

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 proyecto¹ 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.

DISEÑO Y CONTEXTO DE LA DEMANDA

¿Para qué y a quién sirve la investigación que se quiere diseñar? Responder a estas preguntas supone conocer, entre otros, el contexto de la demanda del proyecto. Cualquier proyecto tiene en sí un fin práctico; ya sea para alimentar un campo teórico que sirva de base para nuevos desarrollos o aplicaciones posteriores o, ya sea para conocer parte de la realidad a través de los resultados obtenidos por la investigación, el contexto del proyecto se imbrica constantemente con ese fin práctico que moldea las decisiones del investigador sobre el diseño.

Reconocer la verdadera dimensión social del problema a resolver y descubrir los intereses ciertos de la instancia o instancias que demandan nuestra investigación son las primeras cotas que establecen *a priori* las iniciales orientaciones del diseño. En nuestro caso, la instancia demandante, la Unión Europea, nos mostraba "aparentemente"² sus demandas de forma explícita en la convocatoria del Programa Sócrates y las características de la acción Comenius 2.1, lo que, en principio, definía gran parte de los requisitos que debía cumplir el diseño de la investigación. Los dos más relevantes, además de la elección del problema a resolver, eran: la necesaria participación de socios de varios países de la UE implicados en problemática similares a la propuesta y, la aplicación práctica de los resultados en cursos para profesores de enseñanzas medias. Ambas cuestiones definieron de antemano el fin práctico del proyecto, en este caso, ofrecer cursos para que el profesorado pudiera diagnosticar e intervenir sobre la situación de la convivencia en su centro escolar.

No obstante, estos dos requisitos introdujeron incontrolables transformaciones en el contexto de la demanda general del proyecto, ya que, a los requerimientos explícitos del Programa Sócrates se le unieron las necesidades implícitas de las instituciones participantes. El desconocimiento inicial de las verdaderas condiciones y necesidades de todos los participantes en el proyecto han afectado al desarrollo posterior del trabajo. Por este motivo, nos parece pertinente reseñar algunos elementos que transformaron el contexto previo de la demanda del proyecto.

1. La participación de varias instituciones en un proyecto sin duda enriquece la experiencia, pero las características que afectan al diseño deberían ser conocidas previamente para poder ser tenidas en cuenta, ya que, al fin práctico del proyecto se le unen otros fines relacionados con los contextos de demanda heterogéneos fruto de los nuevos intereses de investigación de cada institución participante, por lo que las respuestas a las preguntas iniciales: ¿A quién y para qué se realiza la investigación? se diversifican al ser interpretadas por cada miembro del grupo en función de sus propios intereses. En nuestro caso, cinco instituciones con culturas académicas, teóricas y metodológicas diferentes, aportando intereses dispares y problemas institucionales de muy diversa índole han hecho que en múltiples ocasiones –y sobre todo en el proceso de realización de la investigación– nos preguntáramos, honestamente, si el diseño de investigación original era el adecuado para un equipo de características tan heterogéneas. La dificultad de trabajar con diseños que obligan a realizar procesos de trabajo abiertos se ha mostrado con claridad. En muchas ocasiones los propios participantes solicitaban "cerrar" a través de encuesta o técnicas "más objetivables" el proceso de investigación. Pero el diseño debe plegarse al objeto a investigar antes que a los intereses del equipo o a las técnicas en las que se encuentre más cómodo quién investiga.
2. Fruto de la demanda implícita de la UE, (construir conocimiento de una Europa común) los productos que se obtienen para dar los cursos deben ser similarmente creados y

² Esta salvedad se hace porque aunque las líneas de trabajo prioritario y los formularios de proyectos que ofrecen las diversas agencias europeas son públicos, conocer exactamente los criterios y motivaciones de las evaluaciones de los proyectos no es algo tan sencillo de resolver *a priori*.

utilizados en todos los países—incluyendo, claro está, las diferencias contextuales— pero ¿Es que los profesores a los que se dirigen los cursos participan de una demanda única? ¿Es que son tan similares los problemas de convivencia como para poder categorizarlos y operacionalizarlos para ser abordados en cursos comunes para profesores con tradiciones, actitudes, culturas profesionales y académicas tan dispares en ocasiones? Responder sí, sin una reflexión metodológica crítica, no sería más que la exposición de una visión metodológicamente reduccionista de la complejidad ante la que se enfrentan las diversas culturas escolares que, si bien comparten un espacio físico común europeo, conviven en un espacio social muy heterogéneo (incluyendo entre estas diferencias las que se producen en el interior de cada país).

