

Buscar

[Inicio](#) / [Números anteriores](#) / [Núm. 2: ENERO \(2006\). Mediación y arbitraje](#) / [Monográfico](#)

LA PROBLEMÁTICA CONVIVENCIAL EN NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS ¿Qué podemos hacer?

Francisco Javier Esperanza Casado

Resumen

Francisco Javier Esperanza Casado

Profesor Enseñanza Secundaria. Coordinador del "Taller de Experiencias Educativas-REDES"

Coordinador del Taller de Experiencias Educativas (TEE-REDES), Madrid

El autor analiza la situación actual en España de la convivencia en los centros, señalando un deterioro del clima escolar, que considera acelerado, y una desmotivación del profesorado y del alumnado, calificando la situación de grave, de alcance internacional.

A continuación indaga en las causas de los problemas de convivencia, la nueva realidad social de la escuela ("con culturas, niveles curriculares y hasta idiomas diferentes"), la inadecuación del currículo a esta realidad, la revolución tecnológica en la que estamos inmersos.

Finalmente propone algunas medidas educativas y convivenciales, "desde un enfoque ecológico de la prevención y la intervención educativas" proponiendo redes colaborativas y planteamiento de trabajo globalizados: trabajo cooperativo, medidas democratizadoras de las relaciones, regulación democrática de los conflictos, utilización de programas de competencia social en el aula y otras formas de desarrollo comunitario.

ABSTRACT

The author analyzes the present situation of the coexistence in the centres in Spain, pointing out a deterioration of the school climate, that he considers accelerated, and a lack of motivation of the teaching staff and the pupils, describing the situation as serious, of international importance.

Then, he investigates the causes of the coexistence problems: the new social reality of the school ("with different cultures, various curricular levels and even different languages), the inappropriate curriculum to this reality and the technological revolution in which we are immerses.

Finally, he proposes some educative and coexistence measures, "from an ecological approach of the educative prevention and intervention", proposing collaborative networks and setting global tasks out : cooperative work, democratic measures in the relations, democratic regulation of the conflicts, use of programs of social competence in the classroom and other forms of communitarian development.

Artículo

O-INTRODUCCIÓN

Hace tan sólo unos años, el autor de este artículo apenas comenzaba a asomarse con mucho interés y más tarde con apasionamiento al estudio e investigación de los temas relacionados con la convivencia escolar. El objetivo era conocer hasta qué punto se estaba produciendo un deterioro de esta convivencia y porqué.

La metodología utilizada en aquella ocasión era la investigación sin apriorismos, el acercamiento a todos aquellos Programas que se proponían la prevención fundamentalmente, pero también la intervención en el campo del deterioro del clima escolar. Una vez conocida la teoría se trataba de contrastarla con la práctica educativa, con su aplicación en el día a día de los Centros docentes.

De esta manera nos proponíamos someter los diferentes métodos de trabajo, normalmente diseñados en los Departamentos universitarios, a la *prueba de fuego* que los convertiría en útiles o, por el contrario, en hipótesis no comprobadas en la práctica o aún pendientes de comprobación. Como resultado de estos esfuerzos la FE de CCOO publicó estas investigaciones (Esperanza, Javier, coord. ,2001)

El tiempo nos demostró que la realidad es tozudamente más compleja. Que lo que aquí y ahora funciona, puede no servir en el Centro de al lado o en otra etapa educativa o con otras circunstancias aparentemente iguales a las primeras. Si el Dr. Marañón decía que *no hay enfermedades sino enfermos*, aquí nos encontramos con que *no había problemas*

escolares en general sino centros, aulas, alumnos, profesores, familiares...Los métodos de mejora de la convivencia no eran buenos o malos, simplemente funcionaban o no funcionaban aquí y ahora.

1- SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

Hoy, en los principios de 2006, la problemática relacionada con el tema que nos ocupa (violencia entre iguales o bullying, indisciplina y disrupción, vandalismo, absentismo escolar y profesoral, conflictos no resueltos entre profesorado o entre profesorado y familiares del alumno/a...) ocupan, no ya tan sólo muchos titulares de la prensa general o especializada sino las cabeceras de las encuestas realizadas al profesorado de todos los niveles educativos, aunque con especial incidencia al de Educación Secundaria Obligatoria.

Este deterioro acelerado del clima escolar, que tiene una fuerte incidencia en la motivación / desmotivación de los profesionales de la educación y, por ende, en la que intentamos transmitir al alumnado aparece en el ya clásico Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (AA VV, 2000) en el que más del 80% de profesores y profesoras perciben que el ambiente de aula que en numerosas ocasiones les impide impartir docencia, empeora día a día. Todos los Informes, autonómicos o estatales, publicados después dan cuenta de que la situación de la mala convivencia es el primer problema que señala el profesorado, que se percibe en claro aumento y se cita cómo incide en la calidad de las relaciones interpersonales así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la propia salud de los profesionales de la educación (podemos consultar García López, R. Y Martínez, R., 2001) y más recientemente las encuestas realizadas por CIE-FUHEM en colaboración con IDEA (2003 y 2005)

No cabe duda de que el malestar docente descrito por Esteve ya en 1986, aumenta sin que se sepa muy bien cómo ni porqué...y lo peor de todo sin que se sepa muy bien qué podemos hacer.

En el trabajo de García y Martínez, citado más arriba se da cuenta de que un 39 % del profesorado se declara desmotivado y que incluso cerca del 7% del mismo se encuentra buscando otro trabajo alternativo. Sería interesante investigar los datos de salud laboral desde los partes de baja por enfermedad aunque somos conscientes de las dificultades que esto entraña y los equívocos a que nos puede conducir.

Siguiendo con el tema de nuestra salud laboral (pendiente aún, por cierto, de una adecuada regulación legislativa) conviene saber que aún existen pocos trabajos rigurosos sobre la incidencia de las enfermedades profesionales de origen psicoemocional, pero los escasos consultados nos acercan a una cifra de profesionales quemados (profesores y orientadores) cercano al 40% entre casos severos y muy severos. Conviene no olvidar que bajo esta

caracterización un poco frívola de profesores *quemados* se esconde una grave enfermedad (el síndrome del burn-out) caracterizado por:

- 1 Desvalorización de la propia labor profesional, fuerte deterioro de la autoestima, incapacidad laboral manifiesta.
- 2 Distorsiones en la percepción emocional del alumnado (indiferencia fundamentalmente).
- 3 Trastornos muy variados de tipo psicosomático: insomnio, gastritis, irritabilidad, dolores de cabeza, agotamiento crónico...

