

La capacitación institucional para abordar la violencia. Un camino a construir conjuntamente (Segunda parte)

Rodrigo Juan **García Gómez**
María Antonia **González Jiménez**
Raquel **Espinosa Martínez**

Miembros del Seminario "*El apoyo a los profesionales que trabajan en centros de contextos educativos problemáticos*" -E.O.E.P. y Dptos. de Orientación de la Comunidad de Madrid-
Correo electrónico: rgarcia@dmenor-mad.es

"Enseñar [asesorar] no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (Freire 1997: 47)

Resumen

Este documento supone la puesta en práctica de los principios de complejidad, reflexión y construcción a la hora de capacitar a las escuelas para abordar la violencia. Describe el trabajo de asesoramiento en dos situaciones institucionales distintas: (I) Una iniciativa de la Administración en un instituto de educación secundaria; (II) Demanda social y escolar de un colegio de infantil y primaria. Pretende demostrar la viabilidad real de una capacitación profesional, colegiada e institucional, del profesorado.

Abstract

This document supposes the setting in practice of the principles of complexity, reflection and construction when qualifying to the schools to approach the violence. It describes the advice work in two situations institutional different: (I) An initiative of the Administration in an institute of education second-creek; (II) it Demands social and school of a school of infantile and primary. It seeks to of-show the real viability of a professional training, collegian and institutional, of the faculty.

* * * * *

Este artículo pretende concretar algunas de las ideas y líneas de actuación aparecidas en otro documento, publicado en esta misma revista y titulado: "*El profesorado y La violencia en los centros. El asesoramiento "experto" y la exclusión del profesorado*" (García, 2000).

Comenzaremos resaltando alguna de las posiciones teóricas que han servido de referencia para nuestra actuación asesora, pasando inmediatamente a la descripción de la tarea de apoyo llevada a cabo en dos instituciones educativas que presentan problemas de disciplina y de violencia escolar. Se pretende ilustrar un "rol" de asesoramiento centrado en el desarrollo de procesos de reflexión ética y crítica en los centros, entre los docentes y entre éstos y el resto de componentes de la comunidad educativa. La finalidad de esta aportación es la de facilitar claves sobre la necesaria liberación del profesorado de una serie prejuicios, que son fruto de una determinada socialización cultural "científico-técnica" (Domínguez 2001) y que bloquean la construcción de soluciones globales, preventivas e integradoras, ante las situaciones de violencia presentes en los centros.

1. EL ASESOR COMO RECURSO FACILITADOR DEL DIÁLOGO PROFESIONAL

En el documento citado se ofrecía suficiente argumentación en relación a nuestra posición teórica y práctica sobre la acción asesora (Loucks-Horsley y Hergert, 1985; Lieberman, 1986; Area y Yanes, 1990; Arencibia y Guarro, 1990, 1999; González y Escudero, 1987; Mahaffy, 1989; Nieto y Portela, 1991; Huberman, 1990; Bolívar, 1993; Nieto, 1996, 1997; Rodríguez, 1995, 1996, 1997a, 1997b; Escudero y Moreno, 1992; Escudero, 1989, 1992; Fullan, 1990, 2001; Guarro, 1994; García, Moreno y Torrego, 1996; Hargreaves, 1996; Lorenzo y Bolívar, 1996); que, a su vez, queda ilustrada por el texto de Freire utilizado como inicio de este trabajo. De manera coherente con lo anterior podemos decir que el reto profesional y humano de cualquier actuación asesora no estará en resolver desde una posición experta y de manera inmediata -"aparentemente eficaz"- una determinada situación de violencia, sino en facilitar que la escuela y la comunidad educativa en general, alcancen un compromiso social, educativo e ideológico, superando determinados servilismos culturales inhibidores de cualquier pensamiento alternativo a la hora de abordar éticamente la violencia escolar.

En otro documento (García 2002) ya enumerábamos algunos ejemplos de puesta en práctica de ese compromiso institucional y ético. Destacamos ahora aquellos que ilustran singularmente una determinada concepción de asesoramiento, como son: las llamadas Comunidades de Aprendizaje promovidas, asesoradas por el Equipo CREA de la Universidad de Barcelona (Vargas 1999) -entre ellas la experiencia llevada a cabo en la escuela de adultos La Verneda de St. Maria, en un barrio obrero de Barcelona, descrita, entre otros, por Lebrón (1999)- las experiencias de las escuelas de "Success for all" lideradas por el profesor Robert Slavin en Estados Unidos, las escuelas aceleradoras promovidas por Henry Levin (1995, 1998)... En todas estas experiencias se ha utilizado el diálogo y la interpelación socio-comunitaria para generar compromiso, desarrollo profesional y la construcción de repuestas educativas, éticas y alternativas a las situaciones de violencia escolar y de marginación social y cultural.

Tradicionalmente, a la hora de explicar y de posicionarse institucionalmente ante manifestaciones violentas del alumnado, las claves de explicación y "corrección" de la conducta se han centrado en el sujeto, suponiendo que era él quien "tenía el problema" de "ser" violento. Nosotros creemos, sin embargo, que ha llegado el momento de ampliar el foco de atención, a la hora de encontrar dichas claves y de incluir a las instituciones educativas, el profesorado, el contexto de aprendizaje, la comunidad educativa, las prácticas sociales y políticas de prestigio... En esta línea, la tarea asesora de la que damos cuenta en este trabajo se ha preocupado sobre todo de movilizar y aunar voluntades institucionales, de animar y coordinar la participación de otros especialistas, de crear un clima y un entorno propicio y de justicia para solucionar los problemas de violencia y mejorar la enseñanza.

En definitiva, desde estas páginas, se reclama un "rol" asesor que, además de incorporar una determinada especialización en contenidos de psicología del aprendizaje y evolutiva, de organización escolar y de currículo, de sociología y ética... disponga de una serie de habilidades para la escucha, la movilización y el trabajo "reflexivo" con el profesorado, facilitando un desarrollo profesional centrado en los estudiantes, en la promoción de referentes para la enseñanza y en la construcción dialogada de proyectos en los centros y con sus comunidades.

Las experiencias que describimos a continuación representan dos situaciones, en dos instituciones distintas, realizadas por distintos profesionales. Su desarrollo ha sido diferente, aunque ambas han participado de una misma visión sobre la función asesora. La

primera de ellas se inicia a demanda de la Administración, la segunda surge por la crisis que genera en un centro la escolarización de un alumno etiquetado como "violento".

En los dos relatos seguimos la misma secuencia, comenzando con una descripción breve de la situación contextual del centro y de algunos elementos significativos de nuestra actuación asesora, se pasa a explicar algunas claves que fundamentaron las decisiones asesoras desplegadas, acabando con una breve reflexión que incluye valoraciones, propuestas, conclusiones, etc.

2. CASO PRIMERO: "NO QUEREMOS AQUÍ A ESTE ALUMNADO"

Nos situamos en el curso 1998-99 en un barrio de la periferia de Madrid, de origen rural y que debido a la instalación de varias líneas ferroviarias, se convierte en un sector de implantación industrial. Durante los años 50 y 60 atrae una oleada de población migratoria procedente en particular de Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía. Alrededor del 50% de los padres que tenían hijos en edad de educación secundaria obligatoria procedían de una de estas tres comunidades autónomas.

