciplinas relevantes, no pareció resolver la inicial resistencia a ser candidatos a la dirección, ni se valoró su repercusión en la vida de los centros. Podemos preguntarnos si una formación específica sobre organización y dirección, para todos los docentes hubiera paliado, al menos, una situación que se iba convirtiendo poco a poco, en crónica.

Lo que a los profesores que dirigen los centros les preocupa es resolver problemas para los que no siente que la Administración les da una respuesta satisfactoria y rápida. Por ejemplo, qué hacer con un profesor que "no cumple", cómo sustituir a un profesor de manera inmediata, cómo actuar ante un problema grave de convivencia o cómo animar para implicar a la comunidad.

«Los equipos directivos se autoperciben con insuficiente formación específica en las áreas de diseño curricular y de evaluación del centro. Así mismo, en lo que afecta a la gestión de reuniones y al fomento del trabajo en equipo» (Gairín y Villa, 1999:312).

Aunque la LOGSE fue una ley que incidió en la estructura del sistema educativo y, sobre todo, en el currículo, no abordó el tema candente de la dirección. Se limitó a proponer dos figuras importantes para el funcionamiento de los centros: a) el administrador, jerárquicamente dependiente del director, y miembro de pleno derecho en la Comisión Económica (necesario para la gestión de los recursos) que sustituirá al Secretario y b) el orientador (necesario tanto para ayudar a los estudiantes como al profesorado).

Esta ley crea además, nuevos órganos de coordinación académica: los Departamentos didácticos y el Departamento de Orientación y genera todo un movimiento para la explicitación del trabajo de carácter institucional y curricular. Se pide a los centros una serie de documentos que en no pocos centros exigió un trabajo reflexivo sobre el sentido de la educación para los valores ciudadanos, el modelo pedagógico y curricular y otros aspectos de la vida cotidiana de los centros. Estos documentos fueron: El Proyecto Educativo de centro, el Proyecto Curricular, el Proyecto de gestión y el Plan y Memoria Anual.

Durante ese período de los años noventa a los directores ya no sólo se les pide que lleven adelante "su" proyecto de dirección más o menos negociado (si es que fue elegido) sino que comiencen a interpretar un papel de "dinamizador", "motor del cambio", facilitador, etc., en un escenario relativamente autónomo que les permitiera recoger las iniciativas y propuestas para los centros que dirigen. Pero, como ya se ha señalado, en ese escenario no se "representa", un "texto" de construcción propia, sino una serie de documentos impersonales, no contextualizados, elaborado (siguiendo las pautas formales del Ministerio) por las editoriales que tienen una fuerte implantación en los centros escolares. La interesante propuesta de reflexión compartida sugerida por el Ministerio no siempre se lleva a la práctica porque para ello es necesario elaborar un proyecto político-pedagógico a partir de un amplio y profundo proceso de diagnóstico, análisis y propuesta de alternativas que, a su vez, exige el compromiso real de todos los implicados: comunidad, padres, alumnos y profesores. De aquí que el principio de autonomía concedido para elaborar proyectos nacidos en los propios centros, quede relegado y puesto en manos de agentes externos al centro como son las editoriales.

Esta crítica en modo alguno puede generalizarse porque antes de aparecer la LOGSE, en los años setenta y ochenta, muchos docentes y directores (bastantes de ellos comprometidos con los movimientos de renovación pedagógica) se embarcaron en la ardua tarea de construir proyectos educativos propios, adecuados para la comunidad educativa en la que desempeñaban su profesión.

Las críticas a la LOGSE se van extendiendo y, paralelamente, algunos docentes reclaman, ahora con mayor fuerza, la "profesionalización" de la dirección escolar. Hay un movimiento durante los años noventa cada vez menos soterrado que "culpa" a la LOGSE de todos los males que acontecen en la educación española y a los Consejos Escolares de su burocratización y eficacia relativa para tomar decisiones (AAVV. 2001, Bardisa, 2002).

La Administración educativa pretende dar un "retoque" a la dirección y propone las 77 medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza, que son el antecedente de la nueva Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE) de 1995 con la intención, entre otras propuestas, de especializar a los directores e incentivar el puesto ante la persistente inhibición del profesorado de Primaria y Secundaria a ocuparlo.

Esta ley insiste en la formación como medida de apoyo a quienes deseen ser directores por lo que exige, como requisito previo, para presentarse a la elección, *estar habilitados*, bien por superar un curso, bien por méritos previos sometidos a evaluación de la Administración. Mantiene el carácter electivo por el Consejo Escolar, modifica las condiciones para acceder al cargo (por cuatro años con

posibilidad de dos períodos más) se prevé la evaluación del trabajo realizado como director que, en el caso de ser positiva consolidará parte del complemento económico.

Se produce con la convocatoria de los cursos de formación para el ejercicio de la función directiva un fenómeno interesante; miles de profesores asisten y logran la habilitación, pero no aumenta en la misma proporción, el número de candidatos a la dirección. El profesorado se habilita "por si" en alguna ocasión puede resultarle útil pero no con la intención de ejercer la dirección.

Nuevos aires para la dirección:

Una nueva ley aparece en el panorama educativo, la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, en cuyo capítulo VI se recogen los principios, requisitos y procedimientos de selección para acceder a la dirección.

Los centros docentes públicos deben tener órganos de gobierno (director, jefe de estudios y secretario) y órganos colegiados de participación en el control y gestión (claustro y consejo escolar) en consecuencia, los órganos de gobierno tienen carácter unipersonal, mientras que a los colegiados se le atribuyen funciones de participación en la gestión y control del centro. Las competencias directivas corresponden a los órganos unipersonales y a los colegiados y, las ejecutivas, se distribuyen entre los miembros del equipo directivo.

La selección y nombramiento de Directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro. Dicha selección se realizará de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad.

Con respecto a los *requisitos* para poder participar en el concurso de méritos se señala que los profesores deberán:

- a) Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde que se opta.
- b) Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.
- c) Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la administración educativa convocante.

La *selección* será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro.

La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, en la valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y en la labor docente. De forma especial se valorará la experiencia previa en la dirección.

Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. Asimismo, establecerán los criterios objetivos y el procedimiento aplicables a la correspondiente selección.

El *nombramiento* se realizará después de que los "aspirantes" seleccionados superen un programa de formación inicial (teórico y práctico), organizado por las Administraciones educativas (de este curso serán eximidos los que hayan sido evaluados positivamente como directores). En el caso de que los

"aspirantes" sean evaluados positivamente adquirirán la categoría de Director para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate y para todas las Administraciones educativas.

El nombramiento de los Directores podrá renovarse por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo realizado. Las administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

Cuando no haya candidatos o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado ningún aspirante, será la Administración educativa quien nombre al director por un período de tres años.

El *apoyo al ejercicio de la función directiva* propuesto en la ley, por una parte se relaciona con la autonomía para impulsar proyectos de mejora de la calidad y, por otra, con formación permanente. En función de las características del centro las Administraciones educativas podrán eximir total o parcialmente de docencia al equipo directivo y, especialmente, al director.

Cuando un director finalice el período de su mandato incluidas las posibles prórrogas, deberá participar de nuevo en un concurso de méritos si quiere volver a desempeñar el cargo.

Todos los cargos directivos serán retribuidos de forma diferenciada, asimismo su ejercicio será valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente y para otros fines de carácter profesional.

Los directores evaluados positivamente, mientras permanezcan en activo mantendrán la percepción del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas.

Por lo tanto, la nueva ley (LOCE) modifica sustancialmente los criterios por los que el profesorado puede acceder a la dirección en cuyo cargo se convierte en representante de la Administración y no del profesorado y alumnos del centro (como sintieron o exigieron los profesores) y tiene atribuidas las siguientes competencias recogidas en el artículo 79:

- a) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás posiciones vigentes.
- b) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.
- c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
- d) Ostentar la representación del centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.
- e) Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.
- f) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- h) Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que corresponden a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa.
- l) Impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas.
- m) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Las competencias en la práctica:

Podemos preguntarnos, una vez conocidas las funciones atribuidas por la Administración, qué información tenemos acerca de las dimensiones y tareas o actividades realizadas por directores y directoras en la práctica profesional. Funciones que han sido objeto de debate desde su creación. En unos casos, al intentar constreñir su trabajo a lo puramente administrativo y de gestión económica (a lo que se oponían ya los directores de graduada por entender que de este modo se convertiría el centro en una acumulación de unitarias sin criterios compartidos). En otros, al magnificar retóricamente su papel y atribuírsele todo tipo de funciones. A quienes ejercen la dirección no sólo se les ha pedido desde su origen que coordinen, gestionen, etc., sino que desempeñen tareas de inspector, psicopedagogo y además de docente. ¿Es posible que se puedan abarcar tantas funciones en solitario o con un equipo mínimo?

En el fondo del debate, que todavía se mantiene vigente, subyace la idea de la "omnipresencia", del líder carismático y de la representación de la autoridad "legítimamente" conseguida. Hoyle primero y Ball después tratan el tema del poder en los centros, en pugna entre los distintos actores de la organización. Los directores tratan de mantener el control (dominio) y la adhesión (integración). De ahí que, aún empleando diferentes estilos, pretendan la estabilidad relacionada con el control.

"La idea de neutralidad, que es una idea derivada de creer en la posibilidad del no-poder, es un obstáculo para pensar las escuelas de manera crítica". (Caruso y Dussel 1995:56).

Pensemos en la relación de directores, profesores y estudiantes y la distribución de espacios y tiempos. Del tiempo en el uso de la palabra, de la distribución de los recursos, de la intervención en la "construcción" de normas y reglamentos, de los pasillos, de los espacios en los tiempos libres... de la cultura y de las contraculturas de los adolescentes.

La autoridad formal, vinculada al cargo, no siempre coincide con el poder real; por eso la representación que muestran los organigramas organizativos no dan cuenta de los lazos y flujos cambiantes del poder. Se puede observar, a través de las redes formales e informales que se entrecruzan en la práctica, cómo unas influyen y hasta modifican las otras en un difícil y no fácilmente controlable juego de influencias, rumores, cotilleos, agendas ocultas y racionalizaciones y cómo todo ello determina el conflicto en los niveles verticales y horizontales, entre las redes internas y externas y en el funcionamiento de la organización.

Retomando el tema de poder desde la creación de las graduadas, ya entonces se consideró la necesidad de la colaboración de las familias y otros grupos sociales, sobre todo, para poder organizar los servicios y actividades complementarias, la apertura del centro y su libre utilización por el alumnado y las familias y la creación de órganos colegiados representantes de padres y de estudiantes. Observamos que ya en ese período de tiempo se habla de "juntas infantiles" y de "asociaciones de padres". Pero al mismo tiempo que unos proponen abrir los centros a la intervención social y a su uso

por la comunidad, otros la restringen desde la desconfianza. Este frágil y poco duradero órgano de participación social con el que se pretende consolidar la escuela graduada (a pesar de que el sistema educativo era centralista), no llega a afianzarse porque desde la propia escuela surgieron resistencias y recelos. Los argumentos esgrimidos entonces son idénticos a los que se utilizan ahora: establecimiento de límites, intromisión y falta de capacidad para opinar sobre asuntos pedagógicos y curriculares. Se restringió entonces y se frena ahora la colaboración. Se "permite", eso sí, en términos de ayuda económica y de organización de actividades culturales, deportivas y poco más (AA.VV. 2001). Lejos, por tanto de la idea de organismo social o de comunidad. Habría que esperar algo más de cuarenta años para institucionalizar cierta participación en el centro escolar (con la LOECE de 1980), estando en el gobierno la UCD.

Aunque como señala Viñao, (1990:82) se tiene poca información sobre los Consejos escolares de la época republicana, se sabe que su creación dependía de iniciativas personales y del interés de la Administración central. Tales consejos estaban conformados por un representante del municipio, dos padres y dos madres de alumnos, el depositario de fondos municipales, a título consultivo, para lo relacionado con la tesorería, y el director del centro escolar que ejercía como secretario. El presidente del consejo se elegía entre sus miembros.

El profesor Gimeno y colaboradores en 1995 realizaron una interesante investigación sobre las percepciones que tienen profesores y directores de centros de las tareas que estos realizan. Clasifican las funciones de la dirección en: asesoramiento pedagógico, coordinación, control, gestión, información, representación y facilitación del clima social.

Aunque aparecen diferencias en la valoración y en la importancia para la calidad de algunas funciones y sus correspondientes actividades de la dirección, no es menos evidente que el profesorado y los directores y directoras del estudio comparten una cultura común puesto que de los resultados se desprende que funciones tan importantes que tienen que ver con la coordinación y con los asuntos pedagógicos no son admitidas como propias ni por unos ni por otros. Son las tareas a las que menos tiempo dedican entre otras razones por "la inflación burocrática y por la dificultad que entraña abordar una zona protegida por el escudo de la libertad de cátedra" (Gimeno y cols. 1995: 35).

La indefinición del papel que ha de desempeñar la dirección y la falta de claridad respecto a las responsabilidades que se derivan de las competencias asignadas (y de las que asumen porque el claustro no lo hace, aunque les competen) requieren por una parte, su clarificación aunque no por vía de hiperregulación a través de reglamentos y directrices administrativas y, por otra, delimitar las tareas de gestión y control para que las que no les correspondan sean asumidas en otros ámbitos proveedores de recursos dentro de la gestión del sistema educativo.

Los modos de entender la dirección:

No existe consenso acerca del modo de organizar y de ejercer la dirección escolar tal y como señala el informe de la OCDE de 1991. Aunque son numerosas las clasificaciones elaboradas para describir los estilos de dirección, podrían establecerse dos polos entre los que tendrían cabida los demás modelos: el unipersonal y el colegiado. Para el primer caso se considera necesario que estén dotados de poderes pedagógicos y de gestión y para el segundo, se aboga por un modelo colegiado para dirigir y gestionar. Un último modelo responde a quienes prefieren una práctica sometida a un control gestor externo mediante consejos escolares, inspectores o reglas y normas de estricta aplicación (Gimeno y cols 1995:17) que se contraponen al clamor que, recorre los centros pidiendo más autonomía.

El primer modelo fue adoptado en los primeros momentos de la creación de las escuelas para las que, en principio, no se necesitó de ninguna cualificación especial dada la simplicidad de la estructura organizativa de los centros y de la gestión y administración de sus recursos. En una segunda fase con la influencia taylorista y gerencial (división y subdivisión de tareas) se exige una especialización técnica para dirigir las instituciones escolares.

Actualmente y fruto de la complejidad de funcionamiento que se observa en los centros se exige una dirección cuyas funciones sean compartidas por sus miembros y, como ya se ha señalado, una formación específica antes de incorporarse al cargo. Pero la actual legislación favorece el personalismo y no asigna responsabilidades explícitas a otros componentes de la organización. Se vuelve así a enfoques que se creían olvidados.

Destacan las demandas contradictorias que se reclaman a los centros desde la sociedad, y desde la propia comunidad educativa. A la dirección se le pide que resuelva no sólo los problemas cotidianos que acontecen en los centros, sino que palle los déficits de calidad que puedan observarse en el sistema educativo. No obstante, se reconoce su importancia para ordenar un proyecto educativo coherente que sea identificable por quienes conforman la comunidad escolar. Esta construcción y su revisión frecuente, para iniciar nuevos procesos de innovación y cambio, exige reconocer que «no existe escuela sino modos escolares de educación, que no existe "el niño", sino distintas percepciones de infancia ligadas a las clases sociales y a estilos de vida diferentes» (Varela 1991:285).

Por lo tanto, hay que cuestionar la perspectiva tradicional que atribuye el liderazgo a la persona o a las tareas que realiza, al mismo tiempo que se desmitifica la idealizada figura carismática (que impide la asunción de una autonomía responsable de los demás), y defender otro enfoque que se centre en las relaciones colaborativas internas y externas que se establecen, y a las que les otorgan significado, los miembros de la organización porque, como señala Coronel (1998:174):

«El concepto de liderazgo, -como era de esperar-, al igual que la propia teoría organizativa queda imbuido por el influjo adormecedor, persistente y casi asfixiante de un enfoque positivista/estructural, dominador en la época industrial y moderna» .

Las ideas básicas sobre liderazgo apenas han cambiado en las últimas décadas; parten de la creencia de que el líder es quien posee la visión de las metas hacia las que hay que dirigir la institución. Concede el protagonismo al líder, individualmente considerado, de modo que el resto de los actores quedan desdibujados ante él. El riesgo es confundir la gestión con el liderazgo y lo que es peor eludir la participación del profesorado. Curiosamente en la investigación de Gairín y Villa (1999) no llegan al 50% los equipos directivos que tienen elaborado un plan de actuación directivo. Lo que puede explicar una actuación sobre lo periférico, las actividades de seguimiento diario sin prever actuaciones a medio plazo.

Si las organizaciones escolares son construcciones sociales regidas en parte por sus miembros, la cultura o culturas que construyen, giran alrededor de los elementos siguientes: teorías, creencias,

intereses, principios, normas, rituales, discursos, símbolos, etc., basados en tradiciones largamente asentadas y reglas de juego no puestas en entredicho y que son compartidos por sus miembros. Los directores, desde este supuesto han de comprender, interpretar y analizar los componentes de la cultura organizativa creada y facilitar la comprensión y re-construcción en el centro (si así se decidiera) de tales formas culturales.

Pero ya sabemos que los directores no sólo no se centran en el liderazgo pedagógico, sino que, en su trabajo diario, fragmentado y discontinuo, tienen que abordar también tareas administrativas que, aunque son las más rechazadas por los equipos directivos, son a las que más tiempo dedican (Gairín y Villa, 1999: 312); además, aunque con horario más reducido que sus compañeros, tienen que dar clase.

Una alternativa a la sobrecarga de funciones sobre un órgano denominado "unipersonal" en la ley, estaría en ampliar la "profesionalidad" docente de modo que la responsabilidad y el compromiso sobre asuntos pedagógicos y organizativos recayeran sobre el claustro (sacándolo del espacio exclusivo del aula) u otros agentes de la comunidad. Nos estamos refiriendo al principio de colegialidad, «entendida ésta en el sentido de la asunción colectiva de las tareas implicadas en la gestión escolar y en los procesos de toma de decisiones asociados a la misma» (Gimeno y cols.1995:25). Estaríamos hablando en este caso de un liderazgo compartido, abierto a la participación.

La experiencia en nuestros centros muestra la lejanía en la que se sitúa la propuesta anterior. Los profesores siguen con la percepción de sí mismos como docentes y no como gestores, e identifican de modo restringido su profesión situándola exclusivamente en el espacio cerrado y "privado" del aula.

¿Por qué el profesorado no quiere ocupar la dirección?:

Algunos de los asuntos descritos tienen que ver con las resistencias del profesorado a dirigir los centros. En este apartado expondremos algunas de las causas ya explicadas en otros momentos (Bardisa 1987; 1993; 1994; 1994b) pero ampliadas ahora con nuevas aportaciones.

Aunque en los primeros años de la democracia la politización de la ciudadanía entra también en los centros ("cerrados" hasta entonces a la intervención social) de mano de profesores y padres que tratan de incorporar las ideas renovadoras con las que modificar las relaciones de poder y los currículos ideológicamente sesgados, esta efervescencia va declinando poco a poco.

La falta de candidatos a la dirección se detecta pronto pero la Administración educativa no actúa con la misma rapidez para resolver un problema grave en el sistema escolar.

Son variadas las razones que se esgrimen para justificar los cambios normativos sobre la dirección escolar desde la LODE. La más utilizada es, precisamente, la ausencia de candidatos. Pero también (aunque no se diga explícitamente) hay un intento, cada vez mayor, de control por parte de la Administración (tanto en la definición de requisitos previos para el acceso, como en la intervención a la hora de la designación). A pesar de que los directores y directoras reclaman una formación que les ayude a desarrollar habilidades sociales con las que resolver los conflictos, la Administración trata de formar directores cada vez más "eficaces" en la resolución de asuntos administrativos, sin percatarse de que quienes gobiernan los centros cada vez se sienten más agobiados por los aspectos burocráticos y por las tareas encomendadas en centros en los que la complejidad aumenta progresivamente.

En las cinco últimas leyes para la educación, se han ido reformulando los criterios anteriores para tratar de "motivar" a un profesorado que parece no desear ocupar la dirección. Sin embargo, ninguna de ellas ha dado resultados y se mantiene la inhibición en los mismos porcentajes que ya se pusieron de manifiesto en el Informe del Consejo escolar del Estado de 1988 después de las primeras elecciones

a la dirección. Quizás el empecinamiento en resolver el problema por vía legislativa no sea el mejor modo de abordarlo, si no se cambian otros aspectos que hagan más atractivo el cargo.