Con esta grave situación afectando de forma directa al personal docente no conviene pasar por alto que la correspondiente al alumnado no es mejor, incluso pese a las apariencias, si no profundizamos en ellas. Desmotivación, apatía, indiferencia, frustración recurrente, agresividad difusa. Matonismo en unos que causa un importante porcentaje de miedo a asistir al colegio/instituto en otros (ver Informe del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005), porcentajes altos y sesgados socioculturalmente de fracaso escolar...

Con esta situación que algunos profesionales tienden a trivializar con demasiada facilidad nos encontramos ante un sector del alumnado que va abocado directamente a la exclusión escolar y posteriormente a la marginación social. Son numerosos los trabajos longitudinales realizados sobre la población reclusa (ver Trianes, 2000) en la que se demuestra que más del 90% de los ahora presos fueron en su día malos alumnos (fracaso escolar, intervención en casos de bullying, comportamiento disruptivo, indisciplina...) y no creo que sea justo decir que ellos se lo han buscado. Ellos, ahora, están bajo nuestra responsabilidad. Las cosas tienen que cambiar...y pronto.

Los *líderes negativos*, nuestro alumnado problemático, que aparentemente comienzan su camino hacia la violencia de forma sencilla y con pocos límites, tienen unas enormes posibilidades de terminar en una situación sumamente negativa para ellos y para la sociedad en la que se encuadrarán.

1.1-Preguntas con respuesta

Entonces *¿No nos hallamos ante un problema pasajero?*

Mucho me temo que no. Y estamos tan sólo en una fase inicial si comparamos nuestra situación con la de algunos países de nuestro entorno. Ahora bien, eso sí, tenemos la ventaja de poder aprender de sus errores y de sus aciertos para evitar los primeros y afianzar los segundos. Además no partimos de cero en lo que a análisis e investigación se refiere. Contamos con dos Informes PISA, y en ambos se contemplan con meridiana claridad medidas para mejorar la inclusión escolar, para mejorar la atención a los diversos ritmos y

estilos de aprendizaje. Sabemos qué factores pueden mejorar el clima escolar y cuales pueden contribuir a su deterioro, cómo se afronta en otros países la compensación educativa, qué grado de éxito obtienen unas políticas educativas determinadas...A mi juicio el estudio y reflexión de los materiales PISA, mucho más allá de la estrecha y negativa visión que se tiene a menudo de ellos, está por hacer. Y hay mucho que concluir para nuestra situación (Esperanza, Javier, 2005). El coordinador de PISA, Andreas Schleicher dirigió recientemente en Madrid, unas Jornadas patrocinadas por la Fundación Santillana, donde se expusieron con gran claridad qué medidas se pueden aplicar o, al menos, qué medidas han obtenido el éxito en los lugares donde se habían aplicado (ver bibliografía). Hay algunas sorprendentemente sencillas...y baratas.

¿Estamos ante un problema localizado en España y producido por una deficiente aplicación de la LOGSE?

Ojalá fuera esa la respuesta. La solución sería muy sencilla, pero si así fuera no nos encontraríamos con problemas de convivencia graves, mucho más que los que actualmente tenemos en nuestro país, en lugares de gran tradición educativa y cultural como Francia y el Reino Unido. ¿Entonces?

¿Se podría solucionar el problema proponiendo medidas punitivas más contundentes y aplicando las sanciones inmediatamente cometida la falta?

La respuesta a la segunda parte de la pregunta es: sí. La dilación en la aplicación de la sanción a periodos de tiempo superiores a un mes no ayuda nada a hacer efectivo el correctivo. Mas bien al contrario, al desvincular la causa y el efecto. En cuanto a la primera parte también podemos decir que las sanciones son absolutamente necesarias. La impunidad refuerza las conductas agresivas en el caso de la violencia y la indisciplina, mientras que consiguen provocar sentimientos de culpa en las víctimas del bullying y sensación de indefensión en el profesorado. El correcto desarrollo emocional, cognitivo y conductual en la adolescencia necesita de límites claros.

No obstante la solución punitiva-sancionadora no es suficiente por sí sola. Y sobre esto abundan muchos autores, pero mejor que todo es la observación de la propia práctica docente. ¿La aplicación de sanciones de forma recurrente soluciona a medio y largo plazo algún problema? El alumno/a repetidamente sancionado ¿abandona su actitud negativa después de esto? Ya sabemos que lamentablemente la respuesta es: no. Estamos ante una medida necesaria pero nunca suficiente.

¿Y si se da más autoridad al profesorado?

Esta medida que cuenta con muchos partidarios por la sencillez de la solución propuesta tiene sin embargo algunas cosas que aclarar. Lo primero: ¿cómo se proporciona autoridad al profesorado? La pregunta no es baladí, por cuanto no creo que esto se consiga con medidas

legislativas y/o normativas. Además el tipo de autoridad que se reclama es la que los expertos (Díaz-Aguado, M^a José, 1996) denominan autoridad coercitiva, y ese tipo de autoridad está en declive, pero no sólo en la Escuela. También en la familia, en el entorno laboral. ..En España y fuera de ella. Es algo que el cambio social se ha encargado de arrinconar. En parte para bien y en parte para mal, quizá, pero de forma irreversible en cualquier caso.

Entonces *¿sólo cabe la resignación y el inmovilismo?*

La respuesta es: no. Hay soluciones al problema o, si se me permite jugar con las palabras, hay solución para los problemas, para cada problema en particular. Para cada caso concreto, un análisis específico que traerá una o un abanico de medidas. Al decir esto no hago una decidida profesión de fe y optimismo. Me baso en varios años de investigaciones en torno a lo que se ha dado en llamar *buenas prácticas educativas*, es decir Centros donde se han aplicado medidas y éstas han tenido éxito (lo cual no quiere decir solución inmediata y a todos los problemas, pero sí mejoras importantes y paulatinas que, si se sostienen en el tiempo, acabarán produciendo un cambio real y profundo hacia un Centro educativo francamente mejor). Y eso independientemente de la situación de partida.