El barrio tenía una población que rondaba los 125.000 habitantes, en la que los jóvenes representaban el 28,6% y los índices de envejecimiento rondaban el 11,2%.

Buena parte de esta población de origen rural construyó una serie asentamientos de infravivienda que, posteriormente, con la organización colectiva en asociaciones de vecinos en los años 70 y 80, pudieron transformar en viviendas más satisfactorias. Existe un asentamiento de familias gitanas que nutre especialmente a determinados centros públicos del barrio. La crisis económica del 73 junto con la ausencia de reindustrialización arrojaron a la jubilación anticipada a capas amplias de trabajadores en plena edad laboral y cerraron las expectativas de los más jóvenes.

Los índices generales de analfabetismo en el curso 1998-99, comparados con los del resto de la ciudad, eran superiores en un 50%. Las personas sin estudios, en el barrio, estaban por encima de un 75% respecto a los índices generales de la ciudad. El 50% del alumnado de ESO llevaba al menos un año de retraso escolar y la proporción se elevaba al 70% en la Formación Profesional (Casas y otros, 1996).

El barrio disponía de un tejido asociativo importante y fruto de ello habían surgido algunos movimientos ciudadanos para la protección de la calidad de sus servicios. Esto ocurrió con los servicios educativos, forzándose la firma de una serie de convenios de colaboración con las distintas administraciones.

Hasta el citado curso escolar 1998-99, había existido un único Instituto de Bachillerato público, atendido por un grupo de profesores con cierto prestigio profesional; de hecho se les reclamaba para participar como ponentes en actividades de formación permanente. Entre el profesorado existía un cierto sentimiento de "orgullo" -o al menos así lo manifestaban- de la ayuda que prestaban a determinados grupos de jóvenes "con aspiraciones" para que pudieran continuar estudios universitarios. En esta situación se incorpora el instituto, por decisión administrativa, al calendario de extensión de la Reforma, convirtiéndose en el único centro público del barrio que imparte el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria. Se ve forzado a "recoger" a todo el alumnado de edades comprendidas entre 12 y 16 años que, hasta entonces, era atendido en los distintos colegios de primaria de la zona. En estos momentos se pasa de 776 alumnos a 1089 y entre ellos existe un colectivo -alrededor de 50 alumnos- que se consideraba alumnado de compensación educativa.

Esta situación se complicó con la aparición de algunos conatos de violencia que suscitaron fuertes quejas por parte del profesorado. Esto dio lugar a la difusión en la prensa diaria nacional, local y profesional y en algunos semanarios de gran tirada, de una serie de noticias bajo titulares como *"Mentiras, sin amor ni cintas de vídeo"*, *"Protesta de profesores de un instituto conflictivo"*, *"135 alumnos de un instituto masificado participan en altercados"*, *"Encierro de profesores en el instituto ante los continuos incidentes en las aulas"*, *"El Ministerio ofrece atención psicológica a los alumnos conflictivos del instituto"*... Debajo de estos titulares se dice, entre otras cosas:

"El Secretario General de Educación se reunió ayer en el centro público con los docentes y les prometió que enviaría al instituto uno o dos profesores especializados en alteraciones de conducta y que el Ministerio prestaría atención psicológica en el propio instituto a los alumnos más conflictivos"

Siguiendo con los titulares, podemos encontrarnos con afirmaciones como: *"Los profesores del Instituto sufren conflictos a diario, pero siguen con ayuda psicológica"*, *"Educación toma medidas urgentes para sofocar la rebelión escolar en el instituto"*, *"El director del centro niega que los menores porten navajas"*, *"La masificación en el IES [...], causa de la conflictividad del centro"*, añadiendo el articulista:

"Para acceder al instituto, enclavado en la periferia de la capital, hay que franquear una verja que sólo se abre después de dejarse ver por un videóportero. La cámara aparece guarecida tras una sólida carcasa de hierro que dificulta su destrucción vandálica. Además unas cámaras de vídeo registran la entrada. Son detalles que no pasan inadvertidos, pero que no han impedido que el centro se haya convertido este curso en escenario de múltiples conflictos violentos que han exasperado a todos los profesores y a la mayor parte de los alumnos"

Poco antes de la aparición de los reseñados titulares de prensa, la administración autonómica había tomado la iniciativa de poner en marcha una serie de mediadas paliativas y entre ellas la de enviar al centro un profesional con experiencia en tareas de asesoramiento. De esta manera comienza el trabajo que pasamos a relatar.

El primer contacto que se pretendió realizar fue con el equipo directivo, aunque, por la complejidad de la situación en ese momento, se logra sólo una entrevista con la secretaria, que se compromete a transmitir nuestra propuesta al resto del equipo directivo. De manera más informal se recaba información y se mantiene algún contacto con la trabajadora social del instituto -antigua colaboradora en otras actuaciones de apoyo a centros del barrio- y con la orientadora interesada en participar en un seminario de formación de orientadores que nos responsabilizábamos de coordinar. De todas estas gestiones se va informando al responsable de la administración autonómica.

Posteriormente conseguimos una primera reunión con el equipo directivo en pleno, presentándose por escrito una propuesta a negociar. Esta propuesta consistía en un plan abierto al debate, presentado como respuesta a algunas situaciones que, según habíamos podido conocer, se daban en el centro y planteando cómo abordarlas desde un trabajo en colaboración con el profesorado. El plan incluía, entre otras actuaciones, la presencia del asesor durante un día a la semana y la necesidad de poner en marcha una serie de encuentros con las distintas estructuras del centro y reuniones semanales con un "equipo interno" (director, jefe de estudios de bachillerato, jefa de estudios de educación secundaria obligatoria, trabajadora social y orientadora) responsable de liderar las acciones de mejora del centro.

Dado que las situaciones más "llamativas" aparecían en el primer ciclo de ESO, el citado plan proponía -y se aceptó- formar un grupo de trabajo con el profesorado del ciclo para la elaboración de soluciones conjuntas a las situaciones de violencia. A este grupo de trabajo asistían también el director, la orientadora, la trabajadora social, todo el profesorado de educación compensatoria y algunos profesores de bachillerato. Por otra parte, entendiendo que los problemas de violencia se debían "vivir" como propios del centro y como algo que afectaba a todos, teníamos la convicción de que era necesario implicar al mayor número de profesionales. La intención era conciliar y aunar proyectos y voluntades. Esto motivó la adopción de otras medidas de apoyo -que ya aparecían en el plan de trabajo- destinadas a corresponsabilizar y a coordinar las actuaciones del resto del profesorado, de los distintos y variados apoyos que el centro estaba recibiendo y de los organismos e instituciones externas que estaban interviniendo. Razón por la cual -así se comunicó al equipo directivo- si el plan de trabajo se aprobaba, un primer paso sería informar a la Unidad de Programas Educativos de la Dirección del Área Territorial del MEC, al Servicio de Inspección educativa, al Centro de Profesores y Recursos y al Equipo Psicopedagógico del Sector. También se insistió en que, desde el centro, y más adelante de manera conjunta con el asesor, se debería informar a la Junta de Directores de institutos y colegios del sector y a todas aquellas estructuras del centro y del barrio que se estimaran necesarias. El plan se entregó por escrito y fue presentado por el asesor, fijándose un nuevo encuentro con el equipo directivo para aceptarlo o rechazarlo. Todo este proceso de negociación tuvo como telón de fondo la situación -ya descrita- de descontento del profesorado y de grandes titulares de prensa.

