
La Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos

¿Qué pueden hacer los equipos directivos?

Joan Teixidó Saballs
Dolors Capell Castañer
GROC

0.- Introducción	2
1.- La Convivencia/Violencia en los Centros Educativos.	3
1.1. Violencia escolar: un cajón de sastre.	5
1.2. ¿Por qué hay violencia en las escuelas e institutos?.	7
1.3. ¿Existe tanta como se dice? .	8
2.- ¿Qué puede hacerse para mejorar la convivencia?	9
2.1. El proceso de mejora. ¿Cómo hacerlo?.	10
2.2. La naturaleza de la mejora. ¿Qué hacer? .	13
2.2.1. La prevención.	13
2.2.2. La intervención en situaciones de violencia .	16
3.- Los equipos directivos y la mejora de la convivencia	17
3.1. El trabajo de los directivos .	18
3.2. La actuación de los directivos dirigida a la mejora de la convivencia .	23
3.3. Los directivos como agentes de desarrollo profesional de maestros y profesores .	24
3.4. Los directivos como responsables del establecimiento de criterios de centro para la adscripción del profesorado.	27
3.5. Los directivos y la intervención en situaciones de crisis .	29
4.- Síntesis y consideraciones finales.	32
5.- Bibliografía	35

LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS EQUIPOS DIRECTIVOS?

JOAN TEIXIDÓ SABALLS
DOLORS CAPELL CASTAÑER
Grupos de Investigación Bitàcola y GROC¹

INTRODUCCIÓN

La agresividad en los centros educativos es una realidad que, en un grado u otro, nos afecta a todos. Últimamente, a raíz del interés social y académico que ha generado, se ha hablado mucho de las agresiones entre iguales (el *bullying*) pero hay muchas otras manifestaciones: el vandalismo, las agresiones (verbales y/o físicas) interpersonales en las que intervienen los alumnos, padres, profesores y otros profesionales; las interrupciones en el aula, el absentismo escolar...

En términos generales, se puede afirmar que las manifestaciones de la violencia escolar son diferentes en Primaria y en Secundaria, tanto por la edad de los alumnos como por la diversa tradición y cultura escolar que se vive en los centros. La mayor conflictividad se da en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, etapa en la cual coinciden alumnos altamente heterogéneos, con historias escolares e intereses y motivaciones por el estudio muy diversos,

¹ Bitàcola es un grupo de investigación educativa (GRHCS067), de origen fundamentalmente aplicado, formado por profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Gerona. Entre otros aspectos, se llevan a cabo actividades de búsqueda y de formación permanente en los ámbitos que convergen en este texto: la dirección escolar y el enfrentamiento de situaciones de violencia en los centros educativos.

Los miembros actuales del grupo són Joan M. Barceló, Mariona Bastons, Ramon Casadevall, Dolores Capell, Enric Corominas, Ramon Cortada, Núria Felip, Joaquim Pèlach, Montserrat Tesouro, Magda Vila, Joan Teixidó (Coord) i Josep Ll. Tejada.

El Grupo de Investigación sobre Organización de Centros (GROC) es un colectivo de una veintena de docentes y directivos de escuelas e institutos de las comarcas de Gerona que forman un grupo estable de reflexión, análisis y formación sobre aspectos relacionados con la organización y la dirección de centros educativos.

Los miembros actuales de GROC son Judit Albert (CEIP Quermany), Joan Manel Barceló (IES Narcís Xifra), Josep Bofill (CEIP Puig d'Arques), Gemma Boix (CEIP La Farga), Anna Camps (CEIP Sant Jordi), Dolores Capell (Universidad de Gerona), Bernat Carbó (CEIP Josep Boada), Caterina Casanovas (IES A. Deulofeu), Lluís Comalada (CEIP Sant Esteve), Roser Font (IES Montgrí), Josep María García (CEE Els Angels), Esther Gibert (CEIP Sant Jordi), Josep Gifre (Inspección Educación Gerona), Maria Grimau (CEIP Teresa Pallejà), Imma Marqués (CEIP Santa Margarita), Angels Miret (CEIP L'Aulet), Natàlia Nadal (CEIP La Farga), Dolores Pairó (CEIP Lacustària), Montserrat Planas de Farners (CEIP Marta Mata), Josep Polanco (IES de Santa Coloma de Farners), Eva Redondo (IES Baix Empordà), Cati Riembau (CEIP de Figueres), Assumpció Salellas (CEIP Joana d'Empúries) y Joan Teixidó (Universidad de Gerona)

grupos de repetidores, grupos marginales *integrados* en el centro (donde la pretendida integración a veces consiste únicamente en guarecerse bajo el mismo tejado)...los cuales son atendidos por un profesorado que procura hacer su trabajo lo mejor que puede sin tener muy claro para qué sirve, expresando, siempre que tienen ocasión, su descontento. El incremento de los problemas acaba deteriorando las relaciones (entre profesores y alumnos y, también, entre el profesorado), genera un sentimiento de lejanía afectiva (cumplir justo con la tarea e irse corriendo a casa, a la piscina o al gimnasio), incrementa la sensación de aislamiento profesional, disminuye la conciencia colectiva, dificulta la implicación en un proyecto común y enturbia el clima del centro. En síntesis, genera una sensación de insatisfacción profesional. Ante este panorama, cuando hemos llegado al fondo de la cuestión, advertimos que la situación de la enseñanza secundaria no es tan distinta de la que se respira en Primaria. Cambian las situaciones, las anécdotas y las dificultades... pero la evolución del colectivo y el ambiente que se respira en los centros cada vez presentan mayores puntos de contacto.

No se trata de ser alarmistas de una manera gratuita sino de reconocer que la sociedad actual es cada vez más violenta, que las personas cada vez nos centramos más en nosotros mismos, vivimos menos abiertos a los otros y, por tanto, cada vez se siembran menos los valores de la convivencia, la tolerancia y el respeto mutuo. Esta realidad también afecta a las escuelas. La violencia está presente, existe; no podemos quedarnos de brazos cruzados. Es cierto que no hay soluciones definitivas (y, posiblemente tendremos que acostumbrarnos a ello) pero también lo es que pueden hacerse muchas cosas (de hecho, la mayor parte de los docentes y de los centros, las hacen).

Son múltiples las investigaciones, las publicaciones, las jornadas que se han dedicado al tema, en las cuales se han tratado múltiples aspectos: los factores sociológicos, los fenómenos psicológicos, las características de los estudiantes y el entorno, las manifestaciones, las formas de abordaje, la mediación... A menudo se pone de manifiesto la importancia de los centros y, en algunos casos, se hace referencia a los directivos pero no hemos encontrado ningún texto (posiblemente exista, pero no lo hemos localizado) que se centre en el análisis de las responsabilidades de los equipos directivos en la mejora de la convivencia en los centros educativos.

De acuerdo con el principio fundacional del GROC, con añadido del interés y la oportunidad del tema, realizamos una primera aportación que se estructura en tres grandes bloques. En primer lugar, se hace una aproximación a la temática de la convivencia/violencia en los centros escolares: ¿En qué consiste?, ¿Por qué se produce? y ¿En qué grado? La segunda parte del texto se dedica a considerar las posibilidades de mejora de la convivencia para el conjunto del centro tanto desde una óptica preventiva (programas educativos) como de intervención ante las conductas violentas. La tercera parte, de acuerdo con el objetivo específico de la Jornada, se dedica a considerar el papel de los directivos en el fomento de la convivencia. Finalmente, se dedica un breve apartado a efectuar algunas consideraciones complementarias.

Al tratar la intervención de los directivos hemos intentado ir más allá de los niveles descriptivos y de concienciación para proponer pautas de actuación. Siguiendo la tónica de trabajos anteriores (el más reciente, referido a la puesta en marcha de la sexta hora en Primaria), procuramos hacer aportaciones concretas; pueden ser discutibles, opinables... pero son tangibles, hacen referencia a la realidad que se vive en los centros. Con esta intención, se señalan algunas líneas de actuación, se argumenta la conveniencia (no exenta de controversia) y se invita a reflexionar sobre ello ante el paso a la acción. En última instancia, será cada directivo, en función de las circunstancias institucionales y personales, quien valorará la conveniencia y la oportunidad. La convivencia constituye un reto singular de cada centro en relación al cual conviene que cada equipo directivo tome, de una manera autónoma, sus propias decisiones.

1. LA CONVIVENCIA/VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los términos "convivencia" y "violencia" se encuentran íntimamente relacionados. Son las dos caras de una misma moneda. La convivencia hace referencia al arte de vivir juntos, de compartir la vida con las personas que nos rodean. Se trata de un objetivo básico que la escuela debe plantearse (DELORS, 1996). Hasta hace relativamente pocos años, no se hablaba de convivencia escolar; no era necesario porque era un valor social consolidado. Pero en la escuela también había peleas; había compañeros que eran crueles con los más débiles; había profesores que tenían dificultades para controlar el grupo y otros que adoptaban un ademán autoritario e, incluso, agresivo; había diferencias de intereses y conflictos entre el profesorado y también había padres que venían airados a quejarse. Todo esto existía igualmente. Ahora bien, se daba en un clima de relativa paz social: de coexistencia pacífica.

Si en los tiempos actuales se destaca tanto la conveniencia de educar para la convivencia es porque hay más violencia, porque hay más comportamientos antisociales: en la familia, en el barrio, en la ciudad, en los medios de comunicación, en el propio sistema educativo... Si no hubiera violencia nadie hablaría de potenciar la convivencia. En definitiva, da lo mismo que hablemos de violencia como de convivencia escolar; nos referimos a una misma realidad.

Se genera violencia cuando nos encontramos con una situación en la que dos o más personas entablan una confrontación a raíz de la cual alguien resultará perjudicado. La idea de violencia va asociada al uso de la fuerza y, por lo tanto, a las relaciones de poder. Detrás de una conducta violenta a menudo se encuentra la lucha por el poder: por el liderazgo del grupo, por el control del aula, por las prerrogativas asociadas al rol o al cargo... Los daños que resultan (ya sean materiales, físicos, psíquicos, culturales...) son efectos colaterales; todo vale para obtener el poder.

“Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su estatus o su poder contra otros de forma que les ocasiona alguna clase de mal físico o psicológico sea de una manera directa o indirecta”
(ORTEGA, 1997:12)

Esta característica, a un nivel teórico, nos permite diferenciar la violencia de la agresividad, la cual se caracteriza por la intención de lesionar a alguien (también a uno mismo), de hacerle daño, de destruirle o de humillarle. La agresión es una conducta palpable; en última instancia, una forma de comunicación. Hablamos de agresividad para designar la tendencia o la disposición a actuar de una manera agresiva. Hay quien considera la agresividad como una conducta básica que permite oponer resistencia a alguien o a algo y, por lo tanto, en sí misma, no puede ser calificada como “buena” o como “mala”. Dependerá del motivo.

Más allá de las puntualizaciones terminológicas, la realidad nos muestra que, con independencia de la intención que las mueva, en los centros educativos se dan conductas agresivas que lesionan a las personas de una manera física (un puñetazo, un empujón, el desgarrar de una libreta...) y/o moral (un insulto, un gesto o comentario sexista o xenófobo) y, también, las cosas (la puerta rota, una pintada en la pared, vandalismo...). Puede darse entre alumnos, pero también entre alumnos y profesores, entre profesores, entre personas de varios estamentos de la comunidad educativa: PAS, directivos, familias... Concebir la violencia escolar como una cuestión de interrelación entre las personas (y, en última instancia, como un componente básico del clima de centro), supone un enfoque global de la cuestión que permite plantear formas integrales de abordaje. Entenderla únicamente como un catálogo, más o menos amplio y creativo de conductas incívicas debidas a un conjunto, más o menos numeroso, de chicos y chicas (e incluso, profesores) constituye, a nuestro modo de ver, una lectura reduccionista que únicamente conduce a la acumulación de actuaciones disciplinarias que, por numerosas y ejemplares que sean, no resuelven el problema. Al contrario, a veces lo aumentan o lo hacen más ostensible.

1.1. Violencia escolar: un cajón de sastre.

Tras el cartel de “violencia escolar” se esconde una realidad muy diversa que va desde los tradicionales problemas de comportamiento en las aulas o en las dependencias del centro (insultos, peleas, provocaciones a los profesores...) hasta los casos dramáticos que alcanzan una dimensión mediática: profesores agredidos por alumnos o padres, crueldad en las relaciones entre los alumnos hasta llegar a casos de suicidio, acosos sexuales, etc. Hay un poco de todo.

Ha habido varios autores que se han dedicado a hacer una clasificación de las diversas conductas que se incluyen bajo esta etiqueta-paraguas. La profesora Rosario del Rey (2000) de la Universidad de Sevilla, establece 5 categorías: a) Vandalismo contra las dependencias del centro; b) Irrupción

contra el desarrollo normal de las clases y el resto de actividades escolares; c) Indisciplina, contra las normas del centro; d) Violencia interpersonal (*bullying*, acosos, provocaciones, insultos...); y, finalmente, e) Criminalidad, cuando las acciones tienen consecuencias penales. En una línea similar, José M^a VALERO (2006:64), de la Universidad de Alcalá de Henares habla de a) Conductas que impiden el habitual desarrollo de las clases; b) Problemas de indisciplina; c) Maltrato entre compañeros; d) Ataques al profesor; e) Violencia física; f) Acoso sexual y g) Vandalismo. En el informe elaborado por el Sindicato Comisiones Obreras (2001) se contemplan a) Las relaciones conflictivas entre profesores y alumnos (disrupción); b) La violencia entre iguales (*bullying*); c) La violencia de origen racista o xenófobo; d) La violencia de género; y, finalmente, un último tipo genérico bajo la etiqueta e) Violencia inespecífica. Finalmente, en el marco del grupo de trabajo de desarrollo de competencias de gestión del aula en Secundaria, elaboramos una clasificación² de conductas que refleja diversos grados de conflictividad (TEIXIDÓ Y RIERA, 2000).