2-INDAGANDO EN EL ORIGEN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

Cuando nos ponemos a investigar en la etiología de la problemática convivencial y, una vez superada la primera tendencia a la simplificación-generalización, nos damos cuenta de que en la génesis de estos problemas inciden numerosas causas. Muchas y además variables de un lugar a otro. Esta visión ecológica es hoy la más aceptada entre los autores y me parece personalmente la más correcta por acercarse de manera más adecuada a la realidad. Y eso implica un esfuerzo intelectual, una apertura de mente a análisis más holísticos de la realidad escolar.

Cerezo, F., 1997, refiere una cifra de 4,5% de alumnado con serios problemas de agresividad en el aula. Una cifra importante sin duda que hace que se requiera un incremento de los esfuerzos en la detección temprana de enfermedades psíquicas o problemas de control de la impulsividad. Este sería el peso real de los llamados alumnos violentos por factores individuales de origen psíquico. El resto de la conflictividad hay que buscarla en otros factores. No voy a hacer aquí una revisión completa del origen de la conflictividad escolar. Hay buenos trabajos. Especialmente V. Trianes, 2000, hace una excelente síntesis de la influencia de la familia, el origen socioeconómico y cultural, el estrés social... Por supuesto hay otros factores igualmente importantes que van desde la influencia negativa de los contenidos violentos, sexistas y en ocasiones sutilmente racistas en algunos medios de comunicación, videojuegos...hasta la contradicción que vive el alumnado que mientras es educado en valores como la solidaridad, la justicia, la equidad...observa (no es tan difícil) que la sociedad practica otros bien distintos: competitividad, discriminación,

explotación de jóvenes y mujeres y, sobre todo, el uso de la fuerza institucional, incluso bélica como manera rápida, sin duda, pero profundamente injusta de resolver numerosos conflictos internos e internacionales. Es decir siendo muy sintéticos podríamos resumir las causas de la problemática escolar:

1. Factores individuales (psicológicos)
2. Factores familiares
3. Factores socioeconómicos y culturales
4. Factores originados en el entorno de ocio próximo al alumno
5. Factores originados en la difusión de contenidos en los medios de comunicación
6. Crisis de valores en la sociedad
7. Violencia estructural (social)

3-INADECUACIÓN ESCUELA-ALUMNADO. EL PROBLEMA DEL CURRÍCULO

En el año 2006 el panorama escolar español es completamente diferente del existente, pongamos hace dos décadas. En efecto, la incorporación de las nuevas cohortes del alumnado a partir de la obligatoriedad del ciclo 14-16 se ha producido de forma masiva y, además de estar presentes más de medio millón de alumnos y alumnas procedentes de la inmigración y, por tanto, con culturas, niveles curriculares y hasta idiomas diferentes, las cohortes del alumnado autóctono también han incorporado a sectores que anteriormente estaban separados en la antigua FP I mientras otros se encontraban de hecho desescolarizados o con un grado de absentismo y abandono escolar claramente dejado a su propia dinámica que ineluctablemente era la misma: el abandono escolar sin la debida cualificación profesional.

Esta panorámica plantea nuevos retos a la Escuela por cuanto una potente diversidad se ha instalado en nuestras aulas (marcadamente más en la enseñanza pública). Resultado de esa diversidad es la aparición de numerosos alumnos cuyos progenitores nunca fueron escolarizados o lo fueron en niveles muy primarios Otros provienen de países o entornos donde nunca lo estuvieron con anterioridad y el resto presenta una valoración familiar y/o social hacia el trabajo intelectual sumamente baja que interfiere con la motivación y con la escasa resistencia a la frustración.

En este contexto lo primero que hay que plantearse es si la Escuela está preparada, o en proceso de preparación, para la adaptación a esta nueva realidad. Esta adaptación recaería en primer lugar en el currículo. El mantenimiento de contenidos conceptuales similares en casi todo a los que regían hace 25 años y que pretenden ser aplicados a toda la población escolarizada, con independencia de sus condiciones culturales, étnicas, intelectuales, psicosociales....es, cuanto menos, de una gran ingenuidad. Una ingenuidad, eso sí, que puede conducir y conduce de hecho a un mal posicionamiento de partida en los sectores del alumnado que no se sienten "aludidos" por esos contenidos. Pongamos por ejemplo las Unidades correspondientes a Lengua española de tercero de la ESO. ¿Es razonable esperar que un número mayoritario de alumnos inmigrantes asuman sin más como centro de su

interés el estudio de los orígenes de la literatura española a través de la Edad Media y el Siglo de Oro, pongamos por caso?

En cualquier caso ¿no merecería la pena reflexionar sobre el concepto mismo de lo que son unos contenidos mínimos? Debemos recordar, cuando se habla de la tendencia al descenso de niveles académicos, que ha habido muchos cambios desde la época que se utiliza como referencia. Entre ellos el más importante es, sin duda, el carácter OBLIGATORIO de la educación 6-16. El mismo hecho de la obligatoriedad obliga al alumno y debe obligar al sistema educativo a poner los medios necesarios para que una mejora social indudable como es esa extensión de edad de escolarización no se convierta en un mecanismo más o menos sutil de exclusión social hacia las capas socioculturalmente más débiles. En cualquier caso se trata de adaptar el currículo no de rebajarlo con carácter general. No olvidemos que la atención a la diversidad contempla la sobredotación como una de sus variantes o, sin llegar a ese extremo, el derecho de todo alumno a recibir la formación que es capaz de asimilar. No es fácil pero debemos seguir poniendo los medios e incrementarlos allí donde sean deficientes para convertir este hecho en una realidad.

4-NUEVOS HECHOS, NUEVAS REALIDADES

¿Es, entonces, el currículo la única fuente de conflictos entre el antes y el ahora?

Creo que no. Una vez más nos vemos en la obligación de evitar las simplificaciones pues a la larga llevarán a callejones sin salida educativos.

