

# Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar

Teresa Bardisa Ruiz

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
mbardisa@edu.uned.es

---

## Resumen

En este artículo, se van a tratar tres asuntos. El primero aborda una breve descripción del proyecto europeo realizado sobre convivencia escolar; el segundo, las características del curso de formación derivado de dicho proyecto para incidir en la formación del profesorado, y el tercero, la evaluación hecha por los participantes que lo han realizado en base a la adquisición de competencias para el diagnóstico y la prevención de la violencia y la intervención para mejorar la convivencia.

La investigación titulada *Dimensión europea de los problemas de convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención (2002-2005)*, presentada a la Agencia Sócrates de la Unión Europea (Sócrates, Comenius 2.1), ha sido dirigida desde la UNED y han participado como socios las entidades siguientes: Federación de Enseñanza del Sindicato Comisiones Obreras (Estado español); Nyíregyházi Főiskola (Hungría); Proteo Fare Lombardia, perteneciente al sindicato CGIL (Italia) y el Instituto Superior de Educação e Trabalho (Portugal).

**Palabras clave:** convivencia escolar; prevención, diagnóstico e intervención; formación del profesorado; evaluación participante; proyecto europeo.

---

## Resum. Anàlisis i resultats de la construcció del sistema de convivència escolar

En aquest article, s'hi tracten tres assumptes. el primer aborda una breu descripció del projecte europeu realitzat sobre convivència escolar; el segon, les característiques dels cursos de formació derivat d'aquest projecte per incidir en la formació del professorat, i el tercer, l'avaluació feta pels participants que ho han realitzat en base a l'adquisició de competències per al diagnòstic i la prevenció de la violència i la intervenció per millorar la convivència.

La investigació titulada *Dimensió europea dels problemes de convivència escolar: prevenció, diagnòstic i intervenció (2002-2005)*, presentada a l'Agència Sòcrates de la Unió Europea (Sòcrates, Comenius 2.1), ha estat dirigida des de la UNED i hi han participat com a socis les entitats següents: Federació d'Ensenyament del Sindicat Comissions Obreres (Estat espanyol); Nyíregyházi Főiskola (Hongria); Proteo Fare Lombardia, pertanyent al sindicat CGIL (Itàlia) i Institut Superior de Educação i Trabalho (Portugal).

**Paraules clau:** convivència escolar; prevenció, diagnòstic i intervenció; formació del professorat; avaluació participant; projecte europeu.

---

**Abstract.** *Analysis and outcomes of school living-together system construction*


---

This article deals with three subjects; the first seeks to provide a brief description of the European project made on coexistence at school, the second the characteristics of the training course derived from that project to improve teacher training and the third an evaluation made by participants that have taken the course on the basis of skills acquisition for the diagnosis and prevention of violence and intervention to improve coexistence.

The research *European dimension of the problems with coexistence at schools: prevention, diagnosis and intervention (2002-2005)*, presented to the European Union Socrates Agency (Sócrates, Comenius 2.1), has been directed from the UNED with the associate participation of: Federació d'Ensenyament of the Sindicat Comissions Obreres (Spain); Nyíregyházi Főiskola (Hungary); Proteo Fare Lombardía, belonging to the Italian CGIL union, and the Institut Superior de Educação i Trabalho (Portugal).

**Key words:** coexistence at schools; prevention, diagnosis and intervention; teacher training; participant evaluation; European project.

---

### Sumario

Introducción	3. Objetivos pedagógicos
1. Algunos supuestos teóricos de la investigación	Referencias bibliográficas
2. Objetivo final del proyecto: un curso de formación para el profesorado	

## Introducción

Como tema de investigación, elegimos la construcción del sistema de convivencia en los centros interesados por la aparición de un fenómeno que, hasta hacía sólo unos años, no era «visible»; también, porque problemas de indisciplina y otros actos que rompen la estabilidad de la convivencia y deterioran el clima escolar estaban provocando un aumento del malestar docente y cierta alarma social, y, además, porque, al ser un objeto de debate cada vez más presente en los medios de comunicación, en la bibliografía educativa y en el discurso del profesorado, nos podía servir de eje transversal en el que podíamos vehicular enfoques teóricos y análisis de prácticas al uso.

Al abordar su dimensión internacional, observamos, por una parte, que las políticas educativas públicas no estaban hallando el modo de frenar la violencia escolar (salvo tomar medidas, principalmente de carácter coercitivo y de control sobre los estudiantes conflictivos, en vez de abordar su prevención) y, por otra, que, en los últimos años, universidades y otras organizaciones sociales de distintos países comenzaban a mostrar su interés por explorar algunas de las causas generadoras de conductas violentas, con la intención de hallar las

claves que pudieran orientar, sobre todo a los profesores, acerca de cómo intervenir adecuadamente sobre ellas.

Nuestra intención, por lo tanto, al presentar el proyecto a la Agencia Sócrates de la Unión Europea, fue doble: averiguar cómo los centros construyen su sistema de convivencia, formalizarlo en un modelo —que sirviera para analizarla y que resultara comprensible y aplicable en los centros— y diseñar un curso para el profesorado que fuera impartido por las instituciones vinculadas al proyecto.

## 1. Algunos supuestos teóricos de la investigación

Resumimos, a continuación, algunos planteamientos teóricos elaborados por el equipo de investigación de la UNED, formado por Bardisa, Callejo y Viedma, que tienen que ver con la justificación de la elección del centro escolar como unidad de observación, los objetivos y el enfoque metodológico.

En los trabajos sobre cultura escolar, no se ha planteado, hasta los años ochenta, la naturaleza del problema de la violencia escolar. Era un asunto, como hemos señalado, invisible, salvo los antecedentes de la pedagogía crítica que habían entendido la escuela como una institución inherentemente violenta, en tanto que legitimadora de la desigualdad social a través de la imposición de sentidos y la legitimación del orden social capitalista. Pero este nivel de violencia simbólica es distinto del que, en la actualidad, se intenta explicar (Filmus, 2003).

Es probable que el academicismo imperante en las instituciones educativas, sobre todo en las de enseñanza secundaria, haya obviado afrontar aspectos relacionados con el desarrollo social, emocional y afectivo de los estudiantes y de otros actores vinculados al centro docente. Es más, al detectar problemas en la convivencia escolar, éstos han sido interpretados en clave de «trastornos individuales» de la conducta, más que en términos de fenómeno social básico que habría que considerar para el buen funcionamiento de los centros. Podemos señalar que, en buena parte, los enfoques adoptados han «psicologizado» el problema, obviando aspectos relevantes de él, como, por ejemplo, la propia organización de los centros, el modo de impartir el currículo o el clima escolar como construcción sociológica, «que es, a la vez, el origen de los comportamientos individuales y también la consecuencia de la percepción individual y colectiva del entorno educativo» (Blaya, 2006: 66).

En la mayoría de los casos, se ha eludido una perspectiva sistémica para su estudio (el centro como totalidad), mientras que la tendencia imperante a la hora de buscar unidades de análisis ha sido considerar principalmente a los estudiantes, a las familias, a los medios de comunicación o al profesorado.

Nuestro planteamiento inicial, sin embargo, respondía al interés de aproximarnos a dicho fenómeno, cambiando las unidades de observación generalmente empleadas en los estudios sobre violencia escolar, tomando el centro docente como objeto de estudio y utilizando una metodología de investigación distinta a las habitualmente empleadas.

En una primera aproximación, la presencia de prácticas académicas que rompen la convivencia cabe encuadrarlas en un conjunto más amplio de cambios que está experimentando la vida cotidiana de los centros docentes, que han de considerarse, a su vez, derivados de las propias transformaciones sociales que caracterizan a la Europa de este inicio de siglo XXI. Así, por ejemplo, la tendencia al aumento de la edad escolar en la etapa de enseñanza obligatoria, el origen multicultural del alumnado o los sucesivos cambios derivados de nuevas leyes (en breves intervalos) son aspectos que exigen cierta readaptación de los propios centros (aun cuando el grado de generalización del fenómeno señalado esté por observarse empíricamente). Sin embargo, parece que se mantienen los mismos modelos curriculares y organizativos (Bardisa, 2004), al mismo tiempo que se aprecia un sentimiento de desconcierto e impotencia entre el profesorado, al carecer éste de elementos reflexivos, recursos y estrategias específicas para afrontar las nuevas situaciones.

El centro escolar es una de las concreciones del sistema educativo donde, en mayor medida, se ubica la intención de educar. Es el elemento más manifiesto, lo que hace que también sea el lugar en el cual tienen mayor repercusión los problemas de convivencia, en cuanto que impiden la intención de educar, donde se materializan diferentes formas de violencia que interfieren gravemente en el funcionamiento de los centros. Puede decirse que el centro escolar es donde la intención de educar (que conjuga la educación para la convivencia y la convivencia para la educación) ha de enfrentarse a las posibilidades de violencia. También, por ser éste un lugar conflictivo, donde las medidas de control y gestión de la convivencia pueden tener una mayor incidencia operativa, ya que se convierten en educativas para dicha convivencia.

Desde los anteriores presupuestos, el centro escolar queda definido como la unidad, física (edificio o conjunto de edificios en un lugar determinado de una localidad) e institucional (bajo la misma denominación), que tiene por intención educar a un conjunto de individuos que, en principio, demandan tal educación, ya sea directamente o de manera indirecta, a través de los padres, y es conceptualizado como unidad sistémica, con recursos a su disposición y claramente diferenciados de su entorno. Ahora bien, algunos supuestos de esta definición pueden percibirse como débiles, como el hecho de que la principal distinción (profesores que ofrecen educación y alumnos que la demandan) parte de la integración subjetiva de ambas partes, cuando podría darse el caso de docentes que apenas ofrecen educación y, más aún, según la experiencia, de estudiantes que son *obligados* a acudir al centro, a pesar de su falta de demanda de educación. Seguramente, en esta posible ambigüedad, que podría servir para la crítica de la aceptación del centro escolar como unidad de observación, es donde pueden realizarse algunas de las operaciones para el control de la convivencia; posibilidad de la que se derivan consecuencias sobre los maestros o profesores que se niegan o son incapaces de ofrecer educación y sobre los estudiantes que se niegan o son incapaces de demandar educación. Tal vez, la falta de unidad del sistema —centro docente—, en la medida en que puede verse afectada por una subordinación al sistema educativo, que prácticamente impi-

de la expulsión de docentes y alumnos, que deja difusa su observación, puede dejar difusa su operatividad. Pero se ha optado por la observación de tal posibilidad, en vez de por otras unidades de observación, como el propio sistema educativo o el sistema social, que, en nuestro caso, sería inabordable.