La visión conjunta de las diversas clasificaciones que acabamos de citar permite formarse una visión panorámica de una realidad diversa y en permanente evolución de la cual podemos extraer algunas valoraciones generales:

- a) La violencia escolar es un fenómeno complejo, de difícil solución, que abarca múltiples situaciones y de comportamientos humanos llevados a cabo en contextos diversos.
- b) Los centros educativos son escenarios de conflictos de muchas clases que sólo en algunos casos dan lugar a manifestaciones violentas.
- c) La existencia de conflictos es connatural a la naturaleza de las organizaciones. No debemos entenderlos como una amenaza sino como una oportunidad para el crecimiento personal e institucional (Teixidó, 1988).
- d) Es posible asignar diversos niveles de "gravedad" a las conductas violentas.

² A raíz de un trabajo de análisis y categorización, realizado con docentes de Secundaria, en el marco del proyecto de Investigación sobre "Desarrollo de competencias de gestión del aula" realizado en la Universidad de Gerona, se establece una tipología que incluye ocho niveles, ordenados según el grado de conflictividad percibido por los profesores. Son estos:

1. Pequeños incidentes de aula: demandas de silencio, respuestas irrespetuosas, regañinas, juegos y chistes pesados, bromas de mal gusto, etc.
2. Hacer novillos: individualmente, colectivamente y otras variantes.
3. Agresividad verbal y gestual: insultos, amenazas, provocaciones, menosprecios, insinuaciones, maltratos psíquicos ...
4. Destrozos de las instalaciones: puertas, lavabos, pasillos, talleres, recursos didácticos, libros, pintadas en las paredes exteriores e interiores del edificio.
5. Robos de objetos del centro o de propiedad privada.
6. Maltratos físicos (agresiones): puñetazos, patadas, peleas abiertas, etc. a raíz de episodios de la vida cotidiana (con un motivo aparente).
7. Agresiones gratuitas, sin ningún motivo aparente, centradas en individuos (determinados alumnos y profesores) o en colectivos: por razón de sexo, étnicos, religiosos, etc.
8. Instauración de la violencia en el centro: escenario de luchas entre grupos antagónicos, problemas relacionados con la drogadicción... Institucionalización de la violencia.

- e) Hay conductas violentas visibles e invisibles. La mayor parte de los fenómenos que tienen lugar entre iguales (*bullying*, extorsiones, robos, *mobbing*, acosos sexuales...) es difícil que sean conocidos por el resto de miembros de la organización. Las interrupciones, las faltas de disciplina o las agresiones físicas, en cambio, son manifiestas.
- f) Los diversos actores escolares expresan intereses o preocupaciones variadas con relación a la violencia: a los profesores, les preocupan las interrupciones o las provocaciones de los alumnos; a los directivos, la gestión de la disciplina y el vandalismo; a los padres, los fenómenos invisibles (*bullying*, acoso, extorsión) y a la Administración Educativa y la opinión pública los episodios de violencia física (agresiones, suicidios...).

1.2. ¿Por qué hay violencia en las escuelas e institutos?

La respuesta a esta pregunta resulta evidente: hay violencia en los centros educativos porque la hay por doquier. La escuela refleja la sociedad a la que sirve. Cuando aparece algún problema de convivencia rápidamente tendemos a fijarnos en los protagonistas: el alumno o alumnos implicados, las familias, los docentes, etc. La experiencia nos dice que, por norma general, los problemas van asociados al ambiente en el que viven las personas.

En el intento de conocer más a fondo los elementos que se encuentran en la base del comportamiento antisocial de los escolares, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de un estudio del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (<http://www.cnide.mecd.es>), establece cinco grandes ámbitos causales (la familia, el entorno social, los medios de comunicación, el sistema educativo y la escuela) para cada uno de ellos señala algunos factores de riesgo. En cuanto a la familia, se habla del cuestionamiento del papel de padres, la incorporación de la mujer en el mundo laboral, los conflictos matrimoniales, los episodios de violencia familiar, la falta de afecto y seguridad, la poca comunicación entre sus miembros, la actitud de permisividad de los padres, la falta de atención y supervisión de la actividad de los hijos... Entre los factores de riesgo propios del entorno social (barrio, ciudad...) se pone énfasis en la existencia de bolsas de pobreza y paro, la falta de valoración social del trabajo y del esfuerzo, la falta de respeto por las normas de convivencia y exaltación de su trasgresión, la crisis de los valores tradicionales de convivencia, honestidad, respeto..., la pérdida de eficacia de las medidas disciplinarias, el consumo de drogas y alcohol, la pertenencia a bandas organizadas, una sociedad multicultural donde se adoptan posturas extremistas... Los medios de comunicación también contribuyen con la proliferación gratuita de imágenes violentas que los niños no interpretan correctamente, la ausencia de programas culturales, la contraprogramación, la creación de ídolos y mundos falsos... Entre los factores causales inherentes al propio sistema educativo encontramos: la extensión del sistema obligatorio hasta los 16 años, la masificación de los centros, la excesiva legislación, la promoción automática, la burocratización de la disciplina, la falta de profesorado especializado en el trato de conflictos... Finalmente, en lo que

respecta a los propios centros podemos remarcar el déficit del modelo participativo, el estatus indefinido de los directivos, la existencia de diversas visiones e intereses entre el profesorado que dificultan el trabajo en equipo, la convivencia de valores culturales contrapuestos: étnicos, religiosos, etc.

En definitiva, los factores citados y otros que han quedado en el tintero contribuyen a la aparición de conductas violentas. Ahora bien, difícilmente son imputables a una única causa; suelen ser el resultado final de la combinación de varios factores, a los cuales se puede añadir una cierta predisposición de la persona. Resulta evidente, por lo tanto, que una parte de los cimientos de la violencia se encuentran fuera de la escuela y, por lo tanto, resulta muy difícil (a menudo, imposible) afrontarlos de una manera exitosa desde los centros. Es necesario avanzar hacia respuestas combinadas, que impliquen la colaboración y la coordinación con otras instancias sociales y con otros profesionales. Afrontarlos únicamente desde la escuela comporta el riesgo de caer en la adopción de medidas únicamente sancionadoras, duras, tendentes a la segregación y la exclusión, que tomadas de manera aisladas, no solucionan el problema y, a la vez, son contrarias a la razón de existir de la propia escuela.

1.3. ¿Existe tanta como se dice?

La violencia escolar existe, es una realidad palpable en las escuelas e institutos. Ahora bien, ¿En qué grado?, ¿De qué manera se mide?, ¿Qué indicadores pueden fijarse para hacer un diagnóstico de la situación?, ¿De qué manera se ponderan las diferencias locales?, ¿Se tienen en cuenta las diversas modalidades?

Estos interrogantes ponen de manifiesto la dificultad de encontrar datos fiables de la situación que se vive en los centros. En los últimos tiempos se han realizado varios estudios que han analizado el fenómeno (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000; GENERALITAT DE CATALUNYA, 2001; CONSEJO ESCOLAR DE GALICIA, 2002; CAMPO Y OTRAS, 2005; IDEA, 2005; SERRANO E IBORRA, 2005; PIÑUEL Y OÑATE, 2006) a raíz de los que se constata que la valoración de la situación es altamente subjetiva y, por lo tanto, se encuentra muy condicionada por la posición y por los intereses de quienes plantean el estudio o de quienes responden el cuestionario.

Los estudios que se han centrado en la violencia entre iguales, ofrecen datos estadísticos de la percepción que los propios estudiantes tienen de la situación que viven. Así, por ejemplo, en el estudio del Defensor del pueblo, realizado con 3000 estudiantes de 300 centros públicos, privados y concertados, el 33,8% de los estudiantes manifiestan que los compañeros les ponen mote. Ahora bien, ¿Cómo se interpreta este dato?, ¿Qué valor tienen los motes?, ¿Todos son de un mismo nivel o se puede establecer una gradación?, ¿Dónde se sitúa la frontera entre el mote y el insulto?, ¿Hasta qué punto forman parte de la manera de relacionarse de los niños y jóvenes?, ¿Los motes son utilizados de manera ocasional o bien continuada?, ¿El joven se siente ofendido/agredido cuando le llaman por el mote?, o ¿Quizás le gusta? o

¿Le es indiferente?. En definitiva, tenemos que estar atentos sobre la necesidad de contextualizar las cifras que se basan en percepciones individuales, deben contextualizarse y, por tanto, son difícilmente comparables.

Otros estudios intentan analizar los diversos factores que influyen en la violencia escolar. Tienen en cuenta aspectos como las normas de centro, el grado de observación/vulneración, el número de expedientes sancionadores, la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos, la cohesión del claustro, etc. En términos generales, si debemos fiarnos de los resultados que se desprenden de este tipo de estudios, deberemos concluir que el panorama general de la convivencia en los centros es altamente satisfactorio, lo cual contrasta notablemente con las manifestaciones verbales de los docentes y directivos cuando son entrevistados y, todavía más, con las noticias que aparecen en la prensa o en los reportajes televisivos. Cuando pides a un grupo de profesores cómo está la situación, suelen aparecer adjetivos como "fatal", "pésimo" e "inaguantable" que, además, suelen venir ejemplificados con el relato de alguna situación crítica reciente. Ahora bien, cuando preguntas a los mismos profesores o directivos, como está la situación en "su" aula o, en "su" centro, las respuestas son mucho más suaves. Es fácil hablar de los problemas o las conductas violentas de los demás; en cambio cuando se trata de reconocer las propias dificultades uno se siente presionado a dar una visión más positiva para salvaguardar la propia imagen y, también, para no crear alarma social.

En definitiva y recurriendo a los resultados de las investigaciones realizadas, es difícil saber ¿Qué hay de real en las habituales denuncias que aparecen en los medios de comunicación? ¿Qué parte es debida al morbo y a las ansias de sensacionalismo? ¿Cuáles son los intereses de los investigadores o de las entidades que patrocinan los informes? ¿En qué grado la presión por trasladar una buena imagen de nuestra clase o de nuestro centro ha condicionado las respuestas? Nos encontramos ante una temática que es muy vulnerable a las distorsiones preceptuales. En cualquier caso, parece que los estudios realizados ponen de manifiesto que la situación global que se vive en los centros no se corresponde ni mucho menos con aquello que se muestra en los reportajes emitidos por la TV o publicados en la prensa. Denuncian situaciones reales, aportan testimonios vividos por los protagonistas pero se trata de hechos aislados, esporádicos, que no reflejan la realidad cotidiana de los centros. No compartimos las visiones alarmistas que, a menudo de una manera interesada, se han difundido sobre la situación que se vive en la escuela. No las compartimos porque entendemos que no son ciertas, porque consideramos que algunas veces han sido puestas (tanto por los propios enseñantes, como por sus representantes, como por las administraciones educativas) al servicio de intereses espurios y porque consideramos que no hacen ningún bien a la escuela. Ello no obstante, el rechazo de esta visión catastrofista no quita que reconozcamos la necesidad urgente de llevar a cabo actuaciones de mejora de la convivencia en determinadas escuelas e institutos. En estos momentos, cuando todavía se está lejos de llegar a los niveles alarmantes de algunos países próximos, es necesario impulsar una reflexión

seria y serena, tanto de los claustros de profesores, como de la comunidad, como de los gobiernos autonómicos para impulsar planes de actuación adecuados a las necesidades y peculiaridades de cada contexto.

2.- ¿QUÉ PUEDE HACERSE PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA?

En el bloque anterior, al tratar los orígenes de la violencia, se ha llegado a la conclusión que es un tema complejo, en el cual convergen múltiples causas. Al considerar las posibles soluciones, parece lógico reconocer que no hay una respuesta única sino que hace falta buscar la mejor combinación para cada situación. Es cierto que hay alumnos muy "problemáticos" pero también lo es que la manera cómo la escuela los trata a veces, todavía agrava más su "mal comportamiento"; con otro estilo docente, tal vez se comportarían mejor. Es cierto que en la base de muchos problemas se encuentran situaciones sociales desfavorecidas (familias desestructuradas, pobreza, guetos, etc.) que la escuela no puede ignorar pero tampoco puede solucionar. Es cierto que algunas familias han "dimitido" de sus responsabilidades educadoras y las han traspasado a la escuela. Todas estas constataciones son ciertas y, de alguna manera, ponen de manifiesto las dificultades inherentes al trabajo educativo en los tiempos actuales. Ahora bien, también es cierto que la función básica de la escuela y de los profesionales que trabajan en ella es la educación de los chicos y chicas que acogen. Y que la convivencia es un elemento indispensable para el aprendizaje y para el crecimiento personal.

Desde este posicionamiento, entendemos que debe darse una respuesta educativa a la violencia escolar, que parta de la base que se educa para la convivencia y no para la disciplina. Esto no quiere decir que no deban establecerse las condiciones básicas reguladoras de las relaciones interpersonales. Las escuelas tienen que fijar sus propias normas y pautas de funcionamiento y las personas que acogen en su seno deben respetarlas. Las normas son necesarias; la clave reside en los procesos: cómo se establecen, cómo se aprenden, cómo se interiorizan, cómo y con qué intención se actúa cuando se vulneran. Es importante haberse planteado y tener presente esta cuestión para evitar la adopción de medidas meramente disciplinarias. Parece probado que la aplicación sistemática de sanciones, a veces sin el menor contacto entre las personas (agredidos, agresores, familiares, etc.) no sirve de mucho si de lo que se trata es de mejorar una cuestión tan compleja como la convivencia. La experiencia de los centros de secundaria que en algún momento de su historia optaron por aplicar una política rigurosa de expulsiones ha demostrado que esta no es la vía a seguir. Por otro lado, los estudios de seguimiento de los programas basados en el eslogan "tolerancia cero" han puesto de manifiesto las limitaciones de estos planteamientos (MCANDREWS, 2001).