Miremos a nuestro alrededor. Sí, fuera del aula. Miremos hacia la Sociedad. ¿Ha permanecido estática en estos últimos años? Forzosamente debemos reflexionar sobre:

- La revolución tecnológica en la que viven inmersos nuestros alumnos y alumnas y que:
 1. Permite el acceso al conocimiento sin límites prácticamente con sólo saber colocar las palabras adecuadas en Google u otro buscador.
 2. El conocimiento está siendo actualizado en Internet en tiempo real. Lo que hoy era cierto mañana puede estar cambiado.
 3. La forma de presentación de contenidos es sumamente atractiva: fotografías, vídeos, gráficos tridimensionales, tecnología interactiva...
 4. Esto hace que el profesorado que hace pocos años lograba entusiasmar a sus alumnos con un vídeo de Naturaleza o Arte asista ahora atónito a la indiferencia que provoca este mismo material, aun el mejorado y actualizado.

- El conocimiento se presenta como es, o sea de forma interdisciplinar. La estructura departamental de nuestros Institutos es aún rígida y se tiende a la compartimentación quizá excesiva.
- Las formas organizativas de impartir clase: la lección magistral ¿no choca con el dinamismo, la interacción, el protagonismo que están recibiendo en otros escenarios?
- ¿Es razonable pretender que adolescentes y preadolescentes que no abundan en límites y autorregulación del comportamiento estén 6-7 horas diarias recibiendo materia en silencio?
- ¿Cuáles son las perspectivas que ofrece hoy en día la consecución de una licenciatura? Desgraciadamente en muchos casos y en no pocos barrios, los jóvenes adolescentes tienen formas alternativas de conseguir dinero fácil, paradigma de la sociedad actual por otra parte.

Podríamos seguir pero cualquiera de nosotros puede continuar con estas reflexiones que sólo pretenden llegar a una obviedad: la sociedad está en permanente cambio ¿estamos preparados desde las aulas y las Administraciones educativas para adecuarnos a ellos?

Adecuarnos no quiere decir mimetizarnos y asumir todos los valores e imperativos al uso, es simplemente no perder energías en intentar hacer las cosas como si no estuviera pasando nada, como si esperáramos que con una buena Ley o con medidas legislativas aún por promulgar todo volviera a ser como antes.

Sería interminable la relación de lecturas que podríamos hacer para saber más sobre este tema, pero me atrevo a recomendar a dos autores: M. Fullan y A. Hargreaves (ver bibliografía). Además su lectura nos permite comprobar hasta qué punto es cierto que los problemas de la educación son casi idénticos en todos los países desarrollados.

5-BUSCANDO SOLUCIONES. Un enfoque ecológico de la prevención y la intervención educativas

De esta manera, y aunque someramente, hemos puesto el acento en varias cuestiones, algunas muy lejanas entre sí, que influyen en la generación de un determinado nivel de convivencia. Todos los factores son importantes.

El problema de no conocerlos en su totalidad, o en una gran parte, deriva del hecho de que entonces las soluciones propuestas serán parciales, incompletas y resolverán una dimensión del problema, dejando intacto el abordaje global del mismo, que por eso mismo, por ser global es el más eficaz. Al menos, eso parece sugerir la experiencia.

No es fácil hablar de soluciones, sobre todo cuando lo que se trata es de actuar en el ámbito preventivo y de intervención paliativa. Quizá no haya soluciones "mágicas", pero está demostrado en la práctica de numerosos centros educativos que la implementación de una serie de medidas que afectan a diversos niveles de la problemática pueden MEJORAR y MEJORAN de hecho la convivencia . No cabe duda de que merece la pena intentarlo.

Voy a resistir la tentación de hacer un listado de soluciones. Ni siquiera, y eso sería aún más valioso, de hacer una relación de Centros con experiencias de éxito. Intentaré tan sólo dejar algunas ideas sobre la mesa, anticipando que todas ellas han tenido su aplicación en la práctica, que no partimos de soluciones teóricamente posibles sino de salidas prácticamente eficaces. En este sentido, me moveré en el terreno preventivo en esta ocasión. Dividiré, más por motivos didácticos que por otros, las medidas propuestas en educativas y convivenciales.

6- MEDIDAS EDUCATIVAS A FAVOR DE LA CONVIVENCIA

En el estudio citado de García Gómez y Martínez Céspedes se realizan entrevistas a: jefes de estudio, profesorado, orientadores escolares y alumnado. Pues bien, uno de los items aborda el perfil del alumnado conflictivo en cuanto a "competencias instrumentales" y los resultados se pueden calificar de altamente significativos. Los alumnos conflictivos tienen bajas o muy bajas competencias instrumentales. Por ejemplo un 75,7% de ellos comprende las explicaciones "regular" o "mal" y un 76,8% comprende "regular" o "mal" lo que lee.

¿Este vacío es consecuencia de su "mal" comportamiento o, por el contrario, es su mal comportamiento un reflejo de su malestar como alumno? Creo que hay que admitir ambas cosas, porque ambas son ciertas. Pero ¿quién no ha tenido la experiencia de asistir a una clase poco preparada (desmotivadora) o ha tenido noticias de que el alumnado reacciona de forma "poco conveniente" ante un profesor o profesora cuya manera de enseñar hace poco accesible la materia de la que se trata?.

La asistencia de un grupo nada desdeñable de alumnos al centro escolar durante años en los que no se ha alcanzado apenas ni una sola experiencia de "éxito" escolar o reconocimiento por parte del profesorado o de sus propios compañeros puede llegar a convertirse en un obstáculo insalvable para la plena integración en el grupo y en el centro. La necesidad de mostrar protagonismo de la única forma que sabe, pone el resto.

Tengamos en cuenta, además, que la única forma de lograr este protagonismo en la Escuela es a través de la competencia curricular académica. Aún no está suficientemente extendida la convicción de que los centros educativos pueden prestar atención y valorar adecuadamente otras características de la personalidad, socialización o actitudes y comportamientos.

Así pues, si admitimos que las escuelas (dejemos el análisis causal para otro lugar) no ofrecen igual oportunidad de realización personal y social para todos y todas tendremos que basar nuestras acciones preventivas en un reforzamiento de la calidad de la educación entendida como un adecuado y verdadero tratamiento de la diversidad y reforzar el reconocimiento social de méritos no estrictamente académicos e incluso academicistas.

No parece necesario señalar que la aplicación de medidas educativas para una notoria mejora del clima escolar repercute de manera directa en la calidad de la enseñanza, contribuyendo no sólo a "ordenar el ambiente escolar" sino a facilitar oportunidades de inclusión a TODO el alumnado, mejorando su situación escolar y más tarde social.