Ahora bien, en todos los centros está ocupada la dirección aunque no se ha aminorado el rechazo a ocupar un cargo por la vía de elección; lo que ocurre es que se ha establecido una forma más sutil o "perversa" desde el punto de vista democrático de llegar a él como es a propuesta de la inspección técnica que no requiere del candidato programa, ni proyecto, ni división entre el profesorado como podría ocurrir ante la posibilidad remota de que hubiera más de un candidato. Ante este tipo de "aceptación", los profesores designados expresan sus disculpas, quejas, resistencias y justificaciones ante los compañeros del claustro. Aceptan a regañadientes, pero aceptan, una designación que consideran "impuesta". Argumentan que resultó "inevitable" tal aceptación para evitar males mayores.

Los datos recogidos en el *Informe del Consejo Escolar del Estado* (2000-2001) indican que en Secundaria el 60,6% de los directores son designados por la Administración en vez de ser elegidos por los consejos escolares de centro y, como en informes anteriores, se vuelve a señalar que: «en muchas ocasiones los directores de los Centros son elegidos por la Administración educativa en vez de por el Consejo Escolar ante la falta de candidatos, por lo que insta a las Administraciones educativas a dignificar, ayudar y fomentar la función directiva». (2002:379).

La Administración entra, al adoptar sus decisiones, en aspectos formales con respecto a la organización de los centros, pero no es sensible a las demandas de un profesorado que clama porque les resuelva problemas, a su juicio, más relevantes para desempeñar su trabajo en mejores condiciones. Es decir, durante casi veinte años los profesores han eludido mayoritariamente presentarse para ocupar la dirección, aunque no hayan expresado su rechazo al modo de acceso. Se han escudado culpando de la situación no a su incapacidad para organizar un equipo de dirección que dirija y gestione el centro durante cuatro años, sino a las cada vez más complejas y difíciles relaciones de trabajo en su interior y a la falta de apoyo de la Administración.

Es resumen, el profesorado está de acuerdo en que sea el consejo escolar de centro el que decida quién tiene que asumir la dirección (Bardisa y cols., 1994) y rechaza que se cambie el procedimiento, pero al mismo tiempo es renuente a presentar una candidatura negociada entre los distintos sectores (principalmente, entre los miembros del claustro de profesores).

Algunas de las razones que esgrime el profesorado para explicar su reticencia a ser director son:

1.- La dificultad en asumir un papel difícil con el que *dar respuesta a un sinfín de demandas* que la sociedad reclama a los centros que hace que la dirección sea, cada vez, una actividad más compleja. Frente a un currículo tradicional de disciplinas asentadas ahora se les atribuyen contenidos nuevos (situados en tierra de nadie entre el profesorado) que tienen que ver con la educación para el medio ambiente, la paz, la tolerancia, la sexualidad, las drogas, la igualdad de oportunidades, las nuevas tecnologías, etc. para que formen parte de su sistema de enseñanza. Dicho de otro modo, no sólo se exige que los centros amplíen el currículo, sino que además, "prevengan, integren y compensen lo más pronto posible y de manera exitosa, aquellos problemas que no se resuelven en ningún otro sitio". (Coronel, 1998:46).

2.- La *ingobernabilidad de los centros*: La tradicional representación social sobre las instituciones escolares las muestra como si estuvieran fuertemente estructuradas, con metas claramente definidas y sin grandes conflictos en su interior, ha dado paso a una imagen más real (a partir de las investigaciones realizadas desde un enfoque micropolítico) en la que resulta evidente el poder, la diversidad de metas, los intereses puestos en juego, el control, la disputa ideológica, los conflictos y la actividad política. (Ball, 1989:25). En definitiva, los centros son organizaciones más complejas, menos estables y menos comprensibles de lo que se había pensado.

3.- El aumento de la *heterogeneidad de los miembros que conviven en los centros*. Desde hace unos diez años los actores son más "diversos" dentro de un mismo centro (clase social, minorías étnicas, religiosas y lingüísticas, más alumnos desmotivados e indisciplinados, etc.). A su vez, conviven profesores (en Secundaria Obligatoria) con distinta formación inicial, diferente salario y, sobre todo, distintos modos culturales en el modo de entender la práctica profesional). Ante estos cambios sustanciales el principio de comprensividad y su correlato de atención a la diversidad, resulta cada vez más difícil de llevar a cabo sin una formación adecuada, sin la colaboración de la comunidad educativa y sin la adopción de ayudas por parte de la Administración. Dirigir un centro sin los recursos necesarios y sin la experiencia práctica de los docentes en la construcción de un modelo de enseñanza colaborativo, que exige un proyecto de centro previamente negociado, resulta realmente poco atractivo.

Asimismo, y apoyándose en el Informe del defensor del Pueblo, el Consejo Escolar del Estado destaca la concentración en determinados centros educativos de alumnos con dificultades para su integración escolar y académica, situación que va casi siempre acompañada de deficiencias en el número de efectivos personales para atender la situación creada, lo que ha revertido en un empeoramiento de las condiciones de trabajo en las que el profesorado afectado desempeña su tarea (pág 572).

En el Informe del Defensor del Pueblo se señala que los centros públicos acogen el doble de alumnos extranjeros que los concertados (de titularidad privada pero sostenidos con fondos públicos) y privados. El 82% de los escolares procedentes de América Latina y el Caribe, África, Europa no comunitaria, Asia y Oceanía estudian en colegios públicos y su presencia es mayor en las ciudades de más de 20.000 habitantes. Su peso porcentual en la red pública en relación con el total del alumnado, es del 2.22%, mientras que en la privada sólo supone el 0,96%. A pesar de que tienen la obligación de no establecer diferencias entre inmigrantes y españoles a la hora de seleccionar a su alumnado, el Informe vuelve a confirmar que los centros concertados eluden esta exigencia.

Afirmar que los centros son ingobernables, de la manera tan general y reiterada como se está haciendo, oculta lo contrario: la cantidad de centros en los que los problemas de convivencia son irrelevantes. Es más, el "discurso" en el que se atribuyen a la inmigración y a la extensión en dos o más años la enseñanza Secundaria, los males que la aquejan, está ampliando la tradicional cultura de la queja de los docentes y legitimando la impotencia profesional.

También en el Informe del Consejo Escolar del Estado se «insta a las Administraciones educativas a que establezcan un marco jurídico que mejore la gobernabilidad de los centros, a que destinen todos los medios y recursos necesarios para fomentar la convivencia y a que establezcan mecanismos que permitan una mayor implicación de las familias y los distintos sectores educativos» (pág. 375).

Ambas partes, Administración y profesorado no se sienten responsables del deterioro de la situación y, menos aún los padres y los alumnos. Los profesores se remiten a establecer con el centro una relación contractual. Los problemas de los centros son problemas de los otros. Los sucesivos Ministerios son la imagen que acumula las mayores críticas y de forma directa es receptor de todos los problemas, personales y colectivos, de todas las carencias y deficiencias de los recursos (AA, VV. 2001:143).

4.- *Los papeles contradictorios atribuidos a la dirección*. Ya hemos explicado la ambigüedad o indefinición del papel que en la práctica desempeñan los directores y que, como consecuencia, da lugar a situaciones contradictorias. No sólo simultanea, en el caso español, horas de docencia y dirección sino que, además, tiene que conciliar las responsabilidades administrativas con las funciones de liderazgo educativo para una enseñanza de mayor calidad. Al mismo tiempo, se le atribuye la responsabilidad de liderar las reformas o innovaciones y cambios sin dejar por ello de ser los guardianes de las tradiciones asentadas del orden social sobre los fines institucionales y el respeto a las culturas de los centros. Es como si se ignorara que la tarea de educar ha sufrido modificaciones sustanciales desde el medievo aunque a diferencia de otras instituciones sociales son escasamente

propicias al cambio y conservadoras por naturaleza (Viñao, 2002: 102-105). Tiene que dirigir desde un enfoque personalista, en ocasiones, forzado ante la inhibición de los profesores aunque desde su posición ideológica quisiera hacerlo con un modelo colegiado para logra implicar a la comunidad educativa en la gestión. Un último papel dual se presenta a los directores cuando han de decidir ante la tesitura de representar a su centro, y erigirse en defensores de sus intereses y reivindicaciones (sobre todo en el caso de ser directores elegidos) o por el contrario, representar a la Administración y hacer cumplir sus directrices en la gestión del centro aún sin el apoyo del profesorado.

5.- *La vuelta al aula acabado el mandato.* Transcurridos los años en que se ha desempeñado la dirección, el director podrá volver a repetir el proceso de elección o regresar a la docencia en el mismo centro. Si las relaciones con los colegas no han sido conflictivas, retornar al aula no es un problema, pero si ha habido enfrentamientos el desgaste emocional, las enemistades y la autoridad "perdida", hará difícil que las aguas vuelvan a su cauce. Por esta razón algunos directores optan por pedir el traslado a otros centros.

6.- *Motivos personales* entre los que se destaca la falta de capacidad, inseguridad, miedo a la responsabilidad, falta de tiempo. Razones esgrimidas fundamentalmente por el profesorado femenino, (mayoritario en todas las etapas del sistema educativo no universitario) que parece atribuir por encima de otras dimensiones la de un liderazgo técnico-instrumental vinculado de manera estereotipada a comportamientos masculinos relacionados con "energía", "firmeza", "autoridad", "distancia emocional", etc. (Bardisa 1993)

Otros factores de menor peso son: falta de formación, escasa remuneración por desempeñar el cargo, falta de compensaciones profesionales, dificultad de encontrar profesores para formar el equipo de dirección, sobrecarga de funciones, indefinición de competencias, profusión de exigencias burocráticas y falta de apoyo de la Administración, el carácter temporal del cargo y preferencia por el trabajo docente (Bardisa y cols.1994).

En la investigación realizada para averiguar por qué profesores y profesoras no se presentan al cargo de dirección (Bardisa y cols.,1994) ante la pregunta abierta a profesores y directores para que describieran los rasgos, características y funciones que definen la figura del director, las respuestas muestran dos representaciones. Por un lado, aparece el director ideal, al que atribuyen un conjunto de rasgos de personalidad y de capacidades para dirigir y gestionar, que resultan difíciles de entender y menos aún de encontrar en un contexto en el que prima las relaciones entre "pares" como son las que se establecen entre profesores y directores. Por otro, aparece el director real, el que ellos conocen por su experiencia profesional, definido en términos no sólo críticos sino incluso, peyorativos.

Los resultados muestran que la representación mental de la figura del director ideal que tiene el profesorado se concentra principalmente en los rasgos de personalidad considerados deseables, en lugar de hacerlo en torno a las competencias y funciones propias del cargo. De hecho, se comprueba que muchas de las competencias asignadas por la ley entonces vigente, la LODE, ni siquiera eran mencionadas una sola vez por alguno de los más de 400 profesores encuestados. Lo curioso es que no se trata de características de personalidad directamente relacionadas con el ámbito laboral en el que han de manifestarse, sino que más bien los profesores se inclinan por destacar aquéllas que hacen referencia a rasgos generales de carácter cognoscitivo, lingüístico, social y de habilidades interpersonales.

En términos generales la representación mental que reflejan las respuestas del profesorado sobre los directores es claramente negativa. Resulta evidente la gran distancia que existe entre la figura real por ellos identificada, y la ideal, hasta el punto de que la primera resulta ciertamente peyorativa mientras que, en cambio, el director que a los profesores les gustaría encontrarse en sus centros se presenta en términos casi utópicos. En los protocolos escritos aparecen una serie de metáforas de significados mayoritariamente contradictorios que representan a los directores como héroes o como villanos.

Cómo asimilar tantas reformas:

La descripción anterior, sobre los problemas que acontecen en los centros hay que enmarcarla, además, en una situación más compleja como es la aplicación de una reforma estructural del sistema educativo, tanto organizativa como curricular, derivada de la aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE). Esta ley, de la que se puede decir que, prácticamente, no se ha evaluado su pertinencia, va a ser sustituida por una nueva reforma con la LOCE.

Uno de los procesos socioeducativos iniciado, según los países, en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del XX, todavía no ha sido resuelto ni concluido: es el paso del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos, o sea, a la extensión de la escolarización y del proceso de inclusión a dicho nivel educativo. Es la etapa educativa que más reformas ha experimentado desde su configuración inicial. Resulta la cuestión clave en la casi totalidad de las reformas estructurales y curriculares que han tenido lugar en Occidente en los últimos decenios y su análisis muestra el contraste u oposición entre los propósitos de unos reformadores determinados y las tradiciones de una cultura escolar fuertemente arraigada en una combinación de coherencia ideológica e intereses corporativos difícilmente superables (Viñao 2002:105-106).

La enseñanza secundaria, que desde su configuración, ha estado dirigida a una reducida élite masculina, no tenía una finalidad profesional, sino que, académicamente, tenía carácter propedéutico en relación con la universidad, al mismo tiempo que era socialmente distintiva. Lograba una alta eficacia interna por su bajo porcentaje de abandonos y repeticiones, por lo que respondía a la perfección con sus objetivos y destinatarios.

Esta enseñanza intermedia sufre numerosas reformas en especial en el siglo XX en primer lugar, con la intención de preservar su naturaleza original mediante la creación de otros bachilleratos, de la introducción de exámenes iniciales, intermedios o finales que cumplieran una función selectiva sin modificar sus objetivos y contenidos y en segundo lugar, tratando de conciliar dentro de un mismo nivel educativo para todos, mediante la escuela secundaria única o comprensiva, el objetivo propedéutico tradicional con otros de carácter profesional o de formación básica general. Todo ello ya en la segunda mitad del siglo XX (las reformas de 1970 y 1990 en España) que no evitaron la masificación del bachillerato tradicional y su correlativa conversión en una fábrica de frustraciones (Viñao, 1996).

Este autor se pregunta cómo, después de los fracasos de las reformas anteriores, se aborda una nueva asignándosela a un cuerpo de profesores que mayoritariamente sigue teniendo una concepción de la Secundaria como una etapa preparatoria para la universidad y cuya formación ha sido cada vez más especializada.

Las reformas muestran síntomas de oposición entre al menos tres culturas escolares con enfoques y preocupaciones diferentes: la cultura de los reformadores y gestores de la educación (políticos, administradores, supervisores); la de los científicos de la educación (aquellos que desde las universidades y centros de investigación estudian y analizan este campo de la actividad humana) y la de los profesores y maestros.

El relativo fracaso o éxito de los cambios propuestos en las reformas deriva de la naturaleza sustancialmente contextual y disciplinaria del trabajo docente en el aula, del contacto cara a cara entre profesor y alumno. Las organizaciones generan con el paso del tiempo unas culturas escolares y unos rasgos y tendencias que en mayor o menor grado se imponen a los actores escolares. Por otra parte, la aparición frecuente de reformas en el panorama educativo hace pensar a los docentes que su trabajo

profesional está siendo devaluado sistemáticamente. Lo cierto es que las reformas se imponen ignorando que se materializa en centros con contextos sociales diferentes (pero que mantienen sus estructuras organizativas prácticamente iguales) y que afectan al centro en su conjunto. Rara vez se tiene en cuenta qué tipo de apoyos o de resistencias se van a generar en el interior de los centros y cómo va a afectar a las relaciones personales y profesionales establecidas.

Los profesores no son actores beneficiados que llevan a la práctica "literalmente" las propuestas de reforma o de los hallazgos de las investigaciones realizadas, puesto que tienen que re-construirlas en el contexto en el que desempeñan su profesión. Las intenciones que justifican los cambios se pierden en el camino de "descenso" y son reformuladas en las prácticas docentes cotidianas. Esta situación se produce en el caso hipotético de que se comprenda y se apoyen los cambios, pero en caso contrario las resistencias frenan cualquier intento de llevar a cabo su aplicación ya sea en el centro como espacio educativo o en el aula, todavía recinto "sagrado" de prácticas de enseñanza "privadas", en el recinto sagrado del aula.

En definitiva, aunque las reformas curriculares puedan ser definidas por los profesores como un gran desafío profesional (puesto que implican revisar marcos teóricos, métodos y prácticas pedagógicas asumidas, muchas veces, en el transcurso de sus vidas) los cambios sólo ocurren cuando "pasan" del documento diseñado en los ministerios de educación, al aula y, aún así, no existen garantías de que el cambio se produzca en la dirección deseada (Abramovay y García Castro, 2003: 237).

Una crítica común que acompaña a los procesos de reforma, por parte del profesorado y de los directores, consiste en señalar que se construye todo un aparato terminológico para definir cosas que ya tenían lugar en sus prácticas. Otra crítica es la falta de recursos. Sobre ellas planea una idea recurrente de falta de participación y debate y de conocimiento profundo de los principios que la justifican.

De la profesión docente:

Puede parecer una obviedad señalar que uno de los elementos clave de la organización escolar es el profesorado y que junto a los alumnos y el currículo configuran la razón de ser de las instituciones escolares.

Maestros y profesores se preparan para la docencia por caminos diferentes. Mientras que los primeros optan desde el inicio de su carrera por la docencia los segundos optan por ella después de concluida o como prevé la LOCE, poco antes de concluirla.

Para acceder a una plaza docente en los centros de titularidad pública, es necesario superar un concurso oposición convocado por la Comunidad Autónoma correspondiente. En los centros concertados (sostenidos con fondos públicos) y privados es la propia entidad titular del centro quien selecciona a su profesorado desde los supuestos criterios de mérito y capacidad.

El profesorado que aprueba el concurso-oposición "transita", dentro de su Comunidad Autónoma, por diferentes colegios e institutos, durante un largo período de tiempo hasta lograr "su" plaza definitiva. Lograr una u otra plaza depende de la puntuación acumulada por años de antigüedad, cursos de formación, etc. Este largo periplo dura alrededor de diez años. En el estudio realizado por Félix Ortega se demostró que las profesoras tardaban dos años más que los profesores en alcanzar su destino definitivo. Además, depende de la especialidad porque de algunas hace años que no se convocan oposiciones. Del resto, un año las convoca el Estado y al siguiente la Comunidad Autónoma. La interinidad llega a constituir el 40% del total del profesorado de secundaria en Comunidades, por ejemplo, como la de Castilla la Mancha. Ante este panorama cabe preguntarse ¿Qué puede hacer un director o directora con una plantilla que cambia continuamente al 15 o 20% de sus miembros?

Durante los años en los que el profesorado pasa de centro en centro con la etiqueta de "interino" no puede acceder a puestos de gestión ni asumir cargos de dirección departamental en Secundaria, ni formar parte del equipo de dirección del centro. Eso sí, le suelen "tocar" los cursos que el resto del claustro no quiere asumir, las tareas definidas como más complejas y no deseadas por los catedráticos (que en general prefieren enseñar en Bachillerato) como son las tutorías y la vigilancia de los recreos. Es decir, el principio de veteranía se convierte en un privilegio para elegir horario, curso y grupo de alumnos o lo que es lo mismo, para eludir responsabilidades educativas tildadas de "incómodas". El modelo jerárquico prima ante otra consideración, y por lo tanto, los recién llegados aprenden a ser docentes por el procedimiento de ensayo y error en las circunstancias menos propicias para su inmersión profesional.

Esta situación se agrava si tenemos en cuenta que, sobre todo, en los primeros años de docencia, nadie en el centro se hace responsable de presentar e incorporar a los "novatos" a la cultura profesional instaurada en el centro al que accede, de explicarle las dificultades que entraña la enseñanza a grupos concretos, de indicarle cuáles son las mejores estrategias didácticas para impartir la enseñanza de la asignatura asignada, de orientarle respecto de los principios que regulan la vida cotidiana entre pasillos y clases, de informarle de la historia del centro y de los modos con los que la comunidad y, más en concreto, los padres y madres, establecen relaciones con el centro. En definitiva, de tutorizar de algún modo ese período de integración y asunción paulatina de una profesión que resulta difícil de ejercer durante los primeros años.

La figura de "llanero solitario", hasta que se produce su aclimatación, queda más desdibujada en los centros concertados y aparece menos en los centros privados que cuidan más su proceso de selección e integración. Hecho que no ocurre en la enseñanza pública, puesto que a un recién licenciado sólo se le ha dado un breve curso teórico de formación pedagógica, con un período de "prácticas" en centros junto a un profesor de la especialidad a la que va a concursar. Realiza, una vez concluido el período de formación (Curso de Aptitud Pedagógica, CAP) un examen teórico ante un Tribunal y, si lo aprueba, pasa a su primer destino y comienza a gestionar un aula en el centro escolar en solitario, sin que exista una planificación interna que permita su incorporación paulatina con un mentor que le sirva de apoyo durante los primeros pasos como docente en el aula y como colega en el centro.

Estos cambios sucesivos de centro, unido a la incertidumbre que genera la interinidad, conduce (durante el tiempo que dure) a vivir los primeros años de experiencia profesional como una actividad de "paso", que no requiere compromiso institucional ni sentimiento de pertenencia a un centro concreto.