A la hora de diseñar una respuesta global que tenga por objetivo la mejora de la convivencia deben tenerse en cuenta los factores básicos a aplicar en cualquier proyecto de mejora que afecte al conjunto del centro. Podemos distinguir una dimensión procesal (que tiene en cuenta los diversos pasos a

seguir y los diversos factores a considerar para conseguir la implicación de las personas en el proyecto y para ponerlo en marcha) y una dimensión técnica o profesional (que tiene en cuenta las actividades a realizar, la manera de trabajarlas, etc.), las cuales se encuentran íntimamente relacionadas.

2.1. El proceso de mejora. ¿Cómo hacerlo?

La mejora de la convivencia es un reto complejo, que afecta al conjunto del centro y, por lo tanto, debe ser pensado y planificado con cuidado. En nuestra propuesta de factores a tener en cuenta en la mejora de las organizaciones (TEIXIDÓ, 2005) señalamos las diversas fases y actuaciones a considerar. Destacamos algunos aspectos que consideramos especialmente relevantes:

a.- Partir de un diagnóstico de la situación.

Antes de pasar a la acción conviene partir de un diagnóstico de la situación. Es necesario analizar cuáles son los principales problemas de convivencia, identificar las causas, la frecuencia con que se producen, los lugares dónde suceden, la gravedad, la respuesta que se da, las repercusiones que se desprenden, el papel que tienen las normas de centro, etc.

En la realización del diagnóstico conviene delimitar ¿Quién lo hará? (normalmente el personal de dirección o alguien en quien delegue), ¿De qué manera se hará? (debe garantizarse la seriedad y el rigor), ¿En qué ámbitos hace falta buscar información? (no es suficiente con la versión del profesorado; conviene complementarla y contrastarla con la de los alumnos y las familias). Durante el proceso debe velarse por la sistematicidad de la recogida de información, procurando evitar la intoxicación derivada de las actitudes catastróficas o derrotistas. Los aspectos sobre los que hace falta recoger información y los criterios de análisis e interpretación parece conveniente que sean fijados por el propio centro. Existen, no obstante, herramientas estandarizadas elaboradas con esta intención: el instrumento de Auto revisión de los Problemas de Convivencia y Disciplina (PROYECTO ATLÁNTIDA, 2005) y los materiales aportados por ZAITEGI, OTADUY, IRIGOYEN Y QUINTANA (2006), entre otros.

b.- Concienciación y motivación de la comunidad.

La mejora de la convivencia constituye un reto compartido. Previamente a iniciar cualquier actuación conviene llevar a cabo acciones de motivación de las personas en las cuales se pone de manifiesto la necesidad, se clarifica el objetivo, se plantean posibles actuaciones a indagar, se adelantan los resultados que se esperan obtener, etc. Se trata de sensibilizar al personal sobre la conveniencia de la mejora, de generar expectativas positivas, de eliminar las actitudes derrotistas, de animar a las personas a implicarse en un proyecto en colaboración. Llevar a cabo el proyecto supondrá trabajo, asumir compromisos... pero el objetivo merece la pena.

c.- Planificación.

Llevar a cabo un proyecto de mejora de la convivencia implica haber establecido los ejes básicos de trabajo y, también, un plan detallado de actuación donde se delimiten las responsabilidades de cada una de las partes, los recursos necesarios para llevarlo a cabo, los procedimientos a seguir y los protocolos a aplicar, el tiempo necesario, etc. En este punto del proceso conviene dejar claras qué repercusiones tendrá el plan de mejora de la convivencia en la práctica cotidiana. Deben delimitarse las tareas concretas que corresponderán a cada persona: actividades docentes, tutorías, vigilancia, mediación, etc. y qué implicación y compromiso requieren en términos de dedicación temporal y de volumen de trabajo. No es posible realizar una toma de decisiones realista, transparente y responsable si antes no se ha planificado el proceso a seguir, se han delimitado las tareas y funciones que corresponderán a cada persona y se ha secuenciado el plan de acción en unas fases temporales razonables.

Es ahora cuando, previsiblemente, surgirán opiniones de oposición o reticencia; es preferible que se verbalicen a que se mantengan en el anonimato. Conviene estar preparado para afrontarlas: para comprenderlas, para valorarlas y para dar la respuesta adecuada.

d.- Liderazgo.

Para llevar a cabo una iniciativa de mejora de la convivencia hace falta que haya una persona (o un grupo de personas) que asuma la responsabilidad. Parte importante del éxito dependerá del acierto en la elección. Algunas cualidades que parecen necesarias son:

- Sensibilidad por el tema.
- Predisposición a dedicarle tiempo y esfuerzo.
- Capacidad para organizar y liderar un equipo de trabajo.
- Saber ganarse el reconocimiento y la aceptación del colectivo.

Con la intención de hacer más operativo el proceso, una práctica aconsejable consiste en designar una Comisión o un Equipo de Trabajo que cuente con representantes de los diversos niveles o etapas educativas, los miembros de la cual se distribuyan los diversos roles y/o tareas a realizar. En este caso, si bien podríamos hablar de liderazgo compartido o colegiado, la relevancia del coordinador es todavía mayor, dado que debe conocer la manera cómo las cuestiones tratadas en la comisión son asumidas, interpretadas o rechazadas por las diferentes unidades de organización con la intención de procurar por la coherencia global y el avance del proyecto.

e.- Implicación del Claustro y del Consejo Escolar.

En última instancia, la mejora efectiva de la convivencia será el resultado del trabajo realizado en cada aula, con cada grupo de alumnos; en definitiva, la mayor parte del logro se basa en la suma del esfuerzo coordinado del profesorado. Para que se noten los efectos de la mejora en aspectos concretos: orden en los pasillos, el trabajo en valores en el aula, las entradas y salidas tranquilas, las asambleas de aula... hace falta conseguir la implicación y la

asunción de responsabilidades del conjunto del claustro. El avance hacia el establecimiento de pautas de actuación compartidas por el conjunto del profesorado debe contar con el reconocimiento y apoyo del Consejo Escolar (tanto en la puesta en marcha de programas de prevención como en la intervención ante actos de violencia o indisciplina), en tanto que es el órgano que, a través de la Comisión de Convivencia, asume la responsabilidad máxima. Claustro y Consejo Escolar tienen que ir de la mano.

Y no es un reto fácil. Por un lado, hace falta tener en cuenta que cada docente parte de sus concepciones del trabajo, de su itinerario profesional, de su historia institucional, de su situación personal, de sus habilidades, de aquello que hace y cree que sabe hacer bien... Por otro lado, los diversos componentes de la Comisión de Convivencia representan sensibilidades y defienden intereses diferentes y, posiblemente, parten de concepciones diferentes en algunas ideas fundamentales: el valor educativo del castigo, el sentido y la utilidad de las sanciones, el establecimiento de límites claros en la tipificación de faltas, las medidas educativas que tienen que acompañar las actuaciones disciplinarias... Al fin y al cabo, da lugar a actitudes y niveles de predisposición diferentes. Conviene tener presente que los retos y los dilemas que tendrá que afrontar cada docente y cada miembro de la Comisión de Convivencia son diferentes (porque también es diferente su situación de partida) y que hace falta otorgarles un margen razonable de autonomía. Aún así, deberá llegarse a acuerdos básicos de actuación coordinada que garanticen la implicación y la unidad de acción en la puesta en práctica.

f.- Participación de las familias.

El rótulo que encabeza este párrafo puede parecer un tópico; dado que cada vez se pone más énfasis en señalar la importancia de la participación de los padres y madres en la escuela y, paradójicamente, cada vez es más difícil conseguirlo.

La participación de las familias es fundamental para que los maestros conozcan más a fondo a los niños/jóvenes; para colaborar en la resolución de conflictos que tengan lugar tanto dentro como fuera de la escuela; para ayudarse mutuamente, padres y maestros, a darse cuenta de actitudes o maneras de hacer que pueden influir positiva o negativamente en la educación de los hijos/alumnos... Resulta fundamental invitar y animar a las familias a participar activamente en las actuaciones que lleva a cabo el centro para favorecer la convivencia, etc.

Llegados a este punto resulta pertinente plantearse: ¿Qué pueden hacer los centros y el personal de dirección para fomentar la participación de las madres y los padres y, en general, de las familias?. Se trata de uno de los temas pendientes de GROC, en torno al que hemos hecho algunas aportaciones iniciales³

g.- Coordinación con otras entidades socio-educativas.

³ TEIXIDÓ, J. (2006): "El/la director/a ante el fomento de la participación de las madres y padres en la vida del centro". Centro de Profesores y Recursos de Plasencia, Enero de 2006

Se ha puesto de manifiesto la multicausalidad de la violencia en los centros y, también, que hay una parte de la problemática que escapa de los límites razonables de actuación de la escuela. Parece indispensable, por lo tanto, sumar esfuerzos para iniciar líneas de actuación complementarias y coordinadas con entidades externas: servicios sociales municipales o comarcales, entidades sociales de los barrios (centros abiertos)... que permitan el abordaje de los problemas escolares desde una perspectiva más amplia: actividades de deporte y ocio, refuerzo y/o compensación de la actividad escolar; acción socio-sanitaria: higiene, control sanitario; control del absentismo escolar...

2.2. La naturaleza de la mejora. ¿Qué hacer?

El proceso a seguir y los factores a considerar son aspectos importantes. Ahora bien, la clave del abordaje de la violencia en los centros recae en las actuaciones concretas que se lleven a cabo. Al plantearnos ¿Qué hacer? deben tenerse en cuenta dos perspectivas: la preventiva y la de intervención, las cuales tienen que estar estrechamente interrelacionadas y ser coherentes entre sí.

2.2.1. La prevención.

La adopción de programas preventivos parte de la base de que la mejora de la convivencia es una cuestión que afecta a todo el centro y, por tanto, no puede limitarse a resolver los conflictos esporádicos que van surgiendo con las personas directamente implicadas. La respuesta preventiva se propone desarrollar, de una manera intencional y sistémica, prácticas y hábitos de convivencia pacífica en el centro para lo que será necesario conseguir la máxima participación de la comunidad educativa

Contamos con un amplio abanico de iniciativas que responden a esta intención que, en un intento de síntesis, agrupamos en:

a) Democratización de la vida de los centros.

Se trata de adoptar un conjunto de hábitos de funcionamiento del centro que fomenten el diálogo entre las personas (profesores-alumnos, entre alumnos, padres-profesores, profesores-dirección...) con objeto de propiciar su acercamiento, para establecer normas de una manera democrática y para consolidar canales formales de diálogo que permitan la resolución pacífica de los conflictos.

Entre las actuaciones que responden a esta idea encontramos el fomento de la participación de los alumnos (asambleas de aula, delegados, Consejo de Delegados), el establecimiento de comisiones de convivencia participativas, la formación grupos de trabajo para actividades del centro: fiestas, decoración, medio ambiente... (PUIG, 1997).

b) Resolución democrática de conflictos: mediación.

Se basa en el establecimiento de un procedimiento democrático, en el que tienen participación activa los diversos estamentos de la Comunidad

Educativa, de regulación de los conflictos escolares. Se trata de fomentar la interiorización de las normas como algo propio, decidido entre todos, donde los incumplimientos son vistos como una ruptura de un compromiso adoptado con uno mismo y con la comunidad (BOQUÉ, 2002).

Algunas prácticas características de este enfoque son la elaboración y revisión participativa del RRI; la constitución, composición y delimitación de funciones de la comisión de convivencia; la mediación, la puesta en marcha de procedimientos para la negociación y el diálogo y, en general, las técnicas de resolución pacífica de conflictos.

c) Integración escolar.

La plena integración (social y escolar) de los estudiantes constituye un objetivo básico que, en un contexto de gran diversidad como el actual, se hace todavía más necesario como estrategia de prevención de la violencia.

Algunas prácticas características de este enfoque son el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, el trabajo de la autoestima, la distribución equitativa del protagonismo de los alumnos en la realización de tareas escolares, el trabajo con familias para el apoyo escolar de sus hijos, las estrategias de prevención del racismo, la xenofobia y la violencia de género, etc.

d) Educación en valores.

Se trata de favorecer que los alumnos se planteen y se cuestionen determinadas prácticas y comportamientos sociales desde una perspectiva cognitiva pero, también, emotiva (GUASCH, 2002). Bien sea en las sesiones de tutoría o bien incorporándolo a las diversas áreas curriculares, se promueve la reflexión, la sensibilización y la toma de posicionamiento de los alumnos sobre temas como la paz, la honestidad moral, el respeto por los otros y la convivencia cívica, el respeto por el medio ambiente... partiendo de ejemplos y situaciones cotidianas del aula o del entorno próximo.

e) Desarrollo de capacidades de relación interpersonal.

La clave para intervenir ante los problemas de violencia escolar consiste en hacerlos públicos, en exteriorizarlos. Los fundamentos de la relación agresor-víctima se basan en la ocultación: por coacciones, por miedo a las represalias, por no quedar mal delante de los compañeros...

El desarrollo de habilidades comunicativas (escuchar, argumentar, lenguaje gestual) y sociales (distanciamiento del problema, asertividad, toma de decisiones....) contribuye al crecimiento de la autoestima y supone una herramienta poderosa para la prevención y de afrontamiento de la violencia en la escuela (SEGURA Y ARCAS, 2004).