Una vez aprobado el plan inicial se concretaron una serie de actuaciones que se desarrollarían a partir del mes de enero del 1999 cuya distribución, dentro de una jornada tipo de trabajo semanal, comenzaba a las 9:00 horas con una reunión a la que asistía el equipo interno y dónde se hacía un balance de las situaciones ocurridas durante la semana anterior, de las acciones realizadas y de las razones de dichas actuaciones. También se planificaban las actuaciones a realizar en la semana siguiente, se validaba la propuesta de trabajo del asesor que ese mismo día llevaría a cabo con el grupo de tutores de ESO y de Bachillerato. En esta reunión el asesor informaba de los encuentros mantenidos con las distintas estructuras del centro y con el resto de profesionales que intervenían el instituto (servicio de inspección educativa, equipo específico de alteraciones de la conducta, centro de profesores y recursos...).

A las 10:00 horas el asesor se reunía con la orientadora y la trabajadora social estudiando conjuntamente posibles medidas de apoyo a la hora de abordar situaciones puntuales de conflicto, así como analizando los posibles contenidos específicos de trabajo a planificar con el profesorado en horario de tutoría. Sobre todo trabajamos modos alternativos de implicación del profesorado en la promoción de la convivencia y más allá de la tradicional expulsión de alumnos -en esta idea encontramos la cooperación del profesorado de educación compensatoria-. Validábamos, también, el trabajo que realizaría el asesor con los tutores de primer ciclo de la ESO, de tal manera que fuese complementario al resto de las actuaciones desarrolladas por la orientadora y la trabajadora social.

Alrededor de las 11:30 horas el asesor tenía una reunión de trabajo, cada semana con un departamento didáctico distinto, o con el grupo de tutores de tercero de ESO (aún no había ningún grupo de cuarto de ESO), respetando sus horarios y tiempos de reunión (por esta razón en algún caso el asesor tuvo que utilizar algún día añadido al estipulado semanalmente). En estos encuentros se informaba sobre lo que se estaba trabajando con el grupo de profesores de primer ciclo de la ESO para generar un clima de convivencia y se promovía un debate profesional sobre las distintas posiciones que el profesorado adoptaba ante los fenómenos de violencia en el instituto.

A las 13:00 horas y hasta las 15:00, se mantenía la anunciada reunión de trabajo con el profesorado de primer ciclo de la ESO en la que después de recoger y validar sus preocupaciones -"malos modos en el alumnado", "insultos", "agresiones verbales y físicas", "intimidaciones y robos bajo amenaza", "peleas en los pasillos", "roturas de material del centro", etc.- priorizábamos algunos contenidos de trabajo y propuestas de actuación, reflexionando, por ejemplo, sobre "¿Partes de faltas si o no? ¿Y, además de los partes de falta, qué...?", "las relaciones cara a cara: el tutor y el alumno implicado en una situación violenta", "la violencia y el abuso entre iguales", "el papel del tutor como mediador en situaciones de violencia", etc.

A partir del mes de abril, de 16:00 a 18:00 horas, con una periodicidad quincenal se puso en marcha, además, otro grupo de trabajo con profesores y profesoras de los departamentos de Historia y Ciencias Naturales trabajando, de manera similar a la descrita anteriormente, sus preocupaciones en torno a las situaciones de violencia presentes en el centro. En cada reunión se recogían por escrito las aportaciones del grupo que eran recopiladas cada vez por un profesional distinto y entregadas al resto en la sesión siguiente. El asesor aportaba un material recopilatorio que, fotocopiado para todos, narraba los pasos que se iban dando en la reflexión del grupo, a lo que se anexaba una serie de guías de análisis sobre las actividades cotidianas desarrolladas en el aula. Con todo ello se confeccionó un "cuaderno del tutor".

Como ya hemos señalado, de toda esta actuación el asesor informaba al Centro de Profesores, al Servicio de Inspección, al responsable de la Administración Autonómica, al responsable de la Administración Territorial del Ministerio de Educación, etc. Y, a su vez, se hacía partícipe de todos estos contactos al "equipo interno" y al resto de estructuras del centro.

Fruto de distintas reflexiones en los grupos, se trabajaron y debatieron algunos contenidos como la organización de jornadas de acogida para el nuevo alumnado o la organización de campañas de información dirigida a los colegios de primaria sobre las características del centro, con el fin de no perder matrícula después de la imagen de deterioro transmitida por los medios de comunicación. También se trabajó en la elaboración de un plan organizativo para atender a la diversidad en el primer ciclo de la ESO.

Desde el comienzo insistimos en la coordinación de todas las actuaciones de apoyo que se realizaban en el centro, consiguiendo en tres ocasiones reunir a todos los profesionales que ejercían tareas de apoyo y al equipo directivo, bajo la coordinación del Servicio de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Territorial del Ministerio de Educación para coordinar y concretar actuaciones.

2.1. Explicación

Este apartado pretende sacar a la luz las claves utilizadas por el asesor para desarrollar este tipo de actuación con el centro.

La coordinación de la actuación de apoyo fue uno de los puntos fuertes en el que quisimos apoyarnos para hacer viable nuestro trabajo de asesoramiento. Ante una situación tan deteriorada y con una repercusión tan amplia en los medios de comunicación, la llegada de profesionales en aluvión con propuestas yuxtapuestas y enviados desde distintas instituciones, lejos de constituir una "solución" se manifestó como un problema añadido. Todos aportaban conocimientos y técnicas "expertas", en principio valiosos; sin embargo, el hecho de traer desde fuera soluciones elaboradas y tan distintas entre sí, contribuyó al

desconcierto del profesorado y dificultó sobremanera lo que, en nuestra opinión, era la tarea a lograr: una actitud institucional de responsabilidad y control de la situación, desde posiciones dialogadas y compartidas, que permitieran aunar esfuerzos y trabajar colegiadamente por un proyecto común.

Como curiosidad -a nosotros no dejó nunca de sorprendernos- enumeraremos algunas de las variadas actuaciones que "cayeron" sobre el centro:

- Una psicóloga de una empresa privada que había sido contratada por un programa institucional de atención a la violencia. Convocó varias veces a los tutores, paralelamente al trabajo ya planificado con nosotros, y tuvo algunos encuentros con la asociación de padres y madres.
- Un profesional de un equipo específico de alteraciones graves del desarrollo a quien se había prometido constituirse en el embrión de un futuro equipo de entrenamiento y actuación en modificación de conducta con alumnado que manifestase conductas violentas.
- Una profesional que, preparando el doctorado sobre violencia y conflictividad, pedía la colaboración del centro y a cambio prometía entrenar al profesorado en procedimientos de "mediación en conflictos".
- Dos profesores del centro que, también desde un programa institucional, desarrollaron un curso de formación en el Proyecto Inteligencia "Harvard" con profesorado de Secundaria y Bachillerato.
- Una propuesta, por parte de una central sindical, de ofrecer un curso sobre violencia en el centro.
- Una petición del inspector al centro de profesores sobre un curso -no un seminario, decía el inspector- de resolución de conflictos.

