

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN COMPARADA E
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

LA CONVIVENCIA COMO RECURSO EDUCATIVO HACIA
EL DISEÑO DE UN PLAN DE CONVIVENCIA PARA LOS
CENTROS DOCENTES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

LAURA GARCÍA RAGA

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2008

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 26 de Novembre de 2007 davant un tribunal format per:

- D. Alejandro Tiana Ferrer
- D. Joan María Senent Sánchez
- D^a. Rafaela García López
- D^a. María Carmen Boqué Torremorell
- D. Antonio Ariño Villarroya

Va ser dirigida per:
D. Ramón López Martín

©Copyright: Servei de Publicacions
Laura García Raga

Depòsit legal:

I.S.B.N.:978-84-370-7060-5

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

VNIVERSITAT  VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA  I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ COMPARADA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ



LA CONVIVENCIA COMO RECURSO EDUCATIVO

**HACIA EL DISEÑO DE UN PLAN DE CONVIVENCIA PARA LOS
CENTROS DOCENTES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Laura García Raga

Dirigida por:
Dr. Ramón López Martín

Agradecimientos

La oportunidad de investigar y desarrollar este trabajo que presentamos será, sin duda, inolvidable para mí. Sólo espero haber conseguido plasmar en estas páginas gran parte del estudio desarrollado durante estos últimos años con el fin de poder compartir con los lectores algunos de los resultados y experiencias obtenidos. Sin embargo, quiero dejar constancia de que el trabajo presentado no hubiera sido posible sin la ayuda y colaboración de muchas personas que han compartido conmigo esta “aventura” y a las que quiero expresar mi más sincero agradecimiento en estas primeras líneas.

En primer lugar y sobre todo, quisiera manifestar una gran gratitud hacia mi director de Tesis, el Dr. Ramón López Martín, que, desde su experiencia, me ha aconsejado, aportado conocimientos y sugerencias, apoyado, animado y ha confiado en mí y en mi trabajo desde el principio, todo lo cual ha alentado y facilitado su consecución. Trabajar con él ha sido un gran privilegio, y la investigación no hubiera sido posible sin estos años de ilusiones y esfuerzos compartidos.

Asimismo, quisiera agradecer a mis compañeras y compañeros del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación sus continuos ánimos y asesoramiento en el desarrollo del presente trabajo y en este sentido, tampoco puedo olvidarme de las sugerencias prácticas ofrecidas por compañeras y compañeros de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación que, aunque no pertenecen al departamento en el cual he realizado la mayor parte de la investigación, siempre han tenido su puerta abierta para ayudarme con los obstáculos con los que me iba encontrando.

Expresar igualmente mi agradecimiento a todas y cada una de las personas expertas en la temática de la convivencia escolar cuyas contribuciones

diversas han hecho posible la finalización de este trabajo: recibiéndonos amablemente, contestando nuestros correos electrónicos, mandándonos información de interés, compartiendo su tiempo, contagiándonos su entusiasmo por la educación... Sin duda, la posibilidad de intercambio de experiencias, instrumentos y visiones del trabajo entre diferentes profesionales ha sido uno de los mayores beneficios que he obtenido.

Por otra parte, me gustaría expresar mi agradecimiento a todos aquellos que me han permitido acercarme a las realidades complejas de la convivencia en los centros educativos y conectar, de alguna manera, la teoría con la práctica: profesores, padres y alumnos de diversos centros; son ellos más que nadie los que contribuyen a hacer real el cambio y amablemente han compartido conmigo sus vivencias, dificultades y experiencias, permitiéndome conocer la realidad educativa desde los propios protagonistas.

Finalmente, no puedo olvidarme de todos aquellos que más han vivido conmigo mis ilusiones, desganar, agobios, alegrías, “calentamientos” de cabeza, mostrando en todo momento una paciente comprensión, una gran escucha y un constante apoyo. Sin su fuerza, ánimo y acompañamiento, la Tesis Doctoral no hubiera visto la luz y por ello, quisiera dedicar este trabajo especialmente a ellos: a mi madre, a mi padre, a mis hermanas M^a Luisa y Cristina, a mis cuñados Antonio y Miguel Ángel, a mi sobrina Alba, a mi sobrino Jorge, a mis amigas y amigos y por supuesto a Juan, cuya inmensa generosidad, paciencia, escucha y comprensión han sido de gran ayuda tanto en mi camino profesional como personal.

A todas y todos, MUCHÍSIMAS GRACIAS de todo corazón.

Laura García Raga

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN	15
I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	33
1.1 La convivencia como reto educativo.....	36
1.1.1 El sentido pedagógico del aprendizaje de la convivencia.....	37
1.1.2 Algunos factores que dificultan el aprendizaje de la convivencia	48
a. Aproximación conceptual	52
b. Causas de los fenómenos que deterioran la convivencia	54
1.1.3 La escuela como espacio idóneo para el aprendizaje de la convivencia.....	73
1.2 La escuela de hoy ante ese desafío	80
1.2.1 La realidad del centro escolar ante esa problemática.....	81
1.2.2 Hacia las primeras respuestas pedagógicas.....	93
a. Favorecer la inclusión y el aprendizaje de la diversidad.....	94
b. Educar en valores.....	99
c. La mediación al servicio de la convivencia democrática	101
d. Recuperar el diálogo familia-escuela	118
e. Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.....	121
f. Derechos, deberes y normas de convivencia	126
g. Relación con el mundo social	129
II. LA CONVIVENCIA EN LA LEGISLACIÓN DEMOCRÁTICA ESPAÑOLA	131
2.1 El marco político de la convivencia	133
2.1.1 La Ley General de Educación como antecedente	134
2.1.2 La Transición. Los primeros cimientos de una educación al servicio de la convivencia democrática	138
2.1.3 Hacia la transversalidad curricular. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	160
2.1.4 Hacia la escuela del siglo XXI. De la Ley de Calidad a la Ley Orgánica de Educación	179
a. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación	180

b. La Ley Orgánica de Educación.....	195
2.2 Reglamentar la convivencia. Normativas y desarrollos sobre la práctica real.....	224
2.2.1 Reglamentos de Organización y Funcionamiento de centros	225
2.2.2 Derechos y deberes de los alumnos	237
III. INICIATIVAS DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA. ANÁLISIS DE UNA PANORÁMICA GENERAL.....	249
3.1 Aproximación conceptual.....	254
3.1.1. Modelo de Programas versus Modelo de Servicios	254
3.1.2 Plan, programa, proyecto y modelo	258
3.2 Planes, programas, proyectos e iniciativas de convivencia escolar.....	264
3.2.1 Estudio descriptivo de algunos planes, programas, proyectos e iniciativas de convivencia escolar.....	267
a. Programas e iniciativas nacionales.....	274
b. Programas e iniciativas de convivencia autonómicas	280
c. Programas e iniciativas provinciales y municipales	361
d. Programas e iniciativas promovidos por universidades	404
e. Programas e iniciativas promovidos por asociaciones de corte diverso	455
3.2.2 Estudio transversal de algunos planes, programas, proyectos e iniciativas de convivencia escolar.....	499
a. Descriptores de contenido	501
b. Hacia una categorización pedagógica de los planes, programas y proyectos de convivencia escolar.....	549
3.3 Iniciativas internacionales de convivencia escolar	554
3.3.1 Iniciativas de cooperación entre países.....	555
a. Iniciativa Connect	555
b. “Prevención de la violencia en los centros escolares: El Mediador como recurso educativo” (Proyecto MEDES).....	561
c. Dimensión europea de los problemas de convivencia escolar. Prevención, diagnóstico e intervención	565
d. Proyecto internacional “Visionary”	566
e. Proyecto “Vista”.....	569
3.3.2 Iniciativas específicas de convivencia de algunos países europeos	570

3.4 Tendencias futuras de las iniciativas de convivencia escolar	573
IV. INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR IMPULSADAS DESDE LA COMUNIDAD VALENCIANA	585
4.1 Primeras iniciativas de convivencia escolar	589
4.1.1 Programa para el aprendizaje de normas en secundaria.....	591
4.1.2 Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos (PROCONCE).....	593
4.1.3 Los conflictos en las aulas de la ESO: un estudio sobre la situación de la Comunidad Valenciana	597
4.2 Iniciativas de convivencia en la actualidad	600
4.2.1 Aproximación a la situación escolar de la Comunidad Valenciana	601
4.2.2 Observatorio para la Convivencia Escolar.....	621
4.2.3 Plan para la prevención de la convivencia escolar (PREVI).....	629
a. Talleres de Formación.....	633
b. Página web “Orientados”	635
c. Protocolos de Detección precoz e Intervención	639
4.2.4 Iniciativas desde Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos	646
a. Programa de Educación Emocional para la convivencia desde el Cefire de Elda.....	647
b. Configuración de Equipos de Mediación en los IES.....	650
4.2.5 Atención a la diversidad	655
4.2.6 Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación (bullying) en centros escolares	659
4.2.7 Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares.....	664
4.2.8 Proyecto “Vivir la democracia en la escuela”.....	666
4.3 Tendencias de futuro de las iniciativas de convivencia escolar en la Comunidad Valenciana	669
4.3.1 Plan de convivencia de los centros	671
4.3.2 Formación del profesorado en convivencia escolar	684
4.3.3 Implicación de las familias en los temas de convivencia escolar	687
4.3.4 Campaña “Borremos el acoso”	688
4.3.5 Proyectos educativos desde el Ayuntamiento de Valencia	690
a. Campaña “Por una ciudad en convivencia”	690
b. “Educación para la Convivencia en centros educativos”	691
c. “Creando Juntos, Crecemos Tod@s”	691

d. “Veo, Veo”	692
4.3.6 PREVI en Primaria	693
a. Guía de formación del profesorado de primaria	693
b. Cortometrajes	695
V. HACIA EL DISEÑO DE UN PROTOCOLO PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	697
5.1 De la autonomía pedagógica a los planes de convivencia	701
5.2 Elementos fundamentales de un Plan de Convivencia.....	711
5.2.1 Condiciones previas.....	713
5.2.2 Fases para su elaboración	721
5.2.3 Diseño de actuaciones básicas	732
a. Líneas de actuación en el aula	733
b. Líneas de actuación en el centro.....	746
c. Líneas de actuación centro-entorno sociocomunitario.....	758
5.3 Protocolo para el diseño y puesta en práctica de un Plan de Convivencia de centro.....	760
CONCLUSIONES Y PROYECTOS DE FUTURO.....	771
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	791
ANEXOS.....	833
Anexo I. Fichas-Síntesis de los planes, programas y proyectos de convivencia escolar	835
Anexo II. Referencias electrónicas y bibliográficas sobre planes, programas y proyectos relacionados con la convivencia escolar	893
Anexo III. Enlaces relacionados con la convivencia escolar	909
Anexo IV. Plan PREVI- Resumen.....	917
Anexo V. Plan de Convivencia del IES Isabel de Villena de Valencia.	953

Índice de figuras

Figura 1. Elementos interrelacionados con la convivencia.....	47
Figura 2. Niveles del modelo ecológico.....	55
Figura 3. Algunos factores influyentes de los problemas de convivencia escolar	70
Figura 4. Concepto de convivencia escolar	78
Figura 5. Comparación de incidencia de maltrato en los años 1999 y 2006	85
Figura 6. Respuestas de los profesores y alumnos de secundaria sobre el tipo de agresiones que se producen entre los alumnos	87
Figura 7. Respuestas pedagógicas para fomentar la convivencia escolar	94
Figura 8. Evolución del concepto de convivencia escolar	223
Figura 9. Competencias del consejo escolar	229
Figura 10. Competencias de la comisión de convivencia	233
Figura 11. Instrumentos institucionales reguladores de la convivencia escolar.....	246
Figura 12. Diferencias entre Modelo de Servicios y Modelo de Programas.....	255
Figura 13. Características de los programas	256
Figura 14. Fases de los programas	257
Figura 15. Diferencias entre plan, proyecto y programa.....	260
Figura 16. Ficha para la programación de un proyecto.....	263
Figura 17. Ficha-síntesis de los descriptores atendidos en el estudio descriptivo de programas de convivencia.....	268
Figura 18. Portal de convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia.....	279
Figura 19. Estructura del programa “Convivència i Mediació Escolar”	305
Figura 20. Motivos de asesoramiento de la “USC”	308
Figura 21. Participación de centros en el proyecto “Escuela: Espacio de Paz” en el período 2004-06.....	317
Figura 22. Contexto en el que se enmarca el programa de convivencia del País Vasco.....	321
Figura 23. Número de centros implicados en proyectos de formación en el País Vasco.....	328
Figura 24. Número de centros que participan en diferentes modalidades de formación en el País Vasco	329
Figura 25. Proyectos de innovación que previenen y/o afrontan disrupción en el País Vasco	331
Figura 26. Guía del profesorado enmarcada en el “Plan PREVI”.....	346
Figura 27. Composición de la “Unidad de Atención e Intervención”.....	347
Figura 28. Modelo de recogida de datos de profesor/tutor/orientador en el marco del “Plan PREVI”	348
Figura 29. Protocolo ante situaciones de especial gravedad	350
Figura 30. Portal del “Proyecto Turkana”	387

Figura 31. “Modelo global de convivencia en centros escolares” propuesto por el GEUZ	415
Figura 32. Estructura del programa “Educación y competencia social”	424
Figura 33. “Modelo Integrado de Regulación de la Convivencia”	438
Figura 34. Ejemplo de un caso propuesto en el “Programa de Sensibilización contra el maltrato entre iguales”	482
Figura 35. Portal “Visionary”	568
Figura 36. Alumnado extranjero escolarizado en los centros de la Comunidad Valenciana durante los cursos 1999-2000 y 2004-05 en infantil, primaria y ESO	604
Figura 37. Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en los centros de la Comunidad Valenciana durante los cursos 1999-2000 y 2004-05 en infantil, primaria y ESO	604
Figura 38. Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de alumnos que están “De acuerdo o muy de acuerdo” con las afirmaciones	610
Figura 39. Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de alumnos que están “De acuerdo o muy de acuerdo” con las afirmaciones en función del ciclo educativo	611
Figura 40. Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de estudiantes y docentes que están “de acuerdo o muy de acuerdo” con las afirmaciones	612
Figura 41. Apoyo de la Administración. Porcentaje de respuestas de los profesores	613
Figura 42. Medidas del centro para la mejora de la convivencia. Porcentaje de docentes que están “de acuerdo o muy de acuerdo” con las afirmaciones	614
Figura 43. Porcentaje de respuestas afirmativas de los directores respecto al funcionamiento de la escuela	615
Figura 44. Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de familias que están “de acuerdo o muy de acuerdo” con las afirmaciones	616
Figura 45. Tríptico de difusión del Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunitat Valenciana	628
Figura 46. Medidas del plan PREVI	630
Figura 47. Legislación referente a la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana	631
Figura 48. Portal “Orientados”	636
Figura 49. Modelo de recogida de datos del tutor/profesor/orientador enmarcado en el Plan PREVI	640
Figura 50. Modelo de entrevista del tutor/profesor/orientador con víctima enmarcado en el Plan PREVI	641
Figura 51. Plantilla de recogida de datos del tutor/profesor/orientador a la familia enmarcado en el Plan PREVI	641
Figura 52. Protocolo para los casos de mediación en el IES Benlliure (Valencia)	653
Figura 53. Tríptico de difusión de la mediación en el IES Benlliure (Valencia)	655
Figura 54. Ejemplo de actividad propuesta en el material del Proyecto “Vivir la democracia en la escuela”	668
Figura 55. Responsabilidades atribuidas en la elaboración del Plan de Convivencia de centro	674

Figura 56. Número de ediciones por temática formación del profesorado 2006	687
Figura 57. Logotipo de la campaña “Borremos el acoso escolar”	689
Figura 58. Ilustración para trabajar con alumnos de primaria el tema de la convivencia escolar	693
Figura 59. Aspectos a los que debe atender la evaluación de un Plan de Convivencia	731
Figura 60. Protocolo para el diseño y puesta en práctica de un Plan de Convivencia de centro.....	762
Figura 61. Diseño de las actuaciones de un Plan de Convivencia de centro.....	763
Figura 62. Ejemplos de actuaciones específicas de un Plan de Convivencia de centro en el espacio aula.....	764
Figura 63. Ejemplos de actuaciones específicas de un Plan de Convivencia de centro en el ámbito del centro	766
Figura 64. Ejemplos de actuaciones específicas de un Plan de Convivencia de centro en el ámbito centro-entorno.....	769

Índice de tablas

Tabla 1. Conceptos de mediación	105
Tabla 2. Comparación entre objetivos de la LOGSE y la LOCE referidos a la convivencia.....	203
Tabla 3. Competencias de la comunidad educativa en la LOCE y en la LOE.....	213
Tabla 4. Decretos autonómicos por los que se aprueban Reglamentos Orgánicos de Centro.....	228
Tabla 5. Decretos autonómicos por los que se aprueban los Derechos y Deberes de los alumnos	239
Tabla 6. Iniciativas de convivencia escolar	273
Tabla 7. Iniciativas autonómicas de convivencia escolar	282
Tabla 8. Número de centros, profesores y alumnos que han participado en el programa “Convivir es vivir” en los cursos 1997-2005.....	296
Tabla 9. Número total de centros de primaria y secundaria en los que se ha aplicado el programa “Convivència i Mediació Escolar” desde su origen hasta la actualidad.....	307
Tabla 10. Informe demandas línea telefónica, correo electrónico y visitas durante febrero y marzo 2005 de Navarra.....	340
Tabla 11. Número total de entradas a la página web “Orientados” desde el 15 de marzo hasta el 14 de septiembre del 2005	351
Tabla 12. Temporalización de la intervención y evaluación del programa “Educación y competencia social”	426
Tabla 13. Dimensiones evaluadas del “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”	492
Tabla 14. Cuestiones planteadas al profesorado participante en el “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares” para su evaluación	494
Tabla 15. La educación en valores en los planes, programas y proyectos de convivencia	510
Tabla 16. La competencia social en los planes, programas y proyectos de convivencia	529
Tabla 17. La mediación en los planes, programas y proyectos de convivencia.....	537
Tabla 18. La intervención ante el acoso escolar en los planes, programas y proyectos de convivencia.....	547
Tabla 19. Descriptores de contenido en los planes, programas y proyectos de convivencia	550
Tabla 20. Categorización de algunos planes, programas y proyectos de convivencia en función de su foco de actuación prioritario.....	553
Tabla 21. Iniciativas de convivencia de algunos países europeos.....	573
Tabla 22. Total de alumnos matriculados en centros de Enseñanza General en todos los niveles educativos	602
Tabla 23. Total de alumnos matriculados en centros de Enseñanza General de la Comunitat Valenciana en Educación Infantil, Primaria y ESO	603
Tabla 24. Porcentaje de alumnos que han sufrido los diversos tipos de agresiones por parte de sus compañeros en la Comunitat Valenciana y en España.....	617

Tabla 25. Porcentaje de alumnos que han agredido a sus compañeros en la Comunitat Valenciana y en España	618
Tabla 26. Porcentaje de alumnos que han visto situaciones de maltrato en la Comunitat Valenciana y en España	619
Tabla 27. Miembros de la comunidad educativa y organizaciones sindicales participantes en algunos observatorios de convivencia.....	625
Tabla 28. Centros de la Comunitat Valenciana que disponen de equipos de mediación	651
Tabla 29. Inspectores-coordinadores y mediadores culturales en la Comunitat Valenciana dependientes de la Conselleria de Cultura, Educació i Esports	658
Tabla 30. Planes de convivencia premiados en la Comunitat Valenciana en el 2006.....	684
Tabla 31. Resumen estadístico campaña formación profesorado 2006	686
Tabla 32. Normativas autonómicas reguladores de planes de convivencia de centro.....	705
Tabla 33. Afirmaciones diagnóstico de situación de convivencia	727

INTRODUCCIÓN

Nos gustaría comenzar nuestro trabajo con una introducción a través de la cual explicar la motivación que ha propiciado la elaboración de esta investigación, delimitar el objeto de estudio, justificar nuestras pretensiones y organización de contenidos, y describir de manera breve la metodología empleada. En definitiva, con estas primeras páginas tratamos de situar al lector¹ en este trabajo, cuyo título escogido es el siguiente: “La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un Plan de Convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana”. La primera parte del título queda justificada por nuestra propia concepción de la convivencia, que subyace en todas las páginas del trabajo; la segunda, se encuentra más vinculada con el que es el objetivo material del trabajo: perfilar una serie de indicaciones básicas que nos lleven a la elaboración de un plan de convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

Comenzaremos indicando que el presente estudio lo situamos en la trayectoria de investigación que iniciamos hace unos años y cuyos primeros resultados mostramos en el Trabajo de Investigación titulado “La convivencia como recurso educativo. Programas e iniciativas sobre convivencia escolar” (2004). Significó el final de la primera fase de Doctorado; no obstante, siempre pensamos en objetivos a más largo plazo y en la exigencia de plantear una única trayectoria con diversos puntos intermedios en el camino. Desde esta perspectiva, el trabajo constituyó el inicio y preparación de una investigación de mayor calado cuyos resultados exponemos en estos momentos. No obstante, debemos apuntar que el trabajo hoy presentado tampoco supone el fin de un estudio; la temática escogida es muy amplia y dinámica y, por tanto, en años próximos tenemos la

¹ Utilizaré el término “lector”, de aquí en adelante, refiriéndome tanto a personas del sexo masculino como femenino, a fin de agilizar la lectura de la Tesis.

intención de seguir profundizando en la misma. La investigación, en definitiva, significa la consecución de unos objetivos inicialmente planteados, pero también el inicio de nuevos proyectos y metas.

Sin duda, el estudio de la convivencia escolar es un tema de investigación emergente que está siendo analizado ampliamente en los últimos años y sobre el que están surgiendo perspectivas diversas y multitud de publicaciones. Desde nuestros comienzos hasta el momento actual, es notable el aumento de la producción científica sobre la convivencia escolar, así como la publicación de noticias en medios diversos y la celebración de congresos, tanto nacionales como internacionales; no obstante, debemos apuntar que muchas de estas iniciativas están motivadas por una única dimensión específica de la convivencia escolar: la violencia entre escolares. Al respecto, queremos aclarar al lector que nuestra investigación no se centra de manera exclusiva en esta dimensión, sino que trata de analizar la convivencia desde un enfoque mucho más amplio y en términos positivos. Por una parte, escogemos un enfoque amplio porque, para nosotros, la convivencia es un concepto poliédrico que abarca una multitud de dimensiones y el desconocimiento de esta totalidad puede llevarnos a proponer soluciones parciales y, por tanto, incompletas. Por otra parte, entendemos que la convivencia escolar tiene valor en sí misma: no sólo tiene sentido como instrumento de resolución de conflictos, sino que la significamos como un recurso educativo que posibilita a los escolares la interiorización de valores y hábitos democráticos. En este contexto, la escuela se presenta como el espacio de aprendizaje idóneo para adquirir estos hábitos y valores que facilitan decididamente la formación de ciudadanos democráticos que saben “vivir juntos”. Nuestra intención, por tanto, no es caer en posiciones derrotistas y en lamentos, sino ofrecer posibles respuestas pedagógicas para la mejora de la convivencia de los centros educativos, siempre desde la reflexión y estudio y nunca desde “las urgencias”.

En definitiva, consideramos conveniente analizar el campo teórico de la convivencia escolar desde una visión global, positiva y pedagógica, para lo cual nos apoyamos en una serie de intelectuales y educadores que, desde diferentes

perspectivas, contribuyen a configurar un marco teórico en torno a la convivencia escolar. Asimismo, la convivencia escolar se ha enfocado desde diferentes perspectivas en función del contexto político, histórico y social; las transformaciones acontecidas en cada momento han ido planteando diferentes retos a la sociedad en su conjunto, así como nuevas metas y mayores exigencias al sistema educativo, todo lo cual repercute en el modo de entender la convivencia escolar. Por tanto, una vez analizado el sentido del concepto de “convivencia escolar” a la luz de los presupuestos teóricos de la pedagogía contemporánea, nos parece oportuno adentrarnos en otra perspectiva que creemos complementaria, cual es el tratamiento legislativo o el marco jurídico que posibilita una gestión educativa al servicio de la convivencia democrática. Estamos convencidos de la sinergia de ambos enfoques: es necesaria la reflexión desde los códigos pedagógicos actuales y no lo es menos el análisis de cómo estos presupuestos han calado en el contexto legal presente.

Por otra parte, son muchos los organismos e instituciones, tanto públicos como privados, que en estos últimos años están trabajando en el diseño de planes y programas encaminados a la mejora de la convivencia en los centros educativos. En este contexto, parece necesario organizar toda la información dispersa y exponer una muestra amplia de planes, programas y proyectos de convivencia escolar impulsados en nuestro entorno estatal, intentando, ante todo, identificar cuáles son las respuestas que se están ofreciendo al desafío de la convivencia, qué instrumentos están resultando más idóneos en nuestra sociedad actual, cuáles son las dificultades más acusadas..., pretendiendo generar reflexiones susceptibles de orientar posibles estrategias para la mejora de la convivencia escolar y en definitiva, plantear propuestas para el diseño de un plan de convivencia en los centros docentes considerando los esfuerzos ya realizados, sin ignorar la realidad, y por tanto, sin partir de cero. Es éste el camino que nosotros consideramos más idóneo para impulsar medidas operativas.

En definitiva, en nuestra investigación se parte de un análisis teórico de la convivencia escolar desde diferentes enfoques, se continúa por un estudio histórico-legislativo, avanzando, posteriormente, en el análisis de algunas

iniciativas para llegar a proponer estrategias que deberían formar parte de un plan de mejora de la convivencia. Del análisis de la realidad desde un enfoque eminentemente pedagógico, nos aventuramos a proponer algunas líneas de actuación que pueden enriquecer la convivencia como uno de los recursos privilegiados para los retos marcados en el desarrollo humano sostenible del siglo XXI.

OBJETIVOS GENERALES

De acuerdo con las argumentaciones anteriores, consideramos que un estudio global de la convivencia debe atender a dos unidades de análisis principales. La primera tiene un carácter eminentemente teórico, y en ella se describe y analiza el campo teórico de la convivencia escolar a la luz de las reflexiones formuladas por algunos intelectuales y educadores seleccionados, así como en base a disposiciones legislativas de educación más recientes. Los objetivos generales de esta unidad son los siguientes:

- Exponer e interpretar los fundamentos pedagógicos interrelacionados con la convivencia escolar.
- Analizar la educación para la convivencia en la legislación educativa española reciente.

En la segunda unidad de análisis, también teórica pero orientada hacia la práctica, se trata de diseñar una propuesta pedagógica, de acuerdo con las conclusiones alcanzadas tras el estudio, tanto descriptivo como interpretativo, de una serie de planes, programas y proyectos de convivencia promovidos en nuestro entorno estatal, así como a partir del análisis de algunas iniciativas de mejora de la convivencia escolar de la Comunidad Valenciana. En este sentido, los objetivos generales en esta segunda unidad son:

- Describir una muestra de planes, programas y proyectos de convivencia escolar de nuestro entorno estatal.
- Realizar un estudio transversal de los planes, programas y proyectos de convivencia escolar seleccionados en función de unos descriptores de contenido.
- Estudiar las iniciativas de convivencia escolar promovidas en la Comunidad Valenciana.
- Plantear un posible protocolo para la elaboración y puesta en práctica de un plan de convivencia.

No obstante, debemos indicar que el último de los objetivos fue planteado conforme fuimos realizando la investigación y no de manera inicial, para adaptarnos a nuestra realidad actual y a necesidades recientemente detectadas. Además, como hemos tenido oportunidad de anotar, y en la línea de enlazar la investigación con futuras perspectivas, significa el punto de arranque de trabajos posteriores.

ESTRUCTURA

Para alcanzar los objetivos planteados, estructuramos la investigación en cinco capítulos, cada uno de los cuales mantiene cierta entidad y pretende aportar información sobre un aspecto de la temática, aunque, como es lógico, hay referencias cruzadas. Los dos primeros pertenecen a la primera unidad de análisis que hacíamos referencia y los tres últimos a la segunda. Son los siguientes:

1- Fundamentos teóricos de la convivencia escolar. En este capítulo se ofrece una aproximación reflexiva a los fundamentos pedagógicos de la convivencia escolar, a través del pensamiento de una serie de intelectuales y

educadores que, desde diferentes perspectivas, contribuyen a configurar un marco teórico en torno a la convivencia escolar, sin renunciar –por otra parte– al planteamiento de algunas de las posibilidades pedagógicas que desde la escuela pueden impulsarse en aras a mejorar dicho recurso educativo.

2- La convivencia escolar en la legislación democrática española.

Con el segundo capítulo pretendemos ofrecer información acerca del marco histórico y legal de la convivencia escolar en España desde los años 70 hasta nuestros días. Somos conscientes de que nuestro momento presente proviene de nuestra historia reciente, con lo cual debemos remitirnos a ella para entender la actualidad educativa. Aunque es la Constitución de 1978, motor impulsor de la llamada “transición democrática”, la que marca el inicio de una preocupación creciente por entender la educación como un instrumento al servicio de la convivencia democrática, será en la década de los setenta cuando empezamos a encontrar aspectos, a modo de antecedentes, susceptibles de ser tenidos en cuenta. Por tanto, nuestro estudio comienza desde la Ley General de educación (1970) y finaliza con el análisis del momento legislativo actual. Posteriormente a este estudio, se describen algunos instrumentos normativos más concretos que poseen los centros para gestionar la convivencia. El proceso de descentralización política y educativa en las Comunidades Autónomas y el incremento de la autonomía organizativa y pedagógica de los centros, han permitido que éstos dispongan de instrumentos más específicos que les permiten adaptar a su realidad concreta muchos de los aspectos recogidos en la legislación más general. Estos instrumentos son imprescindibles para poder implementar la convivencia a través de diferentes planes y proyectos, con lo cual no podemos dejar de dedicarles, al menos, unas páginas.

3- Iniciativas de educación para la convivencia. Análisis de una panorámica general.

El tercer capítulo significa el núcleo central de la investigación. Se describen algunos planes, programas y proyectos del ámbito estatal dirigidos a poner de relieve la importancia de impulsar un correcto desarrollo de la convivencia en las escuelas, y que, por tanto, complementan la legislación educativa española. En todas las Comunidades Autónomas se ha

abordado la mejora de la convivencia y el clima de las relaciones sociales y de gobernabilidad de los centros escolares, si bien junto a estas iniciativas autonómicas, han ido surgiendo programas de convivencia o iniciativas de regulación de la misma, promovidos desde diferentes municipios, universidades y aun asociaciones de carácter privado. De todas las iniciativas existentes, únicamente atendemos a una muestra, clasificándola en función del marco institucional que las propone y en base a unos descriptores de contenido. Asimismo, queremos destacar que únicamente estudiamos con mayor profundidad algunas de las iniciativas calificadas como programas, planes y proyectos y no tanto las intervenciones puntuales decididas al hilo de sucesos violentos, sistematizando la información de los mismos en función de unas categorías.

Ante toda la abundante información encontrada y dispersa de diferentes iniciativas de convivencia escolar, era una necesidad imperiosa la realización de un trabajo que la organizara y sistematizara. Ahora bien, el estudio pretende no sólo recoger todo este conjunto de iniciativas, sino, sobre todo, ser una base de reflexión que permita orientar la acción a partir de este diagnóstico general. Por ello, si bien se ha optado por realizar resúmenes globales de cada uno de los programas, posteriormente se profundiza en las respuestas pedagógicas específicas que nos ofrecen. De esta manera, resulta fundamental organizar la información de una manera clara y sencilla, pero con datos suficientes que posibiliten estimular y reflexionar en torno a la acción práctica desarrollada en nuestro país en relación con la convivencia escolar. Es cierto que existen problemas de convivencia y que se ha producido un incremento de los mismos, pero también se están promoviendo en estos últimos años iniciativas con resultados positivos que deben conocerse.

Por otra parte, una panorámica general de iniciativas de convivencia escolar quedaría incompleta si no se incluyera, al menos algún apunte, de las desarrolladas en nuestro contexto internacional, a fin de que pueda tenerse alguna referencia próxima con la que comparar nuestro estado actual y conocimiento de las líneas de actuación y maneras de intervención para la mejora de la convivencia.

4- Iniciativas de convivencia escolar impulsadas desde la Comunidad Valenciana. En el cuarto capítulo, se presenta una serie de iniciativas que, en el ámbito valenciano, han mostrado cierta preocupación por fomentar en los centros educativos un espacio de convivencia donde se formen los escolares en hábitos y valores relacionados con la convivencia, organizándolas en función de un criterio cronológico: primeras iniciativas, iniciativas actuales y tendencias de futuro.

Una de las reflexiones generadas al concluir nuestro Trabajo de Investigación en el mes de julio del 2004, se basaba en la necesidad del diseño de un programa global de convivencia escolar que pudiera ser implantado en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y que fuera respaldado por la administración pública para lograr un mayor alcance social y temporal, dado que, a diferencia de otros lugares del Estado español, no contábamos con un planteamiento global sobre la temática que nos ocupa; sí detectábamos, por el contrario, una serie de iniciativas que habían mostrado cierta preocupación por fomentar en los centros educativos un espacio de convivencia donde se formara a los escolares en hábitos y valores relacionados con el “aprender a vivir juntos”. Sin embargo, desde el curso 2004-05 ha comenzado a generarse una gran sensibilidad hacia el tema de la violencia escolar, lo cual ha culminado en algunas medidas institucionales importantes, tales como la creación de un Observatorio para la Convivencia Escolar y el diseño de un Plan de Prevención de la Violencia (Plan PREVI), financiado por la Conselleria de Cultura i Educació. En este capítulo se analizan estas iniciativas institucionales, si bien se comienza el estudio con otras que significaron los primeros impulsos hacia la regulación de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana; con independencia de su mayor éxito o fracaso, lo cierto es que fueron estableciendo los cimientos sobre los que debemos construir hoy el edificio de la convivencia escolar. Por otra parte, se exponen algunos datos de la situación de la realidad escolar de la Comunidad Valenciana, sobre todo en relación con la convivencia escolar, así como aquellas iniciativas que se encuentran en sus primeros momentos que ayudan a ir conociendo cuáles son las tendencias de futuro en

cuanto a convivencia escolar en el marco de la Comunidad Valenciana. Todo este estudio nos aproxima a nuestro objetivo final, trabajado en el capítulo V.

5- Hacia del diseño de un protocolo para la elaboración de un Plan de Convivencia en los centros docentes de la Comunidad Valenciana. El quinto capítulo se dirige a diseñar un posible protocolo de actuación que, de una manera rápida y gráfica, refleje cuáles son las fases a seguir, las líneas de actuación que pueden contemplarse, actuaciones específicas a realizar, algunos recursos y materiales disponibles... para facilitar a los centros la elaboración de los planes de convivencia que actualmente exige nuestro marco normativo. Sin duda, la elaboración de un Plan de Convivencia de Centro es un proyecto ambicioso que está siendo impulsado, cada vez más, desde un mayor número de Comunidades Autónomas (Castilla-León, Navarra, Murcia, Comunidad Valenciana, Baleares, Andalucía...), en consonancia con la iniciativa ya regulada a nivel estatal mediante la aprobación de la reciente LOE. La tendencia en estos momentos es la elaboración de planes de convivencia desde la proximidad, desde la propia realidad de los centros, que deben, a través de su autonomía pedagógica, incluir un plan de convivencia en sus respectivos proyectos educativos. Reflexionar sobre esta reciente iniciativa de elaborar planes de convivencia desde las diferentes Comunidades Autónomas y aportar algunas pautas orientativas para la puesta en marcha de los mismos en los centros docentes de la Comunidad Valenciana, constituyen los objetivos de las últimas páginas de este trabajo. Consideramos que todo el estudio de fundamentación teórica, legislativo y de experiencias planificadas a nivel estatal, debíamos proyectarlo hacia la práctica y en concreto, hacia una realidad actual y próxima a nosotros. Somos conscientes de que se trata de una meta ambiciosa y que deberemos profundizar en la misma en investigaciones posteriores, pero su necesidad y urgencia en el momento actual de la Comunidad Valenciana nos ha conducido a exponer, al menos, algunos planteamientos generales a modo de guía basándonos en toda la investigación previa e indispensable para desarrollar esta tarea.

Junto a estos capítulos, incluimos unas conclusiones que sintetizan la investigación, incluyendo algunos de nuestros posibles proyectos futuros.

Finalmente, reflejamos las referencias bibliográficas y electrónicas utilizadas y unos anexos. Junto a todo esto, como es lógico, incluimos los índices: uno de ellos referido a los capítulos y apartados de los mismos (índice de contenidos), y otros referidos a las figuras y las tablas que hemos incorporado a lo largo del texto (índice de figuras, índice de tablas). Debemos decir al respecto, que junto a estas figuras y tablas, insertamos en el texto cuadros para exponer de manera más sintética algunos de los contenidos, sobre todo en nuestro capítulo de legislación, pero que no los hemos considerado figuras y, por tanto, no tienen numeración. En un sentido similar, algunas ilustraciones también carecen de esta numeración, ya que si bien son un buen complemento al texto, no tienen tanta trascendencia en cuanto a su contenido. Por otra parte, entre las figuras, podemos encontrar gráficos, mapas conceptuales, cuadros-síntesis, imágenes..., pero hemos decidido no hacer distinciones al respecto.

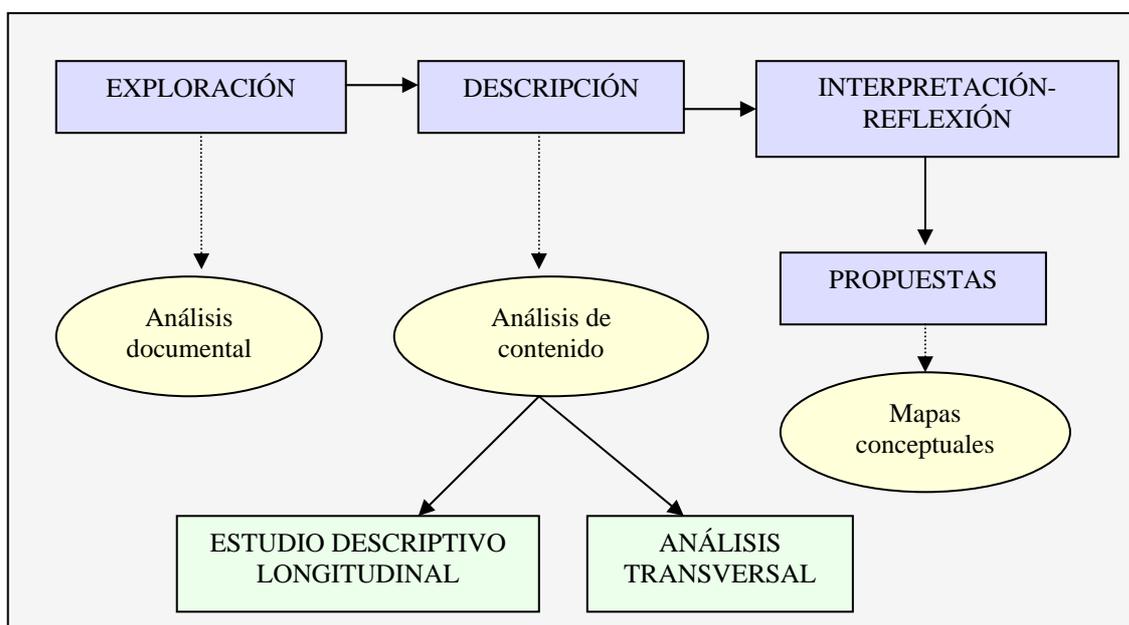
ASPECTOS METODOLÓGICOS

Una vez establecidos los parámetros básicos de este estudio, es necesario explicar el método que se ha seguido para conseguir los objetivos marcados en la investigación, las técnicas utilizadas, el proceso que hemos seguido, fases de investigación, fuentes utilizadas...

Comenzaremos indicando que la investigación presentada es preferentemente descriptiva. La descripción de la temática escogida –en nuestro caso la convivencia escolar– constituye el eje fundamental sobre el que se asienta el estudio. Una vez realizada una exploración previa y general del tema, presentamos todo un estudio descriptivo de la convivencia desde diversas perspectivas (teórica, legislativa, práctica). Sin embargo, éste es únicamente un recurso metodológico previo a nuestros objetivos finales: interpretar, reflexionar y aportar nuestras propias propuestas. Por otra parte, la investigación tiene un corte eminentemente cualitativo, ya que nuestra pretensión no es demostrar resultados,

aunque sí interpretarlos, cuestionarlos y reflexionar sobre la realidad que se nos presenta, con lo que en algunos momentos sí nos referimos a algunos datos cuantitativos, si bien únicamente para apoyarnos en nuestros argumentos.

En cuanto a técnicas concretas de investigación, debemos señalar que para la búsqueda de información hemos realizado un exhaustivo análisis documental (documentos históricos, estadísticos, legislativos, programas), seleccionando, posteriormente, aquellas ideas informativamente relevantes de los mismos e interpretándolas. Para el análisis de la información referente a los programas de convivencia, se ha optado por organizar la información en función de unos descriptores previamente seleccionados, que intentan abarcar diferentes aspectos de los mismos con la pretensión de que el lector logre un conocimiento de los programas de manera clara y general; posteriormente se establecen nexos entre ellos en función de su similitud o diferencia en cuanto a contenido, agrupándolos finalmente en categorías. En definitiva, si primeramente se realiza un estudio descriptivo longitudinal de los programas, posteriormente, a través de un análisis transversal, traducimos los datos recogidos en unos descriptores de contenido con el fin de poder realizar posibles comparaciones y facilitar al lector una organización conceptual de los datos. A partir de todo este estudio e interpretación, realizamos una serie de propuestas orientadas a la práctica, organizándolas de manera gráfica a través de mapas conceptuales. El proceso metodológico puede quedar sintetizado en la siguiente figura:



En función de la metodología empleada y por nuestro interés primordial de comprender e interpretar la realidad, podrá deducir el lector que si nos tuviésemos que situar en un paradigma de conocimiento concreto de los tres destacados en la investigación educativa (positivismo, interpretativo y crítico), el interpretativo sería el que más se ajusta a nuestra investigación.

En cuanto al proceso seguido, cabe destacar que nuestro camino comenzó a partir de la realización de los cursos del programa de doctorado “Estudios Sociales y Políticos de la Educación” y continuó con la realización de un Trabajo de Investigación, aportando los resultados de esta fase en una exposición que significó la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. A partir de ahí, comenzamos a realizar la Tesis Doctoral hoy presentada, con diferentes fases de elaboración. El siguiente cuadro ayuda a resumir todo este camino de manera muy breve:

Tiempo	Tarea
Octubre 2002-Julio 03	Realización de los cursos monográficos del programa de doctorado “Estudios Sociales y Políticos de la Educación”
Septiembre 2003-Julio 04	Realización del Trabajo de Investigación “La convivencia como recurso educativo. Programas e Iniciativas sobre convivencia escolar”. Defensa del mismo en julio
Septiembre 2004 - Diciembre 2004	Preparación del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Realización del mismo en diciembre.
Enero 2005-Diciembre 2005	Comienzo de la Tesis Doctoral. Elaboración de un plan de trabajo. Búsqueda de información bibliográfica.
Enero 2006- Diciembre 2006	Redacción de la Tesis Doctoral
Enero 2007- Abril 2007	Revisión global de la Tesis.
Mayo 2007-Junio 2007	Actualización de datos.
Julio 2007-Septiembre 2007	Preparación de la defensa de la Tesis

Centrándonos propiamente en las fases de investigación para la elaboración de la Tesis Doctoral, destacaremos que han sido las siguientes: planteamiento de objetivos, estructuración de contenidos, búsqueda y recogida de información, organización de la información (ficheros digitales temáticos y agrupación en carpetas), análisis de información, selección de la información relevante, redacción de la tesis, revisión de los capítulos, actualización de datos y revisión global de la tesis.

En cuanto a las fuentes de información utilizadas, hemos recurrido a una gran diversidad de fuentes bibliográficas: históricas, teóricas, legislativas, hemerográficas, estudios, programas, páginas web, etc., vinculadas, como es lógico, con nuestra temática objeto de estudio. Como paso previo a la selección de fuentes, ha resultado necesaria la consulta de referencias bibliográficas en algunas bases de datos: ERIC (<http://www.eric.ed.gov/>) para encontrar referencias de libros y artículos; TESEO (<http://www.mcu.es/TESEO/teseo.htm>) para la existencia de tesis doctorales; TXT (<http://www.tdcat.cesca.es/>) para la información sobre tesis doctorales en soporte electrónico; finalmente, LEDA (<http://leda.mcu.es>) para el estudio de disposiciones normativas en materia educativa, tanto a nivel estatal como autonómica, desde 1970.

Por otra parte, ha significado un recurso de gran utilidad las denominadas “Alertas de noticia GOOGLE”, cuya utilización ha supuesto el envío por correo electrónico de noticias on-line en las que se presentan los términos que escogimos (convivencia escolar, mediación, PREVI...). Las noticias han permitido una actualización constante sobre la temática, así como “darnos pistas” sobre la información que debíamos buscar. Por ejemplo, si en la noticia se presenta la elaboración de un informe (caso del Informe reciente del Defensor del Pueblo), entonces nos dirigimos a la búsqueda de este Informe para estudiar e incluir información relevante en nuestra Tesis Doctoral. Asimismo, el citado recurso posibilita conocer nuevas referencias bibliográficas, así como la celebración de congresos.

Una vez ya seleccionadas las referencias bibliográficas, debíamos comenzar el proceso de su búsqueda, para lo cual han sido imprescindibles los servicios ofrecidos por bibliotecas diversas: Biblioteca de Humanitats de la Universitat de València, Biblioteca de Ciencias Sociales “Gregori Maians”, Biblioteca Provincial de la Comunidad Valenciana, Biblioteca Municipal de Valencia, Biblioteca del Centro de Formación del Profesorado y Recursos Educativos (CEFIRE) de Valencia, Biblioteca Rosa Sensat de Barcelona, Biblioteca de la Facultat Blanquerna de Barcelona, así como la Galería de Mediación de la misma ciudad. También de gran utilidad ha resultado el préstamo interbibliotecario para conseguir algunos programas de convivencia publicados pero sin posibilidad de venta, así como artículos diversos en revistas especializadas. Por otro lado, las visitas a librerías, especialmente a Nau Llibres, Tirant lo Blanch, la Casa del Libro y Abacus, han sido importantes. Finalmente, para la adquisición de libros que en este país no se encuentran, hemos recurrido a su compra vía on-line mediante “Amazon” (<http://www.amazon.com>).

Por otra parte, nos han resultado muy prácticos los recursos electrónicos encontrados en Internet con libre acceso: revistas electrónicas, libros con posibilidad de ser descargados, documentos, información contenida en páginas web... Ahora bien, queremos indicar que nuestra consulta de páginas comenzó a partir del 2005 y consecuentemente, cuanto se incluye algún contenido de las mismas es porque en dicho periodo concreto que indicamos para cada caso estaba disponible; los cambios y modificaciones son constantes en Internet y no sólo los contenidos cambian, sino las propias direcciones desaparecen con frecuencia.

Asimismo, debemos señalar que junto a la consulta de todo un conjunto de fuentes documentales, las fuentes audiovisuales han sido un recurso práctico que nos ha ayudado a comprender y completar datos. Finalmente, nos gustaría destacar la relevancia de los contactos mantenidos con responsables de diferentes programas mediante encuentros, correos electrónicos o teléfono. Aquí de nuevo queremos reiterar nuestro agradecimiento a todas las personas que amablemente nos han atendido y ayudado y sin las cuales habría sido muy difícil realizar nuestro estudio.

Finalmente, paralelamente al proceso de investigación, hemos participado en diversos congresos, cursos y seminarios sobre convivencia escolar con implicación de docentes, lo cual nos ha permitido recibir un constante feedback para adecuar las propuestas teóricas a diferentes contextos reales y llegar a conocer realidades diversas con diferentes problemas, maneras de actuar, recursos, organización..., posibilitándonos reconstruir los contenidos de la investigación.

DIFICULTADES

A pesar de nuestros esfuerzos y trabajo, nos hemos encontrado, inevitablemente, con algunas dificultades para cubrir algunos de nuestros objetivos iniciales y no quisiéramos finalizar esta introducción sin señalar algunas de ellas.

Por una parte, no siempre hemos podido conseguir toda la información que nos hubiese gustado de algunos de los programas de convivencia estudiados debido a las escasas fuentes bibliográficas al respecto o material electrónico, de manera que, aún manteniendo una estructura similar en el estudio de cada programa, existen algunas diferencias en cuanto a los datos aportados en algunos casos, a pesar de haberlo intentado subsanar, en cierta medida, por medio de llamadas telefónicas, correos electrónicos o encuentros personales.

En esta misma línea, debemos señalar que nos ha resultado imposible responder a la totalidad de descriptores establecidos para estudiar los programas en algunos casos, sobre todo al de la evaluación y al referido a los datos de su puesta en práctica, por no existir en algunos casos la información (no ha habido evaluación, es éste el primer año de aplicación...) o por imposibilidad, al menos de momento, de sernos facilitada, en otros casos; se trata de un tema emergente, lo cual genera que la información, en ocasiones, no pueda ofrecerse, aún siendo nuestra única pretensión la de investigar. Asimismo, nos gustaría señalar que

hemos tenido mayor facilidad de responder a los descriptores en los denominados programas y proyectos, frente a los planes, ya que al ser iniciativas mucho más cohesionadas, mantienen una estructura más próxima a los descriptores seleccionados. Los planes tienden a ser mucho más generales y recogen un conjunto de iniciativas diversas, cada una de las cuales mantiene su propia estructura.

Otra de nuestras dificultades hace referencia a la actualización de los datos. Nuestra investigación se ha realizado en torno a una temática muy actual y dinámica, lo que ha supuesto la necesidad de mantener una actualización constante respecto al objeto de estudio. Así pues, aunque el trabajo se ha basado en información que ya habíamos seleccionado en una primera fase (enero 2005-diciembre 2005), somos conscientes de los cambios que se han producido, con lo que hemos realizado una tarea de actualización general de la tesis incluyendo algunas aportaciones a lo largo del segundo trimestre del 2007. A pesar de ello, en el momento de defender este trabajo, seguramente ya hay nuevos programas, innovaciones normativas, publicaciones más recientes, pero como es lógico no es posible una actualización definitiva de este tema. Por otra parte, debemos señalar que el período en el que hemos dedicado la investigación, ha coincidido con todo el proceso de elaboración de planes de convivencia por parte de los centros, lo que ha supuesto que el enfoque principal de nuestra investigación fuera desviándose hacia otras direcciones que las que nos habíamos marcado en un principio.

-CAPÍTULO I-

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1.1. LA CONVIVENCIA COMO RETO EDUCATIVO

1.1.1. EL SENTIDO PEDAGÓGICO DEL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

1.1.2. ALGUNOS FACTORES QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

1.1.3. LA ESCUELA COMO ESPACIO IDÓNEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

1.2. LA ESCUELA DE HOY ANTE ESE DESAFÍO

1.2.1. LA REALIDAD DEL CENTRO ESCOLAR ANTE ESA PROBLEMÁTICA

1.2.2. HACIA LAS PRIMERAS RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

En este capítulo queremos aproximarnos a los fundamentos teóricos de la convivencia escolar, a través de distintos intelectuales y educadores que hemos seleccionado de entre muchos otros que reflexionan sobre esta temática. Se trata de un tema emergente y, por tanto, aunque son muchas las opiniones, hemos escogido las que utilizan una perspectiva más pedagógica. En este sentido, nuestro propósito principal se dirige a resaltar aquellos aspectos teóricos que, bajo nuestro punto de vista, pueden colaborar en una mejor conceptualización de la convivencia escolar. Lo que pretendemos no es realizar un análisis exhaustivo del concepto, sino, simplemente, iluminar de modo genérico aquellos elementos que deberían tenerse en cuenta en el intento de construcción de un marco teórico en torno a la temática de la convivencia escolar.

Nos encontramos en un momento en que los problemas derivados de la convivencia todavía no alcanzan dimensiones alarmantes, tal y como reflejan diversos estudios. Por tanto, aún estamos a tiempo de intervenir, realizando previamente una reflexión detenida; reflexión que, a nuestro juicio, debe incluir un diagnóstico del estado de la convivencia escolar en sentido amplio, analizando los diversos problemas, los factores interrelacionados y las posibilidades pedagógicas.

El lector observará que la perspectiva es, ante todo, pedagógica, lo cual implica que, aunque consideremos muchos otros factores, nuestra aproximación a la cuestión objeto de estudio se centra en el sentido pedagógico de la convivencia y en las respuestas educativas que, desde nuestra consideración, deberían darse, pretendiendo tan sólo realizar una aproximación conceptual y una modesta contribución.

La sensibilidad social ante el tema, debida en parte por la gravedad de algunos casos que han cobrado protagonismo informativo, ha otorgado valor al estudio e intervención en este ámbito, pero, desafortunadamente, también ha generado ciertas confusiones y la toma de medidas sin la planificación y la reflexión pertinente. En este sentido, creemos necesaria una investigación que permita conocer de manera global en qué consiste la convivencia, a qué retos se

enfrenta la escuela del siglo XXI, qué factores son relevantes, qué problemas existen, y cómo podemos responder pedagógicamente a todo ello. Si toda intervención pedagógica requiere una reflexión previa y detenida, en este caso, las “urgencias” no permiten encontrar respuestas a una cuestión tan compleja y primordial en nuestros días.

1.1 LA CONVIVENCIA COMO RETO EDUCATIVO

Antes que nada, nos gustaría subrayar nuestro punto de partida, muy en la línea de lo que señala Delors, es decir, entendemos que existen cuatro pilares de la educación y el “aprender a vivir juntos” constituye uno de ellos junto al “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”. La escuela ha de configurarse como un espacio idóneo para este aprendizaje de la convivencia al objeto de formar ciudadanos democráticos.

Hoy más que nunca, la convivencia escolar constituye uno de los desafíos de futuro más importantes de la actualidad educativa; la escuela debe servir como un espacio de aprendizaje donde ir interiorizando hábitos y actitudes positivas hacia valores democráticos como el diálogo, la tolerancia, la participación, la aceptación del otro, la construcción de identidades diversas o el respeto a la diferencia, que faciliten decididamente la formación de ciudadanos democráticos que saben “vivir juntos”. En ello debemos trabajar los educadores.

La importancia de la convivencia ha sido puesta de manifiesto durante los últimos años por distintos intelectuales y educadores: J. Delors, J.C. Tedesco, E. Morín, R. Ortega, R. Díez...; todos consideran “el aprender a vivir juntos” como tarea nuclear de la acción educativa. Y para fomentar este aprendizaje, la escuela se presenta como el espacio más idóneo; se “ensayan” relaciones que se mantendrán posteriormente en un contexto más amplio. Por otra parte, algunos autores (X. Jares, J.C. Torrego...) defienden que la convivencia pacífica no significa ausencia de conflictos; el conflicto es algo inherente a la interacción del

ser humano, pero debemos lograr que no derive hacia problemas más serios, tales como la indisciplina, agresión, violencia... Para ello existen distintas técnicas, entre las cuales la mediación parece estar logrando en estos últimos años resultados satisfactorios.

Es necesario fomentar “el aprender a vivir juntos”, las relaciones positivas con los otros, el diálogo como instrumento de resolución de conflictos...; sólo de esta manera podremos decir que educamos de una manera completa a los individuos para vivir en una sociedad plenamente democrática.

Una vez expuestas estas líneas introductorias, vamos a centrarnos en el sentido pedagógico que tiene la convivencia escolar desde nuestra perspectiva y desde la de diversos autores; asimismo, mencionamos algunos factores que la dificultan. Con todo ello el lector podrá deducir que concebimos la escuela como un espacio idóneo para el aprendizaje de la convivencia y por tanto, consideramos necesaria la búsqueda de posibilidades pedagógicas con el fin de caminar hacia el logro de la convivencia anhelada.

1.1.1. EL SENTIDO PEDAGÓGICO DEL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), convivencia significa “acción de convivir”, entendiendo por convivir “vivir en compañía de otro u otros”. De esta manera, podemos significar el aprendizaje de la convivencia como la adquisición de capacidades y estrategias que nos permiten vivir en compañía de otro u otros. Esta primera aproximación al concepto nos sirve únicamente para introducir la cuestión de la convivencia que, sin embargo, tiene otros matices a los que es preciso atender, al menos en el contexto escolar.

Durante los últimos años, han ido surgiendo voces de intelectuales y educadores que, desde diferentes perspectivas y usando diversos medios, han resaltado la convivencia como uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa.

En este sentido, es inevitable comenzar por resaltar el trabajo realizado para la Unesco por la Comisión presidida por Jacques Delors (1996), que implicó a representantes de un buen número de países y organismos. Como resultado, se presentó un *Informe* que recoge una concepción de la educación, para nosotros muy acertada, que gravita en torno a cuatro pilares: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. Toda acción educativa que ignore alguno de estos cuatro pilares quedaría sesgada y minimizaría sus efectos benéficos. Seguramente, y es el sentido que debería perseguir la educación en el inicio de este milenio, en el entramado de estas tareas se encuentra el verdadero carácter integral de la educación.

En líneas generales, aunque somos conscientes de la dimensión social en todas las facetas del proceso formativo, podemos decir que los tres primeros se vinculan más al ámbito personal, significando una sólida base para el desarrollo del individuo; el cuarto, en cambio, hace referencia de forma concreta al ámbito social, propiciando la base de lo que puede llamarse el desarrollo sociopersonal (R. Yus, 2002: 35). A este cuarto pilar se le considera más innovador en relación con los otros tres y se presenta como uno de los retos más importantes de la educación del siglo XXI. Representa, en definitiva, el punto de partida de nuestro trabajo.

La relevancia de este aprendizaje se pone de manifiesto en el prólogo del *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* que escribe Jacques Delors (1996: 22), como presidente de la misma: “Esta posición conduce a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de *aprender a vivir juntos* conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse a la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación”.

Desde otra perspectiva similar, y abundando en esta misma idea, Edgar Morin (1999) señala los siete saberes necesarios que deberá desarrollar el ser humano para un futuro sostenible en el transcurso de este milenio que iniciamos. Entre ellos, queremos llamar la atención del lector al que denomina el filósofo francés “enseñar la comprensión” como medio y fin de la comunicación humana. Como nos indica, “el planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos”. Sin duda, en esta línea de “aprender a vivir juntos”, “la comprensión del otro”, la tolerancia del diferente es uno de los retos de la educación futura que ha de estar presente en todos los niveles educativos, lo cual requiere “una reforma planetaria de las mentalidades”. La convivencia, no es otra cosa que un aspecto práctico de esa “comprensión” o “vivencia del otro”.

Parece oportuno, por tanto, proporcionar al ciudadano actual una formación integral que no sólo pretenda fines conceptuales o procedimentales, sino también actitudinales. Se trata de ampliar los objetivos educativos de carácter intelectual para dar cabida a otras dimensiones de la persona. Sólo de esta manera el individuo buscará, además de su bienestar personal, su bienestar social. Este nuevo desafío es lo que ha propiciado que cada vez sean más las voces que defiendan la necesidad de una formación cívica, entendiéndola como el mecanismo que permite al individuo asumir responsablemente no sólo unos derechos, sino también unos deberes, con lo cual es capaz de participar y vivir con los demás en una sociedad plural y democrática, respetando las normas de convivencia pública.

Alejandro Mayordomo (1998: 138) señala como objetivo central de esta formación cívica “la adquisición o mejora de conocimientos, actitudes, capacidades y prácticas que ayuden a entender, elegir y asumir los hechos y valores de la comunidad y convivencia”. En palabras de Fernando Bárcena (1999: 167), al educar cívicamente se incrementa “la competencia del hombre en cuanto a ciudadano, en su papel de agente cívico”.

El fortalecimiento de la ciudadanía es, además, esencial en nuestra actual sociedad para enfrentarnos al deterioro de la cohesión social que la caracteriza.

Como expresa Jose Antonio Ocampo (2003: 51) “todas nuestras sociedades vienen experimentando, con mayor o menor intensidad, una pérdida de sentido de pertenencia a la sociedad, de identidad colectiva y de desarrollo de la solidaridad”. Desde esta misma visión, Jose Antonio Jordán (2003: 229) describe el entorno en que vivimos como “tendente a la frialdad” y sugiere la necesidad de los jóvenes – sobre todo– de “círculos humanos cálidos en los que se sientan acompañados y reconocidos”. De ahí la importancia de una educación para la ciudadanía que sirva de antídoto al individualismo reinante y la desafección política. Es esta una línea de reflexión en la que no podemos detenernos, sino a costa de alejarnos en exceso de nuestro objetivo prioritario; somos conscientes, no obstante, de la importancia que ha adquirido, y estamos convencidos que seguirá creciendo, por lo que es importante que desde el ámbito educativo se trabaje esa dirección.

En palabras de Juan Escámez y Ramón Gil (2002: 25), con la educación para la ciudadanía se consigue “la formación de ciudadanos competentes que participen responsablemente en la construcción de una sociedad democrática y justa, que esté a la altura de la dignidad humana”. Margarita Bartolomé (2004: 72), en esta misma dirección, apuesta por una “ciudadanía intercultural, activa y responsable y crítica”. En primer lugar, defiende la construcción de una ciudadanía intercultural desde el respeto y reconocimiento mutuo como base de la convivencia en la sociedad multicultural en la que vivimos. Además, hay que hacerlo como instrumento para fortalecer la democracia, su funcionamiento e instituciones, en la medida que se fomenta la participación de todos y todas en los espacios públicos. Finalmente, propone una ciudadanía crítica porque las desigualdades existentes entre grupos en el seno de nuestra sociedad suponen que nos empeñemos en una lucha contra los procesos de exclusión y facilitemos el acceso a la participación de todos los miembros de nuestra comunidad.

En definitiva, la educación cívica, asociada con el respeto a la diversidad, con la participación y responsabilidad, con la solidaridad..., está adquiriendo, cada vez más, mayor importancia, e incluso aparece como condición necesaria para construir una sociedad democrática, tal y como defienden los especialistas del tema (A. Mayordomo, 1998: 144-162). Dicha importancia ha

sido plasmada en la reciente Ley Orgánica de Educación (2006), tal y como el lector comprobará en el siguiente capítulo. La Ley Orgánica de Educación introduce como novedad, entre otras, la nueva asignatura “Educación para la ciudadanía”, encaminada básicamente a formar cívicamente a los alumnos. Esta propuesta del MEC ha generado algunas discrepancias por parte de aquellos que consideran que la educación cívica ha tratarse de manera transversal, rechazando la creación de una asignatura que específicamente trate contenidos de educación cívica.

Nuestra posición no ve incompatibilidad entre ambas propuestas; pensamos que las dos vías de educar cívicamente no tienen que ser alternativas, sino complementarias. Ahora bien, la nueva asignatura deberá ir acompañada de una formación adecuada de los docentes que la impartan. Es éste precisamente uno de los desafíos que apunta Eurydice (2005) en su reciente Informe *Citizenship Education at School in Europe*, ya que en la mayor parte de los países europeos, la formación de estos docentes se incluye dentro de su formación continua y sólo en algunos países se ha desarrollado un programa especial de formación inicial (República Checa, Eslovaquia, Lituania y Finlandia).