3. Como resultado de estas condiciones previas, el diseño basado en la aplicación de una metodología cualitativa que, como todos sabemos, requiere de un proceso de construcción constante, ha tenido que integrar en un sólo resultado un modelo de análisis e interpretación de la convivencia que abarcara el máximo de las heterogéneas características contextuales citadas. Esta necesidad puede hacer creer que la capacidad omnicomprensiva del modelo final obtenido se haya plegado a posiciones más conservadoras. Nada más lejos de nuestra intención, diseñar para integrar la heterogeneidad puede hacerse, al menos, de dos formas: proponiendo modelos que excluyan la incorporación de la complejidad de la realidad o, aceptando un modelo abierto, considerarlo siempre inacabado y pretender mejorarlo poco a poco con la experiencia. En nuestro caso, la segunda concepción es la que hemos adoptado, aceptar la complejidad y abordarla con espíritu crítico.

CRONOLOGÍA DE UN PROCESO DE DISEÑO

La definición del problema y la construcción del objeto de investigación son también dos actos condicionados por el contexto de la demanda que influyen sobre el diseño. Los resultados de los análisis previos nos condujeron a considerar que la violencia no era el elemento articulador de la vida en los centros escolares. De alguna manera, este acto supuso la no aceptación de un contexto de demanda que se manifestaba en una parte de los actores a través de su acción social, ocultando la realidad o sus propios intereses. Los medios de comunicación con su propensión a publicar sólo los actos violentos extremos más negativos (lo normal o los positivos no suelen ser noticia), cierta parte del profesorado que sólo ven violencia en el comportamiento de unos alumnos que ya no entienden o no “controlan” o, el interés político por mostrar como más violentos, caóticos e indisciplinados los centros públicos (cuestión desenmascarada por el informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar en 2002) y más ordenados y de mejor calidad los privados (sea cual sea su modalidad) nos hizo cuestionarnos la veracidad de ese contexto de demanda social.

Así, comprender la convivencia y la violencia (incluso la agresividad) como fenómenos sociales fue un punto de partida que supuso la aceptación del fenómeno como algo que va más allá de variables o categorías concebidas como: género, hábitat, clase social, etc. significa, entre otras cosas, situarlos como parte constitutiva de las relaciones o interacciones sociales. No solamente como elementos estructurados (consecuencia de determinadas causas), sino, también, como estructurantes: conformaciones de las interacciones sociales.

Plantear este marco teórico para un estudio sobre las posibilidades y medidas de gestión de la convivencia hace surgir la decisión destinada a coordinar la labor empírica. Desde el principio se concibió inabordable empíricamente cualquier estudio que tomara como referencia el sistema social. Aunque posible, el problema surge en un nivel operativo, tal vez condenado a mostrar tendencias, más que a señalar posibilidades de gestión. El segundo ámbito de posibilidad

de estudio, el sistema educativo, mostraba el alejamiento formal suficiente como para que las propias prácticas de los actores son capaces de modificar cotidianamente. Aunque iniciamos de su análisis para tener referencias formales comparativas entre países en la fase inicial del trabajo, este nivel tampoco era capaz de satisfacer las necesidades que requería el contexto de la demanda del proyecto.