Dada esta situación, una de las características de nuestro trabajo fue la de facilitar a todos los implicados información sobre las actuaciones en marcha -nuestras y del resto- así como, promover la mayor coordinación posible -interna y externa- de las intervenciones de apoyo y asesoramiento.

El "*mito de la solución técnica*" a los problemas de violencia es algo que se vivía como la respuesta más natural (recordemos las promesas del, por entonces, Secretario de Educación al ofrecer "*como recursos salvadores*" la presencia de especialistas para "*solucionar*" los problemas de conducta y para la "*atención psicológica*" en el propio centro). En la base de todas estas propuestas, puede detectarse la creencia de que el problema debía abordarse "tratando" a los alumnos, en lugar de analizar el contexto en el que se estaban produciendo las dificultades. Nuestro objetivo, sin embargo, fue siempre otro: conseguir del propio centro la elaboración de una respuesta educativa propia a la hora de afrontar las situaciones que se estaban planteando. Entendíamos que el problema lo tenía la institución educativa y era necesario abordarlo desde la reflexión conjunta y el análisis de sus prácticas.

El enfoque experto predicaba que las soluciones debían ser concretas, "prácticas" y útiles a corto plazo. Era la vía más rápida, frente a la "lentitud" de la reflexión. Lo útil y práctico, desde este mito experto, sería que el profesorado aplicase en su aula, con la mayor exactitud posible, lo que "*ya estaba demostrado que funcionaba*"; lo demás, la reflexión conjunta, las reuniones, analizar qué respuestas damos desde el currículum y desde la organización del centro, era largo y, por tanto, poco eficaz.

Nuestro trabajo de apoyo buscó la implicación de la toda la comunidad educativa y en particular del profesorado, desde el análisis de su práctica y desde la reflexión para hacer las cosas de manera distinta, centrándose siempre en el estudiante y su situación, y llevando a cabo desde el primer momento acciones en el aula que se supervisaban en las sesiones de trabajo. Queríamos hacer patente nuestro respeto por la complejidad de la tarea

docente y nuestra supeditación a lo que constituían las preocupaciones del profesorado, mostrándonos solidarios con los sentimientos de soledad que, en muchos casos, manifestaba. Por este motivo, entendimos que era necesario comenzar facilitando momentos de escucha de sus inquietudes. Cuidamos la creación de condiciones para conseguir espacios de apoyo encaminados a mejorar la comprensión de los problemas y consecuentemente su práctica profesional.

En el terreno de las relaciones personales, el asesor procuraba cuidar su relación, evitando tomar partido a favor de los profesionales más innovadores (como hubiera sido su tendencia), lo que podía inhabilitar el trabajo con otros sectores más reacios al cambio. El asesor entendía que las reacciones del profesorado a nuevas propuestas, a nuevas situaciones... se explicaban desde la resistencia al aprendizaje y al cambio, desde la inseguridad que lleva consigo poner en tela de juicio años de experiencias e ideas que han "funcionado" en otros momentos. Claxton nos lo explica, cuando afirma:

"Vivimos con, y a través de, una teoría sobre nosotros mismos en el mundo, y todo lo que hacemos, vemos, sabemos o sentimos es fruto de dicha teoría. Incluso cuando ésta parece tan fina como una tela de araña, sigue existiendo y no hay manera de levantar el velo o de mirar a hurtadillas alrededor de ella. La función básica de esta teoría es la supervivencia, la supervivencia física del organismo y la de cualquier otra cosa con la que la persona se identifique [...] La teoría se perfecciona haciéndonos investigar y experimentar con situaciones nuevas, siempre que el riesgo no sea muy grande, y extrayendo y acumulando información sobre las consecuencias. En esto consiste el aprendizaje" (1987, 36)

Desde la tarea asesora se procuraba, también, facilitar que cada estructura llenara de contenido de trabajo, propio y con sentido, sus análisis sobre los problemas de convivencia y aprendizaje del alumnado, contribuyendo a recobrar el prestigio y liderazgo necesario para la gestión de sus dificultades. Se entendía que siempre existen "luchas por el poder" entre las distintas "lógicas de acción" que necesariamente se manifiestan en las instituciones; ésta es una realidad a trabajar -sería contraproducente negarla, ignorarla o criticar su existencia- otorgándole un lugar para abordarla y un método de análisis. Son los grupos y los individuos los que tienen que considerar estas situaciones e ir generando "salidas" específicas en las que se trabajen los juegos de resistencias, roles y poder. Sólo desde aquí es posible hablar del cambio de actitudes y de posiciones para ocuparse de algo tan complejo como son las situaciones de violencia en los centros.

2.2. Valoración y algunas conclusiones

El profesorado ha manifestado en reiteradas ocasiones el agrado -y sorpresa- que le produce disponer de estos espacios de reflexión, sentirse parte de un proyecto y percibir cómo se habla de sus preocupaciones, sus problemas, sus dificultades, convirtiéndose en el contenido de trabajo a partir de cual se generan soluciones propias; que desde el comienzo se llevan a la práctica y en donde su experiencia es reconocida. Pese a todo, se ha tratado de un proceso con avances y retrocesos, con momentos de euforia y desánimo, en función de las muchas variables que intervenían. En algunos momentos volvía a surgir en el grupo esa tendencia, que aquí hemos criticado, de poner fuera los problemas y la tentación de buscar soluciones externas, aparentemente más fáciles, "más prácticas"... y menos comprometidas.

Trabajar desde la posición teórica y práctica que hemos expuesto, es algo muy costoso para el asesor; requiere mucho tiempo, energía, preocupaciones, sobresaltos... Dado que no se trataba de impartir un curso sobre un determinado contenido, el foco de la atención tenía que ser mucho más amplio para tomar en consideración a los distintos

colectivos y personas implicados dentro y fuera de la institución. El entramado de relaciones, intereses, necesidades... era complejo y no se podía recurrir al respaldo de un conocimiento ya adquirido sobre un tema cerrado. Se quería estar atento a los movimientos que ocurrían en la institución para facilitar el cambio. La sensación de inseguridad era grande y continuamente se enfrentaba a considerables dosis de incertidumbre. El aspecto positivo fue la satisfacción de estar realizando un trabajo realmente significativo -en el sentido de que tenía repercusiones constatables- que promovía a la vez el desarrollo profesional del colectivo de profesores y del propio asesor, unido a la satisfacción que produce formar parte de un proyecto conjunto y ser aceptado como uno más entre quienes están uniendo sus fuerzas en el empeño.

