

ni de considerar que el único factor de cambio en la vida escolar, es decir, en el aprendizaje y el desarrollo de los escolares y los docentes, sea la intervención técnica. Entendemos por intervención educativa los esfuerzos que los docentes realizan, y en este sentido, la intervención es la tarea docente y orientadora que busca que los estudiantes aprendan y progresen por sí mismos/as y con su ayuda.

Así pues, la intervención es una dimensión algo más genérica que como lo ha entendido la pedagogía tecnológica. No se trata tanto de una intervención instrumental, que también, sino de los procedimientos de ayuda, que son diferentes en cada momento por distintas razones, entre las cuales no es pequeña la razón que motiva a los docentes a hacer lo que hacen.

## **Contribución 2: UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE CENTRO: EL MODELO INTEGRADO**

Juan Carlos Torrego Seijo (*Universidad de Alcalá, Madrid*)

La contribución que presentamos en este simposio dedicado a las políticas de convivencia en los centros, consiste en situar el tema de la gestión de la convivencia y la disciplina desde una perspectiva de poder en la institución educativa, y al tiempo realizar un análisis de los distintos modelos de regulación de la convivencia en los centros educativos —modelos punitivos y relacionales— hasta acabar presentando una propuesta que nosotros denominamos “modelo integrado” (Torrego, 2001, a, y b). Éste es el modelo en el que venimos trabajando estos últimos años impulsando proyectos de innovación educativa centrados en la mejora de la convivencia, en distintas comunidades autónomas de nuestro país (Torrego y Funes 2000; Torrego y Villaoslada, 2004).

El conocimiento generado sobre convivencia y disciplina exige una revisión o, al menos, un enriquecimiento desde nuevos campos de estudio e investigación. El tipo de conocimiento producido sobre esta temática ha ido demasiado conectado a planteamientos normativos. Generalmente los conflictos graves de convivencia han obligado a intervenir a las Administraciones con sus instrumentos de supervisión y control, lo cual ha conducido a una lógica administrativista en la solución de conflictos. Con demasiada frecuencia los conflictos de convivencia se han denominado de “disciplina”, contemplando ésta con la limitada visión del “acatamiento a la norma” sin poner en cuestión las lógicas de poder que están presentes a la hora de administrar la justicia en un centro. Por ello, este tema se ha tratado en el campo de la legislación y organización escolar, como si fuera solamente un problema de índole técnico conectado a la administración de derechos y deberes legales. Ante esta situación hace falta elaborar un discurso nuevo que supere las limitaciones de las fórmulas al uso.

A nuestro entender, un modo bastante razonable de crear en un centro educativo un ambiente de convivencia pacífico puede consistir en dedicar una atención especial a las políticas que se siguen de tratamiento de los conflictos. Para el análisis de los conflictos de convivencia nos vamos a basar en las perspectivas de estudio que aportan desde el campo de la conflictología algunos autores como Galtung (1998), Lederach (1994, 1996), y Ficher y Ury (1992), junto con los estudios sobre Curriculum y Organización Escolar provenientes de enfoques más culturales, y sociocríticos (Jares 1996, 2001, Stenhouse, 1974; Arencibia y Guarro, 1999; Guarro 1999, Gimeno 1999, 2001; Ros y Watkinson, 1999; Moreno, 1998; Lorenzo y Bolívar; 1997; Bolívar 1998).

La cuestión de la convivencia y la disciplina en los centros educativos es una expresión más de las disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales, y esto es así tras la toma de conciencia de que los centros ya no son espacios preferentes de socialización y de encuentro fructífero entre los jóvenes, e inquieta por tanto que dejen de cumplir con esa función históricamente atribuida de ser una institución promotora de la cohesión social. La constatación de este hecho y el intento de abordarlo desde una óptica educativa supone un importante reto a las organizaciones educativas.

Para evitar visiones limitadas y poder fundamentar la actuación educativa es importante situar brevemente este problema en un escenario social más amplio. Estamos ante un escenario que se caracteriza por una complejidad creciente del hecho educativo dentro de una nueva sociedad del conocimiento y dentro de un mundo crecientemente mundializado con la consiguiente redefinición del papel de la familia y de la escuela, con todas las incertidumbres que este futuro cambiante produce. Paralelamente a esto se suma por parte de una sociedad desarrollada, una mayor valoración de la educación, que al tiempo puede conllevar una sobreexigencia al profesorado, delegando en él todo tipo de responsabilidades educativas. Esto puede estar generando un desbordamiento de un profesorado que a menudo manifiesta que no se siente preparado para atender esta compleja situación, o simplemente no considera que esta tarea forme parte de sus competencias profesionales.