La violencia, como un fenómeno intrínsecamente ligado a la conciencia social, exige la observación de tal conciencia social. Una conciencia social que, manteniendo como unidad los centros escolares, ha debido tener su registro, ya sea de carácter escrito (denuncias formales, actas, informes, etc.), ya sea en la propia conciencia de los elementos individuales (docentes, estudiantes, familia, inspectores, administrativos, etc.). Sin embargo, la propia ausencia de conciencia de violencia en el centro pone de manifiesto la operatividad de los dispositivos de control y gestión de la misma, aunque, paradójicamente, sus elementos individuales puedan ser escasamente conscientes de su existencia, ya sea bajo su probable configuración como normas para la convivencia naturalizadas, ya sea como prácticas, más o menos explícitas, de exclusión de posibles fuentes de irrupción de la violencia. Así, el registro de las formas de violencia se convierte también en registro de su gestión, aun cuando sea desde la posible ausencia de conciencia de su presencia.

Pero ha de quedar claro que es la propia unidad de observación, el centro escolar, el que establece la diferencia entre violencia y fenómenos como indisciplina o mal comportamiento; así como entre maltrato, abuso de poder, intimidación, acoso (o ciberacoso, con móviles u ordenadores, en los últimos años), robo, vandalismo, irrupción, agresión, intimidación, etc.

Teniendo en cuenta el esquema propuesto para la gestión de la convivencia y el campo aquí dibujado, se deduce que sólo sobre la observación de la lógica instituyente de la violencia, en el centro escolar, podrán explicarse las razones por las que las víctimas se ven impedidas para dejar el infierno en el que se sienten o combatirlo. Tal vez podríamos encontrarnos con que el sistema social (centro escolar) protege al agresor y desprotege a los agredidos. Pero el problema reside en la fijación del centro escolar como unidad sistémica. Hasta ahora, se han subrayado algunas dimensiones del sistema social general como coadyuvantes a la institucionalización de la violencia, pero falta reconocer al centro escolar como sistema en el que puede institucionalizarse la violencia.

La gestión de la violencia y su consecuencia (la agresividad), desde la mayor parte de los modelos teóricos, conlleva el control del conjunto del proceso, pero, sobre todo, la intervención desde los dispositivos sistémicos, que, a su vez, son los que ponen en juego la mayor parte de elementos del proceso. De hecho, sus consecuencias son tales fenómenos del proceso.

Se ha destacado la comunicación de violencia y agresividad por dos razones. Por un lado, por su relevancia en la propia constitución de la violencia, siendo un elemento clave, tanto para su extensión, como para la intervención, y, por otro lado, sobre todo, por mostrar señales de poseer su propia lógica, su propia espiral. Así, la violencia puede integrarse en una espiral de denuncias o en una espiral de silencio.

Aun cuando se han publicado excelentes informes, entre otros los del Defensor del Pueblo, e investigaciones sobre la violencia en los centros escolares, hay que resaltar la ausencia de llevar hasta el final la asunción del centro escolar como unidad de observación<sup>1</sup>.

Por lo tanto, enfocar el centro escolar como unidad sistémica conlleva otorgarle ciertas características, además de los dispositivos directamente relacionados con la violencia: orientación pedagógica, estructura organizativa, métodos de enseñanza, prácticas cotidianas en las relaciones con estudiantes, etc., o, como Blaya (2006: 65) indica: «la violencia está influenciada significativamente por la calidad del clima educacional y social de las escuelas y de las aulas», clima que, a su vez, la autora relaciona con el éxito académico de los estudiantes y que resulta del conjunto de valores y conductas que constituyen el *ethos* del centro. Es decir, aunque reconocemos que las características del entorno social, agente principal de violencia en la mayor parte de las conclusiones de los estudios, son importantes, aquí han de ocupar un lugar secundario, puesto que sólo caben en la observación del centro en la medida en que el propio centro las asume y establece sus estrategias educativas en función de ellas. Desde nuestro planteamiento, es importante observar qué hace o deja de hacer el centro escolar en la construcción de la convivencia y en sus rupturas, entender profundamente el centro escolar como unidad de observación, porque es la unidad de acción y porque, como hemos podido observar, puede constituirse como sistema autónomo, al existir claras diferencias entre los centros a la hora de promover soluciones a los problemas y a los conflictos comunes. Aunque también hemos encontrado que algunos no son autónomos, porque ni siquiera se han constituido como sistemas autorreferenciales.

En consecuencia, con nuestra investigación, no pretendíamos seguir mostrando —como en otros estudios— cuántos actos de violencia se producen en los centros, en qué franja de edad está más presente, o describir cuántas expulsiones se producen y qué mecanismos se aplican para llevarlas a cabo, sino que tratábamos de comprender por qué se utiliza la expulsión para solucionar los problemas de convivencia, qué sentido tiene esa decisión, cómo se asume por

1. Por ejemplo, el libro informe de Melero Martín (1993) acaba centrándose en las dimensiones del entorno del centro escolar, como la realidad sociocultural de los barrios de los centros, los modelos familiares y otros. Por su parte, Ortega y Mora-Merchán se exponen como defensores de una perspectiva sociocultural y ecológica, sin embargo, ésta sigue radicada en los individuos: el fenómeno de la violencia trasciende la simple conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece. Un análisis algo más complejo nos permite distinguir un tercer afectado: quien la contempla sin poder o querer evitarla (Ortega y Mora-Merchán (1997: 11). Habría que asumir que es el propio sistema social (centro) el afectado, pero cuesta reconocer esta unidad de análisis y se queda en los individuos que, directa o indirectamente, se encuentran en los comportamientos violentos.

Desde otra perspectiva, Olweus (1998), a partir de su propia experiencia focalizada en centros escolares, obtiene unas relevantes conclusiones para programas de intervención. Si la intervención ha de ser integrada en estas unidades sistémicas, pocas razones hay para obviar su centralidad en la producción teórica y la observación empírica.

el resto de los actores y por qué, a quién favorece, contra quiénes va dirigida habitualmente, etc. Nuestra intención, por lo tanto, era averiguar qué dimensiones, factores y condiciones entran en juego para construir una convivencia positiva o su contraria y, sobre todo, descubrir qué buenas prácticas escolares conducen a una relación positiva entre los actores. Estamos de acuerdo con García Gómez (2006: 103) cuando afirma que «Poco seremos capaces de profundizar si limitamos el análisis a las actuaciones de agresividad más evidente, en las que suelen caer quienes recurren a conductas menos elaboradas [...] Por tanto, la cuestión primordial para nosotros será averiguar de qué forma el currículo y la organización de la que nos hemos dotado como centro, presiona, excluye, desestima [...] a algunas personas o colectivos». Queríamos comprender los mecanismos que hacen específica la convivencia en cada centro, cuáles son las representaciones construidas sobre sentimientos de seguridad *versus* inseguridad con los que se acude a los centros y se vive en ellos o, por ejemplo, cuál es la forma en que se construyen los RRI (actores que intervienen, medidas preventivas o coercitivas), cómo se afrontan las normas de disciplina y cómo su uso transforma la vida del centro.

En ocasiones, la *gestión* de los problemas de convivencia (creación y aplicación de un listado de normas) es la única respuesta del centro, desde la creencia de que va a convertirse en una «vacuna» disuasoria para los estudiantes. Esta perspectiva permite a la dirección y al profesorado «mirar hacia otro lado» ante los conflictos y legitimar sus prácticas, eludiendo la responsabilidad de una intervención educativa, en tanto que los problemas los atribuyen a patologías de tipo psicológico, a familias desestructuradas o permisivas, etc., por lo que la inhibición profesional se justifica al considerar que son asuntos que están fuera de su control. Al hablar de prácticas, nos estamos refiriendo tanto a las de carácter interno como externo, que inciden en el funcionamiento del propio centro porque repercuten en el sistema de convivencia que se crea y se recrea a través de ellas<sup>2</sup>.

### *Objetivos de la investigación*

- Conocer los dilemas que están afrontando los sistemas educativos, principalmente en la educación secundaria.
  - Identificar y analizar las representaciones sociales construidas sobre el fenómeno de convivencia *versus* violencia estudiado.
  - Delimitar las características comunes y diferenciales que adquiere el fenómeno de la convivencia en los centros escolares.
2. En el trabajo de campo *exploratorio* que realizamos al inicio de la investigación, pudimos comprobar cómo en centros ubicados en el mismo entorno, con plantillas de profesores y estudiantes con perfiles culturales y socioeconómicos similares, en un centro, los «partes» pasaban de la centena, mientras que en el de al lado, en el mismo intervalo de tiempo, sólo se habían contabilizado cuatro. ¿Cómo se explica, entonces, que muestren modelos de convivencia tan dispares? Resultaba evidente que las medidas que adoptaban eran diferentes: en el segundo caso, estaban adaptadas al tipo de estudiantes y al entorno comunitario.

- Definir y clarificar el continuo de problemas que afectan a la convivencia *versus* la violencia en el ámbito escolar.
- Averiguar cómo influyen, en los estudiantes y en el profesorado, los conflictos, así como la interpretación que hacen de ellos.
- Identificar los elementos constitutivos de la identidad del centro y de las formas en que construyen su sistema de convivencia, así como la influencia que el contexto ejerce sobre dicha construcción.
- Comparar y valorar algunas prácticas que sobre convivencia escolar se llevan a cabo en los centros, de forma que se puedan difundir entre las comunidades escolares.
- Reconocer las «buenas prácticas» y las estrategias adoptadas en los centros para resolver los problemas.
- Diseñar un curso de formación para el profesorado que recoja el enfoque y la metodología seguidos en el proyecto.

### *Metodología de la investigación*

La metodología elegida para afrontar los retos de la investigación asumió los presupuestos teóricos de las técnicas cualitativas de investigación social.

Al ser éste un proyecto compartido con instituciones de diferentes países, ha habido dos aspectos que han sido objeto de debate entre los grupos de investigación hasta llegar a un planteamiento común; el primero, aceptar el término «convivencia» frente al de violencia y, el segundo, comprender la pertinencia de la metodología cualitativa propuesta y la representatividad de la muestra. En el primer caso, porque se habla (por extensión) de violencia como término genérico, que se asigna a todo tipo de manifestaciones de conducta consideradas poco adecuadas en una institución educativa, aunque su maldito uso no siempre se corresponda con un significado preciso, entre otras razones, porque la violencia escolar es objeto de estudio desde perspectivas y campos de conocimiento distintos, como la sociología, la pedagogía, la psicología y la criminología.

Sí estábamos de acuerdo en señalar que la violencia respondía a actos aislados, difíciles de prevenir con las prácticas escolares habituales que, no obstante, estaban provocando un discurso fatalista en el profesorado, que mira hacia el exterior para encontrar una explicación sobre lo que ocurre dentro, e inquietud en las familias, que tampoco saben cómo colaborar para su erradicación. En definitiva, conductas cada vez más frecuentes de alteración del orden escolar establecido también reciben el nombre de *violentas*. Ahora bien, hablar de violencia en los centros es hacerlo como contrapunto de convivencia y puede tomarse como un síntoma de lo que cabría considerar el estado de la convivencia en esa unidad que es el centro escolar. Sin embargo, no podíamos aceptar, a priori, la visión de algunos socios que mostraban, en cierta medida, la creencia de que la violencia estaba institucionalizada en los centros.