El centro escolar como un espacio singular del sistema educativo se mostró como un sistema digno de ser tomado en cuenta. En la comparación con las otras unidades, sistema social o sistema educativo, el sistema centro educativo admitía la observación, análisis, evaluación y aplicación de medidas para el control y gestión de la violencia. Por lo tanto, el centro también puede ser convertido en una unidad de experimentación. De esta manera, el estudio empírico se fijó en la observación de la gestión de la violencia y la construcción de la convivencia en los centros escolares; pero haciendo especial hincapié en aquellos que han experimentado medidas para enfrentarse a la violencia, tras situaciones conflictivas. El centro escolar como objeto y unidad sistémica de análisis cumplía por tanto todos los requisitos de diseño que necesitaba el abordaje del problema.

Esta decisión también llevaba implícita dos posturas teóricas que se habían analizado previamente en profundidad: la autonomía del centro escolar para gestionar muchos actos de su vida cotidiana (cuestión esta que se mostraba en las diferencias de abordaje que proponían los centros para solucionar problemas comunes) y la fijación del centro escolar como sistema en el que puede, si no se actúa como sistema sobre ella, institucionalizarse la violencia. Enfocar el centro escolar como unidad sistémica conllevaba otorgarle ciertas características, además de los dispositivos directamente relacionados con la convivencia: métodos docentes, métodos de evaluación, enfoque pedagógico, rasgos organizativos, prácticas con los alumnos con más problemas, etc.

Al constituir los centros escolares en, a la vez, unidades de análisis y unidades sistémicas, se convierten en casos. Por lo tanto, fuentes de información sobre las que teníamos que recoger todas las dimensiones que los cruzan. Las dinámicas que se podrían estudiar tendrían sus referentes:

En el tiempo: pasado, presente y futuro (expectativas sobre el futuro) de los centros. En su identidad constituyente: característica de sus estatutos, proyectos, idearios y otros elementos que constituyan parte de su identidad. En su estructura: docentes, alumnos, padres y personal administrativo u otro personal. En su organización funcional: cargos directivos, asociación de padres, asociación de alumnos, consejos escolares. En su identidad circulante: imagen que se tiene del centro, imagen referencial (lo que debería ser el centro). En su gestión de la identidad: capacidad para seleccionar alumnos y profesores. En su estabilidad: análisis de flujo de alumnos y profesores. En sus procesos de jerarquización y diferenciación interna: áreas de conocimiento, pertenencia a los diversos cuerpos de funcionario, etc. En sus capitales sociales: redes de parentesco u otras redes sociales.

Además, claro está, había que abordar aquellas cuestiones más directamente vinculadas con el objeto de la investigación. Elementos como:

Forma de gestionar la convivencia y la violencia, con expresiones reales en el centro. Definición de la acción violenta y de la acción de convivencia. Percepción del grado de violencia en la convivencia. Percepción del grado de convivencia en la violencia. Repercusión de los actos de violencia y proceso de comunicación de estos actos. Resultados de prácticas específicas de gestión de la convivencia y la violencia. Dispositivos y procesos que se ponen en funcionamiento en el centro cuando surgen fenómenos de violencia

en el mismo. Formas de asignación de los grupos más "difíciles". Motivaciones de los profesores para formar parte del centro (o abandonarlo). Motivaciones de los alumnos para formar parte del centro (o abandonarlo). Motivaciones de los padres para formar parte del centro (o abandonarlo). Motivaciones de los directores o cargos para formar parte del centro como cargo directivo (o abandonar el cargo)... En suma, todos los elementos que constituyen el sistema de la convivencia en el centro escolar.

La pertinencia del centro escolar como objeto de estudio nunca fue un elemento que proporcionara discusión en los diferentes equipos de trabajo. El primer debate surgió en la definición de las características que debían participar de la elección de los centros. Las discusiones sobre la representatividad probabilística versus *representatividad* estructural nos hicieron recordar añejos debates metodológicos sobre las divisiones entre técnicas cuantitativas o cualitativas,³ científicidad de los resultados, fiabilidad y validez de unas técnicas frente a otras, etc. Para el equipo de la UNED que había realizado esa elección inicial, y que sabía de la dificultad de la aplicación de estas técnicas, le resultaba complicado entender dos cuestiones básicas: las dificultades que muchos de los expertos consultados tenían para ofrecernos variables estructuralmente diferenciadores de los centros, es decir: ¿qué diferenciaba a un centro de otro? Y el apego a técnicas cuantitativas que en ningún caso podrían darnos la información que pretendíamos obtener.

