

EL PROFESORADO Y LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS. EL ASESORAMIENTO «EXPERTO» Y LA EXCLUSIÓN DE LOS DOCENTES ¹

Rodrigo Juan García Gómez ²

Asesor para el desarrollo y mejora de escuelas.

rgarci6@platea.cnice.mecd.es

Resumen

Este artículo pretende contribuir al debate sobre el concepto de «violencia en las escuelas» y sus posibles estrategias de respuesta. Establece en primer lugar la estructura poliédrica de las conductas asociadas al fenómeno de la violencia escolar. Describe, a continuación, los aspectos perjudiciales de aquellas prácticas «expertas» de intervención que sugieren «recetas standard y preconcebidas» de aplicación a situaciones altamente complejas, como son las derivadas de la presencia de conductas violentas en las escuelas. Finalmente, aboga por un enfoque alternativo de *apoyo profesional* que ponga el énfasis en la implicación del centro y en la capacidad del profesorado para analizar cada realidad escolar y fijar las líneas específicas de mejora.

Abstract

This article seeks to contribute to the debate on the concept of «violence in schools» and the different strategies carried out as educational response. First, the complex structure of violence related difficulties is stated. We point out next the negative aspects of so called «expert» intervention practices, which suggest «preconceived standard recipes» to be applied to these highly complex situations. Finally, this reflection leads us to argue in favour of an alternative approach of professional support that focuses on the implication of the school and the teacher's capacity of analysing each situation and establishing the specific strategies of improvement.

«La preparación científica del profesor o la profesora debe coincidir con su rectitud ética. Cualquier desproporción entre aquella y esta es una lástima.» (Paulo Freire 1997: 18)

La reflexión que presentamos a continuación y la titulada «*La capacitación institucional para abordar la violencia. Un camino a construir conjuntamente*», que aparecerá en un próximo número de esta revista, surgen como resultado de la reflexión colectiva de un grupo de profesionales de la orientación educativa, que se constituyeron como seminario con el fin de analizar algunas experiencias de asesoramiento desarrolladas a lo largo de varios años en centros de Educación Primaria y Secundaria. Estos centros incorporaban la especificidad de estar inmersos en determinadas problemáticas complejas,

¹ Revisión del artículo publicado, en el nº 2, Vol. 4, (dic. 2000) de la Revista: **Profesorado**. Revista de curriculum y formación del profesorado, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada. ISSN: 1138-414X

² Coordinador del Seminario: «*El apoyo a los profesionales que trabajan en centros de contextos educativos problemáticos*», conformado por distintos profesionales pertenecientes a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Departamentos de Orientación de la Comunidad de Madrid.

relacionadas con algunas de las manifestaciones de lo que suele designarse como *violencia escolar*³.

El debate generado nos llevó a considerar la violencia presente en los centros escolares, una realidad contextual que exige de las instituciones educativas un tratamiento global, sistemático y ético. Estas páginas pretenden dar sentido a esta afirmación, describiendo una determinada visión al trabajo de los centros con situaciones de violencia. Se pretende poner de manifiesto un modo de trabajar estas situaciones que integre la promoción del desarrollo moral del alumnado y la discusión democrática e institucional sobre los contenidos de aprendizaje y los componentes éticos de la tarea docente.

La violencia por lo que supone de problema complejo, se encuentra cruzada por un entramado contextual del que forman parte decisiones políticas y económicas, así como prácticas sociales⁴, ideológicas... resistente a cualquier análisis simple o a la aplicación de una «receta mágica». Con esta afirmación resaltamos lo engañoso que puede ser recurrir a medidas puntuales de solución, que no cuestionen ni propongan la transformación de los elementos estructurales de los centros (la planificación del currículo, la organización, el poder y la influencia de los grupos, las creencias de sus profesionales y las prácticas docentes...).

Con frecuencia, desde el deseo y siguiendo determinadas rutinas postmodernas (Hargreaves 1996), el profesorado se lanza a la búsqueda de algún «bálsamo de fierabrás» que proporcione una respuesta rápida a sus «malestares». A veces, cree encontrar este bálsamo en la aplicación de una técnica, un programa o unos materiales «a prueba de profesores»⁵ (McDonald, 1990⁶; Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Sánchez-Cortes y Simo, 1993; Ball, 1989; Hargreaves, 1996; Moreno, 1996) que, estando avalados por determinados grupos editoriales o «lobbies» de especialistas y formadores, no exigen

³ No es nuestro definir, en este momento, la violencia escolar, ya se ha hecho en muchos otros documentos, o de diferenciar los diversos fenómenos que la engloban o que se confunden con ella, para esto recomendamos la lectura del Informe del Defensor del Pueblo (1999) o de los trabajos de Moreno (1998a), Fernández Villanueva (1998), Carbó (1998), Fernández Enguita (1998b), Ortega (1994a) (1994b) (1997) (1998), Debarbieux (1997), Mooij (1997)...

⁴ Es realmente ilustrativo al respecto el análisis de Concepción Fernández Villanueva (ed.) (1998): *Jóvenes violentos. Causas psicobiológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.

⁵ Términos acuñados en los años 60 y 70 para referirse a esa práctica (por entonces muy presente en las reformas de los países de nuestro entorno) basada en una estrategia de elaborar materiales «perfectos» y, por tanto, a prueba de incompetencias profesionales. Al profesor sólo se le pedía que fuese un buen ejecutor de lo prescrito en dichos materiales ya que su sola aplicación aseguraría la mejora de la práctica educativa.

⁶ MacDonald (1990: 122) hacía el siguiente comentario:

«[...] No basta, como se pensó en los años cincuenta y sesenta, con dotar al profesorado de libros y nuevos materiales pedagógicos o de una asesoría. Es la calidad del mismo profesorado la que determina la calidad de la enseñanza, y en general, la experiencia demuestra que los docentes son malos ejecutores de las ideas de otros. El desarrollo de los enseñantes es una tarea -condición para el desarrollo de currículum- en la que el profesorado debe jugar un rol activo en el desarrollo y mejora de currículum. Su comprensión, sentido de responsabilidad y compromiso en la mejora de la experiencia educativa del alumnado se produce cuando ellos poseen las ideas y el autor de una propuesta curricular es capaz de facilitar la conceptualización de las ideas del profesorado para trasladarlas a la práctica de la clase».

de hecho cambios profundos en el «*establishment*» de los centros. Estos materiales ofrecen recursos técnicos presuntamente infalibles (a veces, grotescamente calificados de «científicos»), que forman un «*pack*» de respuestas «*standard*», lejanas a la realidad de cada centro, con poco calado a la hora de afrontar situaciones complejas y que suelen bloquear cualquier posibilidad de reflexión real, «*en profundidad*», sobre lo que está ocurriendo en cada centro. Estas respuestas «pirotécnicas» no afrontan las cuestiones de fondo, pretenden sólo cambios aparentes o «*cosméticos*».

Esta lógica de la «solución técnica» de los problemas afecta, igualmente, a los profesionales de apoyo y de asesoramiento, a las agencias de formación, a los responsables de la administración, que compiten en la aplicación de la «mejor» solución universal. Estos «expertos» se enfrentan los unos contra los otros a fin de alcanzar las mayores «cuotas» de mercado, convierten su trabajo en un campo de batalla en donde se decide el grado de prestigio, de reconocimiento, el «volumen de negocio», y en definitiva, el poder de cada profesional.

Esta situación lleva incesantemente a la presentación y difusión de nuevas técnicas y utillajes, cada vez más vistosas, con el fin de atraer más partidarios aunque, para ello, invadan los pocos espacios disponibles en los centros para la construcción de conocimiento significativo. Desenmascarar la falta de sentido instrumentalmente transformador de lo que el mercado ofrece, para abordar los problemas derivados de la presencia de conductas violentas en aulas y pasillos, es uno de los objetivos de este documento.

Reflexionaremos sobre un modo alternativo de analizar la complejidad de las situaciones de violencia escolar y de conceptualizar el papel, radicalmente distinto, que el profesorado puede asumir en todo este entramado. Lo completaremos con una secuencia de trabajo de apoyo a los centros, y «*con*»⁷ el profesorado, que incorpora nuevos estilos y conceptos. Se incluye, además, la descripción de algunos casos reales de asesoramiento que aparecerán en una próxima colaboración: «*La capacitación institucional para abordar la violencia. Un camino que a construir conjuntamente*».

La argumentación que ofrecemos va dirigida a aquellos profesionales de la orientación educativa, formadores, asesores, «expertos»... cuya tarea esté relacionada con el trabajo de apoyo al profesorado en centros complejos, en donde haya una presencia relevante de conductas violentas. En el primer

⁷ La insistencia en el término «*con*» pretende ilustrar un trabajo de asesoramiento basado en creencias y actitudes profesionales de colaboración y no de imposición desde el conocimiento experto:

«... las funciones de los asesores externos pueden ser múltiples y diversas, como veremos más adelante, pero cualquiera de ellas debiera ocurrir bajo los auspicios de un modelo de actuación en el que estos principios son críticos: Trabajar «*con*» en vez de «*intervenir sobre*» (Lieberman, 1986); capacitar y potenciar la profesionalidad, la autonomía, la autorregulación de los individuos y las instituciones en vez de cultivar la dependencia y alienar las capacidades y la toma de decisiones; crear procesos, condiciones de apropiación y compromisos internos en lugar de propiciar la dirección desde el exterior (Mahaffy, 1989).» (Escudero 1992: 65-66)

apartado reflexionamos sobre lo que supone trabajar con centros y profesores. En el segundo, facilitamos algunas de las razones por las que determinados profesionales asumen una posición técnica (clínica, sanadora, de aplicación de «pseudo-fármacos remediales», «programas», «instrumentos»...) a la hora de abordar los problemas de violencia. En el tercer apartado se incide en las prácticas habituales de los centros que, sin pretenderlo, facilitan la cobertura que necesitan las conductas violentas. Por último proponemos, desde nuestra experiencia, algunas claves del ejercicio del asesoramiento a los centros con conductas violentas.

I.- La violencia un problema complejo que resiste a las soluciones simples.

Al desarrollar este apartado nos encontramos con varios frentes abiertos que necesitan ser analizados, evitando caer en planteamientos superficiales, y que nos obliga considerarlos por separado.