En el segundo caso, las decisiones metodológicas han exigido, a su vez, un proceso negociador hasta aceptar el enfoque cualitativo recogido en el proyecto.



No han sido pocas las dificultades para acordar la selección del campo, el carácter estructural de la muestra, los objetos de observación y los criterios de análisis. A los socios, les resultaba en principio difícil de comprender nuestro enfoque sociológico y los procedimientos que tendríamos que seguir hasta crear un modelo con el que analizar la construcción del sistema de convivencia en los centros. Resistencias que eran fruto de la experiencia investigadora de algunos de los socios (Hungría, Portugal y Comisiones Obreras), acostumbrados a trabajar con muestras de representación estadística y, por ello, renuentes en aceptar la representatividad de la muestra estructural decidida. Sin embargo, hemos de reconocer que la riqueza de la controversia, cuando los problemas complejos se sitúan en un marco más amplio, permiten analizar mejor sus componentes, al tiempo que se facilita la yuxtaposición y el debate de ideas. Por último, podemos destacar que la aceptación colectiva, frente a las posiciones inicialmente enfrentadas, supuso para algunos iniciar una innovación conceptual y metodológica. Tratábamos de superar la idea que propone a la violencia como elemento estructurante de la vida de las instituciones docentes y evitar centrarnos en los hechos excepcionales que supone la violencia, para centrarnos, en cambio, en comprender la forma en que se construyen las normas sociales que se generan con la convivencia en su proceso de institucionalización.

Como técnicas para la recogida de información, se han llevado a cabo distintas prácticas: observación, análisis de documentos institucionales, fotografías y dibujos realizados ex profeso por los alumnos, así como entrevistas en profundidad a diferentes actores y en distintos escenarios en cada uno de los centros seleccionados. Resulta especialmente relevante destacar que los centros observados en profundidad recogen las características de los tipos de centros previstos en cada país, de manera que de cada uno de ellos se ha obtenido una muestra empírica del conjunto de la tipología diseñada, mediante la cual se seleccionaron seis institutos de secundaria en cada país.

Los procedimientos y las actividades llevadas a cabo durante los tres años que ha durado el proyecto se han coordinado entre las diferentes instituciones vinculadas al mismo, de manera que se ha podido llegar a conclusiones comparables. En su desarrollo, se han distinguido tres fases: análisis de situación y políticas públicas; estudio concreto de casos de centros escolares, y diseño y realización del informe y del material didáctico necesario para impartir un curso de formación a profesores de enseñanza secundaria.

Del análisis de la información recabada y de su posterior comparación, se pueden señalar los elementos comunes y diferentes de la dimensión europea del fenómeno estudiado; la comprensión de las formas de gestión de los problemas de convivencia detectados en los centros y las estrategias (buenas prácticas) que han resultado positivas para la prevención.

### *Modelo de análisis de la convivencia escolar*

Es conveniente aclarar, previamente, algunos de los elementos que nos sirven para realizar el análisis de dichas prácticas. El modelo de análisis que muestra-

mos no es único, sino uno más entre los que se podrían utilizar. Éste, en concreto, ha sido elaborado especialmente para construir y reconstruir parte del marco teórico de la investigación, después de analizar, entre otros aspectos, el repertorio de prácticas recogidas.

Los datos obtenidos con las diferentes prácticas de recogida de información nos han permitido (al categorizarlas) comprender que éstas tienen que ver con el contexto social en el que se localizan los centros, con los diferentes actores y con las relaciones que se establecen entre ellos. Su análisis permite descubrir las incoherencias y contradicciones que se producen entre los supuestos teóricos sobre educación y la acción práctica en los centros y en las aulas. Es decir, entre lo que se dice que «debe ser» una institución escolar, *el sistema normativo ideal* de referencia, participativo, democrático, integrador y solidario, multicultural, etc., y lo que realmente «es», normas de frecuencia en el *sistema social*, individualista, competitivo, excluyente, o, lo que es lo mismo, entre el discurso frecuentemente retórico y la práctica. Es muy probable que la brecha entre lo que se plantea como ideal y lo que hacen en la práctica la gran mayoría de los actores sea tan grande que sólo obtenga una respuesta de rebeldía cuando se muestra la crudeza de lo que, en muchos casos, sucede.

Una de las conclusiones a la que el equipo investigador ha llegado es que el referente «centro» como institución *ideal* construida impide contemplarlo en su justa medida para desarrollar prácticas más adecuadas. Se ha ido construyendo un discurso en el que se señala que «ya no se representa la escuela como un lugar seguro de integración social, de socialización, no es más un espacio resguardado; al contrario, se ha vuelto un escenario de sucesos violentos» (Abramovay, 2002: 78). Frente a esta imagen descorazonadora, a los profesores de secundaria les cuesta desmitificar su profesión, comprender la dificultad de su trabajo y, en consecuencia, «reconvertir» sus pretensiones, centradas casi exclusivamente en el desarrollo académico de un currículo establecido, en otras más realistas en función de los fines institucionales (abiertos al cambio y la innovación), en los que se considere el contexto, la plantilla de profesores y el currículo para destinatarios concretos, que es para quienes tales prácticas se realizan. Destinatarios adolescentes que, en palabras de algunos docentes, son etiquetados como «carne de cañón», «delincuentes», «difíciles», «desmotivados». También se ha podido escuchar de un director frases del tipo: «Con los padres que tienen, ¿qué puedes esperar de sus hijos? Pues que acaben en la cárcel».

Con ello, dichos profesores se olvidan de que «Los adolescentes son insoportables. Eso que deberíamos recordar todos, porque fuimos insoportables antes que adultos, no excluye, como bien saben los padres y madres con hijos en esa edad agria, dolorosa, que sean muy sensibles, los más vulnerables. Los adolescentes sufren porque no entienden lo que pasa dentro de su cuerpo ni fuera de él, y ese estupor no se vence, no se dobléga ni se somete. Hay que pasarlo, igual que la varicela, hasta que un día, las hormonas se equilibran, el cuerpo deja de crecer, el carácter mejora y los campeones de la impaciencia encuentran, más allá de los portazos y las lágrimas, una vida por delante» (Grandes, 2009).

El centro escolar aparece como sistema social con suficiente autonomía como para construir su propio modelo de convivencia. Se reconoce la capacidad de los actores para modificar, con sus prácticas cotidianas, las relaciones que definen el modo en que conviven. Del conjunto de tales prácticas, se desprende que los actores crean y recrean sus modos de convivir, y esta afirmación nos permite reconocer que, a pesar de la sobrerregulación a la que están sometidos los centros (Bardisa, 2002), sus actores gozan de la autonomía suficiente como para realizar prácticas diferentes e incluso opuestas a las habituales, probablemente, como Bolívar (2008) indica, porque han sido capaces de contrarrestar «la inercia de un sistema burocrático y formalista» (que tiende a ser recentralizador), al crear las condiciones para compartir una visión política común con la que dar una orientación pedagógica a la educación pública.

De los resultados de la investigación realizada, se infiere que el sistema de convivencia en los centros escolares se construye a partir de las interacciones que se producen entre tres conjuntos de elementos: *la identidad del centro* escolar, el tipo de *prácticas de producción interna* que éste establece para regular la convivencia y *las prácticas de producción externa* que ejercita sobre él el contexto social e institucional dentro del sistema educativo al que pertenece. La forma en que se ajusten las distintas orientaciones e intereses de los actores que conviven en el centro y el conjunto de elementos citados condicionará su grado de *estabilidad* y, en consecuencia, el tipo de convivencia «construida».

La convivencia, por lo tanto, no es tan sólo producto de la interacción cotidiana entre los actores que conviven y participan en el centro, ni de sus intereses, orientaciones, perspectivas de futuro, necesidades, etc. Su construcción tampoco depende exclusivamente de la capacidad reguladora de una ley, de la gestión de un equipo directivo, de los medios de los que éste disponga o del tipo de alumnado que integre el centro. Es decir, aunque todos los factores mencionados son relevantes para la convivencia, desde nuestra perspectiva, aquélla es resultado de un proceso dinámico, complejo y constante de interacciones que se alimentan tanto de los elementos sistémicos proporcionados por la institución o el contexto social, como de las acciones individuales de todos los participantes en el sistema. Por lo que la convivencia, además de responder a factores estructurales, es fruto también de las *prácticas* cotidianas de los individuos.

La construcción de la convivencia no se basa, según este modelo, en la ausencia o eliminación del conflicto, sino en la identificación de los intereses y las orientaciones de los distintos actores para promover (a través de la creación de normas fácilmente identificables, compartidas por la mayoría y aplicadas del mismo modo para todos y por todos) un tipo de control interno acorde con la identidad del centro escolar y con el contexto social externo al centro. Por ello, consideramos que el papel que desempeña la definición de la identidad del centro, como imagen compartida por todos, es de vital importancia, si tenemos en cuenta que éste es el elemento que mayor significado provee a la comunidad escolar (entendida ésta de forma amplia, integrando en ella a todos los agentes involucrados).

En síntesis, en la medida en que la identidad del centro se corresponda con el tipo de normativa y de control interno que se establezca y, a su vez, ambos estén en sintonía con el contexto social y el tipo de control externo ejercido sobre el mismo, la convivencia se adecuará a normas compartidas por la mayoría de los actores, con lo cual aumentará el grado de control del centro sobre la convivencia y reducirá, en consecuencia, la situación de conflictividad incontrolada y de incertidumbre. Estas normas compartidas sólo serán aceptadas si forman parte de la vida cotidiana de los distintos actores, es decir, si se interiorizan y se asumen como una forma de convivir.

No obstante, y aunque lo que se pretende con esta definición es mostrar un ideal, debemos reconocer que los centros escolares son espacios complejos, en ocasiones turbulentos, en los que conviven diferentes lógicas identitarias. Eso es evidente, o por lo menos no hemos encontrado ningún centro en el que sea posible establecer una sola dirección identitaria en la acción colectiva. Incluso en aquellos que tienen un marcado carácter identitario (como es el caso de los centros de titularidad religiosa), sus integrantes no comparten las mismas formas de entender la institución.

Ahora bien, esa sintonía entre los tres elementos no siempre conduce al deber ser de lo «educativo»; por ejemplo: la estabilidad «forzada» de centros concertados oculta la discriminación y expulsión, camufladas entre argumentos «legitimadores», pero tras los cuales encontramos criterios contrarios a la equidad y a la igualdad de oportunidades. En este sentido, hemos comprobado (como en el estudio realizado por Dagorn [2004] citado por Blaya [2006]) que, al estudiar centros favorecidos y muy favorecidos socialmente, la violencia escolar no es privativa de los centros desfavorecidos. Blaya señala las diversas estrategias utilizadas, como «la exclusión de las minorías de origen social desfavorecido, castigos más frecuentes, ostracismo de dichos alumnos, tanto por parte de los adultos como de sus compañeros, que van a precipitar su fracaso escolar y su marginación del centro».