El citado informe también constata que en la mayoría de los países europeos la educación para la ciudadanía está incluida en los objetivos y programas de estudios de Primaria y Secundaria “de una manera u otra”. En función del país y de la etapa educativa, puede adoptar tres formas distintas: impartida como materia independiente (obligatoria u opcional), integrada en una o varias asignaturas (historia, geografía, filosofía) o concebida como temática transversal, de modo que está presente en todas las materias.

En Primaria, la mayoría de los países tienden a tratar la educación para la ciudadanía siguiendo los dos últimos modelos, a excepción de Rumanía y la comunidad germanófoba de Bélgica, donde se incluye como una asignatura separada. En Grecia, Estonia, Portugal y Suecia se integra en otras materias y se presenta como transversal, mientras que en el resto de los países adopta sólo una de estas dos formas: o bien es impartida como contenido de otras materias (como

sucede en Alemania o Polonia) o transversalmente (en Francia e Italia, por ejemplo). En cambio, la educación para la ciudadanía concebida como una asignatura por sí misma cobra mayor peso en Secundaria. Casi la mitad de los 30 países analizados en el informe disponen de una clase dedicada exclusivamente a esta materia. En concreto, los institutos de Estonia, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Polonia, Eslovenia, Suecia e Inglaterra le confieren el estatus de materia independiente, tanto en el nivel inferior como en el superior de Secundaria. En la República Checa, Irlanda, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovaquia y Rumania solamente lo es en el inferior, y en Francia, Italia, Austria, Noruega y Bulgaria sólo en el superior. En la mayoría de estos países la asignatura es obligatoria y dura de dos a cinco años. Tal vez sería conveniente realizar un estudio comparado para comprobar qué modalidad está suponiendo mejores resultados, lo cual no podemos realizar en estos momentos para no desviarnos de nuestros objetivos prioritarios, aunque supone una posible línea de investigación futura.

Por otro lado, la propuesta de impartir una nueva asignatura de educación cívica ha coincidido con otro hecho que pone de manifiesto la importancia concedida actualmente a la educación cívica: el año 2005 ha sido considerado por el Consejo de Ministros del Consejo de Europa como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación, poniéndose de relieve el papel crucial que juega la educación en el desarrollo de la ciudadanía.

Se trata, en síntesis, de enseñar al ciudadano a saber convivir democráticamente, lo cual implica respetar a los otros ciudadanos, participar responsablemente, mantener relaciones positivas interpersonales y defender los derechos humanos propios y de los demás. La convivencia, ese aprendizaje de “vivir juntos”, de comprender el sentido y las posiciones del otro, puede ser concebida, por lo tanto, como una de las dimensiones prácticas de lo que entendemos por educación cívica. “Se trata de un primer paso del aprendizaje cívico que requiere del mayor cuidado y atención por parte de los educadores” (A. Mayordomo, 1998: 155).

Con mucha razón, Manuel de Puelles (2004: 359-60) considera que el “aprender a vivir juntos” significa hacer efectiva una de las principales misiones de la educación en una sociedad democrática: formar ciudadanos. Sin duda, las buenas prácticas de convivencia son la base del futuro ciudadano y por ello debemos apostar por una educación para la convivencia, consiguiendo de esta manera unas expectativas de comportamiento social lo más adaptadas, organizadas, ordenadas y pacíficas. Sólo así, se puede proyectar un futuro mejor; “un futuro en el que todas las personas deben lograr unos niveles de felicidad adecuados que garanticen una vida digna. Para ello, no bastan las buenas intenciones, es necesario apostar por un modelo de educación para la convivencia” (X. Alsina, 2002: 61-62). Como indican Rosario Ortega y Rosario del Rey (2003b: 13), profesoras andaluzas muy vinculadas a la elaboración de programas e iniciativas de lucha contra la violencia escolar, “aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente y el futuro”.

La convivencia, por lo tanto, es un indicador de bienestar social, uno de los pilares básicos de la llamada “cultura del bienestar” (R. López Martín, 2000: 79- 118). El desarrollo de “esa conciencia colectiva que posibilita desarrollar nuevas formas de convivencia humana”, pasa porque la educación trabaje en el espacio conformado por ese triple vértice: la garantía de unos niveles mínimos de bienestar, el reconocimiento y desarrollo de una serie de derechos y libertades fundamentales y la consolidación de una ciudadanía responsable. Sin duda, entender los centros docentes como espacios de convivencia puede ser un instrumento muy válido para acercar la tarea educativa a la consolidación de ese triple vértice.

Se trata, por tanto, de superar las barreras entre “lo formal” y “lo no formal”, entre “lo escolar” y “lo social”. A nuestro entender, bajo la consideración de que toda educación debe ser social, ha de producirse una apertura del entorno escolar a los no escolares y comenzar a trabajar de una manera cooperativa, atendiendo los problemas y dificultades de nuestra sociedad de una manera global; asimismo, se precisa una inmersión de lo “extra-escolar” en la propia realidad de la escuela.

Desde este enfoque, José Ortega (2005: 111-139), defiende la reformulación de la escuela; tiene que abrirse a lo social, ha ser “una instancia más de ese *continuum* educativo que abarca toda la vida de los hombres en la comunidad y no es algo separado y segregado de ésta”. A lo cual añade, con mucha razón, que no se le puede atribuir a la escuela en exclusiva la tarea educativa.

En este sentido, el aprendizaje de la convivencia debe ser un desafío educativo en el que todos (educadores sociales, maestros, pedagogos..., cualquier miembro de la comunidad educativa) presten su colaboración. Como muy bien expresa Ramón López Martín (2003: 231), “la formación de valores humanos como la libertad, la solidaridad, la lucha por la igualdad, el respeto a los derechos humanos o principios pedagógicos como el diálogo, la tolerancia, la participación..., no pueden tener muros de contención”. La cuestión, a nuestro entender, consiste en abandonar el exclusivo modelo centrado en la escuela y contar con la participación de todos para atender a las múltiples demandas de nuestra sociedad; sólo de esta manera podremos caminar hacia el logro de la convivencia. En este contexto, la figura del educador social puede desempeñar una función importante, integrando los diferentes entornos educativos y atendiendo a campos más específicos, como la educación familiar.

Al margen de esta consideración y siguiendo con nuestra aproximación conceptual, no podemos dejar de mencionar a Juan Carlos Tedesco (1995: 129), quien también alude a este referente educativo de la convivencia, indicando que es necesario “promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio. Son el límite a toda tentativa de imposición de un solo modelo de personalidad. En este sentido, y frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades”.

Por lo tanto, el “aprender a vivir juntos” pone énfasis en “la necesidad de comprender a los demás y su historia, las tradiciones y los valores espirituales y, sobre esta base, crear un nuevo espíritu que, guiado por el reconocimiento de nuestra creciente interdependencia y por el análisis de los riesgos y retos del futuro, induciría a las personas a desarrollar proyectos comunes o mejorar los inevitables conflictos de una forma inteligente y pacífica” (R.Yus, 2002: 38).

Como nos indica Ricardo Díez Hochleitner (2003: 16), otra personalidad relevante en el mundo de la educación, esta dimensión educativa ha de pretender “facilitar el desarrollo armónico personal y social apropiados al adquirir los conocimientos y hábitos para tratar de vivir dignamente en un contexto social grato, sin que surjan conflictos del propio grupo humano ni con otras personas ajenas al mismo”. Por lo tanto, la convivencia ha de tener muy en cuenta “las diferentes confesiones religiosas, las diversas expresiones lingüísticas, las ideologías antagónicas, los diversos grupos étnicos o culturales, etc.” Desde un punto de vista formativo, se trataría, por tanto, de desarrollar actitudes de tolerancia y comprensión hacia los diversos grupos y manifestaciones sociales en conflicto. Asimismo, es esencial infundir hábitos de colaboración junto con un sentido de responsabilidad, de defensa de los principios que inspiran y sustentan a la comunidad respectiva, además de la actitud de cooperación activa y de mutua ayuda y solidaridad.

Aprender a convivir exige, en suma, tal y como indica Gloria Pérez (1997: 11-12) “cultivar las actitudes de apertura, un interés positivo por las diferencias y un respeto por la diversidad, enseñando a reconocer la injusticia, adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva, y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación y a la reconstrucción social”. Por lo tanto, la intolerancia, el individualismo, la agresividad, la violencia... socavan la convivencia democrática y sus instrumentos básicos como son el vínculo social, la tolerancia, el diálogo, la cooperación...

La convivencia democrática requiere, ante todo y desde nuestra perspectiva, lograr un cambio profundo y generalizado de las actitudes

individuales para, desde ahí, establecer una conciencia global que haga realidad una auténtica solidaridad. Hay que aprender a superar la tensión entre lo mundial y lo local para convertirse, poco a poco, en ciudadanos del mundo, sin perder las respectivas raíces y participando activamente en la vida de la comunidad. Pero, como afirman Margarita Bartolomé y Flor Cabrera (2003: 35), además de “ser ciudadano” (reconocimiento personal), hay que “sentirse ciudadano” (sentimiento de pertenencia).

Aprender a vivir juntos significa, por tanto, desarrollar un “nosotros” desde identidades diferentes, lo cual es una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo, además de un requerimiento formal de nuestras leyes. El reto consiste en construir ciudadanía desde la diversidad (M. Bartolomé y F. Cabrera, 2003: 35) y las instituciones educativas no pueden eludir esta exigencia de futuro.

En definitiva, con estas primeras páginas hemos querido poner de manifiesto que el aprendizaje de la convivencia es uno de los retos con el que tiene que enfrentarse la sociedad del siglo XXI. Así lo entienden los diferentes expertos y así lo entendemos nosotros; aprender a convivir en un mundo cada vez más globalizado como el de hoy, requiere el desarrollo de competencias y valores que nos habiliten para vivir en un contexto fuertemente marcado por la diversidad.

Por otro lado, nuestra pretensión ha consistido en resaltar aquellos conceptos que se manejan cuando hablamos de la convivencia y que, bajo nuestro punto de vista, pueden colaborar en una mejor definición de la convivencia escolar. No podemos olvidar que estamos reflexionando sobre una cuestión multidimensional, que no puede ser comprendida desde perspectivas unilaterales que hagan recaer toda la responsabilidad en un único elemento de análisis. Se trata de un concepto amplio en el que se interrelacionan muchos elementos, tal y como reflejamos gráficamente en la *figura 1*: diversidad, tolerancia, diálogo, ciudadanía, participación, conflicto, democracia... Hemos intentado hacer alusiones a cada uno de ellos porque pensamos que todos estos elementos nos ayudan a comprender la complejidad de los procesos que intervienen en las relaciones humanas y en los problemas que pueden comportar.

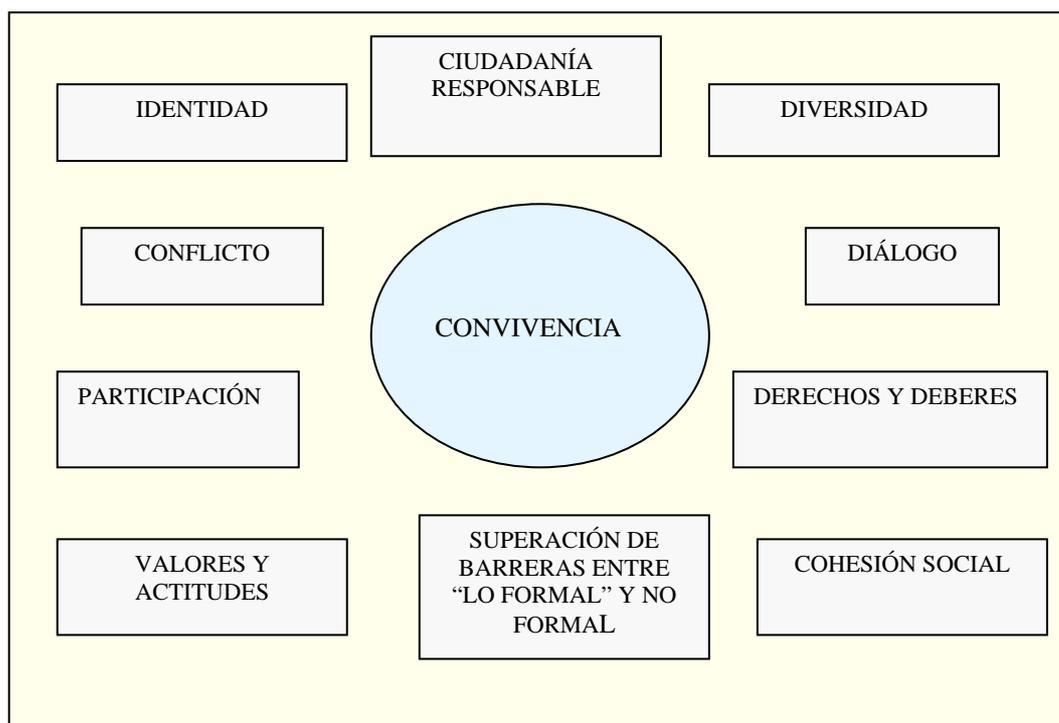


Figura 1. Elementos interrelacionados con la convivencia (Fuente: Elaboración propia)

Una vez realizada esta aproximación conceptual, nuestra intención es centrarnos en describir algunos factores que deterioran la convivencia y en sus causas, utilizando un modelo ecológico como instrumento de examen de las mismas. El centro escolar, como microcosmos y reflejo de la realidad social, se encuentra afectado por estos factores; se están produciendo suficientes experiencias de ruptura de la convivencia en los centros como para necesitar con urgencia entender las causas de las mismas. Sólo de esta manera nos encontraremos en condiciones adecuadas de atender los problemas derivados de la convivencia. Para ello, debemos observar tanto en el ámbito puramente escolar como en un plano social más amplio, ya que no debemos olvidar que los problemas de convivencia son también un reflejo del tipo de sociedad en la que tienen lugar.

1.1.2. ALGUNOS FACTORES QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

Algunos planteamientos anteriormente señalados, que resultan muy claros a nivel teórico, encuentran graves dificultades a la hora de llevarlos a la práctica. Los contenidos conceptuales, e incluso los procedimentales, no suelen plantear problemas serios a los profesores a la hora de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, cuando se plantea el aprendizaje de contenidos de tipo actitudinal, son muchos los profesores que se encuentran desorientados, faltos de técnicas y recursos metodológicos; dicho de otra manera, nuestro sistema educativo actual no persigue el desarrollo sociopersonal, sino una formación básica y de ámbito intelectual, con lo que sólo se contribuye con uno de los cuatro pilares, con el “aprender a conocer”, y algo con el “aprender a hacer”. Ello es debido, básicamente, a la falta de tradición en la enseñanza sistemática de los otros contenidos, pero también a la mayor complejidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, en la práctica ordinaria de la educación se continúan apreciando especialmente los valores que han tenido una gran tradición en el sistema educativo.

Por otra parte, no podemos olvidar que la institución escolar está sufriendo, especialmente en estos últimos años, situaciones de patente conflictividad, con lo cual ha de hacer frente a “nuevos” retos, tal y como nos lo recuerdan de manera reiterada los medios de comunicación.

Ahora bien, opinamos que la convivencia no significa ausencia de conflictos. Existe la tendencia a concebir el conflicto como algo negativo y, por tanto, como algo que hay que evitar o eliminar para lograr una convivencia democrática. Se considera que la armonía, el equilibrio y el consenso son los elementos definitorios del ideal social y por tanto, una sociedad será más perfecta cuanto menos problemas existan y menor sea el grado de discrepancia entre los distintos grupos que la configuran (X. Martín y J. M. Puig, 2002: 4-10). En un

sentido similar, se tiende a considerar que el conflicto es un sinónimo de violencia.

Esta tendencia a concebir el conflicto en términos negativos, se debe, en gran parte, a que lo percibimos por medio de sus consecuencias destructivas, y no por lo que es en sí (J. P. Lederach, 2000: 56-57). Para Ramón Alzate (1998b: 18), profesor en la Universidad de San Sebastián y experto en el tema de la gestión de conflictos, los conflictos “son inevitables, necesarios, y pueden tener aspectos beneficiosos, ayudan al desarrollo, a la identidad, a la reflexión y a la mejora, en general, del individuo y la sociedad”. Desde una visión similar, José Tuvilla (2004a:51) considera al conflicto como “el motor del cambio social”, ya que si lo gestionamos bien, puede conducir a establecer “relaciones cada vez más cooperativas”.

Lo que está claro es que los conflictos pueden aparecer en cualquier organización, y todavía más en aquellas en las que sus integrantes se encuentran con el desafío de convivir todos los días respetando las diferencias, en el marco de respeto y tolerancia. Y ello no significa una amenaza para la convivencia, más bien al contrario (X. R. Jares, 2001b: 9). Lo importante será gestionar de manera democrática estos conflictos que surgen, para que no desemboquen en ningún tipo de violencia o conducta agresiva.

Si hacemos la transferencia de lo dicho hasta ahora a la microsociedad en la que puede configurarse la escuela, el conflicto puede y debe convertirse en un elemento facilitador del aprendizaje, en un recurso educativo. Es importante, por tanto, convertir los conflictos en una ocasión para aprender a convivir; se trata de una tarea primordial de cualquier programa o plan de convivencia.

La concepción del conflicto como algo positivo es justificada por Francisco Cascón (2000, 57-60) atendiendo principalmente a dos motivos:

“- Consideramos la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo, plural y en el que la diversidad, desde la cooperación y la

solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y, por tanto, las divergencias, disputas y conflictos.

- Asimismo, consideramos que sólo al entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir consideramos el conflicto como la primera palanca de transformación social”.

El reto, tal y como nos plantea el citado autor, consistirá en aprender a resolver los conflictos de “manera constructiva, no violenta”, con lo cual habrá que educar en y para el conflicto, lo cual significa, en síntesis, enseñar estrategias que permitan a los alumnos dirimir sus diferencias antes de que éstas desemboquen en actos agresivos.

Por tanto, el conflicto puede ser positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo. Muchos autores escogen el término “regular” conflictos, en vez de “resolver” conflictos, lo cual se debe a la relación implícita que puede existir entre “resolver” y el objetivo final de eliminar el conflicto; sin embargo, “regular” supone que los conflictos no empiezan y terminan, sino que emergen y disminuyen. El objetivo es el de comprender y ajustar, es decir “regular” el proceso para que vaya encaminado hacia fines productivos (J. P. Lederach, 2000: 60).

Para que el proceso vaya encaminado hacia estos fines productivos, es fundamental facilitar espacios de comunicación entre los miembros de una comunidad; las técnicas de la mediación, como tendremos oportunidad de analizar brevemente, tienen este objetivo fundamental. Como nos dice la psicopedagoga Neus Ferrer (2002: 7), “la mediación nos muestra que el conflicto es potencialmente transformador y creativo, con efectos muy valiosos para las personas como individuos y para la sociedad en general”.

Lo que está claro es que si consideramos el conflicto como algo natural en toda relación, es razonable que en los centros docentes se aprenda a negociar correctamente, a través del diálogo, la participación activa, el respeto a unas normas...

Una perspectiva amplia sobre los conflictos escolares la ofrece Gregorio Casamayor (1998: 18-19): “Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los de un grupo o con los de quien detecta la autoridad legítima. Esto significa que no sólo hay conflictos cuando se producen malos tratos físicos o verbales, cuando alguien deteriora el mobiliario o el edificio, o cuando alguien no deja trabajar a sus compañeros... En general todo esto lo tenemos perfectamente entendido y asumido, pero no es suficiente”. Junto a esta idea, el autor añade que también se produce un conflicto “cuando un alumno o un profesor que debe ayudarse con muletas o con sillas de ruedas no puede acceder a los mismos lugares que sus compañeros, cuando los jóvenes ocupan la parte central del patio con sus juegos de pelota más o menos agresivos y relegan a los más pequeños y a las chicas; cuando cualquier persona que trabaja en la escuela, incluido el conserje y la gente de la administración, se dirige a los padres gritando y protestando porque falta o sobra un minuto”.

La idea de Casamayor es interesante porque sitúa los problemas de convivencia escolar en el marco del conjunto de interacciones que se producen en el entorno de la institución docente. Por supuesto que hay conflictos generados por los alumnos; pero también los hay generados por expectativas o exigencias exageradas en los programas, por falta de atención a las necesidades y demandas de los sujetos individuales, por problemas en las infraestructuras o en la organización de la escuela, etc.

Diego Murciano y Cesc Notó (2003:59), asimismo, distinguen una variedad de conflictos propios de una institución escolar: los que tienen raíces fuera de la institución escolar (familia, sociedad) y que se manifiestan en la escuela; los que son provocados por la misma estructura escolar; conflictos que

están en sus inicios; conflictos en un estadio avanzado; conflictos intrapersonales, interpersonales; conflictos visibles; conflictos invisibles u ocultos, etc.

Independientemente de la tipología de conflictos, una realidad es que los conflictos no siempre se afrontan de manera dialogada y democrática, con lo cual surgen en el centro docente fenómenos más serios, tales como la disrupción, la indisciplina, la agresión y la violencia. Son fenómenos que deterioran la convivencia en los centros educativos, por lo que habrá que actuar, tanto de manera preventiva como llevando a cabo estrategias de actuación directa.

Brevemente, realizamos una aproximación clarificadora de tales términos, pues, aunque a veces son usados indistintamente, presentan algunas diferencias que debemos tener presentes, ya que no podemos considerar al mismo nivel un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina y un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma (A. Sánchez, 2003: 2).

a. Aproximación conceptual

La **disrupción** se refiere al “comportamiento, del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje”, con lo que se trata de un comportamiento directamente relacionado con la tarea educativa (P. Uruñuela, 2006). Se trata de conductas que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula –en ocasiones una mayoría– y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos. Las conductas disruptivas, en definitiva, inciden en el clima de la clase, obstaculizando el desarrollo normal de la clase. Ahora bien, los comportamientos que agrupamos bajo la denominación de disrupción no son propiamente violentos, ni tan siquiera agresivos, si bien son muy frecuentes y constituyen la preocupación mayor de los docentes.

La **indisciplina** significa un paso más, ya que supone “una disfuncionalidad del centro” (G. Casamayor, 1998: 20). Son “las actitudes o los comportamientos que van en contra de las reglas pactadas, de las normas del

juego, del código de conducta que el centro educativo ha adoptado para cumplir con su misión principal: educar e instruir”. En ocasiones, la disrupción es entendida como sinónima de indisciplina; no obstante, la conducta indisciplinada es aquella que no respeta las normas de disciplinas incumpléndolas por desconocimiento de las mismas o por desacuerdo con ellas y en determinados casos, las conductas disruptivas van a ser conductas contrarias a las normas implícitas o explícitas, pero no se puede reducir a este matiz su caracterización (P. Uruñuela, 2006).

La **agresión** es más grave, y va unida al descontrol físico, verbal y psíquico grave (J. A. San Martín, 2003: 32). Pero no debemos confundir agresión con agresividad, ya que el primero se refiere a un acto efectivo de enfrentamiento, mientras que el segundo es una tendencia o disposición que no es negativa en sí misma, sino positiva y necesaria (X. R. Jares, 2001a: 34).

La **violencia**, por su parte, es todavía más grave que la agresividad. Se trata del “uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello” (R. Ortega., 1998: 27). Pero sólo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea un adulto o un igual, se considera violencia. La violencia física puede tomar forma de pelea, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente. La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. Ésta es sin duda la más usual y por ello la más repetida y visceral. La violencia psicológica, generalmente, pasa desapercibida y se refiere a “juegos” psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamiento y rechazo, como elementos más usuales... La violencia puede ser también indirecta, o no estar dirigida hacia una persona, sino hacia enseres u objetos dentro de la institución; en dicho caso puede acabar en vandalismo o destrozo.

La palabra inglesa “**bullying**” puede traducirse por “intimidar, tiranizar, amenazar”, pero aplicada a lo que sucede en Inglaterra y en el Norte de Europa, designa los maltratos de que suelen ser víctimas los alumnos, desde la agresividad física, a la agresividad verbal y a la agresividad psicológica (J. A. San Martín,

2003: 33). Así pues, el “*bullying*” es una forma de maltrato de un estudiante a otro compañero que se convierte en “víctima”. Pero “no se trata de un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar incluso años” (F. Cerezo, 2001: 47), y que tiene consecuencias negativas para todos los involucrados. Como nos dice Rosario Ortega (1998: 50), se deteriora la autoestima y el autoconcepto de las víctimas; afecta al desarrollo sociopersonal y moral de los agresores, acercándoles a la precriminalidad y se pueden generar sentimientos de miedo y culpabilidad por parte de los espectadores. El noruego Olweus, uno de los pioneros en el estudio del *bullying*, lo expresa de una manera similar (1998: 25): “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” y añade que “se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona”. Aunque el *bullying* se ha dado siempre, en la actualidad hay una mayor presencia de la realidad de este fenómeno en los medios de comunicación, debida, al menos en parte, a los trágicos sucesos acaecidos en los últimos años (caso de Hondarribia y caso de Elche).

b. Causas de los fenómenos que deterioran la convivencia

Lo que es evidente es que todos estos fenómenos (disrupción, indisciplina, agresividad, violencia, *bullyng*), son fenómenos complejos que no pueden atribuirse a una sola causa o factor. Son problemas que surgen como consecuencia de muchos factores, algunos de ellos ajenos a la escuela. Como nos indica M^a José Diaz-Aguado (2002), hay que analizarlos “en términos de la interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles; incluyendo, por ejemplo, la relación que establecen en cada uno de los escenarios en los que se desarrollan, las relaciones entre dichos escenarios, la influencia que sobre ellos ejercen otros sistemas sociales, y el conjunto de creencias y valores de la sociedad de la que los niveles anteriores son manifestaciones concretas”.

La anterior idea queda enfatizada en el *Informe Mundial sobre la Violencia* (OMS, 2002), al indicarse que “ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros o por qué la violencia es más prevalente en algunas comunidades que otras. La violencia es el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales.”

Tanto en el trabajo realizado por M^a José Diaz-Aguado (2002) como en el citado Informe, se propone el modelo ecológico como instrumento de examen de las causas de la violencia y como enfoque global de prevención. Este modelo, teniendo como base la teoría de Bronfenbrenner, explora la relación entre los factores individuales y contextuales y considera la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento. Esta visión ecológica es la que consideramos la más correcta por permitirnos acercarnos de manera más adecuada a la realidad.

José Tuvilla Rayo también defiende este modelo ecológico al referirse a la violencia escolar (2004a: 16, 2004b: 239), considerando que si queremos conseguir resultados duraderos, toda acción preventiva debe fundamentarse en una perspectiva ecológica, que sea global y sistémica: comenzar en la familia, continuar en los centros escolares y estar apoyada por acciones en el ámbito sociocomunitario.

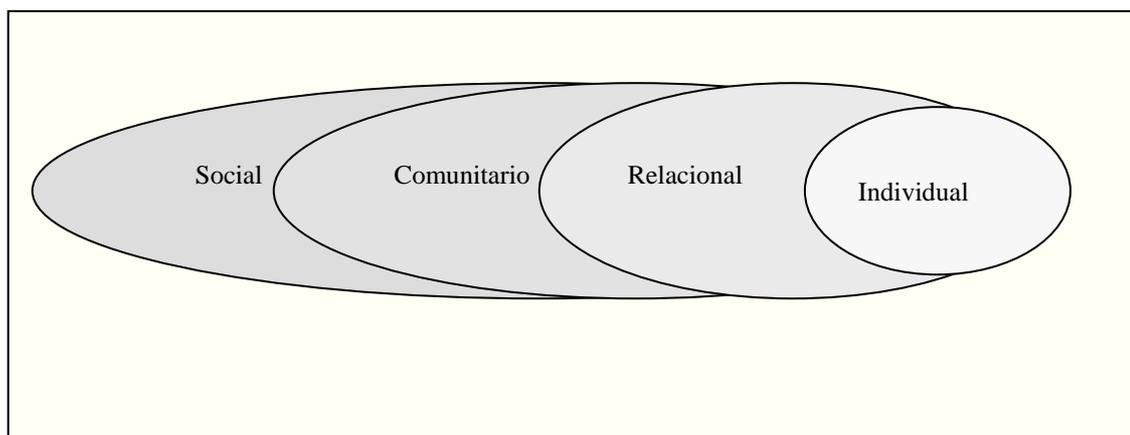


Figura 2. Niveles del modelo ecológico (J. Tuvilla, 2004a:16)

El modelo ecológico favorece la comprensión de las causas y los ámbitos de intervención y auspicia un conjunto de acciones y estrategias educativas. Por ello, nos vamos a detener, aunque sea brevemente, en cada uno de estos niveles, siguiendo los trabajos de diferentes expertos en el tema objeto de estudio.

b.1. Nivel individual

El primer nivel del modelo ecológico, el individual, pretende identificar los factores biológicos y de la historia personal que influyen en el comportamiento de una persona.

Es evidente que cada alumno tiene unas características individuales que deben tenerse presentes a la hora de analizar las posibles causas que desencadenan los problemas de convivencia, que pueden clasificarse en: causas afectivas (inseguridad, falta de cariño, rechazo...), causas de adaptación (dificultad de integración en el grupo de clase, aislamiento, agresividad, no aceptar los valores educativos, marginación...) y causas académicas (dificultades de aprendizaje, rendimiento bajo, fracaso escolar continuado...) (R.I. Rodríguez y C. L. de Tena, 2004: 8).

M^a Victoria Trianes (2000: 39-43), desde una perspectiva más psicológica, distingue tres variables concretas relacionadas con la conducta agresiva:

- La impulsividad: Se define como una falta de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas sin pensar, con lo cual dificulta el dominio sobre el propio control de la agresividad en la interacción con otros niños.

- La empatía: Consiste en la capacidad de ponerse en el lugar de otro. Las personas que poseen menos desarrollo de esta capacidad, suelen ser más agresivas que las personas más empáticas.

- Locus de control: Es una atribución de causalidad. Las personas establecemos una relación de causalidad entre la conducta y sus consecuencias. El *locus* interno supone atribuir el éxito o fracaso a causas internas o personales; el *locus* externo a causas relativas al azar, la acción de otros, etc. Investigaciones han demostrado que los sujetos en los que predomina un control interno, muestran menos conducta agresiva que aquellos en los que predomina un control externo.

Según diferentes estudios, las anteriores características individuales aumentan la probabilidad de ser víctima o responsable de actos violentos.

b.2. Nivel relacional

El segundo nivel, el relacional, indaga el modo en el que las relaciones sociales cercanas aumentan el riesgo de convertir a una persona en víctima o responsable de actos violentos. La influencia de las familias es por lo general mayor en este sentido durante la niñez, mientras que durante la adolescencia los amigos y los compañeros tienen un efecto cada vez más importante.

b.2.1 Influencia de la familia

La familia es una de las agencias básicas a la hora de plantearnos la comprensión del tema que nos ocupa. El contexto familiar tiene indudablemente una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal (Defensor del Pueblo, 2000). Es a partir de la experiencia de interacción con la familia, cuando el niño comienza a conocer las reglas que gobiernan la interacción familiar; es decir, la familia es el primer “laboratorio social” del niño (M. A. Molpeceres, G. Musitu, M. S. Lila, 1994: 121-146), de ahí su gran importancia.

Existen factores que colaboran, junto con otros, a que los hijos reciban una educación inadecuada y que, a su vez, favorecen la aparición de problemas de convivencia. La desestructuración de la familia actual, en la que va siendo más frecuente el divorcio; la ausencia del padre o madre del hogar; la violencia

familiar; los autoritarismos; la permisividad o falta de autoridad; la falta de afecto en el hogar; la intolerancia y los conflictos en la pareja, etc., son factores que colaboran a que los hijos reciban una educación inadecuada que, a su vez, favorece la aparición de la conflictividad. Junto a estos factores, existen otros que, al contrario, favorecen una buena educación y por tanto, contribuyen a que el niño mantenga relaciones sociales positivas. En este sentido, según un trabajo dirigido por M^a José Díaz Aguado (1996: 124), los niños necesitan encontrar en su entorno familiar una serie de características:

a) Un cuidado atento, adaptado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía.

b) Una relación afectiva cálida que les proporcione seguridad sin protegerles en exceso.

c) Una disciplina consistente, basada en el razonamiento (ni el autoritarismo ni la negligencia), que permita que se respeten ciertos límites y se autocontrole el comportamiento.

En relación con esta temática de la influencia familiar, no podemos dejar de mencionar el trabajo realizado por las profesoras de la Universidad de Valencia Petra María Pérez y Paz Cánovas, quienes han realizado un estudio interesante sobre los “*Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*” (2002), analizando diversos aspectos relacionados con la educación familiar, tal como la influencia de los estilos educativos familiares (pp. 166-203), respecto a lo cual nos gustaría resaltar algunos datos significativos.

En primer lugar, resulta necesario destacar que un estilo educativo hace referencia, tal y como las autoras nos señalan, a “los mensajes educativos que los padres intentan transmitir –valores, actitudes, normas de conducta, diferentes informaciones– y a cómo se transmite, es decir, a los procedimientos utilizados, a saber, la comunicación (actitudes positivas o negativas ante la comunicación, el diálogo), formas concretas de relación (control/dejar hacer, afecto/hostilidad),

actuando o no como referentes significativos (modelos de identificación), ofreciendo apoyos (instrumentales, emocionales, motivacionales, sociales) o recursos que le sirvan como base para la educación”. Los estilos educativos ejercen una gran influencia en los niños, en su personalidad y en su modo de relacionarse con los demás; se trata, por tanto, de un factor que no podemos olvidar a la hora de intervenir en esa búsqueda de una mejor convivencia.

Entre otros resultados, se desprende del estudio que el 57,83% de los padres se sienten responsables de la educación de sus hijos y están comprometidos con ella, mientras que el 42,17% restante se muestran desorientados al respecto (2002: 185-188). Los primeros destacan por ser “dialogantes, democráticos y afectivos”, y tener “las ideas claras” acerca de la adolescencia. Sin embargo, los segundos se caracterizan por “la impotencia que sienten ante los cambios y la necesidad de autonomía de sus hijos adolescentes”, por utilizar “pautas incorrectas de educación” e, incluso, por manifestar “algunos comportamientos agresivos”.

Como puede verse, es un porcentaje muy elevado el de padres desorientados, impotentes..., con lo cual ponemos énfasis en la idea de que la búsqueda del objetivo de una sociedad sin violencias, pasa por repensar el papel de la “nueva” familia en las sociedades del siglo XXI. La familia como primer ámbito educativo necesita reflexionar sobre sus estilos educativos y tomar conciencia de su papel en la educación de sus hijos. La complejidad de la realidad actual se le “escapa” y esto repercute indudablemente en la vida de su hijo, en su personalidad y en su realidad diaria.

De ahí surge la necesidad de una formación específica en este nuevo campo de trabajo pedagógico, el familiar, y la “urgente” colaboración mutua entre la familia y la escuela, la cual la consideramos una respuesta pedagógica que debe impulsarse, tal y como luego podrá comprobar el lector. Cualquier intervención que intente llevarse a cabo no debe olvidar esta visión global de la educación.

b.2.2 Influencias de los compañeros

Cuando el niño inicia su periodo escolar, la familia constituye el grupo más importante y casi único de referencia. El niño trata y conoce a nuevos compañeros y a nuevos adultos y suponen un segundo grupo social junto al formado por la familia. Sin embargo, en la adolescencia aumentan considerablemente los espacios donde son posibles los intercambios o interacciones sociales, debilitándose enormemente la referencia a la familia.

Las influencias de los compañeros durante la adolescencia se consideran, en general, positivas e importantes para configurar las relaciones interpersonales, pero también pueden tener efectos negativos. Las cuestiones de aceptación social y popularidad llegan a tener una importancia creciente, lo cual no siempre trae consecuencias positivas. Por ejemplo, si un adolescente tiene amigos delincuentes, existen probabilidades de que él acabe delinquiendo para ser aceptado por sus compañeros.

b.3. Nivel comunitario

El tercer nivel, el comunitario, examina los contextos de la comunidad en los que se inscriben las relaciones sociales, como la escuela y la comunidad.

b.3.1 La influencia de la escuela

La falta de unidad en la formulación del Proyecto Educativo, la disparidad de respuestas en la acción educativa, la diversidad de puntos de vista en torno a temas importantes entre el profesorado, la dificultad de consensuar unos valores comunes, las metodologías pasivas y unidireccionales, la diversidad, las discrepancias en la forma de enfocar los problemas, el énfasis en una disciplina autoritaria o permisiva, los contenidos excesivamente academicistas, la falta de atención a la persona del alumno... son factores que si no se canalizan bien, propician la aparición de problemas y crean unas condiciones favorables para que los problemas de convivencia comiencen o se incrementen.

Un elemento importante a considerar es el clima relacional o social del centro escolar, que se convierte en un magnífico medio para crear un clima positivo o negativo en el centro escolar. La comunidad educativa está compuesta por un sistema de relaciones interpersonales de distinta naturaleza que hay que intentar armonizar e integrar: interacciones entre profesores, entre alumnos, entre profesores y alumnos, entre profesores y familias...

Juan Vaello (2005: 109), especialista en esta temática, nos anota que el clima social de un centro oscila entre dos polos en función del grado de cohesión que exista en el mismo. En un polo sitúa a los centros en los que la mayoría de docentes comparten metas colectivas y se aglutinan en torno a un proyecto común, gozando, además, de unas relaciones interspersonales satisfactorias. En el otro polo incluye a los centros en los que priman los intereses particulares frente a un proyecto común, abundando los enfrentamientos y las tensiones entre los docentes. Sin duda, serán los caracterizados por un alto nivel de interacción entre los docentes y apoyo mutuo los que propician un clima social positivo y, en definitiva, una buena convivencia.

Por otra parte, resultan fundamentales las interacciones entre los alumnos, así como la relación de la familia con en el centro, habiéndose demostrado que los buenos resultados del alumno están condicionados tanto por su relación con sus compañeros como por el interés de la familia por la marcha del centro y de las buenas relaciones de ésta con el profesorado (J. Tuvilla, 2004b:260).

En relación con el clima del centro, nos gustaría hacer referencia al *Informe Elton* (H. Cowie y R. Olafson, 2000), en donde se incluyen algunas ideas recogidas por M^a Victoria Trianes (2000: 54). Se argumenta que “el clima del centro puede ser crucial en el proceso de cambio de conductas antisociales, ya que esa atmósfera puede estimular los valores prosociales y sancionar claramente las conductas *bullying* o violentas, e incentivar un papel más activo de los compañeros espectadores contra los episodios violentos.

Por otra parte, debemos resaltar un factor, entre otros, que, a nuestro modo de ver, aparece como determinante de situaciones conflictivas, y es la falta de motivación en un sector del alumnado con respecto a los objetivos formativos del sistema escolar. Aunque el problema depende también de múltiples factores familiares, sociales y políticos, el sistema escolar, operando sobre todo en el interior del aula, y a través de los resortes del trato personal y de una diversificada acción didáctica, puede conseguir mucho en este campo. Lo que señalamos exige una reducción de la ratio que facilite la mejor atención a las necesidades del alumnado, así como un incremento de las plantillas de los centros que posibilite la autonomía en la organización de los agrupamientos.

Por otro lado, las características de organización, las dimensiones de la escuela, la distribución de espacios y la antigüedad del edificio también pueden ser determinantes en el clima de violencia del centro. Así, los problemas de violencia interpersonal y vandalismo se concentran fundamentalmente en centros masificados, con una escasa organización y dotados con aulas reducidas, con unas dependencias envejecidas y descuidadas.

Asimismo, los problemas de convivencia surgen en centros que suelen carecer de atractivos espacios para el recreo; escenarios en los que podría construirse convivencia si se atendiera a su estética, organización, y diseño arquitectónico, tal y como nos destacan J. Carlos Angulo y Rosario Ortega (2004: 137-155). Además, de las características físicas de estos espacios, podría fomentarse las buenas relaciones de los alumnos si se promueven actividades atractivas y de contenido lúdico en los mismos. Los citados autores realizan una interesante descripción en relación con la manera de planificar el patio de recreo de los escolares de primaria para construir convivencia; se trata de atender a cuatro variables a la hora de planificar las actividades del recreo:

- Introducir cambios en la calidad del juego mediante la transformación general del espacio de recreo. Se pueden crear áreas diferentes para las distintas actividades e instalar equipos lúdicos para trepar, escalar, deslizarse, etc. Se trata de realizar cambios en los espacios para promover prácticas diversificadas en las

actividades lúdicas de los recreos con los demás sin la presión de la actividad instructiva.

- Establecimiento de zonas de convivencia y reposo que sean más tranquilas, donde los escolares puedan relacionarse de forma agradable con los demás.

- Favorecer el respeto al medio ambiente a través de actividades como puede ser: cuidar jardines, construir huertos pedagógicos, plantar y cuidar árboles.

- Personalizar la decoración y realzar el aspecto visual del entorno con adornos y murales.

Los patios de recreo, por tanto, son escenarios fundamentales para construir convivencia; de ahí la importancia de lograr que sean acogedores, con una estética agradable, con posibilidades de realizar actividades lúdicas y de relación con la naturaleza...

En definitiva, los centros que fomentan la convivencia y por tanto previenen la violencia, son aquellos que propician la implicación y participación de los alumnos, que disponen de normas explícitas y consensuadas, que ofrecen métodos alternativos de gestión de los conflictos frente a los tradicionales, que emplean metodologías motivadoras, activas y potenciadoras del aprendizaje cooperativo, que impulsan la colaboración de los diferentes sectores de la comunidad educativa, que cuentan con aulas bien organizadas, con un diseño arquitectónico adecuado, espacios de recreo atractivos, etc.

b.3.2 La comunidad

Las investigaciones sobre la violencia muestran que determinados ámbitos comunitarios favorecen la violencia más que otros; por ejemplo, las zonas de pobreza o deterioro físico, o donde hay poco apoyo institucional.

También la existencia de pandillas, armas de fuego y drogas en una localidad es una combinación potente que aumenta las probabilidades de que se cometan actos de violencia. Cada vez es más habitual la interacción de “lo escolar” con pandillas organizadas que, fuera de la escuela o aprovechando las instituciones escolares, reclutan ahí sus individuos y ejercen sus fechorías en ambientes escolares o próximos a ellos. Por otro lado, el grado de integración social dentro de una comunidad o la falta de expectativas profesionales también afectan a las tasas de violencia.

b.4. Nivel social

El cuarto y último nivel, el social, examina los factores sociales más generales que determinan las tasas de violencia. Se incluyen aquí los factores que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra ésta, y lo que crean y mantienen las brechas entre distintos segmentos de la sociedad, o generan tensiones entre diferentes grupos o países.

Entre estos factores, vamos a detenernos en la influencia del contexto social y en un instrumento importante mediante el cual se difunden imágenes, normas y valores que instigan a la violencia: los medios de comunicación,

b.4.1 La influencia del contexto social

La cultura de la competitividad, la agresividad social, los extremismos políticos y sociales, el racismo y la xenofobia, etc., son elementos presentes en nuestra sociedad y que favorecen una cultura de violencia. La búsqueda de lo fácil, del placer del alcohol, de la droga y de otros sucedáneos son también factores que contribuyen a crear ese clima de conflictividad. En los mismos deportes de masa van apareciendo frecuentemente hinchadas fanáticas, que provocan, en los campos, la violencia y el desorden.

Los centros docentes, como elementos conformadores de la sociedad, no están exentos de la influencia de estos factores, explicando –en algunos casos– la

realidad de las situaciones acontecidas. La lucha desde la escuela resulta cada vez más improductiva ante el arraigo social de los factores señalados.

Los factores contextuales son difíciles de tratar y modificar. Así, por ejemplo, cambiar las condiciones socioeconómicas que estresan a la familia es imposible, pero sí se puede facilitar a la familia recursos, redes de apoyo u otras ayudas que puedan aumentar su calidad de vida (M.V. Trianes, 2000:59).

b.4.2 La influencia de los medios de comunicación

La exposición de los niños y los jóvenes a las diversas formas de estos medios ha aumentado extraordinariamente en años recientes. Los nuevos tipos de medios –entre ellos los videojuegos e Internet– han multiplicado las oportunidades de que los jóvenes estén expuestos a la violencia.

Desafortunadamente, la televisión, el cine, las revistas, los vídeos, la prensa... ofrecen, en general, una carga significativa de violencia y agresividad, tanto física como psíquica, lo cual hace a los chicos insensibles al sufrimiento ajeno y crean un caldo de cultivo que fomenta la violencia.

En el segundo capítulo del *Informe sobre Violencia y Salud*, dedicado a “La Violencia Juvenil” (OMS, 2002: 26-61), encontramos un exhaustivo análisis de algunos factores sociales que pueden ejercer una influencia en la violencia entre jóvenes, entre los cuales se hace hincapié en los medios de comunicación y en concreto en la televisión (pp.40-44). Se apunta que estudios efectuados en Estados Unidos han encontrado que el hábito de ver televisión empieza a menudo a los 2 años de edad y que, en promedio, los jóvenes de entre 8 y 18 años ven unos 10.000 actos de violencia al año en la televisión, si bien estos patrones de exposición a los medios no se manifiestan necesariamente en otras partes del mundo, en especial donde se tiene menos acceso a la televisión y a las películas. Aun así, no hay duda de que en todas partes la exposición de los niños y los jóvenes a los medios de comunicación es sustancial y está aumentando. Por

consiguiente, es importante investigar la exposición a los medios como posible factor de riesgo de violencia interpersonal en la que participan jóvenes.

En el citado informe, asimismo, se hace referencia a investigaciones concretas (pp. 43-44) centradas en las repercusiones de los medios de comunicación en el comportamiento agresivo y violento. Se señala –entre otras anotaciones– que varios estudios han llegado a la conclusión de que la violencia exhibida en los medios está positivamente relacionada con la agresión hacia otras personas. Sin embargo, se carece de datos que confirmen sus efectos sobre las formas graves de violencia (como la agresión física y el homicidio). En concreto, un análisis realizado en 1991, que abarcó 28 estudios de niños y adolescentes expuestos a la violencia exhibida en los medios y observados en la interacción social libre, concluyó que la exposición a la violencia en los medios aumentaba el comportamiento agresivo hacia los amigos, los compañeros de clase y los desconocidos. Otro análisis, efectuado en 1994, examinó 217 estudios publicados entre 1957 y 1990 concernientes a las repercusiones de la violencia mostrada en los medios sobre el comportamiento agresivo, en los cuales 85% de los sujetos de la muestra tenían entre 6 y 21 años de edad. Los autores llegaron a la conclusión de que había una correlación positiva significativa entre la exposición a la violencia exhibida en los medios y el comportamiento agresivo, independientemente de la edad.

En cuanto a los resultados de algunos estudios transversales –también expuestos en el citado informe (OMS, 2002: 43)–, se indica una correlación positiva entre la violencia exhibida en los medios y diversas muestras de agresión, por ejemplo, las actitudes y creencias, el comportamiento y emociones como la ira. Por otra parte, el informe se refiere a estudios longitudinales que han examinado la conexión entre ver televisión y la agresión interpersonal unos años después. A modo de ejemplo, se destaca una investigación que examinó niños de 7 a 9 años de edad realizada durante tres años en Australia, Estados Unidos, Finlandia, Israel y Polonia, obteniéndose resultados contradictorios, y otro estudio de niños de los Países Bajos efectuado en 1992, del mismo grupo de edad, que no logró comprobar ningún efecto sobre el comportamiento agresivo. No obstante,

otros estudios de seguimiento de niños que se llevaron a cabo en Estados Unidos durante períodos más largos (10 a 15 años) sí han mostrado una correlación positiva entre ver televisión en la niñez y la agresividad posterior en los primeros años de la edad adulta (p. 44).

Por otro lado, en una página web de ayuda y orientación a los padres con hijos en edad escolar que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia de nuestro país (http://www.cnice.mecd.es/recursos2/e_padres/index.html), se destaca que el 85% de los programas de ficción contiene violencia. Para hacernos una idea, un adolescente, antes de acabar este período evolutivo, habrá contemplado más de 13.000 muertes. Algunas variables que estarían implicadas en el impacto negativo de la violencia televisiva son:

- El contexto donde ocurre esa violencia. Si los contextos violentos que se nos ofrecen son similares a nuestro medio vital habitual, se podría dar un aumento de las actuaciones violentas por identificación con las mismas. La mayor parte de la violencia en TV ocurre en contextos interpersonales muy similares a nuestras propias vivencias.

- La justificación de la violencia. En muchas de las situaciones que aparecen en la pequeña pantalla, la violencia se presenta como el único recurso para solucionar problemas y los menores pueden acabar pensando que el ser violento es el único modo de ser.

- La persona que percibe la violencia. Evidentemente la receptividad de la persona que está expuesta a las acciones violentas en la televisión depende de muchas variables, las principales podrían ser las siguientes:

- o Grado de frustración con el que se encuentre el televidente (situación puntual que acentúa la contemplación de la violencia).

- o Agresividad del perceptor (los más agresivos tienden a actuar de forma más violenta cuando ven violencia).

○ En el caso de los niños, hay que añadir la fragilidad de sus criterios éticos, que les hace aceptar las expresiones violentas sin discernir su idoneidad.

Pero el proceso de aceptación de la violencia televisiva y su traspolación a la vida real no sólo depende de variables individuales del niño. También la actitud familiar ante esta violencia influye y facilita esa posible traspolación de la que hablamos.

De la violencia tampoco se escapan los dibujos animados y las series de animación. En los dibujos animados las secuencias violentas son muy frecuentes. Los datos empíricos que nos muestra la citada página web nos revelan datos sorprendentes:

- El 40 % de las conductas violentas son ejecutadas por los protagonistas.

- El 66% de las mismas son de carácter proactivo, no se producen como defensa ante nada.

- El 75 % de las consecuencias de la violencia no aparecen o son mucho menores que en las de las de ficción reales.

- La mayoría de las veces las conductas violentas están justificadas por un fin (amistad, justicia...)

No perdamos de vista que la abundancia de programas violentos a los que sometemos a los menores y la falta de respeto por parte de las cadenas televisivas en su compromiso de crear y cuidar franjas de contenido infantil no deja de ser un maltrato institucional y social a la infancia. Sin embargo, que la violencia contemplada se plasme en la conducta personal dependerá, en buena parte, de la respuesta que den todos aquellos que tienen responsabilidades educativas sobre los niños: la familia, la escuela y los medios de comunicación.

Por su parte, Petra M^a Pérez Alonso-Geta y Paz Cánovas han realizado un estudio para conocer el perfil y parámetros básicos de la influencia de la TV en la infancia y adolescencia (8-14 años) fruto del cual se ha publicado una monografía sobre “*El impacto socializador de la TV en los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*” (2003). El estudio nos refleja datos reveladores de la violencia que transmite la televisión. En este sentido, se advierte que los dos valores a los que se les concede mayor relevancia en los programas analizados en el estudio son “sociedad del ocio” y “tener un cuerpo bello” y, en contraposición, se otorga menos trascendencia a los valores del ser (honradez, respeto, justicia). Al estudiar los disvalores que principalmente se transmiten a través de los programas, alcanzan las puntuaciones más altas aquellos que hacen referencia al binomio agresividad-violencia, ocupando los primeros puestos del *ranking* los disvalores “ser rencoroso”, “ser incontrolado” y “la agresividad para defender sus propias ideas”. Con todo ello, se reafirma la idea de la transmisión de la violencia a través de la televisión, mucho más que valores relacionados con la convivencia (2003: 45-100). Otro dato del estudio que queremos subrayar es el referente al gusto de los adolescentes por las escenas de violencia televisiva; se destaca que, en términos generales, son una mayoría, el 77%, los que no les gustan las escenas de violencia, frente al 20,6% que sí; no obstante, el porcentaje de los que sí les gusta las escenas violentas es muy elevado (p. 170).

Lo que está claro, a juzgar por lo que han reflejado los diferentes estudios, es que la exposición repetida de violencia en los medios de comunicación les enseña a algunos niños y adolescentes a resolver los conflictos interpersonales con violencia.

La televisión podría ser un instrumento con grandes posibilidades educativas, enseñando a los niños nuevos contenidos, habilidades, actitudes, valores, fomentando la reflexión, la creatividad, el espíritu crítico... Sin embargo, actualmente, la televisión persigue, en general, diferentes objetivos.

Lo que deberá enseñarse a los alumnos e hijos es a utilizar adecuadamente la televisión; realmente, sus efectos dependen del uso que

hagamos de ella. Es necesario aprender a mirar la televisión de otra forma, generando respuestas alternativas a la recepción pasiva y acrítica; en definitiva, pasar de la contemplación pasiva de la televisión a la apuesta por un modelo crítico y participativo. De ahí, nuestra apuesta por reflejar en el curriculum la necesidad de aprender a comprender las claves de la televisión y por incluir propuestas metodológicas que favorezcan un análisis crítico de los contenidos. No podemos, como parece lógico, entrar en este tema con más profundidad, pero resulta una línea de investigación necesaria y atractiva para un futuro inmediato.

Todos los factores influyentes en los problemas de convivencia podemos sintetizarlos gráficamente por medio de la *figura 3*.

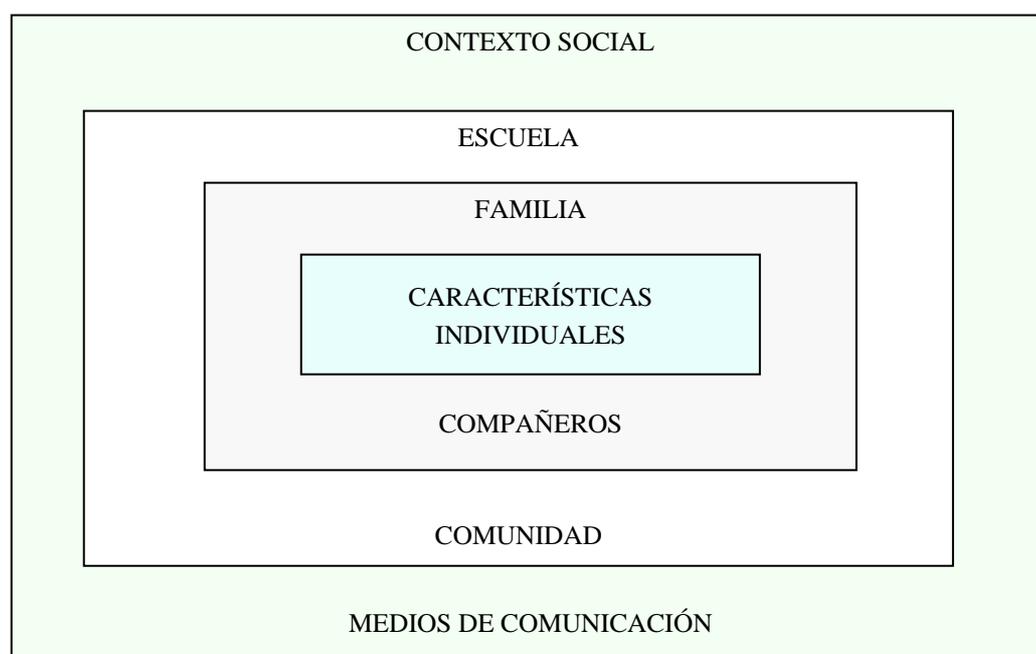


Figura 3. Algunos factores influyentes de los problemas de convivencia escolar (Fuente: Elaboración propia)

Esta clasificación de los factores responsables de los problemas de convivencia es una de las muchas clasificaciones que pudieran ofrecerse. Así, M^a José Díaz-Aguado (2002), muy en la línea de lo que hizo Bronfenbrenner, diferencia cuatro niveles (muy similares a los anteriores, a falta del nivel

individual: 1) el microsistema, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la escuela o la familia; 2) el mesosistema, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve (la comunicación entre la familia y la escuela, situada dentro de este nivel, representa una condición protectora contra el deterioro producido por numerosas condiciones de riesgo de violencia); 3) el exosistema, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la televisión o la facilidad para acceder a las armas; 4) y el macrosistema, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

Isabel Fernández, por su parte, establece otra clasificación (2004: 31-41), distinguiendo por un lado, los factores exteriores a la escuela que, aunque decisivos en la formación de los rasgos de la personalidad de los alumnos, se mantienen lejanos a la acción directa y controlada dentro de la institución escolar. Estos son: contexto social, características familiares y medios de comunicación. Por otro, se refiere a los elementos endógenos o de contacto directo dentro de la escuela que se pueden y deben tratar, al prevenir y responder a actos violentos o conflictivos dentro de la escuela; éstos son: clima escolar, relaciones interpersonales y rasgos de personalidad de los alumnos en conflicto.

Por otra parte, algunos autores (M.J. Díaz-Aguado, 2002; A.Caruana, 2005) se refieren a factores de riesgo y a factores protectores. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y entre las condiciones que pueden proteger dichos riesgos, se señalan: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. Existen ciertos aspectos personales, del entorno, etc. que se consideran como “factores de riesgo” de la violencia escolar, ya que aumentan la posibilidad de que ésta se produzca. En el caso del agresor, algunos de éstos son la ausencia

de empatía con las demás personas, una baja autoestima, egocentrismo, fracaso escolar, consumo de alcohol o estupefacientes, maltrato familiar, malas prácticas de crianza, ausencia de sanción adecuada en la escuela para el comportamiento violento, transmisión de estereotipos sexistas, etc. En el caso de la víctima, los factores de riesgo son escasas habilidades sociales, nerviosismo excesivo, rasgos físicos o culturales distintos, discapacidad o poca participación en actividades de grupo, entre otros.

En general, existen algunos factores de riesgo socioculturales tales como la presentación, por parte de los medios de comunicación, de modelos carentes de valores, la baja calidad de la programación, contenidos violentos, etc. Las situaciones económicas precarias o la justificación social de la violencia forman también parte de los factores que intervienen.

Lo que parece es existir un acuerdo en considerar que la violencia es un problema complejo y que no existe un único factor que, por si solo, explique por qué una persona se comporta de forma violenta y otra no. Ahora bien, todo lo anteriormente expuesto nos pone de manifiesto, tal y como se subraya en el *Documento de Bases para la promoción de la convivencia en los centros educativos* (Defensor del Menor, 2004: 5)², que “la convivencia escolar es un valor social que debe enseñarse, promoverse y conquistarse; y ello es una responsabilidad compartida”. El profesorado, aunque sea el colectivo más afectado e interesado, necesita el apoyo del resto de la ciudadanía: medios de comunicación, administración pública, familias...

Es evidente que los centros escolares desempeñan un papel muy importante en el fomento de la convivencia, tal y como vamos a ir analizando a lo largo del trabajo, pero no conviene olvidar que su tarea requiere un apoyo social amplio; la educación sobrepasa los límites escolares y, por tanto, es tarea de todos

²Documento elaborado por la Institución del Defensor del Menor, conjuntamente con la Federación Regional de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado “Francisco Giner de los Ríos” y la Federación Católica de Padres de Alumnos de Madrid, contando asimismo con un nutrido grupo de expertos en la materia. En el citado documento, se señalan y definen una serie de parámetros de análisis y propuestas de mejora de la convivencia escolar.

la de contribuir en la búsqueda de una mejor convivencia: la familia, los políticos, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela.

La responsabilidad de educar para la convivencia no puede atribuirse a la sociedad en abstracto, a la familia, a los profesores o a los alumnos, de manera independiente, como si estuviésemos refiriéndonos a “compartimentos estancos”, sin conexión alguna; muy al contrario, se trata de que todos interactuemos y trabajemos por un mismo proyecto común.

1.1.3. LA ESCUELA COMO ESPACIO IDÓNEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

La convivencia se construye interactuando, compartiendo, participando, dialogando, asumiendo responsabilidades... día a día y, la escuela, como primer escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumno emplea gran parte de su tiempo, diferentes, se manifiesta como un ámbito social idóneo para “aprender a vivir juntos”; deberá convertirse, por tanto, en un espacio que capacite a los alumnos en las herramientas y capacidades necesarias para saber vivir e interactuar con los demás de forma democrática. Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos crítica y activamente con su época y mundo, ha de permitir el aprendizaje y la práctica de valores democráticos, como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, la justicia, la responsabilidad individual y social, la participación y éstos se traducirán en las acciones cotidianas de convivencia que transcurren en el aula; a su vez, estos aprendizajes se traducirán en acciones cotidianas de convivencia que transcurren en la sociedad. “Es necesario cambiar la mentalidad que considera que en la escuela lo que cuenta es sólo la transmisión de conocimientos, como único resultado a conseguir o como una simple mercancía” (J. Tuvilla, 2004a:23).

La convivencia escolar puede contemplarse desde diferentes perspectivas. Alejandro Campo (2000:3) señala la existencia de dos visiones; la

primera es una visión reglamentista de la vida escolar, en la medida en que existe un reglamento detallado con especificación de faltas leves, graves y muy graves con sus correspondientes sanciones; la convivencia es aquí un medio para conseguir un fin, una condición para que se produzca un fin: el aprendizaje. La segunda visión considera el aprender a convivir como un fin: es resultado del proceso de escolarización que pretende socializar a los alumnos en valores deseables y generalizables. Esta segunda visión se aproxima más a nuestra concepción de convivencia escolar, que va mucho más allá de una reglamentación. Esto no significa que únicamente entendamos la convivencia como un fin, pues también la consideramos un medio, en el sentido en que puede convertirse en un recurso educativo que posibilite la adquisición de los valores propios de toda sociedad democrática.

En este intento de conceptualizar el término “convivencia escolar”, Miguel A. Zabalza (2002:166), profesor de la Universidad de Santiago de Compostela, subraya tres aspectos fundamentales que pueden distinguirse en el tema de la convivencia:

a) La convivencia como condición o clima para “vivir juntos” (el respeto a las diferencias, la no violencia mutua, la resolución pacífica de los conflictos que se puedan producir en esa convivencia).

b) La convivencia como “conducta adaptada al marco escolar”. Las escuelas son instituciones que imponen su propia estructura de condiciones y exigencias a los sujetos que acuden a ella. Se trata de escenarios a los que se va a aprender y en lo que uno debe adaptarse a las condiciones que marca la institución: entre otras, el seguir exitosamente un currículum e integrarse en las actividades didácticas que se organicen. Es el sujeto el que tiene que adaptarse a las condiciones escolares y si no lo hace, se sitúa fuera del esquema general y crea problemas.

c) La convivencia como objetivo educativo. Las escuelas no pueden dejar de considerarla como una dimensión de la formación que ellas mismas han

de propiciar como uno de los componentes del proyecto formativo que están llamadas a desarrollar.

Nosotros entendemos que la convivencia ha de abarcar necesariamente estas tres dimensiones. Si no fuera así, se pueden producir algunas distorsiones en la comprensión de los problemas de convivencia, tal y como nos indica el citado autor:

1. Atribuir los problemas de convivencia a los alumnos (son ellos los violentos, los que producen las conductas conflictivas) y centrar, por tanto, las intervenciones sobre ellos.

2. Situar los problemas fuera de la escuela (el problema de la violencia está en la sociedad, los alumnos lo viven cada día en sus relaciones, en la televisión, en el clima general que se respira en la calle). En este caso las soluciones se hacen casi imposibles puesto que ni la escuela ni los educadores están en condiciones de alterar las características de la sociedad. Cualquier propuesta parece ingenua e ineficaz.

3. Situar el tema de la convivencia como condición “previa”. Para poder trabajar en las escuelas es preciso que los alumnos vengan ya bien socializados, para que los profesores puedan desarrollar tranquilamente su acción docente sin demasiados problemas.