El primero de ellos está relacionado con la lógica de la planificación administrativa. Entre los diseñadores de las grandes reformas y, a veces, entre el propio profesorado ha existido la creencia de que un cuerpo legislativo, pretendidamente bien urdido y fundamentado (varios autores, como Gimeno 1994, Hargreaves 1996... ya han puesto de manifiesto esta «compulsión» administrativa y reguladora, que llevan consigo las reformas), unido a una determinada financiación por parte del Estado (aspecto éste que suele ser más un deseo que una realidad) bastarían para mejorar el sistema y capacitar a sus profesionales. Sin embargo, los estudios diacrónicos de Cuban (1984), Mort y Connell (1945), Van Velzen (1985), Popkewitz (2000), los estudios comparados de Hameyer (1989) y los modelos de «*diseminación del conocimiento*» de Roger (1962), Habelock (1973), Sarason, (1982) (1990), Popkewitz, Tabachnick y Welhave (1982) ponen de manifiesto que este tipo de reformas se perciben por el profesorado como un conjunto de «lemas» externos y una ingerencia en su tarea⁸. Las reformas propuestas desde la óptica de la planificación suelen provocar sentimientos de «*extrema vulnerabilidad*»⁹ entre los docentes y, pocas veces, sus aportaciones son entendidas

⁸ En las Jornadas de Debate que sobre la Educación Secundaria Obligatoria organizó el Ministerio de Educación y Cultura y a las que asistieron más de 500 profesores principalmente de Educación Secundaria (aparte de una serie de servidumbres con el deseo político y estratégico de reformar la Reforma) recogía en sus conclusiones, con anuencia de gran parte de los asistentes, que:

«La implantación de la reforma educativa ha adolecido de una insuficiente implicación del profesorado. Sus opiniones han contado poco, su experiencia y conocimiento de la realidad de los centros han sido poco valorados y una sensación de imposición se ha extendido entre los encargados de aplicar el nuevo sistema educativo» [http://www.pntic.mec.es/web_debate.eso/index.html]

⁹ Fernández Enguita, ilustra este sentimiento de «*vulnerabilidad*» diciendo:

«Al margen o además de la lógica de la institución, toda innovación de fondo choca con la extrema vulnerabilidad de la posición del profesor. Cualquier apertura relevante a la actividad libre, el despliegue de los intereses o la aceptación de la diversidad de los alumnos rompería la asimetría esencial en que se basan el poder de la institu-

como referencias útiles a la hora de abordar los problemas de los centros (el abandono y el fracaso escolar, la diversidad de intereses en el alumnado, la necesidad de conectar con aspectos más funcionales del currículo, las situaciones de violencia escolar...)

La implantación de la Reforma LOGSE en los centros de Educación Secundaria, por ejemplo, adoptó significados peculiares que nos ponen de manifiesto algunas de estas claves explicativas acerca de la presencia de determinadas resistencias docentes ante el desarrollo de una lógica de planificación administrativa. Para ilustrar lo que decimos podemos valernos del caso del profesorado de Secundaria que, instaurado en la cultura de lo académico, en la exigencia de un tipo de resultados y en la selección para la promoción a estudios universitarios¹⁰, se sintió confundido y desbordado por la incorporación masiva de alumnado con necesidades educativas especiales o procedente de la inmigración y de sectores deprivados culturalmente... Esta población escolar requería un currículo comprensivo y funcional, una organización menos rígida de los horarios, unas disciplinas más globalizadas, una acción tutorial sólida, presencia de contenidos actitudinales... Estas exigencias educativas estando contempladas en la Reforma LOGSE, se encontraron en la realidad de las aulas con una tradición académica en un importante sector del profesorado, verdadera referencia profesional portadora de una seguridad emocional imprescindible (Hargreaves, 1996; Casares, Sánchez y Sempere, 1999)¹¹. Estos hechos explican, en parte, la aparición de posturas

ción y la autoridad y la seguridad del profesor o el maestro. La estricta división entre el que sabe y el que no, entre el docto y el lego, en que descansan en buena parte la relación de autoridad y la legitimidad de las funciones de selección y etiquetado, sólo pueden sostenerse sobre una definición altamente restrictiva de qué es lo que merece ser sabido, o aprendido, es decir, apoyada en la sobrevaloración de lo que sabe o cree saber el profesor y la minusvaloración o el simple rechazo de lo que sabe o quiere saber el alumno. El aprendizaje activo sólo es posible con la supresión de la sacralidad del saber; o, lo que es lo mismo, cuando el profesor abandona la posición de enseñante para adoptar, simplemente, la de adulto experto en un campo del conocimiento y/o en la problemática de aprendizaje. Sin embargo, este cambio, que reduciría la tensión a la que se ve sometido al profesor, siempre necesitado de mostrar que todo lo sabe, es visto por la mayoría de los docentes como un salto en el vacío que pondría en cuestión su autoridad y su profesionalidad.» (Fernández 1998: 228)

¹⁰ Véanse, al respecto, las reflexiones de Moreno, 1998b; Navamuel, 1998; Marchesi, 2000...

¹¹ «En ausencia de una tradición profesional propia de todo el profesorado de Secundaria, dado el carácter reciente de la aplicación generalizada de la LOGSE, encontramos en los institutos de Secundaria tres culturas sectoriales entre las cuales no existe, desgraciadamente, demasiada comunicación de teorías, valores y experiencias.

En primer lugar, tenemos al profesor que viene del Bachillerato creado por la Ley General de Educación de 1970. Se ha socializado lógicamente en una orientación profesional que prima los aprendizajes preparatorios para la universidad y su puerta de entrada inevitable, la selectividad. En ese modelo de enseñanza se han forjado una autoimagen de prestigio intelectual o científico que no encaja bien con la nueva dimensión «generalista», «pedagógica» y 'procedimentalista' que perciben en la LOGSE. Se corre el riesgo, que ya es realidad en muchos centros, de que se «retire» al nuevo Bachillerato —con algunas horas en el segundo ciclo de la secundaria—, y se enrolle en ese nivel educativo, que vive como la experiencia más próxima a la de antiguo BUP, defendiendo la calidad y cantidad de los contenidos clásicos frente a una Secundaria Obligatoria, «demasiado pedagógica» (acción tutorial, tratamiento de la diversidad, etc.) y de «poco nivel». (...) en el extremo opuesto estaría el profesorado que proviene de la Educación Primaria y que ha accedido muy recientemente a la ESO. Experiencias no demasiado afortunadas le han llevado, en general, a una actitud de recelo y prevención respecto a sus ¿compañeros y compañeras? que vienen del BUP. También corre el riesgo de encastillarse en sus propias tradiciones (aprecio por el trabajo en equipo, máxima valoración de la acción tutorial, activismo, etc.) y ejercitarlas en el principio de la ESO, al que lo ha relegado una desafortunada decisión administrativa. Es lamentable que su experiencia y sus saberes en temas clave como la acción tutorial, la dinámica de grupos, etc. —aspectos todos ellos no muy valorados en otros colectivos docentes— acaben «guetizándose», en vez de formar parte del acervo cultural común de todo el profesorado que trabaja con adolescentes de entre 12 y 18 años.

enquistadas y de actitudes neocorporativas en el profesorado (Fernández, 1998, 1999) como una defensa ejercida ante las exigencias sociales y las prescripciones administrativas. Era evidente que no se había considerado de manera suficiente la compatibilidad entre la necesidad de cambio y el conjunto de creencias y rutinas profesionales de los docentes. Desde aquí, se puede entender de alguna manera, la dificultad real encontrada por la Reforma LOGSE en el momento de querer contar con el profesorado para afrontar, de manera distinta, las nuevas situaciones que se presentaban; y entre ellas las que se derivaban de la presencia de conductas violentas en los contextos escolares.

Otro elemento a considerar, además de la lógica administrativa acerca de la implantación jerárquica de reformas, se relaciona con las creencias y rutinas generales que dan cuerpo a una cultura profesional específica en los docentes. Estas rutinas son consideradas por la teoría de la innovación (Fullan, 1988; Huberman y Miles, 1984; Louis y Miles, 1990; Hopkins 1992; Hargreaves, 1996) una pieza clave para explicar el cambio educativo. Poner en práctica respuestas distintas de las habituales a la hora de trabajar conductas de violencia en los centros escolares significa, sobre todo, movilizar creencias y esquemas de pensamiento. Esto es mucho más complejo que aprender algún procedimiento de resolución de conflictos.

Carbó (1998) habla, por ejemplo, de la dificultad del profesorado para conectar con los intereses de determinados grupos de alumnos, lo que da lugar a la aparición de situaciones deterioradas, que son entendidas por dichos profesionales, sin más discusión, conductas de indisciplina. Este autor (profesor de Educación Secundaria) afirma, sin embargo, que seguramente si el alumnado «diverso» y con dificultades en el seguimiento de los trabajos del aula, estuviese callado y quieto —aunque no aprendiera— la manera de enfrentarse el profesorado a la situación sería muy distinta. Parte del profesorado parece creer que los problemas de disciplina no deben ser una preocupación de los centros educativos. Conocemos, a este respecto, la presencia de expresiones como: «*si un alumno no sabe un contenido se le enseña, pero si no sabe comportarse se le expulsa. Somos profesores, y no educadores; especialistas en impartir unos contenidos y no en formar la personalidad*». Igualmente, Fernández Enguita, en el trabajo titulado *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro* nos pone de manifiesto la falta de apropiación profesional de los modos más educativos de abordar las situaciones de conflictividad disciplinaria: «*los consejos escolares —en los centros*

Entre estos dos extremos se inscribe el profesorado que procede de la antigua FP, consciente de haber sido en el pasado el «pariente pobre» de la etapa secundaria, que recogía los sectores sociales y culturales que no entraban en el perfil reservado para el BUP. En general, está más entrenado en la solución de conflictos y entiende mejor el lenguaje de un alumnado de perfil más práctico que intelectual, y más orientado hacia la profesionalización inmediata. Son más los aspectos ideológicos que le unen al profesorado de Primaria que los que le separan.