Las diversas posiciones de los actores, sus trayectorias personales y profesionales o la capacidad que los agentes externos (familias, leyes, inspectores, etc.) tienen de intervenir sobre la acción de los centros, potencian distintas lógicas, a veces contrapuestas al propio *ideario* del centro. No podemos olvidar que la escuela es un espacio de lucha social, ideológica, laboral, etc., donde se decide en cada momento, a través de posiciones de poder, la acción de la comunidad. En consecuencia, no queremos ser reduccionistas con el modelo propuesto, sino presentar algunos elementos con los que poder abordar un análisis de la complejidad, porque, en definitiva, el proyecto de investigación tendrá que servir para ayudar al profesorado a realizar un recorrido similar al efectuado por nosotros, pero aplicado a su centro. Somos conscientes de que, en los centros, conviven todas estas diferencias y que la decantación hacia unas orientaciones u otras son el fruto de conflictos resueltos muchas veces sobre relaciones de poder. Es más, siempre hay que entender que estas situaciones no son definitivas y que, por ejemplo, la identidad de un centro es un proceso sujeto a cambio.

**Gráfico 1.** Esquema de análisis de la convivencia en los centros escolares

Tipos de orientación de la enseñanza:

- *Académica.* La más fácil de reconocer. Está dirigida casi exclusivamente hacia el logro académico, la calidad de los contenidos de enseñanza y los resultados objetivos de sus estudiantes. Se centra en la enseñanza de los alumnos a través de los contenidos curriculares. A menudo, está revestida de prestigio y de un componente de clase. Supone una doble legitimación: ante la Administración y ante la comunidad. La hegemonía de esta orientación académica rige los destinos de muchos centros. La clase social es la característica con más capacidad de explicación sobre el control académico, al haber una clara relación directa entre el ascenso en la clase social y las exigencias de las familias. Se identifica con facilidad, porque la gran mayoría del alumnado tiene la idea de continuar sus estudios para acceder a la universidad.
- *Comunitaria.* Antepone los aspectos educativos básicos que explican la educación como un proceso de socialización (reforzadora o sustitutoria de la educación familiar), a veces tan sólo como elementos de defensa ante las exigencias de entornos muy difíciles y con una pretensión de transforma-

ción del contexto social en el que se integran. Promueve, como referentes de actuación, los valores que se proponen desde el sistema normativo ideal del sistema educativo anteriormente descrito. Valores que promueven la igualdad, la erradicación de la violencia en las relaciones, el racismo o la xenofobia y protege a los estudiantes de todos los males producidos por la racionalidad, el individualismo y la competitividad que construye el mundo moderno. El tipo de control se orienta hacia la consecución de objetivos educativos e integradores de los estudiantes en su comunidad o en la sociedad en general. La escuela pierde, bajo esta orientación, la primacía del valor académico, para cumplir con una labor de educación e integración social. Al contrario de lo que ocurre con el control académico, su relación es inversa con respecto a la clase social, y aumenta en centros que se hallan en contextos en los que las clases bajas o la población marginal son mayoría en el centro.

- *Administrativa*. Orientada hacia el cumplimiento de la normativa docente y la obtención de titulaciones por parte de los alumnos. Convive con las anteriores y está ligada al control burocrático de la Administración. Si sigue esta orientación exclusivamente, deja de lado su constitución como sistema autónomo. Resulta sorprendente cómo esta orientación supone el refugio de los centros con mayores problemas de convivencia.

Después de aclarado el significado de las orientaciones que adoptan los centros, pasamos a definir brevemente cada uno de estos conjuntos (factores) y los elementos que los constituyen, deteniéndonos en un resumen del catálogo de prácticas que les corresponden y que han sido analizadas en la investigación.

- a) *La identidad del centro*. La identidad del centro es un referente para los distintos actores que se relacionan con él o dentro de él. A través de tal identidad, se proporciona una imagen conjunta del centro y de sus objetivos. La identidad se construye socialmente mediante la producción de elementos compartidos colectiva e individualmente, y actúa como productor de sentido sobre la acción del centro y de sus integrantes. Comprende los objetivos del centro, el «para qué» de su existencia, y define su orientación ideológica. Sin duda, la identidad del centro es el elemento integrador que proporciona un anclaje estable a la comunidad escolar. Un referente necesario para modelar o enfocar sus prácticas y otorgarles significado. Los datos de la investigación muestran cómo existen diversos elementos que construyen la identidad de los centros con claridad. Los más importantes son:

- Prácticas para modificar factores independientes: composición sociodemográfica de los estudiantes. Se consideran identitarias las características sociodemográficas que crean homogeneidad en el centro. Entre ellas, estarían la clase social, el origen geográfico, la religión, el idioma, etc. También encontraríamos la historia del centro, las características físicas, el contexto social, la composición y la situación laboral del pro-

fesorado. Se consideran la estabilidad, la formación y el cumplimiento de sus expectativas; ejes sobre los que un centro se relaciona con los profesores.

- Prácticas para modificar factores dependientes: forma de dirección. Se consideran dos aspectos reguladores: el tipo de liderazgo (unipersonal o colegiado, autoritario o democrático) y el tipo de gestión (formal o burocrático e informal). También encontraríamos el tipo de orientación predominante, la composición sociodemográfica y la construcción de la imagen del centro.

b) *Factores de producción interna de la convivencia.* En cuanto a los elementos que son producidos internamente por los centros para organizar sus sistemas de convivencia, podemos considerar, entre otros:

- Los de carácter formal: vigilancia de los espacios comunes por parte de profesores, vigilancia con personal no docente (cámaras, guardas de seguridad, personal administrativo) y formalización del control (registro de incidencias, protocolos de actuación).
- Los de carácter informal: organización del centro, formación de los grupos de clase, asignación de docentes a grupos, confección de los horarios, control del aula, estrategias de enseñanza, actuación ante comportamientos disruptivos, etc.

c) *Factores de producción externa de la convivencia.* Por último, nos referimos a los factores externos que influyen en los centros, ejerciendo algún modo de control en ellos. De éstos, se han identificado las prácticas siguientes:

- Producidas por actores internos: difusión de información sobre las normas de funcionamiento del centro, difusión de información académica (por ejemplo: el porcentaje de aprobados en la selectividad), actividades deportivas y culturales, prácticas para conocer el contexto.
- Producidas exclusivamente por actores externos: prácticas de los medios de comunicación, o por expertos de otras instituciones.
- Prácticas producidas conjuntamente por actores externos e internos: relaciones que se dan entre familias y profesores, relaciones con la inspección técnica, los servicios de salud pública, los servicios sociales, relaciones con los centros de primaria, relaciones con empresas de la zona.

Respecto a las relaciones externas, las prácticas que el profesorado establece con las familias, cuando éstas tratan de ejercer algún tipo de control (que en no pocas ocasiones son interpretados como una ingerencia inadmisibles), son las que más conflictos crean en los centros (Bardisa, 2001). Para regular la convivencia, resulta fundamental conocer las dificultades para establecer formas de comunicación que les permitan conocer los objetivos que las familias demandan a los centros, y adecuar así su orientación. El control familiar es, además, muy complejo. Su ejercicio se basa en las necesidades cotidianas de

las familias, las orientaciones sobre el futuro de sus hijos y las idealizaciones de la función de la escuela. A partir de éstas, las familias someten a los centros a peticiones que, en muchas ocasiones, se alejan o entran en contradicción con las visiones que la dirección o el profesorado tienen de lo que es su tarea (Bardisa, 2002). Labores de guardería, protección, educación general, etc., tradicionalmente asignadas a las familias, son trasladadas, cada vez más, de los hogares a los centros docentes.

En cuanto a las prácticas de control ejercidas por la Administración a través de las leyes que promulga y de sus representantes, también condiciona la acción de la escuela. Por medio de este control, se marca la acción académica del centro, su grado de autonomía y se regulan los límites de su acción social. Además de la resolución legal de conflictos graves, su incidencia económica y laboral sobre los centros condiciona, a veces, la capacidad de actuación.

Otras veces, las prácticas están relacionadas con el control ideológico. Este tipo de control tiene que ver con la forma en que se concibe socialmente la idea de escuela. Como toda construcción social, su concepción tendrá que ver con las posiciones de poder que ocupen los diferentes actores que participen en su creación. Desde esas posiciones, se ejercerá el poder que limite la visión social de esa idea. En consecuencia, ésta se alimentará de las posiciones sociales e ideológicas de estos actores y de los grupos de poder interesados en un modelo de escuela adecuado a sus intereses.

## 2. Objetivo final del proyecto: un curso de formación para el profesorado

Uno de los objetivos del proyecto Sócrates consistía, como ya hemos señalado, en que, una vez concluida la investigación y como producto de ésta, el equipo de la UNED diseñaría un curso de formación para el profesorado de secundaria en ejercicio, que mostrara el enfoque teórico y los planteamientos metodológicos adoptados en dicha investigación. Las instituciones participantes en el proyecto acordaron que cada una de ellas, según sus posibilidades, lo impartiría de forma presencial o virtual. Todos los socios participantes en el proyecto tienen entre sus competencias la formación directa de profesores, por lo que el curso se puede impartir en cada una de las instituciones implicadas. Los participantes en el curso podrán seguirlo de manera presencial o desde sus lugares de residencia, según acuerde cada socio comunitario, utilizando los materiales diseñados por la UNED.

### *Técnicas aplicadas para detectar la pertinencia de ofrecer este curso*

Al iniciar el estudio del Proyecto Sócrates, se realizó un trabajo de campo de carácter *exploratorio* en diferentes centros de la Comunidad de Madrid y una posterior grabación, que se emitió por TV UNED en 2002, en la que también se recogieron las representaciones sociales y las interpretaciones que diferentes actores educativos construían sobre un asunto de plena actualidad ya en esos primeros momentos. Ambas prácticas permitieron conocer las difi-



cultades que encontraban directores, profesores y estudiantes de centros de enseñanza secundaria para explicar el estado de la convivencia en sus propios centros. Al mismo tiempo, manifestaban su interés por encontrar un modelo de análisis de la convivencia que utilizar en sus centros para poder, posteriormente, intervenir con propuestas de mejora. Por otra parte, la Federación de Enseñanza de CCOO disponía de información suficiente acerca de la demanda de cursos sobre conflictos escolares.