Del profesorado de Enseñanza Primaria y Secundaria:

Para impartir las enseñanzas en Secundaria es necesario estar en posesión del título de Licenciado, ingeniero, Arquitecto o equivalente a efectos de docencia, salvo para aquellas asignaturas que por su vinculación con las enseñanzas profesionales sólo se exija una diplomatura.

La LOCE, modifica el CAP antes citado y exige un título profesional de Especialización Didáctica que se obtendrá tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes. Aprobar la primera fase habilitará para poder realizar los ejercicios de acceso a la función pública docente y para poder ejercer como profesor en prácticas en centros privados. Es decir, demostrar un conocimiento teórico es suficiente para "entrar" como docente en un centro escolar. De este curso, inexplicablemente, se exime a quienes impartan los módulos profesionales integrados en los programas de iniciación profesional.

El reclutamiento masivo de docentes durante el período de expansión de la Enseñanza Secundaria en España (período que coincide con un alto índice de desempleo) guarda relación con la incorporación de licenciados y de personas con otras titulaciones para quienes entre sus motivaciones, intereses y expectativas profesionales no entraba la de ser profesor. En un supuesto optimista es posible que tales docentes, una vez vinculados a la enseñanza, hayan conseguido identificarse con una vocación profesional no intuida con antelación. En caso contrario, los sentimientos de frustración, de desmotivación y de rechazo a una actividad profesional no deseada es de prever que revierta en su modo de acercarse a unos alumnos y alumnas que, a su vez, están obligados a asistir a clase y de los que se dice que cada vez están más desinteresados por la vida académica que se les ofrece en los centros.

Los estudios sobre los que ingresan en la carrera docente se centran en los efectos y los procesos de socialización en la cultura ocupacional. Al principiante se le considera como una persona ingenua que responde de forma irreflexiva a las presiones que recibe para que se adapte al centro escolar y a sus prácticas laborales (Ball, 1989:73). Sigue todo un proceso de observación de la cultura imperante en el centro, los códigos de conducta, símbolos y rituales: cómo dirigirse a los alumnos y alumnas y a sus colegas, cómo se "representan" las reuniones de departamento, o claustro, qué planteamientos metodológicos rigen, qué actividades extracurriculares se fomentan, cómo se perciben las propuestas innovadoras, cómo se organizan las ceremonias de entrega de premios, etc. para asumir o al menos tratar de cumplir las reglas explícitas u ocultas.

Ahora bien, no todos los profesores jóvenes entran en los centros con ideas radicales y es más, si llegan con planteamientos de cambio pronto son "domesticados" por las presiones internas o por las perspectivas de su carrera docente de tal modo que tratan de "actuar sobre seguro" (Ball, 1989:80).

Las tres posibilidades que tiene un profesor principiante son: "salida, expresión y lealtad". La *salida* parece obvia, aunque a la vista de la precariedad del mercado laboral, quien entra en un centro de Secundaria trata de permanecer en él porque la alternativa no parece fácil. Pueden abandonar la enseñanza o continuar "como voces amargadas y aisladas de oposición "a la jerarquía" y al *statu quo*; o pueden encontrar aliados que compartan su insatisfacción y con los cuales poder actuar para lograr un cambio, a fin de hacer el centro escolar más semejante al lugar en que ellos quisieran enseñar" (Ball, 1989:75).

Con respecto de la *expresión* podemos decir que consiste en un intento por parte de los profesores de articular una idea y de manifestar quejas individuales o colectivas en función de sus intereses y metas. Las diferencias de *status* y los modelos jerárquicos imperantes provocan, a pesar de la balcanización y el aislamiento en el que transcurre el trabajo docente, el enfrentamiento entre jóvenes y veteranos, sobre todo, en aspectos metodológicos y en las relaciones con los estudiantes. "La vieja guardia" compuesta por profesores de más edad y largos años de servicio, aunque supuestamente dejados atrás en el fluir de la actividad política y en el cambio educativo, puede resurgir, por ejemplo, con la llegada de un nuevo director que pretenda incorporar ideas renovadoras. Sus miembros se sentirán amenazados y se aliarán para reclamar sus símbolos de prestigio, sus privilegios y su modo tradicional de cómo abordar y resolver los problemas del centro. Añoran los buenos tiempos. Se consideran los defensores de las normas frente a los cambios que consideran inútil.

La tercera alternativa de Hirschmann, según Ball, es la *lealtad*, que suele ser una respuesta primaria entre los recién llegados a la enseñanza y que ayuda a restablecer el equilibrio elevando el coste que supone la salida. Es un concepto clave entre la salida y la expresión porque cuanto más se involucren personalmente en la organización, tanto más desean influir en su política y en su *ethos*, para cambiarla hacia el modelo por él pensado.

Desde una perspectiva micropolítica se puede aceptar la tipología que estableció Baldrige en 1971 con respecto a los profesores universitarios y trasladarla a los de secundaria: funcionarios, activistas, personas alerta y apáticos.

- a) *Los funcionarios* están entregados, por su carrera, su estilo de vida y su ideología, a la tarea de dirigir la organización. Están implicados políticamente por definición. Participan en comités, tienen responsabilidades en la toma de decisiones y reciben las peticiones y explicaciones de otros. Los directores estarían en esta posición o al menos sería difícil imaginarse cómo podrían sobrevivir sin tal intervención, aunque algunos rechazaran el término "política" como descripción de sus acciones.
- b) *Los activistas* son un conjunto relativamente pequeño de personas intensamente implicados en la política de las universidades. Intervienen formalmente en el trabajo de los comités, e informalmente en la formación de camarillas y en cabildos o cualquier otra acción dirigida a *influir* en la toma de decisiones.
- c) Es interesante destacar que este grupo informa más lealmente a la universidad que los otros grupos y está menos dispuesto a marcharse a otro sitio. Tienen mayores *intereses creados* en el futuro de la institución.
- d) *Las personas alertas* son observadores colaterales interesados en las actividades del sistema formal y sólo participan cuando surgen problemas muy delicados. Aunque están al corriente de los asuntos normalmente no se comprometen. Para las autoridades universitarias constituyen un bloque potencialmente poderoso.
- e) *Los apáticos* casi nunca actúan en los comités, ni aparecen por las reuniones de facultad y en general no muestran interés. Baldrige señala que los miembros del grupo varían considerablemente y se mantienen al margen por múltiples razones. En algunos, la ignorancia o no participación puede tener un carácter estratégico para evitar conflictos que según Lane (citado por Ball: 1989, pág.38) les aseguran el mantenimiento de la fe en la organización o "ignorancia privatizadora", que protege a la persona contra la saturación política de su vida privada.

En resumen, hemos tratado de presentar el panorama en el que se ha generado y desarrollado la dirección de instituciones escolares: su origen, evolución normativa y dificultades encontradas en sus prácticas cotidianas. Como se ha podido observar, algunos de los problemas descritos permanecen sin solucionar porque los centros son entidades sociales cuyos actores van generando y sosteniendo determinados modos de entender y dar sentido a la realidad que viven. Son ellos los que *construyen* la organización dentro de un marco de ambigüedad e incertidumbre, de inestabilidad y ausencia de tecnología clara, metas comunes explícitas, certidumbre y predictibilidad. Son además, construcciones sociales, fruto de las fuerzas políticas, sociales y económicas que legitiman determinadas condiciones organizativas y estructurales, así como las relaciones entre sus miembros. "Las políticas que se establezcan en un centro difícilmente podrán ser definitivas y cerradas; siempre estarán abiertas a sucesivos reajustes y redefiniciones" (González, 2001:92).

1.4. LA REGULACIÓN NORMATIVA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En el Estado español, como es sabido, la gestión del sistema educativo ha sido transferida a las Comunidades Autónomas (CCAA), salvo en el caso de Ceuta y Melilla. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte mantiene sus competencias en lo que respecta al desarrollo básico del sistema

educativo, siendo competencia de las CCAA su posible adaptación, desarrollo y aplicación dentro del respeto a estos planteamientos básicos trazados por el MEC y obligatorios para todos.

En este sentido, desde el MEC se promulgó una primera norma, el Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos, que ha sido la norma básica reguladora de la convivencia durante ocho años. En el año 1995, y tratando tanto de corregir las principales disfunciones detectadas en su aplicación como de adaptar la normativa de convivencia a la LOGSE, se promulgó el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los Centros (BOE de 2 de junio de 1995). Este Decreto sigue vigente en la actualidad.

Por su parte, las Comunidades Autónomas, en virtud de las competencias normativas transferidas, han desarrollado iniciativas legislativas, aprobando y desarrollando Decretos que regulan la normativa de los Centros. En unos casos, estas normas vienen a sustituir por completo el Real Decreto 732/95 antes citado. En otros casos, y tal vez Madrid sea el ejemplo paradigmático, mantienen algunos apartados de este Real Decreto desarrollando autónomamente otros apartados del mismo.

Las Comunidades Autónomas que han desarrollado su propia normativa en cuanto a la convivencia son:

País Valenciano: Decreto 246/91, de derechos y deberes de alumnos de centros docentes no universitarios.

Navarra: Decreto Foral 417/1992, de 14 de diciembre, que establece los derechos y deberes de los alumnos de Centros de niveles no universitarios. Ha sido modificado por el Decreto Foral 191/1997, de 14 de julio.

País Vasco: Decreto 160/1994, de 9 de junio, de derechos y deberes de alumnos.

Canarias: Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios. Posteriormente se ha publicado el Decreto 81/2001, de 19 de marzo, por el que se modifica el Decreto 292/1995. También en el año 2001 ha publicado la Orden de 11 de junio de 2001, por la que se regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/1995.

Cataluña: Decreto 266/1997, de 17 de octubre, que regula los derechos y deberes de los alumnos de los centros de nivel no universitario de Cataluña. Ha sido modificado por el Decreto 221/2000, de 26 de junio.

Andalucía: Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios.

Madrid: Decreto 136/2002, de 25 de julio, por el que se establece el marco regulador de las normas de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Aunque un estudio exhaustivo de todos estos Decretos pondría de manifiesto los numerosos matices que los diferencian, es necesario destacar sus aspectos comunes. Tres son los puntos principales presentes tanto en la normativa básica del MEC como en los Decretos de las CCAA:

En primer lugar, la enumeración de los principales derechos y deberes que tienen los alumnos. Entre los primeros hay que destacar el derecho a recibir una educación integral, a gozar de las mismas oportunidades educativas, a la evaluación objetiva de su rendimiento escolar, a recibir orientación

escolar y profesional, al respeto a la libertad de conciencia y a su integridad física y moral, a participar en el funcionamiento y en la vida de los centros, a elegir a sus representantes, a asociarse, etc. Entre los deberes, hay que destacar el deber del estudio, asistiendo a clase y cumpliendo los horarios y trabajos que se le encomienden, el de respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales de los demás, no discriminar a ningún miembro de la comunidad educativa, cuidar las instalaciones y el deber de participar en la vida del centro.

En segundo lugar, una serie de disposiciones básicas que regulan la convivencia, las faltas contra la misma y la forma de sancionarlas. Todos los Decretos abordan el tipo de faltas leves, graves y muy graves, las condiciones atenuantes o agravantes, la necesidad de reparación de los daños materiales o morales causados en el centro, la competencia de los distintos cargos del Centro para imponer las sanciones correspondientes, etc.

Por último, todos estos Decretos regulan los pasos a seguir en la instrucción de expedientes por faltas graves o muy graves, y lo hacen de manera minuciosa y detallada: iniciación del expediente a propuesta del director o Consejo Escolar, nombramiento de instructor y posible recusación del mismo, modo de realizar la instrucción, formulación del pliego de cargos, trámite de audiencia y vista del expediente, propuesta de resolución y comunicación de la misma, resolución del Consejo Escolar, y posibles recursos a presentar contra esta resolución.

Es una constante de todos estos Decretos considerar la obligación que tienen los Centros de redactar su propio Reglamento de convivencia, denominado Reglamento de Régimen Interno (RRI). Puede decirse que todos los Centros lo han llevado a cabo pero prácticamente todos se dedican a repetir y copiar de manera literal lo establecido en el reglamento básico de aplicación, detallando todavía más ampliamente las conductas sancionables y sin aportar nada original.

El procedimiento establecido para la corrección de las faltas graves o muy graves no goza de gran aceptación entre el profesorado y la dirección de los centros. Un procedimiento que fue establecido en su momento por el MEC como un sistema de garantías para los derechos de los alumnos frente a posibles arbitrariedades por parte de los Centros, aunque en la práctica se ha demostrado su ineficacia debido principalmente a la extrema dilatación de los plazos en la aplicación de las sanciones, pudiéndose dar habitualmente el caso de que, tras los correspondientes recursos, una conducta contraria a las normas de convivencia sea sancionada cuatro meses más tarde o más desde la fecha en que sucedió la falta. Esto supone la pérdida, en gran parte, del carácter educativo de la sanción, ya que es condición para su eficacia educativa la conjunción temporal entre la conducta sancionada y la sanción correspondiente. Además, el largo proceso burocrático, más propio de expertos en leyes que de educadores, ha provocado un gran rechazo entre los profesores, que intentan de múltiples formas evitar ser nombrados instructores de un expediente disciplinario.

Por otro lado, que prescriban las faltas una vez terminado el curso, ha supuesto que en muchas ocasiones quedaran sin sanción determinadas conductas consideradas graves o muy graves para la convivencia, con directa repercusión en la moral del profesorado. Más allá del reflejo de su pérdida de autoridad inmediata, el profesorado considera que ha perdido eficacia y medios para mantener un clima de trabajo y de disciplina en sus aulas. Por ello, uno de los criterios de análisis de los Decretos arriba mencionados puede ser el relativo a la mayor o menor rigidez y garantía en relación con la instrucción de expedientes y la sanción de faltas graves o muy graves. En este sentido, merecen especial atención las iniciativas presentadas por la Comunidad de Canarias y por la Comunidad de Madrid, que establecen procedimientos de negociación previos a la instrucción del expediente, y que tratan por ello de evitar los inconvenientes burocráticos del largo proceso de instrucción del expediente.

Con matizaciones, ambas Comunidades prevén la posibilidad de llegar a un acuerdo en la Comisión de Convivencia, acuerdo consistente en la aceptación de la falta a través de procesos de diálogo y negociación, así como de la sanción correspondiente. En dicha Comisión de Convivencia están representados tanto el alumnado como el profesorado y los padres y madres, y está presidida por el Director o Jefe de Estudios.

El escaso tiempo transcurrido en la Comunidad de Madrid desde la puesta en marcha del procedimiento de negociación en la Comisión de Convivencia imposibilita una evaluación exhaustiva de esta medida. Por otro lado, faltan datos de la Comunidad de Canarias, aunque sí es posible afirmar que, desde que se ha empezado con este procedimiento, el número de expedientes disciplinarios se ha reducido en más de un 90 % respecto a años anteriores, contando con la general aceptación del profesorado.

Con estas nuevas medidas se han introducido en los procedimientos disciplinarios planteamientos nuevos, en la línea de resolución de conflictos o de mediación, hasta ahora estaban ausentes. Ésta es precisamente una de las carencias más graves existentes hasta el momento, esperando que poco a poco se amplíe el planteamiento dando cabida a visiones no estrictamente legalistas o burocráticas a la hora de regular y, sobre todo, de corregir las conductas contrarias a la convivencia escolar.

1.5. EL CONTEXTO SOCIAL

Aunque consideramos el centro escolar como un sistema relativamente autónomo en lo que se refiere a la organización de la convivencia entre los actores que la integran, no podemos suponer que es un reducto aislado del contexto en el que se inserta. Su historia, ideario, las características de su estructura social, u otros factores que conforman su identidad, influyen sobre el modo en que la convivencia es organizada cotidianamente en los centros escolares. Además de estas consideraciones, su permeabilidad e interacción constante con los medios de comunicación, sistema político, familia y otros actores sociales pueden tener también su reflejo en las aulas. Por todo ello, consideramos que el contexto social en el que el centro escolar realiza sus actividades es otro aspecto relevante a la hora de investigar los problemas de convivencia escolar.

Partiendo de estas premisas, el objetivo de este epígrafe se centra en mostrar los aspectos del contexto social que pueden estar relacionados con los problemas de convivencia escolar, como la violencia de género, inmigración, expresiones de violencia en los medios de comunicación, aspectos socio-demográficos del alumnado, características de los centros, el profesorado etc. son abordadas a continuación, de una u otra manera, por cada uno de los países participantes en el proyecto.

Aspectos demográficos

El número de alumnos en España en la enseñanza obligatoria¹, sin considerar la enseñanza primaria, es de 1.999.581. De ellos, 1.035.958 se halla en la enseñanza secundaria (población objeto de nuestro estudio). Considerando la titularidad del centro y la comunidad autónoma en la que éste se ubica, los primeros datos nos aproximan a un factor que, en principio, parece afectar a la convivencia en el aula, el número de alumnos por grupo. Como se puede observar en las tablas 1, 2 y 3 los datos indican que hay diferencias apreciables entre las Comunidades Autónomas. En concreto, se pueden resaltar dos cuestiones. En primer lugar, que la enseñanza privada tiene una mayor ratio en todas las comunidades autónomas. En segundo lugar, que, salvo en el caso de Melilla, no existen grandes diferencias entre comunidades.

¹ Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores*. 2002, (curso escolar 1999/2000).

TABLA 1:

TODOS LOS CENTROS	TOTAL				PRIMER CICLO				SEGUNDO CICLO			
	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo
TOTAL	9.803	76.961	1.999.581	26	9.002	37.823	963.623	25,5	6.407	39.138	1.035.958	26,5
Andalucía	2.056	15.839	434.374	27,4	1.910	7.927	212.195	26,8	1.298	7.912	222.179	28,1
Aragón	222	1.976	50.379	25,5	221	985	24.891	25,3	186	991	25.488	25,7
Asturias (Principado de)	226	1.857	46.940	25,3	211	881	21.748	24,7	147	976	25.192	25,8
Baleares (Illes)	190	1.496	39.702	26,5	186	743	20.023	26,9	135	753	19.679	26,1
Canarias	499	3.925	96.383	24,6	424	1.930	46.587	24,1	303	1.995	49.796	25
Cantabria	149	1.026	25.559	24,9	139	501	11.926	23,8	85	525	13.633	26
Castilla y León	672	4.687	117.159	25	618	2.290	55.126	24,1	389	2.397	62.033	25,9
Castilla-La Mancha	558	3.561	91.673	25,7	495	1.852	46.061	24,9	268	1.709	45.612	26,7
Cataluña	996	10.021	266.467	26,6	982	4.729	125.625	26,6	980	5.292	140.842	26,6
Comunidad Valenciana	1.295	7.893	197.442	25	1.110	3.902	95.407	24,5	612	3.991	102.035	25,6
Extremadura	389	2.376	60.702	25,5	346	1.228	30.036	24,5	154	1.148	30.666	26,7
Galicia	596	5.099	127.671	25	567	2.485	61.547	24,8	499	2.614	66.124	25,3
Madrid (Comunidad de)	1.021	9.327	252.771	27,1	919	4.473	119.311	26,7	692	4.854	133.460	27,5
Murcia (Región de)	405	2.514	64.581	25,7	355	1.279	32.179	25,2	177	1.235	32.402	26,2
Navarra (Comunidad Foral de)	88	911	22.072	24,2	88	427	10.580	24,8	77	484	11.492	23,7
País Vasco	346	3.705	85.660	23,1	342	1.810	40.285	22,3	344	1.895	45.375	23,9
Rioja (La)	59	461	11.879	25,8	58	232	5.798	25	44	229	6.081	26,6
Ceuta	27	152	4.209	27,7	22	76	2.129	28	8	76	2.080	27,4
Melilla	9	135	3.958	29,3	9	73	2.169	29,7	9	62	1.789	28,9

TABLA 2:

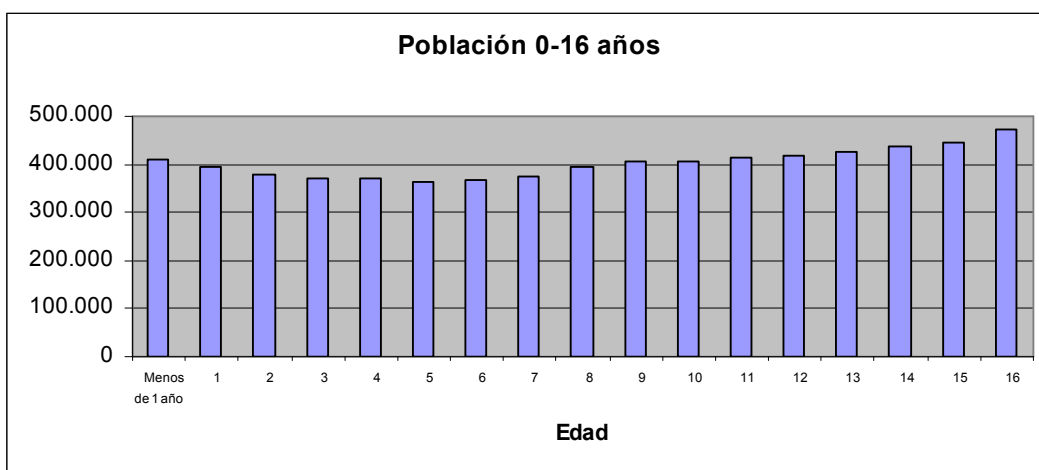
CENTROS PÚBLICOS	TOTAL				PRIMER CICLO				SEGUNDO CICLO			
	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo
TOTAL	6.580	53.196	1.327.937	25	5.826	26.019	626.957	24,1	3.407	27.177	700.980	25,8
Andalucía	1.577	12.310	325.739	26,5	1.434	6.215	158.560	25,5	822	6.095	167.179	27,4
Aragón	124	1.211	29.996	24,8	124	606	14.725	24,3	94	605	15.271	25,2
Asturias (Principado de)	155	1.324	32.342	24,4	140	613	14.318	23,4	82	711	18.024	25,4
Balears (Illes)	101	916	22.883	25	98	451	11.188	24,8	53	465	11.695	25,2
Canarias	383	3.106	75.059	24,2	311	1.513	35.199	23,3	199	1.593	39.860	25
Cantabria	90	687	16.385	23,9	80	316	7.039	22,3	45	371	9.346	25,2
Castilla y León	464	3.213	77.729	24,2	413	1.560	35.328	22,6	200	1.653	42.401	25,7
Castilla-La Mancha	440	2.875	72.766	25,3	381	1.506	36.188	24	166	1.369	36.578	26,7
Cataluña	469	5.916	147.950	25	461	2.705	68.025	25,1	465	3.211	79.925	24,9
Comunidad Valenciana	935	5.518	131.463	23,8	758	2.724	62.080	22,8	287	2.794	69.383	24,8
Extremadura	325	1.938	47.732	24,6	283	1.003	23.191	23,1	98	935	24.541	26,2
Galicia	417	3.859	93.544	24,2	390	1.876	44.562	23,8	322	1.983	48.982	24,7
Madrid (Comunidad de)	547	5.469	143.105	26,2	455	2.526	63.705	25,2	272	2.943	79.400	27
Murcia (Región de)	306	1.915	47.979	25,1	258	971	23.288	24	95	944	24.691	26,2
Navarra (Comunidad Foral de)	52	567	12.686	22,4	52	263	6.066	23,1	41	304	6.620	21,8
País Vasco	133	1.837	36.570	19,9	132	901	16.626	18,5	133	936	19.944	21,3
Rioja (La)	35	294	7.334	24,9	34	149	3.496	23,5	21	145	3.838	26,5
Ceuta	20	122	3.250	26,6	15	56	1.461	26,1	5	66	1.789	27,1
Melilla	7	119	3.425	28,8	7	65	1.912	29,4	7	54	1.513	28

TABLA 3

CENTROS PRIVADOS	TOTAL				PRIMER CICLO				SEGUNDO CICLO			
	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo	Centros que imparten	Grupos	Alumnos	Número medio alumnos por grupo
TOTAL	3.223	23.765	671.644	28,3	3.176	11.804	336.666	28,5	3.000	11.961	334.978	28
Andalucía	479	3.529	108.635	30,8	476	1.712	53.635	31,3	476	1.817	55.000	30,3
Aragón	98	765	20.383	26,6	97	379	10.166	26,8	92	386	10.217	26,5
Asturias (Principado de)	71	533	14.598	27,4	71	268	7.430	27,7	65	265	7.168	27
Baleares (Illes)	89	580	16.819	29	88	292	8.835	30,3	82	288	7.984	27,7
Canarias	116	819	21.324	26	113	417	11.388	27,3	104	402	9.936	24,7
Cantabria	59	339	9.174	27,1	59	185	4.887	26,4	40	154	4.287	27,8
Castilla y León	208	1.474	39.430	26,8	205	730	19.798	27,1	189	744	19.632	26,4
Castilla-La Mancha	118	686	18.907	27,6	114	346	9.873	28,5	102	340	9.034	26,6
Cataluña	527	4.105	118.517	28,9	521	2.024	57.600	28,5	515	2.081	60.917	29,3
Comunidad Valenciana	360	2.375	65.979	27,8	352	1.178	33.327	28,3	325	1.197	32.652	27,3
Extremadura	64	438	12.970	29,6	63	225	6.845	30,4	56	213	6.125	28,8
Galicia	179	1.240	34.127	27,5	177	609	16.985	27,9	177	631	17.142	27,2
Madrid (Comunidad de)	474	3.858	109.666	28,4	464	1.947	55.606	28,6	420	1.911	54.060	28,3
Murcia (Región de)	99	599	16.602	27,7	97	308	8.891	28,9	82	291	7.711	26,5
Navarra (Comunidad Foral de)	36	344	9.386	27,3	36	164	4.514	27,5	36	180	4.872	27,1
País Vasco	213	1.868	49.090	26,3	210	909	23.659	26	211	959	25.431	26,5
Rioja (La)	24	167	4.545	27,2	24	83	2.302	27,7	23	84	2.243	26,7
Ceuta	7	30	959	32	7	20	668	33,4	3	10	291	29,1
Melilla	2	16	533	33,3	2	8	257	32,1	2	8	276	34,5

Fuente: *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2002.* MECD. (datos del curso escolar 1999/2000).

Al completar el análisis sobre la población de estudiantes y la ocupación de aulas con los datos demográficos sobre el futuro de la población estudiantil vemos, aunque de forma muy general y sin tener en cuenta cuestiones relevantes para las proyecciones de población como la inmigración o la movilidad geográfica, que las cifras² de posibles estudiantes futuros decrece paulatinamente. No así en Infantil y Primaria, que por primera vez en muchos años ha aumentado debido a los hijos de inmigrantes. Si tenemos en cuenta estos datos, en el período 2000 - 2005, al incorporarse al sistema las cohortes en las que ahora se ha producido un sensible descenso demográfico, el número de alumnos en la enseñanza obligatoria sufrirá una reducción media del 12%.



Fuente: INE, Padrón (2000)

Si tenemos en cuenta la división territorial del país, vemos que hay diferencias entre comunidades. Mientras que en Asturias, Cantabria, Extremadura y Galicia el número de alumnos se reduciría aproximadamente en un 20%, otras comunidades como País Vasco, Navarra, Murcia, Cataluña y Baleares el descenso no llegará al 10%. Es lógico pensar que este descenso demográfico afectará a la estructura de los centros y a la dotación de profesorado. Aunque actualmente el número de alumnos decrece, la plantilla del profesorado ha seguido aumentando³. Si relacionamos estos datos y previsiones con las demandas del profesorado y de algunos directores entrevistados, podemos decir que, si se mantienen estas tendencias, la tasa de número de alumnos por profesor se reduciría y se podrían mejorar por tanto las condiciones de convivencia en las aulas. Aunque, como es lógico, esa relación causa efecto, no deja de ser, a estas alturas de la investigación, una hipótesis que no ha podido ser contrastada.

El segundo factor demográfico que consideramos relevante es la evolución de la estructura de edad del profesorado. Uno de cada cinco profesores europeos⁴ se acerca al final de su vida laboral. En España, el nuevo plan de jubilaciones anticipadas e incentivadas⁵, toma conciencia del envejecimiento del profesorado y lo asocia a la “renovación de la enseñanza” y a la “mejora de la educación”, en el supuesto de que unas plantillas más jóvenes, estarán en mejores condiciones para afrontar los retos pedagógicos y tecnológicos.

² Los datos utilizados se han tomado del Instituto Nacional de Estadística y de sus Proyecciones de población año 2005.

³ Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *Las cifras de la educación*, Madrid, 2002.

⁴ Eurydice, datos sobre estructura de edad del profesorado en el espacio UE.

⁵ Ministerio de Educación. Página web : <http://www.mec.es/inf/comoinfo/jubilacion.htm>

En la medida en que el profesorado envejece, las situaciones de convivencia pudieran estar asociadas a la distancia generacional, toda vez que el grado de implicación de los docentes pudiera estar relacionada con la edad. Asociado a esto, es importante considerar también la concentración de profesores de mayor edad en los institutos más cercanos al centro urbano de las grandes ciudades, como consecuencia del proceso de ocupación de las plazas del profesorado, toda vez que la antigüedad es el criterio de elección que prevalece a la hora de elegir centro.

Aunque no estrictamente demográfico, pero relacionado con el acceso del profesorado a situaciones de trabajo estables, otro factor asociado a los problemas de convivencia escolar es la prolongada itinerancia de los profesionales de la enseñanza.

Otra de las cuestiones demográficas que pueden estar en el fondo de algunos problemas de convivencia se pueden relacionar con la feminización del profesorado. El problema de la violencia de género en España⁶ es una de las cuestiones que pueden tener un incipiente reflejo en las aulas. Aunque incipiente y en menor medida que en la población general según el Defensor del Pueblo, las agresiones entre alumnos y entre alumnos y profesoras es otro tema que se tendrá muy en cuenta en la investigación.

Inmigración

El número de alumnos extranjeros crece de manera importante, cubriendo en parte el descenso demográfico de los últimos años. Sin embargo, esa incorporación viene acompañada de un ambiente social problemático. Un 10% de los jóvenes se declara racista (encuesta escolar 1997, Calvo Buezas). En otras encuestas podemos encontrar porcentajes similares con aversiones selectivas (un 27% expulsaría a los gitanos, el 24% a los magrebíes y el 15% a los judíos). Los problemas reflejados en la prensa sobre casos de admisión de alumnos gitanos o marroquíes en los centros denotan, con cierta frecuencia, una actitud negativa y poco acogedora por parte de la comunidad escolar, no sólo de los alumnos. Abundan los tópicos, como los que hacen referencia a que los extranjeros vienen a quitar el trabajo a los autóctonos, sobre las relaciones de los inmigrantes con las drogas y la delincuencia o la representación de la inmigración como una avalancha humana.

Cuando hablamos de los inmigrantes en el centro escolar, nos referimos a 133.684 alumnos extranjeros en el curso 200/01. Hay dos clases muy diferentes de alumnos extranjeros, aquellos cuyas familias han emigrado por motivos socioeconómicos, principalmente de africanos e iberoamericanos, y la europea de la UE. Pero sólo la primera es percibida como problemática. En el curso 2000/01, los grandes bloques de alumnos extranjeros según su origen eran los siguientes: América central y del sur 32,73%, Europa el 30,84%, África el 28,02%. El número de escolares extranjeros ha aumentado de forma significativa en los últimos años, sin que se haya producido una adecuación del sistema educativo, ni se hayan destinado más recursos.

La distribución de los inmigrantes es muy irregular, apreciándose una inmigración de composición diferente en cada Comunidad Autónoma, que depende de factores socioeconómicos, como puede ser la demanda de una mano de obra específica. Esta distribución da lugar a un mapa en el que, por ejemplo, en Madrid predomina el alumnado inmigrante de origen iberoamericano, mientras que en Cataluña el origen es en mayor medida africano.

⁶ I. Alberdi y N. Matas. *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Fundación La Caixa, 2002.
[http://www.estudios.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es10_esp.pdf/\\$file/es10_esp.pdf](http://www.estudios.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es10_esp.pdf/$file/es10_esp.pdf)

La edad también es un dato significativo al considerar al alumnado extranjero. Hay una mayor concentración de extranjeros en las etapas educativas menores. Centrándonos en los grupos de africanos e iberoamericanos, observamos un predominio del alumnado africano en primaria y poca presencia en la secundaria no obligatoria, mientras que en el caso de los iberoamericanos, su presencia abarca todos los cursos.

Por último, otro factor condiciona la escolarización de los extranjeros no comunitarios. Nos referimos a la estructura urbana de las ciudades, que concentra un alto número de inmigrantes en determinadas zonas degradadas o del casco antiguo. A pesar de las normas para evitar la discriminación, como la elección de centro y admisión, la concentración de inmigrantes es evidente. El mínimo (25) establecido en el número de estudiantes extranjeros para dotar a un centro de recursos e impartir los programas de compensatoria, no se alcanza en muchos centros, y los padres llevan a sus hijos a los centros donde ya existe. Por otra parte, los padres autóctonos, tienden a irse de los centros etiquetados como de inmigrantes, perjudicando tanto al centro como al alumnado.

2. LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

2.1. TIPOLOGÍA DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Inicialmente parece necesario definir, acotar y diferenciar los distintos comportamientos asociados a estos problemas, si bien es cierto que no todos los autores coinciden en dichas definiciones o, al menos, en la gama de comportamientos incluidos en los distintos apartados, variando, por tanto, en cuanto a su extensión.

A modo de categorización amplia, podríamos comenzar distinguiendo entre *conductas antisociales, violencia y bullying* (o “matonismo”) si bien, como ha sido señalado, tal tarea no resulta en absoluto sencilla. Todas ellas comparten un elemento clave que podríamos denominar *comportamiento agresivo*, entendido como “*cualquier acto o comportamiento que implique, o pueda implicar, y hasta cierto punto se considere que tiene como objetivo, provocar daño o malestar*” (Olweus, 1972, pág.240). Las investigaciones muestran, a su vez, dos tipos distintos de comportamiento agresivo de distinta naturaleza cuya denominación fue inicialmente introducida por Dodge y Coie (1987), si bien el concepto es antiguo: a) comportamiento agresivo *reactivo*, relativo a la respuesta hostil y agresiva ante la percepción de frustración; y b) comportamiento agresivo *proactivo*, en el que la agresión se utiliza de forma instrumental para la consecución de recompensas y refuerzos externos.

A continuación se definen los tres grandes conceptos incluidos en el comportamiento agresivo:

El *comportamiento antisocial* puede definirse como “*violaciones recurrentes de patrones de comportamiento socialmente prescritos*” (Sichma-Fagan, Langner, Gersten y Eysenberg, 1975, pág.7). Este tipo de comportamiento se asocia con conductas hostiles hacia los otros, agresión, deseos de romper las reglas y desafiar la autoridad de los adultos (en el caso de personas menores de edad) así como, especialmente, la violación de las normas (sociales, en general, y del colegio en particular) (Walker, Colvin y Ramsey, 1995). Este tipo de comportamientos se traduce en *conductas disruptivas* intencionadas que pretenden provocar, molestar y no guardar el respeto a normas, bienes, o personas del rango que sean. Frente a este tipo de comportamiento encontramos el *comportamiento prosocial*, que comprende conductas sociales positivas y de cooperación, así como reciprocidad en las relaciones.

En la aplicación de este concepto al centro escolar, encontramos la definición de Vetting y Huybregts, 2001, quienes definen la conducta antisocial en el centro escolar como “*un espectro completo de interacciones verbales y no verbales entre personas relacionadas con el centro escolar, que implica intenciones maliciosas (o alegadamente maliciosas) que causan daño mental, físico o material a personas en el entorno escolar, violando las reglas*”.

La *violencia* se entiende de distintas maneras sin que parezca que haya un total acuerdo. Smith (2003) distingue entre definiciones restringidas o acotadas y definiciones amplias. Entre las primeras encontramos la propuesta de Olweus (1999), quien define la *violencia* como un “*comportamiento agresivo en el cual el actor utiliza su cuerpo, o un objeto...para infligir daño o malestar hacia otro individuo*” (pág.2). Bajo esta concepción la violencia está directamente relacionada con el uso y abuso de la fuerza y el poder meramente físicos, no contemplándose otro tipo de agresiones (como la verbal o la indirecta).

Una definición bastante más amplia es la desarrollada por la Organización Mundial de la Salud, organismo que entiende la violencia como “el uso intencional de la fuerza o poder físico y psicológico (real o mera amenaza) contra uno mismo, otra persona, o contra un grupo o comunidad, que resulta (o tiene una elevada probabilidad de resultar) en daño, muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privación” (www.health.fi/connect). Esta definición, al contemplar no sólo los actos reales, sino las amenazas potenciales, permite la inclusión de consecuencias psicológicas importantes, como el desarrollo de sentimientos de inseguridad y miedo. Otras concepciones añaden elementos interesantes como el carácter voluntario del acto violento a cargo de quien lo ejerce, el carácter ilegítimo del acto en sí, y el carácter no deseado del mismo por parte de quien lo recibe (Steffgen y Russon, 2003).

Algunos países (como Bélgica o Francia) incorporan además, no sólo actos violentos importantes, sino también actos “*micro-violentos*”, más relacionados con el comportamiento antisocial anteriormente definido. Este tipo de conductas, a juicio de Smith (2003), pueden ser de gran importancia para la investigación del origen y desarrollo de la violencia, en general, y de la violencia escolar en particular.

En el contexto escolar poca es la investigación realizada sobre violencia ejercida desde el profesor al alumno, o entre adultos. Tal y como señala el Defensor del Pueblo, entre todos los problemas encontrados las investigaciones se han centrado de forma especial en aquellos derivados de las alteraciones existentes en las relaciones entre los propios alumnos, es decir, entre compañeros o *pares de iguales*. Este tipo de incidentes son a menudo ocultados a los adultos responsables de la educación. Esto nos conduce al tercer apartado relativo al denominado *bullying*, o “*matonismo*”.

Bullying o “*matonismo*”: el fenómeno del *bullying* es, sin duda, el que más atención ha recibido en el contexto de los problemas de convivencia escolar. El término y su estudio sistemático surge con las investigaciones de Dan Olweus en los años 70, habiéndose extendido a un amplio número de países europeos, así como a Estados Unidos, Australia o países como Japón referido, en este caso, a un término similar, si bien no estrictamente idéntico, *Ijime*.

Olweus define el *bullying* de la siguiente manera: “un estudiante está siendo *bully*, o victimizado, cuando es expuesto/a, repetidamente a lo largo del tiempo, a acciones negativas de parte de uno o más estudiantes” (Olweus, 1999) sufriendo lo que Smith y Sharp (1994) denominan un “abuso sistemático de poder” (pág.2) en las relaciones entre compañeros o iguales. Las acciones negativas incluyen comportamientos tales como daño, malestar, etc. intencional. El “*matonismo*” implica, por tanto, unas connotaciones específicas claras a diferencia de otro tipo de manifestaciones agresivas y violentas:

- Se produce entre iguales.

- Es una agresión intencional que produce daño físico, psicológico, etc.
- Suele producirse, por lo general, sin provocación aparente.
- Se produce de forma repetida durante tiempo contra una persona (o víctima).
- Se produce en contra de la voluntad de la víctima, que presenta dificultades para defenderse.
- Existe un claro desequilibrio de fuerzas (físicas generalmente, pero también psicológicas, de relaciones sociales, etc.) entre quien ejerce el poder y la víctima, produciendo una clara situación de abuso.
- Por definición, el *bullying* está más relacionado con un tipo de comportamiento agresivo proactivo, destinado a conseguir recompensas o refuerzos externos.

Según Smith y Brain (2000) el fenómeno del bullying está tan extendido que las relaciones existentes entre matón/víctima presentan ya un carácter normativo en las escuelas; es decir, cualquier colegio puede anticipar la ocurrencia del *bullying*, si bien con distintos niveles de gravedad, por lo que su investigación es sin duda muy importante. La protección contra este tipo de abuso es, tal y como indica Olweus, un derecho del niño que hay que defender.

2.2. ACTORES QUE INTERVIENEN EN LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

La mayoría de los estudios realizados en España se ha centrado en los problemas de convivencia escolar que tienen que ver con el maltrato entre iguales, dejando en un segundo plano los que afectan a la relación profesor-alumno y en un tercer lugar a los problemas que pueden tener lugar entre padres y profesores que no aparecen en la bibliografía.

En el caso de la relación entre profesores y alumnos, hay que señalar que los problemas de convivencia no se deben, salvo en contadas ocasiones, a la violencia física, sino a la violencia verbal y a otro tipo de comportamientos que tiene que ver con la disciplina, especialmente con la disrupción en el aula.

En el caso del maltrato entre iguales hay que tener en cuenta que estos fenómenos *bullying* dan lugar a unas dinámicas en las que se ven envueltos diferentes agentes, no sólo los agresores y las víctimas. Esto es algo que hay que tener muy presente para dar cuenta de la aparición y persistencia del fenómeno *bullying* en el centro escolar.

El fenómeno del bullying presenta, por tanto, dos polos distintos, el “matón” y la víctima”; no obstante, existen otros matices en estos roles que las investigaciones han puesto en evidencia. Así, hay autores, como Olweus (1978) o Pikas (1989), que establecen distintos perfiles de “matones” y víctimas:

- La *víctima* clásica, que recibe sistemáticamente el abuso sin haberlo buscado o provocado.
- La *víctima provocadora*, que en parte recibe la agresión después de una provocación por su parte.
- El *Bully puro*: cuyo comportamiento está en la línea referida.
- El *Bully/víctima*: cuyo comportamiento podría equipararse al de la víctima provocadora.