Además, el propio sistema educativo puede estar acrecentando esta situación con sus prácticas cotidianas. En la obra de Ros y Watkinson (1999: 39-45), se expresan algunas críticas a lo que denominan la violencia sistémica, es decir, a la violencia del sistema escolar en las escuelas que denominan burocráticas y que se caracterizan por la homogenización de la respuesta, el control autoritario y estereotipado del aula, el mantenimiento de procesos de clasificación y "etiquetaje" de los grupos y personas, el reparto desigual del tiempo de aprendizaje, etc.

Siguiendo con el análisis podemos añadir la reflexión que realiza Gimeno (1999: 139-143) sobre dos aspectos indefectiblemente relacionados con el clima de convivencia: currículum e interculturalidad. Según él, para que un currículum sea intercultural habrá que modificar y reflexionar sobre las condiciones que caracterizan al actual currículum escolar. Para él el currículum selecciona, pondera y oculta, y la selección de contenidos realizada por los currículos oficiales es una propuesta de aculturación que no representa por igual a los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema educativo. También apunta que el sesgo epistemológico que tienen los contenidos afecta a la posibilidad de percepciones plurales del mundo, y que la escuela dominante es más unicultural que multicultural, tanto en sus contenidos como en sus prácticas organizativas y metodológicas, lo cual acaba imponiendo una homogeneización del tratamiento pedagógico a los alumnos.

A menudo también existe un currículum oculto bajo las propuestas de gestión de la convivencia, que conviene desentrañar para no sufrir las consecuencias de una manipulación. En este sentido Miguel Ángel Santos (1994: 229) nos dice al respecto: "La disciplina tiene también una vertiente intrínseca, ya que en ella se desarrolla buena parte del currículum oculto. Se exige silencio para poder estudiar pero también para que se aprenda a obedecer, para que se ejercite la docilidad, para que se respeten las normas, para que la institución se mantenga por encima de los individuos".

Tampoco se nos escapa que el modo como abordemos los conflictos de convivencia, y la respuesta que demos a los comportamientos antisociales no son en absoluto asépticos y neutrales de cara a potenciar planteamientos democráticos desde la óptica del poder en nuestros centros. El modelo de gestión de la convivencia que se utilice estará potenciando una escuela democrática, o por el contrario puede estar contribuyendo a consolidar prácticas autoritarias de alienación e imposición de algunos colectivos de la comunidad educativa sobre otros.

A nuestro entender el sistema de administración de la disciplina y la convivencia ha de estar en consonancia y al servicio de valores democráticos, y así lo estamos proponiendo en el *modelo integrado* de regulación de la convivencia que presentamos a continuación. Si los centros educativos son espacios de realización educativa, su funcionamiento sólo puede entenderse desde una determinada forma de concebir y desarrollar el contenido de la educación. Y éste no es otro que la formación de ciudadanos en escuelas transformadores que cuentan con unos profesores que mantienen esos mismos valores y trabajan por la equidad y el éxito para todos como proyecto cultural y social. En definitiva tendrían que contribuir a la antigua aspiración tal y como viene siendo reformulada en la actualidad, de construir escuelas democráticas donde se puedan vivir valores cívicos y donde la participación en la gestión del centro sea una realidad (Dewey 1995; Guarro, 1999, 2002; Bolívar, 1998; San Fabian 1996, 1997; Sánchez 1995; Darling-Hammond 2001).

En este marco de trabajo entendemos que una cultura de convivencia pacífica no es aquella en la que no existen conflictos sino que es la que se manifiesta cuando los conflictos se abordan de forma no violenta, es decir, a través de la actualización de valores como la justicia, la participación y el respeto a la dignidad. Dicho de otro modo y conectándolo con nuestra visión sobre la mejora escolar, "profundizando en la democracia".