Además del creciente interés general mostrado por este fenómeno social, el equipo de investigación de la UNED quiso comprobar en diferentes foros si el proyecto financiado por el Programa Sócrates de la Unión Europea y los sucesivos avances que iba logrando podrían contribuir a que el profesorado contara con un modelo para analizar los sistemas de convivencia desarrollados en los centros y lograra, posteriormente, diseñar un proyecto de intervención para su propio centro con propuestas concretas de mejora. Por lo tanto, se recabó información de los docentes, tanto sobre la necesidad de formación para comprender e interpretar un fenómeno nuevo, sobre el que reconocían carecer de herramientas pedagógicas para abordarlo, como la pertinencia de diseñar un curso que respondiera a sus necesidades.

Ambos intereses fueron confirmados a través de las interacciones con el profesorado, miembros de equipos directivos, educadores sociales, inspectores, etc., asistentes a los cursos impartidos por el equipo español de investigación a propuesta de los centros asociados de la UNED o en sus cursos de verano, respectivamente, celebrados en Melilla, Barbastro, Elda, Elche, Cádiz, Alcoy y Denia entre los años 2002 y 2008. Asimismo, en los organizados por el MEC y por la Consejería de Educación de Castilla y León, y en diferentes cursos organizados por los distintos CEP. En todos ellos, se ha aplicado un cuestionario de opinión a los participantes. El equipo de investigación trataba de divulgar la investigación y de ajustar «sus propios planteamientos», a la vez que recababa información sobre cómo ir construyendo el curso atendiendo a las demandas y propuestas de los futuros destinatarios del curso.

También, se han ido presentando avances de la construcción del modelo de análisis y de resultados de la investigación en tres congresos internacionales celebrados en la Universidad Europea de Madrid, la Universidad de la Amazonía de Brasil, la Universidad Católica de Mendoza (organizado por el Observatorio de Violencia Escolar argentino) y en el Congreso Interuniversitario de Organización Escolar celebrado en Sevilla.

En todos estos encuentros, se ha venido mostrando un gran interés por el proceso y los resultados de la investigación, así como por la necesidad de recoger, en un curso de formación, los planteamientos teóricos que los sustentan y la metodología cualitativa empleada. Tal y como suponíamos, proponían que éste se ofreciera con la metodología de la enseñanza a distancia virtual, de forma que pudieran cursarlo sin desplazarse de sus hogares y sin abandonar sus tareas profesionales.

Por lo tanto, una vez concluido el proyecto, y para cumplir con uno de sus objetivos, se diseñó el curso virtual denominado Experto Universitario en Con-

vivencia Escolar, que se imparte desde el año académico 2005-2006 con el enfoque teórico y los planteamientos metodológicos adoptados en dicha investigación. Asimismo, en el último curso, y fruto de la firma de un convenio entre la UNED y la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, se ha impartido este curso con el mismo título del proyecto Sócrates-Comenius: Dimensión Europea de los Problemas de Convivencia Escolar: Prevención, Diagnóstico e Intervención. El primero está abierto para quien cumpla los requisitos exigidos, mientras que el segundo lo cursan quienes son propuestos, previa selección, por la FE de CCOO.

Las características curriculares y organizativas de ambos cursos son similares. Los contenidos están recogidos en el texto *Convivencia escolar* (2005), producto del proyecto que ha sido coordinado por Bardisa y Viedma, con la colaboración de J. R. Bautista Liébana, J. Callejo, R. García Gómez y P. Uruñuela, y adaptado, en la plataforma, a los principios metodológicos de la enseñanza a distancia virtual.

Vamos a referirnos, a partir de ahora, a la descripción, al análisis y a la evaluación del curso de experto universitario Dimensión europea de los problemas de convivencia escolar: Prevención, diagnóstico e intervención.

### *Destinatarios del curso*

Titulados universitarios que trabajan para la enseñanza pública como profesores, orientadores, educadores sociales, inspectores técnicos, profesores técnicos de servicios a la comunidad., asesores de CEP y profesores técnicos al servicio de la comunidad.

El impacto esperado en los grupos beneficiarios se realiza en dos sentidos. Por un lado, los beneficiarios directos tienen la oportunidad de conocer las características de este fenómeno emergente desde una perspectiva comunitaria y, por otro, pueden desarrollar competencias y habilidades tendentes a reducir las conductas antisociales a través del curso de formación, así como diseñar estrategias que eliminen o minimicen los efectos de este fenómeno. La innovación procede, en primer lugar, de las mismas características del fenómeno social que aborda el proyecto, ya que es relativamente nuevo en el contexto europeo y, en segundo lugar, en la virtualización de los contenidos y la metodología en línea que introduce un carácter innovador en el diseño y en la ejecución del curso.

### 3. Objetivos pedagógicos

Del conjunto de objetivos del proyecto para el curso, seleccionamos los siguientes:

- Profundizar en el debate académico y no meramente retórico en torno de la violencia *versus* la convivencia y analizar las representaciones sociales construidas sobre el fenómeno estudiado.

- Recoger información de diferentes agentes sociales implicados en las instituciones educativas, para identificar y comprender, a través de las prácticas, cómo los centros construyen su sistema de convivencia.
- Conocer la metodología utilizada por los equipos de investigación del Proyecto Sócrates (Comenius 2.1) y aplicar algunas de sus prácticas (de recogida de información) en el centro en el que trabajan.
- Diseñar un proyecto de intervención que mejore la convivencia en el centro de referencia del participante.
- Experimentar las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en línea, en su formación permanente.
- Constituir una comunidad de aprendizaje entre quienes participan en el curso.
- El curso persigue dotar a los participantes de una sólida formación teórica y práctica sobre las dimensiones clave en la construcción del sistema de convivencia escolar. Se trata de mejorar las capacidades de observación, análisis y reflexión sobre las prácticas cotidianas que afectan a la convivencia, las cuales se construyen y se reconstruyen en un proceso dinámico en cada centro escolar y, también, de dotarlos de recursos para asesorar y colaborar en los niveles de la enseñanza pública, en la búsqueda de «buenas prácticas». El seguimiento del curso debe permitirles averiguar qué supuestos teóricos y qué principios educativos rigen actualmente nuestro sistema educativo; qué está ocurriendo con las relaciones pedagógicas y personales en el interior de los centros escolares o por qué profesores y estudiantes están elaborando un discurso exculpatorio del malestar en el que se desenvuelven tales relaciones. En resumen, el primer objetivo del curso consiste en que los participantes se formulen preguntas sobre los discursos dominantes, sobre las investigaciones presentadas en el texto y sobre las prácticas objeto de reflexión, y puedan responder a preguntas del tipo: ¿Hay problemas de convivencia en los centros escolares?, ¿Qué tipo de problemas?, ¿Cuáles detecto en mi centro?, ¿A quiénes afectan?, ¿Cómo se está interviniendo para tratar de prevenirlos o de resolverlos?, ¿Cuál ha sido mi papel y el de otros colegas ante los conflictos planteados?

Los objetivos del curso se irán cumpliendo en la medida en que los participantes logren revisar preconceptos, estereotipos y afirmaciones acríicas, antes de afrontar un diagnóstico de la convivencia en su centro (enmarcado por las políticas educativas y en un contexto concreto). Ahora bien, para poder responder a las preguntas intercaladas en el texto y para poder realizar las actividades sugeridas por tutoras y tutores, necesitan conocer, describir y analizar las prácticas cotidianas que se producen en sus centros y comprender y valorar las sometidas a debate por otros participantes en los foros, siguiendo el modelo de análisis propuesto en los materiales de estudio. La reflexión sobre teoría y práctica culminará con la propuesta de un plan de mejora de la convivencia para su centro recogido en el proyecto de intervención.

Para lograrlo, pretendemos dotarles de los conocimientos, los recursos y las habilidades necesarios que les permitan, una vez superado el curso, estar en mejores condiciones para observar, analizar e interpretar el estado de la convivencia en su propia institución educativa, y colaborar en prevenir y calibrar los conflictos que pueden deteriorar el clima de su centro.

### *Competencias previstas*

De lo anterior, se desprende que este curso afronta cuatro retos importantes, al tratar de desarrollar, en cada uno y mediante la colaboración de todos los que participamos en él, las siguientes competencias:

La primera de carácter teórico, con la que deberán ser capaces de identificar la raíz de los debates y comparar diferentes enfoques adoptados por grupos de investigación respecto al modo en el que han ido construyendo conceptos y significados (indisciplina, conductas disruptivas, convivencia, violencia, exclusión escolar y personal, etc.), en torno a los problemas que acontecen en los centros escolares y entre sus actores y los modos de intervención al uso. Comprender cómo se construyen (o se rompen) los sistemas de convivencia; sus dimensiones y elementos constitutivos, más allá del enfoque más tradicional empleado, que sitúa al individuo (generalmente al alumnado) como objeto de análisis y desde una perspectiva psicologista. En este sentido, resulta relevante que mejoren su competencia para el análisis y la síntesis.

La segunda, de carácter más instrumental, consiste en que sean capaces de comprender y aplicar el proceso metodológico propuesto al utilizar el estudio de casos, y usar diferentes técnicas y estrategias para recabar información relevante. Por ejemplo, hacer un análisis de los documentos institucionales elaborados en su centro, observación, entrevistas, etc., que les ayuden a recabar información para poder después agrupar (categorizar) e interpretar los elementos clave que, en buena medida, están condicionando unas prácticas concretas de convivencia en los centros. Las competencias que deben lograr tienen que ver con la organización y la planificación, la búsqueda de información de diferentes fuentes, la toma de decisiones y el uso adecuado de la plataforma virtual.

La tercera, de carácter más pragmático (que se lleva a cabo con la experiencia y la reflexión teórica conjuntamente), consiste en aplicar los conocimientos a sus prácticas profesionales, de forma que sean capaces no sólo de identificar y comprender, a lo largo del curso, las orientaciones, las condiciones y los factores y sus componentes principales, que condicionan el sistema de convivencia de su centro, sino también de diseñar un plan de acción que incluya medidas de innovación para la mejora. En este caso, la redacción del trabajo final les exige prestar atención a la formalización de un informe de corte académico.

Además de las competencias anteriores, pretendemos que consigan otras de carácter personal, como son: desarrollar habilidades de trabajo en equipo

de forma colaborativa (de modo que aprendan a negociar con su grupo), potenciar el razonamiento crítico y autocrítico, asumir la importancia que adquiere en la práctica el debate teórico y reforzar el compromiso ético en el trabajo (por ejemplo, citando las fuentes y evitando el plagio y familiarmente «el recorte y pega»). Por último, tratarán de conseguir competencias de carácter sistémico, como son: desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo, el liderazgo, la toma de iniciativa y la motivación por la calidad.

De todos depende que logren mejorar dichas competencias, aunque, seguramente, se inclinarán más por el desarrollo o la mejora de unas sobre otras. No obstante, actúan de referente «transversal» durante el curso, de ahí que sea necesario tenerlas en cuenta en la preparación de los materiales, de modo que las puedan «mostrar» durante el periodo de formación.

### *Contenidos del curso*

Durante el desarrollo del proyecto, se fueron seleccionando aquellos asuntos que pudieran formar parte de los contenidos del curso.