Lo que es evidente es que la convivencia debemos entenderla de manera global e independientemente de cual sea el centro de preocupación, nadie puede dudar de que la mejora de la convivencia se ha convertido en un reto de la educación del siglo XXI; ello ha propiciado que, tal y como analizaremos en el capítulo siguiente, desde la transición democrática se le ha ido concediendo un papel en el curriculum; siendo, sobre todo, a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) cuando adquiere un importante peso. Ciertamente, la reforma de la LOGSE ha incorporado los valores que sustentan la convivencia escolar en el marco curricular, entendiendo que la formación ciudadana es tarea

prioritaria en el avance hacia la construcción de una sociedad plenamente democrática. Es así que a partir de estas iniciativas, la educación para la ciudadanía no se encuentra circunscrita a ninguna disciplina del currículum, sino que puede abordarse desde cualquiera de ellas. En efecto, la concepción de los *temas transversales* confiere una nueva dimensión al currículum, el que no debe verse compartimentado en áreas aisladas sin conexión entre sí, sino que aparece vertebrado en diferentes ejes claros de objetivos, contenidos y modalidades de acción que le dan coherencia y solidez.

Desde esta óptica, los temas transversales contribuyen a definir más claramente el horizonte educativo hacia el que se debe tender, al menos desde la perspectiva puramente teórica. La enseñanza de valores, actitudes, normas, responsabilidades, sentido crítico, capacidad de juicio moral, habilidades sociales, autocontrol, etc., deja de ser algo secundario a nivel académico, y pasa a tener el mismo valor que otras áreas consideradas tradicionalmente como fundamentales. Esto satisface las exigencias de la sociedad hacia la institución escolar para que forme a los alumnos en los aspectos básicos relacionados con el comportamiento y la convivencia.

A ello ha venido a sumarse en estos últimos años como un factor de creciente importancia la incorporación a una convivencia democrática de los cada vez más numerosos hijos de inmigrantes. Es necesario educar a las nuevas generaciones en la convivencia, respeto y tolerancia entre personas de distintas culturas; la educación está llamada a desempeñar un papel relevante en la preparación para la diversidad y, sobre todo, en la prevención de la intolerancia. Como nos indica Jose Antonio Jordán (2003: 216-226), “ser tolerante es un deber mínimo exigible a todo ciudadano, una norma cívica básica”; “trabajar desde la educación por una convivencia intercultural –añade– implica asumir y cultivar el deseo de compartir con los otros la propia vida, poniendo en común el máximo de aspectos posibles existentes, así como atender y acoger a cualquier Otro”. Se trata, en síntesis, de respetarnos y comprendernos unos a otros. La diversidad está presente, ya sea en cultura, religión, costumbres..., pero todos somos individuos de una misma sociedad democrática.

Por otra parte, en palabras de José Tuvilla (2004a: 27) “la convivencia escolar no puede obviar el enfoque de género, pues vivir juntos significa establecer un conjunto de interacciones basadas en la supresión de cualquier forma de discriminación y violencia de y entre los seres humanos en cada uno de los espacios relacionales donde se produce el hecho educativo.” A lo cual añade que se trata de “educar los sentimientos del alumnado en su dimensión socio-afectiva, eliminando los estereotipos de género; de tener en cuenta la organización escolar y de desarrollar un currículum que supere la invisibilidad de la mujer a lo largo de la historia y en todas las esferas de la cultura; así como, de contar con un profesorado bien formado, cuyas expectativas y actitudes favorezcan interacciones igualitarias entre y con el alumnado con independencia de su sexo”.

Considerando todas las ideas anteriores y en un intento de aportar una definición del término “convivencia escolar”, subrayamos que la entendemos como una **construcción colectiva y dinámica**, constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores educativos en el interior del establecimiento, en el marco de unos derechos y deberes, y cuya influencia **traspasa los límites del espacio escolar**, lo cual reflejamos de una manera gráfica en la *figura 4*.

La concebimos como una construcción porque se puede aprender, y la educación para la convivencia tiene precisamente como fin la creación de esas relaciones positivas en la cultura escolar, al objeto de consolidarlas en la vida social del futuro ciudadano. Las personas aprenden a convivir conviviendo, a relacionarse relacionándose, y la escuela es un ámbito rico en relaciones de los alumnos con los compañeros, con los profesores, con el personal no docente... De esta manera, la escuela se presenta como un contexto en el que se “ensayan” las relaciones en un clima democrático y que se mantendrán posteriormente en un contexto más amplio. El centro docente se convierte así, en un espacio de convivencia, susceptible de ser utilizado como un recurso de aprendizaje. No podemos olvidar que al igual que la sociedad penetra en la escuela, al aprender a convivir en la escuela, los alumnos sabrán relacionarse constructivamente en esferas de la vida social que sobrepasan los límites de la escuela.

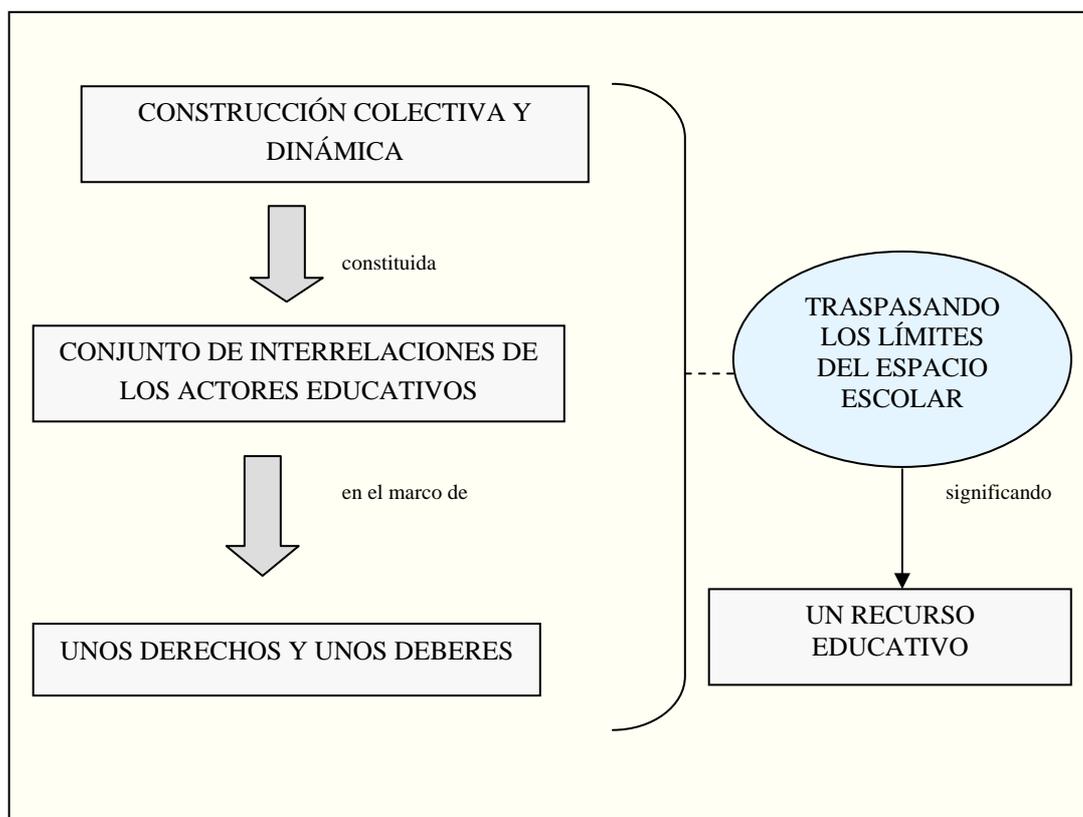


Figura 4. *Concepto de convivencia escolar* (Fuente: Elaboración propia)

Y este aprendizaje de la convivencia ha de ser continuo, afectando a todas las actividades y situaciones que se desarrollan en el aula. Tal y como afirma Silvia Pizarro (2002), “debe invadir todos los espacios, no dejando resquicios a la intolerancia, a la injusticia, a la violencia, a la falta de diálogo y al poder del más fuerte”.

Mantenemos, como el lector ya ha tenido la oportunidad de comprobar, una **visión amplia y positiva sobre la convivencia**, considerando inadecuado que los problemas de convivencia en los centros se presenten sólo en términos de conflicto y de violencia; lo cual suele generar el reclamo de medidas eminentemente punitivas y de control, normalmente dirigidas contra los estudiantes, a quienes se les considera los principales causantes de los conflictos producidos en la escuela. A ello están contribuyendo los medios de comunicación,

que, lejos de tratar el problema en profundidad, en la mayoría de los casos buscan causar impacto y producen una cierta “alarma” que impide analizar el problema desde una óptica educativa y social adecuada. No se trata, por tanto, de qué hacemos para enfrentarnos a los casos de violencia, como de qué hacemos para convertir los centros en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia (A. Sánchez, 2003: 2).

Independientemente de compartir esta visión de convivencia, lo que no puede negarse es que el centro docente se presenta como el espacio más idóneo para ofrecer educación integral al individuo y, por tanto, posibilidades de convivencia pacífica. En palabras de Juan Carlos Tedesco (1995: 127) la escuela ha de asumir características de una institución total. Con esta idea, viene a manifestar que la escuela tiene –y debe tener– nuevos fines, dando respuesta a nuevas demandas, y, entre éstos, se encuentra la “formación de la personalidad”. Y en esta formación de la personalidad, se incluye la dimensión social de la persona, es decir su capacidad de saber mantener relaciones positivas con los otros.

Por tanto, tal y como indican Miquel Martínez y Carlota Bujons (2001: 52-53), “la escuela debe ser un lugar en el que crecer de forma armónica e integral”, lo cual permitirá a los alumnos aprender a convivir. Y para lograr un buen clima de convivencia, los citados autores consideran imprescindibles tres factores: “la aceptación de la personalidad del alumno tal y como es”, “la vivencia de un nivel de afectividad ambiental” y “la existencia y reconocimiento por parte de alumnos y profesorado de un sistema de referencias estable que regule el juego de relaciones entre ellos”.

Así, los centros educativos en general y los profesionales de la educación en particular tienen una función mucho más amplia de la desempeñada en la “escuela tradicional”. La educación en nuestros días no es entendida como mera transmisión de conceptos académicos y los centros educativos no son simples espacios físicos, son mucho más, son ámbitos compuestos por personas que están llamadas a interactuar de manera constante, catalizando esas relaciones

y apoyando todos a un mismo objetivo: la formación integral de la personalidad de los individuos que allí asisten.

La escuela no puede reducir su acción educativa a la enseñanza de unos conocimientos científicos. Tiene que contribuir al desarrollo de toda la personalidad. Y una parte esencial de la personalidad es su dimensión social. Por eso, la convivencia debe ser objetivo fundamental de la escuela. La convivencia es un aspecto esencial que merece ser aprendido en la escuela; es un objetivo tan importante, o más, que los contenidos curriculares (M. J. Cava y G. Musitu, 2002: 17).

Además, establecer una adecuada convivencia en los centros no puede ser algo puntual y debe ser una labor prioritaria para toda la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos. Por tanto, el aprendizaje de la convivencia no puede limitarse a unas horas de tutoría o a unas cuantas actividades. Es preciso insistir en que aprender a convivir no ha de ser “un añadido”, sino algo inherente al proceso educativo.

1.2 LA ESCUELA DE HOY ANTE ESE DESAFÍO

Una vez descritas algunas de las dificultades que se nos presentan en el aprendizaje de la convivencia y concretada la idoneidad de la escuela como espacio de construcción de la misma, vamos a ver la realidad actual de estas cuestiones y, sobre todo, las primeras respuestas pedagógicas que aparecen ir conformándose como eficaces para un futuro inmediato.

1.2.1 LA REALIDAD DEL CENTRO ESCOLAR ANTE ESA PROBLEMÁTICA

La relevancia y la necesidad del “aprender a vivir juntos” puesta de manifiesto, exigen del ámbito educativo respuestas inmediatas. Se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos capaces de convivir, de participar, de comunicarse, de gestionar los conflictos democráticamente. Tal y como hemos señalado, la escuela, como primer lugar de encuentro de personas diferentes, se manifiesta como un ámbito social idóneo para la construcción de la convivencia.

En estos últimos tiempos se ha generado una mayor preocupación social por la enseñanza de la convivencia ante el incremento de la violencia en los centros escolares, suscitada, en la mayoría de los casos, por la presencia de esta temática en los medios de comunicación, tal y como ya hemos señalado. Por otra parte, ha cambiado la percepción con que contemplamos los distintos incidentes y los mecanismos con que les damos respuesta (A. Campo, 2000: 3).

En consecuencia, las administraciones educativas han “reaccionado”, llevando a cabo diferentes acciones e intervenciones dirigidas a prevenir el crecimiento de este problema, que el lector tendrá la oportunidad de conocer tras la lectura del tercer capítulo, en el que analizamos –a modo de panorámica general– estas iniciativas presentes en toda la geografía española.

Previamente a estas intervenciones, se han realizado diferentes investigaciones por medio de cuestionarios y otros procedimientos de recopilación de información, con datos reveladores que nos deben poner en guardia sobre el futuro de estas cuestiones. Consideramos necesarios algunos párrafos dedicados a algunas de estas investigaciones, exponiendo datos significativos de entre la inundación de cifras que actualmente nos rodea. Nuestra intención es ahora ofrecer una reflexión general del estado de la cuestión sobre los problemas de convivencia más frecuentes en las aulas según estas investigaciones, así como un

breve análisis de las respuestas pedagógicas que se vislumbran como más apropiadas.

Casi todas estas investigaciones han ido dirigidas al nivel educativo de secundaria, aunque hay algunas que también consideran el nivel de primaria, tal es el caso de la llevada a cabo por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI- IVEI) en el año 2005 o las realizadas por Araceli Oñate Cantero e Iñaki Piñuel y Zabala, desde el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI) recogidas bajo el nombre de “*Informes Cisneros*”. En relación con el último “*Informe Cisneros X*” (A. Oñate e I. Piñuel, 2006), destacamos que el estudio se ha llevado a cabo con más de 24.990 alumnos evaluados entre 7 y 18 años de 1153 aulas de 14 Comunidades Autónomas y sus resultados han sido objeto de aparición en diversos medios de comunicación, generándose un gran impacto por algunos de los datos mostrados, tal como que “uno de cada cuatro alumnos desde primaria hasta bachiller es víctima de violencia y acoso escolar”, estableciéndose que “los niños de 7 y 8 años tiene cuatro veces más riesgo de sufrir violencia y acoso escolar”. Los resultados del Informe, bastante preocupantes, han generado polémica e incluso la Ministra de Educación, Consejeros de Autonomías y diversas asociaciones han puesto en entredicho el estudio.

Nosotros, sin ser expertos en temas de estadística, no podemos llegar a concluir si se trata o no de un estudio serio y riguroso, pero después de una lectura rápida del estudio sí nos atrevemos a cuestionar, al menos, el dato referido a la incidencia del acoso escolar y su frecuencia en niños de 7 y 8 años; deberíamos ir más allá y realizar un análisis profundo de esta investigación, estudiando algunos aspectos como: la representatividad de la muestra, es decir qué centros en concreto se han considerado (el estudio se refiere a un número de aulas y alumnos, pero no de centros) y en qué zonas se ubican (¿zonas de evidente conflictividad social? ¿o no?), qué se entiende por acoso (entre las categorías aparece, entre otras, el empleo de motes, lo cual es una conducta habitual de muchos niños y no siempre es éste un comportamiento de acoso), qué entienden los niños de primaria por violencia de un compañero etc. Así, por ejemplo, en una

investigación que ha llevado a cabo la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2006) el curso pasado, sí se han encontrado diferencias significativas en función de las características del centro. En este sentido, los profesores que muestran una valoración más insatisfecha trabajan en los entornos socioeconómicos más desfavorecidos, mayoritariamente en centros públicos de Secundaria (p.4).

Independientemente de que “*Informe Cisneros X*” refleje o no de manera fiel la realidad escolar, no nos cuestionamos la relevancia del problema y la necesidad de una intervención desde el ámbito educativo (que no sólo escolar), pero tememos que esta gran divulgación mediática esté generando o bien una alarma “innecesaria” o bien una consideración trivial del problema, lo cual nos preocupa todavía mucho más.

Centrándonos en las investigaciones referidas a educación secundaria, es inevitable detenernos en primer lugar en el “*Informe del Defensor del Pueblo*” (Defensor del Pueblo, 2000) sobre la violencia escolar que recoge los datos de más de 3.000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, en una muestra representativa de 300 centros. La incidencia del maltrato de los distintos tipos en el Estado Español, según se extrae de sus conclusiones, es relativamente baja comparada con los de otros países; los abusos entre iguales están presentes en todos los centros docentes de secundaria y son sufridos, presenciados o ejercidos por elevados porcentajes del alumnado; los agresores son más numerosos que las víctimas; la violencia se da con más frecuencia entre los 12 y 14 años (primer ciclo de educación secundaria) para descender después a partir de los 16 años; finalmente, entre otra de las ideas a destacar está que son los chicos quienes realizan más actos de agresión y que son las chicas quienes más ejercen la exclusión e intimidación psicológica.

Sin embargo, el Informe indica que la situación no es alarmante, ya que se considera que se está en un punto en el que aún es posible intervenir con razonables probabilidades de éxito, sin tener que acudir a medidas y recursos excepcionales que sacaran del ámbito puramente educativo la solución del

problema. A pesar de este apunte positivo, el estudio del Defensor del Pueblo señala que esto no implica –lógicamente– que no deba darse importancia a estos hechos y, reclama la atención de los profesionales como una de las medidas más eficaces para atajar el problema (pp. 209-213).

Podemos decir, tras la lectura del informe, que, en comparación con otros países, gozamos de una aceptable convivencia, pero la realidad nos exige buscar soluciones, adelantarnos a posibles derivaciones de esta problemática emergente. Ahora bien, aunque este estudio sea posiblemente el de mayor envergadura realizado en España, debemos considerar que los datos que se ofrecen no corresponden a todos los hechos violentos que suceden en los centros, sino a las agresiones entre iguales en las que hay un abuso de poder, y no se incluyen otros tipos de violencia escolar que pudieran producirse en los centros.

Siete años después de publicarse este primer estudio a escala estatal, el Defensor del Pueblo ha elaborado un segundo informe (Defensor del Pueblo, 2007) para conocer el estado actual de la cuestión y, sobre todo, comparar estos resultados con los anteriores. La conclusión es que en el tiempo transcurrido “el panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado”, ya que “su incidencia ha tendido claramente a disminuir, especialmente en aquellas conductas más frecuentes y menos graves” (p. 13). Las modalidades de acoso escolar que han descendido en estos siete años, como podemos observar en la *figura 5*, son las agresiones verbales y de exclusión social. Se trata, en particular, de los insultos, que ahora dice sufrir el 27,1% del alumnado de Secundaria, mientras que en 1999 era el 39,1%, y los motes, que se han reducido casi en la misma proporción: actualmente son ofendidos o ridiculizados con apodos el 26,7% de los alumnos y alumnas de ESO, frente al 37,7% del estudio anterior (p. 213). Estos dos tipos de maltrato entre iguales son los que han experimentado un mayor retroceso, pero no son los únicos. Así, las respuestas de las víctimas (que coinciden en general con las de los agresores) revelan una disminución de conductas como esconder las cosas e ignorar, así como las amenazas para meter miedo y el acoso sexual. Sin embargo, el Defensor del Pueblo no aprecia diferencias significativas, con respecto al primer estudio, en la exclusión social

activa (no dejar participar), ni en las agresiones físicas directas (pegar) e indirectas (robar o romper cosas), ni en las amenazas con armas (p. 211). En estos casos, no empeoran los datos, pero tampoco mejoran. El informe, además, constata otras coincidencias con el estudio elaborado en 1999: sigue habiendo tanto víctimas masculinas como femeninas; sigue siendo mayor el porcentaje de chicos agresores, excepto en el caso de la maledicencia, que, igual que en el primer estudio, las chicas practican en mayor medida; la incidencia del acoso por cursos sigue siendo más elevada en los dos primeros; siguen sin existir diferencias entre las zonas rurales y urbanas ni tampoco en función de la comunidad autónoma, etc.

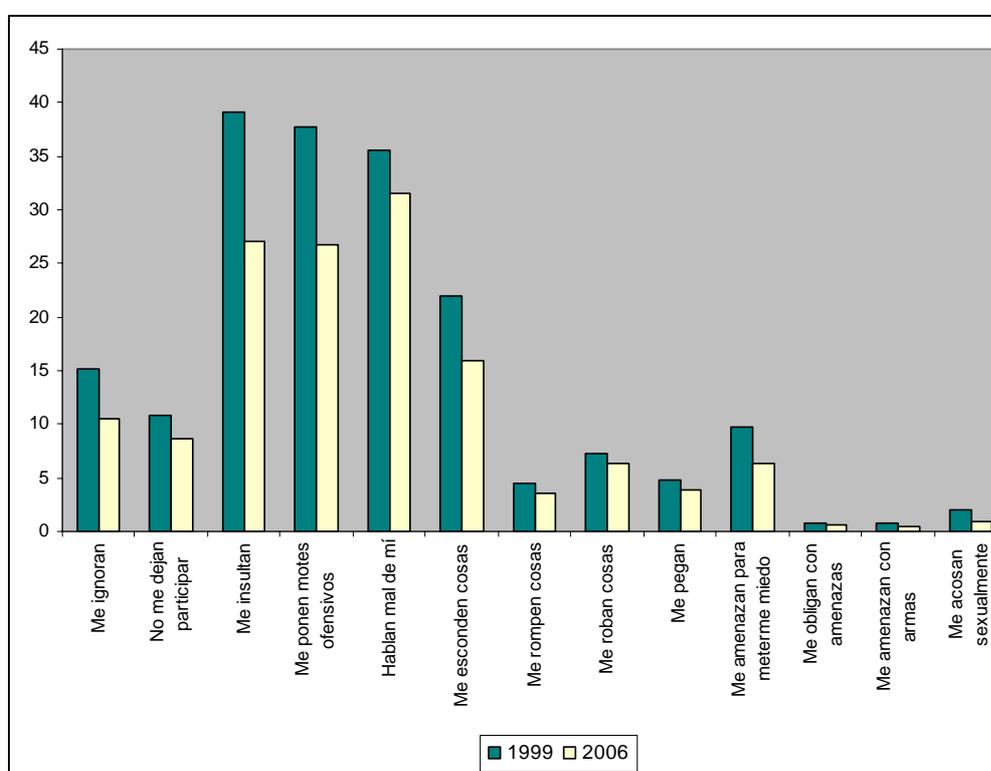


Figura 5. Comparación de incidencia de maltrato en los años 1999 y 2006 (Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes del Defensor del Pueblo, 2000, 2007).

Por otra parte, uno de los pocos datos del informe del Defensor del Pueblo que no admite comparación con el estudio realizado en 1999 es el que

hace referencia al origen del alumnado, pues entonces no fue considerado este aspecto (p. 153). El informe actual constata que los alumnos inmigrantes sufren mayor exclusión social que los de origen autóctono; concretamente, el 20% de los extranjeros dicen que son ignorados por sus compañeros, un porcentaje que duplica el resto. La otra modalidad de maltrato entre iguales en la que el origen parece ser un factor importante –siempre desde la perspectiva de las víctimas–, es la amenaza con armas: con poca incidencia en el conjunto de la muestra (0,4%), dicen sufrirlo el 1,9% de los alumnos extranjeros. En definitiva, el Defensor del Pueblo señala en el capítulo de recomendaciones que “el riesgo de victimización del alumnado inmigrante requiere una atención específica” (p. 255).

Otro aspecto analizado en este estudio, y que no aparecía en el de 1999, es el uso de las tecnologías (teléfonos móviles e internet) para ejercer el maltrato, el denominado *cyberbullying* (pp.147-150). Los resultados de las encuestas demuestran que lo afirman el 5,5% de las víctimas y el 5,4% de los agresores, en ambos casos generalmente de forma esporádica. En el informe se indica que, aunque los datos no son especialmente alarmantes, se requiere la adopción de medidas adecuadas para combatirlo, así como la realización de nuevos estudios para conocer mejor su incidencia (p.255).

Deteniéndonos en otros estudios, nos resultan interesantes los realizados recientemente por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) y el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) en los años 2003 y 2005. Centrados en conocer la opinión de los alumnos, padres y profesores sobre la convivencia en los centros, se realiza un análisis de las diferentes dimensiones relacionadas con esta temática: clima del centro, tipos de conflictos, causas de los conflictos y valoración de la situación de las familias por parte de los profesores.

En concreto, el primer estudio (2003) se realizó a través de un cuestionario dirigido a alumnos de ESO y otro dirigido a los padres y madres de estos mismos alumnos escolarizados en centros, públicos y privados. La mayor parte de dichos centros se encontraban en la Comunidad de Madrid y Cataluña, aunque también se incluyeron en el estudio colegios e institutos de las

Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla- León, Galicia, La Rioja y Valencia. Para la realización del segundo estudio (2005) se utilizó un cuestionario dirigido a profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros, públicos, concertados y privados, situados en diferentes Comunidades Autónomas. En este segundo estudio, se comparan las respuestas dadas por alumnos, padres y profesores a preguntas similares. Entre otros aspectos, se analizan las respuestas de los profesores de secundaria y de los alumnos sobre el tipo de agresiones que se producen entre los alumnos (pp.15-18). Se puede observar en la *figura 6* como las respuestas de los profesores indican que existen situaciones de violencia entre los alumnos y que la constatación de su presencia coincide en gran medida con lo que opinan los alumnos que se sienten víctimas de agresiones.

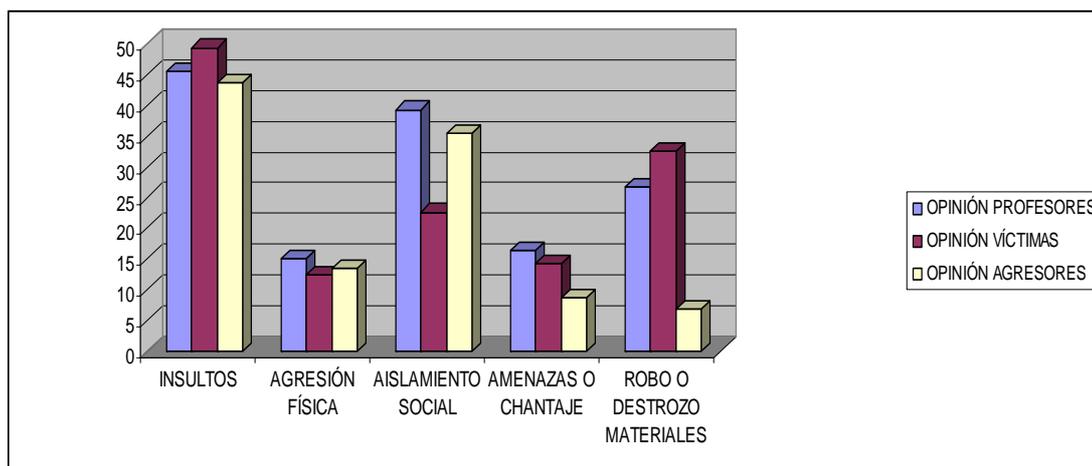


Figura 6. Respuestas de los profesores y alumnos de secundaria sobre el tipo de agresiones que se producen entre los alumnos. (Fuente: CIE-FUHEM, IDEA, 2005: 17)

Los datos más graves proceden de los alumnos, ya que por sus respuestas es posible constatar el grado de incidencia de este tipo de comportamientos: que el 49,4% afirme que ha recibido insultos, que 12,4% opine que se ha sentido mal en el centro porque algún compañero le ha pegado frecuentemente, que el 14,3% admita que le han amenazado o chantajeado y que al 32,6% le hayan robado o roto cosas, pone de manifiesto que, aproximadamente, uno de cada cinco alumnos en secundaria sufre algún altercado durante el tiempo

que está en la escuela. Estos porcentajes no deben asimilarse a la existencia de maltrato entre iguales (*bullying*), caracterizado por la continuidad en la agresión y abuso de poder, cuya incidencia se sitúa en torno al 4% de los alumnos de secundaria. Sin embargo, son datos que indican la existencia de comportamientos violentos en la escuela que deben enfocarse desde la prevención y el desarrollo de comportamientos prosociales en los alumnos.

Entre las conclusiones que los estudios señalan (pp. 39-40), hay tres que, desde nuestro punto de vista, merecen especial atención. En primer lugar, la existencia de agresiones y conductas disruptivas en los centros, minoritarias pero destructivas de la convivencia, lo cual reclama el diseño de programas de prevención y de fomento de relaciones sociales y de convivencia; en segundo lugar, las opiniones críticas de los alumnos y su visión diferente de la realidad en contraste con la de sus profesores, lo cual subraya la importancia de fomentar la participación de los alumnos y el diálogo con ellos; finalmente, se manifiestan diferencias de opinión entre profesores y padres, lo que parece estar exigiendo una acción decidida para establecer cauces de conocimiento mutuo y de colaboración.

Estas investigaciones confirman, por tanto, que el problema existe y, en la medida en que afecta a todos los sectores de la comunidad escolar, es preocupante. Se dan situaciones, según los estudios, en la totalidad de los centros españoles (públicos y privados) en las que porcentajes nada despreciables de muchachos que agreden, además de forma continuada, a sus compañeros.

Asimismo, debemos hacer referencia a una investigación reciente realizada por el Centro Reina Sofía para detectar la situación actual de la violencia entre compañeros en los institutos de Educación Secundaria de España recogida en el *Informe Violencia entre compañeros en la escuela* (2005). Para ello se realizaron unos cuestionarios que se administraron entre el 20 de mayo y el 2 de junio de 2005. El cuestionario consta de 32 preguntas divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor, lo cual permite obtener una visión del problema desde la perspectiva de las distintas partes implicadas. En concreto, el número de entrevistados asciende a 800, todos ellos adolescentes entre 12 y 16

años, escolarizados y distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de comunidades autónomas, y tamaño de grupo.

Algunas de las conclusiones recogidas en el informe resultan ciertamente dignas de atención. De cada cien alumnos entre 12 y 16 años, 75 han sido testigos de algún acto de violencia escolar; 15 han sido víctimas y de éstas, 8 de cada diez ha sufrido maltrato emocional y siete maltrato físico (p. 14). Lo curioso es que los agresores no se suelen autopercebir como tales; más bien piensan que se defienden de agresiones o provocaciones de sus víctimas.

Otro dato que nos gustaría señalar es el que se refiere a las diferencias existentes entre las víctimas de acoso y las de violencia escolar (pp. 34-35). En el caso de la violencia escolar en general, tanto las víctimas como los agresores suelen ser chicos, algo que curiosamente no ocurre con el acoso, figura en que la mayor parte de las víctimas son chicas.

En cuanto al acoso escolar o *bullying*, algunos datos significativos contenidos en este estudio son los siguientes (p. 33): del total de víctimas de violencia escolar, el 17,2% sufre acoso (un 2,5% sobre el total de encuestados); de éstos, el 45% sufre violencia por parte de más de un agresor. El tipo de maltrato que recibe la víctima es mayoritariamente emocional (90%) seguido del físico (70% de los casos). Sólo en un 5% de las ocasiones consiste en actos de vandalismo. Como nota importante, el 60% de las víctimas de acoso sufre más de un tipo de maltrato. Entre las víctimas de violencia escolar en general, este porcentaje se reduce hasta el 35,3%.

El perfil de las víctimas de acoso, según refleja el informe, son chicas (65% de los casos) de nacionalidad española (95%) y de 13 años de edad (el 40%) (p. 34) Es interesante observar que la proporción de víctimas que se auto-califican de solitarias, depresivas y con pocos amigos duplica la de violencia escolar en general. En cuanto al perfil del acosador, en el 65% de los casos se trata de chicos que en un 95% son de nacionalidad española (p. 35). Especialmente interesante con respecto a esta figura es constatar la escasa vigencia de la llamada “ley del

silencio”, en la que sólo se refugia el 10% de las víctimas, mientras que nada menos que el 90% comenta el acoso con alguien.

El porcentaje de alumnos que se declara agresor asciende al 7,6% de los encuestados (p. 38). El 44% de las víctimas afirma haber sido agresor alguna vez mientras que el 83,6% de los agresores afirman también haber sido víctimas (p. 49). En general, los agresores son aficionados a las actividades de riesgo (59%) películas y juegos violentos (41%) y es frecuente que alberguen sentimientos de odio hacia los demás (39,3%) (p. 49). Precisamente una de sus características es una percepción distorsionada de la realidad, por la que consideran que su ataque es una defensa frente a una agresión o supuesta provocación de la víctima (hasta un 70,5% lo piensa). Por este motivo suelen necesitar asistencia psicológica además de otras medidas. Otro dato interesante es que el 57,4% de los chicos que se confiesa agresor participa uniéndose a un compañero que ha agredido a otro, es decir, como secuaz (p. 50).

Finalmente, entre otros aspectos que se señalan en el informe, resulta significativo destacar que el 55,7% de agresores afirma que los profesores intervienen ante un acto de violencia y el resultado, según el 36,1% de ellos, suele consistir en una sanción (expediente o expulsión) cuyo principal efecto es que se controlan más (p. 50). Al respecto nos gustaría manifestar que frente a esta posición del profesorado puramente normativa, sancionadora, defensiva..., que permite “controlar”, defendemos una posición más pedagógica, más “humana”, cuya pretensión no sea sancionar y controlar, sino educar, construir, transformar. Para ello se requiere el empleo de medidas mucho más pedagógicas, basadas en el diálogo, en la participación, en la responsabilidad; la habilitación de cauces para gestionar los conflictos de manera democrática camina en este sentido. Aquí situamos a la mediación, entendiéndola no sólo como una técnica de gestión de los conflictos, sino como un proceso mucho más amplio cuyas ventajas educativas son indudables, y que, a lo largo del trabajo, iremos resaltando.

Otra cuestión que queremos igualmente resaltar se refiere a las causas que motivan la no intervención del profesorado ante los casos de violencia. Según

los datos del estudio, el 39,7% no intervienen porque no se enteran (p.50), dato que ponemos en duda. Consideramos que una gran parte de los docentes sí se enteran y no interviene por falta de respuestas, se encuentran perplejos ante esta nueva realidad presente en sus aulas y no saben cómo actuar; de ahí nuestra insistencia en la necesidad de formar al profesorado no sólo en conocimientos estrictamente curriculares, sino también, y sobre todo, en conocimientos pedagógicos.

Datos referentes a la intervención del profesorado también han sido puestos de manifiesto en el estudio, que ya citamos, elaborado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI, 2005) a través de las encuestas realizadas a 2851 alumnos de 88 centros educativos de las redes pública y privada del País Vasco. Entre otros datos significativos, se revelan los siguientes: un 38,5% del alumnado reconoce que el profesorado castiga a los alumnos que agreden; un 28% reconoce que no sabe qué hacer el profesor; un 8,5% manifiesta que nada, porque el profesorado no se enteran y un 25% de los alumnos señala que algunos profesores intervienen para cortar la situación de acoso (p.22). Sobre todo, queremos recalcar esa cuarta parte del profesorado que no sabe qué hacer.

El estudio realizado por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, ya citado, pone de manifiesto, igualmente, esta carencia de instrumentos para afrontar la indisciplina (conductas disruptivas, falta de respeto entre los alumnos y el profesor...), problema que los docentes consideran más preocupante, causando que 51% de los mismos sufra situaciones de depresión, tensión, acoso y estrés en su trabajo (p.9).

Por otra parte, el estudio realizado por la profesora M^a José Díaz Aguado (2004) junto con el Instituto de la Juventud, en el que participaron 826 menores (ESO y 1er. curso de Bachillerato) pertenecientes a 12 centros educativos de Educación Secundaria de los municipios de Getafe, Fuenlabrada y Móstoles, también se refiere al profesorado, subrayando, de manera muy acertada, que “los profesores intentan ayudar, pero a veces no se enteran o no saben impedir la

violencia entre iguales que se produce en la escuela. [...] En función de lo cual cabe concluir que la tendencia a la pasividad frente a la violencia entre iguales detectada en la escuela tradicional no parece haberse superado, y que se produce más por falta de recursos del profesorado para resolverla con eficacia que por falta de interés” (2004: 57, volumen 1).

En definitiva, la aproximación a estos estudios existentes nos permite constatar, a través de datos cuantitativos, que la violencia está presente en las escuelas y afecta cada vez a más niños. Nos hace darnos cuenta de que la situación de nuestro país, en cuanto a problemas de auténtica violencia escolar, permite considerar los hechos relatados en la prensa, la televisión etc. como reales, pero no tan frecuentes, sino esporádicos en las aulas, lo cual no significa que no se tengan que tener en cuenta e intervenir, todo lo contrario; sin embargo, no podemos “olvidar” otros aspectos, que aunque no son “noticia televisiva”, debemos atender para construir convivencia y, precisamente, para prevenir males mayores. Nos referimos a la diversidad presente en las aulas, la poca participación de algunos miembros de la comunidad educativa, la desmotivación del alumnado, la gestión de los conflictos mediante un enfoque puramente normativo, los escasos recursos del profesorado para hacer frente a la nueva realidad, la falta de diálogo centro-familia, el individualismo imperante tanto en el profesorado como en el alumnado, la revolución tecnológica, etc.

Ha llegado un momento en el que todas las problemáticas de convivencia escolar se relacionan con la violencia y, sobre todo, con el maltrato entre escolares o acoso, apareciendo múltiples estudios e investigaciones al respecto, tanto nacionales como autonómicas, y “parecen” haberse dejado de lado otros aspectos que tienen gran relevancia para construir convivencia y que precisamente deberían trabajarse para prevenir estos problemas mayores.

Por otra parte, algunas de las investigaciones ponen de manifiesto el incremento de la violencia en el marco escolar y por tanto, la necesidad de afrontar el tema y buscar respuestas, no solo en la línea de profundizar en la mejora de la convivencia como herramienta para el aprendizaje de la democracia

y sus valores de tolerancia y respeto, sino para prevenir posibles retrocesos y evitar llegar a utilizar medidas radicales donde el componente pedagógico tiene, desgraciadamente, poco peso específico. Y en todo este proceso, recalcamos el papel primordial que desempeña el profesor; de ahí el énfasis que ponemos en su necesaria formación, mucho más pedagógica y adaptada a los cambios actuales.

1.2.2 HACIA LAS PRIMERAS RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

En primer lugar, consideramos oportuno llamar la atención al lector sobre algunas puntualizaciones que debemos hacer cuando buscamos respuestas a la pregunta frecuente y actual referida a ¿qué se puede hacer desde la escuela?

Últimamente parece que toda la problemática de los niños y de los adolescentes se considera una cuestión que ha de resolver única y exclusivamente la escuela. Sin embargo, y como ya hemos puesto de manifiesto anteriormente, la escuela comparte una función socializadora con la familia, los grupos de iguales, el entorno social más próximo, los medios de comunicación... y por tanto, no podemos olvidar que hay otras instancias implicadas, además del centro escolar, que también deben intervenir. En este sentido, como ya señalábamos, el educador social podría desempeñar una función relevante en el fortalecimiento de la relación del mundo escolar con la comunidad. Con todo ello justificamos nuestra preferencia por emplear el término “respuestas pedagógicas”, mucho más amplias que las estrictamente escolares.

Por otra parte, del mismo modo que el deterioro de la convivencia tiene muchas causas, debemos señalar también que no hay una solución única. En nuestra opinión, algunas de las tareas que tendría que emprender la escuela en esa búsqueda de una mejora de la convivencia son las recogidas en la *figura 7* y a las que vamos a dedicar unas páginas.

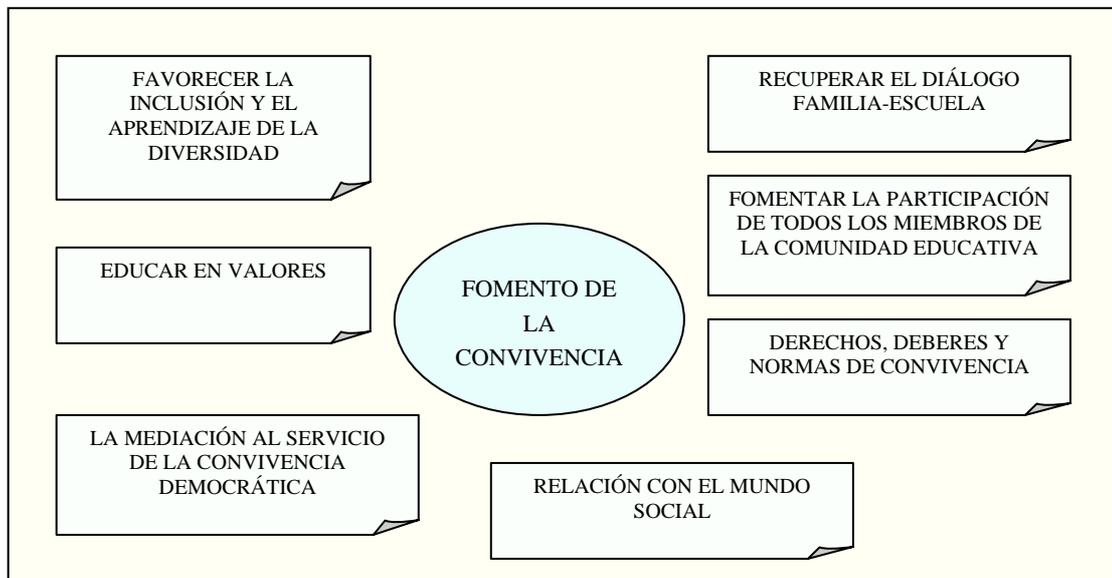


Figura 7. Respuestas pedagógicas para fomentar la convivencia escolar (Fuente: Elaboración propia)

a. Favorecer la inclusión y el aprendizaje de la diversidad

Para fomentar la cultura de la convivencia, la escuela debe ser inclusiva o lo que es lo mismo, ha de acoger y atender debidamente a todos los niños y niñas, pretendiendo que desarrollen hasta el máximo de sus posibilidades. La convivencia se rompe cuando las personas dejan de sentir que pertenecen a un grupo humano o comunidad, cuando se sienten ignoradas, minusvaloradas o excluidas. Por desgracia, es excesivo el número de alumnos que se sienten fuera de un sistema escolar a los que éste considera fracasados. Si queremos educar en la convivencia, la escuela tiene que ver el modo de cuidar a los más desfavorecidos, a los alumnos que necesitan mayor apoyo, siendo, además, necesario fomentar la participación de todos, procurar la atención individualizada y favorecer la autoestima. La escuela ha de ser un instrumento imprescindible para evitar uno de los grandes peligros del presente y del futuro: la exclusión social. Aquí debemos destacar la importancia de la práctica de la tutoría individual y de grupo, dentro de la función docente, dirigida a todos y cada uno de

los alumnos y, principalmente, para atender al alumnado que requiere medidas de atención especial.

En esta misma línea, la escuela debe enseñar a convivir en la diversidad y la mejor manera de lograrlo es que alumnos diferentes puedan aprender juntos en la misma aula. En estos momentos, las escuelas son cada día más diversas; sin embargo, todavía existe mucho rechazo hacia lo diferente, hacia lo desconocido. Como muy bien se señala en el Informe *La educación encierra un tesoro* (J. Delors *et al.*, 1996: 103), “la idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua pues los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar los prejuicios desfavorables hacia los demás”. En esta misma línea, abunda Javier Elzo (1998: 12) al anotar: “una de las clases de violencia que más me preocupa es la del insulto al otro porque no es como yo”.

El convivir en la diversidad pasa por el descubrimiento del otro como diferente, pero igualmente valioso. La educación tiene la misión de dar a conocer la diversidad y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia que existe entre todos los seres humanos. Como se señala en el ya citado *Informe*, “la forma misma de enseñanza no debe oponerse a ese conocimiento del otro. Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumento, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI” (J. Delors *et al.*, 1996: 104).

El tema de la diversidad, de tanta actualidad como relevancia pedagógica y social, fue elegido por la Sociedad Española de Pedagogía para abordarlo en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (2004), otorgándole el título específico “*La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*”. Nuestra aportación (L. García Raga y R. López Martín, 2004), se dirigió fundamentalmente a recalcar la importancia del equilibrio necesario entre

la diversidad e identidad. La complejidad de las sociedades actuales exige del ámbito educativo la formación de individuos capaces de convivir aceptando tanto los rasgos de identidad que le son propios como los diferentes; por otro lado, este aprendizaje de la diversidad debe ser compatible con el fomento de la identidad o el desarrollo en los individuos de un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad. Sin duda, la búsqueda del equilibrio correcto de estos procesos constituye una de las tareas inexcusables de la educación en los inicios del siglo XXI.

El aumento de la diversidad actual en nuestros centros es debido, en parte, al incremento del fenómeno migratorio. De esta manera, y tal y como indican Rosario Ortega, Antonio Jesús Rodríguez y Alexandra Larrasoain (2004: 41) la escuela ha de asumir un nuevo reto: “lograr que los chicos y las chicas se socialicen en un clima de diversidad cultural que les permita construirse como personas que aceptan la pluralidad, que son tolerantes y comprensivas frente a lo que quizá no les es familiar. Alcanzar esta nueva meta es necesario para el futuro de una sociedad mundializada...” Por otro lado, se pretende que los alumnos que presentan alguna “necesidad educativa especial”, convivan en aulas ordinarias con los demás alumnos, atendiendo a cada alumno según sus peculiaridades específicas.

En definitiva, ante esta diversidad escolar y social evidente, muchos defendemos la construcción de una escuela inclusiva que, como afirma Manuel Lorenzo (2004: 88), “significa el culmen de la atención a la diversidad de los alumnos y la verdadera integración de las necesidades que presentan. Es la escuela contraria a cualquier segregación, sea por razones de capacidad intelectual, de disposiciones de personalidad, de género, sexo o cultura”. Además, añade que la escuela inclusiva es la “que ve la diferencia como un valor y no como un problema”.

La escuela ha de convertirse en un espacio en el que se educa para ser, vivir y convivir; un espacio en el que se involucre a cada uno de sus miembros no sólo para que trabaje individualmente, y para que se responsabilice y se

comprometa personalmente, sino también para que comparta y coopere con los demás (P. Pujolàs, 2004:34).

Diversos expertos en la temática de la convivencia escolar han puesto énfasis en la necesidad del aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar la convivencia de los centros. En este sentido, Juan Escámez, Rafaela García y Auxiliadora Sales (2002: 75-76), consideran que las propuestas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo permiten estructurar las interacciones entre los alumnos de forma que, a la vez que aprenden contenidos “académicos”, desarrollan “sentimientos de pertenencia, aceptación, apoyo y colaboración dentro del grupo, así como habilidades y roles sociales necesarios para mantener relaciones de interdependencia”. Los citados autores nos señalan, asimismo, que no es lo mismo aprendizaje cooperativo que aprendizaje en grupo, términos que suelen confundirse, ya que, como bien nos señalan, “por el mero hecho de distribuir las actividades en el aula por grupos de trabajo no necesariamente promovemos conductas de colaboración y solidarias entre los participantes”.

La profesora M^a José Díaz-Aguado (2002), en una línea similar, se refiere a algunas ventajas del aprendizaje cooperativo, destacando que fomenta “el rendimiento escolar, la motivación por el aprendizaje, el sentido de la responsabilidad, la tolerancia y, especialmente, para desarrollar la capacidad de cooperación y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos”. Por su parte, la profesora Rosario Ortega junto a Verónica Fernández (1998: 89-90) destacan “la cooperación como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros como para los que saben más y ayudan a ampliarlo a contextos diversos y transferirlo a nuevas situaciones”. A lo cual añaden que “no tendría sentido la propuesta de afianzar los sentimientos de la solidaridad y los vínculos afectivos entre el alumnado, si la propuesta de trabajo real es competitiva, de estimulación de la rivalidad o simplemente individualista”. En definitiva, el aprendizaje cooperativo puede ser un instrumento para mejorar la convivencia. (R. García, Joan A. Traver e I. Candela, 2001: 7). Evidentemente, cuando se utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo, los alumnos practican conductas prosociales y

aprenden a ver situaciones desde otras perspectivas diferentes a las suyas, fomentándose la comunicación, de ahí su vinculación con la mejora de la convivencia. Estas técnicas contrastan con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja “en contra” de los demás para alcanzar los objetivos escolares (D.J. Jonson; R.T. Jonson. y E.J. Holubec, 1999: 14). Asimismo, el aprendizaje cooperativo previene la exclusión social que pueden padecer en las aulas algunos alumnos por motivos de cultura, género o por presentar necesidades especiales. Como nos expresa M^a José Díaz Aguado (2006: 198), “el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede favorecer la superación de estos problemas al promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea”. Ahora bien, la citada autora anota algunas condiciones que deben cumplirse: el contacto entre los alumnos que pertenecen a distintos grupos étnicos, de género o de rendimiento debe producirse con la suficiente duración, calidad e intensidad como para establecer relaciones estrechas; se han de proporcionar experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar; y, deben cooperar en la consecución de los mismos objetivos hasta su consecución (p. 199).

En una línea similar y avanzando un paso más, algunos investigadores abogan por organizar las aulas a través de los denominados “grupos interactivos”. Partiendo de una filosofía similar al del aprendizaje cooperativo, se organizan las aulas en pequeños grupos, los cuales han de trabajar diferentes cuestiones de las diversas materias, interactuando y siendo ayudados por un adulto. Los grupos interactivos suponen incorporar en las aulas todos los recursos necesarios para que los niños aprendan, sin retirar a nadie del aula, ni del centro, pero asumiendo que el profesorado solo no puede trabajar, con lo que se incorporan recursos para ayudarle. Esta metodología es la que utilizan las llamadas “comunidades de aprendizaje”, una temática en la que no podemos detenernos, aun considerando que es de gran interés para atender a la diversidad y en definitiva, para fomentar la convivencia³. Las comunidades de aprendizaje se basan en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basada en el aprendizaje

³ Existe una página web dedicada a todo este proyecto: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

dialógico, lo cual supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, en base al diálogo.

Finalmente, quisiéramos resaltar que la escuela debería fomentar el trabajo en equipo dirigido a la consecución de proyectos comunes: “esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorizan los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación. En consecuencia, en sus programas la educación escolar debería reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de la participación en actividades sociales” (J. Delors *et al.*, 1996: 139). La escuela católica alemana ha introducido en sus centros una experiencia pedagógica de educación social muy interesante conocida bajo el nombre de “Compasión”, desde la que se enseñan a trabajar en grupo en proyectos solidarios. Contempla este modelo de enseñanza una formación teórica y realizaciones prácticas en centros asistenciales, centros de mayores, hospitales, ONGs, etc. (M. de Castro, 2003: 101-102).

Y en toda esta tarea de cambiar la organización del aula, y la metodología empleada, se requiere, indudablemente, la formación y preparación de los docentes para que conozcan las diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo y para que ellos mismos aprendan a educar en la diversidad, y a educar al que es “diferente” sin mostrar discriminación alguna. Los profesores, una vez más, se encuentran ante nuevos retos.

En síntesis, para construir una cultura de convivencia, debemos transformar la escuela selectiva en escuela inclusiva y el aprendizaje individualista y competitivo en aprendizaje cooperativo.

b. Educar en valores

Por otro lado y muy en la perspectiva anterior, la escuela ha de educar en valores democráticos: la libertad, la participación, la tolerancia activa (mucho más que el simple “soportar” al otro), la solidaridad, la justicia, el respeto, la

cooperación al bien común... Como afirma José Antonio Jordán (2003: 226) se requiere “una sólida carga pedagógica en el ámbito de la educación en valores”, “una educación ética radical” para superar el egocentrismo latente en toda expresión de etnocentrismo, xenofobia, racismo... Debe potenciarse decididamente la “educación de los valores en los que se fundamenta la convivencia”, adoptándose para ello medidas concretas a múltiples niveles, desde una acentuación de los objetivos actitudinales en todas las programaciones hasta en las disposiciones normativas de los currículos.

Y sobre todo, hoy debemos educar en el sentido crítico: “La labor nuclear de la educación posiblemente tenga que consistir en esto: programar la acción de la influencia educativa para ayudar al alumno a llevar a cabo la maduración de su personalidad, con el fin de que pueda ser capaz de hacer opciones libres y conscientes ante los diferentes valores que se le muestran” (J. Delors *et al.*, 1996: 106).

Y todo ello sin olvidarnos de que los valores se enseñan fundamentalmente a través de la vida de las personas que pretenden transmitirlos, es decir, a través del testimonio de vida de los educadores. Desde esta perspectiva, es evidente que no basta con plasmar en los proyectos curriculares los valores antes citados, sino que hay que impregnar la vida de la escuela de los mismos, sin negar con los hechos lo que luego afirmamos en nuestros objetivos escritos. Si el niño vive en la escuela los valores democráticos, podrá transferirlos a otros contextos.

La transversalidad aporta un marco idóneo para trabajar los valores, si bien formula problemas metodológicos y promulga la necesidad de la interdisciplinariedad que no siempre se ha sabido abordar desde la tarea del día a día. (I. Fernández, 2004: 104). Ésta ha sido una de las causas que han motivado la intención de crear una nueva asignatura que explícitamente eduque en los valores de una sociedad democrática.

Se debe poner el acento educativo en “el aprender a ser”, en formar a la persona, y se ha de priorizar el papel de las actitudes, los valores y las normas como orientador del curriculum. Se ha de trabajar con los alumnos el desarrollo de la inteligencia emocional, de las habilidades cognitivas, del razonamiento moral y de las habilidades sociales. Todo ello dispensando un trato individualizado al alumnado para que pueda ser atendido sea cual sea su nivel de aprendizaje.

c. La mediación al servicio de la convivencia democrática

Con objeto de promover la cultura de la convivencia, la escuela debe educar en la resolución de conflictos. Como destaca Juan Carlos Torrego (2001: 24) “si uno de los fines más importantes de las instituciones educativas es la socialización, y los conflictos y las diferencias entre las personas forman parte de nuestras relaciones sociales, el sistema educativo debe asumir que ese proceso de socialización incluya el hacer frente a los conflictos de convivencia”.

El reto consistirá, por tanto, no en eliminar los conflictos, sino en aprender a resolverlos de manera constructiva, no violenta, dialogante y dentro de un clima positivo para que éstos no desemboquen en ningún tipo de agresión o violencia. Según Josep M^a Puig Rovira (1997: 58-65) los conflictos se deben enfrentar, la pasividad, la huida, la aproximación agresiva a éstos no hace más que acentuarlos. Considerando que el conflicto puede ser un elemento enriquecedor y como nos indica Juan Carlos Torrego (2000: 11) “un hecho inherente a la interacción humana”, se requiere la utilización de ciertas técnicas para garantizar un buen clima de convivencia. Las que más se utilizan, tal y como nos indica José Antonio San Martín (2003: 48-54), son: la negociación, el arbitraje, la conciliación, el juicio y la mediación.

La negociación se caracteriza porque las dos partes enfrentadas buscan juntas una solución que sea satisfactoria para ambas partes. Llegar a un acuerdo es importante, pero no es una condición indispensable para hablar de negociación (X. R. Jares, 2001b: 149-50). Al menos las dos partes buscan el encuentro, se abren a la comunicación, aunque no se logre el acuerdo de momento. El arbitraje

es una negociación en la cual la decisión de la disputa se delega en un tercero (árbitro), neutral e imparcial, el cual señala cuál es la solución más justa para poner fin al conflicto. La conciliación también es una negociación en presencia de un tercero que se encarga de reunir a las partes para hablar o transmitir información entre ellas. El conciliador desempeña un papel pasivo, sólo preside, aunque puede proponer fórmulas de arreglo. El juicio, por su parte, se realiza ante un juez que preside y determina, una vez escuchadas las partes y sus abogados. Finalmente, la mediación es un procedimiento en el cual un tercero, que no tiene facultades de decisión, ayuda a las partes a resolver conflictos. En este caso, quienes resuelven son las partes.

De entre estas técnicas, quizás convenga detenernos, con la brevedad necesaria, en la mediación por considerarla la más idónea para la resolución de conflictos y mejora de convivencia, sobre todo en lo que hace referencia al ámbito escolar. La mediación permite, tal y como nos expresa Mario Viché (2005:60) favorecer “el encuentro de dos partes, dos individuos o colectivos, que se encuentran en una situación de incomunicación, bien sea por unas barreras de tipo social, cultural, económico, generacional, político..., o bien sea por el efecto de una situación conflictiva que afecta a ambas partes”. Ahora bien, se trata de una técnica que no sólo posibilita resolver conflictos, sino también que todas las personas involucradas en el quehacer educativo puedan participar y comunicarse democráticamente. La escuela debe formar ciudadanos que hagan posible el mantenimiento y el desarrollo de la democracia, con lo cual consideramos que la mediación ha de ocupar un lugar relevante en la institución educativa del futuro.

Diversos autores han escrito sobre la mediación y muchos de ellos están de acuerdo en considerarla como “un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, al mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio” (J.C Torrego *et al.*, 2000: 11). Sin embargo, nosotros concebimos la mediación desde una visión más amplia, tal y como hemos reflejados en otros escritos (L. García Raga, 2005a; L. García Raga y R. López Martín, 2007: 71-114), entendiéndola no sólo como un método de gestión de conflictos, sino también como una herramienta capaz de

fomentar relaciones sinérgicas y construir espacios comunes que interpreten las diferencias y el posible enfrentamiento de intereses como instrumentos formativos. La finalidad de la mediación, por tanto, no es tanto llegar a un acuerdo, sino restablecer la relación, construir unos espacios comunes, propiciar propuestas y soluciones de futuro, en el marco de procesos de tolerancia y respeto.

En este mismo sentido, M. Carme Boqué (2002: 57), experta en la temática, entiende que la mediación “no es una simple técnica que se ocupa de facilitar la desaparición de los conflictos en los centros educativos”; va mucho más allá, significándola como:

“- Un intento de trabajar con el otro y no contra el otro en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo.

- Un proceso de comunicación horizontal a tres bandas en el que el/ la mediador/a crea las condiciones para que los protagonistas puedan compartir inquietudes y planteamientos, puntos de vista y limitaciones con el ánimo de elaborar el conflicto y ponerse de acuerdo.

- Una vía voluntaria y confidencial para explorar los conflictos en la que los protagonistas toman sus propias decisiones mediante consenso y sin estar coaccionados por ninguna clase de poder.”

Es más, la citada autora considera, de manera muy acertada desde nuestra opinión, que la mediación “supone un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática. De ello no deducimos que los procesos de mediación, en solitario, vayan a construir el puente social hacia un futuro más humanizado, aunque quizá sí asienten una de las piedras que nos pueden ayudar a cruzar el cauce en ambos sentidos” (M.C. Boqué, 2003: 10).

Se trata de ir más allá de la perspectiva de la resolución de conflictos – abundantemente desarrollada– y repensar nuevos códigos de comunicación y participación, en la medida en que la mediación pretende facilitar que el individuo encuentre las posibles soluciones desde su autonomía personal. La mediación, por tanto, posee un gran potencial educativo, “quienes pasan por el proceso no sólo tienen la oportunidad de resolver sus disputas, sino que también aprenden a ponderar mejor sus propias necesidades y las de los demás, mejoran su comunicación con los otros e incorporan reglas básicas de convivencia social” (L. Shvarstein, 1998: 34).

Diferentes teóricos recalcan esta dimensión comunicativa de la mediación, hasta el punto de considerar que la mediación “no tiene otra finalidad que la comunicación” (J. Giró, 1998: 23). Eduard Vinyamata (2003:17), desde una perspectiva similar, define la mediación como “el proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás”. La mediación, por tanto, implica la posibilidad de decidir de manera autónoma de qué manera hacer frente al conflicto y participar democráticamente para transformar constructivamente la situación. En la *tabla 1*, sintetizamos las definiciones de mediación anteriormente señaladas y complementadas con otras que consideramos que deben subrayarse.

C.W. Moore (1995:44)	“La mediación es la intervención en una disputa o negociación de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio arreglo mutuamente aceptable”
J. C. Torrego (2000: 11)	“Un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, al mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”
E. Vinyamata (2003:17)	“Proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás”
M. Uranga (1998: 149)	“Extensión de la negociación. El mediador o el equipo mediador representa a una tercera parte neutral que facilita el proceso de negociación. Es una técnica más productiva, en general, que la negociación no mediada, aunque deja a las partes la responsabilidad de definir el conflicto y de acordar una solución”
M. J. Crespo (2002)	“Proceso que favorece la comunicación, el diálogo, la apertura de cada uno a las necesidades e intereses del otro bajo un fin común y un sistema de apoyo para que las partes implicadas en un proceso de cambio (personal, grupal o social) puedan realizarlo generando opciones y llegando a decisiones participativas y consensuadas”
R. Ortega y R. del Rey (2002: 86)	“Es la intervención, profesional o profesionalizada, de un tercero experto en el conflicto que mantienen dos partes que no logran, por sí solas, ponerse de acuerdo en los aspectos mínimos necesarios para restaurar una comunicación, un diálogo que, por otro lado, es necesario para ambos”
S. Marsai (2004)	“Es la actividad, la acción de un “tercero”, que realiza un trabajo de tipo “ternario” para que personas que han aceptado libremente la presencia de un mediador, alcancen una nueva relación. Esta relación nueva, que comporta una visión distinta del otro, puede servir para prevenir futuros conflictos o bien para crear nuevas relaciones que fructificarán o no, por sí mismas. También puede servir para que ellos mismos, por sí mismos, encuentren una salida a un conflicto o no. Es urgente cambiar el “chip” y comenzar a entender la mediación como lo que es: un arte La mediación tiene sus técnicas, pero en ningún caso se reduce a ellas”
R. Alzate (2005: 42)	“La mediación es un método estructurado de resolución de conflictos en el que una tercera parte asiste a las personas en disputa escuchando sus preocupaciones y ayudándoles a negociar”
M. C. Boqué (2002: 57; 2003: 10)	“No es una simple técnica que se ocupa de facilitar la desaparición de los conflictos en los centros educativos” “Supone un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática”
J. Tuvilla (2004b: 300)	“Alternativa al modelo disciplinario tradicional basado en la aplicación de sanciones, según un conjunto de normas de convivencia previamente establecidas, que excluye y estigmatiza al alumnado implicado en el acto enjuiciado”
I. Fernández (2006)	“El concepto de mediación implica la ruptura de la asimetría de poder propia de la institución escolar, situando en igualdad a las partes en conflicto para que éstas puedan solucionar por sí mismas el conflicto por la vía de la negociación y el acuerdo”

Tabla 1. **Conceptos de mediación** (Fuente: Elaboración propia a partir de las definiciones aportadas por autores)

En definitiva, y respetando la diversidad de matices que puedan englobarse en un concepto amplio de los procesos de mediación, podemos entenderla como un conjunto de técnicas que tratan de resolver posibles conflictos en el que las partes enfrentadas se ponen en manos de una tercera persona imparcial, el mediador, sin otro poder que la autoridad reconocida por las partes, al objeto de buscar una salida asumida por todos. Las posibilidades pedagógicas de la mediación son evidentes; se aprende a dialogar, a participar, a lograr un consenso, a defender las propias ideas, a escuchar de manera activa, a ponerse en el lugar del otro, a adquirir compromisos, a expresar sentimientos y emociones, a pensar, a actuar con autonomía, contribuyendo, de esta manera, a la formación de ciudadanos capaces de convivir democráticamente. En palabras de M. Carme Boqué (2006), la mediación proporciona “un escenario formal de comunicación, donde la construcción compartida de significados facilita la salida positiva al conflicto. Un auténtico proceso mediador genera aprendizaje sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la situación, modelando actitudes de respeto y de diálogo”. De ahí la concepción de la mediación no como una simple técnica para solucionar problemas, sino como un instrumento que posee un gran potencial educativo.