Esa profundización en la democracia escolar se puede activar generando participación en la gestión de la convivencia, potenciando un nivel de respeto y de simetría entre las personas a la hora de tratar los conflictos; trabajando por la justicia, o lo que es lo mismo, tratando de resolver en profundidad los conflictos teniendo en cuenta una visión amplia de los mismos. Esto último implica reconocer en los conflictos tanto su dimensión más visible como otros aspectos de índole estructural y cultural que pueden estar subyaciendo. En este sentido, a la hora de resolver conflictos habría que tener presente la triple dimensión que nos propone Galtung (1998): realizar un trabajo por la reparación del daño, la reconciliación entre las personas y prestar atención al conflicto subyacente. Tampoco debemos olvidar que un tema de naturaleza colectiva como es el de la convivencia debe de plantearse siempre en ese mismo marco social de actuación.

No podemos dejar de desentrañar el trasfondo político en que se ejerce la administración de la disciplina en nuestros centros. En la interacción profesor alumno existe una desigual distribución de poder a favor del profesor ya que este es adulto, es profesor y es experto en una materia y además ejerce una función institucional. El profesorado y de modo más específico el director o directora asumen, por tanto, el papel de liderazgo formal de la estructura organizativa del centro a la hora de administrar la justicia. La forma en como asume dicho liderazgo es fundamental para generar ambientes de paz.

Actualmente está en revisión la idea de igualar dirección y liderazgo en el sentido de que el cargo es el que le dota de poder y de autoridad. Nos guste o no, la realidad que nos toca vivir y probablemente la que nos depare el futuro próximo se caracterizará por ser una sociedad en la que la autoridad no estará detenida por una persona que posee exclusivamente un reconocimiento formal como es el caso de la dirección. Desde nuestro enfoque se exigirá el ejercicio de estas funciones dentro de un planteamiento democrático, lo que implica el reconocimiento de que el poder, de hecho, esta muy repartido y de que hay que entrar en procesos de negociación para regular la vida en las instituciones.

Las consecuencias de un modelo formalista y autoritario de regulación de la convivencia en los centros pueden llevar a que el alumno se retire de la interacción, ejerciendo algún tipo de contrapoder; faltando a clase o manifestando comportamientos antisociales. También se puede retirar psicológicamente de la interacción, "pasando" de todo lo que el profesor sugiere o acomodándose sin que se produzca el aprendizaje "estar por estar". En definitiva indirectamente desde planteamientos autoritarios se puede estar potenciando una "cultura antiescuela", caracterizado entre otros comportamientos por la generación de un enfrentamiento con el

profesorado al que se percibe como autoritario o amenazante, y ganando así el prestigio de los compañeros.

## **MODELOS DE REGULACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN CENTROS ESCOLARES: EL MODELO INTEGRADO**

En consecuencia se hace imprescindible entender la gestión de la convivencia y la disciplina a la luz de realizar una reflexión sobre el potencial democratizador que aportan los distintos modos que se utilizan para atender los problemas o conflictos disciplinarios en los centros. Resulta lógico pensar que de un modo más o menos explícito, en la cultura de una organización existen siempre modelos y estilos preferentes de abordaje de los conflictos, líneas de solución habituales a los mismos, y un contexto de mayor o menor regulación formal de las decisiones que afectan a la convivencia. Pensamos que solamente desde una comprensión de los centros como instituciones culturales conflictivas, será posible abordar adecuadamente los conflictos de convivencia. Entendemos por modelo de tratamiento de la convivencia (Torrego 2003: 13): "un conjunto integrado de planteamientos de índole educativo, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina". Nosotros hemos identificado tres modelos fundamentales (Torrego, 2001, a, y b): el modelo punitivo-normativo, el modelo relacional y finalmente el modelo integrado.

En síntesis, el *modelo punitivo* actúa a través de aplicar una sanción o corrección como medida principal: por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas, o una violación de la normativa del centro, el Consejo Escolar, o la persona a la que le corresponde, aplica una corrección de tipo sancionador (partes, expedientes, expulsiones).