Todo este tipo de manifestaciones de abuso de poder, violencia y agresión, en definitiva, puede dirigirse, de forma especial, hacia colectivos específicos, dando lugar a manifestaciones concretas que se engloban bajo epígrafes particulares tales como contra el racismo (contra los inmigrantes) o la violencia de género (contra las mujeres).

2.3. LA LOCALIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR.

Según las opiniones de estudiantes y profesores recogidas en el Informe del Defensor del Pueblo acerca de los escenarios de las agresiones, el aula es el lugar donde con más frecuencia se producen agresiones. No obstante, se observan diferencias significativas en cuanto a :

Los diferentes tipos de agresión dependiendo del lugar. Las diferentes agresiones se producen habitualmente en localizaciones específicas. Casi todas pueden producirse ocasionalmente en cualquier lugar, pero, en general, a cada agresión le corresponde con mayor frecuencia uno o varios escenarios determinados.

Diferente localización de las agresiones según la percepción de profesores y alumnos. Estos coinciden en lo que se refiere a la localización de determinados tipo de agresión, como la exclusión social, las agresiones verbales y la agresión física indirecta, pero difieren en cuanto a agresiones físicas directas, amenazas y chantajes y acoso sexual.

Como tendencia general, los profesores perciben que las agresiones siempre se localizan en lugares lejanos al aula, siguiendo el siguiente orden: aula, patio, salida, calle. Si bien alumnos y profesores coinciden en la percepción de considerar las agresiones más alejadas en el espacio, en ese mismo orden, a medida que aumenta la gravedad de las mismas.

De forma resumida se pueden describir los escenarios en los que tienen lugar los diferentes tipos de maltrato:

– Exclusión social:

Este tipo de maltrato se produce sobre todo en el patio, bajo la forma de no dejar participar, y en menor medida en el aula, ignorando a compañeros. Esta última modalidad se da también con relativa frecuencia en los pasillos o fuera del centro. Este tipo de agresión es la que se percibe por parte de los alumnos como más generalizada en cuanto a la localización

– Agresiones verbales:

Los alumnos sitúan en el aula la mitad de ese tipo de agresión, mientras que los profesores consideran el patio como lugar preferente donde se producen los insultos y motes. Por otra parte los profesores tienden a percibir este tipo de agresiones como algo que se puede producir en cualquier sitio, a diferencia de los alumnos que localizan más el lugar. Hablar mal de alguien, ocurre por igual en casi todos los escenarios, aunque en menor medida fuera del centro.

– Agresiones físicas directas:

Según los alumnos, en el patio se produce el 42% de este tipo de maltrato, y en el aula el 34% aunque también un 20% afirma que le pegan en cualquier sitio, siendo menor el número de agresiones físicas directas en los pasillos o a la salida del centro. Los profesores, sin embargo, consideran que los alumnos se pegan sobre todo en el patio y a la salida, atribuyendo una menor frecuencia a esos sucesos en el aula con sólo un 11,9%. Se deduce que la diferencia se debe a la ausencia del profesor en el momento de las agresiones o a que le pasa desapercibido.

– Agresiones físicas indirectas:

Están especialmente localizadas en el aula, cuando la agresión consiste en romper o robar cosas, y en los aseos cuando se trata de esconderlas.

– Amenazas:

Las amenazas para intimidar u obligar a hacer cosas, también se dan sobre todo en el aula, seguidas de las producidas en el patio, según los alumnos, aunque los profesores invierten ese orden. Llama la atención de nuevo la diferente percepción por parte de los profesores y alumnos.

Cuando las agresiones son amenazas con armas acontecen sobre todo en la calle. Aunque los profesores, atribuyen al patio gran parte de estas agresiones con armas, posiblemente desconocen los episodios de las agresiones fuera del centro. Además atribuyen las agresiones con armas fuera del centro a los propios alumnos del centro, en más casos que los propios alumnos, que consideran que este tipo de agresión la provocan en muchos casos personas ajenas al centro. Esto lleva a los docentes a tener una visión más conflictiva del centro, de lo que es en realidad.

– Acoso sexual.

Según los alumnos, se produce sobre todo en clase con un 36% de los casos seguido de los pasillos, el patio, y fuera o a la salida del centro. Los profesores sin embargo estiman como escenario más frecuente para estas agresiones el patio, seguido con una frecuencia mucho menor de los pasillos. Puede ser que en este caso la diferencia se deba a diferentes conceptos operativos de agresión sexual en los cuestionarios de profesores y alumnos.

La conflictividad del aula es siempre mayor desde el punto de vista de los alumnos, que desde el de los profesores. En general, los profesores tienden a localizar las agresiones más graves, fuera de aula, en mayor medida que los alumnos.

Las diferencias percibidas respecto a la localización de los escenarios de las agresiones, nos remite a la oportunidad, como criterio para la elección del escenario por parte del agresor. Es decir, los momentos en que hay menos vigilancia por parte de los profesores. Es de suponer que los escenarios elegidos por los agresores tienen en común cierta intención de ocultación de cara al profesorado. En el caso del aula, los alumnos se quedan en la misma durante el cambio de turno y es en este momento donde se producen conflictos que pasan desapercibidos a los profesores. Un 21% de los profesores reconoce que sólo a veces se entera de los casos de malos tratos entre iguales.

Por otra parte el hecho de que los profesores tiendan a alejar los conflictos del aula en su percepción, se corresponde con su esquema explicativo del maltrato entre iguales, más centrado en los factores externos como el contexto social o los factores familiares, que en el clima y la organización del centro, en contra de las recomendaciones de casi todos los programas de intervención, que lo sitúan como un factor preferente.

2.4. INCIDENCIA DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Los problemas que afectan a la convivencia, no impiden que se tenga una buena consideración del nivel de la convivencia. En la encuesta llevada a cabo por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación en el curso 1996-1997, dirigida a los estudiantes, el 79% de los encuestados calificaba el clima de convivencia como excelente o bueno, y sólo el 2% como malo. Otras encuestas arrojan porcentajes menores de satisfacción, pero en general tienden a calificar mayoritariamente de buena la convivencia en sus centros. No obstante los casos de violencia resultan preocupantes para una parte significativa de los entrevistados.

Las agresiones, se producen entre alumnos en un 70% de las ocasiones, y solo el 20% de las veces se dirige a los profesores, sobre todo bajo la forma de agresiones verbales. Los expedientes disciplinarios no son generalizados, pero en el 30% de los centros se impusieron sanciones disciplinarias durante el período 1994-1997.

El maltrato entre iguales adopta muchas formas y en el informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar, de 1999, se han discriminado cada una de ellas, asumiendo la pérdida de comparabilidad con estudios anteriores, pero ahondando en los contextos y las características de los actores. Se discriminan trece tipos de maltrato agrupados en seis grupos: exclusión social (ser ignorado o no dejar participar), agresiones verbales (insultar, poner mote o hablar mal de alguien), agresión física indirecta (romper, robar o esconder cosas), agresión física directa (pegar), amenazas y chantaje (con armas, para meter miedo o para obligar a hacer algo) y acoso sexual. Las agresiones más frecuentes son las consideradas menos graves, (agresión verbal y exclusión social), mientras que son bastante menos frecuentes los casos de amenazas y agresión física directa, que pueden provocar mayor daño a las víctimas. En cualquier caso todas las agresiones, incluso las menos graves pueden provocar mucho sufrimiento a las víctimas.

Las frecuencias de los diferentes tipos de agresión varían según la gravedad de la agresión, pero también existe variación, según se pregunte a las víctimas, los agresores o los testigos.

Considerando como referencia las frecuencias de las contestaciones de las víctimas “a veces me ocurre” (que hace referencia a “situaciones poco habituales”), se observa que las agresiones verbales se sitúan como las más frecuentes. Un 33,8% de las víctimas las ha sufrido insultos, han hablado mal de ellos 31,2% , o les han puesto mote 30,1%. Con menor frecuencia se da la exclusión social, figurando ignorar con un 14% o no dejar participar con el 8,9%. En cuanto a las agresiones físicas indirectas, se da gran diferencia entre esconder cosas con el 20% y robar o romper cosas, con el 6,4% y el 4,1% respectivamente. Pegar se presenta en el 4,1% de los casos. Las amenazas con armas se reducen a un 0,6%, mientras que las amenazas para meter miedo llegan al 8,5%. El acoso sexual alcanza el 1,7%.

Si se observa la frecuencia de las contestaciones de las víctimas a las que les ocurre “en muchos casos”, las frecuencias se reducen drásticamente, aunque el orden de los diferentes tipos de agresión es muy semejante.

Las contestaciones de los agresores siguen también un orden semejante, aunque reconocen con una frecuencia mayor las agresiones menos graves, y en menor medida las más graves, llegando desde el 40,9% en los insultos hasta el 0,3% en la amenaza con armas.

La cuestión más llamativa es que los testigos muestran un fuerte incremento en las percepciones de la incidencia de los malos tratos. Los porcentajes son mucho más altos que los observados en agresores y víctimas, y el orden varía sustancialmente. La exclusión social pasa al primer lugar y el acto de pegar pasa a ser de los más frecuentes, mientras que los insultos descienden al octavo lugar. La mayor percepción de la incidencia en el maltrato por parte de los testigos es debida al gran número de alumnos que conviven en los centros, presenciándose las situaciones de conflicto por más personas que las que intervienen como víctimas o agresores. En cuanto al orden, cabe suponer que influye la visibilidad de los diferentes tipos de agresión, y el lugar donde se produzcan. El acoso sexual, la amenaza con armas y obligar a hacer cosas, son las menos presenciadas por los alumnos.

A pesar de la alarma social que pueda producir el conocimiento de casos de violencia en las escuelas, las agresiones son de carácter aislado. Los casos que se consideran graves y con riesgo de victimización son los que se producen de forma continuada. Las comparaciones con otros países europeos en la incidencia de las conductas disruptivas y las agresiones, permiten hablar de una incidencia relativamente baja, y en un nivel sostenido en los últimos años. No obstante no existen datos homogéneos que permitan hacer comparaciones entre países o regiones, ni

determinar claramente su evolución. Los conceptos utilizados en la definición de los malos tratos y la edad de los actores, varían de un estudio a otro.

Por lo que respecta a la percepción de los profesores acerca de la gravedad del problema de la violencia entre iguales, las agresiones entre alumnos no son consideradas por los docentes como principal problema, hay otros problemas que se consideran más importantes, como la falta de participación de las familias, y la carencia de recursos, también el hecho de que haya alumnos que impiden dar la clase o las agresiones de estudiantes a docentes. Sin embargo, perciben un gran aumento de los conflictos en los últimos años.

En cuanto a las agresiones dirigidas a los profesores, predominan los insultos con una frecuencia muy alta, seguido de sembrar rumores dañinos y de destrozos en los enseres. El robo y la intimidación con amenazas también se dan aunque en menor medida, pero lo más preocupante a pesar de su menor frecuencia son las agresiones físicas directas, con un 10,3% de las contestaciones “a veces ocurre” y un 1,7% de “a menudo ocurre”

Cuando el agresor es el profesor, la acción más frecuente es ridiculizar al estudiante, siendo también frecuente insultar, tener manía o destrozar enseres de alumnos, en menor medida las intimidaciones con amenazas, y por último, las agresiones físicas y los rumores dañinos.

Las dos clases de violencia asimétrica alumno-profesor y profesor-alumno, presentan muchas similitudes y llama la atención el hecho de que los datos procedan de las manifestaciones de los propios profesores, toda vez que en las ocasiones en que los alumnos han manifestado ser víctima de violencia por parte de los profesores, son muy escasas (1%) y se referían sólo a la violencia verbal.

2.5. LA EVOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Tanto las cifras de violencia como las manifestaciones xenófobas se mantienen en un nivel estable, según los diferentes estudios realizados. Marcándose una diferencia respecto a otros países europeos en los que el problema parece incrementarse cada año. Si atendemos a la percepción por parte del profesorado, el clima de convivencia empeora debido a la mayor incidencia de los casos de agresiones, sin que este extremo quede contrastado con las cifras. En la aplicación de programas concretos promovidos desde las CCAA o iniciativas particulares que atañen sólo a centros concretos, consiguen detectar disminuciones significativas de la incidencia de las agresiones, pero se trata siempre de un mosaico heterogéneo de actuaciones que no permiten una estimación global de la evolución de los problemas de convivencia.

2.6. COMPARACIÓN ENTRE LA ESO Y LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Los problemas de convivencia no son exclusivos de la enseñanza secundaria, pero se dan con una intensidad menor en la educación primaria. A grandes rasgos puede decirse que la conflictividad mayor se da entre los 11 y los 14 años, decreciendo en los alumnos de edad superior, por lo que afecta especialmente a los primeros cursos de la enseñanza secundaria

En cuanto a la diferente participación de chicos y chicas en las acciones violentas, siguen el mismo patrón de predominio masculino en los agresores y las víctimas. Con respecto al orden de incidencia de los diferentes tipos de maltrato, se mantiene la estructura que va desde una mayor frecuencia de las agresiones verbales y descendiendo el número de casos con la gravedad del tipo de agresión. No obstante, es difícil establecer comparaciones dada la heterogeneidad de los temas, las definiciones de los conceptos y los cursos o grupos de edad de los alumnos incluidos en los estudios.

En cuanto a los escenarios donde se producen las agresiones, para los alumnos de primaria se da una mayor concentración en un solo lugar, el recreo, mientras que en los centros de secundaria, la localización se diversifica de forma importante, en función de los diferentes tipos de agresión, siendo el aula el escenario más frecuente.

2.7. COMPARACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA PRIVADA Y LA PÚBLICA

No hay diferencias muy importantes entre centros públicos y privados en cuanto a la incidencia de la violencia, y se refieren sólo a que determinados tipos de violencia verbal tienen una incidencia relativa mayor en los centros privados que en los públicos. Las diferencias que en algunos estudios apuntan a una mayor conflictividad general en los centros privados, no son estadísticamente significativas. Sin embargo sí se dan diferencias en cuanto a la admisión de estudiantes extranjeros, o de minorías étnicas, que ingresan mayoritariamente en los centros públicos. Se trata de una discriminación que sin necesidad de estar protagonizada por personas concretas, se realiza de forma sistemática y produce una exclusión social de los inmigrantes.

2.8. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Todos los estudios que se han hecho hasta ahora en España coinciden en señalar determinadas variables que inciden de forma significativa en los problemas de convivencia escolar, mientras que otras que *a priori* podrían ser significativas no lo son en igual medida. Aquí destacamos las que parecen más relevantes:

- Género. Todos los estudios muestran que los chicos son los que están más involucrados en los problemas de convivencia escolar, especialmente en el maltrato entre iguales, ya sea como agresores o como víctimas. También hay diferencias en el tipo de problemas en el que se ven involucrados chicos y chicas, pues mientras ellos participan más en agresiones físicas, ellas lo hacen en agresiones verbales o como causantes del aislamiento social.
- Curso-Edad. Los datos de los que disponemos muestran que los problemas de convivencia escolar tienen distinta intensidad en los diferentes cursos de la ESO. Así en 4º de la ESO las agresiones entre iguales decrecen en relación a las que tienen lugar en 1º y 2º, curso donde hay un mayor número de víctimas de estas agresiones. Si en 1º encontramos el mayor número de víctimas de maltratos, en segundo encontramos el mayor número de agresores.
- Clase-Curso. Los que participan en el maltrato entre iguales, ya sea como agresores o víctimas, suelen pertenecer a la misma clase o al menos al mismo curso.
- Tamaño del centro. En línea con lo que muestran las investigaciones internacionales, parece que ni el tamaño físico del centro escolar, ni el número de escolares que a ella asisten son variables que incidan de forma clara en la convivencia escolar. No obstante, se señala que la confortabilidad de los espacios influye sobre el ambiente escolar que a su vez incide en la convivencia (Ortega, 1999: 16).
- Hábitat del centro. Del mismo modo que sucede con el tamaño del centro, se señala que la zona donde se ubica el centro tampoco es una variable discriminatoria. Los malos tratos entre escolares tienen lugar en escuelas ubicadas en zonas de todas las clases sociales. No obstante, también se señala que los malos tratos aumentan en frecuencia e intensidad en las escuelas que se encuentran en zonas más desfavorecidas económica y culturalmente (Ortega 1999: 16).

Si atendemos a las diferencias en cuanto al género, los chicos agreden más y son víctimas en más casos que las chicas, con una excepción, la conducta hablar mal de alguien se da más veces entre chicas, tanto en el papel de agresoras como de víctimas.

No resultan significativas las diferencias en cuanto a la Comunidad Autónoma o tamaño del hábitat, ni en el tipo de agresiones ni en las frecuencias con que se producen.

En cuanto a la titularidad del centro, la única diferencia significativa se refiere a la mayor incidencia en los centros privados de determinadas conductas. La conducta hablar mal, y en el caso de los agresores también ignorar y poner motes, se dan con menor frecuencia en los centros públicos que en los privados.

Una última variable que discrimina la incidencia de los problemas de convivencia es el curso. Las agresiones se dirigen en mayor medida a los alumnos de primer curso, descendiendo progresivamente la frecuencia hasta cuarto curso. En este sentido es necesario señalar que la mayor parte de las agresiones son protagonizadas por compañeros de la misma clase y en menor medida compañeros de otra clase pero en el mismo curso. Las agresiones de compañeros de cursos superiores, se refieren a las agresiones verbales y físicas directas, también descienden a medida que se avanza en el nivel de la ESO. En los pocos casos en que se dan amenazas con armas, los agresores son con más frecuencia de cursos superiores o personas ajenas al centro. Con todo, la mayor conflictividad se da en el primer ciclo de secundaria, con mayor número de víctimas en primero y mayor número de agresores en segundo.

Los agresores son en mayor proporción chicos, en casi todas las categorías de maltrato, predominando las chicas solamente en el caso de “hablar mal de otros”. Cuando participan las chicas en las agresiones en las que predomina la agresión masculina, lo hacen participando en grupos mixtos.

2.9 LAS EXPLICACIONES SOBRE EL SURGIMIENTO Y EL MANTENIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Gran parte de los estudios realizados sobre convivencia escolar son descriptivos. Tratan de mostrar la incidencia de dichos problemas, especialmente en el caso del *bullying* o maltrato entre iguales. Dan cuenta del número de agresiones, agresores y víctimas, las diferencias entre chicos y chicas, el espacio donde tienen lugar los problemas, los cursos que resultan más conflictivos, etc.

Junto a estos estudios descriptivos que resultan hegemónicos en este campo, empiezan a abrirse paso los trabajos que pretenden dar una explicación de dichos problemas a partir de una elaboración teórica que se nutre de diferentes fuentes. Actualmente existe un consenso sobre la explicación multicausal que requieren estos problemas. Se defienden las llamadas perspectivas globales o ecológicas que muestran toda la serie de causas que pueden dar lugar a la génesis o al mantenimiento de los problemas de convivencia escolar. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en palabras de M. Estrela (1996) quien señala, a partir de dos estudios realizados en Portugal, que la etiología sobre los comportamientos de indisciplina muestra su “complejidad causal, pues integra variables de orden bio-psico-social referentes al alumno, pero también variables que se refieren a la familia, la sociedad, el sistema educativo, a la institución escolar concreta que es el centro escolar, al profesor”.

No obstante, podemos distinguir analíticamente tres perspectivas que buscan dar cuenta de los problemas de convivencia escolar a partir del foco de interés que privilegian:

- las perspectivas que se centran en los factores individuales-psicológicos que conciernen a los agentes que participan en el ámbito escolar.
- las perspectivas que se centran en la institución escolar como origen de los problemas de convivencia.
- las perspectivas que se centran en el entorno de la institución escolar. Para estos estudios, el entorno resulta decisivo en la medida en que incide en los discursos, actitudes y acciones de los agentes que forman parte de la institución escolar.

Características psicológicas

Las perspectivas que proceden de la psicología son las que más han centrado su interés en las características de los individuos que están implicados en los problemas de convivencia escolar. Especialmente, este interés por los perfiles psicológicos resulta fundamental para los estudios que se centran en el *bullying* o maltrato entre iguales.

Las características psicológicas, y más concretamente de personalidad, no son factores determinantes únicos de este tipo de problemas, si bien es posible establecer perfiles psicológicos consistentes, fundamentalmente en lo que hace referencia a los individuos denominados “*matones*” y a los denominados “*víctimas*”. Estos perfiles muestran características cognitivas, emocionales y conductuales diferentes en estos grupos de personas. Por otra parte, la manifestación de este tipo de comportamientos puede comportar consecuencias psicológicas importantes, a corto y a largo plazo, para sus protagonistas.