En ausencia de una política responsable de integración de todos estos colectivos, de equiparación salarial, laboral y de una «reconversión profesional» conjunta de todo el profesorado de Secundaria, estas diferentes culturas que podrían contrastar sus miradas y complementarse mutuamente se ven impelidas a unas rutinas generalmente externas que solapan sus diferencias y refuerzan negativamente, en oposición a las otras, sus respectivas señas de identidad." [Casares, Sánchez, Sempere 1999: 88]

de Secundaria con problemas disciplinares de mayor entidad— se ven llevados a tratar una y otra vez estas cuestiones (...) su tratamiento en el consejo suele consistir en que los profesores pidan la sanción máxima y los padres y alumnos la mínima, terminando todo en un lugar intermedio si lo primeros no utilizan el rodillo de la mayoría» [73].

Actuar de un modo distinto supone cambiar rutinas, costumbres profesionales... sobre cuya base el profesorado establece «lugares de privilegio», o dicho de otra manera, conquista ciertos espacios de poder institucional para la defensa de sus intereses.

Bacharach y Mundell (1993), utilizan el término de «*lógicas de acción*» para referirse a un conjunto de prácticas de actuación organizativa que, respondiendo a ideologías, políticas, objetivos y procedimientos, tienen un doble propósito. Por una parte sirven de referencia al grupo, que se cohesionan en torno a ellas y por otra, son un elemento diferencial que justifica el enfrentamiento a otros grupos con lógicas de acción distintas. La organización escolar es una realidad cultural, social y política (Ball 1989, Benson 1983, Bates 1994, González 1994, Bardisa 1997)¹², en la que aparecen litigios de intereses y se generan «privilegios», poder e influencia. Por ejemplo, sabemos de las tensiones que surgen en los departamentos didácticos por la distribución de los recursos o por el número de profesionales que deben constituirlo o por las áreas y disciplinas que podrían impartir, así como, de la presencia de intereses personales detrás de la distribución de tareas y de los horarios de trabajo, según posibilite o no la compatibilidad con otras actividades profesionales o familiares. Todos estos componentes se utilizan para apoyar del prestigio profesional y personal con el que puede contar cada profesional a la hora de responsabilizarse de la docencia de determinados grupos de alumnos¹³. Constatar esta realidad, en lugar de considerarla motivo de alarma, debe llevarnos a ampliar el foco de debate sobre el trabajo de apoyo al profesorado inserto en contextos escolares violentos y sobre sus significados.

Introducir un determinado programa, dedicar tiempo a las entrevistas con las familias y con el alumnado, ejercer la acción tutorial, utilizar un procedimiento de mediación, preparar programas de apoyo y refuerzo y/o de di-

¹² «En las instituciones educativas no sólo hay aplicación de los reglamentos, se argumentan ideas, se defienden espacios y privilegios, se habla de ganar y perder, y las personas y lo personal forman parte del conflicto y de 'lo que está en juego'. Este no es un frío proceso racional; es un conflicto entre personas, grupos e ideologías. Es un asunto de enfrentamiento, influencia o falta de ella, y de emociones. Es micropolítica.» (Ball, 1989:61)

¹³ «Una de las situaciones más paradójicas es aquella que se produce en los centros en los que el último que llega es el que se encarga de la tutoría del aula más conflictiva, lo que genera menos conocimiento de los problemas que traen los chavales, esto produce falta de autoestima en el propio profesor, falta de seguridad y poco apoyo del resto de los compañeros, podemos tener programas estupendos, pero están lejos de la realidad educativa...» (Adán, 1999: 39-40)

versificación curricular... ¿podrían ir en contra de muchos intereses personales y privilegios institucionales? es evidente que sí (Ball, 1989)¹⁴.

Pues bien, desde el apoyo «experto», sin embargo, no suele tenerse en cuenta estas consideraciones, por lo que presentan una serie de técnicas como la solución a las dificultades de trabajo docente¹⁵. Fundamentan esta posición en la bondad «*per se*» de los instrumentos y en los «magníficos resultados» que dicen haberse obtenido en otros lugares (clínicos, instituciones de conflictividad social, penitenciarios...). Este apoyo técnico suele desembarcar en los centros con actitudes salvadoras, estableciendo plazos y fases; «vendiendo» bien el producto, ajustándolo de una manera muy superficial a la historia de cada institución (Hargreaves, 1996) y, desarrollando esquemas «prácticistas», cuyas limitaciones y «efectos secundarios» son silenciados por la urgencia del asesor (la agencia, la institución de formación o de investigación...) de engrosar las estadísticas que hablen de la extensión de sus actuaciones. De esta manera, se logra un preciado aval dentro del «mercado» de programas y un lugar destacado en el «ranking» de los profesionales de moda. Lo que significa, de hecho, alejarse de una genuina preocupación por promover en el profesorado su desarrollo personal y profesional ético y consciente, así como, la reflexión colectiva. Aspectos que consideramos claves, a la hora de que se capacite una institución y una comunidad educativa para afrontar con autonomía responsable la realidad conflictiva de las aulas.

II.- La salvación está en la técnica. El culto por lo «experto»

A lo largo de la historia de la humanidad, una parte de la sociedad, ha centrado su esfuerzo en tratar de legitimar su poder sobre el resto, mientras otros sectores (particularmente los llamados «intelectuales») han pretendido desvelar los mecanismos utilizados para tal imposición. Vamos a realizar una breve contextualización histórica de ideas sociales, políticas y económicas, que permiten comprender la trascendencia de esta afirmación.

¹⁴ «La introducción de, o las propuestas de introducir, cambios en la estructura o las prácticas de trabajo deben ser consideradas en función de su relación con los intereses y preocupaciones inmediatos de aquellos miembros a quienes es probable que afecten directa o indirectamente. Las innovaciones pocas veces son neutrales. Tienden a promover o fortalecer la posición de ciertos grupos y a perjudicar o dañar la posición de otros (...) Al introducir nuevas prácticas de trabajo que reemplazan a los ya establecidos y preferidos modos de trabajar, amenazan la autoimagen de los individuos (...) a la luz de esto, no es sorprendente que los procesos innovadores en las escuelas con frecuencia adopten la forma de un conflicto entre grupos defensores y grupos opositores a ellos.» (Ball, 1989: 48-49)

¹⁵ Al respecto algunos autores como Giroux, (1990) profundizan en esta realidad, y nos avisan:

«La expresión más obvia de este enfoque 'tradicionalista' puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativa; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente. En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación.» (32)

Durante bastante tiempo las religiones han facilitado la cobertura para el reparto desigual de la riqueza. Si una determinada estructura de la sociedad se presentaba como querida y establecida por las divinidades, o era sencillamente explicada como algo «natural», el reparto desigual del trabajo y del producto social aparecería legitimado como «justo». Lo injusto, desde esta perspectiva tergiversadora, sería poner en el mismo plano de igualdad a la nobleza y al pueblo. La revolución burguesa se revela ante este hecho e impone otra cosmovisión, que precisamente le sirve, a su vez, para fundamentar su propio poder o hegemonía sobre el resto¹⁶. Posteriormente Marx (1867) se encargaría de desenmascarar el sistema de producción capitalista.

Ahora estamos en un momento de capitalismo avanzado en el que la legitimación del poder sobre la base del desarrollo de las fuerzas de producción, ha perdido fuerza ideológica. Después de la aceptación generalizada por la sociedad burguesa de los derechos fundamentales que poseen por igual todos los seres humanos sin distinción de clases, se hace impensable una restauración directa de un poder político independiente del control de todos los ciudadanos (mediante el mecanismo de las elecciones generales y mediante el peso político de la opinión pública). Y entonces ¿cómo podemos, en nuestra sociedad globalizada y en red, fundamentar o presentar con aparente legitimidad la hegemonía de unos sectores sociales sobre otros? Habermas (1985, 1986, 1987) descubre el «artificio» y pone de manifiesto que para conseguirlo lo que se hace es «tecnificar el pensamiento político».

La tecnificación permite legitimar la imposición de la desigualdad, reduciendo los problemas de poder y de reparto de riqueza a problemas técnicos. Desde esta óptica, las respuestas a las grandes cuestiones económicas y sociales se presentan siempre como un problema de mala o buena gestión. Algo que no depende de un determinado planteamiento ideológico y de una prioridad ética u otra ¿cómo se puede incrementar la tasa de crecimiento económico, cómo se puede prevenir una crisis, cómo se han de redistribuir los ingresos sin poner en peligro la estabilidad del sistema?. Estas cuestiones se presentan como algo a lo que sólo pueden responder las teorías económicas y los «técnicos» que las interpretan. Se trata del pensamiento de acción instrumental y elección racional que Habermas (1985, 1986, 1987) denomina «acción técnica». Desde ahí se obvia que estas cuestiones se puedan resolver acudiendo a interpretaciones morales acerca de lo que verdaderamente constituye una vida humana, una vida buena. Nos convencen o nos autoconvencemos de que nuestra sociedad progresa, que vivimos en el mejor de los mundos posibles y que los problemas derivados de las desigualdades son un mal inevitable que «a alguien le tiene que tocar».

¹⁶ Es en el estallido de las crisis económicas donde esta estructura social injusta se hace patente: al aflorar a la superficie la contradicción entre la abundancia de un reducido sector social y la miseria extrema de la mayoría de la población de la clase asalariada.

En nuestra sociedad instaurada en el «globalismo financiero», la dimensión técnica no sólo tiene una posición preeminente sobre la dimensión comunicativa (conocimiento construido sobre la base del diálogo social y democrático), sino que tiende a eliminarla. La interpretación del hombre y de la sociedad tiende a hacerse desde un modelo tecnocrático. La política se convierte así en una mera técnica que excluye de la discusión pública los problemas morales que afectan al sistema, en cuanto tal, y el poder se legitima a sí mismo a través de la difusión propagandística de su eficiente gestión administradora del progreso científico y técnico, presentado como el que permite a los ciudadanos disfrutar de niveles de consumo cada vez más altos, de más tiempo libre y de seguridad en el empleo. Así se va omitiendo el debate e incluso la posibilidad de pensar si este orden económico y político es el deseado o es el intencionalmente establecido como «único» (Estefanía, 1998)¹⁷

Todo lo dicho ¿qué relación tiene con el modo de afrontar los problemas de violencia escolar? Entendemos que mucha. Si nos hemos permitido una pequeña incursión en el marco referencial de los valores que impregnan nuestro mundo, es porque creemos que explican tanto la política, como la economía, como parte de las prácticas educativas y, de manera más concreta, todo un conjunto de acciones de intervención «técnica» utilizadas para abordar la violencia en las instituciones escolares. Freire (1996: 21) afirma a este respecto:

«La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal, anda suelta en el mundo. Con aires de postmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o tomarse como 'casi natural'. Frases como 'la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?' o 'el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo', expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia. Este libro [...], es un decisivo no a esta ideología que nos niega y humilla como personas».