Tomo las propuestas realizadas por Esperanza (2003)

6.1-Medidas pedagógicas y didácticas

- a) Elaboración de Planes integrados de Atención a la Diversidad en los centros docentes (infantil, Primaria y Secundaria)
- b) Dotación de medios económicos y humanos que permitan la viabilidad de puesta en práctica
- c) Desarrollo de la autonomía organizativa y pedagógica que permita que cada Plan se adapte bien a las características de cada Centro.
- d) Preparación de materiales para adaptaciones curriculares, Programas de diversificación curricular y agrupamientos extraordinarios.
- e) Preparación de actividades didácticas con distinto nivel de dificultad
- f) Introducción de metodologías de tipo activo, especialmente el trabajo en grupos heterogéneos cooperativos, con demostrada incidencia en el rendimiento y mejora de la integración
- g) Coordinación periódica de la junta de profesores

6.2-Medidas de refuerzo de la orientación y tutoría

- a) Dotación de orientador/a psicopedagógico a los centros de Infantil y Primaria.
- b) Aumento de la plantilla hasta dos orientadores/ en centros con más de 500 alumnos/as.
- c) Incorporación de nuevos perfiles a las plantillas del gabinete de orientación.
- d) Trabajadores sociales, educadores sociales, mediadores culturales...
- e) Coordinación del departamento de orientación con los servicios sociales y entidades sociales del ámbito del centro.
- f) Criterios pedagógicos en la adjudicación de tutorías de la ESO.

g)Introducción de tutorías dobles y/o personalizadas en los casos en que sea necesario.

6.3-Medidas compensatorias

Establecimiento de Planes regionales de Compensación de las Desigualdades Educativas:

a)Escolarización temprana en educación infantil

b)Detección precoz de retrasos en el aprendizaje

c)Programas de enseñanza de las lenguas españolas para extranjeros/as.

d)Distribución adecuada de alumnado inmigrante en los centros educativos.

e)Adecuado reparto del alumnado inmigrante entre la red pública y la red concertada.

f)Recursos adecuados para la atención a la diversidad en los centros que escolaricen alumnado de riesgo.

6.4-Medidas formativas

a)Reforma de la formación inicial de los profesores de secundaria de manera que incluya una parte teórica y otra práctica de contacto con un centro educativo. En cualquier caso se deben incluir contenidos sobre: convivencia escolar, atención a la diversidad, didáctica, metodología ,educación intercultural, tutorías con conceptos básicos de psicología de la adolescencia.

b)Planes de formación en centros de trabajo que cubran la demanda de los profesores para mejorar su preparación docente. Esta formación se realizará en horario laboral.

6.5-Medidas de mejora del ambiente escolar

a)Fomento de la participación estudiantil (Consejos escolares, cámara de delegados, asamblea de aula.....) Negociación frente a imposición

b)Diseño adecuado de los espacios escolares teniendo en cuenta las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa. Remodelación de los actualmente existentes, caso de ser necesario

c)Medidas para dotar a los centros de una decoración adecuada, con participación de padres y alumnado.

7-MEDIDAS CONVIVENCIALES

Es bueno hacer hincapié en la artificialidad que supone separar las medidas educativas de las convivenciales. Ambas forman parte de lo mismo. La adecuación de la Escuela a las necesidades y diversidad del alumnado. Esto parece claro, igual que también parece evidente que la mejora de la convivencia entendida como algo que afecta profundamente a las relaciones interpersonales en toda la comunidad educativa no es un asunto de "recetas", discursos "mágicos" o campañas institucionales. La experiencia nos demuestra que el aumento de "partes" de clase o la repetición de una sanción a un alumno o grupo de ellos raramente trae consecuencias positivas dignas de tener en cuenta en el medio y largo plazo. (Rodríguez, R. et al, 2001)

7.1-La resolución de problemas de convivencia se debe establecer a partir de las características de CADA CENTRO EDUCATIVO.

Nuestros Centros son heterogéneos. Entre otras características, a causa de:

- El perfil del alumnado: origen sociocultural, entorno en el que residen (medio rural, urbano.....), porcentaje de población de etnias minoritarias, grado de integración en el centro educativo...
- El perfil del profesorado: edad media, existencia o no de grupos de reflexión, nivel de formación pedagógica, preferencia hacia las metodologías activas o magistrales...
- El equipo directivo: su relación con los colectivos reseñados anteriormente, su dedicación, su talante, su nivel de aceptación por parte del profesorado, su capacidad de liderazgo pedagógico...(Fernández, I. 1999)
- Los recursos humanos de que dispone el centro: profesorado especialista orientador/es, AL, PT, trabajadores sociales...
- La estabilidad de las plantillas
- Los recursos educativos: espacios, aulas, bibliotecas, NNTT...
- El distrito o municipio en que se encuadra el centro y su nivel de compromiso con la tarea educativa...
- El grado de implicación de las familias en la educación de sus hijos, as...
- La existencia o no de grupos violentos organizados
- El grado de violencia ejercida entre iguales y su tratamiento por la comunidad educativa

Estos son sólo algunos ejemplos de variables a tener en cuenta para analizar las condiciones en que se desenvuelve un centro educativo. Su conocimiento resulta imprescindible como paso previo al diseño de un Plan de trabajo siquiera a corto plazo.

Y llegado este punto ¿quién determina estas características en cada Centro? ¿Acaso sería válida la realización de una "auditoria educativa" o de una diagnosis externa de la situación?

7.2- El trabajo colaborativo y horizontal

Yo creo que NO. Con independencia de los resultados obtenidos y de las conclusiones a las que se llegue es de vital importancia que el profesorado participe, opine, manifieste lo que piensa y lo que SIENTE con desenvoltura para hacerse cómplice, con los demás, de la necesidad de involucrarse en un trabajo a todas luces COLECTIVO y HORIZONTAL. ES CIERTO QUE LA INERCIA Y LA COMODIDAD PUEDEN HACERNOS OPTAR EN UN PRIMER momento por el traslado a "expertos" de la clarificación de NUESTRO ámbito de trabajo, pero finalmente esos resultados no serán asumidos como nuestros ni llegaremos a un grado mayor de IMPLICACIÓN que la simple OBSERVACIÓN interesada en una problemática en la que no nos sentimos implicados y caracterizados. Por tanto:

7.3.1 El diagnóstico y la posterior intervención educativa debería tener lugar DESDE EL CLAUSTRO o un grupo de trabajo constituido a tal fin, con la participación activa de alumnado y familias.