Entre las limitaciones fundamentales del modelo punitivo son:

- Que dado que el poder en la resolución del conflicto lo poseen los educadores que son los que administran las correcciones y sanciones, se pierde una oportunidad de realizar propuestas más creativas y democráticas que favorezca una mayor responsabilidad en el abordaje de los conflictos por parte de los alumnos y sus familias. Tampoco podemos olvidar que se reproduce acríticamente un sistema de administración de la convivencia transferido descontextualizadamente del campo de la justicia cuando ya se sabe que como tal modelo se encuentra en un proceso de revisión y cuestionamiento.
- Debido al importante protagonismo que se otorga a un tercero como responsable de juzgar los actos, puedes ser que no se contribuya a potenciar una moral autónoma. El profesorado puede convertirse en un experto en controlar a los alumnos pero éstos no aprenden procedimientos ni habilidades para la resolución autónoma y constructiva de los conflictos.
- Es una respuesta que legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de tipo democrático sobre todo cuando las normas y correcciones se elaboran unilateralmente por parte del equipo educativo sin contemplar espacios de participación de la comunidad educativa en su elaboración.
- Puede provocar distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, fruto de la frustración y el resentimiento que pueden generar la aplicación de castigos y correcciones.
- Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño puede producirse un aumento del sentimiento de indefensión como consecuencia indirecta del castigo infligido a la otra parte implicada en el conflicto.

- Puede suceder que no se produzca una reconciliación entre las partes ya que no se aborda específicamente este asunto, es más lo que puede quedar en común de cara al futuro es el dolor de un castigo infligido.
- Tampoco tiene porque quedar resuelto el conflicto en profundidad.

En el modelo relacional y en el integrado el poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación (comunicación directa entre las partes). Las partes, por propia iniciativa o animados por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que, a través del diálogo, tratan de llegar a la resolución del conflicto. En ambos la víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa.

Una de las principales limitaciones del modelo relacional es que en grupos que no sean naturales (amigos, familia, etc.), como es lo que sucede en las instituciones educativas, puede resultar difícil que las personas se comprometan con un diálogo para resolver el conflicto debido entre otras razones a que no existe tradición ni tampoco un nivel de vínculo interpersonal que invite de modo natural a que se produzca ese pretendido diálogo.

La diferencia fundamental entre estos dos modelos es que en el modelo relacional se pretende resolver el conflicto a partir de un acto de comunicación voluntaria y privada entre las partes. En cambio en el modelo integrado se intenta trascender del acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del modelo relacional puro y se cuenta con estructura y legitimación institucional. Por ello, su existencia y funcionamiento ha de quedar recogido en los reglamentos de convivencia al tiempo que se suele articular una nueva estructura especializada en los centros, como es el equipo de mediación y tratamiento de conflictos.

El modelo integrado, como su nombre indica, integra los aspectos más positivos de los dos modelos anteriores. Del modelo punitivo-normativo recoge la necesidad de que en las instituciones existan límites y normas definidas y por lo tanto consecuencias ante el incumplimiento de las mismas, y del relacional recoge, el énfasis en la relación interpersonal como sistema para resolver los conflictos. Aúna el modelo restaurativo y el retributivo de hacer justicia en un solo sistema, obteniendo como resultado una autoridad más sólida y consistente.

Una forma de concretar esta propuesta en la redacción del reglamento de convivencia de los centros puede ser la siguiente: "en el centro existe un sistema de normas y de correcciones, y a las personas en conflicto se les ofrece la posibilidad de acudir a un sistema de diálogo (por ejemplo, equipo de mediación y tratamiento de conflictos) para la solución a sus problemas, o también pueden acogerse a la aplicación de la normativa sancionadora del centro con su correspondiente expediente si esto fuera necesario".

Además, dentro de este modelo integrado deberíamos de contar con un tercer pilar directamente relacionado con la potenciación de una cultura de paz que denominamos marco protector. Hace referencia a la respuesta a la necesidad de que la intervención sobre un fenómeno tan complejo como es la convivencia no puede limitarse simplemente a la creación de una estructura de tratamiento de los conflictos dentro de la organización, y establecer procesos democráticos de elaboración de normas desde una perspectiva de aula y centro. Consideramos que se hace imprescindible un tratamiento global e integral de la convivencia y por ello a estos dos elementos apuntados, nueva estructura y políticas de elaboración de normas, añadimos un conjunto de medidas de carácter organizativo y curricular que, si son integradas en la cultura del centro, servirán de marco educativo protector para el tratamiento de los conflictos. Estas medidas completarán y enriquecerán el planteamiento del *modelo integrado de gestión de la convivencia* (ver Torrego y Moreno 2003).