Expectativas, rutinas y prácticas educativas promovidas desde esta visión técnica pueden encontrarse en abundancia en nuestro sistema educativo. Señalaremos dos, extraídas de la reciente historia de nuestro país. Hasta hace muy poco hemos vivido la fiebre de los modelos de «calidad total» rescatados de una tradición empresarial de gestión (López Rupérez 1994, 1997, 1998a, 1998b, Resolución del MEC, 2-9-1997, Martín-Moreno 1998, Álvarez 1998, Álvarez y Santos 1998). Estos modelos están basados en lo que hemos

¹⁷ En la contraportada del libro de Joaquín Estefanía: *Contra el pensamiento único*, se resumen las ideas que defiende el autor y que nos sirven de ilustración:

«Lo políticamente correcto hoy es el pensamiento único, una amalgama heterogénea de conservadurismo y liberalismo económico, que se sostiene en asertos tales como la primacía de la economía frente a la política, la identificación del mercado con la democracia, la ausencia de la cohesión social entre las prioridades de las elites, el tratamiento de la persona exclusivamente como recurso humano.

Este pensamiento ha sido hegemónico en occidente desde la década de los años ochenta, y ha asfixiado cualquier alternativa ideológica con el pretexto de su ausencia de cientificidad»

considerado en otro lugar (García 1999) como una labor propagandística de promoción de la «mejor y más eficaz» política de gestión. Frente a ellos se han levantado voces de contestación aparecidas en la prensa y en los encuentros profesionales (Bolívar y Domingo 1997, Escudero 1998a, 1998b, Uruñuela y Domínguez 1998) poniendo de manifiesto la reducción tecnocrática del debate profesional, la usurpación de la reflexión sobre el sentido de las tareas de los centros y del profesorado y su sustitución por la creencia tranquilizadora en la «excelencia» instrumental y en la eficacia de las técnicas que, dicho sea de paso, ofrecen la ventaja de no cuestionar en absoluto el sistema.

Un segundo ejemplo, sería la defensa a ultranza —de una forma pretendidamente «racional»— de la libre elección de centros (Aguirre, 1997), en base a la libre competencia ante la ‘*diversificación de los productos*’, la ‘*diversificación de las ofertas*’... Este argumento ya ha sido desenmascarado desde la tesis de la «*redualización*» del sistema de Gómez Llorente (1998) (1999)¹⁸ y desde la constatación de que, en la práctica, se ha convertido en la libre «selección» del alumnado por los centros (Viñao 1998).

Prácticas escolares de aplicación del discurso «instrumental» y de intervención «técnica» para afrontar los problemas de violencia son abundantes y constituyen la formulas dominantes utilizadas en nuestras instituciones escolares. Todas estas prácticas, en su desarrollo, inhiben la necesaria reflexión del profesorado sobre su tarea profesional, sobre la finalidad de su actuación educativa y su necesario ajuste a las nuevas demandas sociales y a las nuevas situaciones, entre las que se encuentra la presencia de conductas violencia en aulas y pasillos. Además, de saber que las técnicas o estrategias que proponemos como «infallibles», a menudo incorporan conceptos de centro, profesor, currículo, organización... tremendamente dispares entre sí y alejados de aquellos otros que conforman las creencias del profesorado. Estas evidencias nos hace ser críticos con el desembarco de «técnicas» de resolución de conflictos que, propuestas desde un estilo «experto», se abalanzan sobre los centros, el profesorado las «consume» y los asesores, formadores y expertos las incorporan en su «mochila procedimental», iluminados por la creencia en su legitimidad científica.

Nuestra crítica pretende, además, plantear otros modos de afrontar la violencia que pueda estar presente en los centros escolares. Es necesario enfocar el trabajo de apoyo al profesorado promoviendo que éste se posicione an-

¹⁸ Luis Gómez Llorente habla de la inminente redualización del sistema:

«Al socaire de la “autonomía del centro”, y de la “libre elección de centro”, combinadas con una notable ampliación de las subvenciones a la escuela privada, se está produciendo una cierta redualización del sistema. (...) el nuevo dualismo quedaría deslindado por las diferencias entre una red sedicentemente comprensiva y otra red selectiva. (...) algunas ideas neoliberales de moda hablan de la enseñanza en términos de mercado, y no de servicio público. Gustan decir que para hacer real la libre elección hay que ‘diversificar los productos’, ‘diversificar la oferta’, formas poco sutiles de referirse a la diversificación de los centros. Por ese camino la segregación del alumnado y la ‘redualización’ del sistema es cosa segura.» (Gómez: 1998, 27)

te esta realidad y ofreciendo cobertura a la construcción de un conocimiento propio del centro, gracias a la reflexión entre «colegas» en un marco de consenso institucional. Sólo con posterioridad a la reflexión conjunta tendría sentido adoptar estrategias concretas que, ahora sí, pueden proceder de fuentes externas o de un «experto en técnicas». Se deduce de lo manifestado que si en algo tuviésemos que ser extremadamente competentes, como facilitadores de mejora escolar, sería en marcos teóricos y propuestas de acción colectivas de reflexión y de cambio institucional, en actitudes de escucha e incorporación en la práctica asesora de claves macro, meso (López, Sánchez, y Murillo 2001) y micropolíticas. Consiguientemente, no debería preocuparnos tanto disponer de listados de técnicas y procedimientos, como de ser conocedores de aquellos elementos que puedan permitir a una organización escolar caminar hacia su mejora. Gracias a la capacidad alcanzada para construir conocimiento procedimental y operativo pero con referencias éticas y en el seno de escuelas conformadas como «comunidades discursivas» (Rodríguez, 1997). Todo esto requiere, como es obvio, más energía y más esfuerzo institucional que la mera aplicación de un procedimiento.

Quizá sea más económico —más práctico— a corto plazo, aprender un procedimiento estructurado de cómo hacer asambleas de aula —por ejemplo— sin replantearse qué se está enseñando todos los días y por qué. Seguramente es más atractivo, en un primer momento, aplicar una secuencia de mediación en la resolución de un conflicto que reflexionar sobre el «rol» que diariamente se pone en práctica por el profesor como orientador del aprendizaje del alumnado. Es más tranquilizador, en primera instancia, proceder a la aplicación de un método de reparto de responsabilidades como el de «pikas»¹⁹, que reflexionar sobre si durante el resto del día se fomenta un aprendizaje competitivo, selectivo, al que sólo llegan los más capacitados. Sin embargo, esta opción «práctica» no aseguraría la capacitación profesional, el desarrollo general de la escuela, la mejora del «clima escolar» y la calidad en los aprendizajes.

No queremos decir, con lo manifestado en el párrafo anterior, que la aplicación de un procedimiento sobre cómo hacer una asamblea de aula, o la puesta en práctica del método de «Pikas», no pueda ser una estrategia necesaria y adecuada para afrontar determinadas situaciones de violencia. Lo que pretendemos especificar es que lo serán realmente en la medida que su aplicación se produzca como resultado de un acuerdo, después de un análisis y de una búsqueda conjunta de soluciones, en donde tenga «espacio» el conocimiento del profesor. Es decir, siendo más un *estilo* de centro que la aplicación mimética de un procedimiento más o menos de «moda» por un determinado profesional. Los procedimientos serán de poco valor para afrontar la violencia si son entendidos como algo que aplica un «experto» —el orienta-

¹⁹ Anatole Pikas, desarrolla un método de intervención directa con el alumnado envuelto en problemas de violencia interpersonal. Véase, Ortega R. (1998): "Trabajando con víctimas, agresores y espectadores". En: Ortega R.: *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

dor, por ejemplo— o que aplica, con cierta escrupulosidad procedimental, por su «cuenta y riesgo» el profesorado, sin un debate de análisis y valoración con el grupo de «colegas».

Nos consideramos más cerca de cualquier otro modo de afrontar la violencia, que incorpore el diálogo colectivo y la construcción social del conocimiento para la elaboración de las actuaciones educativas pertinentes (Hargreaves, 1994, 1996; Escudero 1997a, 1997b; Beltrán 1994) y en contra de cualquier otro formato que «inhiba la reflexión», suponiendo la aplicación automática, desde una conciencia individual de «*sálvese quien pueda*» o desde una adaptación acrítica de lo diseñado por otros: «los expertos». Conviene recordar la denuncia que hace Freire (1997) de esta situación al afirmar que las personas somos seres de transformación y no de adaptación.

Sin embargo, para que esto sea una realidad, no basta con decirlo, es necesario asumir, entre otros componentes, una actitud y un modelo de trabajo por parte de los profesionales de apoyo y del asesoramiento muy distinto al de «*portador de soluciones*», al de «*magos sin magia*» (Selvini 1987).

Nos situamos frente a los modelos «expertos» de asesoramiento que fundamentan sus actuaciones en un discurso elaborado a espaldas del profesorado y desde una visión jerárquica sobre la construcción conocimiento. Es decir, desde una posición en la que el conocimiento del que es portador el «experto» se presenta como un contenido de rango superior respecto de ese otro conjunto de conceptos «*prácticos*» y «*estratégicos*» del profesorado (Hargreaves 1996)²⁰.