No está de más decir llegado este punto que es evidente que el trabajo que se pretende que realice el profesorado no puede ser, una vez más, producto de su libre determinación de que las cosas funcionen, o del proverbial voluntarismo o "vocación" del profesorado. Las Administraciones educativas deben implicarse en la gestión de los recursos y necesidades que esta importante decisión generan, facilitando: la acción coordinada de la Red de formación, la liberación horaria necesaria, la dedicación especial de un coordinador de la acción, los medios económicos necesarios para la contratación puntual de ponentes o asesores externos...

7.3.2 La participación de asesores externos, asesores de formación, ponentes... no sólo no es excluible sino deseable, siempre y cuando se reconozca el papel ORIENTADOR de los mismos y no el director ni determinante.

También es bueno tener en cuenta que:

7.3.3 La duración de la intervención educativa es LARGA. Algunos cambios de las condiciones que favorecen la convivencia son lentos, y a veces difíciles y la necesidad de formación y debate es muy amplia. Las mejoras duraderas se asientan sobre mutaciones profundas de determinadas formas de ver la realidad educativa y de la aplicación de nuevas técnicas de trabajo con el alumnado y las familias.

Hay muchas formas y maneras de trabajar en mejora de la convivencia. Todas son útiles si se aplican de la forma adecuada y en el momento adecuado. Lo que no podemos pretender es limitarnos a las que tenemos mas cerca o, por el contrario, aplicarlas todas de golpe.

7.3.4 El grupo de trabajo del Centro debe, tras conocer las características que le son propias, decidir qué actuaciones van a marcar el comienzo de la intervención, cuáles vendrán después y por qué. Eso implica el diseño consensuado de un Plan de trabajo temporalizado con ejes claros y líneas de actuación preferentes. (Ortega, R. Y del Rey, R.,

2003)

La experiencia demuestra que:

7.3.5 Es deseable, casi imprescindible, la implicación activa del EQUIPO DIRECTIVO en las labores que se estén realizando. Asimismo el Departamento de Orientación puede jugar un papel muy importante.

En la práctica las experiencias que no cumplen con lo anterior se desvanecen tarde o temprano. Sería muy interesante analizar detenidamente las causas.

8.- RELACIONES COLABORATIVAS DE LOS CENTROS EN REDES

A partir de aquí conviene tener claro que cosas se pueden hacer para mejorar el clima escolar. Sobre todo que cosas se han hecho Y FUNCIONAN, por encima de teorizaciones poco practicables o sin contrastar con la realidad. Y llegado este punto tenemos que decir que es desmoralizador CONTEMPLAR cómo experiencias sumamente valiosas que se han llevado a cabo en centros, no son utilizadas posteriormente para otros casos similares. Este hecho nos lleva a partir sistemáticamente de CERO, cuando la realidad, la rica realidad de innovación y experimentación educativa en España podría procurar lo contrario. En mi experiencia he tenido la ocasión de comprobar este hecho en múltiples ocasiones, así como la sensación de alivio que se produce en los Centros cuando escuchan como se puede resolver el que creían SU PROBLEMA PARTICULAR, traído por profesionales que lo han experimentado por ellos mismo y con éxito.

Es notoria la incomunicación entre experiencias similares, que motivan que se vuelvan a ensayar procedimientos fracasados en detrimento de otros de probada eficacia en situaciones equiparables. Incluso nos encontramos esta incomunicación a niveles más altos, de las propias Administraciones educativas que, en ocasiones legislan, sin tener los suficientemente en cuenta la experiencia en otras CC.AA.

Así hay Comunidades que tienen resueltos, o bien encauzados para su resolución, problemas que en otros lugares se plantean como inabordables. Parece hora de poner fin a esta situación, sobre todo cuando es PERFECTAMENTE FACTIBLE llevarlo a cabo y, además, sin poner en marcha infraestructuras costosas o difíciles de "manejar".

Se trata tan sólo de apoyar algo que en la práctica ya existe: las REDES DE CENTROS. En España, desde hace no mucho tiempo, han comenzado a surgir y a organizarse de manera espontánea. Actualmente existen CENTROS CONECTADOS EN RED en casi todas las CCAA. Y el "experimento" funciona. Su fundamento no puede ser más simple: utilizar el trabajo colaborativo para reforzar el propio. Recibir y aportar práctica educativa. Nada más... y nada menos. (Ver AA VV, 2005 Aula de Innovación educativa)

8.1- Planteamientos de trabajo globalizados. Instrumentos

Así pues parece claro que:

8.1.1 Los planteamientos de la intervención educativa que dirige y protagoniza el propio centro educativo han de ser lo más globalizados posible. Diríamos que es conveniente partir de mejorar la convivencia desde la peculiaridad y contando con la diversidad existente basándonos, en la medida de lo posible, en la experiencia anterior habida en situaciones similares.

Hay ejemplos interesantes de cómo este tipo de gestión global de la calidad del centro educativo funciona en la práctica. Podemos ver, por ejemplo, la experiencia del CP Cervantes de Buñol (Valencia), el IES Fernando de los Ríos de Fuentevaqueros (Granada), el IES Galileo de Valladolid...

(Esperanza, 2003)

A mi parecer existen, avalados por su buen funcionamiento en la práctica:

8.2- Principios y metodologías de trabajo interesante y cuya existencia merece ser tomada en cuenta:

8.2.1 Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.

Sus características y aportaciones al trabajo cotidiano en el aula pueden ser consultados en Díaz-Aguado, 2002 y afectan "al rendimiento escolar, la motivación por el aprendizaje, el sentido de la responsabilidad, la tolerancia y, especialmente, para desarrollar la capacidad de cooperación y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos"

Podemos ver ejemplos de su puesta en práctica en el IES Juan de Herrera de El Escorial (Madrid)

8.2.2 Medidas para la democratización de las relaciones en el Centro.

Este no es, ni de lejos, un enunciado en el campo de los principios, sino en el de los hechos constatados. La participación en la vida del aula y del Centro del profesorado y alumnado trae consigo un incremento del sentimiento de pertenencia por parte de todos así como facilita enormemente la asunción de las normas que se consensúan por parte del alumnado, alcanzándose una mayor internalización de las normas de convivencia y aumentando la sensación de encontrarnos en un proyecto común del que se derivan ventajas y obligaciones para toda la comunidad educativa.