Un modelo como éste es más coherente con una visión democrática de la escuela, tal y como la venimos definiendo, y contribuye al desarrollo de una moral más autónoma. Además está más en consonancia con el actual debate en el campo de la administración de la justicia donde se pretende superar los modelos punitivos o retributivos hacia modelos más restaurativos por su mayor potencial humanizador y su capacidad de superación de los conflictos.

Estamos convencidos, y así parece apuntar nuestra experiencia (Torrego y Villoslada 2004), que el modelo integrado pretende resolver en profundidad los conflictos ya que se preocupa por responder a los tres niveles de tratamiento de los conflictos apuntados anteriormente: reparación, reconciliación y resolución. Por una parte favorece un diálogo que permitirá la reparación si es que se produjo algún tipo de daño en el conflicto, también facilitará la reconciliación entre las personas implicadas al abrirse un plano de encuentro que humanizará, y también potenciará, si es que existe un conflicto subyacente entre ellas, a abordarlo en un marco de escucha y diálogo en profundidad sobre los posibles litigios fruto de las diversos valores, necesidades e intereses.

Nos gusta terminar con una reflexión realizada por Célestin Freinet, y que a nuestro entender en la actualidad sigue teniendo toda su vigencia:

*"La verdadera disciplina no se instituye desde afuera, según una regla preestablecida, con su cortejo de prohibiciones y sanciones. Es la consecuencia natural de una buena organización del trabajo cooperativo y del clima moral de la clase. La experiencia nos ha demostrado que cuando la clase está bien organizada, cuando todos los niños tienen individualmente o en grupo, un trabajo interesante que se inscribe en el marco de la vida escolar, logramos una armonía casi ideal. No hay desorden sino cuando hay una falla en la organización del trabajo, cuando el niño no está ligado a la clase por una actividad que responda a sus deseos y sus posibilidades".*

## BIBLIOGRAFÍA

- ARENCEBIA, S. y GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública: una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- BOLÍVAR, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Madrid: Ariel.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*, Madrid: Morata.
- FISHER, R., URY, W. y PATTON, B. (1991). *Obtenga el sí, El arte de negociar sin ceder*. Barcelona, Ed. Gestión 2000.
- GALTUNG J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- GIMENO, J. (1999). *Curriculum y diversidad cultural*, *Educación y sociedad*, nº 11, pp. 127-153.
- GIMENO J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*, Madrid, Morata.
- GUARRO, A. (1999). *El Currículum como propuesta cultural democrática*. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. J.M. Escudero (ed.), Madrid. Síntesis.
- GUARRO, A. (2002): *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona: Octaedro, 2002.
- JARES X.R. (1996): *El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares*, en G. Domínguez y J. Mesanza (Coord.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española, pp. 233-262.
- JARES, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular.
- LEDERACH, J. P. (1984). *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara. Nueva edición en prensa bajo el título *ABC de la paz y los conflictos*, Madrid, Catarata.

- LEDERACH, J.P. (1996). El proceso de mediar un conflicto. *Aula de Innovación*, 63, Barcelona, p. 79.
- LORENZO, M. y BOLIVAR, A. (coords.). *Trabajar en los márgenes*, Granada, Universidad de Granada.
- MORENO, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, pp. 189-204.
- MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1999). Fostering pro-social behaviour in the Spanish school system: a "whole-school" approach. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 4, 2, Cambridge University, pp. 23-31.
- MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de 'respuesta global', en Domingo, J. (Ed.). *El asesoramiento a centros escolares*, Barcelona, Octaedro, pp. 290-308.
- ROS, J. y WATKINSON, A. (1999). La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños, Madrid, La Muralla.
- SAN FABIÁN, J.L. (1996). "La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación", en G. Domínguez y J. Mesana (Coords.). *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid: Escuela Española, 203-232.
- SAN FABIÁN, J.L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Centro de Publicaciones MEC- Secretaría General Técnica.
- SÁNCHEZ, P. (1995). "La participación educativa", *Aula de innovación educativa*, 44 (noviembre): 43-47.
- SANTOS, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- TORREGO, J.C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*, Madrid, Narcea.
- TORREGO, J. C. (2001, a). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En Fernández Isabel (coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Ed. Escuela Española. pp. 171-181.
- TORREGO, J.C. (2001, b). Modelos de regulación de la convivencia, *Cuadernos de pedagogía*, nº 304, pp. 30-36.
- TORREGO J.C. Coord., (2003): *Resolución de conflictos desde la acción*, Tutorial, Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- TORREGO J.C. (2004). *El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro*, rev. Digital Milenio. <http://www.gh.profes.net/especiales2>.
- TORREGO J.C., (2004). La gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro, en Moreno J.M., Coord., *Organización y gestión de centros educativos*, Madrid, UNED, pp. 205-312.
- TORREGO, J.C., y FUNES, S., (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid, *Organización y gestión educativa*, 4, pp. 40-43.
- TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2001). Resolución de conflictos de convivencia, Proyecto Atlántida, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres y Madres Giner de los Ríos.
- TORREGO, J.C., y FUNES, S., (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid, *Organización y gestión educativa*, 4, pp. 40-43.
- TORREGO, J.C., y FUNES, S., MORENO, J.M., (2001). *Mediación de conflictos en centros educativos*, vídeo y unidad didáctica, Madrid, UNED.
- TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza Ensayo.