El enfoque del curso tiene un carácter procesual y reflexivo. Parte de las experiencias y de las representaciones de los sujetos sobre el fenómeno de la convivencia en las aulas y en su entorno. El material didáctico, producto de la investigación, vuelve a los propios sujetos en forma de contenidos sobre los que reflexionar, lo que constituye el núcleo de las estrategias didácticas, puesto que, ante cada fenómeno abordado, que tomará el carácter de caso, serán los propios profesores (receptores del curso) quienes plantearán alternativas para su solución. Este tipo de enfoque es pertinente en una metodología a distancia, ya que se fundamenta en el carácter autónomo de los estudiantes y en las posibilidades que ofrece el trabajo colaborativo. Esto significa que, aunque el curso se imparta a distancia (virtual), está garantizado el trabajo entre los participantes con la ayuda de un tutor o una tutora. De este modo, la reflexión compartida sobre los problemas de convivencia presentes en sus centros y el intercambio de experiencias sobre buenas prácticas evitará la simple aplicación de recetas a situaciones novedosas. Se pretende, con ello, que los profesores sigan el proceso metodológico de reflexión y análisis de las prácticas profesionales e institucionales de sus propios centros, al tiempo que debaten las que se llevan a cabo en los de sus compañeros. Es una forma de producir comunicación social, de crear cohesión en el grupo y de establecer una comunidad virtual.

Los contenidos del curso pasan por un primer nivel más teórico, más conceptual y concluyen en otros más concretos, orientados a la aplicación «de lo aprendido» a un caso específico: su propio centro. A pesar de que los bloques temáticos tienen una estructura similar, cada año se incluyen materiales nuevos (lecturas de artículos de prensa, por ejemplo) y se modifican tanto las actividades individuales como las colaborativas. Los temas del curso se han distribuido en los bloques temáticos siguientes:

- *El primer bloque* está dedicado al conocimiento y al manejo de la plataforma aLF3 (de código abierto y utilizada en la UNED). Los participantes aprenden a dominar las diferentes herramientas de comunicación y los recursos y las estrategias implicados en el aprendizaje a distancia (autorregulación y trabajo colaborativo).
- *El segundo bloque* aborda la complejidad en la que se ven envueltos los sistemas educativos, los debates y los dilemas que afronta la enseñanza secundaria ante los cambios sociales y el papel que desempeñan los diferentes actores escolares, además, se analizan algunas investigaciones recientes sobre convivencia y violencia escolar y se muestran las características del modelo de escuelas democráticas.
- *En el tercer bloque* se explican las características del modelo construido en nuestra investigación para el análisis de la convivencia (enfoque teórico y diseño metodológico) que facilite la comprensión del proceso seguido, de forma que los participantes puedan replicarlo, a menor escala, en sus centros. El objetivo de este bloque persigue animar a los profesores a analizar las condiciones, los factores y las prácticas que construyen el sistema de convivencia; observar situaciones que comporten conductas antisociales o prácticas pedagógicas criticables, en los que la violencia real o simbólica sea «visible», al estar incorporada en la cultura escolar, en centros en situación de riesgo previsible o en aquéllos otros en los que, aunque predomine un clima positivo, se considere oportuno trabajar la prevención mediante una política institucional que mejore las relaciones pedagógicas y personales, y, por último, identificar y justificar buenas prácticas.
- *El cuarto bloque* está dedicado a explicar algunas pautas con las que elaborar un proyecto de intervención para la mejora de la convivencia en el centro y poder plantearlo formalmente. En parte, se ha ido mostrando en el recorrido realizado en nuestro propio proyecto —recogido en el texto de estudio— y, en parte, en la bibliografía recomendada que les proporciona información sobre la lógica de la investigación social empírica. Además, se pretende que comprueben las dificultades técnicas que entraña la investigación social, en este caso, en el espacio escolar.

### *Organización y seguimiento*

La dirección y coordinación del curso están centralizadas en la UNED, sin embargo, tanto la dinamización (atención técnica a participantes y tutores) para el dominio de las herramientas incluidas en la plataforma, como la tutoría, se ejercen por residentes en diferentes comunidades autónoma y la comunicación se hace a través de la plataforma.

Los tutores y las tutoras son, en su mayoría, profesores con amplia experiencia profesional en enseñanza secundaria, vinculados en sus centros a proyectos innovadores sobre inclusión escolar; alumnos ayudantes (como mediadores); compromiso familiar en la educación de los estudiantes; etc. La mitad de ellos cuenta ya con experiencia como tutores virtuales por su participación

en el Módulo de Dirección Escolar, en otro curso de Experto Universitario sobre Administración de la Educación destinado a funcionarios iberoamericanos, dirigido desde la UNED, financiado por el MEPSyD y en el que colabora también la OEI.

Cada tutor o tutora tiene asignado un grupo de veinte participantes que son subdivididos en pequeños grupos para el trabajo en los foros y para la ejecución de las actividades colaborativas. La misión de los tutores consiste en organizar la comunidad de aprendizaje, orientar durante todo el curso el proceso y la evaluación del aprendizaje, proponer cada año las actividades, motivar y mantener la cohesión de los grupos, facilitar información adicional, etc. Los tutores cuentan con un espacio de comunicación en la plataforma virtual que les permite intercambiar ideas y acordar modificaciones concretas ante la marcha del curso.

Una de las ventajas de un curso en línea, como el desarrollado, consiste en que la exigencia de entrada diaria en la plataforma permite la evaluación continua del participante por parte de su tutor o su tutora, de quien recibe las orientaciones oportunas sobre la asimilación de los contenidos teóricos, la resolución de las actividades individuales y colaborativas, el análisis de los casos prácticos recogidos en los bloques temáticos o el diseño del trabajo final. Esta información trata de situar al participante ante los aciertos y los errores detectados en su aprendizaje. En el último caso, los comentarios y las orientaciones recibidas le permiten recuperar, en el tiempo previsto en el calendario, aquellas actividades que, por incompletas o mal resueltas, necesitan ser revisadas. De hecho, los participantes no pueden pasar al bloque temático siguiente, si no han logrado superar positivamente el que antecede.

De lo anterior, se desprende que, entre las competencias que el curso pretende mejorar o desarrollar en los participantes, ocupa un lugar destacado la *autorregulación*, ya que constituye un factor imprescindible para el seguimiento y la autorreflexión sobre el trabajo. De ahí la insistencia de quienes ejercen la tutoría para que las tareas respondan a los criterios explícitos de evaluación y al tiempo establecidos. Se pretende que «tomen conciencia» de que el retraso en las entregas de las actividades o una escasa participación en ellas no sólo perjudica a quien elude su responsabilidad, sino también a quienes forman parte de su equipo, ya sea en los debates generados en el foro o cuando la actividad exige un trabajo colaborativo. En este sentido, tanto la dinamizadora como la coordinadora del curso conocen el grado de participación de cada participante, así como las «ausencias» reiteradas o los abandonos. Los tutores y tutoras, en cambio, tienen como misión valorar la pertinencia y el rigor de las intervenciones en la plataforma. Así, toda la información proporcionada está dirigida a que cada participante sea capaz de comprender cuál es su nivel de logro y la razón de ser de las propuestas argumentadas que se le proporcionan para su mejora. Nivel que, también, puede identificar, a partir de sus aportaciones, al grupo en el foro y a las respuestas e interacciones que provoca.

Por lo tanto, la posibilidad de que los participantes lleven a cabo su autoevaluación, respecto al desarrollo de las competencias y al progreso alcanzado,

no sólo se refleja en las calificaciones obtenidas (en las actividades exigidas en cada bloque temático y en el trabajo final), sino que se garantiza, además, al provocar la reflexión sobre las frecuentes y diferentes interacciones con su tutora y con su grupo de trabajo (lo que le permite comprobar cuánto ha aprendido y cuánto puede aportar a su equipo). En definitiva, al fluir la comunicación en todas direcciones, la capacidad para discernir su propio avance y contrastarlo con el logrado por sus compañeros resulta sencilla, puesto que cada participante puede identificar sus carencias y sus logros, así como los de su equipo, a lo largo del curso. La evaluación, por lo tanto, es continua y se realiza a través de la plataforma virtual. Se tienen en cuenta, entre otros criterios: la participación en el foro, la presentación y el análisis de prácticas relacionadas con la convivencia (50% de la calificación) y la valoración del proyecto final de intervención (el otro 50%), del que se valora el marco teórico, el uso de las categorías y los conceptos, la aplicación de las técnicas para la recogida de información, el análisis y las propuestas y la estructura del informe.

### *Resultados de la evaluación del curso*

Tanto los resultados del Proyecto Sócrates-Comenius 2.1 como el diseño y el desarrollo del curso, realizado por el equipo de la UNED, fueron sometidos a evaluación de los demás equipos de investigación, quienes designaron a especialistas (sociólogos y pedagogos) de sus países respectivos para que valoraran el enfoque teórico y metodológico del proyecto. Todas las evaluaciones recibidas resultaron positivas, como también lo fue la valoración final hecha por la comisión evaluadora europea del Programa Sócrates.

Por otra parte, antes del inicio del curso, se celebra un encuentro con los tutores para establecer las líneas de actuación. En el del año 2008, además, se han presentado y debatido los resultados de la encuesta de opinión cumplimentada por 102 participantes sobre la primera edición del curso, lo que ha permitido incorporar algunas modificaciones para la mejora de la edición siguiente. Presentamos, a continuación, algunos gráficos con los resultados de la encuesta.

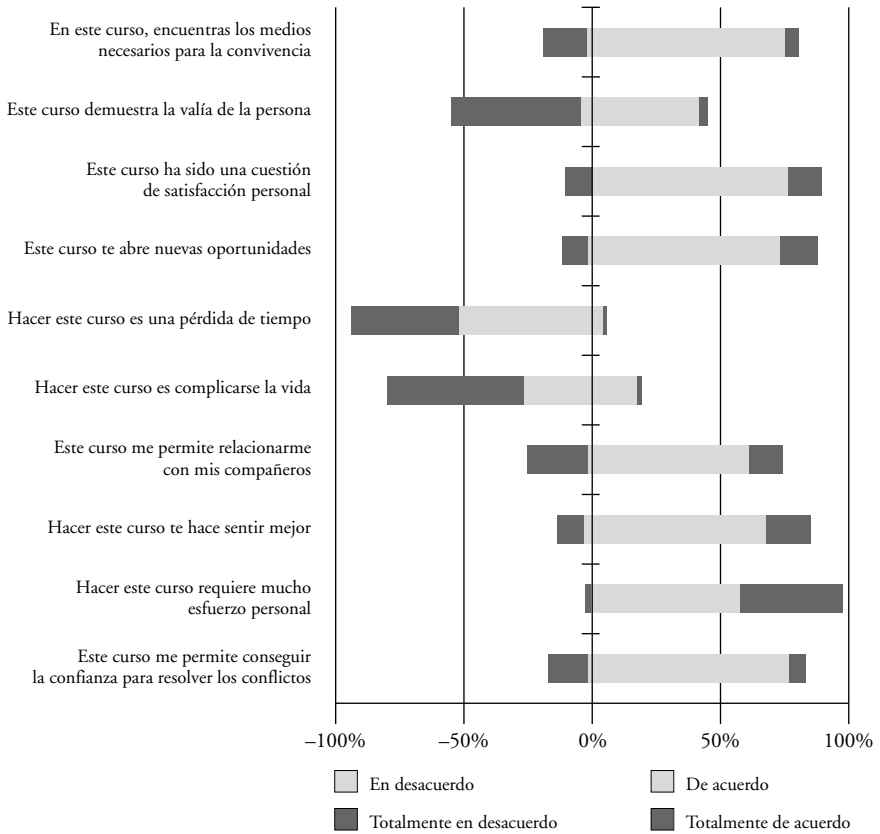
Los participantes indican, de forma destacada, que el curso les ha supuesto mucho esfuerzo personal (gráfica 1), que la decisión de realizarlo ha resultado satisfactoria, entre otras razones, porque les abre nuevas oportunidades, han tenido la oportunidad de relacionarse con otros compañeros, han encontrado los medios para intervenir en el sistema de convivencia y no ha representado una pérdida de tiempo.