Resumiendo las aportaciones recientes de los distintos autores que presentan un balance de las investigaciones realizadas en varios países europeos (Hawker y Boulton, 2000; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Solberg y Olweus, 2003), podemos describir varios perfiles (fundamentalmente basados en población masculina):

Bullies, o matones

Las principales características psicológicas de los individuos denominados “matones” (bullies) son las siguientes: son personas agresivas (no solo con sus compañeros o con las víctimas que escogen, sino también con los adultos, ya sea profesores o padres). Son sujetos impulsivos, dominantes, con escasa tolerancia a la frustración y una necesidad elevada de poder y control, así como egocéntricos y poco empáticos con las necesidades y sentimientos de los demás. No suelen percibir las consecuencias negativas que su comportamiento tiene para las personas a las que infligen daño físico o psicológico, presentando un funcionamiento deficiente de los mecanismos de control e inhibición de la conducta agresiva y violenta y una escasa auto-crítica, así como actitudes más tolerantes que otros grupos de individuos ante las conductas agresivas, en general.

La agresividad de este tipo de personas presenta generalmente un carácter pro-activo, es decir instrumental, basado en el abuso de poder para lograr los fines que se proponen .

Muchos autores consideran que este tipo de individuos son ansiosos e inseguros de forma encubierta, a diferencia de la evidencia manifiesta de estas características en las *víctimas*; no obstante, otros autores estiman que estos individuos no son ansiosos ni inseguros, ni tampoco presentan una baja autoestima.

En el caso de los chicos, estos suelen presentar una mayor fortaleza física que la media, fortaleza que utilizan para llevar a cabo abusos de fuerza física con sus víctimas. Por el

contrario, los mecanismos de agresión y abuso de las chicas son de carácter más indirecto, destinados a provocar el aislamiento y la exclusión social de sus víctimas mediante el uso de estrategias como la maledicencia o la expansión de rumores.

Aunque el nivel de popularidad en el grupo de los *matones* no es muy alto (a excepción del que le muestran los grupos de seguidores de los que suelen rodearse) es, no obstante, superior al de las víctimas.

Otras características asociadas son la mayor frecuencia de un peor rendimiento académico, junto a un escaso interés y satisfacción por sus estudios, por sus profesores o por el centro escolar en general. Asimismo, suelen presentar conductas antisociales y de riesgo (como adicciones de distinto tipo).

A largo plazo, este tipo de comportamientos en los centros puede traducirse en una incidencia mayor de comportamientos antisociales y delictivos, en general.

En referencia a las víctimas, y siguiendo la terminología de Olweus, podemos hablar de víctimas pasivas y provocadoras:

Víctimas pasivas

Las víctimas pasivas se caracterizan por presentar mayores niveles de ansiedad, inseguridad y sumisión, así como baja autoestima y una visión negativa de sí mismos y de la situación, llegando en algunos momentos a considerarse culpables de la misma. Manifiestan, a menudo, problemas de asertividad y pocas habilidades sociales, y su rendimiento académico suele ser inferior a la media.

Su comportamiento externo suele ser aparentemente cauto y tranquilo. No muestran conductas provocadoras o agresivas que expliquen los ataques del “matón” contra ellos, ni se defienden habitualmente.

No tienen muchos amigos ni gustan especialmente al grupo, por lo que son personas solitarias y poco populares en clase.

Los estudios parecen mostrar que este tipo de comportamientos suele aparecer en edades tempranas. Los episodios recurrentes de victimización suelen agudizar los problemas de autoestima (que se mantienen en la edad adulta), así como una incremento de un estado de ánimo deprimido, ausencia de bienestar percibido, absentismo escolar, depresión clínica y lo que es aún más grave, intentos suicidas. Asimismo, otras consecuencias de la cronificación de la victimización son la presencia de problemas psicósomáticos.

Víctimas provocadoras

Responden a un grupo menos habitual que el anterior. Estos individuos manifiestan, tanto niveles de ansiedad como de agresividad superiores, generando tensión e irritación a su alrededor, lo que termina desencadenando, o “provocando”, episodios de comportamientos agresivos hacia ellos.

De las investigaciones realizadas se deduce que el ambiente familiar juega un papel importante en el desarrollo de este tipo de conductas relacionadas con problemas y déficits en la manifestación de la agresividad: el tipo de manifestación del afecto y la emoción de las personas más próximas al niño en la infancia (habitualmente los padres); el grado de permisividad de la manifestación de comportamientos agresivos en el niño, así como la

tolerancia general de dicho tipo de conductas en el entorno familiar; y la utilización de métodos de educación que incluyen la utilización del poder, el castigo y la violencia.

Los factores de riesgo acumulados en el entorno familiar son también un elemento clave a considerar; así, problemas como el alcoholismo, el desempleo, los conflictos familiares, etc. suelen estar presentes en estos grupos, especialmente, en los *matones*.

La institución escolar

En la evolución del estudio de la convivencia escolar, se aprecia un desplazamiento significativo en el centro de interés. La mirada se desplaza desde el individuo al ámbito escolar. La propia Escuela pasa a ser el centro de interés, en la medida en que se entiende que es ella la que propicia la aparición de los problemas de convivencia. El centro escolar por tanto, deja de verse como un escenario como otro cualquiera. Como señala R. Feito: “La escuela, hoy día bastante más que la calle o el patio de vecinos, es el escenario en que niños y niñas se conocen y llegar 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” (Feito 2003: 70).

Desde esta perspectiva se ha señalado que la institución escolar es generadora de problemas de convivencia debido a las siguientes características:

- carácter competitivo e individualista, que propicia más las disputas que la cooperación entre los agentes que en ella participan. El sistema de evaluación propicia en muchas ocasiones la competitividad entre los alumnos. También se afirma que la falta de trabajo en equipo por parte del profesorado es una de las condiciones que posibilitan la aparición de problemas de convivencia escolar.
- distribución jerárquica del poder, que puede dar lugar al autoritarismo y la rebelión.
- propuesta de un *currículum* alejado de las motivaciones e intereses del alumnado, lo que propicia una falta de implicación con el centro escolar, la cual se percibe como algo carente de interés.

En este sentido, la autora O. Magalhaes (1992) considera que las formas de indisciplina manifestadas por los alumnos constituyen una contestación a los contenidos programáticos que se ven obligados a adquirir. La ausencia de *currícula* que motiven al alumnado es también señalada por A. Afonso (1991: 124-5) como uno de los factores que conducen a la indisciplina.

Esta falta de interés por los contenidos que se imparten en el centro escolar puede derivar de la falta de correspondencia entre estos y las cualificaciones que demanda el mercado de trabajo.

- la organización de la jornada escolar, con amplios horarios de asistencia obligada en las aulas y con períodos de ocio en los que en ocasiones los alumnos no están sujetos a ningún tipo de control.
- la escasa confortabilidad de sus espacios físicos, que influye sobre el ambiente escolar.
- el escaso interés que la institución escolar ha mostrado por la vida afectiva y emocional.
- la apuesta por los modelos punitivos-normativos como forma de resolver los problemas de convivencia escolar, lo que propicia la ausencia de diálogo y la desconfianza.
- la falta de unas normas claras y democráticas favorecen los problemas de convivencia.

Como señala R. Ortega “lo que con toda seguridad podemos afirmar es que la violencia tiene todas las posibilidades de aparecer en un clima donde las normas sean arbitrarias, elaboradas al margen de la participación del alumnado, inconscientes y poco claras” (Ortega 2000: 49). En la misma línea, L. Silva (1999) señala que la falta de comunicación de las reglas, la inconsistencia

en su aplicación y la ambigüedad que muchas de ellas llevan consigo pueden estar en el origen de estas conductas.

A todos estos aspectos, que pueden entenderse como propios del centro escolar y que se podrían encontrar en otros países, habría que añadir aquellos que tienen que ver con el estado actual en el que se encuentra la enseñanza secundaria en cada uno de estos países:

- La escolarización obligatoria hasta edades más avanzadas, lo que ha hecho que muchos jóvenes permanezcan en las escuelas pese a su falta de interés. En el caso español, los jóvenes que anteriormente abandonaban el sistema escolar una vez que cumplían los 14 años, son obligados a asistir a los centros de la ESO hasta los 16 años, a pesar, como decíamos, de su posible falta de motivación e interés.
- La puesta en funcionamiento de la ESO ha generado tensiones en los centros debido a la incorporación de profesorado que procedían del antiguo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Este profesorado que en muchos casos concibe que el único horizonte de los estudiantes de la enseñanza secundaria es la incorporación a la Universidad, muestra unos patrones rígidos en su forma de concebir la función educativa (Feito 2003).
- La actual desmotivación del profesorado. Como señala P. Ortega, éste es un componente sobre el que no se ha reflexionado suficientemente a la hora de explicar los conflictos en las aulas: “un profesor desmotivado, incapaz de afrontar con garantías de éxito su trabajo diario, no reconocido socialmente en su labor docente y educadora es un candidato seguro al abandono de sus responsabilidades para instalarse en una actitud de *laissez faire* con indudables repercusiones en la vida del aula” (Ortega 2003: 44).

El entorno de la institución escolar

En un tercer nivel analítico, hay que hacer mención al entorno en el que tiene lugar la experiencia escolar. A este respecto son varios los aspectos que se mencionan en la bibliografía, pero son tres los que suelen tener el protagonismo:

- la relación que guarda la experiencia escolar con determinadas estructuras y socializaciones familiares
- la relación que se establece entre los problemas de convivencia escolar y otros fenómenos sociales que trascienden el ámbito escolar, como cuando se relaciona la violencia escolar con la violencia juvenil, sexista o racista
- el papel de los medios de comunicación como agentes que sustituyen de manera precaria a los tradicionales agentes de socialización, escuela y familia, y que por ello pueden inducir a determinadas representaciones, actitudes y acciones que afectan a la convivencia escolar.

Anteriormente veíamos cómo la propia Escuela puede propiciar problemas de convivencia. No obstante, la aparición y la intensidad de dichos problemas puede no ser sólo la consecuencia de la acción unilateral del centro escolar, sino el fruto de la interacción entre el sistema escolar y determinadas estructuras y socializaciones familiares que no ven reconocidos sus *habitus* de clase en el ámbito escolar. Dicho de otro modo, los problemas de convivencia pueden aparecer y hacerse más intensos cuando chocan dos subculturas, la escolar y la de las familias de las clases populares. Desde esta perspectiva, los problemas de convivencia escolar que parecen más intensos en los medios más populares podrían explicarse como la reacción ante la *arbitrariedad*

cultural y la *violencia simbólica* del centro escolar. Con estos dos conceptos, P. Bourdieu hacía mención al sesgo en los contenidos que imparte el centro escolar que son más propicios para las clases dotadas de capital cultural, y al modo en que el centro escolar convierte en legítimas las diferencias que se ocupan en el espacio social. Con una concepción cercana, aunque con una línea teórica distinta, la de las denominadas como teorías de la resistencia, el estudio de P. Willis *Aprendiendo a trabajar* marca un hito al dar cuenta del modo en que en muchas ocasiones los problemas de convivencia escolar son problemas que derivan del choque entre la subcultura escolar y la subcultura de las clases trabajadoras.

En España no son muchas las obras que han seguido esta línea teórica (Feito 2003; Bouxada 1999). No obstante, de una forma más intuitiva y menos elaborada teóricamente, los diferentes estudios dedicados a la convivencia escolar hacen mención a este aspecto al plantearse una escuela más abierta que, por medio de la diversificación curricular, pueda incorporar a los jóvenes que procedan de distintas clases sociales.

Los problemas que puede ocasionar este choque entre las clases sociales más desfavorecidas y la institución escolar son todavía más evidentes en el caso de familias con graves problemas económicos próximos a la exclusión social.

En la línea de dar cuenta de los problemas de convivencia escolar a partir de fenómenos sociales que desbordan el ámbito escolar propiamente dicho, se sitúan los planteamientos que ponen en estrecha relación la violencia escolar con la violencia juvenil, sexista y racista. Dar cuenta de éstas supondría estar en disposición de poder explicar a aquella.

Así, J. C. Revilla (2001) considera que la violencia escolar puede ser mejor explicada si nos detenemos en lo que él entiende por subcultura y cultura juvenil. Ambos tipos de violencia compartirían dos características: tienen lugar en grupo y cumplen una función de identidad grupal. Ambas son fundamentalmente masculinas y entre ellas habría una estrecha relación, de modo que la violencia escolar podría ser el precedente de la pertenencia a bandas juveniles violentas. En su interpretación, la falta de compromiso con el centro escolar por parte de los alumnos es la condición principal que pone en marcha la violencia escolar. Esta falta de compromiso está a su vez condicionado por la influencia de la subcultura juvenil (que rechaza el trabajo formativo y todo lo que pertenece al mundo adulto) y la desvalorización de los títulos y diplomas que ofrece el centro escolar. Todo ello da lugar a la falta de compromiso con la institución escolar.

Otros autores vinculan la violencia escolar con la violencia de género que tiene lugar en nuestras sociedades. Los datos muestran que el alumnado tiene actitudes y comportamientos machistas que en muchas ocasiones pueden dar lugar a la aparición de la violencia en el ámbito escolar. Esta relación estaría respaldada por los datos que muestran cómo los alumnos están más implicados en problemas de convivencia escolar que las alumnas. Esta vinculación también quedaría reflejada en el tipo de violencia que practican los alumnos, fundamentalmente de carácter físico (empujones, peleas, etc.), que está muy relacionada por tanto con el machismo y su culto a la fuerza física.

La aparición de problemas de convivencia en los centros escolares también se ha relacionado con la escolarización de jóvenes que pertenecen a minorías étnicas. Así, en el caso español tradicionalmente se ha prestado atención a los conflictos derivados de la escolarización de los jóvenes gitanos. A ello hay que añadir la creciente incorporación de los hijos e hijas de inmigrantes al sistema educativo español que está teniendo lugar desde hace no muchos años. La violencia racista y xenófoba que en ocasiones se manifiesta en nuestra sociedad puede así permear el ámbito escolar derivando en violencia escolar. A este respecto, no hay que olvidar, como señalábamos anteriormente, que una parte del alumnado se muestra contrario a la inmigración. Especialmente son los alumnos varones de secundaria los que se muestran más críticos con la inmigración.

Algunos autores hacen especial hincapié en la importancia que se le debería dar a los medios de comunicación como uno de los factores que influyen en el desarrollo de las actitudes y comportamientos de los jóvenes que afectan a la convivencia escolar (Mesa 2002). Los datos de los que se dispone muestran que los jóvenes consumen mensajes audiovisuales con gran carga de violencia verbal y física.

No obstante, la incidencia del consumo de violencia televisiva en las prácticas de los jóvenes tiene toda una serie de mediaciones. Como bien señala M.J.Díaz-Aguado: “La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establece; a partir de las cuales interpreta todo lo que le rodea, incluyendo lo que ve en televisión. En función de dichas relaciones algunos niños y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros”.

3. EL ESTADO DE LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

3.1 ACTUACIONES DE LAS ADMINISTRACIONES AUTONÓMICAS EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

En España los problemas de convivencia escolar se han convertido en las últimas décadas en objeto de creciente interés, lo que ha llevado a que tanto a nivel estatal como nacional y autonómico, se hayan tenido que poner en marcha una serie de políticas que den respuesta a las necesidades de los centros.

Para tratar las intervenciones en las distintas Comunidades Autónomas, nos hemos servido del Informe *La Convivencia en los Centros Escolares como Factor de Calidad*, que recoge las XII Jornadas de consejos escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas llevadas a cabo en Santiago de Compostela en el 2001. De acuerdo con el mismo, podemos resumir las actuaciones realizadas en las distintas Comunidades Autónomas de la siguiente forma:

Andalucía:

Entre las medidas destinadas a favorecer la convivencia escolar se encuentran el Decreto 85/1999 que regula los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios, el “Programa de Prevención de los malos tratos y los abusos entre compañeros”, y el “Plan para el desarrollo de la convivencia escolar y difusión, acción y proyección de una cultura de paz y no-violencia”.

Aragón:

Si bien se reconoce la necesidad de abordar el problema de la convivencia escolar en los centros, no se han desarrollado actuaciones de cara a la resolución de los mismos de forma específica.

Asturias:

El Servicio de Inspección Técnica y Educativa (SITE) de la Viceconsejería de Educación elaboró un informe en 2000 acerca de la situación de diez centros situados en zonas susceptibles

de contar con alumnos en situación de riesgo; de dicho informe se deriva la necesidad de realizar intervenciones en relación con el tema, si bien no ha sido desarrollada ninguna, a excepción de la implicación puntual de los organismos municipales, tanto de salud mental como de servicios sociales.

Canarias:

Se ha dado respuesta al tema de la convivencia escolar mediante la promulgación del Decreto de 1 de noviembre de 1995, que regula los derechos y deberes del alumnado en los centros docentes no universitarios. Entre los recursos de estos centros se encuentran tutorías, comisiones de convivencia, reglamentos de régimen interno, adaptación del currículo y su contextualización, programas de habilidades sociales, programas de participación familiar y programas de mejora del clima escolar. Otros recursos empleados en menor medida son las asambleas de aula y de delegados, los sistemas de talleres destinados a favorecer la integración, y los programas orientados a fomentar la formación del profesorado.

Cantabria:

Pese a reconocer la necesidad de tomar medidas respecto a los problemas de convivencia, no se han desarrollado intervenciones autonómicas al respecto; si bien existen experiencias aisladas realizadas por algunos centros.

Castilla-La Mancha:

No se aplica ningún protocolo de ámbito regional que recoja pautas de actuación coordinadas, sólo existen protocolos realizados por los ayuntamientos (fundamentalmente centrados en el tratamiento del absentismo escolar) y algunas experiencias llevadas a cabo por algunos centros y ayuntamientos de la comunidad.

Castilla y León:

Desarrolla el denominado Servicio de Apoyo a los Alumnos con Alteraciones del Comportamiento, dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales. No hay programas de carácter preventivo.

Cataluña:

Destaca la puesta en marcha de los programas de interculturalidad, los seminarios de formación para la orientación y el funcionamiento de las unidades de adaptación curricular (UAC), los seminarios de formación de centros de atención educativa preferente (CAEP), y el programa de Competencia Social (dentro del cual se desarrollaron cursos de competencia social, un seminario de formación del profesorado formador, y asesoramiento en los centros acerca de la mediación escolar y la educación socioafectiva).

Euskadi:

Las actuaciones se orientan a la implantación de Programas de Educación para la Convivencia desarrollados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, en el marco de los Programas de Innovación Educativa 2000-2003.

Galicia:

No se ha realizado ningún programa o actuación específica sobre el tema.

Madrid:

El “Programa Convivir es Vivir” se ha desarrollado en múltiples centros de la Comunidad. Además se han realizado propuestas de carácter general ante el impacto provocado por la implantación de la LOGSE en los centros escolares.

Murcia:

Abordó esta problemática durante el curso 98/99, fecha en que tuvo lugar la creación de Comisiones Regionales sobre Violencia Escolar, cuyo objetivo era elaborar un Plan Regional

para el Desarrollo de la Convivencia Escolar y la propuesta de un Programa para la prevención e intervención en absentismo. De todo ello, se derivó la creación de un Equipo para la Convivencia, que actualmente sigue en funcionamiento. Paralelamente, se llevan a cabo cursos de formación del profesorado en los CRPs y Sindicatos Docentes sobre “Resolución de conflictos escolares”.

Navarra:

Cabe destacar la promulgación del Decreto Foral, el 14 de diciembre de 1992, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos de centros de niveles no universitarios. No existen actuaciones específicas dirigidas a favorecer la convivencia escolar, las medidas tomadas al respecto se limitan a dar respuesta a los conflictos en los centros mediante las tutorías y los programas anuales de formación del profesorado.

Valencia:

El tema de la convivencia escolar, es tratado en el Decreto 234/1997, promulgado el 2 de Septiembre por el Gobierno de Valencia, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria. A su vez, la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana crea el Programa para el Formato de la Convivencia en los Centros Educativos (PROCONCE). La finalidad de este programa es el desarrollo de informes dirigidos al conocimiento y evaluación de la situación actual de los centros educativos con respecto a los problemas de convivencia en los centros escolares, y la prevención de dichos problemas.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES PROGRAMAS EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Los programas de prevención e intervención en los problemas de la convivencia escolar desarrollados en España integran elementos a nivel de centro (como son la gestión democrática y la participación), a nivel de aula (desarrollo de la competencia escolar), y a nivel particular (por ejemplo, el desarrollo de habilidades sociales).