Las líneas de actuación expuestas han dado lugar a programas específicos, diseñados por expertos y, también, por las Administraciones Educativas, dirigidos a trabajar aspectos concretos. Como ejemplo, citamos el programa de desarrollo social y afectivo en el aula (TRANES, 1997) aplicado en escuelas de Málaga; el programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes (DÍAZ AGUADO, 1998), desarrollado en Madrid; el programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la

reflexividad (GALLARDO, 1996); el programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas (PÉREZ, 1999); el PROYECTO ATLÁNTIDA (<http://www.proyecto-atlantida.org>); el programa "Convivir es vivir" (BELTRAN Y CARBONELL, 1999); el programa educativo para la convivencia y la paz (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.limpio/>) . Proyecto APIA (Asociación de Profesores del Instituto de Andalucía) (<http://www.aso-apia.org>), Programa Andalucía Antiviolenencia Escolar (ANDAVE) (ORTEGA, 1999 <http://www.gh.profes.limpio>); Programa de prevención y tratamiento de conflictos en el aula (MORENO Y TORREGO, 2003). Hay, también, documentación abundante en la red. Destacamos las páginas: La mirada de Jokin, El Refugio, y el Observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana.

En Cataluña, los trabajos y las iniciativas dirigidas a la mejora de la convivencia en los centros educativos que se han llevado a cabo en los últimos años han sido múltiples y de diversa índole, tanto por parte de la Administración Educativa, como de fundaciones y asociaciones, como de estudiosos que han tratado el tema y han hecho aportaciones valiosas⁴. Entre las primeras, destacamos el estudio *Juventud y seguridad en Cataluña* (2001); los protocolos de actuación en situaciones de maltrato entre alumnos (2003), los trabajos del Consejo Escolar de Cataluña *La convivencia en los centros escolares* (2002) y *Convivir y trabajar juntos* (2006). Por otra parte, el Programa de Convivencia y Mediación Escolar (<http://www.gencat.limpio/educacio/depart/convivencia.htm> y <http://www.xtec.cat/innovacio/convivencia>) cuenta con una notable consolidación en Cataluña. Finalmente, debe mencionarse que en el nuevo Decreto de derechos y deberes de los alumnos (DOGC núm. 4670, 06/07/2006), el tercer título se dedica a la mediación escolar como proceso educativo de gestión de conflictos.

Con respecto a las aportaciones singulares referidas al tratamiento de la conflictividad en el aula y en los centros destacamos las de BISQUERRÁ Y MARTÍNEZ (1998), CARPENA (2001), CASAMAYOR (2000), GUASCH Y OTRAS (2002), LED (2002 Y 2005), MASNOU (1991), MUNNÉ (2006), PADRÓS Y OTRAS (2002), PUIG Y OTRAS (1997-2000), SAIZ Y OTRAS (1999), VINYAMATA, (2003) y VIÑAS (2004).

Las líneas precedentes constituyen únicamente una breve recopilación de iniciativas y programas que tienen que ser adaptados a las necesidades, características y posibilidades de cada centro. Los programas, por si solos, no consiguen nada; la mejora es el resultado del trabajo colaborativo entre las personas. Constituyen un recurso que conviene conocer para aprovechar el trabajo hecho, para adoptar los materiales y actividades que se consideren

⁴ La elaboración de esta breve lista, que forzosamente tiene que ser reducida, de experiencias y propuestas llevadas a cabo en Cataluña ha sido posible gracias a la colaboración de Pere Led, responsable de la Unidad de Soporte a la Convivencia Escolar del Departamento de Educación y Universidades.

útiles, para adecuar otros, para combinar enfoques de diversa procedencia, etc. Los centros deben tener plena autonomía para adaptarlos a sus necesidades.

Una par de cuestiones fundamentales que aparecen en la mayor parte de los programas y que deben ser tenidas en cuenta hacen referencia a la formación del profesorado y al establecimiento de unas condiciones mínimas para la puesta en marcha del proyecto. De la primera de las cuestiones, no hablaremos ahora puesto que le dedicaremos un epígrafe en la parte final del documento. Con respecto a la segunda, parece evidente que los centros educativos tienen que aplicar un principio de prudencia a la hora de plantearse la realización de proyectos colectivos⁵ para no caer en un mar de proyectos”: si se quieren hacer bien las cosas, deben establecerse unas condiciones mínimas.

Enumeramos las principales: la existencia de un grupo de profesores interesados que se constituyan como núcleo impulsor; la obtención del reconocimiento y el compromiso del claustro; la elección/designación de un coordinador del proyecto que cuente con el reconocimiento del colectivo docente; la participación y el apoyo del personal de dirección; el seguimiento del diseño y del desarrollo del proyecto por parte del asesor psicopedagógico del centro; el diseño de un plan de actuación realista (es decir, con un calendario de acciones) que, entre otros aspectos, incluya el plan de trabajo del equipo impulsor y, también, el plan de formación del profesorado; la participación en el proyecto de asesores externos (formadores y/o investigadores universitarios), en caso que los haya, y el reconocimiento del proyecto en el marco de los planes institucionales de innovación educativa.

2.2.2. La intervención en situaciones de violencia.

La mayor parte del trabajo en relación a la violencia escolar se ha dedicado al diseño y la puesta en marcha de acciones preventivas. Resulta lógico que sea así si se tiene en cuenta que la esencia de la acción educativa se basa en la formación de actitudes. Aquí, los educadores se sienten cómodos; consideran que forma parte de su trabajo. Ahora bien, por muchos esfuerzos que se inviertan en la prevención, hace falta aceptar que, en una medida u otra, se producirán hechos violentos ante los cuales se debe intervenir. Y, además, la manera como se intervenga tiene un valor preventivo en sí misma. Es la prueba del algodón, la expresión de la congruencia entre lo que se dice (la prevención) y lo que se hace (la actuación). Ante este reto los educadores ya no se sienten tan cómodos dado que implica ejercer un conjunto de

⁵ Cuando se pide a los directivos de los centros educativos a los que otorgó un “Plan Estratégico” dentro de la convocatoria de 2005-2006 del Departamento de Educación, qué número de proyectos de cambio (que afecten a toda o a la mayor parte del profesorado) pueden llevarse a cabo simultáneamente, la mayoría considera que, como máximo, puede simultanearse con otro proyecto de características similares.

Véase en:

TEIXIDÓ, J. I ALBERT, J. (2006): *Percepcions dels directius referides al lideratge de projectes de millora als Instituts d'Educació Secundària*. GROC.

http://www.joanteixido.org/pdf/lideratge/percep-dir_canvi.pdf

competencias profesionales para las que no se sienten preparados. En buena parte de los casos, consideran que no forman parte de su trabajo y, por lo tanto, las rehuyen o no las desarrollan.

En los últimos años, en las diversas acciones de investigación-acción que hemos llevado a cabo (TEIXIDÓ, CAPELL I ALTRES 2000, TEIXIDÓ, 2003) se pone de manifiesto que el desarrollo de competencias de afrontamiento de situaciones de violencia y hostilidad es una necesidad sentida por los docentes y educadores. Se trata de un reto complejo, que requiere un proceso de crecimiento personal y profesional complementarios. No es suficiente con dar recetas situacionales o potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas. Todo ello debe inscribirse en un proceso conducente al replanteamiento de las propias creencias y planteamientos profesionales (dimensión cognitiva); a la experimentación de nuevas maneras de desarrollar el trabajo (dimensión conductual) y también, al autoanálisis de los propios sentimientos emociones (dimensión emocional). Todo ello conduce al cambio de hábitos profesionales. Es un proceso lento y costoso, que requiere conocimientos y apoyo externo pero, también, motivación y compromiso interno. Volveremos a esta cuestión cuando analizamos algunos roles directivos.

Resulta difícil dar ideas generales para la intervención en situaciones de violencia. Las variables, tanto personales como situacionales, que delimitan cada caso tienen una importancia crucial y, por lo tanto, de poco sirven los enfoques globales. Una idea general, que consideramos interesante, es formulada por GALVIN, MERCER Y COSTA (1993) en su modelo (*The three-tier model of approaches to behaviour management*) para la mejora de la convivencia en centros ingleses. Estos autores argumentan (y dan ejemplos prácticos) que los verdaderos cambios en el clima del centro se dan en periodos temporales largos en los cuales es posible la integración y la consolidación de actuaciones llevadas a cabo a varios niveles. Se hace necesaria, por lo tanto, una visión holística del cambio, entendido como un reto a largo plazo, planificado, dirigido y evaluado desde el propio centro. Desde esta perspectiva, postulan la necesidad de llevar a cabo acciones a tres niveles:

- a) Acciones que afectan la conducta de todos los miembros de la Comunidad Escolar.
- b) Acciones que afectan la conducta de determinados grupos: alumnos, profesores, padres.
- c) Acciones que afectan la conducta de determinadas personas.

Consideran que deben armonizarse y simultanearse actuaciones sobre el conjunto de la institución (acciones preventivas) con intervenciones dirigidas a grupos y personas concretas, en las cuales debe contemplarse un gran abanico de posibilidades: programas de formación, adaptaciones curriculares, tutorías especiales, programas de habilidades sociales, programas de desarrollo profesional (en el caso de los docentes), ayuda de profesionales externos... Entre tales actuaciones se encuentran, también, las actuaciones disciplinarias

(que pueden dar lugar a sanciones) en las que se procura la máxima participación del individuo y del resto de personas implicadas (compañeros, grupo-clase, profesores, familiares...).

Se trata de concebir las intervenciones dirigidas a las personas (disciplinarias) como parte de un programa general de fomento de la convivencia, en el cual se encuentra comprometida toda la institución, con varios ámbitos de trabajo y varias modalidades de intervención.

3.- LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

En el epígrafe precedente se ha puesto de manifiesto que el fomento de la convivencia es un reto colectivo, para el logro del cual es fundamental contar con la participación del alumnado y de las familias. No obstante, cabe reconocer que los agentes principales son los docentes y los directivos dado que entre las responsabilidades inherentes a su rol se incrementan la de invitar, animar y velar para que la participación de alumnos, padres y agentes sociales sea un hecho y no tan sólo un deseo. Queda claro, por lo tanto, que la responsabilidad fundamental recae sobre los profesionales, entre los cuales vamos a centrar nuestra atención en el personal de dirección.

La actuación de los directivos ante los problemas de convivencia tiene una notable incidencia en la actitud global que adopta el conjunto del centro y, en última instancia, en la construcción del clima escolar (FERNÁNDEZ, 1998). Quienes tienen la oportunidad de conocer las dinámicas instrucciones de diversas escuelas o institutos, advierten que una misma situación, un determinado centro se resuelve en un ambiente de crispación (amonestaciones, alumnos en el despacho de dirección, profesores "quemados", sanciones, expulsiones...) que desencadena un clima de desconfianza, de tensión permanente. La vida del centro gira alrededor a los problemas de disciplina: acaparan la mayor parte del trabajo de los directivos, son tema de conversación permanente en la sala de profesores ("¿Sabes qué han hecho hoy?"), tienen una incidencia determinante en la vida del centro (cuando al hacer un "tour" por el centro uno se encuentra con un grupo de alumnos castigados fuera del aula: en el pasillo, en un banco, en el despacho de dirección, en la biblioteca, etc.), dan lugar a múltiples horas de "entrevistas dedicadas a temas disciplinarios". En definitiva, conduce a la adopción de una actitud defensiva, de resignación, de "ir aguantando", de "ir poniendo parches a una rueda que tiene muchos reventones". En otros centros, en cambio, los problemas de convivencia pueden ser parecidos, pero se tratan de una manera normalizada: se ha alcanzado un nivel de madurez institucional que hace que cada uno de los agentes educativos asuma sus responsabilidades de una manera autónoma; se ha generado un sentimiento de complicidad y de ayuda mutua entre el equipo docente; se procura que haya las mínimas expulsiones de aula y, todavía más, de centro; los problemas de disciplina se tratan con normalidad; el personal de dirección sólo interviene en casos excepcionales; el equipo de tutores y de coordinadores actúa como elemento de ayuda y de apoyo del profesorado... En

síntesis, los problemas de convivencia son vistos como un reto inherente al trabajo que, si bien exigen atención y dedicación, no constituyen el núcleo fundamental de la vida del centro.

Evidentemente, las cosas no son tan sencillas y pueden efectuarse múltiples matizaciones a esta dicotomía. No obstante, invitan a centrar la atención en el clima de centro: un concepto intangible pero de un indudable valor dado que, entre otras cuestiones, tiene en cuenta la manera cómo son conceptuados y vividos los acontecimientos por el colectivo. ¿Por qué una misma situación es afrontada de maneras bien diferentes en dos centros de características similares? Porque atentan a personas diferentes, con historias institucionales y trayectorias profesionales diferentes, que han dado lugar a una manera de interpretar y actuar diferente. En definitiva, porque hay climas de centro diversos.

El clima de centro representa la personalidad de un centro, es algo original y específico de la institución que, si bien tiene un carácter relativamente estable en el tiempo, se encuentra sometido a cambio y evolución y, por lo tanto, puede ser modificado de una manera intencionada (TEIXIDÓ, 2005b). No es fácil modificar el clima de centro. Requiere la participación del colectivo y, muy especialmente, del personal de dirección, el cual tiene una responsabilidad fundamental en su construcción y mejora, pero es posible. De una manera sintética, se podría concluir que la mejora del clima debe ser el norte que debe guiar la actuación de los directivos.

Cuando, por un lado, se ha puesto de manifiesto que la convivencia constituye un elemento fundamental del clima de centro y, por otro lado, se ha argumentado el protagonismo que deben asumir los directivos en su mejora, parece razonable concluir que los directivos tienen un notable protagonismo en la mejora de la convivencia. Cuando se profiere tal aseveración ante un colectivo de directivos la reacción inmediata suele ser "¿Y qué podemos hacer nosotros?" o bien, "¿Otra tarea más que nos quieren endilgar?" o, incluso, "Sí, sí. Todo esto está muy bien, pero ven al centro y observa en qué condiciones trabajo..." Se impone, por lo tanto, una reflexión general sobre el trabajo de los directivos.