3. CASO SEGUNDO: SE HACE CAMINO AL ANDAR

«...¡Ya podéis venir al colegio! Acabamos de mandar a casa a Iván (nombre supuesto)». Era una noticia anunciada. Sin embargo nuestro trabajo de asesoramiento en el último colegio donde Iván se había escolarizado nos había llevado a confiar en que esto no sucedería.

Iván tenía 12 años (en el curso 1999-2000). Era un chico muy inteligente, creativo y disfrutaba aprendiendo cuando era capaz de estar tranquilo. Cursaba 6º de Educación Primaria y vivía con sus padres y una hermana más pequeña en las viviendas sociales de un barrio de chalets adosados, habitados por familias de clase media, en una población de la periferia de Madrid.

Desde pequeño fue un niño precoz y, según decían sus padres, siempre muy nervioso y muy trasto. Iván pasó por cuatro colegios diferentes desde que inició su escolaridad, cambiando de centro en tres ocasiones en los dos cursos anteriores. Su historia escolar se encontraba repleta de quejas a la familia sobre los problemas de conducta y de comportamiento violento de Iván hacia sus compañeros y hacia el profesorado, que solían acabar en expulsión. La familia decide cambiarle de centro cada vez que esto sucede. Su madre cree que tanto ella como el padre eran también así; a ella la echaron tres veces del colegio. El padre vivió desde pequeño, con sus nueve hermanos menores, en una institución. La pareja se formó cuando tenían 15 y 19 años. Ahora los dos, tienen puestos de trabajo estables no cualificados en un organismo oficial en el que son bien considerados; piensan que desde las instituciones socioeducativas son objeto de discriminación y marginación por su procedencia y condición social.

El equipo de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) recibió la demanda sobre el caso cuando Iván cursaba primero de Educación Primaria en un colegio público. Se inició desde entonces una andadura de intervenciones en la que, en diferentes momentos durante estos seis cursos, y por distintas causas, estaríamos presentes siete orientadores del equipo, distintos responsables de los servicios sociales de zona, diferentes profesionales del Servicio de Inspección Educativa, algunos técnicos de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Territorial del Ministerio de Educación, representantes de la Oficina del Defensor del Menor, profesores y equipos directivos de cada colegio, algunos responsables del servicio educativo comunitario del Ayuntamiento e, incluso, alguna cadena de TV.

La confrontación entre familia y escuela llegaba en muchos momentos a situaciones límite. Las expulsiones, discusiones y amenazas de unos y otros, las denuncias a los medios de comunicación, juicios, etc., habían servido de argumento para construir una historia alrededor de Iván que iba corriendo de boca en boca, en la que se mezclaba realidad y fantasía y en la que cada uno colocaba al otro como culpable.

En el curso 1998/1999, después de una expulsión, sus padres lo escolarizan en un segundo colegio público y allí se vuelve a producir el conflicto esta vez aumentado. Fruto de un punto álgido de la situación, además de la expulsión, se busca como solución al problema -parecen coincidir los profesionales más directamente implicados- el alejamiento de Iván de su familia. En principio como medida intermedia (ya a finales de curso), se consigue convencer a la familia para que acepten el compromiso de que su hijo asista a un centro de acogida de lunes a viernes y vuelva con ellos los fines de semana.

Comienza el curso 1999/2000 y quienes relatamos este trabajo nos responsabilizamos del caso. En la primera entrevista que acordamos con el equipo directivo de su tercer centro escolar, un colegio concertado próximo al centro de acogida, la demanda se mueve alrededor de "buscar otro centro para este niño" -habiendo recibido los informes del centro anterior, no pasan quince días cuando el alumno es expulsado-. La familia, que no sabe nada, recibe noticias de vecinos de que el niño deambula por la calle en horario escolar. Rompe entonces el contrato con Servicios Sociales y Centro de Acogida y se lleva a su hijo a casa. Estos profesionales, cuestionados por la familia, reconocen haber elaborado un informe "cargando las tintas" negativamente, lo que hace que la retirada de tutela de Iván se haga inminente.

Hasta que las medidas de retirada de tutela se puedan hacer efectivas, Iván se encuentra en su casa y en su barrio. En noviembre, la junta de escolarización decide que se escolarice en otro centro distinto -en este caso público-. Los profesores nuevamente están movilizados preguntándose cuál será el centro elegido. Alguno ya había preguntado a su sindicato qué puede hacer si este alumno va a su clase.

Nuestra actuación como orientadores comenzaba una nueva etapa. Iniciamos una coordinación sistemática con el Servicio de Inspección Educativa y la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Territorial de la Consejería de Educación (se había producido las transferencias en educación). Apoyamos al equipo directivo del nuevo centro en el proceso de acogida de Iván y de su familia, colaboramos con el equipo docente en la búsqueda de respuestas educativas. El colegio comenzaba asumiendo la situación y reorganizando los horarios. Colaboramos con la inspección y con el centro en la tramitación de un profesor "extra" para que otro del centro, de manera voluntaria, actuara como apoyo al aula y sirviera de figura de referencia y control para Iván. Mientras tanto, las familias del resto de los alumnos muestran actitudes de rechazo y denuncian la situación, exigiendo "*que se hagan centros para estos niños*"; algunos amenazan con llevarse a sus hijos.

Nuestro equipo de orientación educativa y psicopedagógica priorizó la actuación en el colegio, doblando la dedicación horaria y profesional al centro. Acudimos dos psicopedagogas dos mañanas sistemáticamente. Además, se ofreció una línea telefónica abierta para cualquier incidencia.

Al principio las llamadas eran frecuentes. Iván ha quemado un bolígrafo en clase, ha roto de una patada un cristal del extintor, ha insultado a su profesora... aunque ella no le ha respondido. Poco después, tras una serie de actuaciones de apoyo, Iván había empezado a cumplir normas. A sus padres se les empezaba a hacer notar las cosas positivas de Iván. La coordinación con servicios sociales permitió parar la retirada de tutela. Iniciamos con todos los alumnos del grupo clase un taller de comunicación y habilidades sociales. Ver cuadro siguiente.

Fragmentos del <i>Diario de Trabajo de las asesoras</i>
--

"Uno de los últimos viernes que acudimos al centro no pudimos trabajar con Iván de manera individual. Tenía ensayo de baile para el carnaval. Observamos, desde lejos, cómo se desarrollaba la sesión que compartían los tres grupos de 6º, en las pistas deportivas con sus respectivos profesores tutores y la especialista de música. Entre ellos está el profesor que ha puesto más dificultades a la integración de este alumno. Iván se mueve como todos los chicos y chicas, baila, se agarra de la mano, sigue su turno, sigue todas las ordenes... en los momentos de espera él es uno de los que más se acerca a los profesores y se ve que habla con ellos... cuando ya está cerca la hora del recreo, y en un momento de paro de la actividad saca una bolsa de chucherías de su bolsillo y se pone a comer, nadie parece decirle nada... empieza a sonar la música y se le ve que guarda la bolsa y vuelve a agarrarse a sus compañeros..."