A continuación se aporta descripción general de los programas más significativos que se están implementando actualmente en los centros de primaria y secundaria de España:

Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE):

Programa realizado por Rosario Ortega y colaboradores (1999), aplicable a secundaria. El objetivo del programa está referido a la prevención de la violencia y un aumento de sensibilidad hacia la misma, partiendo de la consideración del centro como un microsistema social, y por tanto, como el propio constructor de su cultura y valores propios.

Este programa incluye una serie de medidas educativas en el ámbito de centro dentro entre las que cabe destacar fundamentalmente unidades destinadas a la gestión democrática del centro (gestión de los acontecimientos de la convivencia diaria; profundización sobre lo que los miembros de la comunidad educativa consideran la participación cooperativa y democrática, determinado a partir del consenso y la negociación; elaboración de unas normas explícitas y claras del centro; resolución de conflictos de forma democrática, especialmente centrados en: la autoidentificación de los alumnos, expresión de opiniones, escuchar a otros, elaborar normas, toma de decisiones, diálogo con propiedad, resolución de conflictos y expresión de sentimientos) y la formación del profesorado (cuyo objetivo es que los profesores y orientador del centro lleguen a un acuerdo respecto a qué papel desempeña la convivencia en el centro de acuerdo con el proyecto educativo del mismo, sobre el diseño específico del programa que se va

a implementar en ese centro en concreto: secuencia de realización y calendario, recursos, priorización de objetivos, actuación del profesorado).

A nivel de aula se plantean unidades de trabajo en el ámbito curricular partiendo de una metodología de trabajo cooperativo. En él se reconoce la importancia, dentro de las medidas educativas propuestas para favorecer el clima del centro y las relaciones en el mismo, de la intervención curricular. Con ésta intención desarrollan una propuesta denominada “programa de educación en sentimientos y emociones”, cuyo objetivo se centra en la prevención primaria de la violencia en los centros mediante la potenciación del conocimiento interpersonal, fundamentalmente de los sentimientos y emociones que afectan a la relación social, así como el desarrollo de sentimientos como la solidaridad, el respeto mutuo, el reconocimiento y modulación emocional, la autoestima, etc. Este programa incluye además, un conjunto de estrategias centradas en la prevención secundaria, cuyo objetivo es la intervención directa con alumnos en riesgo, entre ellos se encuentran: los círculos de calidad, la mediación de conflictos, la ayuda entre iguales, el método de compartir responsabilidades, las estrategias de desarrollo de la asertividad y las estrategias de desarrollo de la empatía.

Nota: Es conveniente destacar que, la última actualización de este trabajo se encuentra en el programa desarrollado por las mismas autoras con el nombre de Programa Andalucía Anti-violencia Escolar (ANDAVE).

Plan Andaluz de Educación para la cultura de paz y no-violencia:

Otro de los programas que encontramos es el Plan Andaluz de Educación para la cultura de paz y no-violencia, elaborado por la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad (2001). El objetivo central consiste en *favorecer la convivencia en los centros a través del aprendizaje de una ciudadanía democrática*, facilitando a los miembros de cada centro la gestión interna del mismo de cara a la prevención de la violencia y basándose para ello en la *difusión, promoción, acción e investigación de la Cultura de Paz y No-violencia*. Esto se concreta en favorecer:

- El conocimiento y puesta en práctica de técnicas de resolución de conflictos. Para su consecución se proponen: la creación de gabinetes de asesoramiento ligados al centro, formación del profesorado acerca de estrategias de regulación de conflictos, desarrollo de programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro, y fomento de actividades extraescolares y complementarias dirigidas a la mejora de la convivencia.
- El apoyo a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos de Cultura de Paz y no Violencia dirigidos a la prevención de la violencia. Apoyar cualquier reforma estructural y curricular de la enseñanza que pretenda transformar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello se impulsa el desarrollo de proyectos educativos que incorporen medidas y actuaciones en el ámbito de la educación en valores. Para cuya consecución se proponen acciones formativas destinadas al profesorado; recopilación y elaboración de materiales didácticos (manual de Cultura de Paz, Cuadernos sobre Cultura de Paz, diccionario de términos de Paz, conflictos y No-violencia; Guía pedagógica sobre Cultural de Paz y la prevención de la violencia; Mochila de materiales didácticos para la Paz); congresos, jornadas y seminarios.
- Dotar a los centros de recursos mediante: la creación de la figura del profesor mediador adscrito a los Equipos o Departamentos de Orientación; asesoramiento y apoyo jurídico a los centros; mejora de la situación de los centros (de las condiciones de seguridad de los centros, de la plantilla, y reducción de la ratio en ciertos centros, de la percepción del alumnado sobre su centro, y asesoramiento y apoyo jurídico).

- Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa mediante las acciones educativas coordinadas. A través de la promoción de “escuelas de madres y padres para la formación en la Cultura de Paz y No-violencia”, desarrollo de actividades socio-comunitarias y apoyando a aquellas entidades (asociaciones, clubs, y entidades sin ánimo de lucro) que desarrollen acciones dirigidas a tal fin.

Programa de Competencia Social “Decide Tú”:

Otro de los programas que encontramos es el denominado Programa de Competencia Social: Decide Tú, desarrollado por Manuel Segura Morales et al (1997). Se compone de tres programas, destinados a los niveles educativos de primaria y secundaria (primer y segundo ciclo). Su propuesta está centrada en favorecer la convivencia escolar desde el ámbito curricular. Parten de dos características fundamentales: favorecer las relaciones entre los alumnos a través del desarrollo de la competencia escolar y la enseñanza de estrategias de resolución pacífica de conflictos, y establecer como eje de intervención un enfoque cognitivo que permita el desarrollo de las capacidades sociocognitivas y la maduración moral.

Con este objetivo se elabora un conjunto de unidades didácticas que incluyen trabajos destinados a potenciar el desarrollo del lenguaje interno, la atención (visual y auditiva), habilidades cognitivas (entrenamiento de los cinco pensamientos fundamentales de cara a la resolución de conflictos expuestos por Spivack y Shure); habilidades sociales (centrado en la empatía, componente afectivo del pensamiento de perspectiva) y en la asertividad; y dilemas morales de cara al entrenamiento del desarrollo moral (mediante la discusión moral con el objetivo de provocar un conflicto cognitivo entre los alumnos que promueva el desarrollo, y el aprendizaje cooperativo).

Educación para la Convivencia:

El programa Educación para la Convivencia llevado a cabo por Cruz Pérez Pérez (2000), que a su vez, consta de tres programas destinados a las distintas etapas educativas: infantil, primaria y secundaria obligatoria.

Su objetivo fundamental es la prevención primaria de los problemas de convivencia mediante el desarrollo socio-afectivo de los alumnos y el aprendizaje de las técnicas de resolución de conflictos. De este modo, el programa plantea la intervención a nivel de aula; para lo cual, incide fundamentalmente en los siguientes aspectos: organización del aula con participación democrática de los alumnos (asambleas de aula), elaboración consensuada y negociada de normas de comportamiento, facilitación del desarrollo socio-moral (se trabaja desde un planteamiento constructivista y se generan actividades que provoquen conflictos socio-cognitivos), desarrollo de técnicas de resolución pacífica de conflictos (estrategias de negociación y mediación), aprendizaje cooperativo, conocimiento de los derechos y deberes de los alumnos.

Programa de educación social y afectiva:

El programa “Aprender a ser personas y a convivir” llevado a cabo por M^a Victoria Trianes, corresponde con la etapa educativa de secundaria (Trianes y Fernández-Figares, 2001). Su inclusión en el proyecto educativo de centro se realiza bien mediante el módulo de “educación

en valores” y dentro de éste en la “educación para la paz y la convivencia”, bien mediante la tutoría o bien de ambas maneras.

Consta de cuatro módulos que se reparten a lo largo de dos cursos académicos, en ellos se trabaja la formación del profesorado en este ámbito para pasar después a la aplicación del programa. El fin es favorecer el clima escolar mediante los siguientes aspectos: desarrollo a nivel individual de la competencia social, desarrollo de la autoconfianza, reconocimiento y expresión de los sentimientos, desarrollo de la tolerancia, y desarrollo de habilidades destinadas a la resolución constructiva de conflictos interpersonales. A nivel grupal, favorecen el desarrollo de la disciplina democrática y la participación en las normas de convivencia del centro.

Convivir es vivir:

El programa “Convivir es vivir”, desarrollado por la Dirección Provincial de Madrid (1996) pretende favorecer el clima de convivencia de los centros mediante una labor de coordinación de las distintas instituciones para que con su ayuda, cada centro desarrolle su proyecto de intervención (Plan Interno de Actuación). El plan se adapta a las necesidades particulares del centro y su comunidad, teniendo una intervención curricular que posibilite la adecuación de los objetivos, además de estrategias metodológicas y de evaluación destinadas a los fines que el centro se plantee. Desde esta perspectiva, dicho plan incluiría a todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, familia, profesorado, etc.) y la propuesta curricular incluiría la intervención de la siguiente forma:

- A nivel del propio centro y la comunidad educativa: organización del centro y gestión democrática y participativa del mismo.
- A nivel de aula: desarrollo de actitudes tolerantes y solidarias a través de los temas transversales, de la educación en valores y el plan de acción tutorial. Centrándose fundamentalmente en las estrategias de solución pacífica de conflictos, realiza una serie de propuestas para trabajar en el aula como medio para prevenir posibles problemas de convivencia (prevención primaria), a través del aprendizaje cooperativo entre otros métodos.
- A nivel individual, dispone de servicios para atención a alumnos con alteraciones graves del desarrollo.

La secuencia de implementación del programa en cualquier centro parte de la formación de los agentes educativos de cara a la elaboración del Plan de Actuación Interno y la elaboración del mismo (primer año), después el desarrollo e implementación del plan elaborado y formación específica a los agentes implicados (segundo año). Como metodología empleada podemos destacar las propuestas de desarrollo de asambleas de aula y la formación en estrategias de resolución de conflictos.

Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social (PEHIS):

El Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de M^a Inés Monjas Casares, elaborado para las etapas de infantil, primaria y secundaria obligatoria, se centra tanto en la prevención primaria, como en la prevención de alumnos en situación de riesgo y la atención a alumnos con graves problemas de competencia social (prevención secundaria y terciaria respectivamente).

Este programa se centra en la intervención en el aula y la intervención individual, sin por ello olvidar la intervención conjunta del profesorado y las familias como agentes indispensables de apoyo al alumno. Desde un enfoque cognitivo-conductual, el programa entrena a los alumnos en habilidades sociales que favorezcan la interacción social y la competencia social. Entre las

habilidades básicas que trabaja podemos encontrar habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Todo este trabajo se centra en actividades en clase y tareas para casa que los alumnos han de trabajar con el apoyo familiar.

Proyecto Atlántida:

El Proyecto Atlántida desarrollado por Torrego *et al.* (1999) tiene como objetivo favorecer la convivencia en los centros a través del apoyo a los miembros de la comunidad educativa de cara a la puesta en marcha un programa previamente establecido. Dicho programa incorpora medidas tanto a nivel de centro como a nivel de aula.

Con respecto al centro, su propuesta implica a todos los agentes de la comunidad educativa para que puedan desarrollarse y ponerse en práctica estrategias destinadas, tanto a una gestión democrática y participativa del centro y del contexto social cercano al mismo (otros centros y asociaciones, entorno natural...), como favorecer la seguridad y el clima escolar. Destacan así, la importancia de potenciar estrategias que faciliten el paso de la propuesta teórica a una puesta en práctica de la misma, para lo cual proponen la elaboración de indicadores y objetivos que permitan por una lado la secuenciación de las tareas y el reparto de responsabilidades, y por otro una evaluación y un seguimiento que indique hasta qué punto se están llevando a la práctica las tareas y objetivos anteriormente determinados.

En el ámbito del aula, el programa propone algunas pautas para la intervención curricular, destinadas a la prevención primaria y basadas fundamentalmente en métodos como el aprendizaje cooperativo, la mediación y las asambleas de aula, el desarrollo de las habilidades sociales y el aprendizaje de normas que favorezcan la resolución de conflictos.

Programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes:

Este programa elaborado por M^a José Díaz-Aguado, (1999) ha resultado eficaz tanto para prevención primaria como secundaria. El objetivo prioritario es favorecer la convivencia en los centros y reducir la violencia, trabajando la competencia social de los alumnos desde el currículum. Este programa pretende intervenir en los distintos niveles de concreción curricular: proyecto educativo de centro (ya que pueden ser considerados como una propuesta concreta a aplicar siguiendo la propuesta de la transversalidad), Reglamento de Régimen Interior (fomentando la organización del centro y la democracia participativa), el Proyecto Curricular de Etapa (a través de la educación en valores y el desarrollo de la competencia social del alumnado mediante la enseñanza y adquisición de capacidades básicas como son las estrategias de comunicación, de resolución de conflictos, el desarrollo de actitudes tolerantes y solidarias, etc.).

Todo ello se trabaja en base a una metodología guiada por unidades didácticas expresamente elaboradas para los fines anteriormente expuestos, que cuentan con materiales impresos y audiovisuales destinados a tal fin. Los temas que se desarrollan a lo largo del programa se centran fundamentalmente en los derechos humanos, la democracia, el racismo y la intolerancia, la violencia y las situaciones de violencia en el entorno escolar y el ocio.

Incluye entre sus objetivos la educación en la empatía y el respeto a los derechos humanos, la superación de las representaciones que conducen a la violencia (sexismo, racismo...), favorecer la integración, desarrollar la democracia escolar, etc. Permite a los alumnos aprender a resolver conflictos de forma constructiva, desarrollar procedimientos de toma de decisiones en

situaciones de conflicto moral basados en el diálogo y la reflexión, comprender la relación entre derechos y deberes y adoptar una perspectiva socio-moral universal. Toma como elementos fundamentales el aprendizaje cooperativo y la democracia participativa. La metodología empleada incluye cuatro componentes básicos: la discusión entre compañeros, el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, la resolución de conflictos y la democracia participativa.

En esta misma línea, la autora ha desarrollado recientemente un programa específico destinado a la violencia de género, denominado “Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad” (2002), destinado a secundaria. Los objetivos son que los alumnos conozcan los componentes que entraña la violencia contra las mujeres y que adquieran estrategias para hacer frente a los mismos, que sean capaces de identificar aquellas situaciones sociales que atentan contra los derechos de este colectivo, y alcancen el desarrollo de una identidad no-sexista y no-violenta.

La metodología empleada es la misma que en el programa para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, y está basada en el desarrollo de unidades didácticas que se trabajan en el aula a través de la discusión entre compañeros y el aprendizaje cooperativo. En lo único que difiere es el contenido de dichas unidades. Dicho contenido se centra fundamentalmente en los siguientes aspectos: el estudio desde una perspectiva histórica y psicológica de la violencia contra las mujeres y la violación de sus derechos, el análisis del lenguaje sexista y de mensajes sexistas que aparecen en los medios de comunicación, la violación de los derechos que ha sufrido este colectivo a través de la historia. Su propósito es que una vez conocidos todos estos aspectos, los alumnos sean capaces de combatir el sexismo y desarrollar una identidad positiva que favorezca una sociedad igualitaria en relación al género.

Servicio de Apoyo a Alumnos con Alteraciones del Comportamiento:

El Servicio de Apoyo a Alumnos con Alteraciones del Comportamiento, desarrollado por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla- León (2001) está centrado fundamentalmente en la intervención terciaria, es decir, destinado al trabajo con alumnos que sufren graves problemas de conducta. Su objetivo es prevenir e intervenir en los problemas de conducta que presentan algunos alumnos en el aula.

Como elementos preventivos se proponen la modificación y reducción de aquellos factores que constituyen condiciones de riesgo asociadas a los problemas de comportamiento, la generalización de los logros obtenidos por el alumno, y la dotación de herramientas a todos agentes implicados en el cambio educativo del alumnos (fundamentalmente padres y profesores). De cara a la intervención, dicho programa marca como objetivos prioritarios la eliminación de los comportamientos o conductas desadaptativas, el desarrollo de conductas adecuadas, así como una intervención precoz y la generalización de los resultados obtenidos tras la intervención.

Se basa para ello en un enfoque cognitivo-conductual, por lo que suelen emplearse técnicas procedentes de dicho enfoque como son los registros y contratos conductuales con los que trabajan todos los agentes implicados en el tratamiento de los problemas de conducta del alumno. Propone una metodología de trabajo diferente para cada alumno en función de su problemática, de modo que la intervención puede centrarse tanto en la atención especializada por agentes externos al centro como en el trabajo en el aula por parte del profesor (a partir de las indicaciones dadas por un agente externo al centro).

La intervención en sí misma puede adoptar diferentes modelos en función del caso presentado, así presenta dos modalidades de tratamiento: la actuación la lleva a cabo el personal del Servicio de Apoyo, o bien el plan es implementado por el profesorado del centro con asesoramiento continuo del personal del servicio de apoyo.

En el programa se realiza apoyo individualizado, planes de actuación familiar y grupos de entrenamiento para padres y madres, así como orientación y asesoramiento a los profesores. La secuencia de intervención sería *evaluación inicial-intervención-seguimiento* y cuenta con los siguientes elementos:

- Aulas de tratamiento: destinadas sólo a aquellos alumnos cuyas características así lo requieran; se trata de aulas fuera del espacio escolar dirigidas por terapeutas pertenecientes al equipo de apoyo, en ellas los alumnos permanecen un periodo concreto con el fin de adquirir ciertas habilidades conductuales adaptativas que puedan posteriormente trasladar al entorno natural y que les permitan posteriormente insertarse en el medio escolar.
- Grupos de padres: enfocados como “escuela de padres” en la que tratan de dar herramientas y dotar de habilidades para el tratamiento de los problemas de conducta de sus hijos, o como lugar de intercambio de experiencias donde los padres reciban apoyo (dando a los padres mayor grado de autonomía en relación a la coordinación del grupo).
- Documentos de trabajo: autoregistros, fichas de evaluación conductual y contratos conductuales.

Aprender a convivir:

El programa “Aprender a convivir” es desarrollado por X. Jares (2002) y es aplicable a Infantil, Primaria y Secundaria. Entre los objetivos fundamentales cabe destacar:

- Favorecer un clima de convivencia tanto en el centro como en el aula, que a su vez facilite el trabajo didáctico y produzca mejores resultados académicos.
- Potenciar la participación de los miembros de la comunidad educativa y la gestión democrática del centro.
- Impulsar el rechazo de la violencia como forma de resolución de conflictos y por tanto la prevención de conductas de maltrato e intimidación.
- Fomentar una conceptualización positiva del conflicto y el empleo de técnicas de resolución pacífica de conflictos, fundamentalmente a través de la mediación.
- Inculcar valores de tolerancia, aceptación a la diversidad, solidaridad, cooperación, apoyo mutuo y respeto a los derechos humanos.
- Desarrollar adecuadamente la competencia social, el pensamiento crítico y las habilidades sociales en los diferentes sectores de la comunidad educativa que sirvan de base y faciliten los objetivos anteriores.

En el centro se fomenta la participación de los sectores de la comunidad educativa (la Junta de Delegados, de la Comisión de Convivencia, y de las asambleas de clase), revisión y creación del Reglamento de Régimen Interno (con especial incidencia en una convivencia y normativa antiviolencia) y análisis del establecimiento de medidas para uso o vigilancia de los espacios de ocio.

A nivel de currículum, el programa se centra en la educación afectiva y de las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos (formación de mediadores entre el alumnado de secundaria) y la educación para la paz y los derechos humanos. Las actividades extraescolares se realizan con la colaboración de ONGs y otras entidades relacionadas con la educación en valores.

La acción tutorial abarca el aprendizaje de la convivencia, la redefinición del conflicto y la prevención de actitudes y comportamientos violentos a través de la mejora de la autoestima, la afectividad y las relaciones interpersonales, así como la formación de actitudes antidiscriminatorias y el aprendizaje de estrategias de resolución de conflictos. Todo ello mediante la intervención de los tutores, que a su vez desarrollan el programa con los estudiantes y sus familias.

3.3. ACTUACIONES EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN OTROS PAÍSES DE EUROPA

En este apartado resumimos los programas de intervención desarrollados en algunos países europeos (Suecia, Noruega, Francia y Holanda), destacando sus ámbitos prioritarios de aplicación: toma de conciencia, desarrollos normativos, intervenciones curriculares, formación del profesorado, prevención y tratamiento individualizado del alumnado, organización del centro y trabajo comunitario.

Suecia

Suecia y Noruega fueron los primeros países que se interesaron por esta problemática, realizando estudios sobre violencia escolar en los años setenta. También han sido los primeros en establecer medidas y desarrollar programas de intervención, pioneros en el estudio y aplicación de sistemas para la prevención y control de los distintos tipos de maltrato (maltrato entre iguales, familiar, escolar, institucional, etc.). Ambos países cuentan con leyes estatales que incorporan de forma específica capítulos referidos al “maltrato entre alumnos” y la necesidad de “respeto entre miembros de la comunidad”.