3.1. El trabajo de los directivos.

El trabajo cotidiano de los directivos escolares se caracteriza por la variedad y la multiplicidad de trabajos que llevan a cabo; por tener poco tiempo para hacerlos; por estar sometidos a demandas y presiones poco claras y cambiantes que provienen de varios sectores; por el amontonamiento de tareas de gestión; por la singularidad del estatus profesional (primus inter pares); por la realización de tareas que no son propias de su función (atención telefónica, gestión del comedor...); por la baja autoridad asociada al cargo, etc⁶. Es en

⁶ Un análisis detallado de las características generales del trabajo de los directivos se encuentra en:

este contexto donde deben considerarse las actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia. Se podrá argumentar que las condiciones no son las mejores, que no se puede hacer todo, etc. Aun así, no hay otra opción que partir de las condiciones actuales. De una manera crítica y con afán de mejora... reivindicando ayuda y recursos. De acuerdo. Pero partiendo de la situación actual de cada centro y de cada directivo.

Las diversas leyes educativas y reglamentos orgánicos señalan un conjunto de funciones de los directores que, a la hora de la verdad, sirven de poco. Una cosa es lo que dice la ley y otra bien distinta lo que acaban haciendo. Tanto en el contexto internacional como en el estado español ha habido varios estudiosos que han dedicado sus esfuerzos a analizar lo que hacen en realidad los directivos, es decir, las actividades que llevan a cabo. Hace un par de años (2004), a raíz de una actividad de formación de directivos, elaboramos una síntesis⁷ en la cual se establecían 32 tipos de actuaciones distribuidas en ocho grandes ámbitos. Es ésta:

1. Pedagógico
1.1. Establecer, mediante el trabajo de todas las partes interesadas, los objetivos generales del centro (PEC).
1.2. Velar para que el desarrollo del currículum responda a los objetivos del centro y a las necesidades y posibilidades de los destinatarios.
1.3. Fomentar el análisis y la reflexión en torno a los resultados que se desprenden de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos para emprender acciones de mejora.
2. Organizativo
2.1. Planificación del funcionamiento general del centro (Plan anual, proyectos específicos, horarios, calendario, agrupamientos...) en función de los objetivos.
2.2. Distribuir tareas, funciones y responsabilidades entre las diferentes unidades (departamentos, equipos docentes) y personas.
2.3. Establecer las normas y pautas de actuación que regulen la convivencia en el centro y favorezcan el funcionamiento cotidiano.
2.4. Favorecer la cohesión y la coordinación de actuaciones entre las diferentes unidades (ciclos, departamentos, etc.) con tendencia a la unidad de acción.
2.5. Evaluar el funcionamiento interno de la organización: procesos, resultados, nivel de evolución de los proyectos...
2.6. Controlar el cumplimiento de las funciones asignadas a cada persona/unidad; las normas y pautas de convivencia y, en general, los acuerdos tomados por los órganos pertinentes.
3. Administración i Gestión de recursos
3.1. Gestión administrativa: registro de resultados, estadísticas, burocracia...

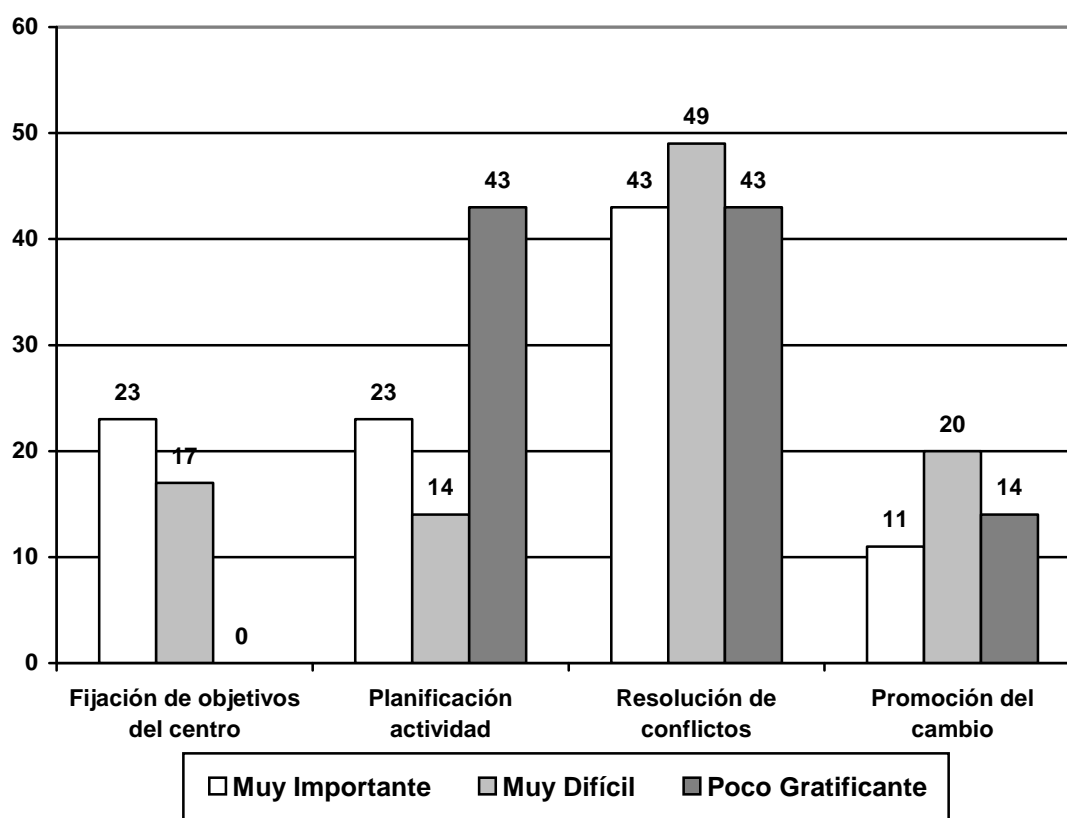
TEIXIDÓ, J. (2005): *Características generales del trabajo de los directivos escolares*. Curso de Formación Inicial para el Ejercicio de la Función Directiva. Gerona, verano 2005. Documento policopiado.

⁷ TEIXIDÓ, J. (2004): *Ambits d'actuació dels directius*. Curso "El projecte de direcció" organizado por Fete-UGT de Gerona. Noviembre, 2004. Documento policopiado

3.2. Gestión infraestructuras-material. Vigilar el uso, el mantenimiento y la mejora de las instalaciones y el material. Establecer condiciones de seguridad e higiene.
3.3. Gestionar (y, en su caso, obtener) recursos económicos: presupuestos, contabilidad...
3.4. Conocimiento de la normativa del Departamento de Educación y de otros ámbitos relacionados con la vida del centro.
4.- Relaciones humanas
4.1. Mantener relaciones personales fluidas con el personal del centro: profesorado, alumnos, PAS, padres, profesionales externos....
4.2. Acoger a las personas (profesores, alumnos, padres, etc.) de nueva incorporación a la organización con la intención de favorecer su integración.
4.3. Conocer y atender a las personas (escuchar, comprender, interpretar...) para ayudarlas y motivarlas en su relación con la institución.
4.4. Favorecer el desarrollo profesional del profesorado a través de planes de formación en el propio centro, elaboración de proyectos conjuntos, etc.
4.5. Comunicación. Favorecer la circulación rápida y eficaz de la información (establecimiento de procesos y canales de comunicación) de una manera transparente y abierta (en el doble sentido).
4.6. Intervenir en la resolución de conflictos (especialmente aquellos en que el equipo directivo se encuentre involucrado) de una manera abierta y transparente; procurando anteponer los intereses de la institución a los intereses sectoriales o personales.
5.- Proyección exterior
5.1. Interlocutor entre la Comunidad y la Administración Educativa: aplicación de directrices, cumplimiento de procesos, demanda de mejoras, previsión de necesidades...
5.2. Mantener relaciones fluidas con los usuarios/destinatarios de la acción educativa (alumnos, padres, asociaciones o entidades)
5.3. Coordinación con otras instancias y entidades educativas: otros centros, servicios educativos externos, servicios educativos del municipio, museos, asociaciones, empresas de servicios, etc.
5.4. Velar por la proyección de una imagen exterior positiva.
6.- Innovación y desarrollo de la organización
6.1. Promotor de cambios, innovaciones o mejoras en el funcionamiento y en la práctica educativa del centro.
6.2. Fortalecimiento (empowerment) del centro. Agente de participación y de asunción de responsabilidades compartidas por parte de la Comunidad Educativa como estrategia para el desarrollo y la consolidación de la autonomía institucional.
7.- Dirección de uno mismo
7.1. Autoconocimiento: concepciones sobre la dirección; estilo directivo predominante; conductas directivas más habituales; habilidades directivas que conviene desarrollar...
7.2. Control del estrés y uso racional del tiempo personal
7.3. Asunción del cargo: soledad, dilemas, cambio de rol ...
7.4. Control de los asuntos personales: equilibrio entre la dimensión docente, la directiva y la personal
7.5. Participar en actividades de formación permanente de directivos: cursos, grupos de trabajo, seminarios, intercambio de experiencias... que posibiliten la reflexión y el progreso personal en relación al cargo.
8.- Contingencias
8.1. Gestor de anomalías e imprevistos.
8.2. Subalterno, administrativo, guardián, asistente, otros.

Una vez desmenuzado el trabajo de los directivos en las 32 categorías precedentes, es interesante conocer cómo las perciben. Los resultados que se desprenden de plantear tal cuestión a 320 directivos ponen de manifiesto que la intervención ante situaciones de conflicto constituye, indudablemente, el trabajo que se considera más importante pero, a la vez, más difícil de llevar a cabo y, también, menos gratificante⁸ (Cuadro núm. 2).

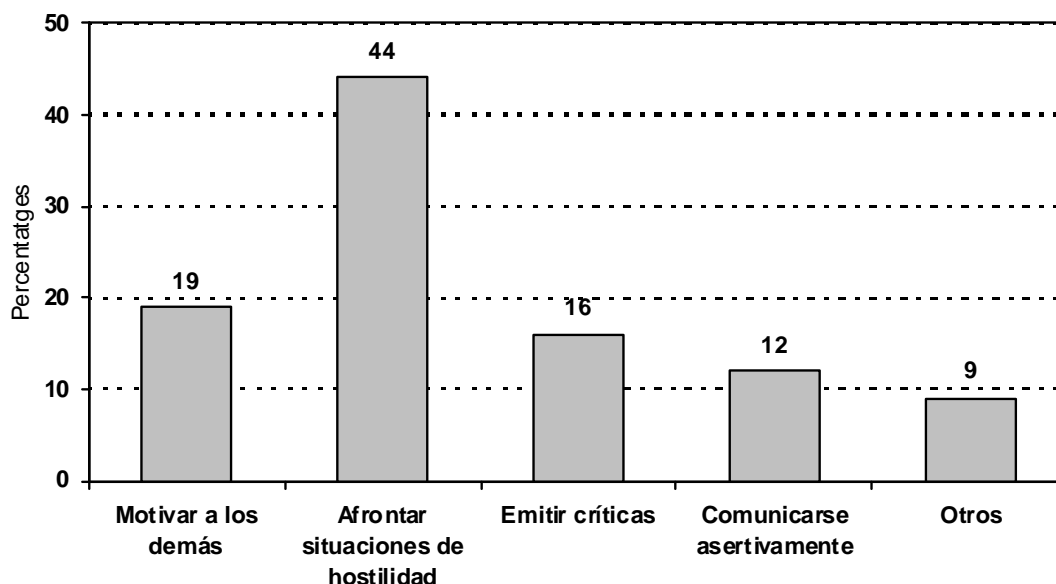
Todo ello subraya la conveniencia de llevar a cabo, en primer lugar, acciones de concienciación entre los directivos en torno a la importancia de afrontar, de una manera abierta y transparente, las situaciones de conflicto. Se trata de entenderlo como una oportunidad doble: por una parte, constituye una puerta abierta al progreso del conjunto de la organización (para el establecimiento de criterios y hábitos de funcionamiento de centro que contribuyen al fortalecimiento institucional) y, por otra parte, para el desarrollo propio del directivo, dado que supone una oportunidad para el afianzamiento del liderazgo, para ganarse el reconocimiento y la confianza del colectivo.



⁸ TEIXIDÓ, J. I COMALADA, L. (2006): "Afrontamiento de situaciones de hostilidad y desempeño de la función directiva. Planteamientos y reflexiones a raíz de una actividad de formación permanente de directivos de centros educativos de titularidad pública", a XXI. *Revista de Educación*, núm 8, Huelva.

Cuadro núm. 2. Valoración de varios ámbitos de actuación de los directivos según el grado de importancia otorgado, el grado de dificultad percibido y el nivel de gratificación obtenido (TEIXIDÓ Y COMALADA, 2006).

El problema fundamental, no obstante, no es de concienciación. Al plantear esta cuestión ante un grupo de directivos de centros de primaria⁹, la mayor parte (un 70%) afirman estar "totalmente de acuerdo" con la idea de que el conflicto depara una oportunidad para la mejora. Los principales dilemas aparecen a la hora de pasar a la acción, es decir, intervenir: el 64% manifiestan sentirse "tensos"; un 70%, "inseguros" y sólo un 22% declaran sentirse "confiados en sí mismos". Finalmente, cuando se les pide la percepción que tienen de su competencia profesional para la resolución de conflictos, el aspecto ante el que expresan mayor interés por la mejora es la competencia para "afrontar situaciones de hostilidad y ataques verbales".



Cuadro núm. 3. Habilidades comunicativas que los directivos en ejercicio consideran que deberán mejorar para la intervención en situaciones de conflicto (Teixidó, 2000).

3.2. La actuación de los directivos dirigida a la mejora de la convivencia

Tras las consideraciones anteriores llega el momento de entrar de lleno a considerar qué pueden hacer los directivos para el fomento de la convivencia.