En relación a quién es el que asume la figura de mediador, los expertos aluden a que cualquier miembro de la comunidad educativa: profesores, preferentemente, pero también alumnos, padres, personal no docente..., más allá de la figura de mediadores profesionales externos, pueden y deben formar parte de los equipos de mediación. La apuesta de la convivencia, el objetivo de mejora de la capacidad comunicacional y relacional de los sujetos y el logro de una autonomía responsable por parte de los educandos, entre otros aspectos educativos a los que hemos hecho referencia, exigen la participación de todos en los procesos mediadores.

Recientemente se ha contemplado la posibilidad de la contratación de profesionales externos, caso de educadores sociales, como agentes mediadores y responsables de las cuestiones sociales de los procesos educativos; se trata de incluir un profesional de la educación, eso sí, pero sin un perfil estrictamente

docente, capaz de encargarse de estas funciones cuya importancia ha ido creciendo en el entorno escolar: resolución de conflictos, mejora de la convivencia, cooperación con las familias, gestión de la multiculturalidad, relaciones con el entorno cercano, colaboración con equipos de servicios sociales, políticas de protección a la infancia, ayuda para superar momentos de transición y cambio entre niveles escolares, etc. En los XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001), se consideró esta posibilidad⁴, entendiéndose que, al igual que hace varias décadas fue aconsejable la llegada al ámbito escolar de psicopedagogos encargados de apoyar y trabajar en cuestiones de formación de la personalidad individual de los sujetos, ahora la calidad educativa requiere profesionales con elevada formación pedagógica, capaces de abordar cuestiones estrechamente vinculadas con la perspectiva social, toda vez que es esta dimensión social la que aglutina –hoy día– buena parte de los problemas acontecidos en el entorno escolar.

En algunas Comunidades Autónomas, incluso, ya se encuentran educadores sociales en los centros docentes de Secundaria, tal y como sucede en Extremadura, que ya ha implantado la figura del educador social en los centros, siendo una de sus funciones la de mediación escolar⁵; por otro lado, Castilla-La Mancha ofrece la posibilidad de la intervención de educadores sociales en aquellos centros que lo justifiquen suficientemente, previa demanda e informe favorable de la Inspección Educativa, dada la problemática de convivencia y especiales circunstancias conflictivas que puede experimentar un determinado centro⁶.

Así y todo, en la actualidad la mediación entre iguales es la más extendida y la que parece estar consiguiendo resultados más exitosos, toda vez

⁴ La citada propuesta es recogida, junta a otras muy interesantes, en el documento *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad* (2001).

⁵ Instrucciones de 7 de julio de 2004, de la Secretaría General de Educación, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Centros de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

⁶ Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla- la Mancha.

que los chicos y chicas han asumido con mayor entusiasmo que las familias y el propio profesorado el rol de mediadores. Se trata, en síntesis, de que los alumnos seleccionados, tras recibir una formación introductoria en mediación, intervengan en los conflictos de sus propios compañeros, lo cual supone una mayor proximidad y simetría que si en la mediación se implicara una figura de “autoridad” como el profesor. Los programas de mediación entre iguales entienden la mediación como un medio que permite a los estudiantes un mayor control de sus capacidades y de su vida, en la idea de que es mejor que sean ellos quienes manejen sus propios problemas, aunque ello signifique que los docentes y directivos no ejerzan tanto control sobre determinados conflictos. Esta característica de la mediación es lo que algunos llaman “*empowerment*”, en el sentido en que la mediación sirve para potenciar (*empower*) a los alumnos (T. S. Jones y A. Bodtke, 2000: 29-54).

No debemos olvidar, y así lo han puesto de manifiesto algunos autores (I. Fernández, 2006), que la aplicación de los procedimientos mediadores concede autonomía y responsabilidad a todos los sectores de la comunidad educativa y elimina esta sensación de “asimetría de poder” que la mayoría de los estudiantes percibe como algo negativo. Cuando menos, al igual que otras estrategias como el “alumno ayudante”, “alumnos tutores de áreas”, “club de deberes” (I. Fernández, E. Villaoslada y S. Funes, 2002), “circle time”, “circle of friends”, “befriends”, “active listening” (H. Cowie, D. Jennifer y S. Sharp, 2003: 274-277), sitúa en igualdad a las partes, sean estos profesores o alumnos, y permite alcanzar el verdadero objetivo de la mediación escolar: asumir el conflicto como algo no estrictamente negativo, susceptible de ser utilizado como recurso educativo, al objeto de mejorar las relaciones entre la totalidad de sectores que intervienen en el ámbito educativo. Así pues, generalmente no intervienen en la mediación agentes externos, dado que ello supondría “poner en manos ajenas el manejo de los conflictos, lo cual privaría al centro de su compromiso genuino con la gestión de la convivencia, le escatimaría oportunidades de aprendizaje individual y grupal y le llevaría, finalmente, a desentenderse de la participación activa en la construcción de una cultura de la paz” (M.C. Boqué, 2006). En algunos proyectos

de mediación sí existe intervención mediadora por parte de un Equipo externo, pero únicamente en casos especiales, tal es el caso del proyecto “Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado” (J. C. Torrego, 2004).

Sea como fuere, con participación de profesionales o desde la perspectiva de la mediación entre iguales, el mediador debe presentar una serie de cualidades, tales como (J. C. Torrego y J. M. Moreno, 2003: 124): no tomar partido por alguna de las partes; no permitir que sus opiniones afecten al trato con los participantes; empatizar con las partes de manera igualitaria y usar técnicas de escucha activa; creer y mantener la confianza con el proceso y con la actuación de las partes; y, finalmente, ser paciente y estar dispuesto a prestar cualquier ayuda.

De estas características o principios que deben regir los procesos de mediación, la neutralidad ha sido cuestionada por diversos expertos en la temática, considerando que la necesaria participación o compromiso del mediador en las disputas en las que media, se opone a la neutralidad o imparcialidad, conceptos que se asocian –se quiera o no– con “no tomar partido por nadie”. Frente a este concepto estricto de neutralidad, los especialistas del ámbito escolar, caso de Francisco Díez y Gachi Tapia (1999: 112), prefieren emplear el término de “multiparcialidad”, lo cual implica para los citados autores “tomar partido por todos”, pues resulta difícil “generar climas de confianza y empatía con todos, por un lado, y por otro, el ser equidistantes”. M. Carme Boqué (2003: 32-36), desde una visión próxima, hace hincapié en la necesidad de que el mediador no sea neutral, sino independiente y empático, lo cual supone, en algunas ocasiones, impulsar a una parte más que a otra para lograr horizontalidad en el intercambio comunicativo, actividad compensatoria –por otro lado– típicamente educativa. No podemos olvidar que la mediación, como cualquier otra técnica utilizada en el medio escolar, debe ser una tarea cooperativa, que involucre a todos los sectores de la comunidad educativa, máxime si el mediador no es un profesional ajeno sino un miembro de la propia comunidad y –en muchos casos– compensatoria y tendente a buscar la equidad de posibles desequilibrios.

Sin entrar en mayor profundidad en esta polémica de la cuestión de la neutralidad, lo que es evidente es que el mediador tiene que ayudar a las personas del conflicto a expresarse, a explicarse, a entender mejor tanto sus intereses como los del otro, gestionando el conflicto desde una perspectiva constructiva y positiva, todo lo cual permite mejorar la relación entre las partes. En palabras de Xesús R. Jares (2001b:160), los objetivos fundamentales del mediador deben ser: “favorecer y estimular la comunicación entre las partes en conflicto, proceso que suele llevar consigo el control de las interacciones destructivas; promover que ambas partes comprendan el conflicto de forma global, y no solamente desde su perspectiva; ayudar a que ambas partes analicen las causas del conflicto, separando los intereses de los sentimientos; favorecer la conversación de las diferencias en formas creativas de resolución de conflictos; y restablecer, siempre que sea posible, las posibles heridas emocionales que puedan existir entre las partes en conflicto”.

Utilizar la mediación, por tanto, implica intervenir ante los problemas de convivencia a través de estrategias más pedagógicas que la aplicación estricta del régimen disciplinario; lo cual no quiere decir que la mediación resuelva cualquier tipo de problema ni que no haya que recurrir en algunas ocasiones al régimen disciplinario. De lo que se trata es de caminar hacia un sistema disciplinario mucho más pedagógico que el vigente, que podemos calificar de reactivo y sancionador; no podemos olvidar que el objetivo de la escuela debe ser el de educar y las sanciones, precisamente, no contribuyen a ello. En este sentido, el gran experto internacional en mediación, el profesor de la Universidad de Lyon, Jean Pierre Bonafé-Schmitt (2000: 25), considera que la mediación escolar se presenta como una alternativa al modelo disciplinario tradicional, basado en la aplicación de sanciones que excluye y estigmatiza al alumnado.

Al respecto, también nos gustaría señalar el concepto de disciplina por el que apuesta el profesor Ramón Alzate (2006: 1-10), que desarrolló recientemente

en el *IX Foro Anual de Orientadores*⁷ al que asistimos. Él aboga por una disciplina positiva o democrática frente a una disciplina punitiva en la que se basan los sistemas disciplinarios, lo cual significa incorporar otros elementos de resolución de conflictos que permitan la autorregulación en contraposición a la regulación externa y la responsabilidad individual en el cumplimiento de las normas. Se trata, en síntesis, de reformular el actual sistema disciplinario escolar e incorporar nuevas herramientas, tal como la mediación, para cambiar la forma de hacer frente a problemas de convivencia y facilitar que los alumnos sean ellos quienes gestionen sus propios conflictos.

En esta misma línea, nosotros consideramos que la mediación se ha de incorporar dentro del Reglamento de Régimen Interior, teniéndola en cuenta de manera explícita como parte integrante de la cultura de cada centro y utilizándose siempre que sea posible⁸.

Por otra parte, conviene señalar que el mediador requiere una formación, lo cual no significa que toda persona que recibe una formación en mediación deba ejercer de mediador en la escuela. Esta idea también es apuntada por M. Carme Boqué (2006: 14), quien considera que “los límites no se fijan en relación con la mayor o menor habilidad de los recién preparados mediadores”, sino que “los límites provienen más bien del cargo o rol específico que desempeñe esa persona en el centro o fuera de él”. Con ello, viene a decirnos que una figura de autoridad del centro educativo, ya sea algún jefe de estudios, un director o un inspector, puede utilizar de manera informal las herramientas de la mediación, pero no podrá seguir un proceso de mediación formal, ya que su intervención ante conflictos surgidos entre dos alumnos suele ir dirigida a tomar decisiones, las

⁷ Durante nueve años el Centro de Formación Universitaria y Secundaria Florida, de Valencia, ha organizado un foro para orientadores de Educación Secundaria, tratándose temas de relevancia pedagógica. En la novena edición (09-03-2006) se ha tratado el tema de “La atención a la diversidad en las aulas”, interviniendo expertos en el tema de la convivencia escolar, tal es el caso del profesor Ramón Alzate.

⁸ En el programa del Departament d’Ensenyament de Catalunya, recogido en “*La convivència en els centres docents d’ ensenyament secundari*” (2003), se ofrecen algunos ejemplos de reglamentos de régimen interior donde figura la mediación (pp. 64-65). Se puede consultar en la página web: <http://www.gencat.net/educacio/convivencia>.

cuales han de ser aceptadas. Por tanto, esta forma de actuar está más cerca de lo que denominamos arbitraje, pues implica que las personas en conflicto no sean las protagonistas de sus decisiones, algo que es fundamental en la mediación.

En relación con el desarrollo del proceso de la mediación, podemos resaltar que contempla un número diferente de fases dependiendo del autor que lo describe, pero se muestran muchas coincidencias; realmente, el número total de fases depende de las “escisiones en lo que bien podrían considerarse subfases del proceso” (M. C. Boqué, 2003:78).

La utilización de las técnicas mediadoras en el escenario educativo de nuestro país es relativamente reciente, si lo comparamos con el desarrollo alcanzado en otras esferas como la familiar, laboral o internacional. Su incorporación al ámbito escolar se está produciendo de forma lenta, aunque sólida, y no sin dificultades (L. Schvarstein, 1999; X. R. Jares, 2001b, entre otros), toda vez que debe competir en inferioridad de condiciones con los requerimientos instructivos de los planes formales –al fin y a la postre prioritariamente demandados por la sociedad en general– y la necesidad de establecer tiempos y espacios específicos, en una realidad escolar excesivamente dominada por los aspectos burocráticos. En España tendremos que esperar a 1993 para que se desarrolle uno de los programas pioneros de mediación escolar; surge en el País Vasco, desde el Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratz (Gernika Gogoratz, 1994; M. Uranga, 1997: 65-68), dedicándose durante varios años a llevar a cabo actividades en forma de charlas y seminarios con profesores de diversas etapas escolares relacionadas con la educación para la paz desde la perspectiva de la transformación de conflictos. El programa, a modo de diseño conclusivo de las actividades mencionadas, se llevará a cabo en el *Instituto de Formación Profesional Barrutialde de Guernika*.

Hoy en día, existen otros programas de mediación en varias comunidades autónomas⁹ que ya vienen funcionando desde hace varios años, tal y

⁹ En algunos de estos programas nos detendremos en el capítulo III de la Investigación.

como sucede en Cataluña (P. Led, 2002: 9-19, P. Led 2003: 66-67) y en Madrid (J.C. Torrego y S. Funes, 2000: 40-43). Otras comunidades han iniciado programas de mediación este curso escolar (2005-06), tales como el programa “*Solucionando xuntos*”¹⁰, puesto en marcha por las Consellerías de Familia y Educación de Galicia en colaboración con la Fundación María José Jove.

Además de estos programas, encontramos iniciativas de mediación escolar que o bien se encuentran incluidas en planes de convivencia más globales (sin ser la mediación su eje central), tal como sucede en Andalucía¹¹ o en Navarra¹², o bien se han desarrollado como experiencias surgidas a partir de la autonomía de la que disponen los centros, tal como sucede en Comunidad Valenciana (L. García Raga, 2005b), en Castilla-León, Castilla-La Mancha o Asturias.

Junto a todo un conjunto de iniciativas autonómicas, provinciales, municipales, asociativas, de centros concretos¹³, no podemos dejar de anotar la existencia de programas europeos de mediación en los que ha participado España, como en el caso del proyecto “Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso” (Proyecto MEDES), integrado dentro del programa europeo de acción comunitaria “Daphne”, cuya finalidad es la de llevar a cabo medidas preventivas para combatir la violencia ejercida en los niños y niñas, adolescentes y mujeres (E. Castellano, 2002: 56-59). Por otra parte, nos encontramos con la participación de la Asociación española AIEEF con instituciones de otros cinco países (Portugal, Francia, Italia, Irlanda, Bélgica), en

¹⁰ El proyecto se dio a conocer en mayo del 2005 en diferentes periódicos, tal como *La Voz de Galicia* (24-05-2005): <http://www.lavozdeg Galicia.es7>

¹¹ El “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia” incorpora la mediación como una estrategia, entre otras, para el logro de sus objetivos. En este sentido, la Consejería ha editado 10.000 ejemplares del libro “Tiempo de Mediación” de M. Carme Boqué (2005) y lo ha distribuido a todos los centros escolares andaluces sostenidos con fondos públicos y a los Centros de Profesorado. En algunos centros ya se ha comenzado la formación en mediación

¹² En el marco del “Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra” podemos destacar la experiencia piloto de mediación llevada a cabo en 10 centros de la misma durante el curso 2004-05 y siguiendo el modelo integrado propuesto por Juan Carlos Torrego.

¹³ En una publicación reciente (L. García Raga y R. López Martín, 2007: 71-114), sintetizamos una muestra de estas iniciativas diversas de mediación escolar.

el Proyecto Europeo “Gestão de Conflitos e da Violência pela Mediação Social (Escolar / Familiar), Programa de Educação Pessoal e Social” (GESPOSIT), que coordinado por la Universidad Abierta de Portugal e integrado en el Proyecto CONNECT de la Comisión Europea, se encuentra centrado en la mediación como estrategia pedagógica que permite gestionar los conflictos de forma positiva en la escuela y en la familia (GESTione POSITiva)¹⁴.

Con mucha razón, M. Carme Boqué (2004:17) señala que los programas de mediación escolar representan, en estos momentos, una de las “esperances més sòlides” para mejorar la convivencia en los centros escolares, al permitir “solucionar els conflictes des de la proximitat”. Significan un intento de ayudar a los alumnos a resolver sus propios problemas, y dotarles de los recursos para manejar autosuficiente y positivamente las diferentes situaciones conflictivas que se les presentan en los diferentes ámbitos de la vida (R. Alzate, 1998a: 268). En este sentido, el lector comprobará tras la lectura del capítulo tercero que la mediación ha pasado a ser la base de muchos de los programas de convivencia más actuales.

Por otra parte, cada vez son más los cursos formativos encaminados a preparar mediadores, como una figura profesional susceptible de trabajar en ámbitos diversos. En esta línea de formar mediadores, subrayamos que la Universitat de València oferta desde el curso 2003-04 un Diploma de Especialización, a modo de Curso de Postgrado, bajo el título “La mediación en la intervención socioeducativa”, donde se analizan sus bases teórico-prácticas fundamentales; sin renunciar al estudio de otros ámbitos de trabajo donde se utiliza la mediación (comunitaria, familiar, jurídica...), se aborda un núcleo básico sobre la mediación como instrumento de formación democrática de los escolares y de mejora de la convivencia escolar, en el cual venimos participando como docentes. Asimismo, se oferta un master de mediación en la Universidad de Sevilla, un curso de especialista universitario en mediación en la Universidad de

¹⁴ Información del proyecto se puede encontrar en la página web <http://www.gold.ac.uk/connect/index.html>

Alicante, un master y postgrado en Resolución de conflictos en la Universidad Ramón Llull de Barcelona, un postgrado titulado “La Mediación en el Ámbito Socioeducativo”, organizado conjuntamente por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Asociación de Maestros Rosa Sensat, un postgrado denominado “Educación y conflicto. La mediación como recurso” en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, entre otros.

Además de estos cursos de postgrado, se ofrecen cursos formativos desde diversas entidades, como la Associació de Mestres de Rosa Sensat, ACORD, la Asociación Internacional para la Gestión del conflicto Ponts de Mediació¹⁵, Associació Catalana per al desenvolupament de la mediació i l'arbitratge (ACDMA), Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, la Associació per a la Divulgació de la Mediació i Resolució de Conflictes ADIMER, Asociación Escucha Activa, etc.

Los diversos programas e iniciativas de mediación han supuesto resultados satisfactorios para la convivencia de los centros: mejora del comportamiento en situaciones de conflicto, creación de un entorno de aprendizaje constructivo, desarrollo de habilidades empáticas, participación e implicación del alumnado... En palabras de José Antonio San Martín, los beneficios de la mediación son los siguientes (2003: 121):

- “- favorecer las relaciones positivas entre los miembros de la Comunidad Educativa;
- consolidar la comprensión y la confianza en la escuela;
- ser base y modelo para negociaciones futuras;
- favorecer la integración entre los miembros de la Comunidad Educativa;

¹⁵ La empresa ACORD y la Asociación Ponts de Mediación disponen de un portal sobre la mediación (<http://www.solomediacion.com>), en el que se ofrecen cursos, consultoría, foro de debate, directorio de mediadores...

- reducir los conflictos violentos en la escuela;
- mejorar el clima escolar;
- ayudar a una mejor formación integral del alumno;
- gestionar los conflictos de una manera más económica, evitando su escalada;
- neutralizar, con la presencia del mediador, los comportamientos agresivos;
- tener testigos de los compromisos y ayudar a evaluar si se cumplen o no;
- ser más eficaz porque las personas interesadas son las que resuelven el conflicto; por ello es más probable que la solución sea aceptada por todos;
- favorecer la gestión del conflicto al promover el diálogo, la comunicación y la importancia de la relación entre las partes”.

Todas estas ventajas justifican bien los motivos que hacen afirmar al profesor Jean Pierre Bonafé-Schmitt (2000: 24-26), que la mediación más que una técnica eficaz de resolución de conflictos es sobre todo un proceso realmente educativo para todos quienes participan en ella, permitiendo la creación de nuevas solidaridades entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Compartimos esta idea, entendiendo que la mediación, además de ser una herramienta de prevención y gestión de los conflictos, es mucho más; sus principales ventajas las encontramos en las posibilidades transformadoras del propio contexto educativo, que lo hace mucho más “humano”, lo cual repercute en el contexto social. En este sentido, nos parece interesante la concepción de mediación que desarrolló la profesora Xus de Miguel (2006) en unas recientes jornadas de mediación escolar¹⁶, significándola como “una manera de mirar el món”. Con ello vino a decirnos que la mediación permite mirar la realidad desde diferentes perspectivas, además de la propia, al permitir un intercambio de ideas, deseos, intereses... De esta manera, la mediación escolar posibilita caminar hacia

¹⁶ III Jornades de Mediació Escolar (“*La mediació, una cultura per conviure en pau*”), celebradas el 2,3 y 4 de marzo del 2006 en Barcelona y organizadas por el Grupo de Trabajo en mediación y transformación de conflictos de la Associació de Mestres de Rosa Sensat denominado “*Arreglem-ho!*”

una nueva cultura, una cultura del diálogo y la paz, mayor beneficio que presenta, a nuestro juicio, la mediación.

Asimismo, queremos poner énfasis en la oportunidad que supone para implicar a las personas que tienen un conflicto en la toma de decisiones y en la autogestión de sus propios problemas, favoreciendo su protagonismo y responsabilidad, lo cual creemos que influye de manera considerable en la duración de las soluciones, al mismo tiempo que favorece la participación y la comunicación dentro y fuera del entorno escolar. En este sentido, consideramos que deben implantarse servicios de mediación en las escuelas que contribuyan al fortalecimiento de la convivencia y la participación democrática; si pretendemos formar ciudadanos activos, responsables, participativos...debemos usar metodologías participativas que promuevan su actuación e implicación. Tratar de resolver una disputa constituye una finalidad inmediata de la mediación; pero, además, tiene por fin a medio y a largo plazo, que los ciudadanos desempeñen un rol activo en la solución de los asuntos comunitarios. La mediación, por tanto, proporciona un referente de actuación a los alumnos como ciudadanos en métodos de transformación de conflictos, haciendo que éstos se impliquen directamente, se responsabilicen y apliquen estas claves a otros ámbitos de su vida (L. García Raga, 2005a).

Sintetizando, la mediación construye convivencia cívica al crear, por un lado, un contexto más pacífico donde el alumnado puede volcarse más fácilmente en sus responsabilidades y participar activamente en las decisiones, y por otro, al permitir la adquisición por medio de prácticas vivenciales de ciertas habilidades de relación interpersonal que se extenderán más allá de los límites escolares. En definitiva, parece evidente que la mediación es, junto a otras estrategias educativas, un instrumento que contribuye al gran objetivo de mejorar la convivencia y preparar al ciudadano para el desempeño de las habilidades y capacidades cívicas necesarias; sin duda, significa una respuesta idónea a algunas de las problemáticas con las que nos tenemos que enfrentar no sólo en los centros docentes, sino también en la sociedad en la que vivimos. Por todo ello, debemos apostar por el uso de una disciplina democrática y positiva, con un profundo

carácter pedagógico, donde los alumnos se perciban a sí mismos como miembros activos de la comunidad educativa, capaces de gestionar constructivamente sus propios conflictos y asumir responsabilidades en la toma de decisiones.

d. Recuperar el diálogo familia-escuela

El niño comienza su trayectoria educativa en la familia y la escuela la complementa. Por tanto, familia y escuela son dos contextos próximos en la experiencia diaria de los niños, que exige un esfuerzo común para crear espacios de comunicación y participación de forma que le den coherencia a esta experiencia cotidiana.

Si se desea promover la cultura de la convivencia, la educación debe recuperar el diálogo familiar y escolar. Padres y profesores tienden a hablar de los niños y a los niños, pero no con los niños. Y lo que precisan los alumnos no es la charla del cómo deben ser, sino que se comparta con ellos los motivos que les mueven a tomar sus decisiones. Pero todo ello exige la participación y colaboración de los padres en el centro.

La necesidad de implicar a la familia en la tarea educativa no es ninguna novedad. En estas últimas décadas, ha sido recogida en diversas disposiciones jurídicas, insistiendo en la coordinación de la familia y de la escuela para diseñar un proyecto educativo común, cuya finalidad es la educación integral de todos los alumnos. Con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), se produce un avance importante al regular la libertad de asociación de padres y madres, los principios de participación en las actividades educativas y funcionamiento de los centros, así como la representatividad de los padres y madres a través de sus Confederaciones en el Consejo Escolar del Estado, en los Consejos Territoriales y en los de Centro.

Pero, aunque en todos los centros existen Consejos Escolares y Asociaciones de Padres y Madres, no en todos funcionan de forma dinámica e impulsora de la participación de los padres, tal y como se puso de manifiesto en el

Informe realizado por el INCE sobre el *Diagnóstico del Sistema Educativo. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español* (1997), lo que invita a reflexionar sobre medidas innovadoras a utilizar.

En esta búsqueda de una mayor implicación de la familia en la escuela, sería de gran ayuda que los orientadores asumiesen como una de sus tareas, realizar sesiones de trabajo con las familias y los profesores sobre los temas que afectan a la convivencia. Estas reuniones no deberían ser sólo individuales (en las que el tema habitual es el hijo o el alumno), sino también colectivas (en los que los temas sean más variables y alcancen a cuestiones relacionadas con la problemática general de la convivencia).

Por otra parte, las reuniones de aula deben ser un espacio para estrechar las relaciones familia y escuela y para potenciar la participación y colaboración de la familia, aunque la realidad nos dice que más que comunicación, lo que se produce es una información unilateral. También sería de gran utilidad que los centros docentes potenciaran la consolidación de las Escuelas de Padres, un ámbito en el cual padres y madres puedan expresar sus diversas preocupaciones e intercambiar sus experiencias, lo que redundará positivamente en el funcionamiento de las AMPAS.

Para I. López, P. Ridao y J. Sánchez (2004: 159), la mejor manera de establecer una relación entre la familia y la escuela es “aquella que posibilite la realización, dentro del propio ámbito escolar, de tareas conjuntas que formen parte del proyecto educativo del centro”.

Lo que es necesario hoy más que nunca, es establecer puentes que permitan la comunicación entre profesorado y familias. Xavier Alsina (2002: 66-70), en esta línea de fomentar la implicación de la familia para mejorar la convivencia de los centros docentes, destaca la importancia de caminar hacia el logro de los siguientes objetivos:

- La comunidad escolar debe estar abierta al diálogo y a la comunicación

- Potenciar los vínculos afectivos entre familia-escuela, lo que supone hacer sentir a los padres que ellos son los verdaderos protagonistas de la educación de sus hijos

- Fomentar la llamada escuela de padres

- Que el centro educativo elabore un protocolo con el que hacer frente a cuestiones como la comunicación con los padres, sus relaciones con el AMPA y la difusión de su modelo escolar para promocionar la matriculación en el barrio

De esta manera, podría lograrse una mayor participación de las familias, la cual debería encaminarse, según la Federación d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari a Catalunya (FAPAES) (2005:49), a:

- Velar para que la Administración y los profesionales de la educación cumplan con sus responsabilidades

- Colaborar con el equipo de profesores

- Aportar ideas, propuestas y puntos de vista para la mejora de la calidad de la educación de manera activa y constructiva

En definitiva, es esencial hacer efectiva la participación de la familia y su comunicación con la escuela, para lo cual se requiere una mejora en la formación del profesorado y los psicopedagogos, así como la creación de espacios en donde se pueda reflexionar temas relacionados con la enseñanza de sus hijos y la vida escolar. Como nos indican las profesoras ya citadas Paz Cánovas y Petra M^a Pérez Alonso-Geta (2002: 190-191), existe una influencia mutua entre cultura familiar y cultura escolar, con lo que las familias y los centros educativos deben “aunar esfuerzos y caminar en paralelo para intentar conseguir una educación de calidad donde destaque, por encima de otros aspectos, la persona como eje central”.

Favorecer el encuentro y el diálogo entre los sectores implicados en la enseñanza significa, por tanto, querer avanzar en la suma de esfuerzos para así, con la participación de todos, contribuir a la convivencia democrática. El tema, como puede suponerse, da para otra línea de investigación vinculada a nuestro tema, que reclama estudios en profundidad.

e. Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa

Por otra parte, hay que tener presente que para que la convivencia en un centro escolar sea satisfactoria es preciso atender a la participación real de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias y comunidad en la que se vive). “Convivir es compartir, y para avanzar en este camino hay que fomentar la participación” (C.Gómez; R. Matamala; T. Alcocel e Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa, 2002), o lo que es lo mismo, favorecer la participación es favorecer la convivencia. Como destacaremos en el capítulo siguiente, con la aprobación de la LODE queda establecido el derecho de alumnos y padres a participar en la gestión y en la dinámica organizativa de los centros escolares. Normativas posteriores, tales como los diferentes decretos de las Comunidades Autónomas, desarrollan este derecho. Pero, como nos indica Miguel Ángel Santos Guerra (2003:112) “la participación es no sólo un derecho sino un deber. Las personas no pueden renunciar a su participación porque desde la condición de ciudadanos resulta obligatorio tomar parte en la mejora de la sociedad. Y desde la condición de escolares resulta imprescindible aportar la iniciativa y la decisión.”

El citado autor (2003: 114-115) plantea la participación en la escuela desde dos ámbitos: la participación en la vida del aula y la participación en la gestión del centro. En cuanto al primero de ellos, señala la existencia de dos agentes que intervienen en la vida del aula: el profesorado y el alumnado, siendo las interacciones y los condicionamientos constantes; pero, desafortunadamente, la mayoría de decisiones son tomadas por el profesor. En cuanto a la gestión del

centro, la legislación vigente canaliza la participación de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa a través de los Consejos Escolares. Ahora bien, si la participación a través de los Consejos Escolares es meramente formal, con poco interés, sin verdadera representación, si no se expresa con sinceridad la opinión...se consigue poco.

Lo que está claro es que la convivencia debe construirse mediante las actuaciones “reales” de todos los miembros de la comunidad educativa. Es preciso que todos los agentes de la comunidad educativa, entre ellos todos los profesores, no solo los tutores o los orientadores, se sientan responsables de esta tarea.

La participación democrática y activa de todos los sectores de la comunidad escolar en la gestión de los centros implica que todos vean el centro escolar como algo suyo y aúnen esfuerzos para conseguir educar a los más jóvenes lo mejor posible. Para lograr este objetivo, en los centros deben llevarse a cabo acciones que faciliten esta participación y que hagan de la escuela algo vivo en continua creación: el alumnado debe analizar y proponer a través de las tutorías de clase y la junta de delegados; las familias se tienen que formar y actuar; realizar acciones comunitarias; el profesorado ha de planificar y reflexionar en grupo analizando y debatiendo sobre lo que se hace... En definitiva, la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa trae consigo un incremento del sentimiento de pertenencia por parte de todos, facilitando enormemente la asunción de las normas que se consensúen por parte del alumnado.

Los modelos tradicionales de educación en los que el profesor transmite el conocimiento y los alumnos lo reciben de manera positiva, no generan un clima adecuado para fomentar la convivencia. Sin embargo, aquellos centros que no sólo permiten, sino que además propulsan, la participación, son los idóneos para educar para la convivencia. La comunicación en estos segundos centros es bidireccional frente a la comunicación unidireccional presente en los centros cuyo modelo de educación es el tradicional.

Además, en todos los centros educativos deberían constituirse *comisiones de convivencia*¹⁷, tal y como se regula en el Real Decreto sobre Derechos y Deberes de 1995, encargadas de fomentar la convivencia en los centros y formadas por representantes de todos los sectores implicados en la vida del centro. Ahora bien, además de velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes de todos los miembros que componen la comunidad educativa, tendría que disponer de unos mecanismos rápidos y coherentes de mediación para adoptar alternativas educativas sin necesidad de recurrir a expedientes disciplinarios.

Más allá de la normativa legal sobre derechos y deberes de los actores de la comunidad educativa, reguladas por los gobiernos de las Comunidades Autónomas en virtud de sus competencias, hay que fomentar la participación en los Reglamentos de Régimen Interno y en todas aquellas herramientas que buscan regular las relaciones de convivencia. Tal y como afirmaba el Defensor del Pueblo en su *Informe* sobre la violencia escolar (2000), se ha de promover una cultura preventiva en los centros que articule la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, y especialmente de los alumnos, en los proyectos y planes institucionales. De manera muy acertada, se sugería en el citado *Informe* que los alumnos tomaran parte activa en la definición de los Reglamentos de Régimen Interior de sus centros, de manera que tuvieran oportunidad de expresar su punto de vista en relación con las normas que vayan a presidir la convivencia en los mismos y las medidas que se prevean en caso de conflicto. Es un hecho comprobado que la implicación del alumnado en el buen funcionamiento del centro y su compromiso con las normas mejora cuando éste las ve como cosa suya, sintiéndose partícipe de su elaboración.

Y es que la elaboración de los Planes y Reglamentos de convivencia a través de la participación democrática de toda la comunidad educativa ofrece una oportunidad extraordinaria para intervenir en la prevención de los conflictos en los centros y para invitar a los distintos sectores implicados a participar y a corresponsabilizarse en el buen funcionamiento de la institución.

¹⁷ A ellas nos dedicaremos con más detenimiento en el capítulo II.

La participación de toda comunidad educativa, especialmente de los alumnos, en la toma de decisiones provoca efectos relevantes sobre la actitud que desarrollan hacia la escuela y sobre su sentimiento de identificación con sus normas. Se trata de considerarles como miembros activos de una comunidad educativa más que como simples receptores de conocimientos académicos. Que los alumnos participen en la dinámica organizativa del centro, significa que se les reconoce su responsabilidad y se logra, al mismo tiempo, un mayor grado de identificación de éstos con la institución escolar.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la posibilidad de ofrecer a los alumnos de participar en el funcionamiento de su centro, implica consecuencias que van más allá de aspectos meramente organizativos y funcionales; va a constituir para ellos y para ellas un aprendizaje que puede condicionar, en gran medida, sus actitudes y conductas como ciudadanos y ciudadanas integrantes de una sociedad democrática: aprenden a trabajar en grupo, a formular propuestas, experimentan como funcionan el diálogo y la negociación...

Las prácticas escolares que se caracterizan por incrementar el protagonismo del alumnado en la construcción de conocimientos y valores, la organización de la enseñanza en equipos heterogéneos de aprendizaje, la promoción del asociacionismo juvenil y de las familias... promueven el desarrollo de conductas prosociales de colaboración y, en definitiva, el aprendizaje de la convivencia (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2004). Por todo ello se debe utilizar con mayor frecuencia los cauces de participación existentes: comisiones de convivencia, junta de delegados, asambleas de aula, consejo escolar...

Además de la necesaria e irrenunciable participación de los distintos componentes de la comunidad educativa en las estructuras de coordinación y de dirección de las instituciones escolares, la presencia de las familias, docentes, estudiantes... en proyectos comunes puede ser un auténtico catalizador para el sostenimiento de conductas prosociales en las escuelas. A pesar de estas ventajas, en la mayor parte de los centros la participación del alumnado suele ser escasa,

debido, en buena medida, a que no se facilita ni se promueve por parte de quienes tienen la responsabilidad de hacerlo. De esta manera, existe un importante déficit de cultura democrática y participativa en la mayor parte de los centros escolares.

Algunos autores, tal y como Gregorio Casamayor (1998), han acudido a fundamentos de tipo sociológico para justificar la necesidad de sustituir los tradicionales mecanismos autoritarios de disciplina impositiva por métodos educativos democráticos basados en la negociación, la autonomía y la responsabilidad. Según el citado autor, dentro de una sociedad que aspira hacia ideales de igualdad y justicia social, los niños y jóvenes de hoy reclaman también para sí un trato igualitario y la oportunidad de tomar sus propias decisiones. Cada vez están menos dispuestos a aceptar, sin más, las reglas y las normas arbitrarias de los adultos.

Es cierto que existen centros educativos que han dado pasos firmes para desarrollar y poner en práctica, al menos, la participación que reconoce la legislación, y organizaciones y movimientos que trabajan en esa dirección, tal y como señala el vicepresidente de CEAPA Ginés Martínez (2005: 126). Aquí podríamos mencionar el Proyecto Atlántida, puesto en marcha por CCOO y los Movimientos de Renovación Pedagógica, que caminan hacia el logro de escuelas más abiertas y participativas.

En definitiva, para poder vivir la democracia tiene que garantizarse la posibilidad de participación de todos los sectores que componen la comunidad educativa. La escuela ha de emplear estrategias participativas que posibiliten un verdadero aprendizaje de la ciudadanía democrática, así como crear un clima de diálogo y colaboración que contribuya a la mejora de la calidad de la educación por medio de una convivencia escolar basada en la responsabilidad y en la práctica de un estilo de vida institucional no autoritaria. Si hablamos de educar en y para la convivencia, las habilidades de comunicación encaminadas a participar, debatir y discutir se convierten en las principales herramientas que tenemos que fomentar. No podemos olvidarnos de la necesaria participación de los alumnos

como miembros activos de una sociedad democrática y compleja como la actual, al inicio del siglo XXI.

f. Derechos, deberes y normas de convivencia

La definición de derechos y deberes de los alumnos y de las normas que regulan los distintos aspectos de la vida del centro, constituye una línea de actuación esencial en la gestión de la convivencia. Conscientes de ello y a partir del proceso de transferencias de las competencias educativas, las diferentes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas han regulado los derechos y deberes de los alumnos en los centros, así como las correspondientes normas de convivencia. Además de esta breve referencia aquí, nos detendremos en un análisis más exhaustivo en el próximo capítulo dedicado a la legislación y normativas específicas sobre la convivencia escolar.

Esta normativa autonómica es adaptada en cada centro por el Consejo Escolar y pasa a constituirse en normas de convivencia del mismo y a recogerse en el Reglamento de Régimen Interno. Tal y como ya señalamos, resulta esencial la participación de toda la comunidad educativa en los Reglamentos de Régimen Interno y en todas aquellas herramientas que buscan regular las relaciones de convivencia. Investigaciones recientes ponen de manifiesto la insatisfacción del alumnado, sobre todo en Educación Secundaria, acerca de sus niveles de participación en la vida de los centros. Un *Informe* de la OCDE (2004), nos muestra que casi un cuarto de los alumnos de 15 años expresa opiniones negativas sobre su sentimiento de pertenencia al centro.

Es fácilmente comprensible que alguien no se sienta comprometido con unas normas y reglas de funcionamiento y relación que le han sido impuestas. La discusión, el razonamiento y la participación son los procedimientos necesarios para la interiorización de las normas. Se hace necesario, por tanto, que las normativas de convivencia en los centros se elaboren de forma consensuada, no sólo por la necesidad de su continua actualización, sino también para poder ofrecer así al alumnado la posibilidad de participar en su establecimiento.

Lo que es evidente es que para lograr la mejor convivencia escolar posible, se deben establecer no sólo unos derechos, sino también unos deberes y, tal como nos dicen Isabel Fernández, Emiliana Villaoslada y Silvia Funes (2002: 48), unas “normas claras, justas y consensuadas; normas como reguladoras de la convivencia y útiles para el contexto, y normas como principios de conducta ética en cuanto respeto hacia los derechos propios y colectivos”. A esta idea, las autoras añaden que “contar con reglas de actuación claras ayuda al alumnado a saber qué se espera de él, qué ha de evitar, qué ha de hacer y cómo hacerlo, y qué pasaría en caso de incumplirlas. Todo ello reduce la incertidumbre: se sabe a qué atenerse”. El respeto al otro, la ayuda desinteresada... exige que todos los que conviven acepten unas normas de convivencia.

Lo que suele suceder es, sin embargo, que los alumnos no participan en su elaboración, lo cual es negativo. José Antonio San Martín (2003: 147) nos señala, con mucha razón, que “no es lo mismo imponer lo aprobado que partir de unas normas propuestas por los alumnos en sus aulas, en diálogo con sus tutores”. En esta misma línea, Rosario Ortega y Rosario del Rey (2003b: 19) nos indican que imponer unas normas significa ejercer “un poder, que al no ser democrático, provoca disfunciones en reconocimiento de la identidad social de los que participan en él. Si lo que está bien y está mal, lo que se puede o no se puede hacer no ha podido ser discutido, es difícil asumirlo como propio”.

El propio José Antonio San Martín (2003:151) incide en la necesaria participación de los alumnos en la elaboración de normas, toda vez que trae, entre otros, los siguientes beneficios:

“- los alumnos están más motivados para aceptar las normas de convivencia;

- se favorece el proceso participativo y creativo;

- las normas son más lógicas y, en general, de más calidad que las que los profesores establecen unilateralmente sin tener en cuenta las necesidades de los alumnos;

- la responsabilidad de la implantación depende de todo el grupo, no sólo de los profesores;

- las normas establecidas evitan muchos conflictos y comportamientos inaceptables;

- los alumnos aprenden prácticamente lo que es la democracia y el estilo participativo.”

Por otra parte, debería reforzarse el carácter educativo de las normas de convivencia, pues, en la mayoría de los casos, más parecen catálogos de faltas de disciplina y de sanciones que un auténtico instrumento para la mejora de la convivencia democrática, idea muy bien expresada por Cesc Notó (1998: 66), quien nos comenta que “si estas normas más que describir los procesos de intervención pretenden ser un listado de las posibles incorrecciones que se pueden cometer y las sanciones asociadas a éstas, entonces dichas normas pueden convertirse en un documento inútil, ya que nos encasilla en una casuística cerrada en la que se busca una aplicación objetiva e igualitaria pudiéndonos hacer olvidar con facilidad que la finalidad de las propias normas es la búsqueda de las herramientas idóneas que nos permitan mejorar el proceso educativo de los alumnos, y no tanto el castigo que le corresponde a determinado estudiante por haber cometido determinada acción”.

Además, creemos que sería necesario orientarlas con decisión hacia la prevención de los comportamientos antisociales y violentos, desarrollando la participación y las actitudes que los evitan. Se trata de convertirlas en una herramienta educativa, que aprovecha los conflictos que aparecen para mejorar la convivencia.

g. Relación con el mundo social

Sería deseable un incremento de la relación de la escuela y su entorno, al objeto de que ésta no quede aislada de la realidad en que se inscribe. Es evidente que el diálogo entre escuela y sociedad ha de ser una constante en la práctica educativa, ya que se educa a personas que están integradas en una determinada sociedad.

Consideramos que los alumnos tienen mucho que aprender de la realidad que les circunda y en ciertos temas, el trabajo en clase resulta insuficiente. De esta manera, el centro docente podría incorporar iniciativas para vincular el centro al entorno, como impulsar la colaboración con organizaciones e iniciativas sociales o posibilitar que los alumnos exploren y conozcan todos los recursos sociales y culturales del entorno y las instalaciones municipales, aunque suponga esfuerzos suplementarios. También sería efectivo, en este sentido, contar con profesionales externos al centro para participar en charlas u otras actividades que hayan surgido de la iniciativa de los alumnos en común acuerdo con departamentos, tutores y jefe de estudios.

Luís A. Aranguren (2001: 7) aboga por la relación de la escuela con el entorno más cercano, justificando que “la apertura de la escuela al barrio no es sólo una puerta que se abre en ocasiones al exterior para salir y dejar entrar con cuentagotas, sino que nos hallamos ante una apertura que se constituye en forma de puente que pone en conexión el mundo escolar con los entramados culturales, sanitarios, vecinales y solidarios, teniendo todos ellos en común el afán y la mentalidad educativa que, ciertamente, va más allá del recinto escolar”.

Un concepto interesante al respecto es el de escuela-comunidad (J. Subirats, 2001: 76-82); se trata de aquella escuela que tiene una fuerte implantación en su entorno social, a la vez que ha elaborado un proyecto educativo bien definido. Este tipo de centros sirven a la comunidad en que se integran y, al mismo tiempo, proyectan en ese territorio su influencia educadora. Esta escuela-comunidad acaba haciendo entramados sociales más solidarios, con

mayor cohesión social, más capaces de vincular educación y entorno social; en definitiva, se trata de romper el aislamiento que tienen los escolares en sus círculos de amistad, que, en ocasiones, son excesivamente reducidos.

-CAPÍTULO II-

LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA LEGISLACIÓN DEMOCRÁTICA ESPAÑOLA

2.1. EL MARCO POLÍTICO DE LA CONVIVENCIA

2.1.1. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN como antecedente.

2.1.2. LA TRANSICIÓN. Los primeros cimientos de una educación al servicio de la convivencia democrática

2.1.3. Hacia la transversalidad curricular. LA LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990)

2.1.4. Hacia la escuela del siglo XXI. De la LEY DE CALIDAD a la LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

2.2. REGLAMENTAR LA CONVIVENCIA. NORMATIVAS Y DESARROLLOS SOBRE LA PRÁCTICA REAL

Una vez analizado el sentido del concepto de “convivencia escolar” a la luz de los presupuestos teóricos de la pedagogía contemporánea, nos adentramos – ahora– en otra perspectiva que creemos complementaria, cual es el tratamiento legislativo o el marco jurídico que posibilita una gestión educativa al servicio de la convivencia democrática.

Nuestro objetivo en este capítulo es describir de qué manera el concepto de convivencia ha estado presente en la legislación democrática española, para lo cual creemos fundamental centrarnos en dos aspectos: por un lado, la revisión de la presencia de la convivencia escolar como objetivo de la legislación general educativa, realizando un breve recorrido que va desde la Ley General de Educación (1970) hasta la Ley Orgánica de Educación (2006); por otro, nos centramos en algunos documentos normativos, más específicos y de carácter menor, que permiten instrumentalizar, de alguna manera, los grandes principios político-ideológicos del marco jurídico en la realidad cotidiana de los centros.

Por tanto, el capítulo se estructura en dos bloques diferenciados pero estrechamente interrelacionados, uno de los cuales tiene una vertiente más general e histórica y, el otro, más concreto y en cierta medida abocado al terreno de la “práctica”.

2.1 EL MARCO POLÍTICO DE LA CONVIVENCIA

Tal y como hemos analizado el concepto de educación para la convivencia democrática y el sentido que nos ofrece la fundamentación pedagógica actual, parece más que oportuno señalar que en España estamos ante un concepto reciente, y que –en sentido estricto– no deberíamos hablar de él más allá de la consolidación de la transición a la democracia. No obstante, será en la década de los setenta cuando empezamos a encontrar aspectos, a modo de antecedentes, susceptibles de ser tenidos en cuenta. Por ello, comenzamos nuestro

análisis desde la Ley General de Educación, y finalizamos hasta llegar al momento legislativo actual.

2.1.1 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN como antecedente.

El origen del concepto de convivencia desde la perspectiva educativa lo podemos situar a partir de la aprobación de la **Ley 14/ 1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa** (BOE 6-VIII), por la que se realiza una reestructuración de todo el sistema educativo, en una época que, a pesar de los últimos y rancios coletazos del franquismo, se adivinaba cierta apertura de futuro en los rasgos básicos de la sociedad española.

Alfonso Capitán Díaz (2000: 271-286) realiza un estudio de la citada Ley, señalando las distintas razones de índole pedagógica, administrativas, sociales y socioculturales que justificaban en 1969 la necesidad de la reforma educativa: “un sistema educativo –escribe– anticuado e inadecuado a las necesidades de la sociedad de su tiempo; falta de conexión entre los distintos niveles y grados de la enseñanza; separación y distanciamiento de los profesores y alumnos, y entre los contenidos temáticos de unos cursos con otros; la existencia de dos niveles de educación primaria capaz de “una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población”; el ingreso prematuro (a los diez años de edad) en la Enseñanza Media general; carencia de sincronización de los planes de estudio de la Enseñanza Profesional y de la Enseñanza Media; una estructura rígida del sistema escolar, incluso en el ámbito propio de cada nivel, como en las enseñanzas medias, y superior; ineficacia del curso preuniversitario –más informativo que formativo–, que no servía de “puente” entre las enseñanzas medias y universitarias ni preparaba idóneamente para los estudios universitarios.” En esta misma línea se expresan los profesores Ramón López Martín y Alejandro Mayordomo (1999: 88-93), al observar que “al igual que la comunidad en general ansía mayores dosis de libertad ante el inmovilismo político del régimen, es obvio que los sectores educativos precisaban una estructura más moderna y flexible para

dar cabida a las innovaciones pedagógicas ya asumidas, fruto de una sociedad en transformación”. La reforma se percibía como una auténtica exigencia, si no social, sí educativa.

Todas estas razones condujeron a la implantación de una nueva estructura educativa, respondiendo a las siguientes directrices, tal y como se señala en el Preámbulo de la Ley General de Educación (1970): “El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza. El Bachillerato Unificado y Polivalente, al ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evita el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba, siendo de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan, también llegue a ser gratuito. La enseñanza universitaria se enriquece y adquiere la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional. En cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de trabajo”.

Por tanto, y sin pretender entrar en más detalles de un tema suficientemente tratado por la historiografía pedagógica contemporánea española, se introducen algunas novedades importantes en el sistema educativo, como la puesta en práctica de la Educación General Básica. Con ello se logra, como nos indica Manuel de Puelles (1992: 25), “la ruptura de la vieja concepción de educación como barrera, para unos, y como promoción, para otros. El sistema educativo anterior a 1970 tenía institucionalmente una estructura bipolar: de un lado, la enseñanza primaria, considerada como un compartimento estanco (prácticamente ajeno al sistema educativo y destinada fundamentalmente a las clases populares); de otro, unas enseñanzas secundaria y universitaria

conceptuadas como niveles educativos propios de las clases media y superior.” Con la Educación General Básica y su claro talante comprensivo se rompe esta estructura bipolar, dado que se establece una enseñanza común a todos los españoles desde los seis hasta los catorce años. Sin duda, estamos ante uno de los momentos de cambio escolar más importantes de nuestra reciente historia.

Los fines educativos que se establecen con la Ley General de Educación (1970), aparecen destacados en el texto del artículo 1º de su Título Preliminar:

“1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias: la integración y promoción social y el fomento del **espíritu de convivencia**...

2. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquezcan la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de la comprensión y de cooperación internacional”.

Ante estas directrices y objetivos, podemos comprender que la norma legislativa implica una nueva manera de entender la educación: desea hacer partícipe del proceso a toda la población española, busca ofrecer una igualdad de oportunidades, flexibiliza el sistema para que el educando pueda optar por diversas vías, entiende una educación general que conlleve capacitación profesional y, lo que es más importante desde la perspectiva de nuestro trabajo, pretende fomentar la convivencia, el espíritu de comprensión y cooperación entre los sectores implicados en el proceso formativo. Naturalmente, el avance, aún siendo escaso en su constatación práctica, se presenta como algo significativo con respecto al pasado inmediato y una declaración teórica de principios claramente rupturistas.

En la misma disposición normativa, se explicitan objetivos propios de formación hacia la convivencia cívica en todos los niveles del sistema educativo: se refiere al desarrollo del sentido comunitario cuando habla de la educación preescolar; se incluye en la EGB aspectos como el desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a las diversas comunidades –local nacional e internacional– o el desarrollo del sentido cívico-social; finalmente, en el Bachillerato se hace referencia a la formación del carácter, el desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, etc. Como podemos observar, no son sino parámetros prácticos de cómo se entiende la educación desde la perspectiva de la convivencia ciudadana.

El primer desarrollo de la Ley se encuentra en la Orden de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las **Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.** El tratamiento de los temas cívicos queda integrado dentro del “Área Social y Cultural”, que a su vez forma parte de las llamadas “Áreas de Experiencia”. En la citada orden se indica que esta área pretende “la formación de actitudes cívicas que estimulen el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional y debe llegar a poner al alumno en condiciones de asumir una función y de participar en la realización del bien común de los distintos grupos en que se inserte”.

Algunos de los temas indicados para la primera etapa son: la ciudad o pueblo en que vivimos, el hombre trabaja, las personas se necesitan entre sí, la convivencia humana, nuestra Patria, cómo se gobierna nuestro pueblo y nuestra provincia, la participación en la vida local, cómo se gobiernan las naciones, etc. Fijándonos en la segunda etapa, podemos ver que existe una subárea de educación cívica, con tres núcleos: la sociedad y los grupos sociales (6º E.G.B.), el Estado (7º) y España y el mundo internacional (8º). Todos estos cambios, sin embargo, no implicaron un “abandono” de la exaltación del patriotismo ni de la religión católica, dos áreas que seguirán inmersas en todo el sistema educativo hasta la aprobación de la Constitución (1978). Pero lo que sí hubo fue un avance en el terreno de lo cívico, aunque también aquí se manifiestan los “claroscuros” del tardofranquismo.

La puesta en marcha de la Ley General de Educación y posterior desarrollo, encontró siempre dificultades y obstáculos de todo tipo, tal y como nos indica Alfonso Capitán Díaz (2000: 279): “de orden cultural, de infraestructura económica, de índole política, y cómo no, de carácter humano por parte de quienes tenían que participar en tal compleja tarea”. El citado autor señala, asimismo, que “quizá la falta de correspondencia con una necesaria reforma fiscal, decretos y órdenes ministeriales, que complicaron la reglamentación educativa, el cansancio de los propios administradores de la educación, la inercia de una dinámica, ya obsoleta, de las estructuras del sistema educativo –no sólo de las décadas inmediatas anteriores– y las carencias en la corresponsabilidad de otros Ministerios implicados en la reforma educativa –Hacienda, Economía, Trabajo, Industria, Agricultura...– mermaron las posibilidades de éxito, y frustraron parte de la reforma del sistema educativo español”.

Por tanto, a pesar de proponerse innovaciones, las circunstancias no fueron las más adecuadas, tal y como señala Antonio Viñao (1992: 70): “buena parte de lo postulado no se haría realidad hasta que las nuevas circunstancias políticas, demográficas y económicas, a finales de la década de los 70, y sobre todo de los 80, hicieran posible su consecución”; los aspectos vinculados a la educación como una herramienta de convivencia democrática, sin duda, tendrán mucho que ver con la afirmación precedente.

2.1.2 LA TRANSICIÓN. Los primeros cimientos de una educación al servicio de la convivencia democrática

La muerte de Franco y la caída de la dictadura darán paso a la paulatina consolidación de un Estado social, democrático y de Derecho. Durante el tiempo histórico conocido como “transición a la democracia”, puede hablarse de una transición propiamente educativa (R. López Martín, 2001: 177), que incluye todos aquellos cambios que se van produciendo con el fin de acomodar el sistema educativo a los nuevos principios y orientaciones democráticas marcadas por la **Constitución de 1978**. Los valores de la Constitución se convirtieron en el motor

que impulsó la necesidad de formar al ciudadano en sentido amplio, ya que como se indica en el artículo 27º, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Para la consecución adecuada de estos procesos formativos, la escuela se presenta como una herramienta idónea.

Ahora bien, aunque es evidente que es a partir de la Constitución cuando la educación al servicio de la convivencia democrática cobra protagonismo, como uno de los ejes centrales de la tarea educativa, no podemos olvidar otros hechos anteriores a la firma de la Carta Magna que influyeron en esta dimensión educativa, al tratar de acomodar nuestros principios escolares a las nuevas realidades políticas del Estado. Así, ya desde los primeros momentos de la transición política, la Dirección General Básica del Ministerio de Educación emprendió la tarea de modificar el contenido de los programas escolares, y para ello, se aprueba la Orden de 29 de Noviembre de 1976 (BOE 3-XII), por la que se establecen nuevos contenidos en las *Orientaciones Pedagógicas* del área social de la Educación General Básica. La presente Orden tiene como objetivo preferente, según puede leerse en su texto: “la construcción de un tipo de sociedad que parta de una nueva orientación del hombre como sujeto de derechos y deberes públicos y de una paralela potenciación de virtudes éticas y comunitarias”. A tal fin, se considera “necesario establecer, dentro del área social para la segunda etapa de la Educación General Básica, unos contenidos de educación cívico- social...”

Los contenidos del área social de la segunda etapa de la Educación General Básica que se establecieron son los siguientes. Merece la pena reproducir su texto completo:

SEXTO CURSO

1- El hombre, ser personal en convivencia social.

- ¿Qué es la convivencia?
- El respeto a la vida, a la dignidad humana y a la búsqueda del bien común, como base de convivencia, subordinando, si es preciso, los intereses personales al bien común
- La convivencia en la diversidad. Pluralismo y aceptación de las peculiaridades individuales.
- Niveles de la convivencia: interpersonal, local, regional, nacional e internacional.

2- Convivencia humana.

- Grupos convivenciales humanos: familia, escuelas, amistades, pueblo, comarca, provincia, región, nación, comunidad de trabajo, sindicato, iglesia, agrupaciones religiosas, políticas, culturales y deportivas; comunidad internacional, etc.
- Realizaciones para la convivencia: escuelas, bibliotecas, casas de cultura, hospitales, centros asistenciales, seguridad social, transportes públicos, medios de comunicación.

3- Obstáculos para la convivencia.

- El egoísmo personal en sus diversas manifestaciones: incomprensión, intolerancia, violencia.
- El egoísmo colectivo en sus diversas manifestaciones: incultura, incomunicación, delincuencia, insolidaridad.

4- Situaciones conflictivas y modo de superarlas.

- Conflictos de orden personal.
- Conflictos de orden colectivo

5- Fundamentos de la convivencia.

- El desarrollo de las virtudes convivenciales, como base de una nueva concepción del hombre y del mundo: amor, justicia, prudencia, respeto mutuo, diálogo, solidaridad, responsabilidad, sinceridad, comprensión, generosidad, fidelidad a la palabra dada, etc.
- La familia como germen. El cumplimiento de los deberes profesionales y sociales, exigencia primordial de la convivencia.

SÉPTIMO CURSO

1- La democracia como respeto, tolerancia y participación de los hombres, pueblos y grupos ideológicos de un país o de los distintos grupos de pueblos que integran un Estado. La democracia en la comunidad internacional

2- La base de la democracia:

- Respeto integral a los derechos del hombre
- Mantenimiento y respeto de las libertades democráticas. Libertad de pensamiento, de expresión, de reunión, de asociación, de educación y de conciencia. Libertades y derechos fundamentales
- Respeto a las peculiaridades regionales y a las minorías que integran el Estado. Reciprocidad leal que reconozca por encima de esa diferenciación el supremo interés de la unidad nacional. Valoración del cultivo y promoción de la lengua y de la cultura regional y nacional. Autonomías regionales
- Ejercicio libre y responsable del sufragio universal
- Los poderes legislativo, ejecutivo y judicial en una sociedad democrática. Constitución y funciones de cada uno de ellos

3- Las formulaciones de la democracia a nivel mundial

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948

4- La Carta de los Derechos del Niño

5- ¿Cómo podemos conseguir una escuela y una sociedad democráticas?

- Ensayos a nivel pequeño, medio y gran grupo: agrupaciones artísticas, literarias, científicas, clubs de alumnos, asamblea de clase, actividades al aire libre, educación del ocio.
- Integración de escuela, familia y sociedad.

OCTAVO CURSO

- 1- La Carta de las Naciones Unidas y los Pactos Internacionales de Derechos
- 2- El conocimiento de sí mismo, la autorrealización personal y la paz interior como fuente de verdadera convivencia.
- 3- La concepción cristiana de la persona y de la vida como principio, impulso y garantía de la igualdad de los hombres, de la fraternidad universal y de los derechos universales de la persona humana.
- 4- El pluralismo religioso. Conocimiento de las principales religiones mundiales.
- 5- Ideologías y agrupaciones socio-políticas de carácter nacional o internacional que pueden facilitar la convivencia. Pluralismo político.
- 6- Principales figuras que han destacado por su trabajo humanitario.
- 7- Valoración del medio ambiente, natural y social, como marco de la convivencia humana. Defensa del medio ambiente natural: aire, tierra, agua. La conservación de la Naturaleza como obligación de todos. El hombre como agente de degradación.
 - Defensa de la persona frente a la manipulación de los valores espirituales, socio-políticos y materiales El patrimonio artístico e histórico. Su defensa frente las agresiones del hombre
- 8- Hacia una conciencia mundial.
 - Localismo, regionalismo, patriotismo, universalismo. Educación para la comprensión internacional.
 - Complementariedad, tolerancia y unidad de las comunidades lingüísticas españolas y sus irradiaciones internacionales.
 - La Península Ibérica, Europa, el Mediterráneo e Iberoamérica como círculos intermedios de convivencia internacional.
 - Organizaciones y movimientos internacionales para la paz y la convivencia entre los hombres y los pueblos: ONU, UNESCO, UNICEF, OMS, OIT y Cruz Roja Internacional.
 - Solidaridad con los pueblos que sufren grandes cataclismos: terremotos, volcanes, ciclones, sequía. Preocupación por el Tercer Mundo y ayuda a las Empresas Internacionales que trabajan por su promoción (FAO, Misiones, Campañas contra el hambre, la enfermedad y el analfabetismo).
 - Jornadas Internacionales de promoción de la convivencia: “Día Escolar de la No-Violencia y la Paz”, “Día de los Derechos Humanos” (1 de diciembre), “Día de la Paz” (1 de enero), “Día del Amor Fraternal” (Jueves Santo), etc.

Como puede verse, nuevos términos comienzan a formar parte del currículum escolar: convivencia, participación, democracia, tolerancia.... Se trata de formar un “nuevo” ciudadano que forma parte de una “nueva” sociedad y debe cumplir funciones diferentes a las marcadas en el pasado. La escuela deberá habilitar y capacitar a los españoles para el desempeño de esas actividades. El camino a recorrer, sin duda, era extenso, pero se sentaban ya las bases necesarias para iniciarlo con éxito.

Para implementar lo preceptuado en esta Orden, la Dirección General de Educación Básica dispuso una serie de instrucciones que comprendían: por una parte, objetivos generales de los nuevos contenidos del área social y, por otra, sugerencias precisas para la actuación docente. Los objetivos generales señalados se acercan notablemente al tema que nos ocupa. Parece oportuno, pues, recogerlos de forma literal:

- 1-Preparar al alumno para el ejercicio de los derechos y deberes de ciudadanía basados en el respeto a las libertades democráticas y en la eliminación de todo intento de formación política unilateral.
- 2-Dotarle de conocimientos básicos, de criterios morales y de elementos de juicio imprescindible para que sea un ciudadano útil a la comunidad en la que ha de desarrollar su vida.
- 3-Desarrollar en los alumnos su espíritu crítico para que lleguen a ser capaces de interpretar los valores positivos propios de una sociedad que trata de reducir desigualdades y eliminar injusticias en el orden educativo, económico-social y político.
- 4-Fomentar actitudes de respeto, comprensión e interés por las distintas realidades socio-culturales de España.
- 5-Tomar conciencia de que, a pesar de la diversidad en el plano ideológico, los países del mundo se encuentran cada vez más unidos entre sí por la comunicación y la cultura.
- 6-Estimular el cultivo de los valores religiosos para lograr la formación integral del alumno.

Entre las sugerencias que se ofrecen a los docentes, se encuentran las siguientes: “...iniciar a los escolares en el ejercicio de la participación, responsabilidad, autoexigencia y aquellos valores personales que favorecen la comprensión, el respeto mutuo y la convivencia constructiva y pacífica”; “las experiencias en este sentido han de iniciarse desde los primeros años de escolaridad y se desarrollarán de forma gradual de acuerdo con la madurez socioafectiva del niño.”; “la escuela debe tener una organización comunitaria que estimule la fijación de actitudes y esquemas de comportamiento positivos....”. A modo indicativo se sugieren las siguientes formas de actuación, como guías conductoras de una actividad escolar que busca el fomento de la convivencia cívica:

“- Estudio e interpretación de acontecimientos a partir de informaciones de prensa y de otros medios de comunicación social.