"Después del recreo, en la sesión del Taller de comunicación y habilidades sociales que hemos organizado con el grupo-clase Iván participa atento a todos los comentarios como uno más. Se presenta un nuevo tema: 'Ofrecernos elogios'. El mensaje ha sido: 'todos tenemos algo que es digno de ser elogiado'. Luego se tienen que juntar las parejas y hacerse elogios. Iván que en la sesión anterior le costó mucho participar, que no quiso ponerse con su compañera de al lado y tuvo que mover ella la silla hacia su mesa... no espera ni oye que él tiene que escribir algo a su compañera. Rápidamente coge su silla y se pone al lado de ella, ve lo que escribe la niña... 'como mola... está escribiendo que le gusta mi pelo, que tengo el pelo bonito... yo le voy a decir ¿o sea que tengo el pelo bonito..?'. Nos cuesta hacerle entender que él tiene que pensar en algo para decirle a ella. Por fin escucha y lo entiende, pasa su silla a su mesa y escribe 'tu tienes unos ojos muy bonitos, me gustan mucho'... se muestra inquieto por salir los primeros a representarlo. En la sesión anterior también salieron los primeros, les reforzamos que eran los primeros que habían terminado y fue a la primera pareja que se aplaudió. Esta vez lo vuelven a hacer muy bien y nuevamente son aplaudidos..."

Habían pasado cinco meses y la preocupación que manifestaban sus profesores más cercanos era diferente a la inicial: "Se ha conseguido que Iván cambie de actitud, nos preocupan sus aprendizajes". Estábamos a finales de marzo. Su familia estaba pasando una "mala racha", por problemas de salud. A Iván le costaba ir al colegio. Se aumentaba la exigencia en las tareas escolares. Algún compañero le provocaba. Las peleas, que prácticamente habían desaparecido, se producen de nuevo durante tres días seguidos. Unos chicos de otra clase se manifestaban en el patio y unas niñas en el despacho de Dirección, pidiendo su expulsión.

El Equipo Directivo escribió una carta expulsando a Iván durante tres días. Durante este "impassé" se habla con la familia por teléfono. Se pide su ayuda. Iván hace deberes en casa. Esta vez no le han pegado. Ayudamos a los profesores a organizar su vuelta. Manifiestan inquietud pero esperan que la confianza que le han transmitido facilitará su reincorporación.

Iván vuelve muy enfadado pero tranquilo "*sólo quiero trabajar y paso de ellos...*". Su familia dice lo mismo "*no es una medida educativa pero pasamos*". Entendemos que algo ha empezado a cambiar.

3.1. Explicación

Habíamos pasado a ser responsables de un caso sobre que, para muchos, era de imposible solución. Algunos compañeros aconsejaban no perder el tiempo, lo valoraban como "uno de tantos casos en los que con una familia tan patológica, poco se puede hacer".

Nuestra idea era, sin embargo, que precisamente cuando existen dificultades es cuando se puede mostrar el sentido del "rol" profesional del orientador; se necesitaba una actuación urgente y profesionalizada. Nos asomábamos al caso con la intención y

disposición de que algo podíamos cambiar. Iba a ser un "reto" del que no sabíamos el final, pero sí sabíamos que íbamos a aprender mucho y que, si "planificábamos" con atención este cambio, algo se podía conseguir. Era un caso del equipo de orientación. ¿Por dónde empezar? ¿Qué había pasado hasta ahora? ¿Qué es lo que se podía y debía cambiar?

En una de las reuniones iniciales que se organiza en el tercer colegio (el colegio concertado aludido anteriormente) con nuestra presencia, la del profesorado, el Equipo Directivo, profesionales de Servicios Sociales, profesionales del Centro de Acogida y profesionales del Servicio de Inspección Educativa, se informa que acaba de expulsarse a Iván; uno de los profesionales tranquiliza al colegio diciéndoles "no os preocupéis, no es la primera vez que se le expulsa, ya tiene un expediente así de grueso". Nuestra respuesta fue distinta "... no es el expediente de Iván, es el expediente de todos los que hemos intervenido y estamos interviniendo en este caso...". La situación en este centro era imparable.

Con el cuarto colegio que escolarizaba Iván se comenzaba una nueva etapa. El análisis riguroso de los datos que figuraban en el "grueso expediente" nos ofrecía toda una serie de claves para nuestro trabajo. ¿Era sólo cuestión de que Iván cambiase? ¿Era cuestión de que su familia cambiase? Y si esto no ocurría ¿la solución era la exclusión de una escuela que definimos como compensadora de las desigualdades? ¿Separar a Iván de su familia y reproducir la experiencia vivida por su padre? ¿No era "lógico" que Iván y sus padres estuvieran muy enfadados? ¿Por qué los profesores también estaban enfadados? ¿Cuáles eran las prácticas que habían funcionado y no se habían mantenido? Había que aprender de los aciertos y errores cometidos. La mirada al problema tenía que ser amplia.

Éramos conscientes de que nuestros primeros pasos eran definitivos y que guiarían todo el proceso. Según como nos acercáramos al alumno, a la familia, al profesorado y según cómo enfocásemos el tema, empeoraría o mejoraría la situación y la posible solución del problema. Se trataba de clarificar una relación entre todos los implicados que se encontraba muy enrarecida. Merecía la pena un esfuerzo inicial.

Orientamos al centro y al resto de las instituciones comprometidas sobre uno de los primeros elementos que era necesario cuidar: la información que se transmitía. El mensaje era que sólo podíamos escuchar y transmitir informaciones "oficiales" útiles para actuar, deberíamos dejar de usar los "chismes" y las "cosas que me han dicho...".

Era necesario definir en ese contexto de colaboración qué decir, cuándo y a quién. Este componente del trabajo asesor era fundamental para hacer frente a la alarma social creada en torno al alumno y a su familia. Por esta razón, antes de que se incorporase Iván al centro, se informó oportunamente al equipo directivo y al equipo docente del grupo de alumnos compañeros de Iván. Esto sirvió para que el centro adoptase sus primeras medidas. Se organizó el primer acercamiento a la familia, enseñándoles el colegio, informándole de los aspectos más relevantes y propiciando un clima de confianza facilitador de una posterior relación centro-familia. Se tuvo en cuenta que el alumno pudiera disponer de todos los materiales, libros de texto y cuadernos, para que no se produjeran situaciones como las ocurridas anteriormente (estuvo en clase sin libros y sin trabajo). Se replantearon los horarios de apoyo para que el aula de Iván siempre contase con dos profesores y uno pudiera salir con Iván cuando éste se encontraba alterado e interrumpía la marcha de la clase. Promovimos con el centro la creación de espacios de trabajo sistemáticos de colaboración, en los que participamos trabajando junto a la tutora, los especialistas, el profesor de apoyo del aula y el equipo directivo, implicando, además, las estructuras de participación del profesorado (comisión de coordinación pedagógica, ciclo y claustro); de esta manera se avanzó conjuntamente en la adopción de medidas que facilitarían el aprendizaje de Iván.

Por nuestra parte, decidimos que con la familia había que avanzar en la comprensión de su estilo de educar y buscamos estrategias para acercarnos a ella. Era necesario reforzar los roles y la competencia de cada uno (padre, madre y hermana) y sus formas de relación y de manifestación de afectos, tratando de transmitirles agrado y confianza desde las diferentes instituciones. Se organizaron entrevistas semanales y un continuo contacto telefónico.