⁹ TEIXIDÓ, J. (2000): *El directiu davant del conflicte. Idees prèvies i concepcions. Actuació en situacions de conflicte. Detecció de necessitats de formació*. Informe de resultados. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Abril 2000

Pueden hacer y, de hecho, hacen muchas cosas. Si se consideran los ámbitos anteriormente señalados, la mayor parte de las categorías pueden aplicarse a la actuación para la prevención de la violencia: favorecen el tratamiento curricular de los valores, planifican la convivencia, aplican el RRI, procuran la participación de los padres, fomentan una imagen positiva del centro, actúan como mediadores en conflictos... y un montón de cosas más.

Ante este amplio abanico de actuaciones, cuando se pregunta a los directivos qué aspectos destacan (teniendo en cuenta, sobre todo, el volumen de trabajo que comporta) hay una notable coincidencia a señalar (principalmente en Secundaria, pero, también, y de una manera creciente, en Primaria) la actuación como agentes disciplinarios ante situaciones tipificadas como faltas graves y muy graves. Ciertamente, se trata de una función que, por un lado, les es encomendada normativamente y, por otro lado, parece lógico que asuman (en situaciones graves) para matizar la personalización del conflicto entre alumnos y profesores y, también, para dar una dimensión institucional a la intervención. En términos generales, es cualificada como una tarea "dura", que requiere una notable dedicación, que acaba provocando desgaste o cansancio psicológico derivado de las múltiples situaciones de relación interpersonal que comporta (entrevistas con alumnos, con profesores, con familias, con instructores...) que a menudo se llevan a cabo en situación de tensión, de alteración emocional.

En la selección de los aspectos que se procede a desarrollar que, aunque se reconozca su importancia, no hayamos centrado nuestra atención en este rol. Han sido diversas las razones que lo han motivado:

- a) Se trata de un tema lo suficientemente conocido, sobre el cual hay una notable producción bibliográfica (CABTÓN, 2004) y recursos en la red.
- b) Constituye un aspecto muy desarrollado normativamente. Cabe mencionar las recientes modificaciones legislativas recogidas al Decreto 279/2006 de derechos y deberes de los alumnos y de regulación de la convivencia¹⁰ en Cataluña.
- c) La mayor parte de los directivos lo ejercen de una manera habitual y, por lo tanto, han desarrollado un conocimiento práctico.
- d) De acuerdo con la naturaleza de la función, se lleva a cabo desde una perspectiva predominantemente técnica: apertura de expedientes, gestión a cargo de la comisión de convivencia (o de disciplina, según los casos), aplicación de la normativa, imposición de sanciones, comunicación a los interesados, cumplimiento, etc.).

Una vez expuestos los motivos que nos conducen a dejar de lado esta cuestión, los tres aspectos en los que nos centraremos se refieren a la actuación de los directivos como agentes del desarrollo profesional de los docentes; al establecimiento de criterios de centro para la adscripción del profesorado y, finalmente, a la intervención en situaciones críticas. Constituyen

¹⁰ Decreto 279/2006, de 4 de Julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. *DOG* núm. 4670 - 06/07/2006

tres ámbitos de la actuación que tienen una notable incidencia en la mejora de la convivencia lo cual les hace acreedores de una atención más detenida; tanto por su complejidad como porque prevemos que pueden dar lugar a valoraciones contrapuestas y/o polémicas. Se trata de cuestiones ante las cuales no pueden darse indicaciones taxativas sino, únicamente, impulsar la reflexión, proponer algunas pautas de intervención y postular líneas de acción para que cada cual, desde su situación personal e institucional, valore la conveniencia de llevarlas a cabo.

3.3. Los directivos como agentes de desarrollo profesional de maestros y profesores

El afrontamiento a situaciones de violencia y agresividad es inherente a la docencia. Los maestros y profesores que trabajan en los diversos niveles del sistema deben aceptar que, tanto en los momentos actuales como hace veinte años, el trabajo educativo implica intervenir ante situaciones de disrupción, de indisciplina, de provocación, etc. Es cierto que en los tiempos actuales, la frecuencia y la gravedad de los comportamientos antisociales ha aumentado, pero también lo es que se manifiestan de diversa manera y en grados diversos en función de los profesionales docentes: con un maestro hay jaleo y juerga en el aula y con otro no la hay; un profesor no tiene buena sintonía con un grupo de alumnos y otro sí; un estudiante se muestra provocador y desafiante con un profesor y con otro se comporta mejor... Admitir que la solución no se encuentra únicamente en manos del docente no significa que no sea un factor fundamental en la mejora. Hay docentes que son más competentes que otros en el manejo de situaciones conflictivas en el aula. ¿Por qué? Puede apelarse a las características físicas (la voz, la presencia física, el género...) o psicológicas (BELTRÁN LLERA, 2001) pero también deben tenerse en cuenta un conjunto de habilidades aprendidas, que son el resultado de un proceso intencional de desarrollo profesional. Los maestros y profesores pueden desarrollar/mejorar su competencia para el afrontamiento de situaciones conflictivas en el aula. Ahora bien, ¿Quién se encarga de ello? ¿Quién les ayuda? Existe la posibilidad de acudir a cursos de formación permanente, (suponiendo que haya ofertados tales cursos) pero hay algunos aspectos que no pueden enseñarse/aprenderse en un curso porque se encuentran íntimamente vinculados a la dinámica del centro, a las relaciones sociales que se establecen, a la manera de afrontar los retos de cada día. Es ahí donde tienen una importancia clave los compañeros y los directivos.

Veamos algunas actuaciones que pueden llevar a cabo los directivos para favorecer el desarrollo profesional de los docentes de su centro.

a.- Acoger y ayudar a los profesionales que llegan de nuevo al centro.

En las escuelas e institutos cada vez hay más movilidad en las plantillas, tanto en los docentes (traslados, bajas, medias jornadas...) como en el resto de profesionales que trabajan (asesores, monitores, auxiliares técnicos...). La acogida del personal de nueva incorporación, así como el seguimiento y la

ayuda durante los primeros tiempos, contribuyen al mejor funcionamiento de la organización y hacen que la persona recién llegada se sienta más segura y a gusto. Requiere, ciertamente, una inversión considerable de tiempo (de los directivos, de los coordinadores y de los compañeros) pero se trata de una inversión rentable a largo plazo¹¹. Los directivos son los responsables de organizar y sistematizar el proceso de acogida.

b.- Desarrollar habilidades de respuesta a las quejas y los lamentos del profesorado referidos al comportamiento de los alumnos

Algunas veces los centros se convierten en un muro de lamentaciones estériles, con manifestaciones poco oportunas a cargo del profesorado. Es posible oír frases como: *"Estoy harto de Javier; no lo aguanto más"*, *"A Xxxx no lo quiero ver más en mi clase"*, *"No pienso hacer más salidas con estos alumnos"* etc. que, por un lado, no son pertinentes y, por otro lado, comportan repercusiones negativas para el clima de centro, para el profesor y para la moral del colectivo, que se va contagiando de esta actitud de indolencia.

Los directivos no pueden quedarse indiferentes ante estas manifestaciones; deben construirse un discurso educativo que invite a reflexionar (ya sea en el mismo momento o en diferido) sobre la improcedencia y la negatividad de este tipo de manifestaciones que únicamente conducen a aumentar la sensación de insatisfacción profesional.

c.- Apoyar a las personas en situación de crisis emocional

El trabajo educativo, como todos los trabajos que se basan en las relaciones entre las personas, tiene una dimensión emocional. En algunas ocasiones, los docentes están satisfechos del trabajo que hacen, se sienten apreciados como docentes y como personas. En otras ocasiones, en cambio, atraviesan por situaciones que les hieren emocionalmente, que les provocan un hundimiento: un tumulto en el aula, un insulto, un intento de agresión, etc. En estos momentos al docente le hace falta respaldo del colectivo: apoyo emocional, ayuda para desdramatizar la situación, ánimos para volver al día siguiente con fuerza y entusiasmo renovados.

Se debe procurar construir un clima de confianza que favorezca que los docentes exterioricen los problemas que viven en el aula, que reconozcan la necesidad de mejorar determinadas habilidades sin miedo a ser etiquetados de incompetentes. El reconocimiento de las propias carencias y errores constituye el primer eslabón de la mejora.

d.- Alentar a los docentes a invertir en su desarrollo profesional.

¹¹ El colectivo GROC ha dedicado gran parte del trabajo realizado durante los dos últimos años a trabajar y dar pautas para la acogida de los profesionales de nueva incorporación en el centro. Una versión inicial reducida de este material se encuentra en: <http://www.joanteixido.org/esp/proffessorat.htm>

TEIXIDÓ, J. (2006): "Reflexions i propostes d'acció per a l'acollida dels professionals de nova incorporació a les escoles i instituts", a *Caixa d'Eines*, núm X. Departament d'Educació

El afrontamiento de situaciones de violencia en el aula y en el centro (en sus múltiples manifestaciones) forma parte del trabajo docente. Esta es una afirmación que una parte importante de los docentes no se ha planteado de una manera seria y, si lo ha hecho, no está dispuesto a aceptar las consecuencias que de ella se desprenden. Una vez aceptada la premisa inicial, si afrontar situaciones de violencia forma parte del trabajo, hará falta aprender. Igual que el docente aprende a trabajar un determinado contenido con diversas metodologías, diversos materiales y ensayando respuestas distintas ante las dudas y errores de los alumnos, también puede mejorar su competencia para afrontar situaciones de conflictividad. Para ello, es fundamental que quiera hacerlo y que invierta tiempo y esfuerzo (cualquier aprendizaje es costoso).

Los directivos deben animar a los docentes a que desarrollen competencias de enfrentamiento de situaciones de violencia. La mejora de la convivencia en el conjunto del centro pasa por la mejora de las habilidades de intervención de cada uno de los docentes. Tomar la decisión de introducir cambios en el estilo docente es ingrato dado que implica cuestionarse las propias concepciones sobre el trabajo y los hábitos profesionales. En este contexto, contar con otra persona que te anime y, a la vez, lo plantee como un reto personal, constituye una buena ayuda.

e.- Procurar no convertirse en meros agentes de disciplina.

En los últimos tiempos, especialmente en secundaria pero también en primaria, se ha producido una progresiva especialización de algunos miembros del equipo directivo que, a requerimientos del profesorado, han adoptado el rol de agentes disciplinarios. Se trata de una práctica habitual en el comportamiento de los grupos humanos que consiste en apelar a la autoridad o, en lenguaje publicitario, al "primo de Zumosol". Cuando se utiliza con moderación, reservándola para casos excepcionales, puede ser una buena solución. Ahora bien, cuando se hace un uso abusivo tiene efectos perniciosos: para el conjunto de la organización (aquello que en principio era excepcional se convierte en cotidiano); para el profesorado (que nunca se gana el respeto de sus alumnos) y, también, para el directivo que acaba actuando como mero agente sancionador, con el consiguiente cansancio (todos los casos se concentran en la misma persona) e insatisfacción profesional: por mucho esfuerzo que le dedique, por muchas charlas con alumnos y entrevistas con padres que se hagan... no se percibe una mejora significativa. Al contrario, a medida que avanza el curso, al acumularse el cansancio y la tensión, el fusible salta con más facilidad.

f.- Actuar como catalizadores de la madurez emocional de los claustros.

El claustro de profesores es un colectivo de profesionales y, por lo tanto, los asuntos que se tratan se deben mantener en el plan de la argumentación racional a través del cual las ideas pueden ser expuestas, analizadas, debatidas, rebatidas, etc. para tomar decisiones.

En otras palabras, el claustro es el lugar adecuado para plantear maneras diferentes de afrontar el comportamiento disruptivo de un grupo de alumnos; para que los profesionales intercambien y pongan en común maneras de afrontar las provocaciones de un estudiante, para llegar a un consenso respecto los criterios de actuación, para comentar y compartir maneras de trabajar... Ahora bien, no tiene mucho sentido que se convierta en un espacio de desahogo, de expresión de rabia, de lamentos... Los directivos deben velar por la madurez emocional de los claustros, propiciando que sean vividos como una oportunidad para la reflexión y el crecimiento profesional; evitando que se conviertan en una terapia de grupo (dónde se vierten lamentos, insatisfacción y desencanto) o una tertulia de café.

3.4- Los directivos como responsables del establecimiento de criterios de centro para la adscripción del profesorado

Entre las diversas tareas que llevan a cabo los directivos, quizás las que más se identifican al rol son las organizativas: los directivos son responsables de organizar el funcionamiento del centro. Se trata de un trabajo predominantemente técnico que, en función del volumen y las singularidades del centro, puede adquirir una notable complejidad. Puede establecerse un conjunto de actuaciones: inscripción de los alumnos, formación de grupos, gestión del currículum, distribución de la docencia entre los diversos docentes, asignación de cargos de coordinación, tutorías y tutorías técnicas... en un proceso que, finalmente, culmina con la elaboración del horario escolar a través del cual puede obtenerse una instantánea del funcionamiento cotidiano del centro.

Algunos aspectos del proceso revisten una importancia clara en la mejora de la conflictividad; nos referimos a la distribución de la docencia y de las tutorías entre el profesorado. Una práctica habitual en buena parte de los centros (que, en cierto modo, forma parte de la cultura escolar predominante) consiste en asignar al profesorado más experto y más arraigado al centro los grupos de alumnos más "cómodos" y, en cambio, al profesorado con menos experiencia y, a menudo, recién llegado, se le dejan los cursos que, a priori, se prevén más "difíciles". En términos generales (con todas las excepciones y matizaciones que se quiera) las cosas son así. Desde una perspectiva racional, todo el mundo acepta que esta manera de proceder no es la más adecuada; desde una perspectiva micropolítica, se trata de un ejemplo claro de primacía de los intereses individuales en detrimento de los colectivos.