- Planteamiento problemático de la propia manera de ser en relación con las obligaciones de la comunidad, estimulando la aplicación de las ideas a la realidad.

- Establecimiento por reflexión, diálogo y consenso de una escala de valores fundamentales para la convivencia: amor, justicia, libertad, responsabilidad, autoexigencia, etc.

- Aplicación de las actitudes de respeto, comprensión y solidaridad, al trato con las personas en la vida escolar, familiar y comunitaria.

- Exploración del medio próximo a la escuela a efectos de conocer, estimar y ejemplificar, con las personas notables, las profesiones, los servicios del medio social.

- Conocimiento de las culturas y peculiaridades regionales.

- Búsqueda, exposición y valoración de biografías de hombres que se han distinguido por sus virtudes cristianas y humanas al servicio de los demás y de una mejor convivencia entre los hombres.

- Cultivo del sentido de responsabilidad a través del estudio y de los trabajos escolares individuales y colectivos, afianzando el sentido del cumplimiento del deber hasta constituirlo en hábito.

- Participación de los alumnos en actividades y empresas de la institución escolar en el grado y modalidad que su madurez permita.

- Empleo en el aprendizaje de discusiones dirigidas, debates, mesas redondas y otras modalidades de dinámica de grupos.

- Constitución de equipos de trabajo, consejo de cursos, clubs de alumnos que potencien la participación en actividades socio-culturales de la escuela y la comunidad, tales como bibliotecas, teatro, deportes, etc.”

Como la Orden 29- XI- 1976 tenía un carácter experimental para el curso 1976-77, otra disposición legislativa de 30 de Junio de 1977 (BOE 29-VII) vino a prorrogar la anterior, hasta la Orden 6 de octubre de 1978 (BOE 13- X), que plantea la nueva orientación con carácter definitivo.

El proceso de consolidación democrática llegará a su momento culminante con la aprobación de la **Constitución de 1978**. Ya el preámbulo y el artículo 1º (puntos 1 y 2) constituyen en sí mismos toda una declaración de valores sociales necesarios para llevar a buen fin los ideales que se postulan: “La Nación Española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad, y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía proclama su voluntad de: garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes, conforme un orden económico y social justo. Consolidar un Estado de derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular. Por su parte, el artículo 1º señala: “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. La soberanía nacional reside en el pueblo español.”

Y por lo que se refiere a la responsabilidad de la educación y de los educadores en el cultivo y potenciación de los valores sociales descritos para asegurar una forma pacífica de convivencia plural, puede ser suficientemente significativo el artículo 27º, fundamentalmente lo preceptuado en sus puntos 2º, 5º y 7º, tal y como puede observar el lector en el cuadro de la siguiente página.

La aprobación de la Constitución supuso, además, la incorporación de una nueva materia, la *Ética*, como alternativa a la *Religión*, tal y como quedó establecido en la a Orden Ministerial del 20 de julio de 1979, clarificándose más aún con la OM del 28 de julio de 1979. La nueva materia, la *Ética*, es una disciplina, a nuestro juicio, con contenidos muy relacionados con la convivencia democrática.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.

Al Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, derogado con posteridad, siguieron los **Programas Renovados** en 1981 con el fin de reformar los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos y adaptarlos al nuevo referente constitucional.

El Proyecto ministerial sobre los Programas Renovados, presentado a consulta a mediados de 1980, recoge dos líneas argumentales que razonan la pertinencia de la renovación curricular: los cambios socio-políticos acaecidos en España y el requerimiento de las demandas sociales, junto al nuevo marco jurídico del sistema educativo propiciado por la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), conforman la primera; el envejecimiento de los contenidos y las elevadas tasas de fracaso escolar, éstas de carácter técnico, se agrupan en la segunda.

El R.D. de 9 de enero de 1981 sobre la Ordenación de la E.G.B. (69/1981) (BOE 17-I), fijó las Enseñanzas Mínimas para el Ciclo Inicial y una O.M. posterior –17 de enero (BOE 21-I)–, reguló las enseñanzas de Educación Preescolar y Ciclo Inicial de la E.G.B., estableciendo los Niveles Básicos de Referencia de los Programas Renovados. En el curriculum de Preescolar y el ciclo inicial de la E.G.B, se incluyeron contenidos del ámbito Comportamiento afectivo-social, en donde la educación cívica, aunque de una manera implícita, estaba presente.

En preescolar, los bloques temáticos de esta área educativa establecidos fueron:

1. Búsqueda de la propia identidad.
2. Inserción en el entorno físico y social.
3. Preparación para la educación sexual.
4. Valores y comportamiento.

En el ciclo inicial, se plantearon los siguientes bloques temáticos dentro de esta área de Comportamiento afectivo-social:

1. Afirmación de sí mismo.
2. Integración en el entorno físico-social.
3. Preparación para la educación sexual.
4. Valores y comportamiento.

Una Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 11 de febrero de 1981 ofrecerá las indicaciones pedagógicas pertinentes sobre objetivos, temporalidad, secuenciación, métodos y estrategias a considerar, así como los materiales a utilizar. Un aspecto importante se refiere a los objetivos del comportamiento afectivo-social que, sin constituir un área específica, deberían impregnar todo el trabajo social. Por lo tanto, integración social, sentido de la

responsabilidad, diálogo y respeto mutuo, correcto desarrollo de la educación sexual, así como la consolidación de actitudes positivas hacia valores como el amor, la belleza, la bondad o el trabajo, serán contenidos actitudinales a fomentar en todo el proceso de enseñanza.

Posteriormente, se publican el R.D. 710/1982 de 12 de febrero (BOE 15-IV) y la O. 6 de mayo del mismo año (BOE 14-V), que fijan las enseñanzas mínimas y los niveles básicos de referencia para el ciclo medio de la E.G.B., con carácter obligatorio para todo el territorio español. En relación con el tema que nos ocupa, encontramos la materia Ética (alternativa a la Religión) y el bloque temático: “Comportamiento cívico-social” dentro del área de sociales. En el mismo se especifican los objetivos recogidos en el cuadro de la siguiente página.

Finalmente, el R.D. 3087/1982 de 12 de noviembre (BOE 22-XI) y la O. de 25 del mismo mes y año (BOE 4-XII), vendrían a completar la renovación de los programas educativos, al establecer las enseñanzas mínimas y los objetivos a alcanzar en cada una de las áreas que componen el currículum del ciclo superior de la E.G.B. Los contenidos relacionados con la convivencia como eje de actuación escolar, cobran en este nivel una mayor importancia que en los otros, hasta tal punto que se le considera como área independiente en cuanto a su programación, publicada en la revista *Vida Escolar*. Pero aunque los temas de educación ética y cívica se presentan en una programación independiente, se realiza una observación interesante: “los objetivos propuestos han de estar presentes inspirando toda la acción educativa, no sólo en el desarrollo del programa de Ciencias Sociales, sino también en las restantes materias escolares, así como en la organización de la convivencia en el aula y en la escuela, ya que no se trata sólo de que el alumno adquiera unos conocimientos, sino de que viva unos valores y los haga operativos en su conducta”.

- a. Habitarse a la vida de comunidad (familiar, escolar, local) con actitudes de respeto, comprensión, tolerancia, solidaridad y responsabilidad.
- b. Habitarse al orden, limpieza personal, a trabajar sin necesidad de estímulos externos y valorar la importancia de la obra bien hecha.
- c. Colaborar en la conservación y mejora del medio ambiente y de los servicios públicos. Utilizar adecuadamente los bienes de consumo.
- d. Conocer y respetar las normas de circulación como “peatón” (en ciudad, carretera y de noche) y como “viajero” (en transporte particular, escolar o público) y adquirir hábitos de prudencia al interpretar las principales señales de tráfico concediendo especial importancia a las del entorno.
- e. Valorar la función social de las personas y de los grupos sociales en la comunidad. Valorar la dimensión sexual de las personas.
- f. Valorar las aportaciones y esfuerzos del hombre por la cultura, economía, derechos humanos...; aprovechar sus enseñanzas y experiencias y conservar y enriquecer el patrimonio histórico y cultural de España, y de sus regiones y nacionalidades.
- g. Conocer, valorar y respetar la Constitución como norma superior de convivencia de los españoles. Deberes y derechos fundamentales establecidos en la Constitución.
- h. Conocer de manera elemental el funcionamiento de un sistema democrático de Gobierno y valorar el derecho de participación de los ciudadanos en los asuntos públicos.

La estructuración de los contenidos en 6º de EGB de educación ética y cívica, contempla la temática general de la convivencia: “la dimensión individual y social del hombre, grupos convivenciales humanos, obstáculos a la convivencia y los fundamentos morales que desembocan en la construcción de una ética social: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la libertad, responsabilidad, igualdad, justicia, amor, amistad, civismo, cumplimiento de los deberes profesionales y sociales, etc. Asimismo, se introducen una serie de objetivos que hacen referencia a la convivencia y seguridad ciudadana, de gran importancia para una correcta y adecuada comprensión de nuestra sociedad actual”. Los temas de trabajo que se plantean son:

1. El hombre: su dimensión individual y social
2. Grupos convivenciales humanos
3. Obstáculos a la convivencia
4. Situaciones conflictivas y modos de superarlas
5. Convivencia y seguridad ciudadana

En séptimo de EGB el eje central es la autorrealización del hombre. “El hombre como ser en convivencia se autorrealiza en el ámbito de relaciones, las cuales se estructuran siguiendo una gradación: relación con el medio ambiente natural y social, relación con los medios de comunicación social, el hombre ante la sociedad de consumo, relaciones en el mundo de trabajo, relaciones con los otros hombres, con sus formas de pensar y actuar políticamente, relación con lo trascendente, el problema religioso, etc.”. Las temáticas anotadas caminan por los siguientes contenidos:

1. Diversas formas de participación en la vida comunitaria.
2. La convivencia y el medio ambiente natural y social. La sexualidad humana como realización personal y familiar.
3. La persona y los medios de comunicación social. Los problemas de la información.
4. El hombre ante la sociedad de consumo.
5. El trabajo como autorrealización.
6. Individuo y trascendencia.
7. Educación para la comprensión, la paz y la solidaridad internacional.

En octavo curso el núcleo fundamental lo constituye el ordenamiento jurídico y político de la convivencia democrática a la luz de los principios emanados de la Constitución Española de 1978. Los temas de trabajo que se plantean son:

- a. La democracia como forma política de organizar la convivencia.
- b. La Constitución española. La Monarquía Parlamentaria.
- c. La unidad de España como Estado y su estructuración territorial.
- d. Los textos internacionales sobre los Derechos Humanos.
- e. Principales figuras que han destacado por sus aportaciones al desarrollo socio-cultural y a la comprensión internacional.

En este sentido, en esta época de transición, se entiende que enseñar convivencia consiste básicamente en incluir en el curriculum contenidos meramente teóricos y transmitirlos a los alumnos; contenidos muy relacionados con el tema de la democracia y del Estado: estudio de la Constitución y de los Derechos Humanos, conocimiento de figuras clave por sus aportaciones, la unidad de España como Estado...

Podemos decir, por tanto, que este concepto de convivencia es muy teórico, “estático” e “institucional” frente al actual concepto, mucho más dinámico y volcado a la práctica. Como ya destacábamos, la convivencia la entendemos actualmente como la construcción de una comunidad educativa participativa y responsable, con lo cual será esencial no sólo transmitir contenidos, sino también, y sobre todo, organizar y gestionar la vida de los centros de una manera democrática permitiendo que los alumnos vayan interiorizando unos valores que son exigidos en toda sociedad democrática: tolerancia, participación, diálogo...El objetivo en estos momentos no se centra en enseñar unos contenidos conceptuales, como en aquellos momentos, sino en convertir a los centros escolares en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia y, evidentemente, introducir contenidos relacionados con la convivencia en el curriculum resulta una estrategia totalmente insuficiente. El concepto de convivencia tiene ahora un sentido más “político”, se encuentra más volcado a la práctica y es más global, ya que contiene muchas más dimensiones que antes no eran contempladas; con lo cual se tratará de emplear nuevas

estrategias pedagógicas acordes con el contexto histórico, político y social en el que nos encontramos.

Siguiendo con nuestro análisis, podemos resaltar que los Programas Renovados supusieron, en definitiva, cambios curriculares, aunque algunos especialistas (F. Beltrán Llavador, 1991: 216), limitan su acción al considerar que no constituyeron una reforma curricular propiamente dicha, “sino apenas un trabajo de remozamiento del currículum implantado por la Ley General de Educación. La lógica que subyacía a ambos documentos era la misma, sólo que en los ochenta se intentaban corregir algunas disfunciones de las Nuevas Orientaciones”. Además, el resultado de la aplicación de los mismos no fue el esperado, acusándose de “premura en los cambios y de escasa colaboración de un profesorado que no había participado en el diseño de la reforma” (R. López Martín, 2001: 211). Por otro lado, según indica Alfonso Capitán Díaz (2000: 292), “por unas u otras razones, casi siempre políticas, no dieron tampoco alivio alguno a una situación escolar que comenzaba a complicarse de forma atisigante para profesores, alumnos, y familias, que llegaron a estar desorientados sin saber a qué atenerse”. Este “fracaso” de los Programas Renovados, junto a la llegada al poder en 1982 del PSOE y la puesta en marcha de su ideario educativo, conformaron un ambiente propicio para comenzar a plantearse la reforma global de la enseñanza.

La llegada del PSOE al poder supuso un giro notable en los referentes básicos de la política educativa. La consolidación de la educación como un servicio público garantizado a todos los españoles, la lucha contra la desigualdad educativa y la elevación de la calidad de la enseñanza, serán algunos de los parámetros fundamentales de las reformas a desarrollar (J.M. Maravall, 1984). Entre éstos, y en relación a nuestra temática, cabe destacar el convencimiento de fomentar la participación como uno de los ejes centrales de la vida educativa y consiguientemente, el fomento de una educación que genera la convivencia de todos en busca de objetivos comunes. **“Hacia la Reforma. Documento de trabajo”** (1983) se plantea la vuelta a la materia “Educación para la convivencia” en el primer ciclo de Educación Secundaria. El temario nos da una idea de los objetivos a cubrir:

Participación ciudadana

- El alumno en el entorno escolar: colectivos que integran la comunidad escolar, derechos y deberes, participación.
- El ciudadano en el entorno social: libertades, derechos y deberes, participación crítica y representativa.
- Cauces de participación: partidos políticos, sindicatos y asociaciones, la opinión pública (medios de comunicación de masas).

2. La aproximación del poder al ciudadano: entidades territoriales autónomas

- La comunidad local: el entorno local y su administración, las asociaciones vecinales, el Ayuntamiento (organización y funcionamiento), la provincia.
- La Comunidad Autónoma: caracteres diferenciales de la propia comunidad autónoma. El propio Estatuto de Autonomía. Relación solidaria con otras Comunidades Autónomas.

3. El Estado: configuración y estructura de poderes

- Organización territorial del Estado: los principios de unidad, autonomía y solidaridad: historia del proceso autonómico; comparación del Estado de las Autonomías con el centralista y el federal.
- El Estado y sus instituciones centrales: la Corona, las Cortes Generales, el Gobierno, el Poder Judicial.
- El Estado.

Los contenidos de la materia “Educación para la Convivencia” son todavía muy teóricos y centrados en el desarrollo de la Constitución; no obstante, el documento del MEC, se refiere a aspectos importantes en cuanto a la metodología didáctica, que suponen un claro avance. Se afirma que: “los métodos didácticos aplicados a esta asignatura han de ser activos y estimular la indagación personal, el sentido crítico, la reflexión y la toma de postura razonada.” Se insiste, asimismo, en que esta asignatura no debe encerrarse en el ámbito escolar sino que debe trascender al ámbito social. Ya entonces se empezaba a vislumbrar lo importante de la colaboración de lo social con el ámbito educativo, al menos en el terreno de la convivencia escolar. Como destacábamos, se trata de derribar los muros de la escuela, trascender lo escolar; la convivencia escolar ha de ser un objetivo general del proceso educativo, sin barreras (formal-no formal-informal)

ni tiempos concretos (educación permanente o para toda la vida). La convivencia escolar, por tanto, comienza a asociarse no sólo con unos contenidos conceptuales, sino también con unas actitudes y con unas destrezas necesarias para participar en una sociedad democrática.

En el curso 1988-89, no obstante, se suprime. Son varios los problemas, preferentemente centrados en su desarrollo práctico, los que llevarán al MEC a tomar dicha decisión. Según Antonio Bolívar (1993:12), un primer grupo de problemas provinieron de su indefinición inicial: su campo (instrucción política, crítica o ideológica), sus objetivos (mezcla de instructivos, formativos, actitudinales y críticos, bajo la denominación “para la convivencia”), el perfil del profesor o Seminario Didáctico encargado de impartirla, etc. De esta forma, pese a su carácter abierto, se configuró como asignatura atípica y ambigua, que en el lenguaje escolar viene a significar “una maría”, por lo que ni los profesores ni alumnos lograron tomarse en serio la materia. De otra parte, el autor citado señala que la perspectiva legalista y constitucionalista (acercamiento a la Constitución e instituciones democráticas como marco para la convivencia social) que inicialmente tuvo la materia, resultó poco atractiva e interesante para los adolescentes de 14- 15 años.

Mariano Fernández Enguita (1987: 129-159), por su parte, destaca la escasa importancia concedida a la propuesta por parte de los colegios, según sus propias vivencias. Nos indica que “dada la aprensión del profesorado ante cualquier cosa que suene levemente a adoctrinamiento político, la “Educación para la Convivencia” lo es –una maría– todavía en mayor medida que lo fue su predecesora, la antigua Formación del Espíritu Nacional”. Por otro lado, señala la escasez de horas dedicadas a la materia, lo cual es reflejo de la escasa importancia concedida a la misma: “Mientras todas las demás materias disponen normalmente de tres horas semanales, a veces, Convivencia cuenta como máximo con dos y frecuentemente con una”; la apuesta del MEC, por tanto, no acababa de perfilarse con toda su profundidad.

A nuestro juicio, uno de los problemas que causaron esta situación fue la falta de formación de un profesorado que desconocía formas alternativas de enseñar. Las siguientes frases extraídas de un diálogo entre una profesora y alumnos transcrito por Mariano Fernández Enguita (1987: 135-136) nos reflejan con claridad esta idea.

Situación:

La profesora pide sugerencias a sus alumnos de “Educación para la Convivencia”. Un alumno dice que podrían variar un poco y no trabajar siempre en la misma materia: la Constitución, los artículos...

Alumno1: Podríamos hacer cosas nuevas

Profesora: ¿Cómo qué?

Alumno 1: Yo que sé

La profesora le pregunta si se ha planteado si le interesa la asignatura. El alumno dice que no (que no se lo ha planteado)

Profesora: ¿Cuál es tu actitud entonces?

Alumno 1: Es que no salimos del tema

Profesora: Es que hay que implicarse en el trabajo, interesarse por lo que se hace

El alumno insiste en que siempre se hace lo mismo

Los alumnos dicen que podrían hacer cosas del tipo de representar un consejo de disciplina, “como hicieron aquella vez”

Otro alumno dice que el alumno 1 quiere que hagan cosas más activas.

Profesora: Pero, ¿qué en concreto?

[...]

Como el lector se habrá dado cuenta, la profesora es, probablemente, incapaz de utilizar una nueva metodología, con lo cual rechaza las propuestas alternativas de sus alumnos e incluso intenta dar a la situación un giro contra los alumnos que intervienen (“¿cuál es tu actitud entonces?”, “es que hay que implicarse en el trabajo, interesarse”). Es éste un ejemplo de una situación, de entre otras muchas, que tuvieron lugar en los centros de aquella época, motivadas por la falta de recursos de los docentes, todo lo cual contribuyó a que la materia se redujera a la enseñanza de la Constitución y, en consecuencia, la continuidad en

entender la convivencia como la mera adquisición de conocimientos cognitivos. De todos modos, también hubo excepciones entre el profesorado que trabajaron la asignatura de otro modo, pero siempre con mucha imaginación y esfuerzo personal. La formación del profesorado es una exigencia para introducir cualquier reforma y no se contempló, como en muchos otros momentos.

Todos estos hechos propiciaron que la materia no se vinculara con una mejora en la convivencia, tal y como reflejan las diferentes Evaluaciones de la Reforma. En este sentido, en la *Evaluación Externa de la Reforma*, realizada por un equipo del CIDE (1988: 92), se concluye que “la inclusión de la educación para la convivencia en el currículo no parece correlacionar mucho con las actitudes cívicas y sociales del alumno”. La *Segunda Evaluación Externa de la Reforma* del CIDE (1990: 150) señala que “independientemente del plan de estudios, todos los alumnos manifiestan unas actitudes cívicas y sociales muy democráticas al finalizar el primer ciclo de enseñanza postobligatoria”, “las diferencias entre las actitudes mostradas por los alumnos experimentales y no experimentales, aún siendo significativas, son de escasa cuantía”.

De esta manera, se consideró innecesaria la introducción de una materia curricular específica de convivencia, lo que traerá como consecuencia, su posterior introducción en todo el curriculum de manera diluida a través de los denominados *temas transversales*. Frente a esta posición, existió la postura de aquéllos que consideraban que ciertos contenidos y conocimientos propios de un ciudadano, exigían la existencia de un curriculum específico que asegurara el cultivo de esta dimensión (A. Bolívar, 1993: 16).

Esta vuelve a ser una cuestión del debate actual, generada por la reciente incorporación en el curriculum de una nueva materia, como ya destacábamos, con un tiempo y profesorado específico. A nuestro juicio, el tema de la convivencia ha de estar presente en todo el curriculum, no sólo puede pertenecer a una materia específica; sin embargo, como luego veremos, la transversalidad generó que los temas cívicos fueran, al mismo tiempo, responsabilidad de todos y de nadie, con lo cual queremos decir que, en la mayoría de casos, el profesorado no supo hacer

frente a esta nueva realidad, no cambió sus programaciones, ni su metodología; la transversalidad se convierte, más bien, en algo “ideal” y por tanto, insuficiente. Todo ello, justifica, en parte, esta “vuelta” actual a lo que ya se hizo; sin embargo, no pueden olvidarse los problemas que ello conlleva.

Siguiendo con nuestro análisis legislativo, podemos destacar que anteriormente a la supresión de la materia “Educación de la convivencia”, se publicó la **Ley Orgánica del Derecho a la Educación** (LODE) de 3 de julio de 1985 (BOE 4-VII), que desarrolla el artículo 27º de la Constitución, regula los derechos y libertades allí recogidos y deroga a la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares. Significa la primera gran reforma del nuevo gobierno socialista y los primeros cimientos del edificio educativo que se pretendía construir.

En palabras de su propio mentor, Jose María Maravall (1984: 30- 31), con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación “el gobierno socialista pretendía en primer lugar, cumplir un mandato constitucional: desarrollar el artículo 27º de la Constitución y regular los derechos y libertades relativos a la enseñanza. Pero procuraba, a la vez, proporcionar una solución a la ‘cuestión escolar’ que fuese equitativa y a la vez adecuada a las condiciones de la sociedad española, respetando la composición de un sistema educativo fruto de una historia accidentada. El derecho de todos a la educación debería constituir el eje de cualquier proyecto acorde con el diseño de ‘democracia avanzada’ que establece la Constitución Española”. La LODE, por tanto, intentó, crear posibilidades para la convivencia democrática, la igualdad de oportunidades y el desarrollo de un sistema escolar más justo.

En su artículo 2º, cuando fija los fines de la actividad educativa, se menciona la formación “en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos”, así como la preparación para la participación en la vida social y cultural, y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre pueblos. Por tanto, la LODE introduce en el sistema educativo elementos clave para caminar hacia el logro de la convivencia escolar; de estos elementos, vamos a hacer especial

hincapié en la **participación**, instrumento indispensable para la construcción de una comunidad educativa implicada y con poder de decisión en la vida de los centros, lo cual es un requerimiento, a nuestro juicio, para construir convivencia. Como ya resaltábamos, la participación genera un sentimiento de pertenencia en los diferentes miembros de la comunidad educativa y les hace responsables y protagonistas de proyectos comunes; de ahí su gran importancia.

La participación aparece ya reflejada en el preámbulo de la ley, donde se señala que la estructura y el funcionamiento de todos los centros “se inspiran, en coherencia con lo prescrito por el artículo 27º.7 de la Constitución en una concepción participativa de la actividad escolar. En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demandan, la participación de la comunidad escolar se vehicula a través del consejo escolar del centro. Además de constituir el medio para el control y gestión de fondos públicos, la participación es el mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.”

Por tanto, la participación de los diferentes miembros se canaliza a través de los consejos escolares, cuyas competencias quedarán mermadas, desafortunadamente, en parte en la LOPEG (1995) y sobre todo en la LOCE (2002), como el lector tendrá oportunidad de constatar en siguientes páginas. Consideramos que el papel que desempeñan los consejos escolares es primordial para facilitar que los diferentes miembros de la comunidad educativa participen en la gestión del centro, a través de la propuesta de iniciativas, opiniones, decisiones, etc. Dentro de los consejos escolares, surgirán posteriormente las comisiones de convivencia, organismos más específicamente dirigidos a los temas relacionados con la convivencia escolar.

Es importante poner énfasis en la concepción que de la participación se tiene en la propia ley, que cambiará a partir de la LOPEG (1995). Como muy bien nos indica el profesor Juan Manuel Fernández Soria (1999: 286-304), mientras “el concepto de participación de la LODE es intensivo”, la LOPEG “parece propiciar un modelo proclive a modos participativos más débiles” e “intervenida por la Administración”. El citado autor subraya que, aunque las previsiones de ambas leyes son similares, existen diferencias en el lugar que ocupan los órganos de gobierno y unipersonales en la comunidad escolar. En este sentido, mientras la LODE concede primacía al consejo escolar y a los órganos colegiados sobre los unipersonales, la LOPEG otorga un mayor liderazgo al director como órgano de gobierno unipersonal, en detrimento del equipo directivo como organismo de gobierno colegiado, camino hacia el cual también tenderá la LOCE. En esta línea, con la LOPEG, el director elige a los demás miembros del equipo directivo (excepto el Administrador que lo será por la Administración Pública), mientras que con la LODE estos cargos eran designados por el Consejo Escolar a propuesta del director. Asimismo, se observan diferencias en lo referente a la elección del director; mientras que con la LODE es sólo competencia del Consejo Escolar, con la LOPEG, aunque formalmente sigue siéndolo, hay un matiz diferencial: los candidatos han de reunir una serie de condiciones fijadas por las Administración Educativa, quienes les acreditarán o no para ser candidatos. La elección del director, vinculado al de la participación, va a ser uno de los aspectos en el que diferirán las sucesivas leyes educativas, tal y como iremos mostrando en este capítulo.

Por otro lado, con la LODE, se produce un avance importante en lo que concierne a la libertad de asociación de padres y madres, así como su participación en las actividades educativas y funcionamiento de los centros, además de la ya señalada representatividad de los mismos en los consejos escolares. Como también ya subrayábamos, la contribución de las familias y su colaboración con los centros es relevante para construir convivencia.

Junto a este principio de participación e intervención social, se reconoce por primera vez la existencia de una pluralidad de centros de decisión dentro de la

administración educativa del Estado, lo cual hace necesario un escenario para la negociación e intercambio. Para ello se crea la Conferencia de Consejeros titulares de educación de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación y Ciencia, y se delimitan las competencias educativas de los diferentes poderes públicos.

Por tanto, podemos decir que con la LODE, los ciudadanos asumen una mayor responsabilidad en lo referente a la educación y un mayor poder de participación y decisión, lo cual, tal y como hemos ido señalando es un aspecto nuclear para construir convivencia escolar; para que la convivencia en un centro escolar sea satisfactoria es preciso atender a la representación y participación real de toda la comunidad educativa. Implicación, participación, conexión... son factores favorecedores de la creación de una comunidad, en este caso educativa, paso previo a la construcción de la convivencia. Por tanto, tendremos que poner interés en aquellos mecanismos favorecedores de la participación, tales como los Consejos Escolares o las Asociaciones de Padres, entre otros.

En definitiva, a partir de la ley, algunos conceptos que pasaron a configurar el nuevo escenario de la política educativa: comunidad escolar, democracia, consejos escolares, respeto a las libertades y derechos de todos, autonomía, participación..., todos muy relacionados, a nuestro modo de ver, con la temática que nos ocupa.

2.1.3 Hacia la transversalidad curricular. LA LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990)

Años después de la aprobación de la LODE, se aborda la reforma global del sistema educativo, que tendrá lugar con la aprobación de la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**, de 3 de octubre de 1990 (BOE 4-X), poniendo así punto final a los últimos resquicios educativos del régimen

anterior y derogando de manera definitiva y completa la ya lejana Ley General de Educación de 1970.

El camino hasta llegar a la LOGSE se inicia con la presentación del *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate* en junio de 1987, siendo todavía ministro de Educación y Ciencia José María Maravall. Entre las diferentes razones que el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* contempla, se argüía la necesidad de responder a los retos que plantea la sociedad democrática: “En la España de nuestros días –se lee en el texto–, un proyecto educativo de signo progresista tiene que satisfacer demandas específicas de una sociedad tecnológicamente avanzada, constitucionalmente democrática y culturalmente plural [...]. La legislación contempla la idea de que la escuela es una institución **donde los ciudadanos inician en el aprendizaje de aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre y pacífica**” (MEC, 1987). Aun cuando se recoge de maneras muy diversas e incluso en contextos ideológicos distintos, la idea no se discute y es asumida por todos. Las fórmulas metodológicas de concretar este principio en el desarrollo del curriculum son –asimismo– diversas: apostando por la transversalidad de contenidos actitudinales; concretándolos en actividades precisas del curriculum; formando parte de una o varias asignaturas...

Antoni J. Colom y Emilia Domínguez (1997: 43), entre otros muchos autores, argumentan la necesidad que existía de reorganizar el sistema educativo en el nuevo contexto democrático, “de acuerdo no sólo con el mandato y las exigencias constitucionales, sino también para dar respuestas a las nuevas necesidades socioeconómicas propias de la evolución del país y de su integración en la Unión Europea”. Como nos indican, era necesario un sistema educativo que “se abriese a la innovación y a la capacidad de readaptarse constantemente a las necesidades sociales”. La necesidad de transmitir nuevos valores, nuevos mensajes cívico-sociales, una nueva cultura democrática tanto social como escolar, y el aprendizaje por parte de la ciudadanía de la participación política, hacía imprescindible ajustar el sistema educativo. En consecuencia, existe una nueva concepción de escuela, tal y como se refleja en la Introducción del

Proyecto: “la escuela ha de ser, ella misma, un **lugar donde se convive en la tolerancia y la igualdad**, contribuyendo así, antes aún que con los conocimientos, a iniciar la vida social y democrática de niños y jóvenes” (MEC, 1987).

Terminado el debate, el MEC convocó, en el mes de enero de 1989, la Conferencia de Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas con el fin de estudiar el proyecto de reforma y examinar las observaciones y sugerencias recibidas. Manuel de Puelles Benítez (1996: 39) nos presenta las cuestiones acordadas de mayor relevancia: la necesidad de una reforma profunda del sistema educativo, conformidad con las líneas generales del proyecto de reforma y asentimiento a los grandes objetivos de la reforma.

En 1989, el MEC hizo público un extenso documento que servía de referencia para aclarar y orientar acerca del contenido y propósitos de la reforma del sistema educativo, si bien no tenía alcance normativo. Nos referimos al *Diseño Curricular Base para Infantil, Primaria y Secundaria* (DCB). Sus orientaciones fueron, en parte, recogidas posteriormente por el texto de la LOGSE (1990). Este documento aporta importantes aspectos relativos al principio de convivencia como valor fundamental de esa dimensión educativa. Detengámonos, brevemente, en el análisis de su contenido.

En primer lugar, la explicitación de los contenidos educativos en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; estos últimos, a su vez, se especifican como: valores, actitudes y normas. Ciertamente, esta novedad se presentó como una de las señas de identidad de la reforma educativa: la existencia de contenidos actitudinales que es preciso diseñar, desarrollar y evaluar como elementos curriculares de pleno derecho. El proceso formativo no es sólo la transmisión de una serie de contenidos, sino la consolidación de una serie de capacidades actitudinales.

La segunda aportación es la consideración de estos contenidos como elementos no ceñidos a un área concreta de conocimientos, sino como “áreas o temas transversales”, es decir, vinculadas a todas las áreas del saber. A título de

propuesta, el DCB menciona los siguientes temas: Educación del consumidor, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, Educación para la paz, Educación ambiental, Educación para la salud y Educación sexual (MEC, 1989a). Además, se destaca que la dimensión europea de la educación debe atravesar las distintas áreas educativas a partir de primaria; por otra parte, se hace hincapié en que la educación para la convivencia, para la cooperación y la democracia, debe comenzar en la Educación Infantil y alcanzar su plenitud en la Educación Secundaria Obligatoria.

Por lo que se refiere a la materia Ética, ésta no tiene existencia curricular en los DCB. Este hecho, junto a la oposición a que la Ética continuase como alternativa de la Religión y al fracaso de la “educación para la convivencia”, llevó a que un grupo de profesores desde 1988 se plantearan una salida crítica, concretada en la defensa de la existencia de un currículum específico de Educación ética y cívica (A. Bolívar, 1993: 16). Esto confluyó en un conjunto de acciones para que se incardinara una nueva educación ética-cívica en la futura regulación de la Enseñanza Secundaria, consiguiendo que en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo* (MEC, 1989b: 130) se incluyera el siguiente texto que dejaba abierta la posibilidad de una materia en este sentido: “Finalmente cabría la posibilidad de que todos los alumnos dedicaran algunas horas semanales a la *Educación para la Convivencia*, que sería responsabilidad, de acuerdo con los contenidos que se fijarán, bien de los profesores de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, bien de los de Filosofía o de ambos seminarios”.

Por otro lado, no podemos dejar de soslayar un texto incluido en el Libro Blanco para la Reforma, dado que es una muestra significativa del cambio experimentado en la concepción de la escuela y de la educación: “... una sociedad democrática no puede fijarse otro proyecto educativo que el de una **educación para la democracia**, es decir, para una **convivencia** pacífica, participativa y exenta de discriminaciones. En la medida en que toda educación prepara para el futuro de los ciudadanos y de la sociedad misma, un proyecto educativo es siempre una apuesta por el ser humano y por las sociedad, por un porvenir mejor, más libre y solidario” (MEC, 1989b: 95). Tal afirmación supone, como nos

indican Pedro Ortega, Ramón Mínguez y Ramón Gil (1996: 23) “un giro copernicano en la concepción del sistema educativo; significa poner la institución escolar al servicio de la construcción de una sociedad democrática”. Por tanto, se exige entender la escuela de un modo distinto, y en consecuencia, una praxis nueva.

Un año después de la publicación del Libro Blanco para la Reforma (1989b) se aprueba, finalmente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (BOE 4-X), que aspira a servir de marco de la educación española durante un largo período de tiempo, “hasta bien entrado el próximo siglo” (Preámbulo LOGSE, 1990). El texto legal acoge, tanto en el preámbulo como en el articulado, una serie de referencias al ámbito de la educación como herramienta al servicio de la convivencia democrática.

En el preámbulo de la ley, en su segundo párrafo, encontramos el objetivo prioritario de la educación: “proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.” Por lo tanto, la conformación de la propia identidad, por una parte, y una concepción de la realidad que integra el conocimiento y la valoración ético-moral, por otra, constituyen la “formación plena”, destinada al ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad axiológicamente plural.

Además, la educación se configura como instrumento de socialización de los individuos, lo que constituye su sentido fundamental. Esta idea aparece en el párrafo tercero del citado preámbulo de la LOGSE: “En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara

para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria”.

Otra precisión importante es la que define la sociedad futura como una “sociedad del saber”, en la que se asigna a la educación un múltiple papel: transmitir información y conocimientos, lo que se supedita a ordenarlos críticamente y darles sentido personal y moral, generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, preservar en su esencia los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente, adaptándolos a las situaciones emergentes.

La ley no determina cuáles son los valores “con los que nos identificamos individual y colectivamente”, pero las alusiones repetidas y constantes en el texto a la lucha contra la desigualdad y a la pluralidad, parecen situarnos en un contexto claro; como indica Andrés Jiménez (2000: 275), pretende crear opiniones y opciones subjetivas destinadas a la convivencia democrática.

Entre los fines del sistema educativo, se indican cinco centrales para nuestro tema:

- “a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia [...]
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.

Así pues, la educación trasciende la mera adquisición de conocimientos y habilidades intelectuales para centrarse en el desarrollo y formación integral de

la personalidad de cada individuo. El espacio escolar se presenta, por tanto, como un ámbito idóneo para formar ciudadanos activos y responsables que deberán integrarse en la sociedad del futuro; el diálogo, la tolerancia, el respeto a los demás, los hábitos democráticos, la cooperación o la solidaridad, serán valores que deben adquirirse en la escuela y comenzar a realizar las primeras actividades de ejercicio práctico de los mismos.

El artículo 2º establece entre los principios de la actividad educativa, aspectos muy relacionados con el tema que nos ocupa:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida...
- b) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- c) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- d) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente”.

La educación primaria definida por la ley establece las capacidades que dicho nivel formativo debe conseguir desarrollar en los niños y entre ellas incluye: “e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos” (Art.13º). En la misma línea, y para el caso de la educación secundaria obligatoria, se citan los siguientes:

- “c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales...
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente... (Art. 19°).

Por otra parte, en la etapa de Bachillerato se mencionan:

- “c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él [...]
- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social” (Art.26°).

Y por último, al referirse a la educación de las personas adultas, se plantea, entre otros, un objetivo relacionado con nuestro propósito: “c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica”.

Considerando que una educación debe preocuparse por formar ciudadanos con todas las competencias propias de una convivencia democrática, que promuevan el desarrollo integral de la personalidad, se opta por diluir la dimensión moral-cívica transversalmente en todo el curriculum, tal y como ya se indicó, de manera orientativa, en los Diseños Curriculares Base (MEC, 1989a). De esta manera, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y de Currículo, que concretan la Ley, hacen de la educación cívica no un área o materia aparte, sino

una dimensión transversal a todas las áreas de contenidos de las enseñanzas no universitarias.

Por tanto, en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, ya aparece una distinción de tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, encontrándose la educación para la convivencia, especialmente, en los contenidos actitudinales. Además, hay claras referencias a este ámbito en un bloque de contenido de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia del 4º curso: “La vida moral y la reflexión ética”, que comprende tres puntos, siendo el tercero el más centrado en nuestro tema de trabajo:

- “1. Problemas morales de nuestro tiempo. Problemas derivados de factores sociales, políticos y económicos. Problemas derivados de factores científico tecnológicos.
2. La racionalidad y la estructura de la vida moral. El hombre, estructuralmente moral. El bien y el mal moral. Valores y virtudes morales. Teorías éticas.
3. La democracia como ámbito de los proyectos éticos contemporáneos. Los Derechos Humanos. Los valores de la libertad, justicia, ciudadanía y pluralismo político. Otros proyectos éticos”.

Posteriormente, en el Real Decreto 1345/ 1991 de 6 de septiembre que regula el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria, se concretan los temas transversales. Además, aparece Ética ya no como contenido dentro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sino como materia que se cursa en 4º de la ESO, considerándose que “debe ser patrimonio común de todos los alumnos y contribuir a formar ciudadanos racionales, críticos, abiertos y tolerantes; es decir, que sepan fundamentar racionalmente sus convicciones morales y aprendan a tolerar a otros de modo positivo, es decir, a valorar y respetar las diferentes posiciones religiosas, morales o políticas por lo que tienen de enriquecimiento de la cultura humana y de aceptación de las limitaciones de la razón humana. Esa dimensión cívica de la enseñanza de la Ética es muy importante en el contexto del actual sistema educativo y de la sociedad en que vivimos. Así pues, la Ética

constituye una materia propia, autónoma, y además, como se indica en el citado decreto “en ningún caso, y bajo ningún concepto, se puede considerar que la enseñanza de la Ética es una alternativa a la religión o religiones confesionales”.

La normativa de la Reforma establece, además de educación cívica y moral, otras enseñanzas transversales: educación para la salud, la del consumidor, la educación medioambiental, la educación para la igualdad de sexos, la educación vial, la educación para la igualdad de oportunidades y la educación para la paz. Estos temas, con un importante componente de valores, deben formar parte de manera dinámica e integrada en la organización y en el desarrollo de toda actividad escolar y práctica educativa.

Como nos indica Fernando González Lucini (1994: 11), los temas o enseñanzas transversales son contenidos curriculares que responden a tres características básicas. En primer lugar, son contenidos “que hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que es urgente una toma de posiciones personales y colectivas...”; en segundo lugar, son “contenidos relativos, fundamentalmente, a valores y actitudes...”. Por tanto, los temas transversales “contribuyen de manera especial a la educación en valores morales y cívicos, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores, y a partir de ellos, enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, e intervenir para transformarla y mejorarla” (MEC, 1993).

Finalmente, el autor citado define los temas transversales como “contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas”.

En consecuencia, hay que considerar a los temas transversales no como una moda, sino una necesidad, pues a través de ellos se desarrollan de modo muy particular dos de los grandes pilares sobre los que debe asentarse la educación del siglo XXI, como ha señalado el *Informe Delors* (1996), aprender a ser y aprender a convivir. Es el gran reto al que se enfrenta la escuela contemporánea, tal y como adelantábamos en el capítulo precedente.

Tradicionalmente, el papel de la escuela se ha caracterizado por la transmisión de conocimientos académicos de las distintas áreas, y ésta es la práctica que se pretende modificar con la incorporación de la transversalidad, basándose en los dos pilares que la fundamentan: la superación de la concepción tradicional de áreas de conocimiento con límites más o menos definidos entre sí y la indudable carga valorativa que se introduce con la transversalidad, pasando a considerar la acción educativa como una acción profundamente humanizadora que pretende el desarrollo de los valores humanos (X.M. Cid, M^a D. Dapía, P. Heras y M. Payá, 2001: 13).

Aunque desde el Ministerio se ha ido destacando la importancia de los temas transversales y de la educación en valores, la última palabra la tiene el claustro de profesores al diseñar el *Proyecto Educativo* y el *Proyecto Curricular de Centro* y, en suma, al intentar aplicarlo al trabajo de cada día. No obstante, puede darse el caso de formular declaraciones teóricas explícitas en relación a la educación en valores en los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro y si el profesor no ha tomado conciencia de su importancia, no llevará a cabo actividades orientadas a este fin y por supuesto, no decidirá ni el espacio ni el tiempo que estos temas requieren.

Para orientar y ayudar al profesorado en esta tarea, el MEC editó documentos, contenidos en las denominadas “cajas rojas”, dedicados a cada uno de los temas transversales, destacando en ellos los diferentes elementos del currículo de las distintas etapas y áreas en los que de manera más explícita están recogidos dichos temas. Entre estos documentos, hay dos que merecen una mayor

atención: el dedicado a la Educación Moral y Cívica (MEC, 1992a) y el de Educación para la Paz (MEC, 1992b).

En el primero, “*Educación Moral y Cívica*”, se pone de relieve la necesidad de retomar en el ámbito público la formación en valores morales y cívicos. Se entiende que la educación moral debe convertirse en un “ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios que permitan enfrentarse críticamente a realidades como, por ejemplo, la violencia, la tortura o la guerra”. Además, debe “ayudar a analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas sociomorales vigentes, de modo que ayude a idear formas más justas y adecuadas de convivencia”. También pretende “desarrollar conductas y hábitos más coherentes con los principios y normas que hayan construido” y “formar hábitos de convivencia que refuercen los valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el respeto por la naturaleza” (MEC, 1992a: 9).

Si se entiende de esta forma la educación moral, tenemos suficientes razones para justificar la conveniencia de que hoy la escuela se ocupe de ella. Pero, además, aparecen en el documento otras razones que llevan a su tratamiento. Así, la educación moral permite “acercarse al horizonte deseable de la educación integral”. Por otra parte, otro de los motivos reside en el hecho de que “hoy los problemas más importantes que tiene planteados la Humanidad en su conjunto... son situaciones que precisan una reorientación ética de los principios que las regulan”. Finalmente, se señala que buena parte de los motivos que impulsan a plantearse la educación moral pueden sintetizarse en “la necesidad de aprender, mantener y profundizar la democracia, así como incorporarla a los propios hábitos personales de interrelación” (MEC, 1992a:10-11).

Por otra parte, el documento “*Educación para la paz*” (MEC, 1992b), pone de manifiesto la necesidad de “desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consonancia”.

La Educación Moral y Cívica y la Educación para la Paz son, en definitiva, dos áreas transversales que tratan de incidir –no debemos olvidar– en valores íntimamente relacionados con la convivencia escolar: solidaridad, respeto, diálogo, aceptación de la diferencia, tolerancia, juicio crítico, etc.

Ahora bien, se han puesto serias objeciones a esta solución de la transversalidad y de los contenidos actitudinales, tal y como nos indica Miguel Vázquez Freire (1990: 72). Lo fundamental es que el profesorado difícilmente concederá la atención requerida a estos contenidos, habituado a priorizar los contenidos de carácter conceptual. Se objeta también, tal y como nos señala el citado autor, que al diluirse en todas las materias, acabará no siendo objeto de ninguna. Para Rafael Yus (1997: 93- 97), el principal problema de los temas transversales proviene de su estatus curricular. Este conflicto encuentra sentido al estructurar verticalmente un curriculum disciplinar prescriptivo y, paralelamente, impeler a que sea atravesado por dimensiones sociológicas y propiamente educativas, llamadas “transversales”.

Por su parte, Andrés Jiménez (2000: 285) nos comenta que “la propuesta curricular que se halla tras la LOGSE deja algunos resquicios de flexibilidad que se constituyen en un reto para la imaginación, profesionalidad y la competencia didáctica de los profesores”. Por tanto, es fundamental que los docentes reciban una nueva formación encaminada al tratamiento de estos “nuevos temas”, sino la normativa quedará en “letra muerta”. Evidentemente es mucho lo que se pide al profesorado, pero es necesario que posea las estrategias metodológicas apropiadas para abordar estos temas, los conocimientos básicos y mínimos suficientes para definir los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, ya que de él depende el curriculum que hay que diseñar.

Por otro lado, Juan Escámez (2003: 231) matiza al respecto, “la LOGSE está impregnada de valores como la igualdad, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural y a la naturaleza, la participación, la solidaridad y la paz, pero en la práctica ordinaria de la educación se continúan apreciando especialmente los valores que han tenido una gran tradición en el sistema educativo como la

responsabilidad individual de los alumnos y profesores, la autoridad del profesor, el esfuerzo y mérito personal, la disciplina, la adquisición de los conocimientos y las habilidades que se consideran útiles para encontrar un empleo con el que ganarse la vida”. El citado autor afirma que “si en el Preámbulo de la Ley se propugnan valores emergentes en nuestra sociedad plural, que sustentan los Derechos Humanos y la Constitución, la comunidad educativa mayoritariamente añora valores tradicionales”. En definitiva, considera que los efectos prácticos de la educación en valores han sido mínimos.

Sin embargo, sin cuestionar las objeciones señaladas, consideramos que la incorporación de los temas transversales significó un gran impulso hacia el logro de la convivencia escolar. Los temas transversales pretendieron que la escuela pudiera cumplir su función de formar a las futuras generaciones en las capacidades necesarias para vivir y convivir en una sociedad que se estaba transformando profunda y rápidamente. A nuestro juicio, el problema consistió, básicamente, en que la incorporación de la transversalidad no fue asociada a otras estrategias necesarias que la hicieran posible; aquí, especialmente, nos referimos, una vez más, a la formación del profesorado, un profesorado “acostumbrado” a utilizar una metodología no tan “coherente” con la transversalidad, desorientado en cuanto a la planificación referente a estas temáticas, en cuanto a los materiales didácticos a utilizar, etc. Evidentemente, si no se sitúa al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular, la transversalidad no puede formar parte viva de los centros. La transversalidad fue una auténtica innovación, pero no fue del todo operativa; de lo que se trataría, por tanto, no es de renunciar a esta gran aportación, sino, más bien, de hacerla posible.

Otra aportación de la LOGSE que no podemos dejar de mencionar fue su apuesta por otorgar autonomía y protagonismo a los centros en la toma de decisiones y, especialmente, en el desarrollo del curriculum a través de los distintos instrumentos de planificación educativa, rompiendo con la larga cultura de dependencia administrativa. Pero aquí tampoco se trata sólo de transferir parte del poder y autoridad a los centros cuanto de capacitarlos para tomar por sí mismos las decisiones oportunas.

En definitiva, la reforma educativa de la LOGSE fue mucho más allá de la LODE.; si de la LODE resaltábamos, en relación con el tema que nos ocupa, el incremento de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, de la LOGSE, enfatizamos la aportación de la transversalidad y protagonismo de los centros, enmarcadas en una nueva concepción curricular y en un modelo de escuela, cuya función va más allá de la instrucción. Se trata de que problemas y cuestiones fundamentales no sólo sean enseñados por voluntad de una minoría de docentes comprometidos con la realidad, sino que de manera oficial deben promoverse por todos los docentes, en todas sus materias. Nosotros nos situamos en esta orientación humanizadora por la que apuesta la LOGSE, aunque, seguramente, la propuesta de la transversalidad sea insuficiente. La nueva reforma socialista ha ido más allá, y no sólo la ha considerado insuficiente, sino “innecesaria”, conclusión a la que hemos llegado tras la lectura de su propuesta, que no incluye nada al respecto. Lo que sí incorpora en el curriculum es una nueva disciplina centrada en temas cívicos, lo cual ha generado un polémico debate, tal y como ya destacábamos. Desde nuestra opinión, no debería haberse renunciado a la transversalidad, lo cual no significa que no nos parezca un acierto la incorporación de esta nueva disciplina, más bien al contrario; son dos vías que podrían ser totalmente complementarias.

Aún así, para caminar hacia el logro de la convivencia en estos momentos actuales, consideramos necesario ir más allá de la educación en valores y buscar otras herramientas más novedosas, más acordes con nuestra realidad, que podrían, evidentemente, complementar a las otras dos vías anteriormente señaladas. En este sentido, situamos la mediación, un instrumento, a nuestro juicio, con gran potencial educativo en relación con la temática que nos ocupa, tal y como ya expusimos, y que, por tanto, debería estar presente en todas las instituciones educativas, y por qué no en la legislación.

Al margen de estas breves reflexiones, podemos señalar que una vez aprobada la LOGSE (1990), se buscó la coherencia con la LODE (1985), lo cual se hizo en un primer momento por medio de los Reglamentos Orgánicos de los Centros de 1993. Sin embargo, posteriormente, se vio que resultaba insuficiente

su regulación por Decreto por lo que, junto a otros problemas aplazados, exigieron –ante nuevas orientaciones en Europa– la aprobación de una nueva ley. De esta manera, se publica la **Ley Orgánica 9/ 1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)** (BOE 21-XI).

La LOPEG da forma legal al Programa de las 77 medidas para mejorar la calidad educativa, publicado a finales de 1993 por el Ministerio de Educación y Ciencia y recogido en 1994 en el libro *“Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza: propuesta de actuación”* (1994). Se presenta como desarrollo del título cuarto de la LOGSE y se vuelve a reiterar la concepción de la educación como proceso de formación ciudadana al servicio de la convivencia democrática: “El pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, objetivo básico de la educación según la LODE y la LOGSE, trasciende con mucho unos objetivos relativos únicamente a la instrucción con los que podría contentarse una concepción convencional de la escolaridad, que tiene por meta única transmitir conocimientos y destrezas. Al fijar esa finalidad básica a la educación, así como al señalar la educación en valores como un principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas. Nuestra sociedad pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos; le pide que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedades que sepan a qué atenerse y cómo conducirse” (MEC, 1994: 22).

En las seis primeras medidas presentadas para mejorar la calidad educativa, se hace especial mención a los valores democrático-sociales, a la educación cívica y a la necesidad de incluir los valores morales en el curriculum:

- “1. Se impulsará la elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos, así como las experiencias que faciliten a los profesores la educación en valores morales y cívicos y los que se asocien a los contenidos del currículum.
2. Se promoverá la formación de toda la comunidad educativa para aumentar la presencia de la formación en centros docentes.
3. El MEC colaborará con organizaciones no gubernamentales que trabajan a favor de la igualdad de las personas y la solidaridad.
4. El MEC promoverá los programas y experiencias relacionadas con valores como la protección del medio ambiente, la educación para la salud, etc.
5. Se velará para que la vida escolar se base en principios de tolerancia y respeto hacia los demás.
6. La evaluación de los proyectos de los centros hará hincapié en la educación en valores”.

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, respondiendo a la nueva sociedad, profundiza lo dispuesto en la LODE en su concepción participativa y completa aspectos relativos a la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE. Cabe resaltar el impulso que la ley pretende dar a la participación de la comunidad educativa mediante la enumeración de competencias, y por tanto, de responsabilidades, sobre todo en el ámbito de la evaluación, pues se contempla que “en la evaluación externa de los centros colaborarán los órganos colegiados y unipersonales de gobierno, así como los distintos sectores de la comunidad educativa” y que “en la valoración de la función pública docente deberán colaborar con los servicios de inspección los órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en los aspectos que específicamente se establezcan, podrán colaborar los miembros de la comunidad educativa que determine la Administración correspondiente...” (Artículos 29º.2 y 30º.2).

Para Alfonso Capitán (2000: 324-25), este alicio a la participación de la comunidad educativa determina “la finalidad educativa –la educación no es mera transmisión de conocimientos y saberes– y el mejoramiento metodológico del

quehacer escolar de los centros públicos y concertados”. En esta misma línea, para Antoni J. Colom y Emilia Domínguez (1997: 162) la LOPEG “está animada por la firme voluntad de conseguir una educación de calidad a la que tengan acceso todos los niños y jóvenes españoles, para formarse sólidamente, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta”.

Sin embargo, como ya destacábamos, algunos consideran que el modelo de participación por el que apuesta la LOPEG es más débil que el de la LODE. Aunque las pretensiones parecen similares, la participación que defiende la LOPEG se encuentra, en cierta forma, condicionada por la Administración, lo cual recalcará la posterior ley. Un ejemplo ilustrativo de ello se encuentra en la elección del director, que, aunque sigue siendo competencia del Consejo Escolar, hay una clara diferencia respecto a la situación anterior, ya que los candidatos han de reunir una serie de condiciones fijadas por la Administración Educativa, quienes les acreditarán o no para ser candidatos.

Por otra parte, no podemos olvidar que la LOPEG surge en un contexto internacional en donde existe una preocupación central por la eficacia y calidad de educación, lo cual busca potenciarse otorgando mayor autonomía a los centros. Precisamente, el documento del MEC (1994) previo a la Ley sobre *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza* ya citado, considera que la autonomía es uno de los cuatro ámbitos esenciales para la calidad, junto al de la dirección y gobierno de los centros, al profesorado, y a la evaluación e inspección. Se llega a afirmar: “sin una auténtica autonomía institucional es altamente improbable que se llegue a alcanzar en los centros educativos esta asunción de valores, metas y normas que constituye, quizá, la característica más destacable de todas las señaladas, puesto que se sintetiza e integra las restantes. La decisión de reconocer a los centros un mayor grado de autonomía institucional aparece así como uno de los principios rectores que han de presidir las medidas encaminadas a mejorar la calidad de enseñanza (MEC, 1994).

La propia Ley sitúa la autonomía (pedagógica, organizativa y de gestión) de los centros en su Título I, señalando que “las instituciones escolares dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento”. Una vez más ponemos énfasis en la necesidad de esta autonomía de los centros para diseñar proyectos de convivencia acordes a sus necesidades y establecer sus normas de funcionamiento, siempre de manera participativa y consensuada.

En definitiva, creemos que la ley da un nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa, aspectos claves para fomentar la convivencia escolar. No obstante, no podemos conocer de qué manera se hubieran hecho operativas estas cuestiones, ya que pronto llegó al poder un nuevo gobierno. Lo que sí podremos comprobar es que la LOPEG sentó algunas bases que fueron proseguidas por el nuevo gobierno, como la búsqueda de calidad y el incremento de la intervención de la Administración.

En el mismo año de la promulgación de la LOPEG, se aprobó el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros del ámbito del llamado “territorio MEC” (BOE 2-VI). En la normativa referente a derechos y deberes nos detendremos en el segundo capítulo por su relevancia en lo referente a la regulación de convivencia escolar.

La llegada al gobierno del Partido Popular, un año más tarde, supone una política educativa con objetivos similares a los de los socialistas, pero desde planteamientos muy diferentes; después de ocho años, vuelve al gobierno el partido socialista, introduciéndose planteamientos que difieren a los anteriores, con lo que la escuela del siglo XXI se ve afecta por dos reformas educativas. Todo ello lo intentaremos exponer brevemente en las páginas siguientes, centrándonos, evidentemente, en nuestro objeto de estudio.

2.1.4 Hacia la escuela del siglo XXI. De la LEY DE CALIDAD a la LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

Como hemos puesto de manifiesto, “aprender a vivir juntos” es uno de los retos de la escuela del siglo XXI. Urge ir en busca de una escuela humanizadora que tenga presente los pilares del saber del que nos habla Delors y que forme a ciudadanos capaces de convivir democráticamente; se trata, en definitiva, de responder de forma crítica a las exigencias que nos plantea un mundo, cada vez más globalizado y donde las nuevas tecnologías (TICS) pueden suponer un elemento sofisticado de exclusión para buena parte de la población.

Es cierto que nuestra sociedad ha cambiado y que el sistema educativo ha de adaptarse a estos cambios, pero también lo es que el enfrentamiento de ideologías está produciendo la sucesión continua de reformas, en un mal entendimiento –a nuestro juicio– de lo que debe entenderse por la alternancia democrática de gobiernos con perspectivas políticas diversas. A comienzos de este siglo XXI se han producido ya dos reformas educativas, con la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de Educación en el 2002 y con la aparición de la nueva Ley Orgánica de Educación en el 2006. La proximidad temporal de estas dos reformas nos debería llevar a plantearnos a cerca de la posibilidad de lograr un consenso en el terreno educativo, al menos en algunos aspectos sustanciales, para lograr cierta garantía de continuidad a una ley de educación, ya que una reforma educativa, aunque esté muy bien definida, sólo alcanza sus fines a medio y a largo plazo.

En este sentido, diferentes organizaciones sindicales, tales como CC.OO., UGT, CSI-CSIF, CEAPA y CONCAPA, han exigido un Pacto de Estado en Educación, para que la enseñanza quede al margen de los vaivenes políticos. También abogan por este pacto los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y el Consejo Escolar del Estado, quienes consideran necesario “un Pacto de Estado en Educación, que sirva de marco de referencia para diseñar la política educativa del estado español y pueda atender las nuevas realidades y las

nuevas necesidades”, idea que defendieron con ocasión de las Jornadas celebradas en Zaragoza en febrero de 2005 consistentes en debatir el documento del MEC “Una educación de calidad para todos y entre todos”¹⁸. En esta misma línea, el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM), en colaboración con el Forum Europeo de Administradores de la Educación de Madrid (FEAM) y la Universidad Pontificia Comillas, organizaron unas jornadas dedicadas al tema “La necesidad del pacto escolar ante la LOE”.

A continuación y siguiendo con nuestra trayectoria legislativa, planteamos los aspectos más relevantes de cada una de estas disposiciones legislativas citadas en relación con nuestra temática de estudio.

a. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

En 1996 se produce la llegada al gobierno del Partido Popular. En una primera etapa sin mayoría parlamentaria (1996-2000), no pudo acometer grandes cambios legislativos; en la segunda (2000-2004), ya con mayoría absoluta, se proponen nuevas leyes orgánicas en la regulación de la educación que modifican una buena parte de la estructura del sistema educativo y regulan un nuevo marco de derechos y deberes en el terreno escolar.

Uno de los debates sociales previos a la aprobación de la Ley de Calidad tuvo lugar durante los días 13, 14 y 15 de diciembre en la sede Antonio Machado de Baeza, adjunta al palacio de Jabalquinto. Se trató de un foro de debate sobre la calidad del sistema educativo, organizado por la Universidad Internacional de Andalucía y en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; participaron en el debate profesionales de los diferentes niveles del sistema educativo, procedentes de distintas Comunidades Autónomas del Estado Español, preocupados y comprometidos con la búsqueda de la calidad del sistema educativo en términos de equidad, eficacia, relevancia y satisfacción para todas

¹⁸ Las conclusiones de estas jornadas pueden consultarse en la página web: <http://www.csi-csif.net/aragon/Article104.html>

las personas implicadas. Solicitaban, ante todo un debate previo a la aprobación de la Ley: “En un ámbito como el de la educación, debe venir el debate y después la ley, no al contrario”; ”un debate que debe abordar, efectivamente, las fórmulas concretas mediante las que conjugar comprensividad y diversidad, convivencia y libertad, igualdad y calidad, pero también la necesidad de elevar la moral y el estatus profesional del profesorado y otros agentes educativos, agilizar y mejorar el funcionamiento de las organizaciones escolares, desarrollar proyectos curriculares útiles y relevantes, establecer nuevas relaciones entre los centros de enseñanza y las comunidades a las que sirven y lograr que la sociedad sepa, controle y apoye lo que hace su sistema educativo y que los agentes de éste se sientan obligados y respaldados por aquélla” (Manifiesto del Foro de Jabalquinto, 2001). De este foro de debate, surgieron opiniones y aportaciones, a nuestro juicio, interesantes, que iremos exponiendo en los siguientes párrafos, pero el Ministerio no se mostró muy permeable a las mismas¹⁹.

También en este proceso de elaboración de la Ley de Calidad surgieron reacciones contrarias desde otros sectores sociales, como las provenientes de los grupos sindicales CC.OO y UGT, que realizaron un manifiesto conjunto con Izquierda Unida, el PSOE y CEAPA, recogiendo algunas de las líneas directrices que deberían guiar, a su juicio, la alternativa real y creíble orientada a conseguir una educación de mayor calidad para todo el alumnado. Igualmente son de destacar las huelgas generales de enseñanza convocadas por los grupos sindicales CCOO, UGT, STES, CIGA, CGT, y las organizaciones de estudiantes FAEST, CANAE y Sindicato de Estudiantes, en las que participaron un elevado número de alumnos y profesores contrarios a la aprobación de la Ley.

A pesar de todo este ambiente de repulsa, la **Ley Orgánica 10/ 2002 de Calidad de la Educación** de 23 de diciembre (BOE 24-XII) se aprobó en diciembre del 2002 con los votos del PP y Coalición Canaria, y unos meses después, los Reales Decretos que la desarrollaban: el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio (BOE 2-VII), por el que se establecen las enseñanzas comunes de la

¹⁹ En la página web <http://www.leydecalidad.org/leydecalidad.html> se ofrecen una serie de documentos con estas aportaciones

Educación Primaria, el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (BOE 3-VII), por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria y el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio (BOE 4-VII), por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.