La heterogeneidad de centros en cada país y la exigencia de un análisis conjunto al final de la investigación (de nuevo relacionados con la demanda de la UE) nos hizo proponer una respuesta teórica que nos sirviera a la vez para elegir el centro con criterios comunes y analizarlos posteriormente. Considerando que la propuesta realizada por el profesor Javier Callejo (miembro del equipo de la UNED) es digna de ser expuesta en toda su extensión, la reproduciré íntegramente:

SELECCIÓN DE LOS CENTROS

Desde una perspectiva más acorde, en principio, con la concepción sistémica abordada, la selección de las unidades (centros escolares) componentes de la muestra debiera regirse, en número y tipo de casos, por las identidades diferenciales dentro del campo. Esto se haría respondiendo a las preguntas: ¿qué tipos de sistemas sociales (centros escolares) pueden observarse? ¿cuántos tipos de centros escolares distintos pueden establecerse? ¿qué rasgos son los que principalmente diferencian a un centro de otro? Claro está, preguntas realizadas, en un principio, con independencia de sus resultados: violencia o convivencia. Debido a la construcción del objeto de investigación, la relación mutua entre violencia y convivencia, parece poco conveniente realizar el diseño desde el resultado. Para su mejor constitución, se requeriría que diversos conocedores del campo definiesen varias identidades de centros escolares, para, después, observar el papel de los resultados en la articulación entre violencia y convivencia como uno de los elementos estructurantes de tales identidades. Al encontrar obstáculos en esta vía, se establece una estrategia más próxima a la investigación.

Hasta ahora, el orden en el sistema social —tan importante para nuestra investigación— se ha vinculado casi exclusivamente a la presencia de un orden evaluativo dominante. Parece que el orden de los valores garantiza el orden del sistema. En cierta forma, hemos de admitir tal

3. Para entender este proceso se puede revisar la historia propuesta por A. Ortí, "Perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en la historia de las ciencias sociales", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coord), *Métodos y técnicas cualitativas en la investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, 1994, pp. 69-83.

supuesto, aun cuando sea desde la distancia crítica que se pregunta por los fundamentos de tal orden evaluativo. Pregunta que, sólo de momento, se deja entre paréntesis con la finalidad de seguir adelante con la reflexión preparatoria del diseño metodológico. La pregunta sobre el porqué del orden evaluativo se reduce aquí a la pregunta sobre el cómo es un orden evaluativo dominante, pues bien, según Parsons, cuando consigue: "la integración de las motivaciones de los actores con los criterios normativos culturales que integran el sistema de acción" (Parsons, El sistema social, Madrid: Alianza, 1999 [1951] p. 46)⁴. Claro está, plantear el diseño de la investigación desde las motivaciones de los actores puede ser muy relevante teóricamente, pero se convierte en un obstáculo operativo cuando se requiere la observación, pues la observación de la motivación puede ser parte del proceso conjunto de observación; pero difícilmente su motor de arranque. Salvo que antes del diseño y selección de los centros se realice una extensa observación que calibre el grado de integración de las motivaciones de los actores en distintos centros escolares. Incluso, en este caso, se volvería a plantear la pregunta sobre los centros en que se observaría el grado de integración de los actores.

Dentro de esta estrategia, pueden plantearse alternativas. Como la que consiste en establecer supuestos de manifestaciones de posición en el continuo integración-anomia. Sin duda, un posible indicador del grado de integración es la existencia de un ideario o proyecto de centro reconocido. El problema es que casi todos los centros escolares lo tienen, aun cuando la adscripción al mismo sea meramente formal (cumplimiento de un requisito más), sin apenas peso en la vida cotidiana del centro. Se requieren manifestaciones más evidentes. Es lo que ocurre con el posible despliegue del eje inicial en otras dos oposiciones.