Apostamos, por tanto, por la igualdad discursiva entre la teoría y la práctica en toda investigación educativa²¹, manifestándonos a favor del uso de la razón «dialógica» —esa que surge del diálogo, de la discusión entre colegas y de éstos con la comunidad educativa— buscando el sentido y la referencia para las prácticas escolares en el contexto cercano. Nos mostramos críticos con el predominio de la razón «*técnica*» y la puesta en práctica de soluciones «*stan-*

²⁰ «La mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter práctico. A primera vista, parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son -no en abstracto, ni siquiera como regla general-, sino para este profesor en este contexto. Este sencillo aunque profundamente influyente sentido práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y limitaciones del lugar de trabajo. Con estos ingredientes y el sentido de lo práctico que sustenta se construye o limitan los propios deseos de cambio de los otros. En consecuencia la pregunta sobre si un método nuevo es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona a uno. Supone preguntar también si se adapta al contexto, si conviene a la persona, si sintoniza con sus fines y si favorece o lesiona sus intereses. En medio de estas cuestiones se sitúa en los deseos de cambio de los profesores, y las estrategias de cambio tienen que contar con estos deseos.» (Hargreaves, 1996:40)

²¹ «En síntesis, pues, la investigación educativa lo es, lo pretende ser, porque adopta perspectivas que reconocen la complejidad de las prácticas escolares, las respeta y procura contribuir a su mejora. También lo es porque confiere suma importancia a los contextos de la práctica, ya sean sus contextos más inmediatos y situacionales, ya sean sus marcos socio-culturales y políticos. Y que lo es porque está orientada no a la mera producción de saberes, sino sobre todo a la utilización reflexiva y crítica del conocimiento para transformar la práctica educativa y sus contextos de producción y funcionamiento» (Escudero 1986:37)

dards» a la hora de abordar los conflictos de violencia en las instituciones. Por eso, somos partidarios de modelos de trabajo con los centros, que incorporen procesos de reflexión profesional colegiados y singulares en cada centro y en cada contexto.

En estos momentos, disponemos de propuestas y experiencias que con mayor o menor fortuna intentan llevar a la práctica desde una posición crítica algunos de los planteamientos con los que nos hemos manifestado de acuerdo, citaremos algunas a continuación.

El Proyecto ecológico e integrador de Rosario Ortega (1997, 1998), basado en una concepción sistémica de la institución escolar y de su entorno. La Investigadora propone *"un modelo de investigación-acción, como formato para elaborar el proyecto educativo que ahora nos ocupa: la prevención de la violencia escolar, trabajando las relaciones interpersonales en el aula y en el centro, como el objetivo de mejorar la convivencia"* (Ortega 1998: 81).

La *Experiencia de Asesoramiento a un centro con problemas de disciplina* de Santiago Arencibia y Amador Guarro (1999), que apuestan por un trabajo de apoyo colaborativo a un centro, poniendo de manifiesto una profunda creencia en el capital profesional de los docentes y en la necesidad de un apoyo profesional escrupulosamente respetuoso con el ritmo de apropiación del cambio por parte de la institución.

Las prácticas de asesoramiento recogidas en el documento *Trabajar en los Márgenes. Tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid* (García, Gómez, Moreno y Torrego 1996), que ejemplifican un modelo de trabajo colaborativo y comunitario desarrollado, durante varios años, en centros con situaciones de violencia. En la reflexión posterior que hacen estos autores sobre su trabajo llegan a afirmar que *"estamos convencidos de que la violencia estructural y, en especial, la sucesión de episodios de violencia, representa la superficie visible —los indicadores observables— de otra serie de problemas aun de mayor calado [...] En definitiva, la disponibilidad de recursos, por sí misma, no asegura nada. La participación de los sectores implicados y la coordinación de las distintas fuentes de apoyo —y de control o gestión— son dos requisitos ineludibles"* [113-114].

Las iniciativas del *Proyecto de Innovación Atlántida. Educación y valores democráticos*, que pretenden la construcción conjunta, participativa y comunitaria de un currículo democrático (Guarro 1996) en los centros y en las aulas, caracterizado por los valores de civismo y democracia, igualdad y diversidad, autonomía y responsabilidad, justicia y solidaridad.

Otras prácticas han incorporado una visión social, comunitaria y crítica de la construcción de las escuelas como lugares de participación, desde cuya

óptica abordar cualquier conflicto. Nos referimos a las que surgieron en la Comunidad de Madrid animadas por el Programa para el desarrollo de la Participación (Sánchez y otros 1998). Esta iniciativa desde los inicios del planteamiento del modelo de gestión escolar recogido en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y con una profunda concepción democrática de los centros, se propuso, al amparo de sucesivas regulaciones de la Consejería de Educación, *la construcción de manera colegiada (profesorado, familias y alumnado) de los proyectos educativos de los centros*, generándose auténticos espacios de convivencia escolar. También, podemos hablar de las *Comunidades de Aprendizaje* como la escuela de adultos *Verneda-Sant Martí* de Barcelona.

Fuera de nuestras fronteras y como líneas claramente alternativas a las instrumentales y expertas, que han pretendido superar las maniqueas fracturas entre sociedad-entorno y educación y entre fracaso escolar y ambientes deprimidos e indisciplina, podemos citar las experiencias de las llamadas escuelas *«basadas en el cambio curricular y de la evaluación»* como la *Martin Street Primary School*, o de la *Wells High School*; las de *«planificación por proyectos»* como la *Invernay Primary School* y el resto de experiencias relatadas por Connell (1997); las escuelas secundarias de *Fannie Lou Hammer Freedom High School (FLH)* situada en el barrio del *Bronx* y la de *Central Park East Secondary School (CPESS)* en la zona nordeste de Central Park, ambas en Nueva York, con modelos de aprendizaje basados en los llamados *«portfolios»* (sistemas para responsabilizar al alumnado de su aprendizaje, Feito y Guerrero (s/f) y Darling-Hammond 1997); los *«Programas de Desarrollo Escolar»* de James Comer (las escuelas secundarias, ya comentadas, de Nueva York son un ejemplo de estos programas); las *«Escuelas Aceleradoras y de Éxito para todos?»*, que desde sus inicios en 1987 en Baltimore hasta la actualidad, han extendido sus propuestas a multitud de escuelas de Estados Unidos y de otros países, llegando a más de 2000 instituciones escolares.

Todas estas experiencias promueven procesos de reflexión grupal en las instituciones educativas en torno a qué enseñamos y por qué y a qué modelo de hombre y de sociedad estamos contribuyendo. Estas experiencias superan la mera incorporación de procedimientos y técnicas que, fuera de la reflexión colectiva, sólo contribuyen a mantener las «cosas tal y como están», excluyendo al profesorado y a las escuelas de la construcción de formatos alternativos propios para abordar educativa, reflexiva y moralmente los problemas de violencia.

III.- La violencia «en» las instituciones y la violencia «de» las instituciones

Sabemos que las instituciones educativas no son las generadoras de la violencia estructural de nuestra sociedad. Sin embargo, con algunas de sus prácticas, pueden convertirse en escenarios propicios para que la violencia se instaure o, por el contrario, contenerla y prevenirla, aportando una salida social y ética a estas situaciones.

Tradicionalmente, el currículo académico ofrecía para aquellos que lo aprehendiesen y lo expusieran brillantemente en un examen, un cierto paraíso prometido a corto plazo, que tenía que ver con las garantías de un futuro laboral y económico resuelto. Hoy las instituciones educativas, si bien complementadas por otras agencias de formación, podrían pretender lo mismo, sólo podrían ofrecérselo a un determinado número —muy acotado— de alumnos, los más brillantes. Es evidente, por tanto, que ya no se puede acudir a este recurso de manera general. Sin embargo, se sigue manteniéndose básicamente el mismo currículo y se exige del alumnado la misma motivación, interés y actitud callada. Este desajuste agrava, además, un conflicto que, por otra parte, ya era tradicional:

«... la escuela no es simplemente un lugar donde se transmiten conocimientos y se distribuyen credenciales. A cambio de éstas, la institución exige que los alumnos acepten un control sobre su conducta (...) sin embargo, niños y jóvenes no son simples seres indefensos ante unos «todo-poderosos-profesores», como bien saben éstos por experiencia (...). La enseñanza simultánea que se practica en nuestras aulas es especialmente sensible al desorden, y éste es el terreno en que los alumnos pueden hacer valer su poder. Quiquiera que haya observado una clase sabe que buena parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación y el mantenimiento de las condiciones de orden que se consideran necesarias para poder hacerlo. Las interrupciones, la conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc., son interpretables como formas de resistencia de los alumnos». (Fernández Enguita 1998: 179-180)

En otro orden de cosas, el lenguaje del enseñante y de la cultura académica —por no mencionar los contenidos (véase, Connell, 1997)²²— soportan un conjunto de elementos simbólicos y formatos de comunicación alejados de los códigos más restringidos de las culturas marginales (Bernstein 1971). Es decir, los previos cognitivos y los formatos de comunicación del profesorado y los de determinados sectores del alumnado se encuentran a gran distancia. Son manifestaciones, de esa distancia, el fracaso escolar sistemático y casi endémico de los colectivos más desfavorecidos que, a su vez, genera descontento, malestar y violencia, así como, la cuestión que algunos deno-

²² R.W. Connell en su trabajo *Escuelas y justicia social*, defiende una tesis que debería hacernos reflexionar: los individuos procedentes de culturas marginales tienen menos capacidad de adaptación a la cultura de elite, que no es la suya y parten de una posición enormemente más precaria; si quisiéramos realmente integrar a estos grupos marginales ¿Por qué los currícula no se construyen basándose en la cultura no dominante? De ese modo sería el alumnado procedente de los grupos de elite el que se acercase a través de la escuela, al conocimiento, uso y valoración de esa otra cultura y no al contrario. En realidad partirían de una mejor posición para poder hacerlo.

minan (a mi juicio de una manera éticamente reprochable) de la «objeción escolar»²³.

La violencia sería, por tanto, la otra cara de la moneda del poder; es el contrapoder que se ejerce por quienes, en una estructura social, se consideran la parte más débil. Mientras sigamos manteniendo en nuestras escuelas una jerarquía de desigualdad en la que el poder de unos se ejerce sobre la base de la represión de los otros, está claro que estamos ofreciendo una cobertura ideal para el desarrollo de la violencia. En esta situación resulta muy atractivo «tocar poder», utilizar el camino más rápido, ejerciendo la violencia contra quienes ostentan el poder, en lugar de sufrir la violencia que ellos ejercen. De ahí la importancia de generar estructuras organizativas colegiadas, basadas en el pacto y diálogo de los intereses de cada colectivo y en la construcción de escuelas democráticas²⁴ (Sánchez y otros 1998, Apple y Beane 1999, Vargas 1999, Puigvert 1999) para abordar efectiva y éticamente los problemas de violencia escolar.