La calidad de la educación que se defiende se fundamenta en una serie de principios, tal y como se refleja en el “Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación” (2002), presentado por la ministra de Educación de aquellos momentos Pilar del Castillo:

1. Desarrollo de la “**cultura del esfuerzo**”, eliminando la promoción continua.
2. Evaluación de los centros, del **rendimiento** del alumnado y del sistema educativo.
3. La estructura del sistema educativo y la configuración y adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos
4. Fortalecimiento institucional de los centros educativos mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y un **sistema de verificación** de los **procesos y los resultados**.
5. La función docente, garantizando las condiciones que permitan a los profesores el desarrollo de su labor, su formación inicial y permanente y su reconocimiento profesional.
6. La determinación de las competencias y responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa, **el clima de estudio** y la convivencia en los centros escolares.

Estos principios permiten al lector hacerse una idea sobre el modo de entender la educación, que presenta algunas modificaciones en relación con la anterior disposición legislativa. Si bien existen aspectos que también defendía la LOGSE, existen algunos nuevos, siendo las diferencias más significativas: el énfasis que se pone en la “cultura de esfuerzo”, la importancia del rendimiento y la evaluación de los resultados y la necesidad de un clima de estudio. Estamos, por tanto, ante otro concepto polisémico (M. de Puelles, 2004: 381), en el sentido en que depende “de quien lo define, de los parámetros que se utilicen, de los fines que se asignen a la educación”.

En el capítulo I del título preliminar se señalan algunos de los principios básicos, de los cuales sólo apuntaremos los tres que, a nuestro juicio, guardan una relación con nuestra temática:

- “a) La **equidad**, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
- b) La capacidad de transmitir **valores** que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado
- c) La **participación** de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.”

En primer lugar, entendemos que el principio de la equidad se relaciona con el concepto de convivencia en el sentido en que un tratamiento equitativo en la educación supone la posibilidad de los centros de distribuir a todos los alumnos, independientemente de sus características, los saberes relevantes para su desarrollo personal y para la participación social y ciudadana. Se trata de ofrecer a todos los alumnos las herramientas necesarias que les posibilitará ser ciudadanos capaces de convivir en sociedades democráticas. En los centros educativos se ha ido incorporando una población cada vez más heterogénea, con lo que se ha hecho necesaria la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos de calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación cultural y de género...

Para trabajar en este mismo sentido, se hace necesario el segundo principio recalcado en la ley: la transmisión de valores democráticos. Como ya hemos ido reiterando a lo largo del trabajo, la enseñanza de valores democráticos

debe ser un eje central de la convivencia escolar. Se deben ir propiciando todas aquellas condiciones que permitan a los alumnos ir interiorizando los valores propios de una sociedad democrática, los cuales favorecen la responsabilidad social, la cohesión y superan cualquier tipo de discriminación. Educar en valores implica educar para la convivencia democrática.

Finalmente, la participación de la comunidad educativa está estrechamente vinculada con el concepto de convivencia, como ya hemos ido subrayando en anteriores páginas. Es fundamental formar ciudadanos participativos, dispuestos a tomar parte en lo social, a comprometerse responsablemente en las decisiones que configuran la convivencia. La educación para la convivencia sólo es posible cuando la educación incluye cotidianamente la participación y los propios escenarios educativos se constituyen en lugares en los que se vive la participación democrática. En este sentido, los modelos discursivos, secuenciales, rígidos, verticales y unidireccionales en la organización de las actividades en el aula no son los más adecuados para hacer posible la participación y la vida democrática. En definitiva, la participación se convierte en una herramienta indispensable para construir convivencia y por tanto, los centros educativos deben trabajar por potenciarla en todo momento, buscando la implicación y responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por lo tanto, la Ley, según sus declaraciones formales, entiende que para conseguir la tan ansiada “calidad educativa”, hay que formar a los alumnos de una manera equitativa y participativa, transmitiendo valores democráticos. En definitiva, una correcta formación del ciudadano parece ser un indicador fundamental de una buena salud del sistema y un aspecto esencial de cara a la consecución de aceptables niveles de calidad. La convivencia escolar, por tanto, se presenta como un parámetro básico en los ansiados niveles de calidad de la educación, al menos en sus planteamientos formales.

No obstante, algunos han criticado los mecanismos utilizados para desarrollar estos principios (P. Pujolàs, 2002: 84-87; M. Fernández Enguita, 2002; J.M. Rozada, 2002; P. Digón, 2003). Para llevar a cabo el principio de calidad de

la equidad, la ley se propone atender a la diversidad, o como en la ley expresa, atender a los alumnos con necesidades educativas específicas. La Ley establece este nuevo concepto en un Capítulo VII, dividido en cuatro secciones: de la igualdad de oportunidades para una educación de calidad (sección 1ª); de los alumnos extranjeros (sección 2ª); de los alumnos superdotados intelectualmente (sección 3ª) y de los alumnos con necesidades educativas especiales (sección 4ª).

En una detenida lectura del capítulo citado, podemos observar que la sección primera engloba la “educación compensatoria”, para paliar las situaciones de desventaja social mediante la igualdad de oportunidades y compensación en educación, en centros escolares o zonas geográficas desfavorecidas o rurales: “Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo” (Art. 40º).

Este hecho es considerado “ficticio” para aquellos que califican la Ley, más bien, como segregacionista, al proponerse unos itinerarios que separan a los alumnos. La propuesta de los itinerarios queda reflejada en el artículo 26º, en el que se indica: “En los cursos tercero y cuarto, las enseñanzas se organizarán en asignaturas comunes y en asignaturas específicas, que constituirán itinerarios formativos, de idéntico valor académico. En el tercer curso, los itinerarios serán dos: Itinerario Tecnológico e Itinerario Científico- Humanístico. En cuarto curso serán tres: Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico”. Además, se dice que los centros sostenidos con fondos públicos deberán “ofrecer todos los itinerarios establecidos en la presente ley” y que las Administraciones educativas “podrán adecuar este principio a la demanda de los alumnos y a las características y recursos de los centros”. Y junto a estos itinerarios, se propone otra medida para atender a la diversidad: “los programas de iniciación profesional”, dirigidos a los alumnos que no cursen los itinerarios ofrecidos.

Por tanto, según estos autores (J.M. Rozada, 2002 y P. Pujolàs, 2002), hay una contradicción en la Ley, ya que por una parte se defiende una igualdad de oportunidades y por otra, se “frena” esta igualdad. Similar planteamiento puede realizarse de la sección segunda del Capítulo VII de la Ley. Esta sección responde a la realidad actual de nuestro sistema educativo, dar respuesta a los alumnos que proceden de otros países, que cada día van en aumento, favoreciendo su incorporación al sistema educativo, y desarrollando las Administraciones educativas programas específicos de aprendizaje, para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente, mediante una organización en aulas específicas y adscritos a grupos ordinarios, y asesorando a los padres de sus derechos, deberes y oportunidades. La inmigración y la confluencia de un número cada vez mayor de diferentes culturas en los centros educativos, se está convirtiendo en un auténtico reto para los profesionales de la educación. Evidentemente, la escuela del siglo XXI no puede prescindir de dedicar sus tareas formativas a integrar a este alumnado, lo cual exige, tal y como nos subraya José Gimeno Sacristán (2001: 45), “cambios de mentalidad, nuevos modelos de organización interna, replantear la evaluación, estar alerta sobre las prácticas de etiquetado...”

Ahora bien, para algunos, los itinerarios a edad temprana dificultan esta integración. Un análisis que nos parece interesante en este sentido es el realizado por Mariano Fernández Enguita (2002), en el que ofrece, entre otras, las siguientes afirmaciones: “la clasificación de los alumnos en grupos a los que se da un valor jerarquizado tiene por sí misma efectos sobre ellos y sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje. No importa cómo lo racionalice la institución, todos saben lo que significa” (p.7); “la clasificación tiene también un etiquetado sobre los alumnos..., para los estigmatizados es un elemento disuasorio y un incentivo para la adopción de actitudes anti-escuela y la adhesión a subculturas reactivas que les devuelven una mejor imagen de sí, a menudo subculturas antisociales que son la pura y simple inversión de los valores escolares”(p. 9); “si la escuela se convierte para una parte del alumnado en una experiencia nada gratificante, que

les devuelve una imagen devaluada, negativa de sí mismos, entonces es más probable que se vuelvan hacia otras escalas de valores en las que salgan mejor parados. Como la mejor defensa es el ataque, esto conducirá fácilmente al florecimiento de actitudes de rechazo...” (p. 12).

Además, el citado autor, consciente del papel de la educación como herramienta al servicio de la convivencia, manifiesta que la división sistemática de los alumnos desde el momento mismo en que empiezan a ser conscientes de la sociedad que les rodea mina los cimientos mismos de la sociedad: “Una ley que se propone aislar a los dos extremos sociales, unos en *burujas* y a otros en *ghetos*, amenaza con romper los fundamentos mismos del respeto mutuo y la convivencia social” (p.14). Con ello, quiere decirnos que el resultado de lo que estamos construyendo al dividir a los niños y a las niñas en función de sus diferencias, principalmente sociales y culturales, no puede conducir más que a la profundización de esas diferencias. De hecho, los que triunfen y los que fracasen escolarmente serán completamente desconocidos los unos para los otros, porque nunca han estado juntos. Por lo tanto, podemos plantearnos ¿cómo un niño aprenderá a vivir en la pluralidad si los grupos son homogéneos?...

En esta línea, Patricia Digón (2003: 9) considera que con este planteamiento de la LOCE, la educación se convierte “en una forma de ‘darwinismo social’ con tantas trabas que sólo unos pocos podrán superarlas, en lugar de ofrecer las condiciones adecuadas para que todos tengan éxito. Si con la comprensividad se habían incorporado a la educación sectores antes excluidos y alumnos que habían abandonado la educación o habían sido derivados a la formación profesional de primer grado a los 14 años, con esta ley se promueve que sólo los sectores más favorecidos puedan escalar toda la pirámide del sistema educativo”.

Sin duda, la introducción de los itinerarios ha sido uno de los cambios más polémicos de la ley y será una de las primeras medidas que se suprimirá con la llegada al gobierno del partido socialista unos años más tarde.

Frente a estas opiniones anteriores, hay otros sectores que consideran excesivos estos planteamientos, caso de la Inspectora M. Dolores de Prada (2000: 63), al afirmar que los objetivos del Ministerio no pasan por la segregación de los estudiantes y sí por la utilización “del paradigma de una escuela inclusiva y no segregadora, ya que la segregación consistiría en clasificar a los alumnos según su estrato social y enviarlos a distintos centros y esta alternativa no se plantea en la LOCE”. No obstante, la ley admite que todos los itinerarios no van a ser ofrecidos por todos los centros y que existirán centros de especialización curricular, lo cual significa, a nuestro juicio, selección y discriminación.

En la sección tercera del capítulo VII, se establece que los alumnos superdotados intelectualmente habrán de recibir una atención específica por parte de las Administraciones Educativas, identificando y evaluando de forma temprana sus necesidades, flexibilizando la duración de los diversos niveles y etapas del sistema, escolarizando a estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características. Por otra parte, realizarán cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende y adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

La sección cuarta, finalmente, responde a los alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos que requieren apoyos y atenciones específicas, por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, según los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración y atención por parte de las Administraciones Educativas desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad y puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Se establece además que “los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarias, en centros de educación

especial o escolarización combinada” (artículo 45º). Este último aspecto ha sido criticado por algunos sectores, como la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), que considera que con la LOCE desaparece toda posibilidad de educación integradora. Acusa a las administraciones de sustituir la integración de estos alumnos en centros ordinarios por la escolarización combinada.

El segundo principio también destacado en la Ley, referido a la transmisión de valores, quizás quede más difuminado a lo largo del texto legislativo. Muchos de los objetivos presentados hacen referencia a los mismos, pero no se especifican los mecanismos de cómo educar en valores, ni hay referencia alguna de la transversalidad y de los contenidos actitudinales, novedad y aportación importante que introdujo la LOGSE. Aquí debemos volver a reiterar, desde nuestra opinión, la necesidad de que la educación en valores impregne todo el currículum, debe ser una responsabilidad compartida por todos los docentes y ha de formar parte explícita de todas las programaciones de todas las áreas; sólo de esta manera caminaremos hacia el logro del gran objetivo: la convivencia escolar. Sin embargo, la LOCE defiende “la vuelta a lo básico”, desestima otros campos de conocimiento y refuerza la organización de los contenidos en disciplinas aisladas. Podemos observar, a lo largo de la Ley, cierta “obsesión” por el rendimiento escolar, medido en gran parte por los conocimientos adquiridos, lo cual es más propio de concepciones tradicionales de la educación.

Por otra parte, nadie discute la necesidad de evaluaciones sistemáticas de los centros, tanto internas como externas que ayuden a detectar los problemas y a mejorar el trabajo educativo. Pero, en nuestra opinión, deberían utilizarse las herramientas mucho más complejas que los resultados de un examen. Deben respetarse y mencionarse los tres tipos de contenidos que destacó la LOGSE: conceptuales, procedimentales y actitudinales, porque resultan herramientas válidas para la planificación y la evaluación de los aprendizajes. Además, hay que tener en cuenta que los exámenes pueden medir, pero no mejoran la calidad de la enseñanza. Llenar de obstáculos el progreso del estudiante puede conducir a su desmotivación –nadie aprende si no ve que puede tener éxito– y al abandono de

los estudios, lo que incrementará el número de ellos que queden fuera del sistema y el fracaso escolar.

La participación, tercer principio de calidad, también ha sido puesto en duda por algunos, dado que la Ley aumenta la autoridad de órganos unipersonales, como el director (artículo 79º), tal y como ya había pretendido la LOPEG. Respecto al tema que nos ocupa, subrayamos que, entre sus nuevas competencias de gestión, destaca su función de dar respuesta a problemas de indisciplina y tomar decisiones rápidas sobre castigos y expulsiones; en definitiva adquiere una capacidad sancionadora que la LOGSE no establecía. Este aspecto se ha intentado modificar en la primera redacción de la recientemente propuesta socialista, la cual ha incrementado la participación del consejo escolar; no obstante, finalmente la propuesta no ha sido tan diferente a la establecida en la LOCE. Además, la LOCE reafirma la propuesta de la LOPEG en cuanto a la elección del director, con lo cual pasa a convertirse en el “representante de la Administración educativa”.

Como se ha indicado en el “Documento para el debate” del Foro Jabalquinto (N. Blanco, J. Bautista y R. Porlán, 2001:7-8), la potenciación de los órganos unipersonales frente a los colegiados, no constituye una vía adecuada para favorecer la participación y la convivencia. Hacer recaer en una única persona, el director o directora, la responsabilidad de la gestión del centro supone un proceso progresivo de burocratización del sistema. El consejo escolar ya no aparece como órgano de gobierno, sino como órgano de participación en el control y gestión del centro (Art. 81º).

Tal y como nos dice Jaume Carbonell (2001: 216), “la participación y el fortalecimiento democrático es uno de los grandes desafíos de la escuela pública en la medida en que contribuye también a reforzar la solidaridad y la cohesión social”. Además, el citado autor –con el que coincidimos– considera a la participación y el diálogo como “las principales herramientas para el aprendizaje de los valores democráticos”.

Por ello, es importante que la participación del alumnado se fomente desde los primeros años, mediante asambleas, consejos de delegados y escolares, responsabilidades individuales, compromisos colectivos. Pero también es importante fomentar la participación de los padres, ya que no hay que olvidar que “la democracia no es sólo un mecanismo de representación y participación, sino, sobre todo, una forma de vida y de pensar las relaciones sociales” (J. Carbonell, 2001: 217).

Jaume Carbonell (2002: 3), una vez más, sintetiza las críticas anteriormente señaladas, con lo que ha llamado “tres pasos atrás”. El primer paso atrás es “el recorte del derecho a la educación para todo el alumnado al segregarlo, según sus distintas capacidades, en diferentes itinerarios”. El segundo es “el modelo pedagógico de corte tradicional y academicista, obsesionado con una visión muy reduccionista de la cultura del esfuerzo supeditada al examen; un modelo que ignora la importancia de la educación en valores para la convivencia democrática...”. El tercer paso atrás es la “restricción de la participación democrática. El protagonismo y el poder de decisión del consejo escolar se trasladan a la dirección del centro...”

Así pues, aunque la LOCE establecía un nuevo marco de derechos y deberes de los estudiantes, de nada sirve si se obstaculiza la participación y se hace ver que es la dirección, como máximo representante de la administración, quien ostenta el poder y debe ejercer la autoridad. Ya no serán las comisiones de convivencia las encargadas de informar los expedientes cuando exista una supuesta falta de disciplina, ya no será el consejo escolar quien tenga la última palabra sobre la determinación de las sanciones a imputar, será la dirección del centro quien asuma estas funciones. Ante esto, como parece lógico, los miembros de la comunidad educativa se sentirán amenazados... nunca invitados a participar.

Al margen de estas apreciaciones generales, el tema de la convivencia escolar aparece reflejado, como parece lógico que sea, en los principios y objetivos de cada nivel educativo. En la Educación Infantil (capítulo II), se presenta como finalidad “el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral

de los niños” (Art. 12º.1). Además, se señala como uno de los objetivos: “Relacionarse con los demás y aprender **pautas elementales de convivencia**” (Art. 12º.2).

En Educación Primaria (capítulo IV), en su finalidad principal se señalan aspectos como: “**adquisición de nociones básicas de convivencia**”, “garantizar una formación integral” (Art. 15º.1). En los objetivos señalados, hay algunos afines a la formación cívica:

- a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.
- d) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo.
- i) Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico e iniciativa personal” (Art. 15º.2).

Como puede observarse, un aspecto central de estos objetivos, tanto en Infantil como en Primaria, es el de la convivencia. También en Secundaria hay referencias claras a la convivencia escolar. Por un lado, se señala el objetivo de formar a los alumnos “para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos...” (Art. 22º.1) y por otro, se destacan entre las capacidades a formar, algunas muy en la línea de lo que señalaba el *Informe Delors*:

- a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.
- d) Afianzar el sentido de trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar.

i) Consolidar el espíritu emprendedor, desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, decisiones y la capacidad de planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

j) Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarla críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

m) Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar el medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora” (Art. 22º.2).

Si el profesorado ha de formar en estas capacidades al alumnado, podemos opinar tal y como lo hacen Miquel Martínez y Carlota Bujons (2001: 90), que “el ejercicio del profesorado no puede limitarse a facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares sin más, sino que debe integrar de forma, si se quiere transversal y también a través del trabajo sistémico organizado por áreas específicas de carácter ético o moral, nuevos contenidos que permitan responder a los retos más crecientes del momento sociocultural en el que vivimos.” En este sentido, en el título IV se destaca como función del docente la “contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática” (Art. 56º c).

Este aspecto también hay que tenerlo presente, indudablemente, en el Bachillerato, donde se presenta como uno de los objetivos básicos: “proporcionar a los alumnos una educación y formación integral, intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad y competencia” (Art. 34º.1). Por otra parte, la ley señala como capacidades a formar, entre otras, la siguientes, muy acordes con nuestro objeto de trabajo: “Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedad democrática y los derechos humanos, y comprometida con ellos” (Art. 34º.2.a). Es

fundamental, y más todavía en esta edad, ir fomentando el sentido de la ciudadanía, para que cuando sean “plenamente” ciudadanos actúen responsablemente de acuerdo a unos valores democráticos. Los ambientes escolares pueden asemejarse, tal y como nos indica José Gimeno Sacristán (2001: 45), con un “laboratorio” o un espejo de la realidad de la sociedad, dado que se puede practicar en los mismos hacia qué caminos consideramos marchar.

Aunque la mayoría de estos objetivos ya se contemplaban en la LOGSE, podemos observar que la LOCE dedica más articulado a la temática de la convivencia, profundizando en algunos de los objetivos de la LOGSE, lo cual podemos relacionar con la mayor sensibilización social hacia los problemas derivados de la convivencia. Además de esta observación, destacamos la existencia de ciertas diferencias en la terminología empleada en los objetivos que vinculamos con la convivencia. En este sentido, algunos términos empleados por la LOCE que la LOGSE no utilizó al expresar sus objetivos de los diferentes niveles educativos son: “pautas elementales de convivencia”, “normas de convivencia”, “disciplina”, “responsabilidades”, “conciencia cívica”, entre otros.

En definitiva, el tema de la convivencia escolar vuelve a aparecer en la Ley de Calidad como principio de calidad y como objetivo de las diferentes etapas, sin añadirse nada de peso en relación con las LOGSE a nivel formal. Sin embargo, la Ley introduce aspectos que nos llevan a cuestionarnos cuáles eran las verdaderas intenciones de la misma, tal y como hemos ido exponiendo en los anteriores párrafos; intenciones que no vamos a llegar a conocer por la rápida paralización de la ley producida ante la llegada del nuevo gobierno socialista, que ha supuesto la aprobación de una nueva ley educativa, la cual analizaremos en las próximas páginas.

b. La Ley Orgánica de Educación

En marzo del 2004 se produce la llegada al gobierno del Partido Socialista, lo cual supone, en materia educativa, una paralización de la implantación de la Ley de Calidad del 2002 por medio del *Real Decreto de 28 de mayo del 2004* (BOE 29-V). El Consejo de Ministros aprobó la sustitución del Real Decreto que establecía el calendario de aplicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, por otra norma legal, que aplaza la entrada en vigor de aspectos polémicos, como los itinerarios formativos en Secundaria, la Prueba General de Bachillerato (PGB) y la asignatura de religión evaluable. No obstante, se mantienen –entre otros aspectos– el sistema de evaluación y promoción de curso, la gratuidad de la Educación Infantil y la enseñanza de idiomas.

Posteriormente, el objetivo se encamina a la aprobación de una nueva ley de educación, con el previo debate que se le había exigido al anterior partido de gobierno. De esta manera, se genera un debate en torno a un documento publicado con el título “*Una educación de calidad para todos y entre todos*” (MEC, 2004), con el fin de que los diferentes miembros de la comunidad educativa puedan realizar sus diversas sugerencias.

La ministra de Educación, por entonces María Jesús San Segundo, presentó finalmente el mes de marzo de 2005 a la Conferencia Sectorial de Educación el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación y en julio el proyecto. Unos meses posteriores, en concreto el 6 de abril del 2006, la **Ley Orgánica de Educación** (LOE) fue aprobada por el Congreso de Diputados. A pesar de los intentos por lograr un consenso, careció del apoyo del principal grupo de oposición (PP).

Con la aprobación de esta ley han quedado derogadas las tres leyes que la han precedido –la LOGSE, de 1990; la LOPEG, de 1995 y la LOCE, de 2002–, si bien recupera o mantiene algunos de sus aspectos. Por otra parte, sigue estando vigente la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), con algunas pequeñas

novedades. Esta última y la nueva LOE, son los dos pilares en los que se sustenta el marco legal actual.

En cuanto a sus aportaciones novedosas, tal vez una de las más significativas sea la supresión de los itinerarios que proponía la LOCE y su sustitución por una nueva organización de la Educación Secundaria Obligatoria. La “especialización” sólo comienza a apuntarse al final de la Educación Secundaria Obligatoria, haciéndose patente en el Bachillerato, que ahora se organiza en tres modalidades, cada una de las cuales se podrá desdoblar en vías diversas para enfocar mejor las diferentes perspectivas de estudios futuros. Con esta medida se pretende alcanzar una mayor equidad, uno de los objetivos centrales de la nueva reforma. Como ya dijimos, a nuestro juicio, la equidad se encuentra vinculada –como no podía ser de otra manera– con nuestra manera de entender la convivencia escolar.

Otras medidas interesantes son la reducción del número de materias en educación secundaria (sólo dos más que en Primaria) en los dos primeros cursos, la organización flexible de la enseñanza (adaptaciones curriculares, desdoblamiento de grupos, programas de apoyo, etc.) a lo largo de la etapa, la orientación como prevención de dificultades, la posibilidad de promoción con tres materias suspendidas, la sustitución de los exámenes de recuperación por refuerzos, etc. Además, se establecen claras diferencias organizativas entre los tres primeros cursos, comunes en casi todo, y el cuarto curso de la ESO, que tiene un carácter eminentemente orientador.

Otra novedad se refiere a la introducción de dos “evaluaciones de diagnóstico”, una en cuarto de Primaria y la otra en segundo de Secundaria Obligatoria, que no sólo servirán para orientar mejor a los alumnos y a sus familias, sino para introducir en los centros y en el conjunto del sistema las correcciones que de ella se deriven. Esas evaluaciones se realizarán al margen de las evaluaciones generales que, como ya se establecía en la LOPEG y en la LOCE, llevan a cabo los organismos estatales y autonómicos de evaluación y

cuyas conclusiones, con referencia a indicadores de calidad, se hacen públicas cada cierto tiempo.

Centrándonos en nuestra temática de estudio, podemos subrayar que la LOE prioriza la importancia de la convivencia a través del énfasis puesto en la formación en valores democráticos y en la formación para la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos; asimismo, en la elaboración de los Planes de Convivencia, en la incorporación de la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en la ampliación de las competencias de la comunidad educativa, etc., todo lo cual se manifiesta tanto en su preámbulo como en el articulado, tal y como mostraremos al lector en las próximas páginas.

Entre los principios, resaltados en el artículo 1º, no podemos dejar de mencionar los recogidos en el cuadro siguiente.

- a) La **calidad** de la educación **para todo el alumnado**, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La **equidad**, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de **valores** que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- h) **El esfuerzo compartido** por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- j) La **participación** de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- k) La educación para la **prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.**”
- l) El desarrollo de la **igualdad** de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. “

El equilibrio entre la calidad y la equidad es una de las apuestas de la nueva ley, la cual se pretende lograr, según se indica, mediante la compensación de las desigualdades. Se busca, en definitiva, garantizar una igualdad en educación adaptando las respuestas educativas a las necesidades de los alumnos para llegar a configurar una escuela inclusiva. El tema de la equidad es una constante en la ley hasta el punto de dedicarle un título íntegro a la misma (Título II). Calidad y equidad, serán los referentes básicos de la política educativa del ministerio socialista, si bien debemos indicar que ya aparecían reflejados en las anteriores leyes educativas; no obstante, sus significados pueden interpretarse de manera diferente, al menos a nuestro juicio, tal y como iremos profundizando en párrafos siguientes.

Otro de los principios por los que apuesta la LOE es el esfuerzo, también puesto de manifiesto en la LOCE, pero en esta ocasión se aborda desde una perspectiva muy distinta, ya que se hace una llamada a la comunidad educativa al completo e incluso a la sociedad, lo cual resulta un avance importante en relación con la LOCE, que enfatiza el esfuerzo y la responsabilidad, pero de manera individual. Vinculado con este principio, se refleja el de la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes, lo cual es un elemento fundamental para caminar hacia la mejora de la convivencia de los centros.

Ahora bien, consideramos que son los dos principios últimos señalados los que significan algunas de las aportaciones más novedosas de la normativa en relación con nuestra temática de estudio. Es la primera vez que una ley explícitamente se refiere a la prevención de los conflictos y a su resolución pacífica como un objetivo a conseguir, así como a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Como es obvio, se trata, desde nuestra perspectiva, de aspectos esenciales para construir convivencia, tal y como ya hemos tenido oportunidad de anotar; no obstante, para que estos objetivos no se queden en “letra muerta”, será necesaria la búsqueda de estrategias que permitan caminar en este sentido. Asimismo, la Ley tiene como finalidad la no violencia en los

diferentes ámbitos, entre los que aparece el familiar, lo que también creemos un aporte importante.

Todos estos principios se concretan en diversos fines, recogidos en el artículo 2º, algunos de los cuales debemos resaltar por su vinculación con la temática trabajada:

- “ a) El pleno desarrollo de la **personalidad** y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los **derechos y libertades fundamentales**, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los **principios democráticos de convivencia**, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la **responsabilidad individual** y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la **paz**, el respeto a los **derechos humanos**, la **vida en común**, la **cohesión social**, la **cooperación** y **solidaridad** entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la **interculturalidad** como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- k) La preparación para el ejercicio de la **ciudadanía** y para la **participación activa** en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.”

A su vez, estos principios y fines se concretan en cada una de las etapas educativas. De esta manera, en Educación Infantil se pretende, entre otros objetivos, que los alumnos sepan “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos (Art. 13º e); en Educación Primaria, por otra parte, aparecen, igualmente, objetivos encaminados en esta línea (Art. 17º):

- a) Conocer y apreciar los **valores y las normas de convivencia**, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la **ciudadanía** y respetar los **derechos humanos**, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y **de equipo**, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir **habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos**, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las **diferentes culturas** y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de **hombres y mujeres** y la no discriminación de personas con **discapacidad**.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la **violencia**, a los prejuicios de cualquier tipo y a los **estereotipos sexistas**.

En Secundaria, siguen persiguiéndose objetivos similares (Art. 23º), tales como:

- a) Asumir responsablemente sus **deberes**, conocer y ejercer sus **derechos** en el respeto a los demás, practicar la **tolerancia**, la **cooperación** y la **solidaridad** entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los **derechos humanos** como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la **ciudadanía democrática**.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y **en equipo** como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la **diferencia de sexos** y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como **rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos**.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la **participación**, el **sentido crítico**, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir **responsabilidades**.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los **demás**, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, **respetar las diferencias**, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora”.

En el Bachillerato, por otra parte, son de destacar los siguientes objetivos:

- a) Ejercer la **ciudadanía democrática**, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. **Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.**
- c) Fomentar la **igualdad** efectiva de derechos y oportunidades entre **hombres y mujeres**, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con **discapacidad**.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. **Participar de forma solidaria** en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, **trabajo en equipo**, confianza en uno mismo y **sentido crítico.**”

Finalmente, en la Formación Profesional también encontramos referencias a la convivencia en uno de sus objetivos expresados: “Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.”(Art. 40º c), lo que también es una novedad en relación con normativas anteriores, pues no incluían objetivos de convivencia en la formación profesional.

Sin duda, todos estos objetivos de convivencia debían estar presentes en una normativa que busca adaptarse a los cambios actuales y a una realidad en donde la violencia, la falta de cohesión social y participación son aspectos cada día más evidentes. En la *tabla 2* ofrecemos los objetivos expresados junto a los declarados en las otras dos leyes educativas más recientes (LOCE y LOGSE) con

el objetivo de poder mostrar al lector algunas de las diferencias encontradas en cuanto al tratamiento de la convivencia escolar en función de la normativa aprobada.

A simple vista podemos observar el incremento del articulado referido a la temática de la convivencia, sobre todo a partir de la LOE, que, incluso, incluye objetivos de convivencia, si bien son escasos, en niveles educativos que las leyes precedentes parecían “olvidar” (caso de la formación profesional). Deteniéndonos en el contenido, distinguimos terminologías empleadas diferentes; en este sentido, algunos términos empleados por la LOCE que la LOGSE no utilizó al expresar sus objetivos son: “pautas elementales de convivencia”, “normas de convivencia”, “disciplina”, “responsabilidades”, “conciencia cívica”, entre otros; por otra parte, la LOE incluye otros nuevos descriptores, tales como: “habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos”, “ciudadanía democrática”, “conflictos personales, familiares y sociales.”; igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, respetar las diferentes culturas”, entre otros. Entre los objetivos novedosos, quizá destacaríamos el referente a la prevención y resolución de conflictos, lo cual lo consideramos un avance importante, si bien consideramos que debiera haber aparecido como objetivo específico en la ESO, tal y como aparece en las etapas precedentes, pues solo aparece una referencia al final del artículo 23 ° d: “[...] y resolver pacíficamente los conflictos”.

	LOGSE	LOCE	LOE
EDUCACIÓN INFANTIL	<p>“Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación” (Art. 8º.b)</p>	<p>“En la Educación Preescolar se atenderá [...] a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato” (Art. 10º.5)</p> <p>“La finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social” (Art. 12º.1)</p> <p>“Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.” (Art. 12º.d)</p>	<p>“Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (Art. 13º b)</p>
EDUCACIÓN PRIMARIA	<p>“Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. (Art. 13º.d)”</p> <p>“Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos” (Art. 13º.e)</p>	<p>“Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática” (Art. 15º 2..a)</p> <p>“Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia” (15º. 2.b)</p> <p>“Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo” (15º.2.d)</p> <p>“Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal”. (15º.2.i)</p>	<p>“Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. (a)</p> <p>“Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje” (b)</p> <p>Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. (c)</p> <p>Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. (d)</p> <p>“Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. (m)</p>

Tabla 2. Comparación entre objetivos de la LOGSE y la LOCE referidos a la convivencia (Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legislativas)

<p>BACHILLERATO</p>	<p>“Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma” (Art. 26.e)</p> <p>“Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social” (Art. 26.f.)</p>	<p>“Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.” (Art. 34.2 a)</p> <p>“Afianzar la iniciativa personal, así como los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.(Art. 32.2.b)</p> <p>“Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador.”(Art. 32.2.j)</p>	<p>“Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa. (a)</p> <p>“Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.” (b)</p> <p>“Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad. “ (c)</p> <p>“Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. “ (h)</p> <p>“Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.” (k)</p>
<p>FORMACIÓN PROFESIONAL</p>	<p>No hay objetivos vinculados con la convivencia escolar</p>	<p>No hay objetivos vinculados con la convivencia escolar</p>	<p>“Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.”(Art. 40° c)</p>

Tabla 2 (Continuación). Comparación entre objetivos de la LOGSE y la LOCE referidos a la convivencia (Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legislativas)

Siguiendo con nuestro análisis de la ley educativa vigente, debemos indicar que los valores de igualdad, democracia y ciudadanía están presentes, además, en una nueva materia denominada “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, que se cursará tanto en Primaria (en uno de los cursos del tercer ciclo de etapa), como en Secundaria (en uno de los tres primeros cursos, y en el cuarto curso) y en Bachillerato (aquí la asignatura se llama “Filosofía y ciudadanía”). Al respecto, debemos anotar que el 7 de diciembre se aprobó el *Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE 8-XII-2006), en el que ya se presentan los contenidos de la citada materia. En concreto los contenidos indicados son los que explicitamos en el siguiente cuadro:

Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales

- Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás. Desarrollo de la empatía
- La dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relaciones entre derechos y deberes
- Reconocimiento de las diferencias de sexo. Identificación de desigualdades entre mujeres y hombres. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social.

Bloque 2. La vida en comunidad

- Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz
- Aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas.
- El derecho y el deber de participar. Valoración de los diferentes cauces de participación.
- Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden como miembro de los grupos en los que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos.
- La diversidad social, cultural y religiosa. Respeto crítico por las costumbres y modo de vida distintos al propio. Identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social.

Bloque 3. Vivir en sociedad

- La convivencia social. Necesidad de dotarnos de normas para convivir. Los principios de convivencia que establece la Constitución española.
- Identificación, aprecio, respeto y cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos que los ciudadanos reciben del Estado: Ayuntamiento, Comunidad Autónoma o Administración central del Estado y valoración de la importancia de la contribución de todos a su mantenimiento a través de los impuestos.
- Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz.
- Respeto a las normas de movilidad vial, identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas, etc.).

Por tanto, los contenidos parten de lo personal y del entorno más próximo; posteriormente, se pasa a la convivencia, la participación, la vida en común en los grupos próximos; y finalmente, se abordan la convivencia social que establece la Constitución, y los derechos y las responsabilidades colectivas. En este sentido, con la materia se pretende contribuir a desarrollar la denominada “competencia social y ciudadana”, al propiciar la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer ciudadanía democrática. Como se indica en el decreto, el área pretende “el desarrollo de niños y niñas como personas dignas e íntegras, lo que exige reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, y favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de proyectos personales de vida.” Por otra parte, se anota que también favorece “la universalización de las propias aspiraciones y derechos para todos los hombres y mujeres, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto, al proponer la utilización sistemática del diálogo”. Para lograr todo ello, se incluyen contenidos específicos relativos a la convivencia, la participación, al conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, favoreciendo, en definitiva, la adquisición de destrezas para saber convivir.

En Secundaria, los contenidos de la materia para los tres primeros cursos, establecido por el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre* (BOE 5-I-2007), van en una misma línea, ampliándose aquellos referidos a la ciudadanía.

Bloque 1. Contenidos comunes.

- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros.
- Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.
- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados.
- Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación.

- Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones.
- Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.
- Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.
- Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.
- La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos

- Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos.
- Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.
- La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo

- El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.
- Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.
- Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta.
- Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales.
- Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados.
- La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.

- Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza». La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo.
- Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.
- Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

En el cuarto curso de ESO la materia que se impartirá será “Educación ético-cívica”, con objetivo y contenidos muy próximos a la “Educación para la ciudadanía y derechos humanos” de los cursos anteriores, si bien se amplían con un bloque referido a “la igualdad de hombres y mujeres”, en el que se incluyen los siguientes contenidos: “dignidad de la persona, igualdad en la libertad y diversidad; causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho; alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres”.

La propuesta del MEC de introducir esta nueva asignatura en la nueva ley de educación ha generado un amplio debate, tal y como ya destacábamos en anteriores páginas. Las discrepancias vienen en el momento de definir su encaje en el curriculum, ya que si bien algunos consideran que debe tratarse como una asignatura más y por tanto, con un profesorado y un espacio específico, otros opinan que la educación para la ciudadanía es mucho más que una asignatura y debe afectar a todo el profesorado y dinámica cotidiana de la comunidad escolar, con lo que debe tener un enfoque transversal. De esta manera, el binomio asignatura-transversalidad ha sido uno de los argumentos que ha generado más oposiciones.

La defensa de la transversalidad ha sido la posición del Consejo Escolar del Estado, al considerar que la formación en valores en general y la formación en la ciudadanía en particular no se aprende en una asignatura. Organizaciones, como la CONCAPA, se oponen igualmente a la nueva asignatura por el posible conflicto entre los contenidos de la misma y los idearios de centro. Por otra parte, otros sectores rechazan su creación utilizando como argumento su comparación con la antigua “Formación del Espíritu Nacional”, pareciendo “olvidar” que en nuestra situación democrática, la educación no es un instrumento de legitimación de las políticas educativas, sino la herramienta más valiosa para formar al individuo en el respeto y participación en el marco de una convivencia democrática.

Es evidente que los valores democráticos tienen que estar presentes en toda la institución escolar y que todos los docentes deberían educar en los mismos; sin embargo, también es cierto que se ha demostrado que la transversalidad ha “fracasado” en muchas instituciones educativas, sobre todo en las que imparten educación secundaria, como ya destacábamos.

Nosotros reiteramos nuestra idea sobre la consideración de que las dos grandes vías no tienen que ser alternativas, sino que pueden ser complementarias. Puede existir de modo explícito en el curriculum y al mismo tiempo, puede y debe transmitirse a través de la práctica docente cotidiana. Lo que está claro es que la educación cívica es necesaria en nuestro sistema educativo, e incluso, cada día más. Como ya señalábamos, la escuela ha de ser como un “laboratorio” en donde se ensayen los valores democráticos que debe tener todo ciudadano. Sin embargo, para construir convivencia precisamos de otras muchas más herramientas.

Otro punto de interés es el referente a la participación, autonomía y gobierno de los centros, que influye, indudablemente, en el clima de convivencia de los mismos. El título V se dedica íntegramente a estos conceptos, en los que vamos a detenernos en siguientes páginas.

En cuanto a la participación, es considerada como “un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los valores de la Constitución” (Art. 118º.1). Su importancia ya queda reflejada en el Título Preliminar de la ley, en donde se entiende la participación como “complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad”, así como en la enumeración de los principios y fines, en donde se incluyen la autonomía y participación. Por otra parte, en el Título III, de entre las funciones que la ley encomienda a los profesores, las últimas se refieren a “la participación en la actividad general del centro” y “la participación en los planes de evaluación que determinen las administraciones educativas o los propios centros”. En definitiva, podemos deducir que la ley concede importancia a la participación a lo largo de su articulado, lo cual consideramos de gran relevancia.

Por otra parte, se establece que la autonomía de los centros afecta al ámbito pedagógico, organizativo y de gestión, y que los centros, en uso de su autonomía, podrán elaborar su proyecto educativo, proyecto de gestión y normas de organización y funcionamiento. Aquí no encontramos aspectos novedosos, pues ya en disposiciones legislativas anteriores se establecía que los centros docentes debían elaborar su Proyecto Educativo (a partir de las LOPEG), sus normas de organización y funcionamiento, así como sus Reglamentos de Régimen Interior (RRI), de acuerdo con las normativas estatales o autonómicas que regulan los derechos y deberes de los alumnos, todo lo cual es imprescindible para garantizar la convivencia. No obstante, novedades importantes las encontramos en aspectos referentes al PEC, al margen de señalar el matiz diferencial de no distinguir entre Proyecto Educativo y Curricular como habían hecho normativas precedentes (en la LOE el Proyecto Educativo parece integrar a ambos). Tres aspectos del PEC que nos gustaría resaltar son los recogidos en el siguiente cuadro:

“1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación que establezca el **consejo escolar** o, en su caso, apruebe a propuesta del titular del centro. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración Educativa que corresponde fijar y aprobar al claustro así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el **plan de convivencia**, y deberá respetar el principio de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

5. Los centros promoverán **compromisos educativos con las familias** o tutores legales en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico de los alumnos.”

Del punto primero, nos parece de gran importancia la función encomendada al Consejo Escolar en relación con el contenido del PEC, si bien no queda del todo claro si su función será la de “establecer” o simplemente la de “aprobar”; no obstante, su participación parece evidente. Pero es el segundo punto el que más queremos enfatizar por su gran aportación a la temática de estudio y por ser totalmente innovador; es la primera vez que todos los centros educativos deben hacer explícito su Plan de Convivencia, integrado en el PEC, lo cual es todo un avance desde nuestra perspectiva, si bien tememos que pueda convertirse en un “documento muerto”, como indica la inspectora Nélida Zaitegui (2006a:13), es decir que se elabore por “imperativo legal”, como ya ocurrió con el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC), y que se convierta en una rutina, sin afectar a la vida práctica y real del centro.

En relación con el tercer punto señalado, se destaca que en este documento se manifestará un compromiso compartido del centro con las familias, lo cual es asimismo un elemento imprescindible para garantizar la convivencia escolar.

Centrándonos en los órganos de gobierno, podemos destacar la recuperación del carácter del Consejo Escolar y el Claustro como órganos de gobierno (Art. 119º.6), tal y como se indicaba en la LODE (1985), no sólo de participación y control, como establecía la LOCE, incrementándose algunas de sus competencias, tal y como el lector puede observar en la *tabla 3*.

Conviene recordar al lector que la LOCE reforzaba el poder de los directores en detrimento de las funciones del consejo escolar y el claustro de profesores, lo que, desde nuestra opinión, menospreciaba valores como la participación y democracia. La propuesta socialista apostó en un primer momento (Anteproyecto de la LOE) por devolver el peso a los consejos escolares y claustros de profesores, si bien estas primeras intenciones han ido sufriendo ciertas modificaciones. En este sentido, si en la primera redacción se intentó disminuir el poder de decisión del director en cuanto al establecimiento de sanciones, incrementando, en consecuencia, las competencias del consejo escolar y claustro del profesorado, las quejas que provocó esta propuesta por parte de los

directores conllevaron la introducción de algunas modificaciones, acercándose a lo que había establecido la precedente ley. Es decir, finalmente la ley establece que los directores pueden imponer la sanción que corresponda inmediatamente, con una salvedad: si los padres o tutores del estudiante así lo solicitan, el consejo escolar puede revisar esa decisión. Si bien entendemos que tener que reunir al consejo escolar significa la imposibilidad de tomar decisiones rápidas, las cuales son necesarias en muchos de los casos, consideramos que, al menos, sí debería intervenir el profesorado a la hora de sancionar conductas inapropiadas y no sólo la dirección. Defendemos, tal y como ya hemos puesto de manifiesto en anteriores páginas, un modelo de convivencia que va mucho más allá que la disciplina autoritaria y que trata de fomentar la responsabilidad y la participación de toda la comunidad educativa, con lo que no podemos delegar únicamente al director estas responsabilidades.

En la misma línea, encontramos otra diferencia en la función del director referente a la resolución de conflictos, tal y como puede observarse en la *tabla 3*; si con la LOCE el director debía “resolver los conflictos”, con la LOE ha de “garantizar la mediación en la resolución de conflictos”. Aunque, a simple vista, puede parecer un matiz diferencial carente de importancia, para nosotros significa un cambio de relevancia, pues supone ir entendiendo la disciplina de una forma distinta; si con la LOCE el modelo de disciplina nos parece más autoritario y cerrado (es el director el que resuelve siempre los conflictos), en la LOE se plantea un modelo quizá más democrático (no se resuelve, se “media”) y más abierto (si bien es el director el que garantiza la mediación, se “deja en el aire”, quién los resuelve, que, tal vez, pudiera ser el Consejo Escolar o las propias personas que han entrado en un conflicto, lo que otorgaría mayor protagonismo a la comunidad educativa).

COMPETENCIAS DE DISTINTOS ÓRGANOS DE GOBIERNO	LOCE	LOE
CONSEJO ESCOLAR	<p>e) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.</p> <p>k) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro. (Art. 82º)</p>	<p>f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.</p> <p>g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. (Art. 127º)</p>
CLAUSTRO DEL PROFESORADO	<p>h) Ser informado por el Director de la aplicación del régimen disciplinario del centro.</p> <p>j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro. (Art. 84º)</p>	<p>h) Informar las normas de organización y funcionamiento del centro.</p> <p>i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.</p> <p>j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro. (Art. 129º)</p>
DIRECTOR	<p>g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.</p> <p>h) Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros. (Art. 79º)</p>	<p>f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.</p> <p>g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos. (Art. 132º)</p>

Tabla 3. Competencias de la comunidad educativa en la LOCE y en la LOE (Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas)

Por otra parte, encontramos un incremento de las competencias del Consejo Escolar en lo referente a la selección de los directores, tema también polémico en las últimas reformas, si bien la LOE incorpora cambios mínimos. Recordemos que la LOCE establecía que los directores debían ser seleccionados por una comisión de la que formaban parte miembros de la Administración Educativa y de la comunidad escolar, en función de unos méritos. Todo esto continúa de la misma manera con la LOE, pero con un matiz, ya que si la LOCE dejaba margen para que la Administración tuviera en sus manos la decisión final, reservándole un porcentaje máximo del 70% a los miembros de la comisión; la LOE especifica que la mayoría en las comisiones de selección recaerá en la comunidad educativa, esto es, un tercio para la Administración, un tercio para los profesores y otro tercio para los padres y alumnos miembros del consejo escolar. Podemos decir, por tanto, que se ha optado por un procedimiento intermedio entre LOCE y LODE para la elección de directores (con la LODE el consejo escolar de la escuela elegía democráticamente al director).

Por último, no podemos obviar otro tema vinculado con la convivencia escolar; nos referimos a la atención a la diversidad. Como ya destacábamos, la LOE dedica el Título II a lo que denomina “equidad en la educación” y es aquí donde se hace referencia al “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. Como veíamos en la LOCE, este título venía bajo la denominación de “alumnos con necesidades educativas específicas”, englobando al alumnado que la LOGSE y la LOPEG ponía dentro de las “necesidades educativas especiales” y las “necesidades de compensación educativa”. La LOE trae el término “necesidad específica de apoyo educativo”, incluyendo al alumnado con algún tipo de discapacidad, al alumnado con alta capacidad intelectual y al alumnado con integración tardía en el sistema educativo, haciendo hincapié en que, para que este alumnado pueda obtener un buen funcionamiento escolar y progresar en sus aprendizajes, es necesario establecer determinados apoyos específicos. Para ello es necesario dotar a los centros de mucha mayor autonomía para atender al alumnado que tienen escolarizado de la manera más adecuada a unas necesidades; con la LOE se avanza en esta dirección y se establece que las administraciones

educativas pueden delegar en los centros las competencias que consideren necesarias en diferentes ámbitos.

Lo que es evidente es que no tiene sentido decir que los alumnos son diversos y luego tratar a todos los centros como si todos tuvieran las mismas características; sino que de lo que se trata es de adaptar las respuestas educativas para atender a la diversidad. Desde nuestra perspectiva, calidad, equidad y autonomía son conceptos inseparables, ya que si pretendemos garantizar la igualdad en educación, se deben poner en práctica medidas de discriminación positiva en función de unas necesidades concretas. A nuestro juicio, la LOE apuesta por complementar estos conceptos y, en definitiva, contribuye a la configuración de un modelo de escuela inclusivo.

La autonomía de los centros ha sido uno de los temas recurrentes en las últimas reformas sometido a los distintos vaivenes según las prioridades de cada momento. En este sentido, algunos consideran (A. Bolívar, 2004: 91-116), que si bien el incremento de la autonomía empezó como un medio para coordinar e implicar a los agentes en la mejora de la educación, posibilitando la gestión y toma de decisiones y adecuar el currículum a cada contexto, con la LOCE la autonomía se subordinó al control de los productos conseguidos (evaluación externa de resultados), entendiéndola, por tanto, como un medio que posibilita a los centros ofrecer diferentes proyectos educativos a elegir entre “los clientes”. No podemos olvidar que la autonomía de los centros puede repercutir en el ámbito de la equidad educativa; en este sentido, algunos entienden que ampliar la autonomía de los centros, de la manera que la entendía la LOCE, conllevaba a un incremento de las desigualdades entre ellos por los diferentes recursos que consiguen unos y otros o por su forma distinta de organizar el funcionamiento del centro.

Lo que está claro es que en cada reforma educativa la autonomía se ha focalizado en uno u otro aspecto. De manera muy breve, podemos decir que con la LOGSE la autonomía se centró en el desarrollo curricular que debían hacer los centros a través de los Proyectos educativos y Proyectos Curriculares; con la LOPEG, se aboga por una autonomía en la gestión de los centros unida a la

evaluación de los centros (tanto interna como externa), como medio para incrementar la calidad; con la LOCE, se reafirma lo que decía la LOPEG y se va más allá, quedando la autonomía, a nuestro juicio, subordinada a los resultados conseguidos. En la ley vigente, parece volverse a poner acento en la autonomía para elaborar un proyecto educativo, que, como gran novedad, debe incluir un Plan de Convivencia, y, asimismo, se refiere al diseño de un proyecto de gestión, así como el establecimiento de unas normas de organización y funcionamiento de centro (que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia). Por tanto, consideramos que es en la LOE donde el concepto de autonomía parece estar más vinculado con el de la convivencia.

No obstante, debemos indicar la coincidencia bastante próxima a nivel de declaraciones formales referentes a la autonomía en las distintas leyes educativas. En este sentido, en la LOGSE se indicaba que las administraciones educativas deberían fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecer y estimular el trabajo en equipo de los profesores (Art. 57º.4). Por su parte, la LOCE incorporó la autonomía dentro de los principios generales de los centros docentes, señalándose, entre otros, el siguiente aspecto (Art. 67º): “Los centros docentes dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica para favorecer la mejora continua de la educación. Las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, fomentarán esta autonomía y estimularán el trabajo en equipo de los profesores”..., declaración muy similar a la de la LOGSE. Finalmente, la LOE destaca que “los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión...” (Art. 120º.1), así como “de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (Art. 120º. 2).

Existe, por tanto, muchas similitudes a nivel teórico, si bien seguimos pensando que la autonomía es un término que se fundamenta desde perspectivas ideológicas diversas, y, por tanto, los objetivos pretendidos, los mecanismos para lograrla y las consecuencias son diferentes. Como es lógico, lo que posibilita la autonomía no son las declaraciones formales, sino la creación de aquellas

condiciones que la posibilitan, con lo que tendremos que fijarnos para comprender su verdadero significado.

Existe un amplio consenso en el ámbito educativo de que otorgar a los centros docentes mayor capacidad de iniciativa y de decisión propia es un factor que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza, idea que compartimos, tal y como ha quedado patente en una reciente encuesta (A. Marchesi y E. Pérez: 2004: 27) realizada a los profesores de las diferentes etapas educativas. Entre otras cuestiones, se les preguntó si *“los centros deberían tener autonomía para decidir temas de organización de la enseñanza, del funcionamiento del centro y de formación y gestión del profesorado”* y las respuestas reflejaron un apoyo mayoritario a la autonomía de los centros, pues el 73,4% de los docentes están de acuerdo con esta opción frente al 6,5% que se manifiestan en contra. Por tanto, el debate no debe centrarse si debe o no fomentarse la autonomía, sino en cómo la concebimos y en consecuencia, qué camino seguimos.

En relación con nuestro objeto de estudio, consideramos que la autonomía tenemos que entenderla como una posibilidad para otorgar protagonismo a los centros educativos para que innoven, mejoren, acerquen los objetivos marcados por la Administración a sus contextos y realidades, responsabilizando a todos los agentes educativos en una tarea común y diseñando proyectos de convivencia adecuados a sus propias necesidades. Ahora bien, para posibilitar la existencia de estos proyectos han de proporcionarse a todos los centros los mismos recursos para que estén en las mismas condiciones para llevarlos a cabo; debe producirse un encuentro entre los centros y la Administración Educativa, negociándose cómo se puede llevar a la práctica el proyecto establecido, en qué condiciones, con qué nuevos recursos y en qué plazos. Desde nuestra opinión, se debe huir de un estilo de gestión burocrático y descontextualizado, lo cual va acompañado de una aproximación de la Administración a la realidad característica de cada centro. Apostamos, por tanto, por la autonomía como un paso importante para que cada centro trabaje por y para la convivencia.

En definitiva, hemos podido ver que bajo los términos “calidad”, “equidad”, “educación en valores”, y “participación”, pueden subyacer diferentes concepciones, en función del contexto político en el que se utilicen, lo cual, condiciona, inevitablemente, la manera de entender la convivencia escolar. Las diferentes reformas educativas suelen presentar principios muy similares en relación con estos conceptos en sus declaraciones formales; sin embargo, las diferencias surgen al precisar el contenido y alcance de los mismos.

En principio, consideramos que la LOE tiene una concepción de la convivencia escolar muy aproximada a la defendida en estas páginas, contemplando no sólo medidas estrictamente curriculares, sino también de organización y gobierno de los centros, y apostando por objetivos muy acordes con las problemáticas actuales, como el incremento de la violencia en diferentes ámbitos y la discriminación por razones de cultura, sexo, discapacidad... , si bien, no llegamos a entender el escaso énfasis en la transversalidad, pues, como ya manifestábamos, creemos que una medida relevante para la construcción de la convivencia es la incorporación de los valores democráticos en todas las materias. Por otra parte, no comprendemos la decisión última de no incrementar, sólo mínimamente, las competencias del consejo escolar y del claustro de profesores en relación con la disciplina, si bien entendemos que algunas de las primeras propuestas hayan sido modificadas en esa búsqueda de consenso que ha pretendido la LOE en todo momento, aunque finalmente no haya podido lograr la aprobación del Partido Popular.

La LOE, a nuestro juicio, responde mejor que la LOCE al objetivo de garantizar una educación de calidad para todos, así como también ha logrado aprender de algunos errores de la LOGSE. Desde nuestra opinión, refleja una mayor preocupación por entender los contextos educativos como entornos privilegiados de una convivencia que hay que regular y orientar mediante planes de convivencia, educación para la ciudadanía, la participación, la autonomía de los centros, la atención a la diversidad... Consideramos que ha incorporado de las dos leyes anteriores los aspectos más positivos, retocando algunos aspectos “utópicos” de la LOGSE y aspectos “conservadores” de la LOCE. A nuestro

juicio, es una ley que significa progreso y, en definitiva, una oportunidad que debemos aprovechar. Evidentemente, somos conscientes de que la propuesta es ambiciosa y tendremos que esperarnos a ver su desarrollo posterior a través de los diferentes reglamentos y decisiones políticas del día a día para poder dar una opinión más fundamentada sobre la misma; es ahí donde se pueden apreciar las diferencias entre las reformas educativas, así como los procedimientos para alcanzar las pretensiones planteadas. Lo que sí esperamos es que haya una mayor estabilidad educativa, ya que nos parece adecuado que las reformas se acomoden a los cambios y demandas sociales de un país, pero que no estén tan subordinadas a los vaivenes políticos.

Ahora bien, independiente de la postura defendida, no hay duda de que la educación para la convivencia, la paz, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia... es en la actualidad no sólo una necesidad, sino una finalidad esencial de la escuela del siglo XXI. Esta idea queda reflejada en dos leyes que han sido aprobadas recientemente y no podemos dejar de mencionar: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.

En cuanto a la **Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**, destacamos que ha sido aprobada por unanimidad por todos los partidos políticos. Tiene como finalidad esencial combatir los malos tratos, y abarca tanto los aspectos preventivos, educativos, sociales, asistenciales y de atención a las víctimas, como la normativa civil que incide en el ámbito familiar o de convivencia donde principalmente se producen las agresiones, así como el principio de subsidiaridad en las Administraciones Públicas. Igualmente se aborda con decisión la respuesta punitiva que deben recibir todas las manifestaciones de violencia que esta ley regula.

Por lo que respecta al ámbito educativo, al que la ley dedica un capítulo (artículos 4º a 9º), se especifican las obligaciones del sistema educativo

relacionadas con la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres. El objetivo fundamental de la educación, y así se recoge en la filosofía que inspira la ley, es proporcionar una formación integral que permita a las mujeres conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética de ésta.

En la línea con esta filosofía, el sistema educativo español debe incluir, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de obstáculos que dificulten la plena igualdad entre hombres y mujeres. Igualmente deberá formarse a los individuos para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de éstos desde la Educación Infantil hasta la Educación Universitaria, así como en la enseñanza para personas adultas.

Por otra parte, se prevé que las Administraciones Educativas sean las que velen para que, en todos los materiales educativos, se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y se fomente la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo les compete adoptar las medidas necesarias para que, en los planes de formación inicial y permanente, se incluya una formación específica en materia de igualdad.

La Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, por su parte, establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no-violencia en nuestra sociedad.

Hay que señalar que en la exposición de motivos se señala que la cultura de paz se tiene que implantar “a través de potenciar la educación para la paz, la no-violencia y los derechos humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la no-violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos” En el artículo 2º se indican las tareas que el

Gobierno llevará a cabo para lograr el fomento de la paz, de las cuales resaltamos las siguientes:

“1. Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.

2. Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.

3. Promover la inclusión como contenido curricular de los **programas de educación para la paz** a escala local y nacional.

7. Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y **mediación**”

Consideramos muy positiva esta ley y un avance hacia el logro de la convivencia escolar. En cuanto a las aportaciones más significativas, debemos referirnos a la tarea del Gobierno de promover programas de educación para la paz. En este sentido, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha un “Plan de Convivencia Escolar” a nivel estatal, en el que plantea poner en marcha un programa de control de asistencia y comunicación a las familias, crear un observatorio estatal de convivencia y prevención de los conflictos escolares, así como elaborar guías de buenas prácticas y materiales de apoyo para el clima en el aula. No obstante, este plan de carácter estatal debe ser adaptado por las diferentes Comunidades Autónomas, diseñándose Planes y Programas de Paz y Convivencia acordes con sus realidades concretas. Algunas de ellas ya disponen de estos programas, tal y como el lector tendrá la oportunidad de comprobar después de la lectura del capítulo tercero, lo cual ha resultado un avance significativo hacia la convivencia.

Otra aportación muy significativa de la Ley, a nuestro juicio, es la referencia explícita, por primera vez a nivel legal, de la necesidad de formar en técnicas de resolución de conflictos, como la negociación y la mediación. Evidentemente, las transformaciones de la sociedad están exigiendo la introducción en el sistema educativo de nuevas herramientas, y las diferentes disposiciones legislativas deben de ofrecer algún tipo de soporte al respecto.

Ahora bien, aunque actualmente ya nadie duda de la relevancia de la convivencia como elemento clave en la educación, no podemos obviar un aspecto que hemos ido subrayando a lo largo de la exposición: el éxito de una reforma educativa depende, en gran parte, del profesorado; de ahí la importancia de su formación inicial y continua. En este sentido, por un lado, se debe comenzar a preparar a los futuros profesores para los desafíos de la nueva sociedad del conocimiento y para hacer frente en las aulas a los problemas actuales, y por otro, capacitar a los que ya son profesores para que salgan del “desconcierto”, enseñándole nuevos conocimientos, herramientas y destrezas que necesitan para asumir sus nuevas responsabilidades y hacer frente a la realidad. Los cambios educativos, como sabemos, no suceden mediante la simple legislación, sino que se requiere el cambio de la cultura de la escuela y la implicación de los diferentes actores educativos.

Nos gustaría finalizar este recorrido legislativo, destacando de manera gráfica y muy sintética la evolución del concepto de convivencia escolar a través de la *figura 8* de la siguiente página. Como ya hemos ido subrayando, la convivencia escolar se ha enfocado desde diferentes perspectivas en función del contexto político, histórico y social; las transformaciones acontecidas en cada momento han ido planteando diferentes retos a la sociedad en su conjunto, así como nuevas metas y mayores exigencias al sistema educativo, todo lo cual repercute en el modo de entender la convivencia escolar, así como en los términos empleados al referirnos a la misma.

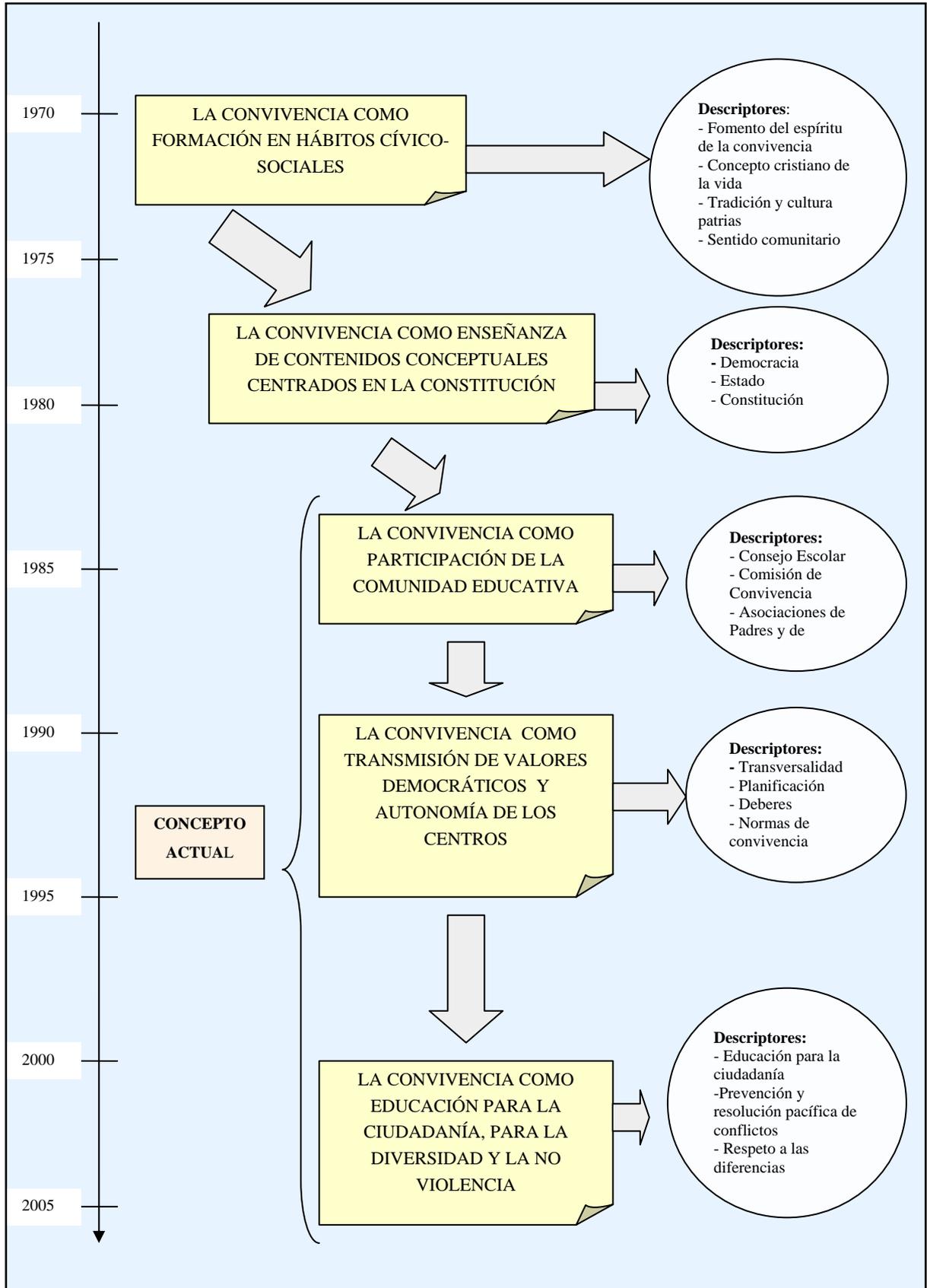


Figura 8. Evolución del concepto de convivencia escolar (Fuente: Elaboración propia)

El lector observará en la figura algunos de los descriptores vinculados al concepto poliédrico de la convivencia escolar, fruto de la evolución seguida por el mismo desde los años setenta, que se entiende como la formación de hábitos cívico-sociales tal como establece la Ley General de Educación, hasta la actualidad legislativa de la Ley Orgánica de Educación de 2006 y una realidad presente que incide en el aprendizaje de valores democráticos en el marco de la construcción de una ciudadanía diversa, tolerante y responsable.