La oposición entre centros heterogéneos y centros homogéneos. En principio, a mayor heterogeneidad en el centro (entre alumnos, profesores y padres) parece más acertado asignar mayores posibilidades de situaciones anómicas. Como se habrá notado, se trata de un simple traslado del problema, pues ahora ha de definirse lo que es heterogéneo y homogéneo. Dejémoslo referido al grado de heterogeneidad y homogeneidad percibido exteriormente hacia el centro, ya sea atribuyendo las mismas a los alumnos, los profesores o los padres. Puede haber heterogeneidad de culturas, etnias, clases sociales, etc. Sin embargo, como fuente de homogeneidad opera el capital social que pone en juego el propio centro. Siguiendo este argumento, cabe establecer los siguientes tipos de centros, que no dejan de ser, en cierta forma, "tipos ideales":

Centros homogéneos

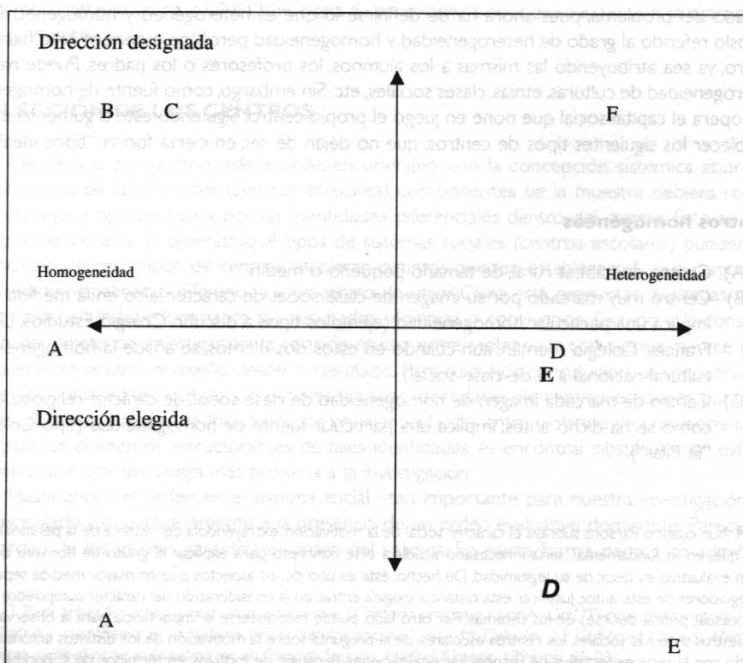
- A) Centro de hábitat rural, de tamaño pequeño o medio.
- B) Centro muy marcado por su imagen de clase social, de carácter laico en la medida que implica una particular homogeneidad (ejemplos tipos a discutir: Colegio Estudios, Liceo Francés, Colegio Alemán, aun cuando en estos dos últimos, se añade la homogeneidad cultural-nacional a la de clase social).
- C) Centro de marcada imagen de homogeneidad de clase social, de carácter religioso, que, como se ha dicho antes, implica una particular fuente de homogeneidad (tipo Colegio "El Pilar").

4. Aun cuando Parsons subraya el carácter social de la motivación, extrayéndola del sistema de la personalidad, creo que, en lo fundamental, sería innecesario acudir a este concepto para explicar el grado de dominio de un orden evaluativo, es decir, de su legitimidad. De hecho, éste es uno de los aspectos que en mayor medida separa a los seguidores de este autor. Justificar esta distancia exigiría entrar en la consideración del carácter *autopoietico* (autoprocesual, podría decirse) de los sistemas. Por otro lado, puede reconocerse la importancia para la observación de nuestros sistemas sociales, los centros escolares, de la pregunta sobre la motivación de los distintos actores, aun cuando con la seria expectativa de recoger racionalizaciones (lenguaje de motivos, en términos de K. Burke).