Además de esta violencia del propio sistema escolar, en los centros educativos existe una violencia a veces soterrada y de la que la institución educativa prefiere, en ocasiones, no enterarse. El Informe del Defensor del Pueblo (1999) señalaba que más del 30% del alumnado de Educación Secundaria de nuestro país declara sufrir agresiones verbales entre iguales, con cierta frecuencia; de igual modo, cerca de un 9% sufre amenazas con la finalidad de atemorizar y más de un 4% padece agresiones físicas directas.

Los trabajos realizados por Rosario Ortega (1994a, 1994b, 1997) dentro del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar, ponen de manifiesto que entre un 5% y un 15% de los escolares de Primaria y Secundaria sufren frecuentes episodios de malos tratos por parte de sus compañeros, o son ellos los que, muy frecuentemente, causan daño psicológico, físico y moral a otros. Un número más elevado, entre el 30% y el 40%, afirman que les ha sucedido a veces, o que ellos mismos participan en relaciones que causan algún daño a otros. El número global de implicados que participan activamente en las acciones de intimidación y/o victimización se encuentra en torno al 18,3%.

Ha queda patente, por tanto, algunos de los distintos componentes constitutivos de la violencia escolar y su relación con la violencia estructural existen-

²³ El Director General de la Alta Inspección, afirma en un debate sobre la «*diversidad en al ESO*» celebrado en 1998:

«(...) una de las causas del problema de la convivencia en las aulas es la estructura de educación obligatoria hasta los 16 años. Estamos de acuerdo en la legitimidad de la obligación a ofrecer a todo ciudadano la posibilidad de recibir una educación básica. Otra cosa es la imposición de escolarización. Lo que tendría que existir es la obligación de ofertar educación a una determinada edad para los poderes públicos. Si se unen las dos variables no puede extrañarnos que aparezca lo que alguien ha llamado el objeto escolar.» (Escudero F. 1998: 6)

²⁴ «Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes» (Apple y Beane 1999: 24)

te en ámbitos sociales más amplios. Quien tiene el poder de decidir sobre el currículum puede estar ejerciendo presión sobre el alumnado —o sobre una parte del mismo— al exigir un tipo de respuesta alejada de sus posibilidades (por razones culturales, sociales, de historia escolar...). Sentir la presión y el poder del otro puede dar lugar a respuestas violentas, enfrentamientos con los adultos, vandalismo, absentismo, disrupción en las aulas o lo que Moreno (1998a) llama «prácticas ilegales» de copiar en los exámenes, plagio de trabajos, tráfico de influencias, que contribuyen a convertir los centros en «escuelas de pícaros».

Todas estas manifestaciones de violencia —distintas pero relacionadas entre sí— ponen de manifiesto la complejidad del fenómeno, así como que las instituciones educativas no son únicamente escenarios pasivos de la violencia que se ocasiona en otros lugares. Por el contrario, son varios los campos en los que la institución escolar puede actuar y no son suficientes las medidas coyunturales o puntuales. Para abordar esta problemática tan compleja se necesita contar con el respaldo y la implicación de todas las personas afectadas, de los distintos colectivos implicados. Es necesario aunar esfuerzos para poner en marcha cambios significativos que afecten a cuestiones fundamentales y estructurales de los centros. Es en esto, en donde los asesores y los apoyos tienen un campo de trabajo que le da significado y que le puede servir de referencia profesional propia. Apoyar a los centros para poder llevar adelante un proceso colaborativo que suponga un cambio en la interpretación de su realidad y en la búsqueda de su transformación se convierte en el objetivo de un asesoramiento ético y profesionalizador.

IV.- El profesorado y la construcción de una nueva cultura ante la violencia. El asesoramiento un recurso del centro y del profesorado

Las reflexiones señaladas hasta aquí nos sirven de base para plantear algunas propuestas sobre los modos de afrontar con rigor y en toda su complejidad los problemas de violencia. Para este cometido caracterizaremos el tipo de funcionamiento de centro educativo que sería conveniente fomentar y que en la literatura sobre innovación se ha venido denominando *escuela colaborativa o colegiada* y, en algunos foros de debate sobre el cambio curricular y ético, *escuela democrática* (Escudero 1989, Mahaffy 1989, Hopkins 1986, González 1988, Puigvert 1999, Guarro 1996, 1997, 1998, 1999, Bolívar 2000a, 2000b).

Tanto desde nuestra experiencia de apoyo como desde los estudios sobre escuelas que mejoran (Clark, Lotto y Astuto 1984, Hopkins 1990) o desde la investigación sobre las escuelas eficaces (Edmons, 1978, Rutter et al., 1979; Purkey y Smyth, 1983 y 1985), se ponen de manifiesto cómo determinadas prácticas de centros aseguran el éxito de las respuestas elaboradas sobre

sus problemas cotidianos (entre los cuales la violencia es hoy uno de los que más energía acaparan). Estas prácticas ejemplares se caracterizan, entre otros elementos, por la incorporación, al menos, de dos aspectos: la colaboración profesional entre colegas y el liderazgo compartido.

Sobre la base de la *colaboración*, el grupo de profesionales se siente identificado con los objetivos de la institución y de manera colectiva analizan los problemas, buscan soluciones y asumen su puesta en práctica de manera conjunta. De esta manera, un determinado problema de violencia ya no sería del profesor de segundo de la ESO, o del Jefe de Estudios, sino de todo el centro.

En cuanto a la aceptación y desarrollo del concepto de *liderazgo compartido*, se requiere que cada profesional sea considerado líder y referencia con respecto a los demás en el ámbito que, por su competencia o habilidad, se encuentra capacitado para coordinar una determinada tarea de reflexión, planificación, desarrollo y evaluación, pudiendo aportar elementos significativos de análisis en la búsqueda de la mejor solución colectiva de un determinado problema.

Centros con madurez ante las situaciones de violencia serían, por tanto, aquellos que ante cualquier conflicto (violencia en el patio, agresión de un alumno a un profesor, amenazas...) iniciarían o continuarían la puesta en práctica de un plan sistemático de análisis y resolución colectiva.

Brevemente, vamos a caracterizar los pasos que se podrían utilizar, a nuestro juicio y según nuestra experiencia, para realizar este proceso:

- Describir colectivamente la situación específica de violencia, utilizando, para ello, las reuniones de coordinación programadas por la unidad organizativa afectada (Junta de profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica, Consejo Escolar,...). Promover el consenso, agrupando de manera ordenada las categorías de preocupaciones descritas y decidiendo donde centrar el esfuerzo, bien en la que se considere más explicativa de la situación o bien en la que presente las condiciones más favorables para ser trabajada por el profesorado.
- Generar soluciones recurriendo para ello al conocimiento y a la experiencia elaborada en otros centros, a un formador, a un asesor del centro de profesores, a la práctica de otro compañero, a una técnica, método o procedimiento... que aporten otra visión y otras prácticas alternativas a las que solemos utilizar (Escudero 1992, Bolívar y Escudero 1994)²⁵. Posteriormente

²⁵ «La formación no es entendida como un anexo al propio trabajo y práctica, sino como una forma de plantearse, en el propio tiempo y contexto escolar con otros compañeros, qué está sucediendo, qué debería suceder, qué necesitamos para que suceda y cómo podemos ir poniendo en prácticas alternativas de mejora que vamos descubriendo al compartir nuestros propios conocimientos o al operar con aquellos otros a los que podamos acceder.» (Escudero, 1992: 281)

y a partir de un debate colectivo se plantean algunas soluciones que, tal y como se han gestado, tendrían la posibilidad de aunar voluntades y de lograr el compromiso necesario de una parte importante de los profesionales del centro.

- Centrar los esfuerzos en aquellas soluciones que tienen más posibilidades de puesta en práctica, entre otras razones, por estar más en nuestras manos y porque se focalizan en la mejora de las condiciones de aprendizaje del alumnado.
- Elaborar un plan para la distribución de responsabilidades y la previsión de las dificultades que la puesta en práctica de las soluciones pueda traernos.
- Establecer algunos momentos para el seguimiento y el apoyo a la puesta en práctica de las soluciones acordadas.
- Analizar interpretativamente las razones de los logros alcanzados así como de las dificultades encontradas en el desarrollo de las soluciones, para volver a empezar con otro nuevo problema o situación de preocupación para el centro.

Además, todo este conjunto de acciones debería realizarse ofreciendo, al mismo tiempo, la máxima información al resto de las estructuras organizativas, partiendo y ajustándose a la historia cultural y micro-política de cada centro. No olvidemos que la vocación de cualquier medida para afrontar situaciones de violencia, aún trabajando con unidades organizativas pequeñas, sería la de generar respuestas propias y globales de toda la institución. De esta manera si alguna de las soluciones (la reordenación organizativa de la ESO para lograr una mayor estabilidad de los referentes adultos, la utilización de la mediación como procedimiento de resolución de conflictos, la elaboración democrática y práctica del Reglamento de Régimen Interno...) se ha mostrado ajustada y útil para el centro, estaría en condiciones de extenderse como práctica habitual, asegurando una solución real y democrática de los problemas de violencia.

Esta forma de trabajo expuesta de manera esquemática es sólo una propuesta. La riqueza de cada centro nos llevará a desarrollar secuencias distintas y, en algunos casos, contradictorias entre sí. Todas ellas, sin embargo, deberían contar con la presencia de un debate profesional, con los deseos de los profesionales de los centros (sus intereses, el respeto hacia su «*sentido práctico*», Hargreaves 1996) y con el rigor en la planificación, seguimiento y evaluación de las pretendidas mejoras. Esto muestra, en toda su complejidad, el campo de trabajo de los profesionales de apoyo.