En el caso de Suecia, la tendencia es implicar en el problema a toda la sociedad, así que su política se ha desarrollado en tres ámbitos: la política nacional, la política comunitaria y la política escolar.

A nivel nacional existe la Red Central contra la Intimidación, fundada a partir de directrices gubernamentales. Pertenecen a la red instituciones estatales, cada una con competencias específicas. En ella se establece los principios, líneas y regulación de las políticas contra la violencia y la intimidación. También define las obligaciones de los municipios y las escuelas para llevar a cabo estas medidas.

Como política comunitaria se encuentra el Plan de Acción contra la Intimidación. Este plan sirve para prevenir y resolver la violencia y la intimidación, facilitando el apoyo efectivo de su ejecución y subvencionando proyectos escolares.

La política escolar desarrolla en la mayoría de los casos estrategias de intervención en respuesta al manejo de situaciones críticas. Los proyectos pueden contener estudio de opinión, designación de un grupo de contacto que crea actividades contra la violencia, desarrollo de *curriculum*; cursos de capacitación, etc.

Suecia ha creado toda una estructura de ámbito nacional, local y escolar para prevenir y resolver los supuestos violentos en las escuelas. Y para crear escuelas seguras, poseen una serie de leyes y declaraciones por los cuales el desarrollo y educación infantil debe inspirarse en los valores fundamentales de la democracia, el entendimiento y la solidaridad. Las leyes que recogerían estos valores son la Ley de Educación, el Currículo para Escuelas Obligatorias y el Currículo para el Sistema Escolar no Obligatorio. Así mismo se establece que los niños tienen derecho a vivir en un entorno seguro. La responsabilidad del tratamiento y la prevención de la violencia y la intimidación reside primordialmente en la comunidad local y en la dirección del centro escolar.

Noruega

Actualmente, debido a la nueva legislación escolar, las escuelas deben tomar medidas y tener un programa planificado contra el maltrato entre iguales en las escuelas. El programa que utilizaron fue llevado con éxito debido a sus resultados, ya que redujo en un tercio el maltrato entre iguales.

En este país además de la implantación de proyectos para la prevención de la violencia, se ha creado la figura de los profesores expertos de zona, cuya función es impulsar el trabajo preventivo contra la violencia en los colegios.

Durante los próximos años se desarrollará el programa CBR para reducir los problemas sociales y emocionales en las escuelas y evaluar sus efectos. El programa establece una aproximación preventiva amplia que incluye el liderazgo en el ámbito escolar, sistemas de aprendizaje y cooperación entre el profesorado, la colaboración con los padres y la gestión del aula.

Francia

Las actuaciones políticas en este país se dirigen principalmente a la incorporación de aspectos legales y administrativos para prevenir y combatir la violencia, entendida como el conjunto de los actos antisociales de los jóvenes. Esta es una perspectiva penalista en la que las faltas cometidas en el ámbito escolar incluyen conductas de uso inadecuado del poder, que van desde crímenes hasta ofensas contra las personas o las instalaciones, dentro de lo que se llamaría 'acciones incivilizadas'.

La Secretaría de Estado de Educación adoptó en 1996 una serie de medidas dirigidas a prevenir el problema en las escuelas:

- Mejora y supervisión de los alumnos (vigilancia, seguridad, apoyo).
- Ayuda y apoyo al alumnado y sus familias: la prioridad fue encaminada hacia la disminución del absentismo escolar y el desarrollo del sentido de la responsabilidad cívica entre los estudiantes.
- Mantenimiento y mejora del entorno escolar, con una tendencia hacia la disminución de las dimensiones de los centros en las zonas sensibles.

Por tanto en Francia, a pesar del enfoque del maltrato más ligado a los aspectos penales, se están desarrollando proyectos que promueven un enfoque más preventivo.

Holanda

En este país se ha desarrollado y diseñado un programa contra la violencia escolar llamado "Escuelas Seguras", propuesto por el Ministerio de Educación en 1996, afirmando que la violencia escolar tiene su origen en la sociedad y por ello debe hacerse responsable. Desde esta perspectiva los ministerios de Salud y Justicia han desarrollado campañas preventivas y programas de actuación dentro de las escuelas. Estos programas se centran en el control y manejo de la clase, la importancia del director como líder social, haciendo hincapié en la función institucional y social del centro escolar, así como la aplicación de un reglamento o código de conducta con una filosofía del centro que proporcione seguridad y orden en el centro escolar. También han desarrollado un centro de asesoramiento educativo que pretende crear métodos de prevención con la finalidad de reducir prejuicios, canalizar agresiones, tratar frustraciones, etc.

El proyecto de Escuelas Seguras no se basa sólo en la prevención e intervención de los abusos entre iguales, sino en un abanico más amplio de conductas de violencia escolar. Los programas se aplican en períodos de cuatro años, desarrollando varios aspectos como los vínculos sociales, la formación del personal, la accesibilidad y la seguridad de los edificios. También se incluyen instrumentos que permiten valorar el clima de las relaciones en el centro escolar, aprender a reconocer emociones, sentimientos y reflexionar sobre las opciones, posibilidades, etc.

La reforma educativa se podría resumir en el desarrollo amplio de los conocimientos y habilidades de los alumnos mediante un rol activo y lo más independiente posible, beneficiándose de sus propias diferencias.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABRAMOVAY, M. y GARCÍA CASTRO, M. (2003): *Ensino Médio: múltiplas vozes*. UNESCO, Brasil.
- BARDISA, T. (1987): "La dirección de centros educativos: un problema". En: *Aldaba*, Revista del Centro Asociado de Melilla. Melilla, 1987, pp.37-45.
- BARDISA, T. (1993): Resistencias al ejercicio de la dirección. Ponencia presentada al *Seminario sobre Dirección Escolar*. Consejo Escolar del Estado. Madrid.
- BARDISA, T. (1995): "La participación democrática en las instituciones educativas". En: García, J. Y Delgado, F. *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Congreso de Educación de CEAPA. Madrid, Ed. Popular. Pp.125-141.
- BARDISA, T., MORENO, J.M., PERAITA, H. RUIZ, C. (1994): *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y análisis de necesidades*. Madrid, CIDE.
- BARDISA, T. (1997): "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp.13-52.
- BARDISA, T. (2002): "El difícil camino de la nueva enseñanza secundaria en España". En: Guedes, A. (Com). *A escola e os actores: políticas e práticas*. Sindicato dos professores da Zona Norte. Porto, Portugal. pp.109-131.
- BAZ, F., BARDISA, T. y GARCÍA, C. (1994): *La dirección de centros escolares*. Madrid, Edelvives.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1995): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2002): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: Curso 2000-2001*. Consejo Escolar del Estado, MEC.

- CORONEL, J. M. (1998): *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- ELEJABEITIA, C. y colbs. (1987): *La comunidad escolar y los centros docentes: estudio sobre la participación*. CIDE/MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.). (1999): *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M., CALLEJO, J., DEL VAL, C., CAMARERO, L., VALLEJOS, A. BARDISA, T., ARRANZ, F. (2001): *Consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Varia, UNED.
- GIMENO, J., BELTRÁN, F., SALINAS, B., y SAN MATÍN, A. (1995): *La dirección de centros: Análisis de tareas*. CIDE-MEC.
- GONZÁLEZ, M.T. (1988): "Organización escolar e innovación educativa". En: *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante pp.179-199.
- GONZÁLEZ, M.T. (2001): "La micropolítica en los centros escolares: consideraciones generales e implicaciones" En Guedes, A. (Com). *A escola e os actores: políticas e práticas*. Sindicato dos professores da Zona Norte. Porto, Portugal. pp.75-95.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid, Paidós/MEC.
- MAYORDOMO, A. (1982): "El Magisterio primario en la política educativa de la posguerra (1939-1945)" *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid, Sociedad española de pedagogía.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. CIDE/MEC.
- SAN FABIÁN, J. L. y colbs. (1992): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. CIDE/MEC.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *La luz del prisma. Para conocer las organizaciones educativas*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- VIÑAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* Madrid, Akal.
- VIÑAO, A.: (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

- AGUINAGA, J. Y COMAS, D. (1991) *Infancia y adolescencia. La mirada de los adultos*. Madrid: Centro de Estudios del Menor.
- ALMEIDA, A.M. (1999) Portugal. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 174- 187.
- BESAG, V. (1989) *Bullies and Victims in Schools*. Londres: Open University Press.
- BESAG, V.(1992) *We don't have bullies here!*. Besag, 57 Manor House Road, Jesmond, Newcastle-upon-Tyne NE2 2LY.

- BJORKQVIST, K. y ÓSTERMAN, K. (1999) Finland. En P.K. Smith; Y.Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp.56-68.
- BLATCHFORD, P. y SHARP, S. (1994) *Breaktime and the school. Understanding and changing playground behaviour*. Londres: Routledge
- BRYK, A. y DRISCOLL, M. (1988) *The high school as community: Contextual influences, and consequences for students and teachers*. Universidad de Wisconsin, Madison: Wisconsin Center for Educational Research.
- BYRNE, B. (1987) *A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys*. Tesis de Licenciatura en Educación inédita, Dublin: Trinity College.
- 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.
- BYRNE, B. (1999) Ireland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D.Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 112-128.
- CAMPART, M. y LINDSTROM, P. (1997) Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- CARR, R. (1994) Peer Helping in Canada. *Peer Counselling Journal*, 1, 6-9.
- CEREZO, F. (1994) El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra..361
- CEREZO, F. (1997) *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- COIE, J.D. y DODGE, K.A. (1997) Aggression and antisocial behavior En W. Damon (ed) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol 3: Social, Emotional, and Personality Development*, 5º edición. NuevaYork: Wiley, pp. 779-863.
- COLEMAN, J.C. (1980) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1987.
- CONVIVIR ES VIVIR (1997) *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.

- CONVIVIR ES VIVIR (1999) *Materiales de Apoyo al Programa*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.
- CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1989) *Tú ganas, yo gano*. Gaia: Madrid, 1995.
- COWIE, H. (1995) Approaches to Peer Support: Befriending, Counselling and Mediation. *Young Minds Newsletter Issue ,23, Octubre*.
- COWIE, H. y SHARP, S. (1996) *Peer Counselling in Schools*. Londres: David Fulton Publishers.
- DAMON, W. (Ed.) *Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical models of human development 5º edición*. Nueva York: Wiley..362
- DANN, H (1997) Aggressionprävention mi sozialem Kontext der Schulen. En H.G. Holtappels; W. Heltmeyer; W. Melzer, y K.J. Tillman (Eds) (1997) *Schulische Gewaltforschung: Stand und Perspektiven..* Weinheim:Juventa, pp. 351-366.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999) *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*, Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- DECKER, R.H. (1997) *When a crisis hits: will your school be ready?* Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.
- DIAZ-AGUADO, Mª.J. (1994) *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Programa para favorecer la Interacción Educativa en contextos Étnicamente Heterogéneos*. Madrid: M.E.C.
- DÍAZ-AGUADO, Mª. J (1997) *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE-MEC (Cajas Azules)
- EISENBERG, N. y FABES, R.A. (1997) Prosocial development En W. DAMON (Ed.) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol.:3 Social, Emotional, and Personality Development, 5º edición*. Nueva York: Wiley, pp. 701-779.
- FABRE-CORNALL, D. EMIN, JC. PAIN, J (1999); France. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999) pp. 128-140.
- FARRINGTON, D. (1993) Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.) *Crime and justice: A review of research* Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press, pp. 381-458.

- FERNÁNDEZ, I. (1996) Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos. *Bienestar y Protección Infantil*, 2, pp.96-112..363
- FERNANDEZ, I. (1996b) Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar *Educadores*, 180, pp. 35-53.
- FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (Coord.) (1998b) *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en E.S.O.* Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (Vídeo y manual didáctico).
- FERNÁNDEZ, I. y ORTEGA, R. (1995) La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso. Comunicación presentada en el *IV Congreso estatal sobre infancia maltratada*. Sevilla, pp. 284-289.
- FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- FONZI, A (Eds.) (1997) *Il bullismo en Italia*. Florencia: Giunti
- FONZI, A. y GENTA, M. L.; MENESINI, E.; BACCHINI, D.; BONINO, S. Y COSTABILE, A. (1999) Italy, En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 140-157.
- FUCHS, M.; LAMNEK, S. y LUEDTKE, J. (1996) *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen problems*. Opladen: Leske & Buderich.
- FUNK, W. (1997) Violencia escolar en Alemania, estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, pp. 53-78..364
- GENTA, M.L.; MENESINI, E.; FONZI, A.; COSTABILE, A. y P.K. SMITH (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, pp. 97-110.
- HARTUP, W. W. (1992) Conflict and friendship relations. En C.U. Shantz y W.W. Hartup (Eds.) *Conflict in Child and Adolescent Development*. Nueva York: Cambridge University Press.
- HEINEMANN, P.P. (1972) *Mobbning-gruppvåld bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

- HMSO (1995) *Don't suffer in silence: An antibullying pack for schools*. Londres.
- JOHNSON, D.W. (2000) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Barcelona: Piados.
- JUNGER-TAS, J (1999) The Netherlands. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 205-224.
- LAURENSEN, B (1993) The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 39 (4), pp. 535-550.
- LORENZ, K. (1963) *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI,1971. Nueva edición Madrid: Siglo XXI,1992.
- MAC DOUGALL, J. (1993) *Violence in the schools. Programs and policies for prevention*. Toronto: Canadian Education Association.
- MAINES, B y ROBINS, G.(1991) Don't beat the bullies! *Educational Psychology in Practice*, 7, pp. 168-172..365
- MARTIN, M (1997) *Discipline in schools*. Dublin: Stationery Office. MELERO, J. (1994) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- MELLOR, A (1990) *Spotlights 23 Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh. SCRE.
- MELLOR, A (1993) *Bullying and how to fight it*. SCRE.
- MELLOR, A (1995) *Which Way Now?. A Progress Report on Action Against Bullying in Scottish Schools*. Edinburgo: SCRE.
- MELLOR, A (1999) Scotland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 91-112.
- MENESINI, E. y SMORTI, A. (1997) Strategie di intervento scolastico contra il fenomeno delle prepotenze. En Fonzi, A. (eds) (1997) *Il bullismo en Italia* Florencia: Giunti, pp 183-208.
- MENESINI, E.; ARGENTIERI, M.; BARONI, L.; LAZARI, R. y SPADONI, E (1996) Le prepotenze tra ragazzi a scuola. Un'esperienza di ricerca intervento condotta con alunni di scuola media. *Scuola e Didattica*, 4,pp. 29-34.

- MENKEL, E (eds) (1994) *Skoloycksfall & skolans uterum*. Folkhälsoinstitutet.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SUECIA (1994) *Curriculum for Compulsory Schools (Lpo 94), Curriculum for the Noncompulsory Schools (Lp94)*.366
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE HOLANDA (1998) *Safe Schools Programme*. Ponencia presentada en *European Conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.
- MORENO, A. y del BARRIO, C. (1999) *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Aique
- OLWEUS, D. (1973) *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- OLWEUS, D. (1978) *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- OLWEUS, D. (1979) Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.
- OLWEUS, D (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development. An interactional perspective* Nueva York: Academic Press, pp. 353-365.
- OLWEUS, D (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (eds). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: LEA, pp. 411-448.
- OLWEUS, D (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells. Trad. Cast. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- OLWEUS, D (1999) Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 7-28..367
- OLWEUS, D. y SOLBERG, C. (1997) *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til forelder*. Oslo: Ministry of Children and Family Affairs.
- O'MOORE, A.M. (1997) *What do teachers need to know?*. Londres: Pitman.
- O'MOORE, A.M. (1998) Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization. Ponencia presentada en *European Conference on initiatives to combat School Bullying*. Londres.

- O'MOORE, A.M. y HILLERY, B (1989) Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10, pp. 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, pp. 23-26.
- ORTEGA, R. (1993) Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del currículum escolar. En F. Loscertales y M. María (Eds.) *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid: Eudema.
- ORTEGA, R (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304, pp. 253-280.
- ORTEGA, R. (1995) Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de EGB. *Infancia y Sociedad* 28-29, pp. 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, pp. 143-161..368
- ORTEGA, R. y ANGULO, J.C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Estudios de juventud* 42, pp. 47-61.
- ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1997) Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313, pp. 7-27.
- ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1999) Spain. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 157-174.
- ORTEGA, R , MORA-MERCHÁN, J. A. y FERNÁNDEZ, I (1996) Working with the educational community against the problem of violence among peers at school. The Seville Anti-bullying Project. Ponencia presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- ORTEGA, R y colaboradores (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- PEARPOINT, J. y colaboradores (1992) *The Inclusion Papers*. Londres: Inclusion Papers

- PEREIRA, B.; MENDOÇA, D.; NETO, C.; ALMEIDA, A.; VALENTE, L. y P.K. SMITH (1996) Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- PERGAUD, L. (1987) *La guerra de los botones*. Madrid: Alborada..369
- PERRY, D.G., KUSEL, S.J. y PERRY, L.C. (1998) Victims of peer aggression. *Developmental Psychology* 24 (6), pp. 807-814.
- PERSKE, R. (1988) *Circle of friends*. Londres: Abingdon Press
- 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.
- RADBRUCH-GWINNER (1955) *Historia de la criminalidad*. Barcelona: Bosch.
- RANDALL, P.E. (1996) *A community Approach to Bullying*. Londres: Trentham Books.
- RIGBY, K. (1996) *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- RIGBY, K.; SLEE, P. y CONOLLY, C. (1991) Victims and bullies in school communities. *Journal of the Australian Society of Victimology*.
- ROLAND, E (1998) The Norwegian Program of Preventing and Managing Bullying in Schools. Ponencia presentada en *European conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.
- ROLAND, E. y MUNTHE, E. (Eds.) (1989) *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton..370
- ROSS EPP, J; WATKINSON, A.M. (Eds.) (1999) *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid : La Muralla.
- RUBIN, K.H.; BUKOWSKI, W. y PARKER, J.G. (1997) Peer interactions, relationships and groups. En W. DAMON (Ed.) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol 3: Social, Emotional, and Personality Development, 5ª edición*. NuevaYork: Wiley, pp. 619-701.
- SHARP, S. y SMITH, P.K. (1994) *Tackling Bullying in your school*. Londres: Routledge.
- SHARP, S y THOMPSON, D. (1992) Sources of stress: A contrast between pupil perspectives and pastoral teachers perspectives. *School psychology international* 13, pp. 229-242.

- SELMAN, R.L. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.
- SMETANA, J.G. ; KILLEN, M. y TURIEL, E. (1991) Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development* 62, pp. 629-644.
- SMITH, P.K. y THOMPSON, D. (1991) *Practical Approaches to Bullying*. Londres: David Fulton Publishers.
- SMITH, P.K. y SHARP, S. (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y SLEE, P. (Eds.) (1999) *The Nature of School Bullying*. London: Routledge.
- STEPHENSON, P. y SMITH, D. (1988) Bullying in the junior school. En D. Tattum y D. Lane (Eds.) (1989).371
- TATTUM, D (1989) Violent, Aggressive and Disruptive Behaviour. En J. Neville (Ed.) *Special Educational Needs Review, Vol 1*. Londres: Falmer Press.
- TATTUM, D.P. y HERBERT, G. (1990) *Bullying: A positive response*. Cyncoed Road, Cardiff (CF26XD): Faculty of Education, South Glamorgan Institute of Higher Education.
- TATTUM, D.P. y HERBERT, G. (1993) *Countering Bullying*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- TATTUM, D. P. y HERBERT, G. (1997) *Home, School and Community*. Londres: David Fulton.
- TATTUM, D.P. y LANE, D.A. (1989); *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books
- TODT, E. y BUSCH, L (1996) Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Schule ohne Gewalt" mi Lahn-Dill-Kreis, Bericht über drei Untersuchungen an Schülern und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 5 bis9. Gießen: Fachbereich Psychologie der Justus-Liebig. Universität Gießen.
- TRIANES TORRES, M.V. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Archidona, Málaga: Aljibe.

- TURIEL, E. (1987) Potential relations between the development of social reasoning and childhood aggression. En D. Crowell, I.M. Evans y C. O'Donnell (Eds.) *Childhood aggression and violence*. Nueva York: Plenum Press.
- VIEIRA, M. FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989) Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) (1989).372
- WHITNEY, I. y P.K. SMITH (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational research* 35, pp. 3-25.
- WARDEN, D.; CHRISTIE, D.; KERR, C. y LOW, J. (1996) Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology* 16, pp. 365-378.
- ZIGLER, S. y ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991) *Bullying at school; Toronto in an International Context*. Toronto Board of Education Research Services.