Centros heterogéneos:

- D) Colegio público de gran tamaño, desde la suposición de que un notable tamaño suele ser fuente de heterogeneidad. Es en lo que habitualmente se encuentra relacionada la cantidad con la calidad.
- E) Centro con notable heterogeneidad entre el alumnado, especialmente la que toma como fuente el origen cultural, nacional o étnico. Se trata de un centro con alumnado de diversas razas, etnias y culturas.
- F) Centro con posible heterogeneidad entre el profesorado. Puede ser uno de los centros denominados de "profesorado de aluvión", identificado por la gran movilidad de su profesorado, con relativa poca estancia en el mismo. De poder reconocerse así los centros, la característica señalada aparece como fuente de falta de integración.

La oposición entre centros cuyos directores han sido designados y centros con directores elegidos Parece pertinente pensar que la participación de parte de los componentes del centro en establecerse como soportes de un proyecto para el centro es un indicador de integración. Frente a éstos, se encontrarían los centros en los que la persona que ocupa el cargo de director ha sido designada por la Administración o la propiedad empresarial del centro. Esta oposición ha de articularse con la oposición anterior. Un resultado posible de tal articulación es la que figura en el siguiente gráfico. En él, se ha conservado el número total de centros (seis, que es el que figura en la propuesta inicial), de manera que el cruce resultante entre las dos oposiciones dibujadas podría variar en función de distintos argumentos o las circunstancias del propio trabajo de campo.



Este texto fue muy discutido entre todos los grupos, sobre él se construyeron, incluyendo algunas diferencias básicas, las muestras de todos los países. La más importante fue la transformación del eje del tipo de dirección (designada, elegida) en forma de dirección (no participativa y participativa). El caso de Italia y Hungría, en el que el director accede a través de oposición o es elegido en todos los casos respectivamente, lo impedía.

Tras la segunda reunión de todos los socios y después de un intenso debate acerca de todas estas cuestiones de diseño, los equipos realizaron el trabajo de investigación sobre seis estudios de caso (centros escolares) en cada uno de los países. Los resultados, que fueron analizados durante varios meses, permitieron elaborar conjuntamente un marco teórico sobre la estructura de la acción del sistema de la convivencia en el centro escolar. A través de él se pueden analizar e integrar prácticas realizadas por cada centro en función de los contextos estructurales a los que pertenecen, pudiendo de esta manera ofrecer alternativas de intervención apoyándonos en experiencias que se realizan en todos los países. El desarrollo del marco teórico obtenido es un tema que quedará expuesto a continuación por la profesora Teresa Bardisa.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, Fundamentos.

Contribución 4: LOS SISTEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR: CONTEXTO Y PRÁCTICAS

Teresa Bardisa Ruiz (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*)

El trabajo que presentamos trata de mostrar un primer avance de la investigación sobre la *Dimensión europea de los problemas de convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención* del proyecto Sócrates, Comenius 2.1. que, dirigido desde la UNED, está todavía en fase de desarrollo y en el que participan como socios: Central Sindical de Comisiones Obreras (España), Nyíregyházi Főiskola (Hungría), Associazione Proteo perteneciente al sindicato CGIL (Italia) y el Instituto Superior de Educação e Trabalho (Portugal).

Tanto en estudios recientes como en los medios de comunicación, se muestra la aparición de un fenómeno que hasta hace sólo unos décadas, no era "visible" en las instituciones escolares. Problemas como indisciplina, maltrato, abuso, intimidación, acoso, robo, vandalismo, agresiones y otros actos que rompen la estabilidad de la convivencia, están provocando un aumento del malestar en la vida de los centros educativos y cierta alarma social. A pesar de su dimensión internacional, las políticas educativas públicas no han hallado el modo de frenar tal situación, lo que ha animado a que, desde las universidades y otros organizaciones sociales de distintos países, se exploren algunas de sus causas con la intención de hallar las claves que puedan orientar, sobre todo a los profesores, acerca de cómo intervenir sobre ellas adecuadamente.

Hemos elegido como tema de investigación la convivencia en los centros, porque además de ser objeto de un debate emergente, que aparece cada vez más en la bibliografía y en el discurso del profesorado, nos sirve de eje transversal en el que vehicular enfoques teóricos y análisis de prácticas al uso. Hemos cambiado las unidades de observación empleadas en los