«Desde este punto de vista se asume, asimismo, que los profesores, reflexionando y compartiendo de modo colegiado y crítico su propia práctica, y abiertos a una relación de colaboración con formadores o asesores externos, pueden reconstruir y mejorar sus concepciones y prácticas pedagógicas, dotando así de nuevas dinámicas, procesos, valores y normas de funcionamiento a los centros escolares.» (Bolívar y Escudero, 1994: 3)

Hacer posible un proceso de reconstrucción, de transformación colectiva, en conexión con el entorno (López, Sánchez y Murillo 2001) requiere mucha energía y condiciones que no deben darse por supuestas y esto no se resuelve implantando una determinada secuencia como si, también ahora, se tratase de una fórmula mágica. Cada secuencia de trabajo de asesoramiento es, a su vez, un logro a conquistar en cada centro. Debería huirse de fórmulas y procedimientos «*standards*» de aplicación a cualquier realidad institucional.

Partiendo de estas reflexiones sobre los procesos de capacitación de los centros para acometer cambios en sus rutinas (aspecto imprescindible para modificar los modos habituales de afrontar la violencia en las aulas), estaríamos en condiciones de afirmar que los profesionales de apoyo, si quieren ser aceptados por los centros y considerados verdaderos «recursos», deberían incorporar un estilo y una actitud mucho más dialógica que técnica. Necesitan asumir en su modo de proceder la facilitación de procesos de debate y reflexión, estructuradamente organizados para la promoción de la colaboración entre «colegas» y la difusión de prácticas «ejemplares».

Las actuaciones de estos profesionales de apoyo necesitarían de la negociación institucional y del ajuste a las preocupaciones del centro y de sus profesionales (más allá de las negociaciones de corte burocrático que se suelen realizar con los equipos directivos). La actuación de los profesionales de apoyo debería significar, gracias al «ejemplo» de su compromiso con la tarea acordada, una cierta presión hacia la adopción de actitudes de responsabilidad social con el entorno y de resolución democrática y reflexionada de las situaciones violentas.

Los profesionales de apoyo necesitan elaborar hipótesis sobre su trabajo, previamente y durante el desarrollo de sus actuaciones, partiendo de un determinado modelo de escuela, de desarrollo personal y social del alumnado, de capacitación del profesorado y de mejora de la convivencia... La actuación de éstos profesionales tendría sentido si: (I) pretenden la incorporación de cualquier mejora en las rutinas docentes, de relación con el alumnado y con las familias; (II) reconocen en el profesorado una idea ya conformada sobre lo que significa su tarea y cómo ejercerla; y (III) centran su preocupación por el quehacer cotidiano en las aulas y pasillos, así como, por aquellas situaciones que desbordan a los profesores.

No obstante, es de resaltar la gran dificultad que conlleva, para los profesionales de apoyo, animar esta concepción del cambio. Son muchos los aspectos a tener en cuenta y muchas las dificultades que plantea cada caso. Tener éxito en el asesoramiento, así entendido, es siempre difícil, costoso... y frecuentemente genera frustración. Mientras que el recurso al *rol* de «experto» facilitador de conocimientos y técnicas presentados como válidos, científicos, eficaces... permite revestirse de antemano de un cierto «prestigio» procedente de una supuesta capacitación profesional, fundamentada en un conocimien-

to al que el profesorado es ajeno. El rol de «experto» a corto plazo tranquiliza a quien lo asume —ya que asegura cierta deferencia en el trato— y tranquiliza al profesorado que lo acepta, pensando que por fin alguien sabe exactamente qué hacer ante los problemas que le preocupan. Las dificultades aparecen en el medio y largo plazo cuando unos y otros se desengañan, porque la «aparición» de solución no es suficiente en el momento de dar respuesta real a problemas complejos.

No queremos quedarnos sólo en enunciados bien intencionados, queremos mostrarlos en la práctica asesora. En el próximo trabajo²⁶ titulado «*La capacitación institucional para abordar la violencia. Un camino a construir conjuntamente*» pretendemos describir algunas situaciones de asesoramiento que ilustren con mucho más detalle la posibilidad de trabajar la violencia con los centros de otra manera más ética, educativa, reflexionada y comprometida.

«Generalmente, los profesores trabajan con aulas constituidas según la edad de los alumnos; imparten su enseñanza solos, aislados; hacen preguntas cuyas respuestas conocen de antemano; evalúan y se ocupan de sus alumnos sin que éstos los evalúen ni se preocupen por ellos. Éstas son algunas de las regularidades más fundamentales e, incluso, sagradas de su trabajo. Sin embargo, en un mundo que experimenta y se encuentra en un proceso de rápida transformación, estas regularidades empiezan a cuestionarse. Y para hacerlo eficazmente, una de las más importantes y de las que hay que ocuparse es la forma de actuar con los profesores, porque, por regla general, no se les trata bien». (Hargreaves, 1996: 38)

Referencias bibliográficas

- Adán, P.** (1999): Mesa Redonda: Seguridad y Protección. Implicación de los recursos educativos, policiales y jurídicos, en Federación de Trabajadores de la Enseñanza, FETE-UGT, *Jornadas: Por la convivencia y la tolerancia*, Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza.
- Aguirre, E.** (1997): Entrevista realizada a Esperanza Aguirre (Ministra de Educación y Cultura) *Hay que ampliar la libertad de elección de centro*, en *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 8-14
- Álvarez, M.** (1998): El modelo empresarial en la cultura de la educación, en *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 86-89.
- Álvarez, M. y Santos M.** (1998): *El liderazgo de la calidad*, Madrid: Santillana.
- Apple, M.W. y Beane, J.A.** (1999): *Escuelas democráticas*, Madrid: Morata.
- Arencibia, S. y Guarro, A.** (1999): *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Babarach y Mundell** (1993): Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action, en *Educational Administration Quarterly*, 29, 4, 423-452.

²⁶ De aparición en un próximo número de esta revista.

- Ball, S. J.** (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós-MEC.
- Bardisa, T.** (1997): Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bates, R.** (1994): Teoría crítica y administración educativa, en Escudero, J. M. y González, M^a. T.: *Profesores y escuela*, Madrid: Ediciones Pedagógicas, 61-75.
- Beltrán, Fco.** (1994): ¿Lee a John Dewey la nueva derecha?, en *Cuadernos de Pedagogía*. 231.
- Benson, J.K.** (1983): Organizations: A Dialectical View, en Foster, W.: *Loose Coupling Revisited: A Critical View of Weich's Contribution to Educational Administration*. Victoria: Deakin Univ. Press, 95-119.
- Bernstein, B.** (1971): Clase social, lenguaje y socialización, en *Educación y Sociedad*, 4, 127-143.
- Bolívar, A.** (1996): Asesoramiento en los procesos de Formación centrada en la escuela, en López, J. y Marcelo, C. (Eds.): *El asesoramiento en educación*, documento policopiado.
- Bolívar, A.** (2000a): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*, Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A.** (2000b): Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad, *Revista Española de Pedagogía*, (texto facilitado por el autor).
- Bolívar, A. y Domingo, J.** (1997): La gestión de calidad del MEC. Una crítica, en *II Jornadas andaluzas sobre organización y dirección de las instituciones educativas*, Granada.
- Bolívar, A. y Escudero, J. M.** (1994): Innovación y formación centrada en la escuela. Un Panorama desde España, en Canario, R. y Amiguiño A.: *Escolas e Mudanza: O Papel dos Centros de Formação*, Lisboa: Educa.
- Carbó, J. M.** (1998): Dieciséis tesis sobre disciplina, en *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 82-85.
- Casares, R. Sánchez, J. y Sempere, J.** (1999): ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria?, en *Cuadernos de Pedagogías*, 281, 83-88.
- Clark, D. L., Lotto, L. S. y Astuto, T. A.** (1984): Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry, en *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 41-68.
- Comer, J. P.** (1997): *Waiting for a miracle: why schools can't solve our problems and how we can*, New York: Dutton.
- Connell, R. W.** (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata.
- Couso, I.** (1997): Inauguración de las Jornadas, en Centro de Profesores y Recursos de Ciudad Lineal, San Blas y Vicálvaro, en *Jornadas de Calidad de Enseñanza e Innovación Educativa*, Madrid: Centro de Profesores y Recursos de Ciudad Lineal, San Blas y Vicálvaro y Grupo Editorial SM, 9-13.

- Cuban, L.** (1984): *How teachers taught: constancy and change in American classrooms 1890-1980*, New York: McMillan.
- Darling-Hammond, L.** (1997): *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass. Traducido por Escudero, J.M. y otros (2001): *El derecho de aprender*, Barcelona: Ariel.
- Debardieux, E.** (1997): La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones, en *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Defensor del Pueblo** (1999): *Informe sobre violencia escolar*, [www.defensordelpueblo.es]
- Edmons, R.** (1978): A discussion of the literature and issues related to effective schooling, escrito preparado para la *National Conference on Urban Education*, St. Louis.
- Escudero J. M.** (1986): Innovación e Investigación Educativa, en *Innovación e Investigación Educativa*, 1, 5-44.
- Escudero J. M.** (1986): Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento, en Escudero, J. M. y Moreno, J. M.: *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid, 49-294.
- Escudero, F.** (1998): Tres entidades docentes cuestionan la comprensividad en la ESO, en *Escuela Española*, 30-IV-98.
- Escudero, J. M.** (1989): El Proyecto Cordillera: Una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y los profesores, en *Jornadas de encuentro de experiencias de formación en centros*, Mazarrón, Murcia.
- Escudero, J. M.** (1992): La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar, en Escudero, J. M. y López J. (coord.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Sevilla: Arquetipo Ediciones, 263-299
- Escudero, J. M.** (1998a): Calidad de la Educación: entre la seducción y las sospechas, en *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*, Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 201-216.
- Escudero, J. M.** (1998b): De la calidad total y de otras calidades, en *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 77-84.
- Escudero, J. M.** (1997a): Aproximadamente un lustro de formación en centros, en Centro de profesores de Linares, *Primer encuentro estatal de formación en centros*, Jaén: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 17-47.
- Escudero, J. M.** (1997b): Autonomía y Organización, en *Trabajadores de la Enseñanza*, 189, 14-16.
- Estefanía, J.** (1998): *Contra el pensamiento único*, Madrid: Taurus.