Una vez hemos expuesto al lector toda esta evolución del concepto de convivencia escolar condicionada por las diferentes circunstancias sociales, históricas y políticas, vamos a detenernos en instrumentos normativos más concretos que poseen los centros para gestionar la convivencia. El proceso de descentralización política y educativa en las Comunidades Autónomas y el incremento de la autonomía organizativa y pedagógica de los centros, han permitido que éstos dispongan de instrumentos más específicos que les permiten adaptar a su realidad concreta muchos de los aspectos recogidos en la legislación más general. Estos instrumentos son imprescindibles para poder implementar la convivencia a través de diferentes planes y proyectos, con lo cual no podemos dejar de dedicarles, al menos, unas páginas.

2.2 REGLAMENTAR LA CONVIVENCIA. Normativas y desarrollos sobre la práctica real.

En este bloque nos vamos a centrar en exponer las líneas generales de algunos documentos normativos que, desarrollando los principios políticos recogidos en las leyes generales de educación, pretenden regular la convivencia de los centros docentes. Evidentemente, toda ley de educación precisa de unos instrumentos normativos más específicos que posibiliten trasladar a la práctica los objetivos pretendidos.

En este sentido y en el tema que nos ocupa, debemos detenernos en la normativa referida a la organización y funcionamiento de centros, así como la que regula los derechos y deberes de los alumnos. Diversas Comunidades Autónomas han desarrollado una normativa específica al respecto, partiendo de unas bases comunes; normativa que cada centro debe igualmente adaptar a su propia realidad. Como ya anotamos, los centros educativos han ido incrementado su autonomía organizativa y pedagógica a lo largo del transcurso de la historia, con diversidad de matices, posibilitando que los centros cuenten con sus propios instrumentos para planificar e implementar los llamados “planes de convivencia”.

De todo ello únicamente ofreceremos unas pinceladas generales, siendo conscientes de la importancia y necesidad de realizar estudios de profundización sobre esta temática.

2.2.1 REGLAMENTOS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE CENTROS

El Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) es el documento que contiene todos los aspectos que regulan la organización y funcionamiento general del centro educativo. Sus finalidades son, fundamentalmente, establecer las medidas precisas que desarrollen las capacidades de relación óptimas en la Comunidad Escolar, propiciar fórmulas organizativas adecuadas al Proyecto de Centro, y activar los mecanismos necesarios para dar respuesta a las exigencias de funcionamiento del centro escolar. El ROF se convierte, por tanto, en un instrumento de planificación que contempla el conjunto de normas, estructuras y perfiles que debe regular la convivencia y organización de una determinada comunidad dentro del marco jurídico-administrativo vigente.

Una vez promulgadas la LODE y la LOGSE, se aprueban los Reales Decretos que regulan los Reglamentos Orgánicos de los Centros: el *Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las*

escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 19-VI-1993) y el *Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. Estos Reales Decretos fueron pronto modificados, al promulgarse en 1995 la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros*, la cual, como ya señalábamos, modifica, entre otros aspectos, determinadas características organizativas de los centros, previstas en la Ley Orgánica 8/1985, del Derecho a la Educación. No podemos olvidar que los grandes principios recogidos en las Leyes de Educación y que apuestan por una educación al servicio de la convivencia democrática, son desarrollados por documentos y normativas más precisas que regulan el funcionamiento de los Centros y tratan de convertirlos en espacios idóneos de convivencia.

Por tanto, fueron aprobados nuevos Reglamentos Orgánicos de los centros de Educación Infantil y Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria: *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria* (BOE 20-II) y *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria* (BOE 21-II). Estos Reales Decretos fueron adaptados por diferentes Comunidades Autónomas, en coherencia con el proceso de descentralización y transferencias autonómicas que ya mencionábamos, tal y como reflejamos en la *tabla 4*.

A modo de ejemplo, vamos a comentar algunos de los principios reflejados en el documento normativo de la Comunidad Valenciana referido a la educación secundaria, extensible a la mayor parte de las Comunidades Autónomas y al resto de niveles educativos: infantil y primaria.

En primer lugar, debemos detenernos en el tema de la **participación** de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Este principio se presenta como un elemento clave en la organización y funcionamiento de los centros y se efectuará a través del **consejo escolar** (Art. 32º), cuyas competencias (Art. 68º),

tal y como el lector observará en la *figura 9*, están muy vinculadas con la gestión de la convivencia de los centros. En definitiva, el documento normativo reafirma nuestra idea de la necesaria participación de todos los miembros de la comunidad educativa para gestionar democráticamente la organización de los centros, efectuada principalmente por medio del consejo escolar.

Hay que señalar, no obstante, que algunas de estas competencias de este organismo se complementan con otros artículos que introducen matices importantes. En este sentido, la competencia referida a la elección del director queda de alguna manera reducida si atendemos a los requisitos que debe tener un candidato a director, entre los cuales figura la necesaria acreditación de la Administración Educativa como persona competente para el ejercicio de la función directiva (Art. 9º 1.3). Como ya dijimos, la elección del director ha sido una cuestión que ha ido variando en las diferentes reformas educativas.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NORMA LEGISLATIVA
CATALUÑA	Decreto 198/1996, de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos que imparten educación infantil y educación primaria (DOGC 2218, 14-6-1996; corrección de errores en DOGC 30-X-1996). Decreto 199/1996, de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos que imparten educación secundaria y formación profesional de grado superior (DOGC 14-VI-1996; corrección de errores en DOGC 30-X-1996). http://www.gencat.net/diari/
GALICIA	Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria (DOG 9-VIII-1996). Decreto 374/1997, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria (DOGV 206, 21-X-1997; corrección de errores en DOG 26-II-1997). http://www.xunta.es/diario-oficial
NAVARRA	Decreto Foral 24/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Públicas de Educación Infantil, Colegios Públicos de Educación Primaria y Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra (BON 14-III-1997). Decreto Foral 25/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra (BON 14-III-1997). http://www.cfnavarra.es/bon/
COMUNIDAD VALENCIANA	Decreto 234/1997 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria (DOGV 8-IX-1997). Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (DOGV 08-IX-1997). https://www.docv.gva.es/portal/
COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUCÍA	Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 6-IX-1997). Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria (BOJA 6-IX-1997). http://www.andaluciajunta.es/BOJA
CANARIAS	Decreto 129/1998, de 6 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOC 24-VIII-1998), modificado por el Decreto 175/2000, de 6 de septiembre (BOC 18-IX-2000). Decreto 128/1998, de 6 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. (BOC 21-VIII-1998). http://www.gobcan.es/boc/
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Decreto 63/2001, de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Básica del Principado de Asturias (BOPA 170, 23-VII-2001). http://www6.uniovi.es/bopa/
CASTILLA-LEÓN	Decreto 86/2002, de 4 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Obligatoria (BOCYL 10-VII-2002). http://bocyl.jcyl.es/

Tabla 4. Decretos Autonómicos por los que se aprueban Reglamentos Orgánicos de Centros (Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas)

1. Establecer las directrices para la **elaboración del proyecto educativo** del Instituto, aprobarlo una vez elaborado y evaluarlo, sin perjuicio de las competencias que el claustro de profesores tiene atribuidas en relación con la planificación y organización docente. Asimismo establecer los procedimientos para su revisión cuando su evaluación interna lo aconseje
2. **Elegir al director** o directora del centro
3. Proponer la revocación del nombramiento del director o directora, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios de éstos
4. Decidir sobre la admisión del alumnado, con sujeción estricta a lo establecido en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre y disposiciones que la desarrollen
5. **Resolver los conflictos e imponer correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que regulan los derechos y deberes del mismo**
6. Aprobar el proyecto de presupuesto del Instituto y su ejecución
7. Adoptar criterios para la elaboración de la **programación general anual** del Instituto, aprobarla y evaluarla, respetando en todo caso los aspectos docentes que competen al claustro de profesores
8. Elaborar las directrices para la programación y el desarrollo de las actividades escolares complementarias, asimismo aprobar dichas actividades en el plan general anual y evaluarlas en la memoria anual
9. Establecer **relaciones de colaboración**, con fines culturales y educativos, con otros centros, entidades y organismos
10. Promover la renovación de las instalaciones y del equipamiento escolar, así como vigilar su conservación
11. Supervisar, analizar y valorar la actividad general del instituto en los aspectos administrativos y docentes
12. Informar la memoria sobre las actividades y la situación general del instituto con carácter anual presente el equipo directivo
13. Analizar y evaluar la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje en el centro, a través de los resultados de las evaluaciones y del análisis que en tal sentido realice el claustro de profesores
14. Analizar y evaluar cualquier informe y los resultados de las evaluaciones que, sobre el centro, realice la administración educativa
15. Conocer e informar los proyectos de convenios de colaboración entre el instituto y los centros de trabajo en relación con la formación del alumno y a su inserción profesional
16. Aprobar el plan de normalización lingüística del centro, y en su caso, el diseño particular del programa de educación bilingüe que tenga autorizado el centro
17. Establecer los **criterios sobre la participación en actividades** culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas actividades asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
18. **Aprobar el reglamento de régimen interno**

Figura 9. *Competencias del Consejo Escolar* (Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa reguladora del Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Secundaria de la Comunidad Valenciana)

Por otra parte, la competencia de resolver los conflictos e imponer correcciones...” es, en cierta forma, también responsabilidad del director, según podemos leer en el artículo 15º.7, en el que se indica como competencia del director o directora la de “favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, y en cumplimiento de los criterios fijados por el consejo escolar del Instituto”.

Junto al consejo escolar, se posibilitan otros cauces de participación, tales como las **asociaciones de padres y madres** de alumnos (Art.75º) y las **asociaciones de alumnos** (Art.80º). Por otra parte, existe el claustro de profesores (Art. 70º) como órgano de participación de éstos en el gobierno de los centros y un Consejo de Delegados de alumnos (Art. 111º), integrado por representantes del alumnado de los distintos grupos, por los representantes del alumnado en el consejo escolar y por dos miembros de asociación de alumnos del centro. Por tanto, de lo que se trata es de hacer efectiva la participación que reconoce tal documento normativa, así como la legislación; sólo de esta manera podemos hablar de construir convivencia al crear una responsabilidad e implicación en todos los sectores que constituyen la comunidad educativa.

Hay que subrayar, por otra parte, la constitución de la **comisión de convivencia** en el seno del consejo escolar, formada, al menos, por el director, el jefe de estudios, dos profesores, dos padres o madres de alumnos, y dos alumnos elegidos por el sector correspondiente y cuyas competencias se especificarán en el reglamento de régimen interno. Asimismo, se indica que, además de esta comisión, se constituirán como mínimo otras tres: comisión de tutoría y orientación, comisión económica y comisión permanente y de coordinación pedagógica (Art. 65º).

Aquí sí encontramos ciertas diferencias en relación con documentos normativos de otras Comunidades Autónomas. En este sentido, en el documento de Cataluña, no hay ninguna referencia explícita de la comisión de convivencia, aunque sí se indica que el Reglamento de Régimen Interno de cada centro puede

establecer otras comisiones específicas del consejo escolar, además de la comisión económica y comisión permanente, las cuales sí aparecen en la normativa (Art. 38). Un caso similar lo encontramos en el decreto de Galicia (art. 45º), en donde se indica que sólo existirá una comisión económica, aunque se da la posibilidad de constituir otras comisiones para asuntos específicos. En el resto de decretos autonómicos, hay una referencia más explícita, exponiéndose cuáles son sus competencias, tal y como reflejamos en la *figura 10*, lo cual no aparece detallado en el decreto de la Comunidad Valenciana. Además de todas estas competencias que se señalan, consideramos oportuno que las comisiones de convivencia dispongan de mecanismos de mediación para no recurrir siempre a expedientes disciplinarios. Esta competencia sí aparece reflejada en los decretos de derechos y deberes, en los que luego nos detendremos.

En definitiva, la mayor parte de Comunidades Autónomas apuestan por la constitución de una comisión de convivencia. Las que no disponen de un decreto específico, se basarán en lo establecido en el *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*, que, igualmente, recoge en su artículo 20º la constitución de una comisión de convivencia en el seno del consejo escolar con las competencias ya señaladas.

También nos gustaría señalar que en el decreto de la Comunidad Valenciana, al igual que en los otros, se subraya la idea de la **autonomía** que los centros disponen para definir su modelo de gestión organizativa y pedagógica, dedicándole todo un título (Título V).

En este sentido, se pone de manifiesto el avance en dirección a la consolidación de la autonomía en los centros escolares, ya enfatizada desde la LOGSE, y que se concreta a través de la aprobación y ejecución por ellos mismos de sus proyectos educativos, curriculares y sus respectivos reglamentos de régimen interior. Durante los últimos años, tal y como ya vimos, se ha defendido la autonomía de los centros como uno de los instrumentos fundamentales para mejorar la calidad del sistema educativo, al facilitar la posibilidad de adaptarse a

las particularidades de cada centro y contexto y permitir una mejor respuesta a sus necesidades. Por ello, el modelo organizativo que proponen estos documentos desplaza a los centros una parte importante de capacidad de decisión, la posibilidad de autoorganización, de elaborar su propio plan de actuación a partir de los mínimos comunes establecidos y respetados por todos.

El **Reglamento de Régimen Interior** del centro, se configura, de esta manera, como un referente básico para regular la convivencia en el centro y para resolver los conflictos que de ella surjan. A este documento se le ha dado quizá un carácter excesivamente estático y administrativo; con demasiada frecuencia ha consistido en un mero catálogo de funciones, competencias, derechos, deberes..., recogidos en la legislación vigente, quedando fuera del mismo aspectos organizativos y de funcionamiento de la vida interna del centro con notable repercusión en la eficacia de la actividad educativa, tales como el establecimiento de la normativa de funcionamiento interno de cada una de las estructuras organizativas, los procedimientos concretos para fomentar la participación de padres, alumnos y profesores en la vida del centro y las relaciones de todos los sectores comunitarios que intervienen en el centro y de éste con su entorno.

Dentro de los órganos de coordinación docente de los Institutos de Educación Secundaria, queremos enfatizar la relevancia del **Departamento de Orientación**, al que se dedica el capítulo II. Se trata del órgano técnico especializado al que le corresponde el asesoramiento curricular, metodológico, de evaluación... Entre sus actuaciones, se encuentra elaborar el **Plan de Acción Tutorial (PAT)** (Art. 85º.1), un instrumento que, a nuestro juicio, puede ser un estímulo favorecedor de la convivencia escolar. En este sentido, se puede hacer materialmente posible, mediante el PAT, que existan espacios, tiempos y procedimientos específicos de construcción de convivencia. Asimismo, puede convertirse en un instrumento que fomenta la conexión educativa entre los profesores de un centro, lo cual también es primordial para lograr convivencia. La figura del tutor es clave en este proceso, al que se le debe proporcionar una formación e información orientada al tratamiento específico de las nuevas situaciones que se viven en los contextos escolares.

Decreto de Castilla-León

Artículo 33º.1: “En el seno del Consejo Escolar se constituirá una comisión de convivencia, en la forma que se determine en el reglamento de régimen interior y en la que, al menos, estarán presentes el director y el jefe de estudios, un profesor, un padre, madre o tutor del alumnado y un alumno, elegidos por cada uno de los sectores. Las competencias estarán especificadas en el reglamento de régimen interior”.

Artículo 33º.2: “La comisión de convivencia informará al Consejo Escolar sobre la aplicación de las normas de convivencia y colaborará en la elaboración del informe que dicho órgano colegiado realizará sobre la aplicación de esas normas para su inclusión en la memoria anual. Asimismo informará al Consejo Escolar de todo aquello que le encomiende dentro de su ámbito de competencia”

Decreto del Principado de Asturias

Artículo 11º.1: “El Consejo Escolar constituirá una Comisión de Convivencia en la forma en que se determine en el reglamento de régimen interior, en la que al menos, estarán presentes el titular de la dirección, los titulares de las jefaturas de estudio, un representante de cada uno de los siguientes sectores: uno del profesorado, uno de los padres y madres del alumnado y uno del alumnado. Las competencias estarán especificadas en el reglamento de régimen interior”.

Artículo 11º.2: “La Comisión de Convivencia informará al Consejo Escolar sobre la aplicación de las normas de convivencia y colaborará con él en la elaboración de informes que el Consejo Escolar le encomiende dentro de su ámbito de competencia”.

Decreto de Navarra

Artículo 21º.1: “En el Consejo Escolar se constituirá una Comisión de convivencia en la forma en que se determine en el Reglamento de régimen interior. En dicha Comisión estarán presentes el Director, el Jefe de Estudios, un profesor, un padre de alumno y un alumno elegidos por cada uno de los sectores. Las competencias estarán especificadas en el Reglamento de régimen interior”.

Artículo 21º.2: “La Comisión de convivencia informará al Consejo Escolar sobre la aplicación de las normas de convivencia. Asimismo informará al Consejo Escolar de todo aquello que le encomiende dentro de su ámbito de competencia”

Figura 10. Competencias de la Comisión de Convivencia

(Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas)

Decreto de Andalucía

Artículo 31: “La regulación de los órganos colegiados de gobierno de los Institutos de Educación Secundaria se atenderá a lo establecido en el Decreto 486/1996, de 5 de noviembre (BOJA de 9 de noviembre), sobre órganos colegiados de gobierno de los Centros docentes públicos y concertados, a excepción de los Centros para la Educación de Adultos y de los Universitarios”

Artículo 30º.1 del Decreto 486/1996: “El Consejo Escolar constituirá una comisión de convivencia en la forma en que se determine en el reglamento de régimen interior del Centro, en la que, al menos, estarán presentes el Director, el Jefe de Estudios, dos profesores y, en su caso, dos padres de alumnos y dos alumnos elegidos por cada uno de los sectores de entre sus representantes en el Consejo Escolar.

Artículo 30º.2 del Decreto 486/1996: “La comisión de convivencia informará al Consejo Escolar sobre la aplicación de las normas de convivencia, así como sobre todos aquellos aspectos relacionados con la misma que por aquél se determine

Decreto de Canarias

Artículo 39º.4:” En el seno del consejo escolar se constituirá una comisión de convivencia conforme a lo establecido en el artículo 6 del Decreto 292/1995, de 3 de octubre, en la forma en que se determine en el reglamento de régimen interior y en la que, al menos, estarán presentes el director y/o jefe de estudios, un profesor, un padre, madre o tutor del alumnado y un alumno, elegidos por cada uno de los sectores. Las competencias estarán especificadas en el reglamento de régimen interior”

Artículo 39º.5: “La comisión de convivencia propondrá al consejo escolar medidas de mejora del clima escolar y le informará sobre la aplicación de las normas de convivencia y colaborará en la elaboración del informe que dicho órgano colegiado realiza sobre la aplicación de las normas de convivencia para su inclusión en la memoria anual, según se dispone en el artículo 40 de este Reglamento.

Figura 10 (Continuación). Competencias de la Comisión de Convivencia

(Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas)

Otro aspecto que aparece en el decreto, al igual que en el de las otras Autonomías es el de la **Evaluación**, tanto **interna** como **externa** (Título IX). Ésta última es competencia de la **inspección educativa** (Art. 121º.2). En relación con las funciones de la inspección, nos gustaría resaltar algunas reflexiones realizadas por el Inspector José Luís Gómez Castro (2006), a nuestro juicio interesantes, quien aboga por ampliar las competencias de la Inspección en relación con la convivencia, las cuales pasamos a reflejar en el siguiente cuadro.

“- Promover que los centros, especialmente de Educación Secundaria, pasen de un modelo puramente sancionador a cualquiera de los otros modelos, adaptándolos a su realidad específica, asesorando sobre sus estrategias y sistemas para su implantación y facilitando su aplicación y puesta en marcha.

- Supervisar el Plan de Acción Tutorial, no ya desde una perspectiva de realización formal del documento, sino desde la perspectiva de herramienta realista y promotora de actuaciones concretas de mejora de convivencia en el centro y, sobre todo, mediante el seguimiento y evaluación del grado de cumplimiento del mismo.

- Supervisar los RRI de los centros y asesorar en todo aquello que puedan tener de instrumentos reguladores de la convivencia y de las estrategias de actuación y participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

- Detectar nuevas necesidades de formación del profesorado que asume la función tutorial acordes con las nuevas situaciones y realidades que se están produciendo en los centros.

- Promover la implantación y generalización de los sistemas de mediación y de tratamiento interactivo del conflicto en los centros de Educación Infantil y Primaria, promoviendo estrategias de mejora de la convivencia que posteriormente verán su reflejo en la etapa secundaria.

- Realizar informes periódicos de supervisión sobre la *realidad real* que se vive en los centros docentes y el clima de cooperación, tolerancia, participación y convivencia que sienta las bases y asegure la calidad de la enseñanza impartida.

- Informar a los órganos competentes de las repercusiones que la falta de estabilidad del profesorado genera respecto de la asunción de un Proyecto Educativo o de la implicación en objetivos y proyectos que, como el de la mejora de la convivencia, para ser conseguidos requieren tiempo y perseverancia. Es comprensible que los profesores no se sientan totalmente comprometidos con unas reglas de funcionamiento de un centro en el que, posiblemente, no van a continuar el curso próximo y, en consecuencia, es difícil pretender que las asuman como propias.”

El citado Inspector entiende, en definitiva, que su “papel de *administración próxima* a los centros, les confiere una posición privilegiada como facilitador”, “como agente de cambio y, en consecuencia, su tarea consistiría en promover, con los equipos directivos y con los representantes de la comunidad educativa las condiciones de optimización de la convivencia”. A lo cual añade, que muchas de las actuaciones señaladas sobrepasan las posibilidades reales de respuesta de los Inspectores y, por tanto, deberían “ser abordadas de forma institucional y con la cobertura expresa de los Planes Generales de Actuación”. Estas reflexiones nos conducen a pensar que tal vez cualquier Plan de Convivencia no debería olvidar esta “posición privilegiada” de la inspección, cuyas funciones pueden ir mucho más allá de la evaluación. Así lo están entendiendo algunos Planes, tal es el caso del vigente Plan PREVI de nuestra Comunidad Autónoma; no obstante, y al menos de momento, la función de la inspección se limita a situaciones de emergencia y/o especial gravedad.

Finalmente, nos gustaría resaltar que en el decreto también aparecen referencias a la importancia de los **derechos y deberes** de los alumnos, así como de los otros miembros de la comunidad educativa. En este sentido se indica que “los órganos de gobierno velarán por la protección de los derechos del alumnado así como por el cumplimiento de sus deberes y garantizarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio de los derechos y deberes del profesorado, padres y madres de alumnos y personal de administración y servicios. Asimismo, favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa del instituto en su gestión y en su evaluación” (Art. 6º).

Los derechos y los deberes de los alumnos han sido mucho más explícitamente regulados a través de otros documentos normativos, en los que nos detenemos en las siguientes páginas. El lector podrá comprobar que estas disposiciones legislativas concretan muchos de los aspectos ya resaltados anteriormente, como lo que concierne al Consejo Escolar y específicamente a la Comisión de Convivencia, y añaden otros. Ahora bien, si los reglamentos orgánicos y funcionales de los centros de las diferentes Comunidades Autónomas son muy semejantes entre sí, en los documentos normativos referidos a los

derechos y deberes sí hay algunas diferencias, seguramente por la distancia temporal existente entre ellos, lo que no sucedía en la mayoría de los otros decretos.

2.2.2 DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS

La definición de unas reglas claras y conocidas que regulen distintos aspectos de la vida del centro y la implicación del alumnado en el funcionamiento de la vida escolar constituyen dos líneas de actuación esenciales en la gestión de la convivencia. La existencia de un sistema de normas claro y conocido por todos facilita, además, la toma de decisiones ante el incumplimiento de alguna de ellas. Llegado el caso, al profesor le basta con acudir al acuerdo establecido, sin tener que justificar su actuación y evitando la confrontación con el alumno infractor. De esta manera es previsible que el alumno perciba la posible corrección más como una consecuencia derivada de un acuerdo institucional que como una decisión arbitraria del profesor.

Precisamente con este objetivo se promulgó el *Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos*, el cual desarrolla las aludidas previsiones legales contenidas en los artículos 6º, 8º, 42º.1.d) y 57º.d) de la LODE, pormenorizando el contenido de cada uno de los derechos y deberes básicos y estableciendo determinadas actuaciones de la administración educativa para promover su efectividad.

Años más tarde y tras la aprobación de la LOGSE, se promulga un nuevo Real Decreto sobre Derechos y Deberes, el *Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo de 1995, sobre derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia*, que deroga el anterior Real Decreto sobre derechos y deberes de los alumnos. Sus pretensiones principales ya las encontramos recogidas en su preámbulo: “potenciar la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia, ampliar los derechos de las alumnos, suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno y establecer un régimen especial para la corrección rápida de aquellas conductas que no

perjudiquen gravemente la convivencia del centro, inserta en el proceso formativo del alumno”.

Este RD es, actualmente, de aplicación en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura y, con carácter supletorio, en aquellas Comunidades que no dispongan de normativa propia. Entre éstas, son ya muchas las que han promulgado marcos normativos que estiman los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia. No podemos olvidar que, como consecuencia de los Acuerdos Autonómicos, suscritos entre los grupos políticos con fecha 28 de febrero de 1.992, fue promulgada la *Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre*, sobre transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía prevista en el artículo 143º de la Constitución. En virtud de dicha Ley Orgánica fueron transferidas, entre otras materias, las competencias educativas a las Comunidades Autónomas que todavía no gozaban de las mismas. La culminación de este proceso de traspasos de competencias en materia de educación no universitaria a la totalidad de las Comunidades Autónomas existente en el Estado significó la plena transformación del modelo educativo de nuestro país, asumiendo las Comunidades respectivas un protagonismo relevante en el ámbito referido a la educación. El Ministerio de Educación y Cultura deja, por tanto, de ser titular de competencias en materia de gestión, y se aprueban en las diversas comunidades autónomas decretos que regulan la convivencia de sus centros, basándose, evidentemente, en los reales decretos.

En el siguiente cuadro recogemos, por comunidades autónomas y orden cronológico, la legislación al respecto.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NORMA LEGISLATIVA
COMUNIDAD VALENCIANA	Decreto 246/1991, de 23 de diciembre, del Consell de la Generalitat Valenciana sobre derechos y deberes del alumnado (DOGV 3-I-1992) https://www.docv.gva.es/portal/
PAÍS VASCO	Decreto 160/1994, de 19 de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 9-VI-1994). http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_10?c@C
CANARIAS	Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 01-XI-95) Orden 2001/078, de 11 de junio de 2001, por la que se regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia http://www.gobcan.es/boc/
NAVARRA	Decreto Foral 191/1997, de 14 de julio por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos de Centros de niveles no universitarios. (BON 1-VIII-97) http://www.cfnavarra.es/bon/
COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUCÍA	Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios (BOJA, 48 de 24-IV-1999) http://www.andaluciajunta.es/BOJA
MURCIA	Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas escolares (BORM 2-XI-2005) http://www.carm.es/borm/
CATALUNYA	Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña (DOGC 06-VII-2006) http://www.gencat.net/diari/
EXTREMADURA	Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE 27-III-2007) http://doe.juntaex.es/
MADRID	Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (BOCM 25-IV-2007) http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&language=es&cid=1109265463016
CASTILLA-LEÓN	Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León (BOCyL 23-V-2007). http://bocyl.jcyl.es/

Tabla 5. *Decretos Autonómicos por los que se aprueban los Derechos y Deberes de los alumnos*
(Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas reguladoras de los derechos y deberes de los alumnos)

De una lectura general, podemos destacar una serie de aspectos comunes, que suponen las directrices básicas y esqueleto fundamental de los mismos:

- Todos ellos establecen una serie de **derechos** básicos para los estudiantes recogidos en tres grandes apartados: el derecho a recibir una educación integral y de calidad, con todo lo que esto lleva consigo; el respeto y garantía de cumplimiento de los derechos vinculados a valores fundamentales como la libertad y la igualdad, incluidas aquellas medidas encaminadas a la no discriminación y compensación de oportunidades; y, como otro pilar básico, el derecho a la participación en el funcionamiento, la gestión y la organización de la actividad y demás aspectos de la vida cotidiana del centro escolar.

- Como otra cara de la misma moneda, se establece la nómina de **deberes** a los que todo miembro de la comunidad educativa, especialmente los alumnos, están comprometidos. En esta dirección se regula el régimen disciplinario y se tipifican las faltas y sanciones a los que pudieran dar lugar, mostrando especial interés en medidas de carácter pedagógico que van desde el apercibimiento verbal, la realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, hasta la privación –caso de faltas graves– del derecho de asistencia al centro por varios periodos de tiempo. Algunas de las aportaciones novedosas de todos estos decretos son: el establecimiento de normas de convivencia en el Reglamento de Régimen Interior, la diferenciación entre conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro (con el RD 1543/1988 se establecían tres tipos de faltas: leves, graves y muy graves), y una cierta adecuación terminológica en la mayoría de los decretos: no se habla de “faltas”, sino de “conductas”, como de “correcciones” en lugar de “sanciones”.

- La resolución de conflictos y la imposición de las correcciones en materia de disciplina de alumnos es competencia del **consejo escolar**. El Reglamento de Régimen Interior deberá precisar y concretar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes del alumnado, así como las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las mismas.

- El consejo escolar constituirá una “**comisión de convivencia**” como instrumento para velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes del alumnado. Esta comisión estará compuesta, al menos, por el director, el jefe de estudios, un representante del profesorado, un representante del alumnado y un representante de los padres y madres de alumnos, elegidos por cada uno de los sectores que representan. La comisión de convivencia será la encargada –al menos en la mayoría de los casos– de proponer y elevar un informe al consejo escolar del centro, previa elaboración del expediente correspondiente, encargado a un profesor del centro que actuará como instructor. En cualquier caso, será el consejo escolar, como máximo colegiado órgano de gobierno, el encargado de establecer las sanciones correspondientes.

- Las funciones principales de la comisión de convivencia serán, además de las que el propio consejo escolar establezca:

- Resolver conflictos.
- Mediar en los conflictos.
- Canalizar las iniciativas de la comunidad educativa para mejorar la convivencia en el Centro, el respeto mutuo y la tolerancia.
- Informar al Consejo Escolar sobre la aplicación de las normas de convivencia y de todo aquello que se le encomiende dentro del ámbito de su competencia.
- Colaborar con el Consejo Escolar en el informe sobre la aplicación de las normas de convivencia que ha de incluirse en el análisis y evaluación del funcionamiento general del centro docente que se incluye en la memoria anual.

Aquí observamos competencias ya no sólo referidas a la regulación de la convivencia (tal y como se presentaban en los decretos referidos a la regulación y organización de los centros), sino también de mediación y de impulso de iniciativas para mejorar la convivencia, todo lo cual nos parece una aportación significativa.

- Finalmente, otro aspecto que nos gustaría destacar es que se podrán corregir los actos contrarios a las normas de convivencia realizados en el centro, durante las actividades complementarias y extraescolares y los que, aunque realizados fuera del recinto del centro docente, estén motivados o directamente relacionados con la vida escolar. No obstante, hay que decir que sobre este particular existe cierta polémica jurídica, siendo la casuística muy diversa y las apreciaciones de los jueces, cuando menos, diferentes.

Entrando ya en algunas **particularidades**, nos gustaría resaltar ciertos aspectos, intentando no exceder las posibilidades y objetivos de nuestro análisis.

- En relación con el **Decreto de la Comunidad Valenciana**, opinamos que es necesario modificarlo, adaptándose a los cambios actuales y orientando la corrección de las conductas contrarias a las normas de una forma más pedagógica. El Decreto se aprueba en 1991, cuando todavía no ha aparecido el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, con lo cual su referente es la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio y el R.D. 1543/1988, de 28 de octubre. Con el RD 732/1995 se introducen innovaciones con respecto al RD de 1988 que deben considerarse y además, no podemos negar los cambios producidos en la realidad escolar.

En estos momentos, el tema de la convivencia escolar comienza a preocupar a la Comunidad Valenciana (tal y como podrá comprobar el lector en el capítulo IV), lo cual ha generado el diseño y la presentación del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). Entre otras medidas, el plan recoge protocolos, tanto para la inspección como para el profesorado y los equipos directivos, que ayudan a recoger información y a intervenir de una forma ordenada y planificada, lo cual debería reflejarse, según nuestra opinión, en un nuevo decreto. Por otro lado, en el decreto de 1991 no se menciona ningún procedimiento alternativo para resolver los conflictos, si bien la mediación comienza a ser un recurso bastante extendido en los centros de la Comunidad Valenciana. Asimismo, nos llama la atención que la creación de la comisión de convivencia se presente como algo “voluntario” por parte de los consejos

escolares de los centros, cuando hoy se considera la convivencia como un reto educativo primordial. Todo ello nos lleva a plantearnos la necesidad de cambios en el Decreto. En una misma línea, debería revisarse el Decreto del País Vasco, comunidad en la que se ha trabajado el tema de la convivencia desde hace varios años con medidas muy interesantes, tal y como puede observarse en el capítulo III.

- Del Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la **Comunidad Autónoma de Canarias**, modificado por el Decreto 81/2001, de 19 de marzo, cabe resaltar la regulación de un procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia.

Conforme al artículo 54º.5 del Decreto, la Consejería competente en materia de educación establecerá en qué supuestos un procedimiento disciplinario o situación de conflicto puede resolverse por conciliación. En este contexto, se aprueba la Orden de 11 de junio de 2001, por la que se regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, otorgando relevancia a la labor de los mediadores en el restablecimiento de las relaciones cotidianas de convivencia. En el artículo 11º de la presente orden, se señalan las diferentes formas de mediación posibles: la intervención exclusiva y directa del instructor, la intermediación del tutor o tutora del alumno infractor, la participación del orientador del centro, de los propios alumnos, como forma de conciliación entre iguales, de los propios padres o madres o, finalmente, de un mediador externo al centro. Para hacer posible la aplicación de este proceso alternativo de resolver conflictos, se señala la necesidad de propiciar acciones formativas o de otra índole e informar a través de las tutorías tanto del alumnado como de padres y madres (Disposiciones adicionales, primera y segunda).

- Tenemos que detenernos, aunque sea brevemente, en el **Decreto de Cataluña** que resulta ser, a nuestro juicio, uno de los más innovadores, al constar de todo un título referido a la mediación escolar (título III) “como un proceso educativo de gestión de conflictos”, reforzándose el carácter educativo de los

procesos seguidos ante conductas inadecuadas de convivencia. En el decreto se exponen sus principios, su ámbito de aplicación, su inicio, su desarrollo y finalización.

El Decreto, por otra parte, prevé que cada centro pueda tener una comisión de convivencia, compuesta por igual número de docentes que de padres/madres elegidos entre los miembros del Consejo Escolar del centro, y el director o directora del mismo (Art. 6º 3.) Por otra parte, encontramos innovaciones en los derechos del alumnado reconocidos; así, por ejemplo, se introduce, dentro del apartado “Derecho a la integridad y dignidad personal del alumnado”, que éste “tiene derecho a la protección contra toda agresión física, emocional o moral” (Art. 11º b), en referencia clara a los casos de bullying.

En definitiva, lo que las disposiciones legislativas de Canarias y Cataluña traen consigo, es una oportunidad para regular la convivencia escolar a través de procedimientos de participación democrática y para abordar el tema desde una perspectiva fundamentalmente preventiva y educativa.

Hacia esta dirección caminan decretos autonómicos aprobados recientemente y de manera posterior a la publicación de la Ley Orgánica de Educación (2006). Significan “avances pedagógicos” importantes, con lo que merecen, al menos, algún apunte, si bien somos conscientes de la necesidad de realizar un estudio más detenido sobre los mismos.

- Del Decreto de Extremadura, nos gustaría enfatizar la introducción del proceso de resolución de conflictos a través de un procedimiento conciliador (Art. 54º-Art. 58º), en donde se presenta la figura del mediador, que podrá ser cualquier miembro de la comunidad educativa y elegido por ésta, si bien se sugiere el educador social.

- El Decreto de Madrid, por otra parte, introduce como novedad la regulación del Plan de Convivencia que deben elaborar los centros escolares, en

consonancia con la normativa estatal, y que deben incorporar las Normas de Conducta que en el mismo se señalan.

- El Decreto de Castilla-León, asimismo, apuesta por la mediación escolar (capítulo IV del título III), contemplándose como medida de corrección voluntaria para la solución de conflictos entre partes. Asimismo, presenta como novedad importante la implicación de las familias (capítulo IV del título I), lo cual se concreta en el ejercicio de una serie de derechos, en el cumplimiento de una serie de obligaciones y en su participación en la corrección de conductas perturbadoras de la convivencia. Por otra parte, también hay articulado referente al plan de convivencia y en cuanto a la distribución de competencias, se señala la participación del denominado “coordinador de convivencia” (Art. 23º) que, designado por el director del centro, “colaborará con el jefe de estudios en la coordinación de las actividades previstas para la consecución de los objetivos del plan de convivencia.

Una vez realizado este breve análisis, podemos deducir dos ideas esenciales relacionadas con el tema que nos ocupa y que recogemos en la *figura II*. En primer lugar, el Reglamento de Régimen Interior, en el seno del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros y recogiendo los distintos derechos y deberes, es la herramienta fundamental que regula la organización de la convivencia de los centros en la práctica cotidiana. En segundo lugar, es el consejo escolar del centro el órgano de gobierno al que le compete primordialmente velar por el cumplimiento de los documentos normativos citados y la comisión de convivencia la encargada de llevar a cabo las funciones más relacionadas con el tema de la convivencia.

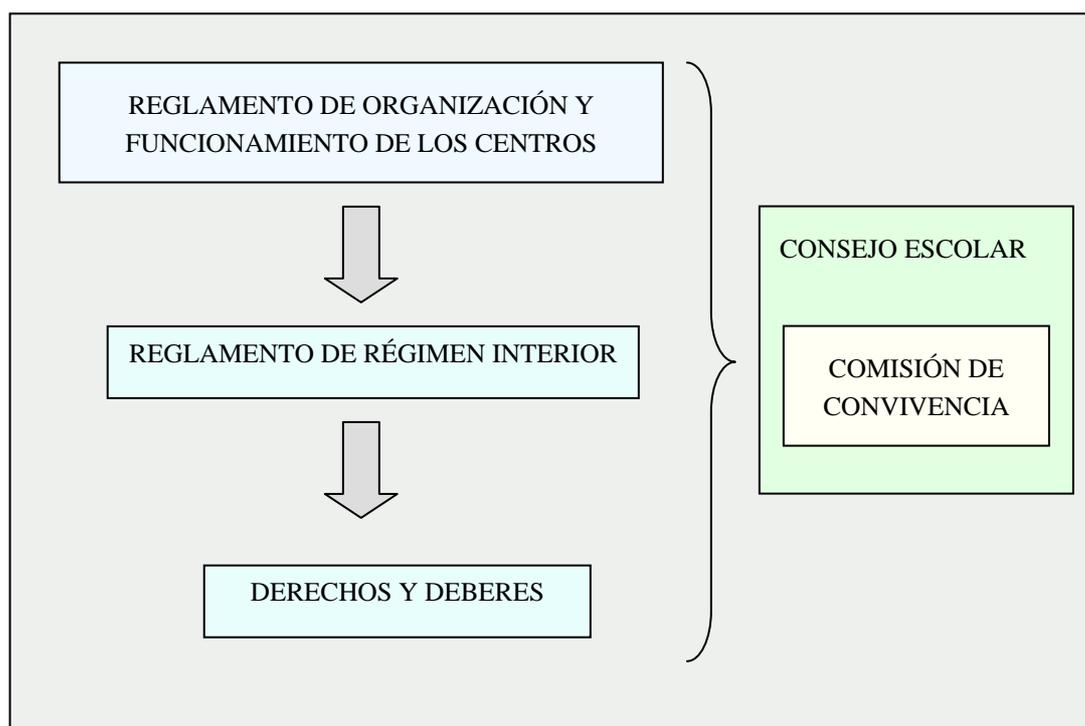


Figura 11. *Instrumentos institucionales reguladores de la convivencia escolar.* (Fuente: Elaboración propia)

Aunque consideramos que el Reglamento de Régimen Interior se presenta como el espacio más ajustado para la regulación de todos los aspectos referidos a la convivencia escolar, recogiendo los diferentes derechos y deberes, existen, como ya indicábamos, otros elementos de la organización de los centros también relevantes para la convivencia que no podemos obviar: las funciones del Departamento de Orientación, la inspección, el Plan de Acción Tutorial... Lo que es evidente es que para aprender a convivir en la escuela, debemos organizarla de manera que se convierta en un espacio de convivencia y este documento institucional debe ser una guía para lograr tal objetivo.

Sin embargo, consideramos que, en general, los Reglamentos de Régimen Interior de los centros se presentan como simples decálogos de sanciones, muy teóricos y, en cierta forma, como una rutina administrativa; por tanto, precisan de cambios, convirtiéndose en instrumentos de mejora de la convivencia adecuados a las nuevas realidades y enmarcándose en una perspectiva

no tan sancionadora, sino promotora de convivencia. Y en todo este marco, es relevante impulsar el funcionamiento de la comisión de convivencia que debe tener, dentro del consejo escolar, una función promotora de iniciativas y de seguimiento y valoración de su eficacia. En este sentido, Serafín Antúnez (2000: 27-32) propone algunas sugerencias para que el Reglamento de Régimen Interior se presente como un instrumento capaz de regular la convivencia, de las cuales resaltamos la importancia de que las normas que regulan la convivencia deben acordarse, establecer y, en su caso, aplicarse mediante procesos participativos en los que los estudiantes deberían tener un papel destacado. Como ya indicábamos, la participación democrática en la elaboración de las normas se presenta como una respuesta pedagógica para prevenir los problemas de convivencia escolar.

Asimismo, hacemos hincapié en la necesidad de incorporar en el Reglamento de Régimen Interior algunas herramientas más novedosas para la gestión de los conflictos que parecen estar consiguiendo resultados exitosos, tal es el caso de la mediación. Como ya ha quedado anotado, debemos pasar de un modelo sancionador a un modelo más pedagógico y preventivo; no podemos limitarnos a aplicar correcciones a conductas contrarias a la convivencia, sino que hay que ir más allá, analizar las raíces de los problemas, llevar a cabo respuestas más pedagógicas y preventivas, y al incorporar la mediación podríamos avanzar en este camino. Las medidas desarrolladas por las normativas analizadas son a corto plazo y para responder a conductas inadecuadas concretas e inmediatas, pero hay que ir más allá y actuar a medio y a largo plazo. Por tanto, creemos conveniente dar un enfoque distinto a todo este marco normativo.

En definitiva, el lector habrá comprobado después de la lectura de este capítulo la existencia de un marco normativo de la convivencia escolar amplio y de instrumentos que permiten gestionar y organizar de forma democrática la vida de los centros; no obstante, está resultando insuficiente para garantizar la mejora de la convivencia. Desde el discurso curricular oficial existe una intención deliberada por que los estudiantes logren una serie de objetivos de aprendizaje vinculados con la convivencia escolar; sin embargo, lo que es realmente primordial es que las instituciones educativas traduzcan estas normativas.

En este sentido, se han buscado herramientas, que complementando a la legislación y contemplando muchos de sus elementos, posibilitan trasladar a la práctica lo preceptuado por la ley, dotando de “contenido” a las declaraciones formales. Desde esta perspectiva, y gracias a la autonomía pedagógica de los centros, se han ido desarrollando diversas iniciativas promovidas desde las administraciones autonómicas, ayuntamientos, universidades, asociaciones... que caminan hacia la mejora de la convivencia escolar. En el siguiente capítulo recopilamos muchas de estas iniciativas que, afectando a diversos aspectos, pueden mejorar y mejoran de hecho la convivencia.

-CAPÍTULO III-

INICIATIVAS DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA. ANÁLISIS DE UNA PANORÁMICA GENERAL

3.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

3.2 PLANES, PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS DE CONVIVENCIA
ESCOLAR EN ESPAÑA

3.3 INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR INTERNACIONALES

3.4 TENDENCIAS FUTURAS DE LAS INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Una vez expuesta la fundamentación teórica y analizado el marco político al respecto, podemos concluir que es una exigencia para el futuro inmediato el aprendizaje de la convivencia, como apuntaba Delors ya hace años, y que se requieren nuevas medidas y actitudes para la consecución de tal objetivo. En las próximas páginas emprenderemos un recorrido por algunas de las iniciativas que se están impulsando para trabajar la temática de la convivencia y prevenir, de esta manera, los diversos problemas de convivencia que acontecen en el interior de las instituciones educativas.

Tal y como ya hemos puesto de relieve en anteriores páginas, estamos convencidos de que la convivencia puede construirse y de que los centros docentes deben impulsar respuestas pedagógicas para contribuir a esta construcción. Es comprensible que ante todo el panorama ya descrito, se le planteen a la institución escolar una serie de demandas y, como el lector observará a lo largo del capítulo, recientemente, y de una manera continua se están produciendo respuestas, tales como la elaboración de materiales didácticos, el desarrollo de investigaciones, bibliografía al respecto, impulso de programas, organización de cursos de formación, etc., recursos que, aunque son todavía insuficientes, nos permiten albergar un cierto optimismo. Por otra parte, han transcurrido ya meses desde la publicación en diferentes Boletines Oficiales (Castilla y León, Murcia, Comunidad Valenciana, Navarra, Cataluña, Andalucía...) de normativas sobre convivencia escolar que aportan diversas directrices y enmarcan la actuación contra algunos de los problemas de convivencia como son los procesos de acoso y otro tipo de conductas disruptivas que se producen en el entorno escolar.

Frente a todo este abundante conjunto de iniciativas diversas con el que nos hemos encontrado y que iremos mostrando al lector, nos centraremos únicamente en las surgidas en los últimos años en nuestro país, organizándolas en función de dos criterios: el marco institucional que las impulsa, y los descriptores de contenido que las sustentan. Asimismo, queremos destacar que únicamente estudiaremos con mayor profundidad algunas de las iniciativas calificadas como programas, planes y proyectos y no tanto las intervenciones puntuales decididas al

hilo de sucesos violentos, sistematizando la información de los mismos en función de unas categorías.

A través de un muestra amplia de planes, programas y proyectos de convivencia escolar, parcelado y compartido a la vez, intentamos, ante todo, identificar cuáles son las respuestas que se están ofreciendo al desafío de la convivencia, qué instrumentos están resultando más idóneos en nuestra sociedad actual, qué dificultades existen..., pretendiendo generar reflexiones susceptibles de orientar posibles estrategias para la mejora de la convivencia escolar y, en definitiva, plantear propuestas para el diseño de un plan de convivencia en los centros docentes considerando los esfuerzos ya realizados, sin ignorar la realidad, y, por tanto, sin partir de cero. Es éste el camino que nosotros consideramos más idóneo para impulsar medidas operativas.

El Ministerio de Educación y Ciencia acaba de hacer una apuesta decidida por contribuir y dar respuesta a la constatación de esta necesidad de aglutinar y aunar esfuerzos a través del *Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*, acordado el pasado mes de marzo entre el Ministerio y los principales sindicatos, en el que nos detendremos al comenzar el muestreo general de los diversos programas. No obstante, hay que señalar que anteriormente al Plan de Convivencia Estatal y al margen de lo establecido en la legislación educativa general, no existía en nuestro país una acción general a nivel del Estado destinada al fomento de la convivencia. Únicamente se pueden destacar varios estudios nacionales (CIDE, 1995; INCE, 1997) y un Informe del Defensor del Pueblo (2000), iniciativas destinadas a elevar el nivel de conciencia social sobre el problema y estimular políticas preventivas, pero sin ningún rango de obligatoriedad.

Por el contrario, son las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas en uso de sus competencias las que, en los últimos años, no han dejado de establecer iniciativas de estímulo de la mejora de convivencia. Algunas de estas iniciativas se engloban en un programa de convivencia o en un plan mucho más global y otras, sin embargo, se presentan de una manera más aislada.

Como el lector podrá deducir no todas las Comunidades han conseguido el mismo grado de desarrollo al respecto, ni en todas ellas existe el mismo nivel de sensibilización; pero, sin duda, podemos afirmar que existe un interés generalizado por dar respuesta a una problemática ciertamente común.

Asimismo, existen programas de convivencia mucho más específicos, como son los programas o proyectos provinciales o municipales, así como los impulsados desde el ámbito universitario y desarrollados por diferentes expertos en la temática. Tampoco podemos dejar de mencionar la labor desarrollada en los últimos años por diversas fundaciones, ONGs, asociaciones, movimientos de renovación pedagógica, organizaciones sindicales, etc., fruto de la cual han surgido diversos programas o proyectos de convivencia a los que también deberemos dedicar unas páginas.

Por otra parte, hemos considerado que una panorámica general de iniciativas de convivencia escolar quedaría incompleta si no incluyéramos, al menos, algún apunte de las desarrolladas en nuestro contexto internacional, en algunas de las cuales ha participado España, si bien únicamente realizamos una descripción muy sintética de las mismas. Sin duda, una de las líneas de investigación que deberá cubrirse en el futuro es lo referente a la perspectiva comparada de la temática vinculada al ámbito de la convivencia escolar.

Ahora bien, de manera previa a nuestro estudio de las iniciativas de convivencia escolar, hemos considerado conveniente realizar una aproximación conceptual de términos que, aunque se utilizan sin distinción, presentan algunos matices diferenciales y deben tenerse en cuenta para una correcta clasificación de algunas cuestiones.

3.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

3.1.1 MODELO DE PROGRAMAS VERSUS MODELO DE SERVICIOS

En primer lugar, nos gustaría señalar que cuando hablamos de modelo, nos referimos al punto de partida desde el que se diseña, aplica y evalúa una intervención. En función del modelo adoptado, se intervendrá, por tanto, de una manera u otra. Se ha escrito mucho sobre los diferentes modelos de intervención, estableciéndose clasificaciones diversas; no obstante, a nosotros nos interesa –en estos momentos– únicamente dos de ellos: el modelo de programas y el modelo de servicios, con el objetivo de justificar las ventajas de escoger el primero frente al segundo al diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones educativas que pretendan la mejora de la convivencia escolar.

Comenzaremos destacando las diferencias entre ambos modelos (*figura 12*). El lector puede observar que intervenir a partir del modelo de programas significa optimizar el desarrollo mediante una acción preventiva, a partir de unas necesidades detectadas, de manera que el programa no debe identificarse con procesos paliativos sino que debe trabajar para todas las personas de forma continua, dinámica y sobre todo proactiva. Todo esto viene a decirnos que las intervenciones, si se adopta un modelo de programas, deben ser inseparables del contexto en el que han de desarrollarse, lo cual –como ya veíamos– es una exigencia de todo programa de convivencia escolar, que no debe actuar tanto sobre los problemas como sobre las causas de los mismos, así como considerando a toda la comunidad educativa y no sólo a individuos particulares (aunque en ocasiones deban impulsarse medidas dirigidas a alumnos concretos).

Modelo de Servicios	Modelo de Programas
La iniciativa de pedir ayuda es del cliente	Se desarrolla en función de las necesidades detectadas (del alumnado, centro, servicio, institución)
Actúa por funciones que se marcan desde arriba	Actúa por objetivos a lo largo de un <i>continuum</i> temporal
Servicios centrados en las necesidades explicitadas por los clientes	Se centran en las necesidades de un colectivo
Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera	Actúan sobre el contexto
Se centran en el especialista	Implicación de todos los agentes educativos
Carácter terapéutico	Carácter preventivo y de desarrollo
Carácter reactivo	Carácter proactivo
Dirigido a núcleos parciales de la población	Dirigido a todos los usuarios

Figura 12. *Diferencias entre Modelo de Servicios y Modelo de Programas* (Fuente: A. Caruana, 2005: 38)

Así pues, compartimos con Víctor Álvarez *et. al* (2002: 38), que los programas son “aquellas actuaciones previamente planificadas y sistematizadas, que tienen en cuenta el contexto, las necesidades, las metas, los objetivos, las estrategias... y se materializan como una propuesta de equipo, donde el profesional encargado de la intervención debe asumir un rol de activador y mediador durante el proceso en constante retroalimentación”. En este sentido, un programa es algo más que un conjunto de actividades más o menos secuencializadas y requiere unos mínimos, tal y como nos indica el citado autor.

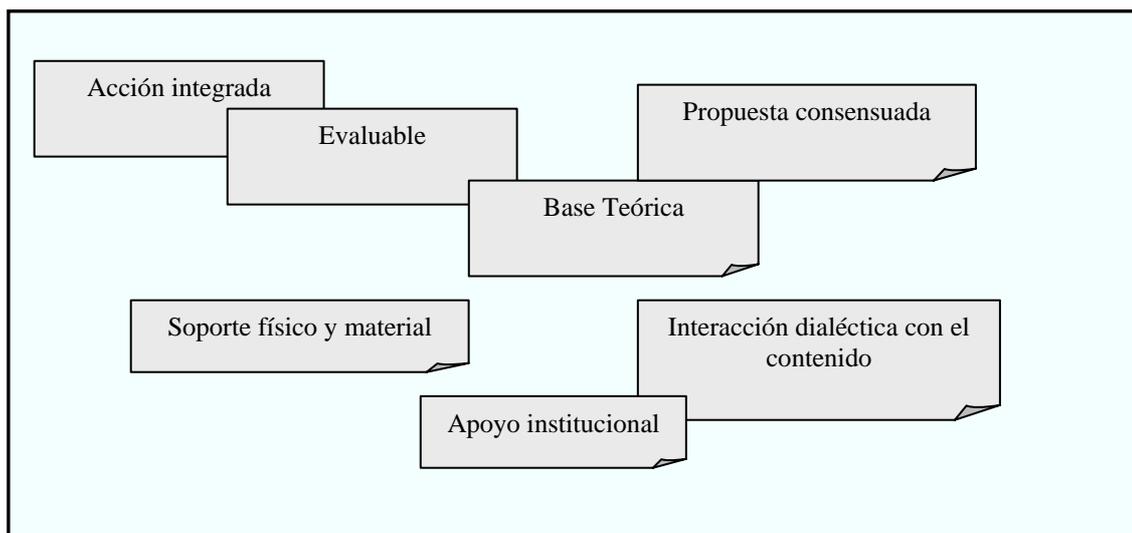


Figura 13. Características de los programas (Fuente: Víctor Álvarez *et. al.*, 2002: 38)

En definitiva, el modelo de actuación de programas presenta muchas ventajas, pues nace de una acción contextualizada, de las necesidades concretas de ese contexto, se trata de una acción planificada, sistematizada, racional y funcional, es modelo proactivo, se dirige a todas las personas, ayuda al trabajo en equipo, considera la evaluación para optimizar la intervención, etc. Todo ello justifica que como punto de partida para llevar a cabo acciones de mejora de convivencia escolar, se diseñen programas.

Por otra parte, tenemos que indicar que cuando hablamos de programas nos referimos a una modalidad de intervención que se caracteriza por ser secuenciada en una serie de fases o tareas que ya se inician cuando se detectan unas necesidades y se piensa en la posibilidad de diseñar y aplicar un programa. Volvemos a Víctor Álvarez *et. al* (2002: 42-43) para señalar las citadas fases:

Fase de evaluación del contexto y de las necesidades
<ul style="list-style-type: none">- análisis y evaluación del contexto- detección, selección y priorización de necesidades- identificación de los destinatarios o usuarios de la intervención- formulación de metas y objetivos del programa
Fase de diseño del programa
<ul style="list-style-type: none">- fundamentación del programa- objetivos del programa- contenidos o dimensiones del programa- actividades y estrategias- recursos- temporalización- criterios de evaluación- costes del programa
Fase de implementación o aplicación del programa
<ul style="list-style-type: none">- puesta en marcha del programa diseñado- logística e infraestructura necesaria- coordinación de todos los implicados en el programa- adecuación entre lo diseñado y ejecutado
Fase de evaluación del programa
<ul style="list-style-type: none">- diseño de la evaluación- recogida y análisis de la información- conclusiones- toma de decisiones

Figura 14. *Fases de los programas* (Fuente: Víctor Álvarez *et. al.*, 2002: 42-43)

En definitiva, el modelo de programas intenta superar las intervenciones de tipo puntual e individual para dar paso a intervenciones con carácter más educativo y social y, de esta manera, han ido surgiendo en los últimos tiempos programas de diferente índole, tales como los programas de convivencia escolar. Desde una misma perspectiva, se han diseñados planes y proyectos de convivencia, otros instrumentos de planificación que asumen los principios del modelo de programas.

3.1.2 Plan, programa, proyecto y modelo

Ahora bien, entendemos que los términos programa, proyecto y plan, difieren en algunos matices, aunque en ocasiones sean utilizados para designar lo mismo. Por ello, previamente al análisis de algunos programas concretos de convivencia escolar, creemos conveniente mostrar al lector cuáles son estas diferencias que nosotros entendemos que tienen los citados términos, aunque no siempre sean utilizados tal y como indicamos a continuación y las opiniones al respecto no sean generalizadas.

En primer lugar, para nosotros el **PLAN** es un instrumento de planificación en sentido global e integrador, que ordena objetivos y líneas de actuación, estableciendo una serie de prioridades o decisiones de carácter general. El plan, en este sentido, puede englobar programas y proyectos relacionados entre sí y conducentes a un objetivo común, si bien en algunas ocasiones únicamente integrará iniciativas que no serán ni programas ni proyectos. Se trata de una concepción próxima a la señalada como tercera acepción en el Diccionario de la Real Academia Española (2001), en donde se indica que plan es un “modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla”.

En segundo lugar, el **PROGRAMA** es para nosotros un documento mucho más estructurado y concreto que el plan y engloba a un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades o procesos a realizar en un tiempo y espacio dados, respondiendo a unas necesidades, que pueden concretarse

en un conjunto de diferentes proyectos. A través de un programa puede apoyarse el logro de uno o varios objetivos de la parte general del plan, o lo que es lo mismo, podría decirse que el programa constituye la parte instrumental de un plan, obedeciendo a las disposiciones del mismo. Sin embargo y por otro lado, también consideramos que el programa debería incluir “un plan de acción”, significando “plan de acción” como la planificación de aquellos ámbitos concretos que deben trabajarse en unos espacios y tiempos específicos para el logro de unos objetivos. Desde esta perspectiva, el programa sería más global que un plan.

Finalmente, entendemos el **PROYECTO** como un documento que posibilita la materialización concreta de algunas especificaciones técnicas recogidas en un programa; está constituido, por lo tanto, por el conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados objetivos para satisfacer necesidades o resolver problemas. Representa, por tanto, el enunciado de una intervención concreta de la que se espera tener resultados que contribuyan al logro de los efectos específicos que un programa define, si bien en ocasiones se impulsan proyectos sin partir de un programa más general.

Sintetizando, para nosotros, lo que de ningún modo significa que la utilización actual por todos sea concordante con nuestras apreciaciones, un plan puede estar constituido por un conjunto de programas o lo que es lo mismo, un programa operativiza un plan mediante la realización de acciones, y un programa, a su vez, puede constituirse de proyectos.

Esta idea podría quedar reflejada de la siguiente manera:

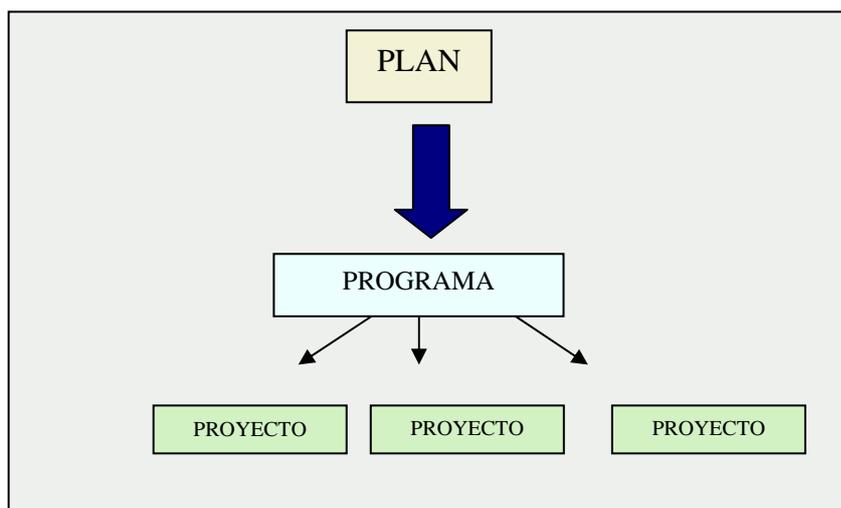


Figura 15. Diferencias entre plan, proyecto y programa (Fuente: Elaboración propia)

Entendemos, por tanto, que los términos programa y proyecto son más concretos y se constituyen por actividades que se realizan para conseguir unos fines, considerando unos elementos: objetivos, contenidos, recursos (humanos, temporales, materiales), metodología, evaluación... Ahora bien, debemos señalar que en la actualidad se emplea el término “Plan de Convivencia” para referirse a aquellos instrumentos de planificación que los centros educativos deberán diseñar y aplicar para la mejora de la convivencia; se trataría aquí, por tanto, de un concepto mucho más específico que el de programa y proyecto. Tal vez esta significación se acerque a la que nosotros calificábamos como “Plan de Acción”.

Si nos centramos únicamente en los términos programa y proyecto, podemos decir que se trata de conceptos muy próximos y fáciles de confundir; en este sentido, resulta interesante lo señalado por Gustavo García Herrero y José Manuel Ramírez (2006: 11), que entienden que la diferencia hay que buscarla en los objetivos, ya que “para que pueda hablarse de un proyecto, sus objetivos tienen que proponer resultados concretos y medibles, que represente una innovación (crear algo nuevo) o una mejora o cambio sustancial en algo que existe” y si sólo se plantean mejoras genéricas orientadas a satisfacer algún tipo de necesidades, estaremos refiriéndonos a un programa. De esta manera,

deducimos que su significación va muy en la línea de lo que nosotros expresábamos, es decir un proyecto es mucho más específico y dirigido a aspectos concretos y fácilmente medibles.