"Aquellos climas de aula que permiten la participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva, son especialmente indicados para educar en la convivencia Por el contrario, los modelos tradicionales de educación en los que el profesor es considerado depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos, son poco adecuados para crear un clima de participación en el aula. En estas situaciones, el papel de

los alumnos suele ser de meros receptores pasivos de la información, la cual se pretende que sea asimilada por los mismos. Son modelos de aprendizaje en los que se da una importancia fundamental al orden y a la disciplina, entendida ésta como control del comportamiento de los alumnos, y a la que se eleva a la categoría de valor fundamental de la educación. En estos modelos, la comunicación que se establece es de tipo unidireccional, y los niveles de interacción entre los alumnos son muy bajos. Para que se dé un clima de participación en el aula, es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Son precisamente los valores que sirven de referencia a esta comunicación e interacción, los que nos indican el nivel de convivencia alcanzado y la calidad de la misma". (Cruz Pérez, 1999)

Así podemos ver la experiencia del CP Julián Besteiro de Getafe (Madrid) (Lara, L., 2002) en las Asambleas de aula, la creación y funcionamiento de los llamados Consejos escolares de aula en el IES Los Albares de Murcia (Esperanza, 2001)

Resultan particularmente eficaces los procesos de elaboración democrática y consensuada de las Normas de aula así como del Reglamento de Régimen Interior (RRI)

8.2.3 Regulación democrática de los conflictos

Aquí merece la pena reseñar los efectos positivos de los esfuerzos por convertir el ejercicio de la mera función punitiva en una acción educadora (que no excluye en absoluto la sanción que corresponda) en la que participan tanto el alumno como su familia. Nos referimos a la experiencia del CP Aragón sobre el procedimiento negocial para la resolución de conflictos (Esperanza, 2001)

También son instrumentos de trabajo útiles las llamadas Comisiones de convivencia entendidas en un sentido más amplio de las así llamadas y dependientes el Consejo escolar. El contenido y "competencias" de dichas comisiones, que por lo demás pueden ser: de aula, de etapa, de Centro... está por delimitar de mutuo acuerdo entre los componentes de las mismas. Ver experiencia del CP Tinguaro de Vecindario (Tenerife) así como la del IES Dolores Ibárruri de Gallarta (Vizcaya) (Esperanza, 2001)

De todos estos procedimientos de gestión democrática quizá el que mayor notoriedad haya adquirido sea el de la mediación escolar. Basado en las técnicas de mediación en otros niveles (incluso en la mediación ante conflictos de pareja) su uso se ha extendido con rapidez en algunos centros de toda España. Lógicamente hay diversas valoraciones. Para mí es un método más. Un método útil, efectivo y muy educativo. Podemos consultar las experiencias del IES Silverio Lanza de Getafe (Madrid) así como del IES Pradolongo (Madrid) en las publicaciones ya citadas.

Asimismo es interesante la experimentación en el IES Llicá de Llicá d, Amunti (Barcelona), el IES Miquel Tarradell de Barcelona o el IES Lluís de Requesens de Molins de Rey (Barcelona). (Led, P. , 2002)

Muy interesantes están siendo las experiencias de trabajo de los mediadores socioculturales en ambientes educativos donde se procura un acercamiento entre lenguas y culturas diferentes (Centro-Familias. Este tipo de mediación se está extendiendo en algunos lugares de España con excelentes resultados. (Pérez Crespo, 2003) da un paso más adelante y propugna la integración de los modelos de mediación en la Escuela.

8.2.4 Utilización de Programas de Competencia social en el aula.

Me refiero, especialmente a aquellos que contemplan el entrenamiento del alumnado por períodos prolongados de tiempo en el desarrollo de las habilidades cognitivas, habilidades sociales y dilemas morales. Las habilidades mencionadas son fundamentales de cara al desarrollo sociomoral del alumnado. Su aplicación permite distinguir e interpretar correctamente las señales emocionales que se hayan implicadas en cualquier interacción social, lo que facilita la generación de soluciones satisfactorias y efectivas a problemas interpersonales (Segura Morales M., 2002 y 2005)

En este sentido (Goleman, 1997) marcó el punto de partida para el trabajo emocional, dimensión excluida en los centros educativos que ahora está siendo empezada a desarrollar en relación con la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

8.2.5 Mayor imbricación de las familias en la educación de sus hijos,as

Aquí sabemos que tropezamos con un tema delicado. Las familias se acercan poco a los centros educativos y cuando lo hacen (generalmente las madres) no siempre se establecen unas relaciones de cooperación adecuadas. Se trata de establecer campos de interés común (la educación de sus hijos) y de parcelar que aspectos corresponde a cada parte (sin olvidar las comunes). Es un hecho suficientemente conocido que el grado de implicación de la familia, tanto en casa como en el centro, es un predictor importante de éxito-fracaso escolares Constituye un auténtico lujo prescindir de la familia y para la familia hacer dejación de esta importante labor que puede ser tan decisiva en la vida escolar de sus hijos, as.

Aunque la colaboración se puede concretar en muchos aspectos no cabe duda que estarían entre ellos:

" Ayudándoles a conocer las características de sus hijos e hijas desde una perspectiva evolutiva.

" Colaborando con ellos en la resolución positiva de conflictos que puedan generar ambientes familiares violentos.

" Ayudándoles a que tomen conciencia de cómo algunas actitudes pueden influir positiva o negativamente en la educación de sus hijos (comportamientos

autoritarios, expectativas, refuerzos positivos...)

" Haciéndoles conscientes de las formas en que pueden colaborar en crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de sus hijos.

" Convirtiéndoles en colaboradores activos de las actuaciones del centro a favor de la convivencia.