TORREGO, J.C. y VILLAOSLADA, E. (2004). *Modelo integrado de gestión de la convivencia y tratamiento de conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid*. Revista Tavanque, Palencia Escuela Universitaria de Educación. (En prensa).

### **Contribución 3:**

## **LA INVESTIGACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: REFLEXIONES SOBRE EL DISEÑO**

Antonio Viedma Rojas (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*)

Como es bien sabido, las decisiones que intervienen en el diseño de una investigación no tienen como único objetivo ofrecer soluciones instrumentales que posibiliten técnicamente la observación de un problema. A través del diseño, el investigador delimita su objeto de estudio, decide el modo de aproximarse a él y elige, en consecuencia, el tipo de información que podrá obtener de éste. Por tanto, el trabajo de campo, los resultados e, incluso, la interpretación y aplicación posterior de los mismos se verán sujetos, de alguna manera, a estas decisiones. En síntesis, el diseño no sólo irrumpe en el ámbito metodológico de la investigación, sino que también afecta a los niveles ontológicos y epistemológicos.

A pesar de que reflexionar sobre el diseño es una cuestión que habitualmente ya ha perdido sentido para el lector ávido de resultados que o bien ha interiorizado una concepción instrumental del método, o bien lo ve oscurecido hasta interpretarlo como una caja negra inaccesible sobre la que recapacitar –en muchos casos, la metodología es una reseña expuesta sin a penas reflexión o, en otros, ni siquiera llega a publicarse–, o bien lo ha ignorado tras la supuesta intrínseca capacidad “explicativa” de los datos cuantitativos –si es posible creer que la explicación no está mediada por la interpretación– para nosotros, este acto reflexivo es ineludible, ya que, lejos de ser un trámite encerrado en el círculo académico de los metodólogos que realizan el diseño, éste ha sido el primer punto de análisis abierto en nuestro trabajo de investigación sobre la convivencia.

La reflexión sobre la forma en que la investigación sobre la convivencia escolar se estaba llevando a cabo fue uno de los primeros aspectos que originaron el proyecto<sup>1</sup> presentado en 2002 a Bruselas, es más, nuestro proyecto, más que vivir exclusivamente alimentado por los resultados obtenidos en la investigación previa al curso, sólo los valora como un medio, un referente práctico, un punto de partida sobre el que poder seguir recogiendo buenas prácticas futuras en un proceso dialéctico que se abrirá con los futuros profesores que trabajen con este método o modelo de análisis de buenas prácticas en su propio ámbito.

En suma, este proyecto ha asumido en toda su dimensiones los presupuestos teóricos de las técnicas cualitativas de investigación social. La prioridad de los sujetos que han participado en la muestra ha estado por encima de los presupuestos que pudiéramos haber establecido los investigadores *a priori*. Precisamente, la riqueza que puede aportar un planteamiento de este tipo reside en brindar la oportunidad a los agentes sociales de construir su discurso en torno al fenómeno a estudiar. Desde esta perspectiva, el valor de una opinión no reside en su peso cuantitativo, sino en su representatividad estructural (Alonso, 1998):

1. Todos los resultados y análisis se refieren al proyecto: “Dimensión europea de los problemas de convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención”. Financiado por el Programa Sócrates de la Unión Europea.