- Feito, R. y Guerrero, A.** (s.f.): Una alternativa escolar democrática y de calidad. Impresiones de una visita a las escuelas democráticas de Nueva York, documento facilitado por los autores.
- Fernández C.** (ed.) (1998): *Jóvenes violentos. Causas psicobiológicas de la violencia en grupo*, Barcelona: Icaria.
- Fernández, M.** (1995): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid: Morata-Paideia.
- Fernández, M.** (1998a): Neoliberalismo, neocorporativismo y educación (Les beaux esprits se recontrent), en *II Escuela de Verano de CC.OO*, Santander, documento fotocopiado y entregado en las jornadas.
- Fernández, M.** (1998b): *La escuela a examen*, Madrid: Pirámide.
- Fernández, M.** (1999): ¿Es pública la escuela pública?, en *Cuadernos de Pedagogías*, 284, 76-81.
- Freire, P.** (1997): *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI
- Fullan, M.** (1988): *What's worth fighting for in the Principalship*, Toronto (Ontario): Public School Teacher's Federation.
- García, R. J.** (1999): *Todo para el profesorado pero sin el profesorado. El nuevo despotismo ilustrado. Un modelo para la calidad total*, VI Encuentro del Grupo ADEME.
- García, R. J., Gómez, J., Moreno, J. M. y Torrego, J. C.** (1996): Trabajar en los márgenes: Tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid, en M. Lorenzo y A. Bolívar, *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada: ICE de Granada.
- Gimeno, J.** (1994): Entrevista realizada a José Gimeno Sacristán, en *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- Giroux, H. A.** (1990): *Los profesores como intelectuales*, Madrid: Paidós-MEC.
- Gómez, L.** (1998): Comprensividad y Diversidad (I) y (II), en *Aula Sindical 2001*, Madrid: UGT Enseñanza, 15 de noviembre.
- Gómez, L.** (1999): Comprensividad y Neoliberalismo, en Gómez, L. y otros: *Neoliberalismo y Escuela Pública*, Madrid: Fundación educativa y asistencial CIVÉS.
- González, M. T.** (1988): La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa, en *Anales de Pedagogía*, 6, 27-35.
- González, M. T.** (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?, en Escudero Muñoz, J. M. y González, M^a.T.: *Profesores y escuela*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 77-95.
- Guarro, A.** (1996): Cultura democrática, currículum democrático y LOGSE, en Lorenzo, M. y Bolívar, A. (coords.): *Trabajar en los márgenes: el asesoramiento a centros educativos problemáticos*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Guarro, A.** (1997): La formación inicial para el Asesoramiento a la Formación en centros: Reflexiones tras diez años de trabajo. *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*, Baeza: CEP de Linares,

- Guarro, A** (1998): *La integración Curricular de los Valores Democráticos y Solidarios*, Santander: Federación de Enseñanza CC.OO. de Canarias.
- Guarro, A** (1999): El curriculum como propuesta cultural democrática, en Escudero, J. M (ed): *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*, Madrid: Síntesis.
- Guijarro, G.** (1999): "¿Educación o camuflaje?", en *El viejo topo*, 46-52.
- Habermas, J.** (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Península.
- Habermas, J.** (1986): *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Tecnos.
- Habermas, J.** (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. 2º vol, Madrid: Taurus.
- Hameyer, U.** (1989): Transferability of school improvement knowledge: a conceptual framework, en Van den Berg, R. y otros (Eds.): *Dissemination reconsidered: The demands of implementation*, Leuven, Acco, 7-92.
- Hargreaves, A.** (1994): La importancia de vivir en la frontera, en: Cuadernos de Pedagogía, 233.
- Hargreaves, A.** (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata.
- Havelock, R. G.** (Ed.) (1973): *Planning for innovation through dissemination and utilisation of knowledge*, Ann Arbor, Michigan, Centre for Research and Utilisation of Scientific Knowledge.
- Hopkins, D.** (1986): Procesos y roles en la revisión basada en la escuela: una matriz, Documento presentado en el *Simposio Internacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias de la Innovación Educativa*, Murcia.
- Hopkins, D.** (1990): The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis, en *School Organisation*, 10 (2-3), 179-194
- Hopkins, D.** (1992): School improvement in an era of change, en Ribbins, P. y Whale, E. (eds.): *Improving education: The issue is quality*, Londres: Cassell.
- Huberman, M. y Miles, M.** (1984): *Innovation up close*, New York: Plenum.
- Levin, H** (1995): Aprender en las escuelas aceleradoras (Accelerated schools), en Varios: *Volver a pensar en la educación* (Vol. II): Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid: Paideia-Morata, 80-95.
- Levin, H.** *Accelerated Schools Project, CERAS, School of Education, Stanford University*, [www.stanford.edu/group/ASP].
- Lieberman, A.** (1986): Collaborative Work: Working with, not working on, en *Educational leadership*, February, 28-32.
- López, F.** (1994): *La Gestión de Calidad en Educación*, Madrid: Muralla.
- López, F.** (1997): Por una visión estratégica para una escuela pública de calidad, en *Primeras Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión*

- de Calidad*, Madrid: MEC, Documento de trabajo de las jornadas.
- López, F.** (1998a): Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar, en *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*, Madrid; Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 47-69
- López, F.** (1998b): Por una mejora de la calidad en la gestión, en *Organización y Gestión Educativa*, 3, 42-43.
- López, J. Sánchez, M. y Murillo, P.** (2001): Desarrollo educativo y comunitario en la Sierra Norte de Sevilla, en *XII Jornadas de ADEME*. Baeza. Texto facilitado en las jornadas.
- López, L** (1997a): *Plan Anual de Mejora*, madrid: MEC-Argentaria.
- López, L** (1997b): *Modelo europeo de gestión calidad. A.- Guía para la autoevaluación*, Madrid: MEC-Argentaria.
- Louis, K. S. y Miles, M.** (1990): *Improving the urban high school*. New York: Teachers College Press.
- Luhmann, N.** (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N.** (1998): *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, Madrid: Trotta.
- Mahaffy, J.** (1989): *Collegial support system*. Portland: Oregon. Northwest Educational Laboratory. Planning and Service Coordination.
- Marchesi, A.** (2000): *Controversias en la educación española*, Madrid. Alianza Editorial.
- Martín-Moreno, Q.** (1998): Reingeniería de procesos en los centros educativos ¿Entre el gerencialismo y la organización-ficción?, en *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 131-134.
- Marx, K.** (1999): *El capital*, Madrid, Akal, (Traducción del alemán por: Romano García, Vicente, de Marx, K. Das Kapital. Drittes. Busch)
- Ministerio de Educación y Cultura** (1999): *Jornadas de debate sobre la Educación Secundaria Obligatoria*, [www.pntic.mec.es/web_debate.eso/index.html]
- Mojj, T.** (1997): Por la seguridad en la escuela, en *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Moreno, J. M** (1996): Reforma, innovación y mejora en la escuela: un nuevo contexto para la orientación educativa, García, R. J. Moreno, J.M. y Torrego, J. C. (1996): *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*, Zaragoza, Edelvives. 21-54.

- Moreno, J. M.** (1998a): Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Moreno, J. M.** (1998b): Manifestaciones y causas de la violencia escolar, en Federación de trabajadores de la enseñanza, FETE-UGT: *Jornadas: Por la convivencia y la tolerancia*, Fondo Editorial de Enseñanza, 13-17.
- Mort, P. R. y Cornell, F.G.** (1945): *What makes good schools*, New York: Teachers College, Metropolitan School Study Council.
- Navamuel, M.** (1998): Mesa Redonda: Seguridad y Protección. Implicación de los Recursos Educativos, policiales y jurídicos, en FETE-UGT: *Jornadas por la convivencia y la tolerancia*, Fondo Editorial de Enseñanza, 19-21
- Ortega R.** (1998): Trabajando con víctimas, agresores y espectadores, en Ortega R.: *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R** (1994a): Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros en *Revista de Educación*, 304, 25-280.
- Ortega, R.** (1994b): Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB, en *Revista de Educación*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R.** (1997): El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de Intervención Preventiva contra los malos tratos entre iguales, en *Revista de Educación*. 313, 143-158.
- Popkewitz, T. S.** (2000): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata-Paideia.
- Popkewitz, T. S. Tabachnick, B. R. y Welhage, G.** (1982): *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Puigvert L** (1999): Aprendizaje dialógico, en *Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*, en I Jornadas en el Park Científic de Barcelona.
- Purkey S.C. y Smith M.S.** (1983): Effective schools: a review, en *Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Purkey, S.C. y Smith, M.S.** (1985): School reform: the district policy implications of the effective schools literature, en *Elementary School Journal*. 85 (3), 352-389.
- Resolución MEC** (1997) del 2 de septiembre, de la Dirección General de Centros Educativos por la que se dictan instrucciones para el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora en los centros públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura. Boletín Oficial del Estado de 16 de septiembre de 1997.
- Rodríguez, M^a. M.** (1997): Las comunidades discursivas y el cambio educativo. *Heuresis*. [www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html]

- Roger, E.** (1962): *Diffusion of innovations*, New York: The Free Press.
- Rutter, M.** et al., (1979): *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sánchez, P.** y otros (1998): *La elaboración y revisión participativa del Proyecto Educativo de Centro*. Madrid. Comunidad de Madrid.
- Sancho, J. M^a. Hernández, F. Carbonell, J. Tort, A. Sanchez-Cortes, E. y Simo, N.** (1993): *Aprendiendo de las innovaciones de los centros. La perspectiva interpretativa de la investigación aplicada a tres estudios de casos*, Madrid: MEC-CIDE.
- Sarason, S. B.** (1982): *The culture of the school and the problem of change*, Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S. B.** (1990): *The predictable failure of educational reform*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Selvini M. y cols** (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- Uruñuela, P y Domínguez, J.** (1998): *Conceptos de calidad y eficacia en la Escuela Pública*, en *Jornadas en torno a la Escuela Pública*. Getafe (Madrid). Documento policopiado.
- Van Velzen, W.G. et al.** (1985): *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*, Leuven; Acco.
- Vargas J.** (1999): Comunidades de aprendizaje, en: *Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. I Jornadas en el Parc Científic de Barcelona.
- Viñao, A** (1998): Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades, en *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 75-80.