(ver Plan de Acción Tutorial del CP Cervantes de Buñol y experiencia de vocales de aula en el CP Julián Besteiro de Getafe) (Esperanza, J. 2001 y 2003)

8.2.6 Continuar avanzando hacia formas de desarrollo comunitario

Si partimos de la base de que el centro educativo es un lugar, con unas características excepcionales, pero no el único lugar donde el alumnado puede recibir interacciones educativas (o todo lo contrario) comprenderemos la importancia que va cobrando poco a poco las experiencias que tienen a compartir la tarea educativa con el entorno donde el muchacho vive. Ayuntamiento (servicios sociales, educativos, servicios médicos...), asociaciones vecinales, ONG del entorno, bibliotecas, recursos informáticos, e incluso la participación de las empresas (pequeñas o medianas) en la labor educadora e integradora abren nuevas perspectiva de trabajo educativo más completo

En este sentido sería bueno consultar los encuentros realizados el pasado mes de marzo de 2003 en Barcelona y Getafe sobre Ciudades Educadoras

Así pues hay recursos educativos. Existen instrumentos de trabajo para mejorar la convivencia escolar. En ellos se incluyen aquellos que tienden a revisar nuestra propia práctica como docentes. Pero se trata de usarlos racionalmente, extrayendo de ellos su potencial mayor; y para eso es necesario VALIDARLOS EN SU APLICACIÓN PRÁCTICA. Son demasiadas las medidas que, en el marco educativo, se lanzan sin preocuparse después de evaluar su incidencia real en la solución de los problemas que pretenden solventar. Esto, sobre el telón de fondo de una escasa dotación presupuestaria para formación y puesta en marcha de planes de intervención, es un lujo inadmisibles.

Hay que aplicar medidas, pero tienen que ser discutidas, evaluadas... sobre la base de la puesta en común de experiencias similares. Y ello pasa necesariamente (o al menos de forma muy convincente) por la utilización de las REDES DE CENTROS existentes, la creación de otras nuevas y la interconexión del entramado, aprovechando para ello los recursos que las nuevas tecnologías ponen al alcance de un número creciente de Centros educativos. El nivel de coordinación puede ser comarcal, provincial, autonómico, estatal y ¿por qué no? Internacional. Todo depende de los objetivos que nos marquemos para cada acción coordinada.

Probemos a utilizar la comunicación HORIZONTAL para intercambiar experiencias y tendremos ocasión de comprobar toda la potencialidad contenida en el trabajo colaborativo entre equipos docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA VV (2000). Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo

AA.VV. (2003) VI Encuentro Estatal de Ciudades Educadoras. Documento de trabajo (experiencias) .Getafe: Ayuntamiento de Getafe

AA.VV. (2003) Proyecto educativo de ciudad. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona

AA VV (2005) La opinión de los profesores sobre la convivencia en los Centros. CIE-FUHEM e IDEA

AA.VV. (2005) Redes Educativas (monográfico). Aula de innovación educativa nº 142

Cerezo Ramírez, F. (1997) Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide

Díaz-Aguado, M.J. (2002) Convivencia escolar y Prevención de la violencia http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

Díaz-Aguado, M.J. (1996) Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: Instituto de la Juventud

Esperanza, J. (coordinador) (2001). Convivencia escolar: un enfoque práctico. FE de CC.OO.: Madrid

Esperanza, J. (2003) Los problemas de convivencia en los centros educativos: situación, prevención e intervención. Revista de experiencias: Apuntes de Aula. CPR de Motilla del Palancar, 8, 2-8

Esperanza, J. (coordinador) (2003). La atención a la diversidad: legislación y experiencias (CD-ROM). FE de CC.OO. : Madrid

Esperanza, J. (2005) ¿Por qué todos creemos que el Informe PISA nos da la razón? Comunidad Escolar nº 757

Esteve, J.M (1994). El malestar docente. Paidós: Barcelona

- Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad, Madrid: Narcea
- Fullan, M. (1999) Las fuerzas del cambio. La continuación. Akal: Madrid
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991) What, s worth fighting for? Working together for your school. Ontario pblic school Teachers Federation. Toronto Traducido al castellano por MCEP
- García López, R. y Martínez Céspedes, R. Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana: Xátiva, 2001
- Goleman, D. (1997) La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós
- Guerra et al. 1995 Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. Journal o Consulting and Clinical Psychology, 63 (4)
- Lara, L. (2002). Cuando el alumnado toma la palabra. Cuadernos de Pedagogía, 317, 14-18
- Led, P. (coordinador) (2002). Resolución de conflictos y mediación en los centros. Temáticos "Escuela Española", 4, 4-24
- Martín, E. et al. (2003) Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia. CIE-FUHEM: Madrid
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003), La violencia escolar. Estrategias de prevención. Barcelona: Graó
- Pérez, Cruz (1996): "La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas". Revista de Educación, 310, 361-378.
- Pérez, C. (1999) Mejorar la convivencia: una tarea de todos. Convivir es vivir. Volúmen IV. Madrid: MECD
- Pérez Crespo, M. (2003) La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la Escuela. Educación y futuro, 8, 171-182
- Rodríguez, R. Y Luca de Tena, C. (2001a). Programa de disciplina en la enseñanza Secundaria Obligatoria: ¿cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula? Archidona (Málaga) : Aljibe
- Rodriguez, R. y Luca de Tena, C. (2001b) Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Aljibe: Archidona

Segura, M. (2002) Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral. Madrid: Madrid

Segura, M. (2005) Enseñar a convivir no es tan difícil. Bilbao: Descleé y Brower

Serrano, A. e Iborra, I. (2005) Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia: Valencia

Scheleicher, A.(2005) La mejora de la calidad y de la equidad en la educación. Fundación Santillana: Madrid

Autor

Francisco Javier Esperanza Casado es profesor de Enseñanza Secundaria, Coordinador del "Taller de Experiencias Educativas-REDES". Ha participado en la elaboración del libro.

Cómo citar

Esperanza Casado, F. (2006). LA PROBLEMÁTICA CONVIVENCIAL EN NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS ¿Qué podemos hacer?. *Avances en Supervisión Educativa*, (2). Consultado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/196>

Formatos de citación

[APA](#)

[BibTeX](#)

[CBE](#)

[EndNote - Formato EndNote](#)

[MLA](#)

[Formato ProCite - RIS](#)

[RefWorks](#)

[Reference Manager - RIS format](#)

[Turabian](#)

Número

[Núm. 2: ENERO \(2006\). Mediación y arbitraje](#)

Sección

Monográfico

Publicado