La mejora en este punto no puede presentarse como una cuestión técnica; hace falta llevar a cabo un proceso sociopolítico, de sensibilización, de debate y negociación, con tendencia al establecimiento de criterios de centro que permitan la formación de equipos docentes y de equipos de tutores equilibrados. Obviamente, no es un cambio que pueda hacerse de un curso para otro; se trata de una transformación cultural lenta, que tiene que ir arraigando en la idiosincrasia del centro de una manera progresiva. Ahora bien, para que haya avances (por exiguos que sean) es necesario que el equipo

directivo se lo plantee, lo exponga y argumente de una manera transparente y lleve a cabo acciones, prudentes pero firmes, en esta línea. Yendo a cuestiones concretas, encontramos:

a.- Establecer criterios de centro para la asignación de la docencia a los diversos profesores

La delimitación de la tarea que desarrolla cada cual en la escuela no debe dejarse, de manera exclusiva, a la libre decisión de cada profesional o de cada área o departamento. Es evidente que existen algunos criterios administrativos (formación inicial, especialidad, acreditación, etc.) que deben tenerse en cuenta. Pero no son los únicos. Se deben complementar con otros criterios organizativos de eficacia, de funcionalidad y, también, de equidad. Tampoco se trata de dejarlo todo a la discrecionalidad del equipo directivo. La tónica a seguir debe ser el establecimiento progresivo de criterios de centro. Se trata de empezar por un criterio, dedicar tiempo a debatirlo, a negociarlo, a hacer simulaciones del resultado final esperado, a reflejarlo por escrito, a aplicarlo y estar preparado para afrontar, con corrección pero también con firmeza, los conflictos que de ello se deriven.

b.- Establecimiento de criterios de asignación de la acción tutorial

Los razonamientos e ideas aducidos en el apartado anterior también son válidos para la adscripción de tutorías. Se trata de introducir criterios de rotación en la asignación de tutorías que eviten que a los últimos en llegar siempre les toque una tutoría que, a priori, se prevé difícil; que determinados tutores se "especialicen" en la tutoría de niveles considerados "cómodos" o que se "estigmaticen" algunos tutores a los cuales, año tras año, se les asigna una tutoría que se prevé compleja.

c.- Delimitación de funciones y responsabilidades de los tutores, tutores técnicos y cargos de coordinación.

Una parte de los conflictos inherentes a la asignación de las tutorías se deriva del hecho que no hay una clara delimitación de las funciones y las responsabilidades de los diversos puestos de trabajo. Los tutores consideran que el trabajo, el tiempo de dedicación y, sobre todo, el compromiso que implica la realización de una tutoría de grupo son mayores que los que se derivan de otros cargos. A lo cual hay que añadir, en algunos casos, el complemento de sueldo y el complemento horario.

Siempre es arriesgado hacer esta clase de valoraciones (dado que, en última instancia, dependen de las personas que ejercen los cargos) pero lo es especialmente cuando no se han delimitado, de una manera clara y conocida por todos, cuáles son los trabajos que corresponden a cada cual. El establecimiento de un cuadro lineal de funciones y responsabilidades contribuye a delimitar las tareas que cada uno debe hacer, actúa como elemento de autoregulación del desempeño y, permite la evaluación del trabajo hecho.

Des de un punto de vista cultural, teniendo en cuenta el modelo organizativo y el modelo directivo vigentes y, también, la tradición de nuestros centros, los avances en este ámbito no son sencillos; son comprensibles las reticencias de los directivos a destapar el "saco de los truenos". Ahora bien, si realmente hay interés por mejorar la convivencia y se acepta la premisa que los principales agentes de prevención y de intervención son los docentes, parece lógico avanzar hacia planteamientos compartidos por el grueso del profesorado y, para que esto sea una realidad, es necesario que compartan los mismos alumnos y los mismos problemas. Por otra parte, la fijación de criterios organizativos singulares para cada centro que, haciendo un uso generoso de los márgenes de autonomía existentes, que desarrollen y concreten la normativa general, supone un paso hacia adelante en la vertebración y la cohesión interna.

El establecimiento de criterios de centro en la adscripción de la docencia y las tutorías, es un reto complejo pero necesario en el cual cada equipo directivo debe fijarse un nivel razonable de progreso en función de las características, las necesidades y las singularidades del centro.

3.5. Los directivos y la intervención en situaciones de crisis

Por mucho que el centro lleve a cabo acciones preventivas; por mucho que haya una implicación activa de docentes, alumnos y padres; por mucho que se haya trabajado... siempre habrá situaciones imprevistas, que por sus características, por el momento en que suceden o por las circunstancias que concurren, presentan una gravedad especial. Siempre habrá un niño que golpea a una maestra (intencionada o fortuitamente, que esto nunca se acaba de saber) y le rompe un brazo; un joven que trae una navaja, hace ostentación de ello y acaba pinchando a un compañero; a unos padres que pierden los papeles y, en medio del pasillo, insultan o amenazan a un profesor. En los últimos tiempos se han producido diversos casos que han trascendido a la prensa escrita y a la televisión. Al fin y al cabo, debemos aceptar que en un lugar donde se relaciona un montón de personas (alumnos, profesores, padres y familias...) pueden pasar cosas que escapan a cualquier clase de control.

Cuando acontece una de estas situaciones, la información corre rápidamente de boca en boca; se deforma. En pocos momentos, todos lo saben; todo el mundo tiene su versión. A veces se llega a una situación de colapso institucional: los alumnos lo comentan en el pasillo; los maestros hacen coro en la sala de profesores, se rompe la dinámica de normalidad, reina el desconcierto... nadie sabe muy bien qué hacer, la personas se miran las unas a las otras...

Los compañeros se sienten obligados a solidarizarse con el docente afectado: hacen un manifiesto, piden medidas disciplinarias ejemplares, toman al docente a quien ha sucedido el accidente como estandarte, se proponen acciones de concienciación social: una parada laboral simbólica, boletines

informativos a las familias y a la ciudadanía, artículos en la prensa... Los alumnos, cuando son mayores, se organizan: se plantea una huelga, una "sentada pacífica", una "cacerolada" o alguna otra clase de acto lúdico-reivindicativo en función de la moda del momento. Los padres están preocupados, tal vez indignados; hay llamadas continuas al presidente del AMPA que, con el sobresalto correspondiente, abandona el trabajo y va corriendo a la escuela; llama a los miembros de la Junta y les pide que difundan la noticia a la vez que convoca asamblea para el día siguiente, etc. En medio de todo esto, la prensa, las llamadas continuadas del inspector, del alcalde, de la policía... Los móviles sacan humo. Es como una bola de nieve que cada vez se va haciendo más grande, lo cual no ayuda en nada a restablecer la normalidad.

Se trata de situaciones aisladas, que pasan pocas veces. Es posible que el directivo no las haya vivido nunca en primera persona y, por tanto, no tenga precedentes en los que apoyarse. Pronto se siente desbordado; son demasiadas cosas a la vez. Le parece que tiene que actuar. Incluso es posible que tenga conciencia que su actuación puede ser determinante. Pero... ¿Qué debe hacer? Veamos algunas ideas:

a.- Intervenir con inmediatez.

En una situación de desconcierto, conviene que alguien asuma el control: para calmar los ánimos, para evitar reacciones desmesuradas, para centralizar la información y la toma de decisiones, etc. Y ¿quiénes deben hacerlo? Los directivos, por la posición que ostentan en la organización, son las personas que, de una manera natural, están llamados a coger las riendas de la situación. Para que esto sea posible debe garantizarse que siempre haya, como mínimo, un miembro del equipo de dirección "de guardia", dispuesto a intervenir.

Algunas veces los directivos se sienten tentados a desaparecer cuando husmean algunos conflictos porque prevén las consecuencias que se derivarán o porque piensan que no hay solución. Ante situaciones críticas, esta opción parece totalmente inapropiada.

La inmediatez resta, no obstante, capacidad de reflexión y de análisis para la toma de decisiones. El directivo debe actuar pero debe hacerlo con tino, para no precipitarse o hacer manifestaciones inoportunas. Un buen recurso para evitarlo, consiste en buscar un colaborador que le libere de la presión de la intervención directa (poniendo orden, tranquilizando...) para tomarse unos breves instantes de reflexión, comentarlo con los demás agentes implicados..

b.- Restablecer la normalidad institucional.

La intervención inmediata debe dirigirse a parar el golpe, a abortar la acción violenta. Una vez logrado este objetivo prioritario, se debe procurar volver a la normalidad y, por lo tanto, que cada docente y cada grupo de alumnos se encuentre en el lugar que le corresponda. El lugar natural de relación entre profesores y alumnos es el aula. Por mucho que el hecho haya podido sacudir la institución, por mucho que la gente se encuentre alterada, instalarse en una situación de caos no aporta nada positivo.

Ante una situación de ruptura de la normalidad algunas personas (tanto discentes como docentes) dirán: "Y ¿Qué haremos ahora en clase? La cuestión admite múltiples respuestas: desde "lo mismo que hubieses hecho si no hubiese pasado nada", a "hablar de lo que ha pasado", a "hacer actividades lúdico - educativas". En definitiva, en cada aula habrá un clima diferente y se harán cosas distintas. Siempre es mejor esto que quedarse en una situación de confusión general que no lleva a ninguna parte.

c.- Informar con veracidad, concisión y objetividad.

Una situación crítica es algo extraordinario, que se aleja de la normalidad. Es lógico que todo el mundo esté preocupado, que quiera saber lo que ha sucedido. Resulta útil, en estos momentos, difundir una "versión oficial" del acontecimiento que sea veraz, transparente y, sobre todo, objetiva. Se puede redactar en forma de nota oficial o, simplemente, hacer una síntesis de los aspectos básicos a comunicar. No se trata de ocultarlo, de decir que no ha sido nada... pero tampoco hace falta dar detalles escabrosos, ni abordarlo de una manera improvisada y poco rigurosa. La información debe llegar a las personas interesadas con la máxima eficacia y, siempre que sea posible, a través del contacto directo: personal, telefónico, por mail, etc. Se trata de buscar el compromiso de la organización para aferrarse a la versión oficial de los hechos para evitar las especulaciones sensacionalistas y los comentarios gratuitos.

d.- Trabajar con las personas y grupos implicados.

Una vez controlada la situación institucional se debe poner la atención en las personas directamente implicadas; para ello resulta fundamental tener un conocimiento profundo de la red de relaciones: antecedentes, los vínculos emocionales, el estado de ánimo, etc.

Cuando la víctima de la agresión es un maestro/profesor debe aplicarse la normativa disciplinaria con normalidad y, a la vez, prestar ayuda y apoyo emocional al docente, evitando que se convierta en un símbolo ante el resto de profesorado. A la persona involucrada, más que a nadie, le conviene volver a la normalidad: tarde o temprano deberá volver al aula y, probablemente, encontrará al alumno agresor. Ante esta realidad, debe ser consciente que convertirse en el "el abanderado de la situación de indefensión en la cual se encuentra el profesorado" no le ayudará en nada.

Respecto a la intervención con el grupo de alumnos o con los autores del incidente, debe llevarse a cabo desde una perspectiva de normalidad: objetivar la agresión, indagar los motivos, valorar los efectos negativos, exponer la conveniencia de abortar los comportamientos agresivos, plantear varias posibilidades de solución, escuchar la versión del otro, etc.

e.- Atender a los medios de comunicación.

En una sociedad donde lo que importa son los índices de audiencia no es de extrañar que los medios de comunicación social hayan dedicado una

atención especial a informar de los casos de violencia, entre los cuales se encuentra la escolar. Otra cuestión es ¿Cómo se elabora la información?, ¿Para qué sirve? y, sobre todo, ¿De qué manera afectará al centro?

La elaboración de una "versión oficial" de los hechos donde se informa de los sucesos evitando caer en el alarmismo permite poner énfasis en el tratamiento educativo de la situación. En la escuela, igual que en la calle, las personas se equivocan, suceden hechos no deseables. Ahora bien, la cuestión fundamental no es la anécdota (lo que ha pasado) sino que en la escuela, a diferencia de la calle, se tratan los temas con una intencionalidad educativa.

Movidos por el deseo de especializar y centralizar la relación con los medios de comunicación, tanto en los casos de violencia como para dar a conocer otras actividades del centro, algunos centros han optado por designar una persona específica (normalmente, un miembro del personal de dirección) que se hace cargo de la relación con la prensa.