Con el Servicio de Inspección, la tarea se centró en planificar conjuntamente las reuniones de presentación del caso y en detectar las necesidades del centro. Compartimos información (recogida en contactos con las familias de la clase) sobre las inquietudes y las opiniones de rechazo y denuncia de la conducta de Iván. Desde la inspección se controló esta situación reuniéndose con las familias y consiguiendo el nombramiento de un nuevo profesor.

Conocimos a Iván el primer día que se incorporaba al centro. Vimos la necesidad de ayudarle a detectar y mejorar su visión sobre su situación y su modo de actuar. Se le acompañó en la revisión de sus responsabilidades en el aula y en la valoración de su papel en la familia. Hablamos también del descontrol que mostraba cuando se le obligaba a cumplir la norma y de la sensación que tenía de no poder evitarlo. Estos fueron los contenidos de las entrevistas individuales que mantuvimos con él.

"... Iván presenta dificultades en el manejo de la afectividad, baja resistencia a la frustración y bajo control de sus impulsos. El análisis que realiza de los conflictos es a menudo poco objetivo y tiende a atribuir de manera poco ponderada las causas de su malestar enteramente al entorno... es necesario evitar la sensación de desorientación y de indefensión que muy probablemente Iván está viviendo. De hecho, la agresividad es un mecanismo de defensa muy primario que se utiliza básicamente cuando uno se siente amenazado..." (Fragmento de Informe de Valoración psicopedagógica)

Junto con la tutora, especialistas y profesorado de apoyo, organizamos modos de trabajo para el reestablecimiento de las normas en y con el grupo-clase; se apoyó y modeló con el desarrollo de un taller de habilidades sociales y de comunicación. La tutora nos pidió que fuéramos nosotras quiénes lo realizásemos directamente con los alumnos. Se reorganizó el horario y el contenido de una de las sesiones de educación plástica, en ese espacio y durante una hora a la semana, desarrollamos el citado taller como una actividad más del aula, con la presencia de la tutora en las sesiones. Pretendimos ofrecer un modelo de análisis de los conflictos, una manera de priorizar contenidos sobre hábitos y actitudes, un modelo para la organización de actividades de forma cooperativa y tareas en forma de dramatizaciones, confección de historietas o redacciones en las que buscar desenlaces más positivos. La participación del grupo en las actividades programadas cada semana fue excelente. El grupo mostró conductas de acercamiento al alumno y de disponibilidad para trabajar con él en las sesiones. Éramos conscientes que con nuestra forma de conducir el taller y de relacionarnos, estábamos sirviendo de modelo, tanto al alumnado como a la tutora que pasó de la queja por no saber como "manejarse", a convertirse ella misma en modelo de una relación más positiva con Iván.

3.2. Valoración y propuestas

Una de las metas que pretendíamos alcanzar "sin prisa pero sin pausa" era que el centro se apropiara del caso, que lo hiciera "suyo". Esta parte estaba prácticamente conseguida, sobre todo gracias a un trabajo de colaboración con el profesorado en la definición de los problemas y necesidades que planteaba la escolarización de Iván y el

establecimiento conjunto de prioridades de actuación en el marco de un proceso de seguimiento y revisión continua.

El centro iba adquiriendo cada vez mayor autonomía en la concreción de su respuesta educativa. Un salto hacia delante se produjo cuando la jefa de estudios, en un par de hojas cuadriculadas tamaño folio y escritas a mano, elaboró un documento, recogiendo lo que quería decir a la Comisión de Coordinación Pedagógica y al claustro. Esta situación se produce después de un conflicto surgido en una de las sesiones de trabajo con el equipo docente y el resto del equipo directivo. En la comisión de coordinación pedagógica, con sus hojas en mano, mantiene un discurso en el que informa de cómo se ha organizado el centro para dar respuesta a las "serias necesidades educativas de adaptación social" de este alumno y de cómo se está planteando la orientación educativa. Y vierte algunas líneas de opinión que consideramos oportuno destacar:

"por nuestro bien, cuando cada día, desgraciadamente para todos, este alumno lleve al límite a los adultos, sobre todo a los directamente implicados con él, los que en ese momento no estén o no estemos directamente implicados, no lo magnifiquemos..."

La jefa de estudios mantuvo reuniones periódicas con el profesorado del tercer ciclo para recoger propuestas que fueran definiendo las medidas educativas que facilitarían el proceso de reajuste y adaptación centro/alumno y facilitar su seguimiento. El equipo directivo llega a controlar las quejas de algunas de las familias de la clase, ante hechos puntuales.

El alumno y el profesor de apoyo construyeron una relación muy positiva aunque "*hay que seguir puliéndola*" según expresaba la jefa de estudios. Nosotras seguíamos trabajando con el alumno, la familia, el equipo docente, el equipo directivo y el grupo-clase. En, esos momentos, Iván podía comportarse adecuadamente en muchas situaciones. Con nosotras solía decir que se comportaba de forma violenta para no parecer débil. El centro ya no usaba el teléfono para ponerse en contacto con nosotras. Aunque no podíamos decir que en un futuro no lo hiciera.

La mejora de las relaciones centro y familia y la coordinación entre los servicios de apoyo a la escuela han funcionado desde la planificación rigurosa de cada una de las reuniones, fijando objetivos, formas de comunicación, expectativas, etc.

Actuar directamente con el grupo-aula había permitido sensibilizar y modelar la relación con el alumno y con el grupo haciendo posible una interacción satisfactoria y positiva, en la que el adulto como educador tomaba las riendas de las situaciones de aprendizaje, trabajaba contenidos referentes a actitudes, valores y normas y favorecía un aprendizaje activo y motivador potenciando las relaciones en el grupo, la normalización de los problemas y el enfoque positivo y de gestión de los conflictos.

Cuando la evaluación del proceso nos decía que todo iba funcionando y estábamos más confiadas, se produjo la llamada informándonos de que Iván estaba en casa de nuevo. Esto nos hizo recomponer nuestra tarea y buscar nuevas referencias para continuar: Había que seguir apoyando a un equipo directivo que se sentía presionado por una parte del claustro, pero que no conocía y no trabajaba directamente con Iván. Era necesario seguir trabajando con el alumnado; las familias seguían presionando y transmitiendo sus actitudes a través de los niños. La relación del profesor de apoyo con Iván, estaba necesitada de un mayor refuerzo, reconstruyéndola de manera que pudiese apoyar los éxitos escolares. Teníamos que volver a organizar reuniones con el responsable del servicio de inspección y apoyar la coordinación de éste con el claustro. Iván y su familia tenían que seguir ganando

confianza. Y sobre todo teníamos que continuar articulando nuestro trabajo con el profesorado, promoviendo reuniones -por ciclos- para el análisis y la valoración de creencias, posiciones ante la violencia en los centros, ante las respuestas educativas a elaborar y ante las prácticas docentes rutinarias y no ajustadas a la nueva realidad.