Entre los materiales utilizados, la guía didáctica ocupa un lugar importante, porque incluye la presentación general del curso desde el punto de vista organizativo y curricular (gráfica 2). Anticipa cómo va a ser su desarrollo, el papel que desempeñan coordinadores, tutores y demás miembros.

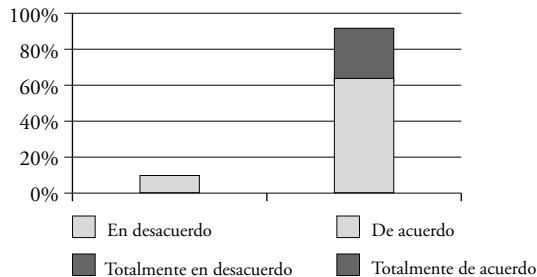
Aunque la valoración es muy positiva, como puede observarse, los participantes demandan incorporar una información aún más detallada de tres aspectos: calendario de cada tema, plataforma y trabajo final.



**Gráfica 1.** Expectativas del alumno sobre el curso



**Gráfica 2.** La guía del curso me ha valido, la he consultado y me ha permitido comprender lo que me iba a encontrar en el curso

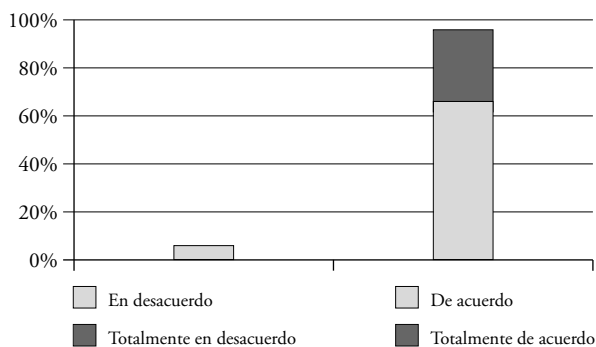


La información de la guía es suficiente para la mayoría. El resto lo que más echa en falta es un calendario del curso detallando la duración de los temas e información sobre el trabajo práctico y la plataforma.

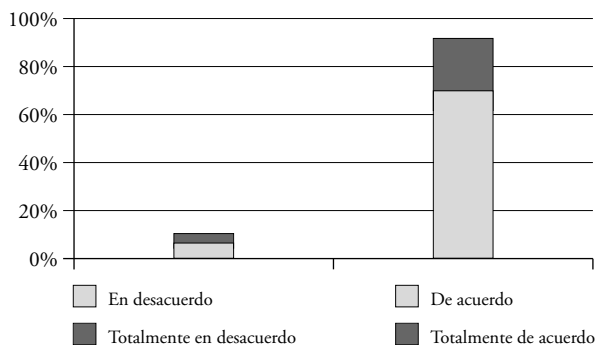
Los objetivos planteados a lo largo del curso han permitido a los participantes identificar las principales características de los problemas de convivencia escolar (gráfica 3), así como la coherencia entre éstos y los contenidos (gráfica 4). En los gráficos siguientes, están mayoritariamente de acuerdo en destacar la secuencia, la claridad y la coherencia entre los contenidos recogidos en el temario del curso (gráfica 5), así como en reconocer la novedad de los conocimientos que les ha aportado (gráfica 6).

Las actividades cumplen dos objetivos importantes del aprendizaje previsto: por un lado, favorecen la realización del trabajo colaborativo por parte de los equipos (destacan los temas 4 y 5, que componen el tercer bloque sobre el modelo de análisis, y desciende en el último por corresponder al trabajo final, que es individual) (gráfica 7) y, por otro, les ayudan a asimilar los contenidos (gráfica 8).

**Gráfica 3.** Los objetivos del curso me han permitido identificar las características principales que definen actualmente a los problemas de convivencia



**Gráfica 4.** Los contenidos son acordes con los objetivos planteados



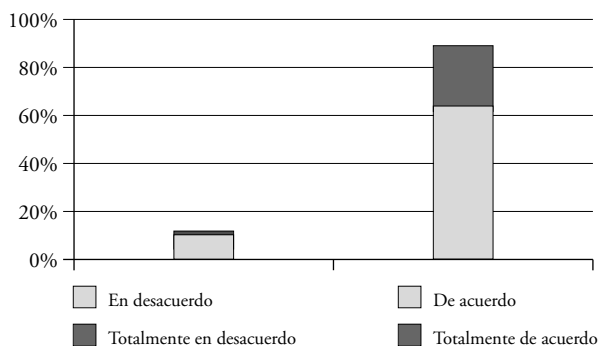
Si recordamos que uno de los objetivos preferentes del curso era comprender cómo investigar la convivencia en su centro mediante la réplica de la metodología seguida en el proyecto Sócrates-Comenius, hemos de señalar que dicho objetivo se ha logrado por la casi totalidad de los participantes, que han logrado identificar las «buenas» y las «malas» prácticas escolares relacionadas con la construcción de la convivencia.

Lo mismo ocurre con la realización del proyecto individual de intervención para la mejora de la convivencia (gráfica 10).

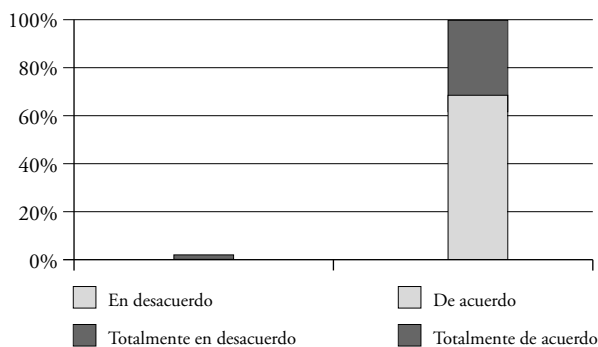
La opinión mayoritaria refleja que lo aprendido en el curso se ha podido aplicar en sus proyectos.

Prácticamente todos están de acuerdo en que han diseñado un proyecto realista, con el que intervenir en asuntos de convivencia que podrán aplicar en su centro (gráficas 11 y 12).

**Gráfica 5.** Considero que ha habido orden, claridad y coherencia entre los contenidos de los distintos temas del curso



**Gráfica 6.** Los contenidos me han aportado conocimientos nuevos

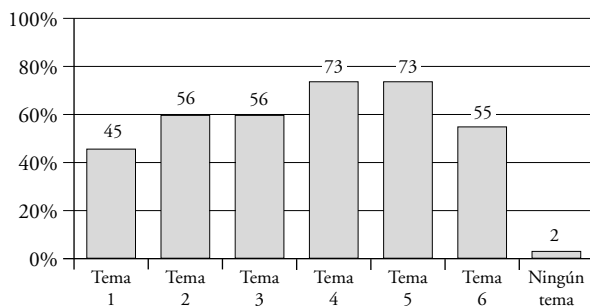


Mientras que el uso de la plataforma no parece que haya supuesto una dificultad, en cambio, pasar del trabajo individual al colaborativo en la plataforma no ha resultado sencillo, como suele ocurrir en otros cursos virtuales (gráficas 13 y 14).

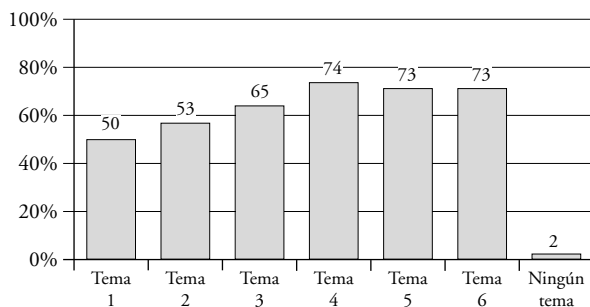
Consideramos que esta circunstancia tiene relación con la cultura de «aislamiento» con la que suele trabajar el profesorado. También se puede deber a la dificultad que entraña reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y hacerlas «visibles» ante otros. Por ello, quizás, resulta tan interesante que un curso exigente como éste facilite, con las interacciones, la comprensión de cómo lograr analizar la convivencia y cómo asumir un papel activo en el desarrollo de una cultura democrática en las relaciones con compañeras y compañeros, estudiantes, familias y entorno social.

A pesar de que la valoración general del curso resulta positiva, para algunos no ha respondido a sus expectativas, minoría que, a su vez, es probable que sea la misma que no recomendaría el curso por ser demasiado teórico o porque les exige mucho tiempo. Mostramos también las razones que exponen quienes, sin embargo, recomendarían el curso a otros colegas porque ha satisfecho sus expectativas iniciales (gráficas 15 y 16).