4- SÍNTESIS Y CONSIDERACIONES FINALES

El texto se ha centrado en considerar las posibilidades de mejora de la convivencia en los centros educativos, poniendo una atención especial a la intervención de los directivos. Al llegar al apartado final, parece necesario repetir las tesis básicas que se ha defendido.

a) La violencia escolar es un fenómeno global que afecta a la mayor parte de los países occidentales. En el informe del DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) se expone la situación de los principales países europeos (entre los cuales se encuentra Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, Holanda, Bélgica y Portugal) y, aun cuando los datos y las metodologías de las investigaciones realizadas en los diversos países no son directamente comparables, se advierte un panorama relativamente similar tanto con respecto a las formas de maltrato, como la edad de los alumnos como los espacios donde tienen lugar las agresiones. Hay discrepancias notables con respecto a las cifras, lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta el ajetreo mediático que se produce ante la presentación de cualquier informe con visos de polémica¹²).

b) Dejando a un lado las divergencias en los porcentajes, el problema existe, y en uno u otro grado, afecta a todos los centros. Se trata de un panorama preocupante pero no catastrófico: todavía se está a tiempo de intervenir. Para ello es necesaria una reflexión serena y seria por parte de todos (con la renuncia a protagonismos innecesarios y en la defensa de intereses corporativos) para diagnosticar la situación real de cada centro y de cada aula, conseguir la implicación y la colaboración de los docentes y las familias y

¹² Uno de los datos más polémicos del informe Cisneros X (Violencia y acoso escolar en España), realizado por los profesores Iñaki Piñuel y Araceli Oñate, de la Universidad de Alcalá de Henares, señala que uno de cada cuatro jóvenes de entre 7 y 18 años declara haber sido víctima de acoso escolar. Dos días después de haberse difundido los datos, los Consejeros de Educación de Cataluña (Joan M. del Pozo) y del País Vasco (Totxu Campos), declaraban a los medios de comunicación que estos datos no les parecían fiables y que la cifra podría situarse entre el 3% y el 5%.

elaborar un plan de actuación adecuado a cada realidad. El constructo "violencia escolar" hace referencia a una realidad social que se manifiesta de manera local y, por lo tanto, las soluciones deben ser, forzosamente, adecuadas a cada realidad.

c) La solución a los problemas de violencia que se viven en los centros no se debe centrar únicamente en la adopción de medidas disciplinarias, con tendencia a la estigmatización y la segregación de los alumnos. En la actualidad, la opción más utilizada consiste en identificar los alumnos "violentos" y separarlos de los que "se portan bien" con el argumento que de esta manera, "se vela porque quienes quieren estudiar, puedan hacerlo". Se trata de una práctica bien simple que "se camufla" con múltiples denominaciones que a veces no tienen nada a ver con la realidad: grupos flexibles, itinerarios curriculares, grupos específicos, aulas abiertas, escolarizaciones externas... A parte de las consideraciones de tipo ideológico (el eterno debate entre integrar y segregar), el problema reside en el hecho de que el número de alumnos que conforma estos grupos crece de una manera continuada. Parece, por lo tanto, que hace falta avanzar hacia un enfoque integral de la convivencia en las aulas donde las medidas segregadoras sean una posibilidad entre otras muchas y no la única o la principal.

d) Existe un número considerable de centros que, conscientes de esta realidad: se han planteado ¿Cómo quieren que sea la convivencia en su centro? y, lo más importante, ¿Qué están dispuestos a hacer para conseguirlo? A partir de aquí, se han puesto a trabajar. Algunos han adoptado programas existentes (fundamentalmente, los programas de mediación entre iguales); otros, han seleccionado aquello que les interesaba de varios programas y han hecho una mezcla; otros, han creado una línea de acción propia. En definitiva, esto es lo menos importante. La clave del progreso es empezar a andar. Y, para los que todavía no han puesto manos a la obra, saber que en el centro vecino encontrarán ayuda.

e) La primera impresión del profesorado cuando se plantea llevar a cabo iniciativas de mejora de la convivencia es que significa más trabajo (tutorías, asambleas de aula, mediación, entrevistas...) Lo cual es cierto. Ahora bien, se trata de un trabajo gratificante dado que los resultados pronto se hacen patentes: hay más orden en el centro, disminuye la tensión ambiental... incluso es posible que haya una mejora en el rendimiento. Se trata de una inversión de tiempo y esfuerzo para conseguir mayor satisfacción profesional.

f) El afrontamiento exitoso de los problemas de convivencia escolar se basa en la fuerza del colectivo. Cuanto mayor sea el número de profesores, de familias y demás agentes sociales que conoce y que participa en el proyecto, mayores son las posibilidades de conseguir resultados. Es preferible llegar a mucha gente (aceptando que habrá grados diversos de implicación y compromiso) a seleccionar únicamente algunas (pocas) personas altamente motivadas. Conviene que los alumnos perciban que se trata de una respuesta colectiva, que aglutina toda la comunidad. La disparidad de criterios y las incoherencias entre el profesorado (sobre todo cuando se expresan públicamente) restan

eficacia al proyecto; deben, en la medida de lo posible, remediarse con anticipación.

g) Cabe avanzar hacia una concienciación real de las administraciones educativas (y no únicamente discursivas) en relación a la importancia de velar por la construcción de centros fuertes, con autonomía, con iniciativa para dar respuestas singulares a los problemas que les afectan. La violencia escolar no puede ser resuelta en los niveles macroestructurales del sistema sino en el día a día de cada aula y de cada centro. La mejora de la realidad escolar debe pasar por los centros y, para ello es necesario que dispongan de verdadera autonomía, que se sientan protagonistas y que asuman responsabilidades. Esto sólo será posible con unas directrices políticas decididas a fortalecer los centros y, por tanto, a renunciar a la actitud de tutela permanente que se ha instaurado, de una manera progresiva, en los últimos años. Se debe tender hacia un menor intervencionismo de las Administraciones, a acortar la distancia entre la política educativa y la organización de los centros. Son diversas las líneas de actuación que contribuirían a ello: la creación de centros pequeños (la masificación aumenta la violencia); la distribución equitativa del alumnado entre los diversos centros sufragados con fondos públicos; la aplicación de políticas de consolidación y cohesión de los equipos docentes; la transferencia de responsabilidades de gestión de los recursos humanos a los equipos directivos; la reducción de la producción normativa... en definitiva, el otorgamiento de mayores cotas de autonomía a los centros.

h) El afrontamiento de las situaciones de violencia corresponde, en primera instancia, al profesorado: es inherente al trabajo docente. Ahora bien, esto no significa que no sean necesarias otras figuras profesionales en los centros educativos (educadores, mediadores, orientadores...). El reto estriba en delimitar cuáles van a ser las funciones que llevarán a cabo y articular su trabajo en el resto del equipo docente.

i) En último lugar, *last but not least*, debemos mirar nuestro propio tejado: la formación de maestros y de profesores (Teixidó y Capell, 2002). Los docentes actuales consideran que no poseen los recursos suficientes para afrontar situaciones de conflicto y piden más formación; se debería procurar que esto no se repitiera en el futuro. En unos momentos de reforma de la formación inicial, cuando se dice que aquello que se tendrá en cuenta en la delimitación de los planes de formación serán las competencias que habrán de poseer los futuros profesionales, parece evidente que los docentes deben ser capaces de afrontar situaciones de violencia. El listado de competencias específicas es fácil de elaborar: identificar conductas violentas, identificar los lugares y momentos más propicios, capacidad para distinguir entre simples peleas y situaciones de acoso, competencia para actuar en situaciones de disrupción, para abortar provocaciones del alumnado o para atajar situaciones de crisis... Todo esto es posible trabajarlo (desde la sensibilización al desarrollo de habilidades) en la formación inicial. Sólo es necesario que los diseñadores lo tengan en cuenta, que se incluya en el currículum formativo, que se dispongan los recursos necesarios y que se encargue la docencia a profesionales cualificados. Y todo esto, por el momento, son sólo deseos.

Para acabar, las palabras finales reiteran la tesis general que se ha defendido en las páginas precedentes. Al pasar revista a las condiciones necesarias para la mejora de la convivencia en los centros educativos, existe notable coincidencia en señalar la necesidad de un liderazgo fuerte y comprometido. A lo largo del texto, hemos intentado avanzar un paso más, señalando algunas pautas de actuación dirigidas a los directivos en situaciones que consideramos especialmente relevantes. Esto no significa, de ninguna forma, que los directivos asuman un protagonismo que no les corresponde. La mejora de la convivencia exige la participación y la implicación del conjunto del claustro, que debe ser secundada por las familias y por los agentes comunitarios. Los directivos deben velar porque quienes tienen que intervenir en primera instancia lo hagan con recursos y con conocimiento; deben apoyarlos en situaciones complejas; deben procurar la coordinación y la congruencia entre las diversas actuaciones y, puntualmente, también deben intervenir. Ahora bien, la intervención directa de los directivos ha de reservarse para los casos excepcionales, cuando se han agotado las vías ordinarias.

5- BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, J. y Carbonell, J.L. (1999). *Convivir es vivir*. MEC. Dirección provincial de Madrid.
- Beltrán Llera, J. (2001): "Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar". Ponencia presentada al *Seminario sobre Violencia Escolar* organizado por el Consejo Escolar del Estado
- Bisquerra, R.; Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Boqué, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa comprensiu d'activitats, educació primària i secundària obligatòria* (llibre i CD-ROM). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat
- Cantón, I. (2004): *La organización escolar normativa y aplicada*. Biblioteca nueva. Madrid.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleda, J. (2005): "La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 38, mayo-agosto
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo Editorial.
- Casamayor, G. (coord.) (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- CNICE: Factores que favorecen el comportamiento antisocial.
http://w3.cnide.mec.es/recursos2/estudiantes/jovenes/op_18.htm
Consulta 09/2006
- Consejo Escolar del Estado (2001): *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Síntesis de propuestas de mejora. XII Encuentro de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, Santiago de Compostela
- Consejo Escolar de Galicia(2001): *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago de Compostela
- Consell Escolar de Catalunya. (2002). *La convivència en els centres escolars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Consell Escolar de Catalunya. (2006). *Conviure i treballar junts*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Defensor del Pueblo (2000): *Informe sobre la violencia escolar*. Madrid. Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. y otros (2000): *Educar la Convivencia para Prevenir la Violencia*. Madrid. Antonio Machado Libros. 2000. ISBN: 84-7774-172-7

- Delors, J. (1996): *L'éducation: hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Centre UNESCO Catalunya. Barcelona.
- Díaz Aguado, M.J. (1998). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid
- El refugio en http://el-refugio.net/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1. Pàgina web de recursos i notícies sobre assetjament escolar. Consulta 09/2006
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001): *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*. En <http://www.arrakis.es/~io./inicio.html> Consultat 09/2006
- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea, Madrid
- Gallardo, B i García R. (1996): "La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un panorama pedagógico". *Revista de Educación*, núm.309, pp. 287-308
- Galvin, P., Mercer, S i Costa, P. (1993): *Building a better behaved school*. Longman, Londres
- Generalitat de Catalunya (2001). *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior.
- Guasch, M. et al. (2002). *Educació en valors per a la convivència en els centres d'ESO. Estratègies d'intervenció*. Barcelona: ICE de la Universitat Rovira i Virgili.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (2005): *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*, en http://www.fuhem.es/portal/areas/educación/documentos/Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005
- La Mirada de Jokin. <http://argijokin.blogcindario.com/> Recull de premsa, recursos educatius, associacions i links sobre violència escolar. Consultat 09/2006
- Led, P. (coord.) (2002). «Resolución de conflictos y mediación en los centros docentes». *Temáticos Escuela Española*, núm. 4.
- Led, P. (2005). *La mediación escolar: un modelo institucional*. Tribunal Arbitral de Barcelona. Anuario Justicia Alternativa, 6. Barcelona: J.M. Bosch Editor.
- Masnou, F. (1991). *Educació per a la convivència*. Vic: Eumo Editorial.
- McAndrews, T. (2001): "Zero tolerance policies" a *ERIC Digest Number*, 146

- Moreno, JM y Torrego, JC (2003): *Convivencia y disciplina. en el aula: solución de conflictos y aprendizaje democrático*. Madrid: Alianza
- Munné, M.(2006):*Els 10 principis de la cultura de mediació*. Barcelona. Graó
- Ortega, R. (1997): "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", en *Revista de Educación*, 313, pp 7-27
- Ortega, R. (1999): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía
- Padrós, M.; Rubio, L.; Martín, X.; Puig, J.M.; Trilla, J. (2002). *A mida. Materials d'educació en valors per a fer de tutor/a a l'ESO* (CD-ROM). Barcelona: Fundació Jaume Bofill i GREM (Universitat de Barcelona).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006): *Violencia y acoso escolar en España*. Informe Cisneros X. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Madrid
- Pérez, C. "Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula". . *Estudios pedagógicos*. [online]. 1999, no.25, p.113-130.
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100007&lng=es&nrm [consulta 26 Septiembre 2006]
- Proyecto Atlántida (2005): "Ciudadanía, mucho más que una asignatura: módulo de convivencia democrática", en <http://www.proyecto-atlantida.org>
- Puig, J.M. et al. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona.
- Puig, J.M.; Payà, M.; Martínez, M.; Buxarrais, M.R.; Trilla, J.; Martín, X. (1997 - 2000). *Educació en valors. Crèdits variables i crèdits de tutoria*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Revista de Educación (1997): Monográfico sobre "Violencia en los centros educativos". Num. 313, MEC
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2002): Monográfico "Medios, violencia y escuela" mayo
- Saiz, M.; López, A.; Salvat, M.; Cornudella, M. (1999). *Viure els valors a l'escola (3-12 anys). Solidaritat, diàleg, tolerància, alegria*. Barcelona: Federació Catalana de Voluntariat Social.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofia para el estudio de la Violencia. Valencia
- Segura, M.; Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea. S.A.
- Teixidó, J. (1998): *Estratègies de resolució de conflictes organitzatius a escoles i instituts*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

- Teixidó, J., Capell, D. i altres (2000): "Habilitats de Gestió de l'Aula a l'ESO", a *Organització i Gestió de centres d'ensenyament secundari*, VI Jornades del FEAEC, Barcelona, 11-13 maig. Document policopiat
- Teixidó, J. i Riera, A. (2000): "La regulación de la convivencia en un instituto de secundaria" Actas del I *Congreso Internacional sobre violencia en los centros educativos*. Huelva.
- Teixido, J. i Capell, D. (2002): *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas*. Comunicación al X Congreso de Formación del Profesorado, Cuenca
- Teixidó, J. (2003): "Teaching English in today's high schools. I try to teach them... but they learn little. What can I do? Some answers to English teachers' identity crises" a *Humanising Language Teaching*, 6, nov 2003
<http://www.hltmag.co.uk/nov03/>
- Teixidó, J. (2005a): *El lideratge dels canvis en els centres educatius*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, a http://www.xtec.net/fp/qualitat/5jornada/article_pb1.pdf
- Teixidó, J. (2005b): *El clima escolar. Dimensiones, factores y ideas para la mejora* Programa de Formación de Equipos Directivos del Gobierno Vasco. Vitoria
- Trianes, M.V. (1997): *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Ed. Aljibe, Málaga.
- Valero, J.M. (2006): *La escuela que olvidó su oficio*. Ed ICCE Madrid
- Vinyamata, E. (coord.). (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- Viñas ,J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2002): Situación de la convivencia escolar en España. Políticas de intervención. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 139-174.
- Zaitegi, N. i altres (2006): "Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual", a *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4, julio-agosto 2006