Las últimas acciones consistieron en iniciar la coordinación con su próximo destino escolar, el Instituto de Educación Secundaria. La primera entrevista con el orientador y el equipo directivo sirvió para ofrecer información rigurosa y para desmontar la que ya, fruto del rumor, había dado lugar a que algunos alumnos eligieran otros centros diferentes para alejarse del problema. Se ajustaron expectativas y se estableció el compromiso de ir estudiando de manera conjunta las características el grupo de alumnos y del profesor de referencia para Iván y su itinerario de optativas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Casos como los descritos, entendemos, hacen quebradizo el modelo de asesor "experto" y exigen una actuación que vaya por otros derroteros. Desconocemos un camino único y certero que garantice el éxito, pero si disponemos de algunas claves y herramientas, al igual que cualquier investigador que trabaje en una realidad llena de incertidumbre. Cada caso es singular, no se pueden poner en marcha de manera estereotipada procesos de asesoramiento o determinadas visiones sobre las conductas de las organizaciones escolares, de las familias, de la tarea del profesorado o del aprendizaje alumno. La mirada debe ser amplia y estar dispuestos a aprender de la realidad.

La imposición de estrategias y técnicas sin reflexión y debate dentro de la escuela, cuestionando el "rol" habitual del profesorado, invalidando su experiencia, no son fórmulas útiles para atajar los problemas de violencia. Son necesarias la escucha y la capacidad de ponerse en el lugar del profesorado, las familias, el alumnado y de mejorar las expectativas de unos hacia otros. Nuestra actuación no sería efectiva sin la coordinación de todos los implicados, sin la convicción de que el conocimiento y su desarrollo se elaboran desde la colegialidad y no desde la prepotencia del "experto". La participación permite que cada uno se sienta competente en el desarrollo de su tarea, mejorando su análisis de la realidad y desmontando determinados prejuicios. La comunicación que se propicie, su contenido y su forma, es un factor clave que habría que cuidar intencionalmente en todo este proceso.

Referencias bibliográficas

- Área, M. y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares: la fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 57-78.
- Arencibia, J. S. y Guarro, A. (1990). El perfeccionamiento basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia; en *Jornadas sobre el centro educativo*, La Rábida (Huelva).
- Arencibia, S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción, *Innovación Educativa*, 2, 13 - 22
- Casas, P. Landeta, M^a. A. y Gallego M^a. J. (1996). *El fracaso escolar en la zona de Madrid. Un estudio sobre Villaverde y Usera*. Madrid: Euroliceo.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza psicología.
- Domínguez, J. (2001). *¿Es posible un debate ordenado y un consenso sobre el complejo problemático de la praxis educativa?*. (texto inédito).

- Escudero, J. M. (1989). El Proyecto Cordillera: Una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y los profesores; en Jornadas de encuentro de experiencias de formación en centros, Mazarrón (Murcia).
- Escudero, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración; en Congreso Internacional de Organización Escolar. Barcelona
- Escudero J. M. (1991). Plan experimental de formación y modelo de actuación de Equipos psicopedagógicos y responsables del programa de orientación, en Material del curso de formación, Madrid: Comunidad de Madrid, (documento policopiado)
- Escudero J. M. (1992). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar. En Escudero, J. M. y López J. (coord.). Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 263-299.
- Escudero, J. M. (1992). Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: Enfoques teóricos; en Escudero, J. M. y Moreno, J. M.: El asesoramiento a centros educativos, Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid, 50-96.
- Escudero, J. M. y González, M^a. T. (1987). Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo, Barcelona: Humanitas.
- Escudero J. M. y López, J. (coord.) (1991). Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla: Arquetipo ediciones.
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992). El asesoramiento a centros educativos, Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio, en Innovación e investigación educativa, 5, 9-21.
- Fullan, M. (1991). The New Meaning of educational Change, London: Cassell Education.
- García, R. (2002). El profesorado y La violencia en los centros. El asesoramiento "experto" y la exclusión del profesorado, en Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6, 1 y 2.
- García, R. Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1996). Orientación y Tutoría en educación secundaria, Zaragoza: Edelvives.
- Giroux H. A. y McLaren P. (1990). Reproduciendo la reproducción: La política del encasillamiento (Tracking); en Giroux H. A.: Los profesores como intelectuales, Barcelona: Paidós / MEC, 239-249.
- González y Santana (1998). La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En Escudero, J. M. (editor.). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis, 321-341
- Guarro, A. (1994). Un proyecto de formación de asesores. Tenerife: Universidad de La Laguna (documento interno).
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989). The developing school, London: The Falmer Press.
- Huberman. M. (1990). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado, en Revista de Innovación e Investigación, 5.
- Kemmis, S (1986). Seven principles for Program evaluation in curriculum development and innovation; en House E. R.(ed.). New directions educational evaluation, Lewes: Falmer Press, 117-140.
- Lebrón A. (1999). La Verneda-St. Martí: Una escuela donde las personas se atreven a soñar. En Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. I Jornadas en el Park Científic de Barcelona.

- Levin, H. (et alt.) (1995). Aprendiendo en las escuelas aceleradoras, en Varios: Volver a pensar la educación. Vol II: Prácticas y discursos educativos. Madrid: Ediciones Morata, 80-95.
- Levin, H. (1998). Accelerated Schools: a decade of evolution. En Hargreaves, A. Lieberman, A. Fullan, M. Hopkins, D. (eds.). International Handbook of educational change Part two. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 807-830.
- Levin, H.: Accelerated Schools Project, CERAS, School of Education. Stanford University. [www.stanford.edu/group/ASP/].
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Work: Working with, not working on; Educational leadership. February, 28-32.
- Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Coords.) (1996). Trabajar en los márgenes: el asesoramiento a centros educativos problemáticos, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Loucks-Horsley, S. y Hergert, L. F. (1985). An action guide to school improvement. Alexandria, Virginia: ASCD/The NETWORK.
- Mahaffy, J. E. (1989). Collegial support system. Portland (Oregon). Northwest Regional Educational Laboratory, (draft copy).
- Nieto, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares; Revista de Educación, 311, 217-234.
- Nieto, J. M. (1997). Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate; Conceptos de Educación, 2, Octubre, 29-40.
- Nieto, J. M. y Portela, A. (1991). Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos, en Escudero, J. M. y López, J. (Coord.). Los desafíos de las reformas escolares, Sevilla: Arquetipo, 341-377.
- Palazzoli, M. S. (1987). El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Madrid: Paidós.
- Palazzoli, M. S. (1990). Al frente de la organización. Estrategia y táctica, Madrid: Paidós.
- Rodríguez, M^a. M. (1995). El papel del asesor: un papel controvertido; Kikiriki, 36, 11-15.
- Rodríguez, M^a. M. (1996). El asesoramiento en educación, Archidona: Aljibe.
- Rodríguez, M^a. M. (1997a). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo, Conceptos de Educación, 2, 75-92.
- Rodríguez, M^a. M. (1997b). Las comunidades discursivas y el cambio educativo, en Heuresis, [www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html]
- Slavin, R. E. Success for all, Center for Research on Effective Schooling. John Hopkins University. Needham Heights, MA., [www.successforall.net/].
- Vargas J. (1999). Comunidades de Aprendizaje. En I Jornadas sobre Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. Barcelona.