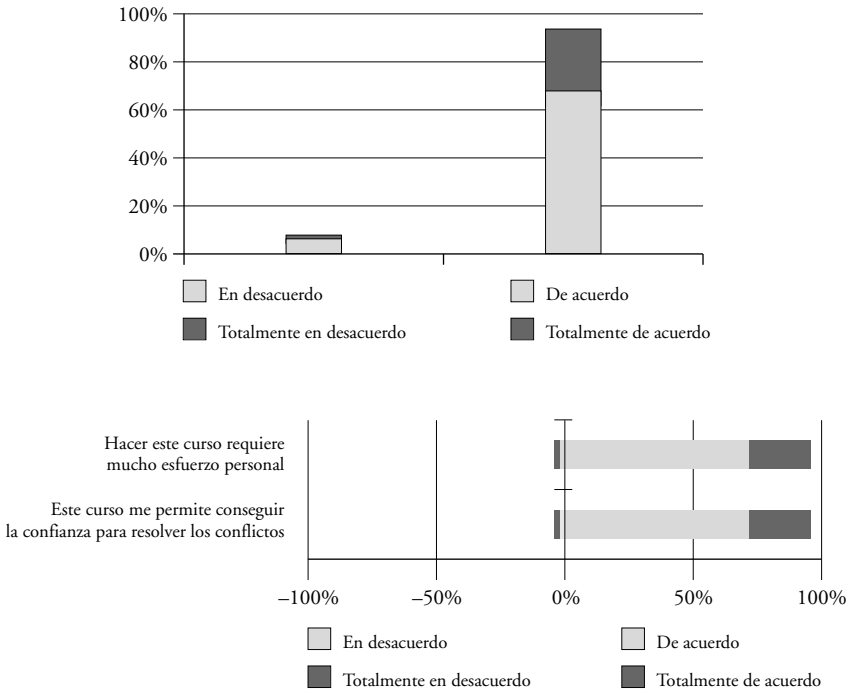
**Gráfica 7.** Sus actividades favorecen el trabajo colaborativo



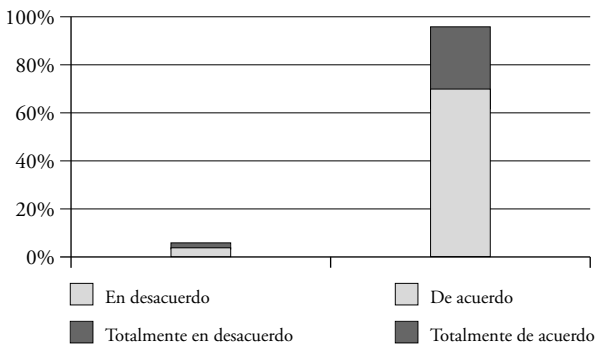
**Gráfica 8.** Sus actividades ayudan a asimilar los contenidos



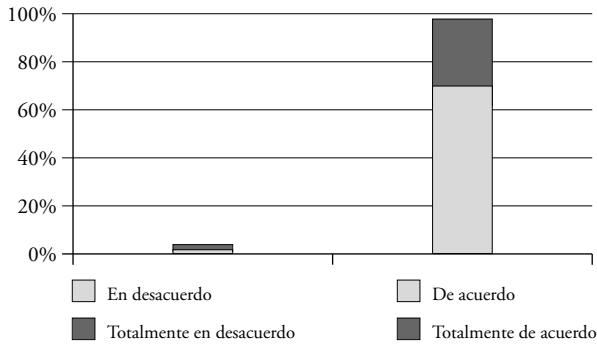
**Gráfica 9.** He comprendido la metodología utilizada para investigar la convivencia



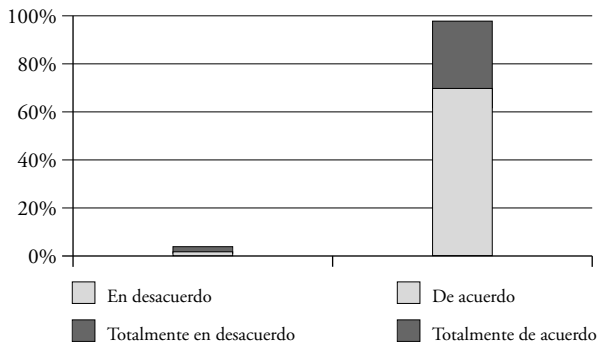
**Gráfica 10a.** Realizar el proyecto me ha permitido recoger y aprovechar los contenidos abordados en los temas del curso



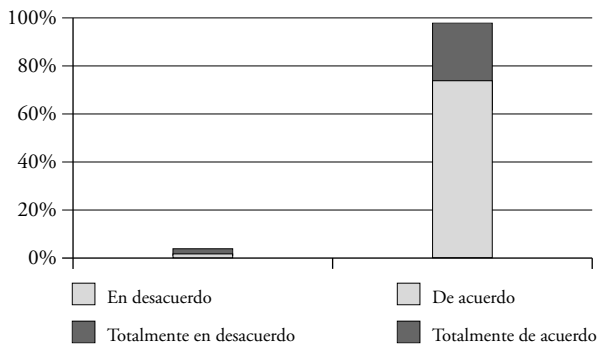
**Gráfica 10b.** Realizar el proyecto me ha permitido plantear una estrategia de intervención coherente con unos objetivos de mejora de la convivencia



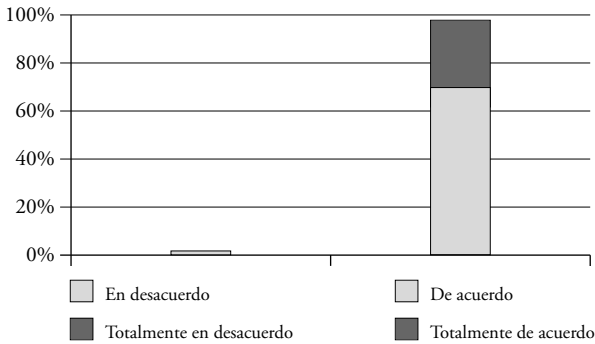
**Gráfica 11.** La realización del proyecto de coherencia y sentido a lo estudiado anteriormente y se encuentra adecuadamente con sus contenidos



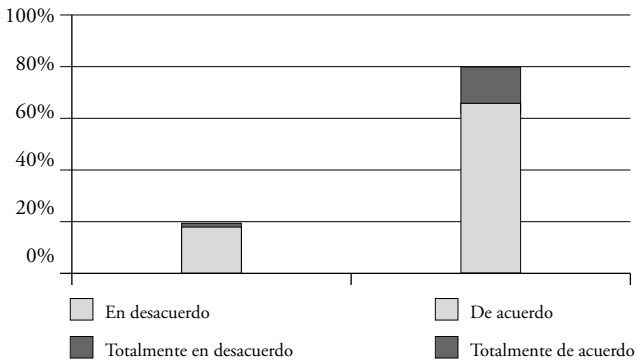
**Gráfica 12a.** Creo que he diseñado un proyecto de aplicación realista



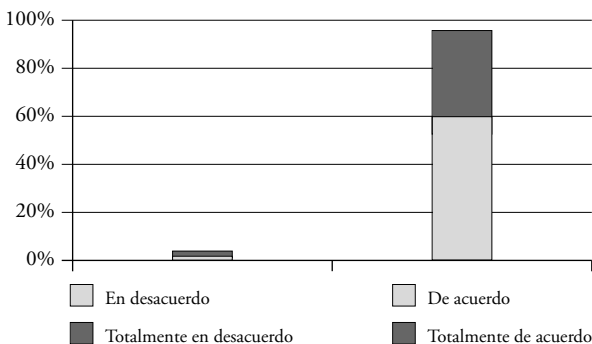
**Gráfica 12b.** Creo que mi proyecto final se podría aplicar en mi centro



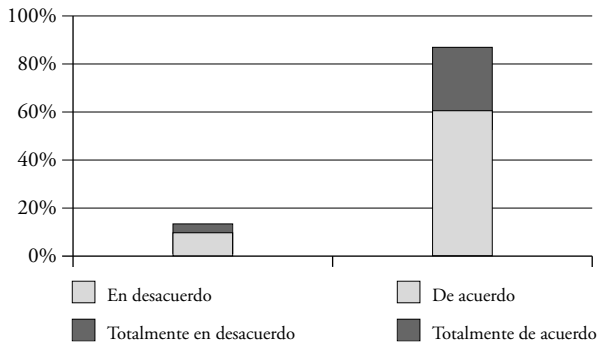
**Gráfica 13.** El paso de una dinámica de trabajo individual a una en equipo me ha resultado fácil



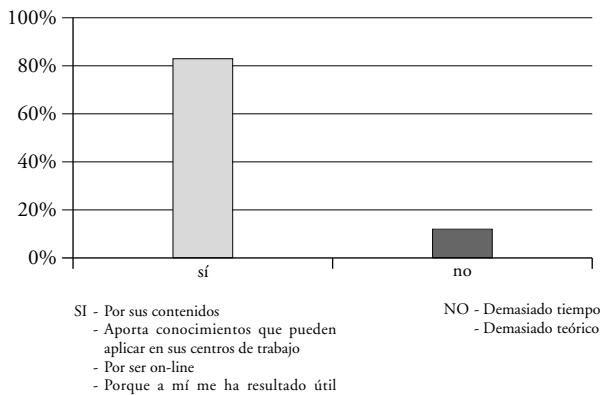
**Gráfica 14.** Me ha resultado fácil la utilización de la Plataforma a LF en la que está alojado el curso



**Gráfica 15. El curso ha respondido a mis expectativas**



**Gráfica 16. Recomendaría el curso**





## Referencias bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. et al. (2002). *Escola e violència*. Brasília: UNESCO, UCB.
- ABRAMOVAY, D. (2003). «Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil». En: *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO.
- BARDISA, T. (2001). «La participación en las organizaciones escolares». En: GARCÍA DE CORTÁZAR y cols. *Consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Madrid: UNED. Colección Varia.
- (2002). «La régulation interne de l'autonomie des établissements scolaires en Espagne». En: DUTERCO, Y. (dir.). *Comment peut-on administrer l'école? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*. París: PUF.
- (2004). «De las funciones clásicas a la nueva consideración profesional de la dirección escolar». En: *Curso de experto universitario en administración de la educación*. Madrid: MEC / OEI / UNED.
- (2008). *Dimensión europea de los problemas de convivencia escolar: prevención diagnóstico e intervención*. Guía didáctica. Madrid: UNED, p. 1-40.
- BARDISA, T. y GONZÁLEZ, T. (2004). «La micropolítica de las organizaciones escolares». En: *Curso de experto universitario en administración de la educación*. Madrid: MEC / OEI / UNED, 1-29.
- BARDISA, T. y VIEDMA, A. (2006). *Convivencia escolar*. Madrid: Fundación UNED.
- BLAYA, C. (2006). «Los centros educativos: Gestión, disciplina y entorno social». En: *Congreso convivencia escolar*. Actas. Illes Balears: Observatori per a la Convivència Escolar. Conselleria d'Educació i Cultura. 28, 29 y 30 de septiembre, 65-77.
- BOLÍVAR, A. (2008). «La autonomía de centros educativos en España: Entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas». En: LÓPEZ, J. *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación y Recursos en Red del Profesorado, 29-63.
- DEBARDIEUX, E. «La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones». *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*.
- FILMUS, D. (2003). «Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina». En: *Violencia na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO.
- GARCÍA GÓMEZ, R. (2006). «La promoción de la convivencia en las instituciones educativas: investigaciones recientes». En: BARDISA, T. y VIEDMA, A. *Convivencia escolar*. Madrid: Fundación UNED, 98-130.
- GRANDES, A. (2009). «Contención». *El País*, 9 de febrero, 64.
- Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 2006-2007.
- MELERO MARTÍN, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1997). «Agresividad y violencia: El problema de la victimización entre escolares». *Revista de Educación*, 313, mayo-agosto, 7-28.