De todos modos, la diferencia entre estos conceptos, plan, programa y proyecto, no constituye para nosotros una preocupación básica; simplemente, nos ha parecido oportuno ofrecer al lector nuestra opinión sobre el perfil que debería tener cada uno de estos conceptos, al objeto de poder valorarse adecuadamente nuestros comentarios, con independencia de que nuestras decisiones se ajusten a la norma general marcada por la mayoría de los especialistas. Lo que sí queremos manifestar es que plan, programa y proyecto son conceptos mucho más amplios que un conjunto de actividades, y suponen cambios, mejoras, innovaciones en las personas o en la organización, intentando que perduren en el tiempo (G. García Herrero y J. M. Ramírez, 2006: 13); son estos instrumentos de planificación los que en estos momentos nos interesan.

Asimismo, destacamos que también se emplea, sobre todo recientemente, el término **MODELO** para referirse a “un conjunto integrado de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro” (J.C. Torrego, 2003: 13). En función del modelo que se adopte, se desarrollarán unas intervenciones u otras para mejorar la convivencia escolar, entre las cuales puede encontrarse el diseño y aplicación de algunos programas educativos concretos. A nuestro juicio, debería siempre partirse de un modelo claro y bien fundamentado a partir del cual se diseñaran instrumentos de planificación más concretos.

Ahora bien, independientemente del término que utilicemos y de la concreción que presente el instrumento, lo que queremos poner de manifiesto es la necesidad de la planificación a la hora de trabajar el tema de la convivencia, tal y como proponen los expertos en la temática (N. Zaitegui, 2000: 21-31, J. C. Torrego, 1998: 21-28). En este sentido, Nérida Zaitegui (2000:21-31) nos indica que “gestionar con éxito la convivencia requiere energías, recursos y creatividad, a la vez que entrenamiento y planificación. Las urgencias, las actuaciones

precipitadas no permiten encontrar respuestas ajustadas a las múltiples cuestiones que plantea.” Para la citada autora, cuatro fases son fundamentales en el proceso:

1- Sensibilización sobre la necesidad de afrontar los problemas de convivencia existentes.

2- Diagnóstico de la situación fundamentado en datos objetivos. Determinar las causas profundas y no quedarse en lo superficial, para transformarlas en objetivos.

3- Elaboración de un programa o proyecto de intervención que aborde tanto la prevención como el afrontamiento sistemático.

4- Ejecución y evaluación de los mismos.

La autora utiliza indistintamente los términos programa y proyecto, tal y como observará el lector, indicándonos que su proceso de elaboración consta de los pasos siguientes:

1- Transformación de las causas en objetivos: Tomando como punto de partida las causas detectadas y priorizadas, se procede a su expresión en forma de objetivos.

2- Planificación: El siguiente paso consiste en proponer recursos y actividades concretas para su logro y seleccionar las más adecuadas. Cuanto más explícito quede el proyecto, más sencilla será su puesta en práctica y evaluación.

Sintetizando, se trataría de completar una ficha similar a la siguiente:

FICHA PARA LA PROGRAMACIÓN DEL PROYECTO						
Temporalización <input type="text"/>			Título <input type="text"/>			
Objetivos	Acciones	Recursos			Responsabilidades	Tiempos
		Personales Formales	Materiales			

Figura 16. *Ficha para la programación de un proyecto* (Fuente: N. Zaitegui, 2000: 21-31)

Por su parte, Juan Carlos Torrego (1998: 21-28), propone una propuesta metodológica para abordar los temas de convivencia que se concreta en el desarrollo de un conjunto de fases:

1. Creación de condiciones para poder abordar la cuestión de la convivencia
2. Revisión general de la convivencia en el centro y adopción de criterios generales al respecto
3. Planificación de la convivencia en el centro:
 - Adopción de normas
 - Justificación del consenso sobre valores
 - Recursos para que las normas se cumplan
 - Procedimientos ante el incumplimiento de las normas
4. Desarrollo y seguimiento del plan de convivencia

Consecuentemente con el propósito de este trabajo, no nos extenderemos mucho más sobre esta conceptualización de términos, y nos centraremos sin más en algunas iniciativas que cuentan, aproximadamente, con los elementos que anteriormente hemos ido citando.

3.2 PLANES, PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA

Una vez realizada esta breve aproximación conceptual, con el fin de poder ofrecer al lector una aclaración sobre nuestra forma de entender términos que aparecerán frecuentemente en las siguientes páginas y cuyos significados no siempre son interpretados de igual manera, pasamos, sin más, a estudiar algunas de las iniciativas de convivencia escolar que incluyen los elementos que ya citábamos y desarrolladas en nuestro país. Lo que sí debemos destacar es que la revisión de las diferentes iniciativas de convivencia la planteamos desde una perspectiva muy global, pues nuestra pretensión no es otra que la de ofrecer una panorámica general de las iniciativas de convivencia escolar que se están llevando a cabo, lo cual nos posibilitará conocer cuáles son las herramientas más frecuentemente utilizadas para mejorar la convivencia escolar, qué fases suelen seguirse para su aplicación, cuáles son los ámbitos de actuación prioritarios, con qué obstáculos se encuentran... y, en definitiva, podremos llegar a deducir cuáles parecen ser las tendencias futuras que nos facilitarán realizar nuestras propuestas finales.

Evidentemente, todas las iniciativas presentadas difieren en muchos aspectos, pero dado que pretenden acercarse a un mismo objetivo general, la búsqueda de una mejor convivencia escolar y, en definitiva, una mejor convivencia ciudadana, consideramos necesario atender a toda esta diversidad de programas, que, al menos a nuestro juicio, resulta enriquecedora, organizándola de la manera que hemos creído más conveniente, y aproximándonos al conocimiento de cuáles son las respuestas impulsadas desde los diferentes ámbitos en la búsqueda del fomento de la convivencia.

El proceso que vamos a seguir es el siguiente. En primer lugar, realizada la selección de una serie de programas que pretenden mejorar la convivencia

escolar en nuestro país, los agrupamos en función del marco institucional que los impulsa y/o participa y realizamos una descripción de sus aspectos más relevantes a través de la información proveniente de diferentes fuentes documentales, de personas implicadas en su diseño y/o aplicación, de sus destinatarios directos... Posteriormente, establecemos nexos entre ellos en función de su similitud o diferencia en cuanto a contenido, agrupándolos en categorías. En definitiva, si primeramente realizamos un estudio descriptivo longitudinal, posteriormente, a través de un análisis transversal, traducimos los datos recogidos en unos descriptores de contenido con el fin de poder realizar posibles comparaciones y facilitar al lector una organización conceptual de los datos.

Considerábamos que el volumen de información era excesivo, sobre todo en algunos casos, por lo que era necesario presentar la información y sistematizarla siguiendo algún tipo de patrón para facilitar su análisis y poder responder a nuestros objetivos. Por lo tanto, si en un principio, describimos, posteriormente profundizamos, avanzando en la comprensión de los diferentes programas y favoreciendo, de esta manera, emitir juicios valorativos, todo lo cual nos llevará a conocer cuáles son las tendencias futuras de las iniciativas de convivencia escolar y contemplar propuestas que deben, a nuestro juicio, incluirse en un plan de convivencia de un centro escolar.

El estudio descriptivo de los programas lo hemos llevado a cabo a partir del análisis y síntesis de la información obtenida sobre el estado de la cuestión de las diversas iniciativas de convivencia escolar desarrolladas en nuestro país. En concreto, para realizar el estudio descriptivo hemos organizado la información en función de unos descriptores que intentan abarcar diferentes aspectos de los mismos con la pretensión inicial de que el lector logre un conocimiento de los programas de manera clara y general. A pesar de nuestra pretensión de sintetizar, la información sigue siendo, quizá, cuantiosa, con lo que decidimos incluir en un anexo (anexo I) únicamente algunos de los datos más relevantes de cada programa, presentados a modo de fichas-síntesis acompañadas de carátulas ilustrativas con el objetivo de que el lector disponga con un solo golpe de vista de la información principal de cada uno de ellos.

Para profundizar en lo que se refiere a los contenidos prioritarios de cada uno de los programas, en sus focos de atención, realizamos el estudio transversal mediante la selección de unas unidades o elementos singulares vinculados con las respuestas pedagógicas que pueden ofrecerse para mejorar la convivencia escolar y que ya señalábamos en nuestra fundamentación teórica (capítulo 1).

Todo ello, nos posibilita acercarnos a dos de nuestros objetivos prioritarios: sintetizar de la manera más clara posible las iniciativas de convivencia escolar, mostrando una panorámica general de las mismas al lector, por una parte, y, por otra, conocer cuáles son las estrategias pedagógicas que deberían formar parte de un programa de mejora de la convivencia escolar. De acuerdo tanto con la normativa actual estatal (LOE, 2006) como la aprobada en diversas Comunidades (Navarra, Comunidad Valenciana, Illes Balears, Andalucía...), todos los centros educativos deben incorporar en su proyecto educativo un plan de convivencia, con lo que se hace necesario conocer cuáles son las experiencias educativas que están consiguiendo resultados efectivos en lo que se refiere a la convivencia y cuáles son los ámbitos que deberían trabajarse. En nuestra investigación tratamos de contribuir, pues, a esta búsqueda de respuestas que deben ofrecer los centros educativos en aras a la construcción de convivencia.

Finalizamos este marco introductorio, únicamente señalando que las iniciativas seleccionadas son una mínima muestra de todas aquellas que en estos momentos se están impulsando y no deben, por tanto, considerarse ni las únicas ni las mejores; debemos, en este sentido, disculparnos anticipadamente por no haber reflejado otras muchas existentes y por no haber desarrollado más las presentadas. Nuestro propio interés por contribuir modestamente a este tema, ha hecho que hayamos optado, esperamos que acertadamente, por un estudio más global.

Lo mismo sucede con los criterios que hemos escogido para organizar la información, los cuales podrían haberse sustituido o complementado con otros, algunos de los cuales contemplábamos de manera previa a la realización del estudio, pero a nuestro juicio personal los escogidos son los más idóneos para

poder reunir y sistematizar la cuantiosa información encontrada y, en definitiva, para caminar hacia los objetivos que nos planteamos en la investigación.

3.2.1 ESTUDIO DESCRIPTIVO DE ALGUNOS PLANES, PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Presentamos a continuación una síntesis de algunas iniciativas desarrolladas en nuestro país desde la década de los 90, atendiendo al marco institucional que las propone. Como destacábamos, la gran diversidad de iniciativas dificulta sistematizarlas, pero simultáneamente enriquece el ámbito de estudio. Dicha diversidad radica en el alcance social, los objetivos, líneas de actuación, los modos de implementación, los participantes, la duración...

En esta primera parte, nuestro objetivo se traduce en presentar la información más relevante de cada uno de los programas de una manera descriptiva, atendiendo total o parcialmente a los descriptores que reflejamos en la ficha-síntesis (*figura 17*). Para ello, se ha requerido información de las diferentes instituciones que impulsan los programas, se han consultado publicaciones o materiales existentes, se ha procurado información en las páginas webs que complementan muchos de los programas, se ha contactado con responsables de los programas y/o colaboradores a través de diversos medios (correos electrónico, teléfono, encuentros...), etc. La mayoría de los programas estudiados están en curso, sea en una primera fase (de los que disponemos menos información) o en una segunda fase. No obstante, otros de los programas presentados ya han finalizado, pero su interés y su posibilidad de aplicarse en otros contextos, nos han motivado a incorporarlos en nuestro estudio.

1. Fundamentación y punto de partida
2. Objetivos
3. Líneas de actuación
4. Recursos
5. Evaluación
6. Datos de su puesta en práctica

Figura 17. Ficha- Síntesis de los descriptores atendidos en el estudio descriptivo de programas de convivencia (Fuente: Elaboración propia)

A continuación, consideramos conveniente pasar a describir con más detalle cuáles son los datos que queremos recoger en estos descriptores escogidos, así como una breve justificación de los mismos.

1. Fundamentación y punto de partida

En este descriptor incluimos una breve descripción del programa, haciendo referencia a su contexto de intervención, antecedentes, evaluación previa de necesidades, apoyo institucional, coordinación, instituciones vinculadas, principios en los que se basa, destinatarios del programa, situación de partida que justifica el mismo... Este descriptor lo consideramos básico para situar al lector en el programa, para comenzar a hacerse una idea general del mismo e interpretar correctamente el sentido que subyace a su puesta en práctica.

2. Objetivos

Conocer los objetivos que se pretenden alcanzar con un programa es esencial para comprender hacia dónde se dirige y cuáles son las dimensiones de la convivencia escolar en las que pone mayor énfasis. Es éste un descriptor relevante y por tanto, tratamos de incluir en el mismo los objetivos pretendidos por cada programa, diferenciándose en algunos casos dos niveles de objetivos: generales y específicos.

3. Líneas de actuación

En este descriptor incluimos los ámbitos en los cuales se va a intervenir, qué aspectos se van a trabajar, qué ejes de actuación son los esenciales para conseguir los objetivos ya contemplados... Estas líneas se concretan, en algunos casos, en actuaciones más específicas y, en otras ocasiones, son más generales y, por tanto, implican una mayor concreción por parte de los centros. Es éste el apartado que nos ofrecerá más “pistas” para categorizar, posteriormente, los programas en función de unos descriptores de contenido.

4. Recursos

Tratamos de conocer la duración del programa en su conjunto, la estructura temporal del mismo (fases, sesiones...), los materiales que lo complementan (CDs interactivos, folletos, fichas, guías...), los recursos personales que intervienen directa o indirectamente en la gestión del programa... Desde nuestra opinión, este descriptor debe incluirse para conocer con más profundidad cuáles son los soportes que acompañan a los programas de convivencia escolar ayudando a la consecución de los objetivos propuestos. Muchos de estos recursos son precisamente los que nos han ayudado a recopilar gran parte de la información de los programas.

5. Evaluación

En este descriptor tratamos de exponer el tipo de evaluación del programa, (siempre que la haya habido), los logros, las dificultades, el cumplimiento de los objetivos... Consideramos la evaluación como una parte fundamental que debería estar incluida en todo programa, aunque, desafortunadamente, muchas de las iniciativas estudiadas no cuentan con la misma. Es la evaluación la que te permite conocer si un programa está o no funcionando, o si hay que introducir algunos cambios para su mejora. Al respecto, debemos decir que si hubiésemos contado con una evaluación de cada uno de los programas, nos hubiese resultado más fácil analizar cuáles son los factores que,

positiva o negativamente, inciden con carácter general en el mayor o menor éxito de un programa; sin embargo, como el lector irá observando, pocos son los programas que han contado con una evaluación empírica rigurosa y, por tanto, hemos tenido que recurrir, en ocasiones, a evaluaciones parciales, a opiniones de personas implicadas en los mismos, a nuestros propios criterios en función del estudio teórico realizado y del estudio transversal de los programas... para poder emitir algunos juicios valorativos finales lo más justificados posibles.

6. Datos de su puesta en práctica

Con el fin de mostrar al lector que un plan, programa o proyecto que a primera vista parece “teórico” se plasma en la práctica, incluimos este descriptor. En él exponemos el número de centros en el que se ha aplicado, si se han producido modificaciones, si continúa vigente o se finalizó y cuándo, cuál es su estado actual, cuáles son sus perspectivas, etc.

Con estos seis descriptores, consideramos que el lector podrá llegar a conocer el funcionamiento general de cada programa. Ahora bien, debemos ya señalar, de antemano, algunas dificultades con las que nos hemos ido encontrando a la hora de volcar la información a los mismos.

Por una parte, a pesar de nuestros esfuerzos, no siempre hemos podido conseguir toda la información que nos hubiese gustado de algunos de los programas muy recientes debido a las escasas fuentes bibliográficas al respecto o material electrónico, de manera que, aún manteniendo una estructura similar en el estudio de cada programa, existen algunas diferencias en cuanto a los datos aportados en algunos casos, a pesar de haberlo intentado subsanar, en cierta medida, por medio de llamadas telefónicas, correos electrónicos o encuentros personales.

Por otra parte, resulta oportuno señalar que nos ha sido imposible responder a la totalidad de descriptores en algunos casos, sobre todo al de la evaluación y al referido a los datos de su puesta en práctica, por no existir, en

algunos casos, la información (no ha habido evaluación, es éste el primer año de aplicación...) o por imposibilidad, al menos de momento, de sernos facilitada, en otros casos; se trata de un tema emergente, lo cual genera que la información, en ocasiones, no pueda ofrecerse, aún siendo nuestra única pretensión la de investigar. Asimismo, nos gustaría señalar que hemos tenido más facilidad de responder a los descriptores en los denominados programas y proyectos, frente a los planes, ya que al ser iniciativas mucho más cohesionadas, mantienen una estructura más próxima a los descriptores seleccionados. Los planes, tal y como exponíamos en nuestra aproximación conceptual, son mucho más generales y recogen un conjunto de iniciativas diversas, cada una de las cuales mantiene su propia estructura. Por otra parte, resulta oportuno apuntar que en algunos programas hemos creído conveniente incluir un descriptor más que denominamos “iniciativas complementarias”, describiendo algunas iniciativas más puntuales y específicas que impulsadas desde un mismo ámbito institucional, complementan al plan, programa o proyecto.

A pesar de las diversas dificultades encontradas, consideramos que era una necesidad imperiosa la de organizar y sistematizar toda la abundante información dispersa de las diferentes iniciativas de convivencia escolar; es una forma de comenzar a coordinar esfuerzos e intercambiar las buenas prácticas de convivencia desarrolladas en nuestro país. Ahora bien, el estudio pretende no sólo recoger todo este conjunto de iniciativas, sino, sobre todo, ser una base de reflexión que permita orientar la acción a partir de este diagnóstico general. Por ello, si bien se ha optado por realizar resúmenes globales de cada uno de los programas, posteriormente hemos profundizado en las respuestas pedagógicas específicas que nos ofrecen. De esta manera, ha sido fundamental organizar la información de una manera clara y sencilla, pero con datos suficientes que posibiliten estimular y reflexionar en torno a la acción práctica desarrollada en nuestro país en relación con la convivencia escolar. Es cierto que existen problemas de convivencia, pero también se están promoviendo en estos últimos años iniciativas con resultados positivos.

Recogemos en el siguiente cuadro los planes, programas y proyectos en los que vamos a profundizar a lo largo del capítulo, dividiéndolo en cinco bloques, en función del marco institucional que los impulsa y/o colabora. Como el lector observará, hemos incluido en un mismo bloque el programa impulsado desde la administración provincial y los impulsados desde la administración municipal, ámbitos diferentes pero con similitudes en cuanto al contexto de intervención. En un principio, únicamente pensábamos estudiar los municipales, pero al conocer el programa impulsado por la Dirección Provincial de Palencia, consideramos conveniente incluirlo, ya que es un programa, desde nuestra opinión, muy completo. Asimismo, debemos señalar que incorporamos en un mismo bloque los programas promovidos por asociaciones, grupos sindicales, ONGs..., entendiendo que, aun siendo instituciones diferentes, presentan similitudes en cuanto que no son iniciativas financiadas por la administración pública. Conviene apuntar, por otra parte, que hacemos un mayor hincapié en las iniciativas autonómicas porque consideramos que son las que mayor repercusión social tienen, sin desprestigiar en absoluto las iniciativas impulsadas desde otras instituciones. Cabe añadir, por otra parte, que en alguna de las casillas/celdas incluimos dos programas, en lugar de uno, al ser promovidos desde la misma institución y compartir los principios que los fundamentan.

Finalmente, debemos apuntar que el orden que mantenemos en cada bloque a la hora de presentar las iniciativas de convivencia está justificado únicamente por un criterio cronológico.

INICIATIVAS NACIONALES	COMUNIDADES AUTÓNOMAS	ADMINISTRACIÓN PROVINCIAL/ ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL	Con patrocinio/colaboración de UNIVERSIDADES	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ORGANIZACIONES SINDICALES
Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar	Programa “Convivir es Vivir”: Comunidad de Madrid	“Programa Convivencia y Participación (ConPa): Palencia	“Programa de enseñanza de habilidades de interacción social” (PEHIS): Universidad de Valladolid	“Programa de Tratamiento de Conflictos y Mediación Escolar”: Asociación-Fundación Gernika Gogoratz.
	Programa “Convivència i Mediació Escolar”: Catalunya	Programa “Aprender a convivir”: Vigo	“Modelo Global de Convivencia en centros escolares”: Universidad del País Vasco.	“Proyecto Atlántida” y “Proyecto Redes: Aprender Conviviendo”: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
	“Plan andaluz de educación para la cultura de la paz y noviolencia”: Andalucía	“Proyecto Turkana”: Fuenlabrada	“Programa para el aprendizaje de normas en educación secundaria obligatoria”: Universitat de València	“Proyecto Meeduco”: AIEEF
	Programa “Educación para la convivencia y la paz”: País Vasco	“Programa municipal de prevención e intervención en la violencia juvenil”: Palmas de Gran Canaria	“Programa de Educación Social y Afectiva” y Programa “Aprender a ser persona y a convivir”: Universidad de Málaga	“Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”: ONG REA
	“Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra”: Navarra	Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación (bullying) en centros escolares	“Proyecto ANDAVE: Universidad de Sevilla y Universidad de Córdoba	“Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”:Asociación ACEFI
	“Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar (Previ): Comunitat Valenciana	Proyecto de Mediación para la Convivencia: Torrejón de Ardoz	“Programa de Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo Integrado”: Universidad de Alcalá de Henares	
	“Plan de Convivencia Escolar”: Aragón		“Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social”: Universidad Complutense de Madrid	

Tabla 6. *Iniciativas de convivencia escolar* (Fuente: Elaboración propia).

a. PROGRAMAS E INICIATIVAS NACIONALES

a.1 Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar²⁰

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

El mes de marzo del 2006 el Ministerio de Educación y Ciencia firmó un acuerdo con los sindicatos FE-CCOO, ANPE, FETE-UGT, CSI-CSIF, USO y Federación SAP, al que también se sumó la CEAPA, para desarrollar un Plan de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar, buscando sinergias con las actuaciones que están llevando a cabo las Comunidades Autónomas y, a su vez, tratando de potenciar dichas actuaciones desde el respeto a las competencias respectivas.

➤ OBJETIVOS

- Impulsar la investigación sobre los problemas de convivencia en los centros educativos, a través de un conocimiento más riguroso de sus manifestaciones y de los factores que inciden en su desarrollo.
- Fomentar la mejora de la convivencia en los centros educativos, colaborando con las Comunidades Autónomas desde el respeto al marco competencial.
- Facilitar el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y recursos utilizados por grupos de profesores, las propias CCAA y otras instituciones y abrir un foro de encuentro y debate sobre la convivencia y las formas de promocionarla y desarrollarla.
- Proporcionar orientaciones, estrategias y material para la puesta en práctica de la educación en la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales que faciliten la transición de los alumnos a la vida adulta y su incorporación a una formación superior o al mercado de trabajo, de manera que puedan ser utilizadas por las distintas CCAA, centros o profesores.

²⁰ La información del mismo puede encontrarse en <http://www.convivencia.mec.es/>

➤ **LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

1- Para impulsar la investigación y fomentar la mejora de la convivencia

- Creación del Observatorio Estatal de convivencia escolar y de la prevención de los conflictos escolares
- Revisión de la legislación básica en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación
- Intercambio y difusión, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, de las medidas y decisiones que están adoptando las diversas Comunidades Autónomas de cara a los problemas de convivencia
- Incorporación de los temas de convivencia a los programas de formación inicial del profesorado
- Programas de control de asistencia e información a las familias

2- Para facilitar el intercambio de experiencias

- Página web sobre convivencia
- Convocatoria de ayudas y premios para proyectos de fomento de la convivencia, en colaboración con las CCAA
- Celebración de un Congreso sobre temas de convivencia escolar, con carácter anual y participación internacional

3- Para proporcionar estrategias, orientaciones y materiales:

- Elaboración de guías de “buenas prácticas” y materiales de apoyo

- Curso de formación de responsables en temas de convivencia y mediación escolar

- Desarrollo de planes de convivencia en todos los Centros

- Incorporar en el Proyecto Educativo el Plan de Convivencia, presentando pautas para su elaboración

- Pautas y modelos de una posible “Comisión de Convivencia”, con funciones de prevención, mediación y corrección de las conductas contrarias a la convivencia

- Modelos de elaboración de planes de apertura de los centros, que permitan una mayor implicación de las familias y ayuntamientos para que redunden en la mejora del clima de los centros.

- Experiencias de colaboración con otras instituciones, tanto locales como autonómicas o estatales, para reforzar la seguridad y la convivencia en los entornos de los centros.

4- Acuerdos con otras organizaciones e Instituciones, para el desarrollo y puesta en marcha del Plan de Convivencia.

- Con los Sindicatos representativos del Profesorado

- Con las Asociaciones de Padres y Madres

- Con las Organizaciones representativas de los alumnos/as

- Con la FEMP

- Con otras instituciones (Sanidad, Interior, Defensor del Menor, etc.)

➤ RECURSOS

El presupuesto previsto es de 4.495.000 €, de los cuales 2.000.000€ están incluidos en las Memoria Económica de la LOE.

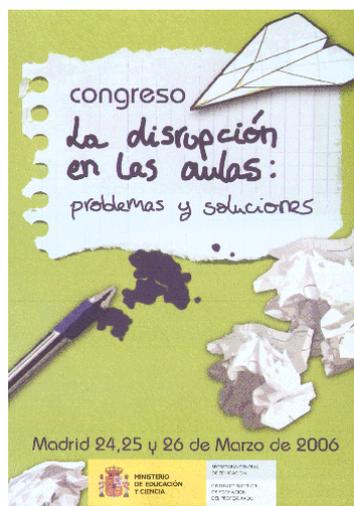
En cuanto la estructura temporal, el calendario planificado para el 2006 es el siguiente:

ACTIVIDAD	Mar	Abr	May	Jun	Sep	Oct	Nov	Dic
Observatorio de la convivencia								
Revisión Legislación Básica								
Página Web Convivencia								
Convocatoria Premios Convivencia								
Congreso Convivencia								
Guía de "Buenas Prácticas"								
Curso de Formación de Formadores								

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

De momento, ya se han puesto en marcha algunas líneas de actuación previstas. Así, se celebró durante los días 24, 25 y 26 de marzo del 2006 un

congreso que permitió a las diferentes Comunidades Autónomas intercambiar experiencias vinculadas con la convivencia. El tema concreto fue “La disrupción en el aula” y tuvieron lugar 4 ponencias y 7 mesas redondas. El logo del congreso fue el siguiente:



En el año anterior, antes del acuerdo del Plan, ya se celebró otro congreso vinculado con la temática: “La convivencia en las aulas. Problemas y soluciones”. Asimismo, destacamos que, recientemente, el 23 de marzo del 2007 se ha celebrado otro congreso en el marco del Plan de Convivencia cuyo título ha sido “De la educación socioemocional a la educación en valores”, haciendo hincapié en la importancia de utilizar las estrategias de la educación emocional y la educación en valores para construir convivencia y prevenir problemas de convivencia.

Por otra parte, se ha creado una página web de convivencia, <http://convivencia.mec.es/> (figura 18), en donde se recogen proyectos de convivencia, legislación de las diferentes Comunidades Autónomas, documentos de los tres congresos de convivencia celebrados, etc. Asimismo, cabe destacar que la La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE-CECA), la Fundación Escola Cristiana de Catalunya y el sindicato Federación de Sindicatos

Independientes de Enseñanza (FSIE) firmaron en junio del 2006 con el Ministerio, su adhesión al plan de convivencia.

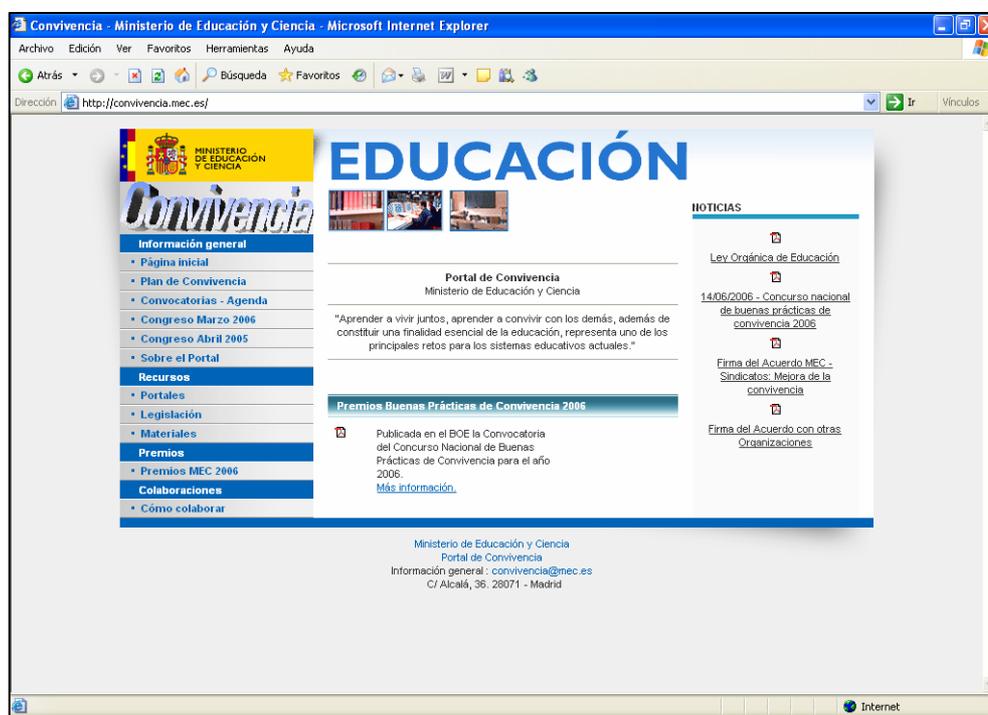


Figura 18. Portal de convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia
(Fuente: <http://www.convivencia.mec.es/>)

Por otro lado, debemos señalar la publicación en el BOE de la convocatoria del Concurso Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia para el año 2006, en concreto el 14 de junio. Se busca premiar a los centros docentes españoles sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, que hayan desarrollado planes y actuaciones dirigidas a la mejora y desarrollo de la convivencia, con el fin de reconocer el esfuerzo realizado y su contribución a la mejora de la calidad de la educación. Al Concurso se presentaron 144 centros, siendo premiados, a finales de noviembre del 2006, 12 de los mismos.

Finalmente, destacamos la reciente creación del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar por el *Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero* (BOE 15-III-

2007), órgano consultivo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia al que le corresponde asesorar “sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar, y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos” (Art. 1º. 2).

b. PROGRAMAS E INICIATIVAS DE CONVIVENCIA AUTONÓMICAS

En este apartado, aunque únicamente profundizamos en algunos planes y programas financiados por diversas administraciones autonómicas, consideramos necesario presentar previamente un muestreo general de las diferentes iniciativas de fomento de convivencia que son impulsadas por las 17 Comunidades Autónomas de nuestro país. Como el lector observará y como ya indicábamos, es evidente el incremento de la sensibilidad ante la temática de la convivencia escolar producido en los últimos años.

En la *tabla 7* recogemos algunos de los planes, programas e iniciativas diversas de las Comunidades Autónomas que, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, han ido concretando los principios de convivencia recogidos en las leyes generales de educación en políticas concretas para profundizar en el aprendizaje de los valores democráticos de la convivencia. Como puede observarse, algunas Comunidades como Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid, Navarra, País Vasco o Comunidad Valenciana cuentan con Planes o Programas globales elaborados por las administraciones educativas correspondientes, mientras otras presentan iniciativas más específicas que, seguramente, acabarán por integrarse en un plan o programa más global. Fue éste un paso previo indispensable para posibilitarnos conocer cuáles eran aquellas iniciativas autonómicas más cohesionadas y globales denominadas planes, programas o proyectos, así como ir comprendiendo cuáles parecen ser las

tendencias futuras de las iniciativas de convivencia escolar, otro de nuestros objetivos de la investigación.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	INICIATIVAS DE CONVIVENCIA
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> - Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Consejo Escolar, 2005) - Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras (ANDAVE) - PLAN ANDALUZ PARA LA CULTURA DE LA PAZ Y NOVIOLENCIA: Creación de Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y la Cultura de Paz, formación del profesorado en mediación, convocatoria proyectos “Escuela. Espacio de Paz”, etc. - Portal AVERROES: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ - Portal convivencia http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/ - Creación del “Observatorio para la Convivencia Escolar”, por el <i>Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de la Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos</i> (BOJA 2-II-2007)
Aragón	<ul style="list-style-type: none"> - El Justicia de Aragón (2002). <i>Informe Especial sobre la violencia juvenil en Aragón</i>. Incluye medidas de actuación que pueden impulsarse desde el ámbito educativo - PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR: Convocatoria de ayudas para el desarrollo de Proyectos de Convivencia, estudio sobre el comportamiento social de los estudiantes de enseñanza no universitaria de Aragón, página web (http://www.catedu.es/convivencia/), elaboración de materiales para los centros, etc.
Asturias	<ul style="list-style-type: none"> - Portal convivencia EDUCASTUR: http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acoso/ - Observatorio de Convivencia entre Iguales, enmarcado dentro del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia creado por el Decreto 10/2006, de 24 de enero. Su finalidad es coordinar distintas acciones: <ul style="list-style-type: none"> - Guía de orientaciones sobre el acoso escolar: instrumento que sirve de apoyo y ayuda a los centros educativos, a sus comisiones de convivencia, a su profesorado y a sus orientadores - Campaña de sensibilización (“Maltrato cero”) dirigida al profesorado, alumnado y a las familias. - Teléfono de atención al menor: Ofrece un servicio específico a las situaciones de acoso escolar. - En el 2001 se regula por medio de <i>Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias</i> (BOPA 188, 13-VIII-2001) el programa de educación para la convivencia que los Institutos deben incorporar y que incluirán (Art. 7º b): <ul style="list-style-type: none"> - Las normas de convivencia elaboradas y adoptadas por el conjunto de la comunidad educativa. - Las actuaciones para mejorar el clima de convivencia en el centro y tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el mismo.

Tabla 7. *Iniciativas autonómicas de convivencia escolar* (Fuente: Elaboración propia).

<p>Asturias (Continuación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los planes de actuación de la Comisión de Convivencia y de las Juntas de Profesorado. - La consideración de las conductas contrarias a las normas de convivencia y las medidas correctoras para estas.
<p>Canarias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, dentro de la línea de Educación en Valores, nos encontramos con los Programas de Innovación Educativa que han venido aportando nuevas estrategias metodológicas y didácticas para el tratamiento de los ejes transversales. Estos programas son: Educación para la paz, la solidaridad y los derechos humanos, Educación ambiental, Educación para la igualdad de oportunidades, Educación Afectivo Sexual y Educación para la Salud. - En el marco de las Medidas de Atención a la Diversidad, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa ha incluido el Programa de Mejora de la Convivencia, medida que cuenta con una vertiente preventiva orientada a mejorar el clima de convivencia general del centro y con otra vertiente específica, orientada a la atención del alumnado con problemas de adaptación al trabajo y al entorno escolar. - Se publicó el Decreto 81/2001 (BOC 9-IV), que introduce modificaciones en el Decreto de Derechos y Deberes del Alumnado, destacando la incorporación del Procedimiento Conciliado, regulado en la Orden 923 de 11 de junio de 2001 (BOC 25-VI), como procedimiento alternativo al procedimiento ordinario de un expediente disciplinario. - En el curso 2004-05 se ha incorporado en cada Centro del Profesorado la figura del asesor/a de convivencia, así como la asesoría de interculturalidad. - Existencia de la Comisión de Convivencia de la Consejería, donde, con la representación de todos los Centros Directivos, se reflexiona y debate en torno a la situación de la convivencia en los Centros y se toman decisiones relativas a las respuestas encaminadas a las posibles soluciones. - El Parlamento de Canarias ha votado por unanimidad (noviembre 2006) instar al Gobierno de Canarias a la inmediata creación de un Observatorio Canario de la Convivencia y la Prevención de los Conflictos Escolares y dar los pasos para la figura del Defensor del Menor sea una realidad. - Las catorce jornadas celebradas en todas las islas en el curso 2001/02 facilitaron el primer acercamiento a la mediación. Se comenzaron a desarrollar en los centros los primeros proyectos de mediación. En la actualidad, ha aumentado de forma significativa el número de los mismos. - El Proyecto Atlántida surge en Canarias en 1996 promovido por un colectivo plural de profesorado de diferentes etapas educativas y en colaboración con la Asociación estatal ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela). A lo largo de estos años, Atlántida ha configurado todo un discurso teórico-práctico sobre educación y cultura democráticas en contacto con centros educativos y sus contextos más cercanos en diversas CCAA: Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura, Valencia...
<p>Cantabria</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La Unidad de Renovación Educativa encargó en el curso 2005-06 a un gabinete externo especializado en realizar un estudio con la intervención de 2.500 alumnos y 200 profesores para analizar el clima de convivencia escolar y a partir de ahí elaborar un Plan de convivencia -Se ha presentado un Plan de Convivencia Escolar en el Parlamento de Cantabria, que incluye: la puesta en marcha de un Observatorio y una Unidad de Convivencia, que analizarán la situación y propondrán actuaciones de prevención e intervención, la elaboración de planes de convivencia por parte de los centros, la implantación de un teléfono de consulta sobre cuestiones de convivencia, colaboración con otras instituciones, etc. Se intentará implantar entre el 2006 y el 2008. -Se han creado una sección dedicada a la convivencia escolar en el portal de educación: http://www.educantabria.es/portal/ -Plan de formación del profesorado: línea educación en valores con temas vinculados a la convivencia y a la mediación escolar.

Tabla 7. (Continuación). *Iniciativas autonómicas de convivencia escolar* (Fuente: Elaboración propia).

<p>Castilla-la-Mancha</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Portal convivencia: http://www.jccm.es/educacion/valores/index.html - Protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-la-Mancha por <i>Resolución de 20-01-2006</i>, de la Consejería de Educación y Ciencia (DOCM, 31-I-2006) - Decreto 164/2002, de 19-11-2002, por el que se regula la coordinación de las distintas consejerías de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en materia de educación en valores asociados al desarrollo de la convivencia, la calidad de vida individual y ambiental. - Se dotaron durante el curso 2005/2006 plazas de asesores de Interculturalidad y Convivencia en los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación y la Atención a la Diversidad. - Existe una convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de proyectos de innovación en materia de Educación en Valores. El número de proyectos en torno a la convivencia, la interculturalidad y la paz supone un porcentaje elevado del total de proyectos - El Plan Regional de Formación del Profesorado viene programando un número creciente de actividades dirigidas a la formación del profesorado, que en este tema se encuadran en dos ejes: el de Educación en valores, y el de Educación intercultural, para la convivencia y la paz. -Aprobación de un “Acuerdo por la Convivencia en los Centros Escolares”, que supone un marco de actuación en el que toda la sociedad castellano-manchega se ha comprometido a impulsar acciones que fomenten la convivencia escolar
<p>Castilla-León</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sección dedicada a la convivencia en un portal de educación: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/ - Campaña de sensibilización ante el acoso escolar: “Convive y deja vivir” - <i>Orden de 26-I-2005, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla-y León</i> (BOCyL 31-I-2005), modificada por la <i>Orden de 3 de julio</i> (BOCyL 7-VII-2006). Entre otras actuaciones: establecimiento de un protocolo de actuación ante problemas de convivencia, creación de un coordinador de convivencia, etc. - <i>Resolución de 31 de enero de 2005</i>, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se desarrollan determinados aspectos de la Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León (BOCyL nº 21, 1-II-2005). - Observatorio para la Convivencia Escolar, creado por Decreto 8/2006, de 16 de febrero (BOCyL nº 37, 22-II-2006).
<p>Catalunya</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informe Joventut i Seguritat (J. Elzo, 2001). - PROGRAMA “CONVIVÈNCIA I MEDIACIÓ ESCOLAR”: - - Campaña de sensibilización “De bon rotllo” - Unitat de Suport a la Convivència Escolar - Establecimiento de la mediación como proceso educativo de gestión de conflictos mediante el <i>Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña</i> (DOGC 06-VII-2006)

Tabla 7. (Continuación). *Iniciativas autonómicas de convivencia escolar* (Fuente: Elaboración propia).

<p>Comunidad de Madrid</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La Comunidad de Madrid lleva desarrollando desde 1997 un programa de prevención y apoyo a los centros con problemas de convivencia: PROGRAMA “CONVIVIR ES VIVIR”, proporcionando a los centros que participen (diferentes modalidades posibles y por convocatoria de una resolución) formación, recursos materiales, económicos, intervención del “Equipo Específico de Alteraciones Graves de Desarrollo” en aquellos casos que se planteen dificultades graves, etc. - Orden 5880/2003, de 3 de octubre, de la Comunidad de Madrid, por la que se convocan subvenciones para el apoyo a equipos de mediación de conflictos de convivencia en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (BOCM 28-X-2003) - La Institución del Defensor del Menor ha puesto en marcha una serie de actuaciones específicas encaminadas a la superación de las situaciones de acoso escolar: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de una documentación divulgativa informando de las acciones a promover por adultos y menores ante la presencia de cualquier conducta de acoso o de intimidación entre iguales - <i>Guía Didáctica ‘Un Día Mas’</i>. Este material para uso del profesorado plantea actividades de trabajo de aula sobre las conductas de acoso entre iguales. - Digitalización del <i>Vídeo ‘Un Día Más’</i> como soporte didáctico de la citada <i>Guía</i>. - Documento elaborado por esta Institución del Defensor del Menor, conjuntamente con la Federación Regional de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado ‘Francisco Giner de los Ríos’ y la Federación Católica de Padres de Alumnos de Madrid, contando asimismo con un nutrido grupo de expertos en la materia, y titulado “<i>Bases para la promoción de la convivencia en los centros educativos</i>”
<p>Comunitat Valenciana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos (PROCONCE) - Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunidad Valenciana por el Decreto 233/2004, de 22 de octubre (DOGV 27-X-2004), modificado por el Decreto 166/2005, de 11 de noviembre (DOGV 15-XI-2005) - PLAN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR (PREVI): incluye protocolo de actuación ante problemas de convivencia, una página web (“Orientados”), creación de la “Unidad de Atención en caso de Violencia Escolar”, campaña de sensibilización ante el acoso escolar (“Podemos hablarlo”), <i>Orden de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes</i> (DOGV 10-V-2006).etc.
<p>Extremadura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ha incorporado en los IES al Educador/a Social, con el fin de “impulsar actuaciones de fomento de la convivencia y de resolución de conflictos, garantizar la mediación con las familias y la coordinación con otras administraciones e instituciones, para apoyar el trabajo de los equipos directivos, de los tutores y del Departamento de Orientación”. <i>Instrucciones de 5 de octubre de 2002 por las que se regulan las funciones de los Educadores Sociales en los IES</i>. - Dos encuestas sobre la temática: la primera, en el año 2001 a los Centros de Educación Primaria y Secundaria y la segunda, en el año 2003, a todos los Centros de Educación Secundaria. Se ha considerado exclusivamente la percepción del profesorado. Los informes de las dos encuestas ha sido realizado por la Inspección General y Evaluación de la Secretaría General de Educación a partir de las respuestas al cuestionario elaborado por la misma. - Campaña de sensibilización ante el acoso escolar en colaboración con la Asociación “Alternativa Joven”, bajo el lema “Si te molestan, no calles”.

Tabla 7. (Continuación). *Iniciativas autonómicas de convivencia escolar* (Fuente: Elaboración propia).

Extremadura (continuación)	<p>- La Consejería de Educación y las organizaciones sindicales de la Enseñanza, CSI-CSIF, CCOO, ANPE y FETE-UGT han firmado en noviembre 2006 un “Compromiso Social por la Convivencia” a fin de desarrollar las medidas incluidas en el “Acuerdo para la Mejora de la Calidad de la Educación del Siglo XXI” en Extremadura firmado en marzo. Algunas medidas que incluye son: creación de un Observatorio Regional de Convivencia, publicación de un nuevo decreto de Derechos y Deberes de los alumnos, el diseño de un Plan Regional de Convivencia y un Protocolo de Actuación rápida en casos de conflicto, el desarrollo de Planes Específicos de Convivencia en cada centro educativo, un amplio Plan de Formación dirigido al profesorado, familias y personal no docente, así como potenciar la creación de la figura del mediador escolar.</p> <p>- Observatorio para la Convivencia Escolar, creado por el <i>Decreto 28/2007, de 20 de febrero</i> (DOE 27-II-2007)</p>
Galicia	<p>- La Consellería de Educación ha comenzado durante el curso 2006-07 el “Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar”. Entre sus actuaciones se encuentra: creación del Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar (establecido por el <i>Decreto 85/2007, DOG 8-V-2007</i>), estudios e investigaciones, Equipos de Orientación Específicos, elaboración por parte de los centros de planes de convivencia, formación del profesorado, etc.</p> <p>- Proyecto piloto de mediación “Solucionando xuntos” durante dos cursos 2005-06 y 2006-07.</p> <p>- Portal de convivencia: http://www.edu.xunta.es/convivencia/plan.html</p>
Illes Balears	<p>- <i>Decreto 57/2005, de 20 de mayo por el cual se crea el Observatorio y el Comisionado para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears</i> (BOIB 28-V-2005). Entre sus actuaciones, se ha diseñado un “Protocolo de actuación ante incidencias en la convivencia escolar” en noviembre 2005.</p> <p>- Página web del Observatorio para la convivencia escolar: http://www.observatoriconvivienciaescolar.es/</p> <p>- <i>Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de calidad de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears</i> (BOIB 30-XII-2006). En el mismo, se establece, entre otros aspectos, que los centros educativos de les Illes Balears “tendrán que elaborar, durante el curso escolar 2006-2007, un Plan de Convivencia, que será incorporado en la programación anual y desarrollado e implantado a partir del curso escolar 2007-2008 (BOIB 30-XII-2006).</p>
La Rioja	<p>- Programa “Buenos Tratos”: Consejería de Bienestar Social</p> <p>- Constituido un Observatorio de la Convivencia Escolar en los centros educativos. Su funcionamiento comenzó en febrero 2006.</p> <p>- Creación de un Equipo Técnico para la Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Convivencia Escolar. Su funcionamiento comenzó en febrero 2006.</p> <p>- Disposición de un teléfono y correo electrónico para el acoso escolar, puesto en marcha en enero 2006.</p> <p>- En cuanto a la formación del profesorado, incorporación en el curso 2006-07 de una línea de formación en “Convivencia Escolar” en la que incluyen temas como la mediación de conflictos, el acoso escolar o técnicas de resolución de conflictos en el aula, entre otros.</p>
Murcia	<p>- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar creado por Orden de 6 de mayo de 2002. Por la Orden de 25 de julio se adscribe a la Dirección General de Ordenación Académica (BORM 10-VIII-2006)</p> <p>- Observatorio de la Convivencia creado por <i>Orden de 19 de Octubre</i> (BORM 2-XI-2006)</p>

Tabla 7. (Continuación). **Iniciativas autonómicas de convivencia escolar** (Fuente: Elaboración propia).

<p>Murcia (continuación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares de la Región de Murcia. - Orden de 20 de febrero de 2006 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Desarrolla el Decreto y, especialmente, establece el desarrollo de los planes de convivencia en los centros, enmarcados en los Proyectos de Centro y como un instrumento en el que hay que hacer un análisis de la convivencia en el centro y a partir de él, concretar las medidas, responsables, procedimientos, etc. - Resolución de 10 de abril de 2006 por la que se regula los procedimientos para la prevención y resolución de situaciones de acoso entre alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares de la Región de Murcia. <p>Dentro del Plan General de Formación del Profesorado, se cuenta con un programa específico de “Educación para la paz y la convivencia”, con más de treinta actividades formativas, de entre las que podemos destacar: los valores en el cine, la mediación como alternativa de resolución de conflictos, relajación y habilidades sociales para la convivencia, elaboración de un plan de convivencia, prevención del acoso escolar, etc.</p>
<p>Navarra</p>	<p>- PLAN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: Incluye campaña de sensibilización “Quítate la venda”, proyecto de mediación, la regulación de un plan de convivencia que ha de elaborar cada centro, creación de una Asesoría de Convivencia, etc.</p>
<p>País Vasco</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El Departamento de Educación, en colaboración con los Departamentos de Justicia y Cultura realizó en 2004 el estudio “<i>La educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco</i>” publicado por la dirección de Derechos Humanos. Las conclusiones y propuestas de este estudio constituyen la base para las actuaciones de los tres Departamentos en relación con la convivencia y la paz - Estudios del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa del tema del acoso escolar en primaria y secundaria en el 2005: http://www.isei-ivei.net/ - Una de las cinco líneas prioritarias de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco la denominada “<i>Hacia una Educación Inclusiva</i>” que supone la aplicación de diversos programas: programa de educación intercultural, programa de educación en conocimientos y habilidades para la vida, PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ, programa de educación para la equidad en medio desfavorecido y programa de educación para superar las barreras de aprendizaje en necesidades educativas especiales (n.e.e.). - Campaña de sensibilización al acoso escolar: “De ti depende” - Durante el curso 2006/07 se ha pilotado una propuesta de “Guía para la elaboración del Plan de Convivencia” en trece centros públicos y concertados del País Vasco. - Instrucciones del Viceconsejero de Educación, Universidades e Investigaciones a través de las cuales se van a seleccionar hasta un máximo de 115 centros públicos de Primaria y Secundaria Obligatoria para que, durante el curso 2007-08, elaboren su propio Plan de Convivencia y constituyan el Observatorio de la Convivencia del centro.

Tabla 7. (Continuación). *Iniciativas autonómicas de convivencia escolar* (Fuente: Elaboración propia).

Esta tabla nos pone de manifiesto el incremento de la sensibilidad generada ante el tema de la convivencia escolar en estos últimos años que ha propiciado la promoción de diversas iniciativas puestas en marcha desde los diferentes gobiernos autonómicos, tal y como destacábamos en anteriores páginas. Entre las diferentes respuestas institucionales expuestas, podemos observar algunas que parecen estar siendo las más frecuentes en estos últimos años, lo que nos posibilita ir intuyendo cuáles podrían ser las tendencias futuras.

Por una parte, la creación reciente de los observatorios para la convivencia escolar es una medida que algunas comunidades han decidido llevar a cabo; se trata de organismos que se han constituido recientemente en lugares como la Comunidad Valenciana, las Islas Baleares, Castilla-León, Murcia, La Rioja, Asturias, Andalucía, Extremadura, etc., buscando analizar los problemas de convivencia de los centros de sus comunidades respectivas para realizar posteriormente propuestas de actuación.

Otras iniciativas son las relativas a los estudios, investigaciones, informes...que posibilitan conocer con mayor exactitud cuáles son los problemas de convivencia que acontecen en el interior de los centros escolares e intervenir de una manera más acorde con una realidad educativa concreta. En este sentido, podemos mencionar, entre otros, el Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos elaborado por el Consejo Escolar de Andalucía, la investigación llevada a cabo en Aragón sobre el comportamiento social de los estudiantes de enseñanza no universitaria, el informe “Joventut i Seguritat” de Catalunya, las investigaciones diversas del País Vasco y de Madrid, las encuestas sobre la percepción del profesorado de Extremadura, etc.

Nos gustaría, igualmente, apuntar la creación reciente de páginas webs de convivencia, en consonancia con una nueva realidad en la que Internet se ha introducido a una gran velocidad en nuestra sociedad, significando un recurso con grandes posibilidades pedagógicas tanto en la transmisión de la información como en la formación, tal y como lo constatan, entre otros, los portales de convivencia de Navarra, de Andalucía, de Castilla-la-Macha, de Aragón o de Galicia. Ahora

bien, las páginas webs que abundan son las que pretenden atender las consultas vinculadas con el acoso escolar e ir generando una sensibilidad ante el tema, tales como las páginas de Asturias, la de la Comunidad Valenciana o la de Castilla-León.

En relación con el tema del acoso escolar, merecen igualmente destacarse las diferentes campañas de sensibilización desarrolladas en los últimos años, a través de jornadas, trípticos, pósters..., las cuales enunciábamos en la tabla: la campaña de la Comunidad Foral de Navarra (“Quítate la venda”), la del País Vasco (“De ti depende”), la de la Comunidad Valenciana (“Podemos hablarlo”), la de Castilla-León (“Convive y dejar vivir”), la de Asturias (“Maltrato cero”), la de Cataluña (“De Bon Rotllo”), la de Extremadura (“Si te molestan, no te calles”), etc., así como la atención al menor por medio de llamadas telefónicas y/o correo electrónico (Asturias, La Rioja, Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura..) y la creación de protocolos para intervenir ante casos de acoso escolar (Castilla-León, Castilla-la Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia, Islas Baleares...).

Asimismo, quisiéramos señalar la constitución de organismos encargados de temas de convivencia, como el Equipo Específico de Convivencia de Murcia, la Unitat de Suport de la Convivència de Catalunya, la Asesoría de Convivencia de Navarra, el Equipo Técnico para la Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Convivencia Escolar de la Rioja, Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y de la Cultura de Paz de Andalucía, la Unidad de Atención en caso de Violencia Escolar en la Comunidad Valenciana, etc., así como la incorporación de nuevas figuras profesionales en los centros escolares tales como los Educadores Sociales en Extremadura, los coordinadores de convivencia en Castilla-León entre el profesorado ya existente o los Equipos de Orientación Específicos en Galicia.

Por otra parte, nos gustaría hacer referencia a la aprobación de disposiciones legislativas recientes referidas a la convivencia de diversas Comunidades Autónomas, como Andalucía, Canarias, Castilla-León, Catalunya,

Comunidad Valenciana, Murcia, Navarra, Illes Balears..., algunas de las cuales dirigidas a que en los centros se elaboren planes de convivencia, así como los acuerdos firmados por los diferentes sectores sociales de algunas Comunidades en cuanto a la convivencia escolar, tales como el “Compromiso Social por la Convivencia” de Extremadura y el “Acuerdo por la Convivencia en los Centros Escolares” de Castilla-la-Mancha.

La Formación del Profesorado se ha considerado, por otro lado, un recurso imprescindible para la mejora de la convivencia, con lo que se han introducido líneas de formación en la temática de la convivencia escolar en centros de formación del profesorado de diversas comunidades, tales como Castilla-la-Mancha, Murcia o Galicia. También la celebración de jornadas diversas se ha encaminado en esta dirección y a modo de ejemplo podemos citar las celebradas en las Islas Baleares con el objetivo de dar a conocer la mediación.

Finalmente, destacamos que algunas Comunidades han optado por diseñar y llevar a cabo planes y programas convivencia más globales, algunos de los cuales recogen las respuestas ya mencionadas. En concreto, hemos seleccionado los 3 programas y 4 planes autonómicos siguientes para estudiarlos con una mayor profundidad, con un mínimo de un curso escolar de duración, si bien volvemos a reiterar al lector que nuestro objetivo es mostrar una panorámica general y por tanto, sintetizaremos la información existente.

- b.1 “Convivir es vivir”: Comunidad de Madrid
- b.2 “Convivència i Mediació Escolar”: Catalunya.
- b.3 “Plan andaluz de educación para la cultura de la paz y no violencia”: Andalucía
- b.4 “Educación para la convivencia y la paz”: País Vasco
- b.5 “Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra”
- b.6 “Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar” (PREVI): Comunidad Valenciana
- b.7 “Plan de Convivencia Escolar”: Aragón

b.1 "CONVIVIR ES VIVIR"²¹

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

La Consejería de Educación y Cultura suscribió el 6 de marzo de 1997, junto con otras instituciones y entidades, un acuerdo interinstitucional en el que se proponían actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia escolar dando lugar al Programa "Convivir es vivir". En concreto, sus gestores fueron José Luis Carbonell, Ana Isabel Peña, Enrique Buñel, Inmaculada Cristóbal, Eladio Freijo y Ofelia Sánchez.

Desde entonces se han sucedido nueve convocatorias anuales destinadas a facilitar la participación de los centros educativos de la comunidad en el programa. El tiempo transcurrido y el análisis de las experiencias desarrolladas por los centros educativos han mostrado la conveniencia de introducir algunos cambios en dicho programa, de modo que se refuerce su dimensión comunitaria e interinstitucional y se amplíen y diversifiquen las posibilidades de participación de los centros educativos, incrementándose el número de centros participantes.

Es un programa dirigido al profesorado, al alumnado y a las familias de los centros que se acogen a la convocatoria, así como a los organismos e instituciones firmantes del acuerdo, que les prestan su apoyo. Los centros que pueden acogerse son aquellos sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Básica Obligatoria, Bachillerato, Programas de Garantía Social y Ciclos Formativos del ámbito territorial de la Comunidad de Madrid. Los centros que se incorporan al Programa, adquieren el compromiso de elaborar un

²¹ La información del Programa la hemos obtenido en Carbonell, J.L. (1997), Carbonell, J. L. y Peña, A. I. (1999), así como a través de la página web http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm. Asimismo, nos ha resultado de utilidad mantener contacto telefónico con el Departamento "Convivir es Vivir" dependiente de la Consejería de Educación de Madrid, así como realizar la lectura de la ponencia presentada en la *I Jornada de menores en edad escolar: conflictos y oportunidades* (Palma de Mallorca, 2005) por uno de sus coordinadores iniciales, hoy Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, José Luís Carbonell (2005).

Plan Interno de Actuación para mejora de la convivencia en el primer curso escolar de la convocatoria y a desarrollarlo durante el segundo curso con los recursos que aportan las diferentes instituciones y organismos.

Señalamos, asimismo, que se trata de un programa con dimensión europea, intercambiando experiencias con otros países para conocer y poder aplicar en el contexto de la Comunidad de Madrid aquellas que hayan sido útiles en la mejora de la convivencia.

➤ OBJETIVOS

- Mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y en su entorno próximo mediante la coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos
- Fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los posibles conflictos que puedan surgir en los centros relacionados con el deterioro de la convivencia

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El desarrollo del Programa a lo largo de dos cursos escolares, incluye actividades de formación dirigidas a las familias y al profesorado, considerando este último, como mediador en el proceso de intervención del alumnado. Se trata de contenidos de formación acordes con sus necesidades y expectativas, en torno a la mejora de la convivencia y orientada a la elaboración y desarrollo de un proyecto de intervención en el centro, que haga referencia a alguna de estas líneas prioritarias de actuación: el fomento de los valores de convivencia, tolerancia y respeto mutuo entre los compañeros, desde una perspectiva curricular; modelos de organización y participación en los centros, orientados a la mejora de la convivencia y actuación de apoyo y relación de las familias con el resto de la comunidad educativa.

Ante el aumento de los casos de deterioro de la convivencia escolar, el programa ha abierto una línea de actuación a través de la participación del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo para la intervención con alumnos con graves alteraciones de comportamiento.

En cuanto a la manera de participar, destacamos que los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid que escolarizan alumnado de las enseñanzas obligatorias puedan acogerse al Programa “Convivir es vivir” a través de alguna de las siguientes modalidades:

<p>MODALIDAD I</p>	<p>El objetivo de esta modalidad es que los centros, con el compromiso de elaborar, desarrollar e implantar el Programa a lo largo de dos cursos escolares, tengan finalmente un Plan Interno de Actuación (PIA) que posibilite la consecución de los objetivos del Programa. Para ello, el primer curso se dedicará a la elaboración del mencionado Plan Interno de Actuación (PIA), abordándose su desarrollo e implantación durante el segundo curso.</p>
<p>MODALIDAD II</p>	<p>Esta modalidad tiene como objetivo el que los centros puedan llevar a cabo distintas actuaciones que, relacionadas con las líneas del Programa y su finalidad, tengan lugar a lo largo de un curso escolar, y con una doble dimensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ De un lado, la posibilidad de que los centros elaboren un Proyecto de actuaciones siempre relacionadas con las líneas y objetivos del Programa "Convivir es vivir" y que por su naturaleza y carácter supongan un primer nivel de iniciación. ○ De otra parte, incluye aquellos centros seleccionados con anterioridad a la última convocatoria publicada que tengan como objetivo la profundización en alguna de las líneas prioritarias del programa.
<p>MODALIDAD III</p>	<p>Esta modalidad tiene como objetivo facilitar la sensibilización y la primera toma de contacto de los centros educativos con el Programa "Convivir es vivir". Los centros en su conjunto mediante la iniciativa de profesores, u otros agentes de la Comunidad Educativa, podrán solicitar incorporarse a esta modalidad a lo largo del curso pudiendo incluir, entre otras iniciativas: la realización, en cualquier momento del curso escolar, de actividades puntuales en torno al Programa "Convivir es vivir" y sus objetivos en los centros, la participación y presencia en los centros de los organismos e instituciones que participan en el Programa "Convivir es vivir", la asistencia a actividades realizadas fuera del centro, la realización de cursos de formación en esta materia, así como la posibilidad de acogerse a recursos que desde la Comunidad de Madrid se oferten a los centros, conforme a convocatorias específicas.</p>

➤ RECURSOS

Para la elaboración, puesta en marcha y evaluación del Plan Interno de Actuación, los centros pueden disponer de recursos, tanto los específicos del Programa como los recursos normalizados de las instituciones, que son los siguientes:

- Formación de los diferentes colectivos implicados.
- Recursos materiales: Se dotará a cada centro participante con las publicaciones y materiales elaborados por el programa “Convivir es Vivir”. Así mismo, los centros participantes contarán con asesoramiento técnico, tanto para las actividades de formación, como para el desarrollo y puesta en práctica del proyecto que el centro educativo haya diseñado.
- Recursos económicos: gestión, asesoramiento y apoyo técnico.
- Actividades de ocio y tiempo libre. En colaboración con los organismos e instituciones que participan en el Programa, podrán organizarse, para el Alumnado de los centros educativos, actividades de ocio y tiempo libre en horario no lectivo.
- En caso de conflicto, “Convivir es vivir” actúa. Aunque el Programa es eminentemente preventivo, en aquellos casos que se planteen dificultades graves en la convivencia, el programa ofrece, tanto los recursos que se canalizan a través del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, integrado por profesionales especialistas en la resolución de conflictos, como la coordinación con los recursos aportados por las instituciones y entidades con competencias concretas en este campo.
- Colaboración de los consejos escolares. El consejo escolar de cada centro participante, o en su caso, la comisión de convivencia se encargará de apoyar la participación del centro en el Programa. En el caso de los centros de

Educación Secundaria contará con la participación del Departamento de Orientación.

➤ Participación de las familias. Se llevarán a cabo actuaciones encaminadas a la sensibilización y participación de las familias en la mejora de la convivencia en el centro educativo y en su entorno.

➤ Ayudas económicas. Cada centro recibirá una compensación económica, que supondrá un incremento en la partida de los gastos de funcionamiento, destinada al desarrollo de las actividades contempladas en el diseño del proyecto.

En cuanto a la temporalización, el desarrollo del programa en los centros educativos se estructura a lo largo de dos cursos escolares:

Primer curso

Durante el primer curso, el profesorado recibirá una formación básica inicial encaminada a la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias para la elaboración del Plan Interno de Actuación para la mejora de la convivencia.

Segundo curso

Durante el segundo curso, la tarea fundamental del centro será la de implantar su Plan Interno de Actuación y desarrollar las actividades programadas en el mismo.

Opcionalmente los centros podrán solicitar módulos de formación específica que estarán en relación con los objetivos y ámbitos de trabajo contemplados en el Plan Interno de Actuación (ámbito curricular del centro y de la familia y la comunidad) y que se consideren necesarios para el desarrollo de dicho Plan.

Los centros educativos contarán, para la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan, con recursos de la Dirección Provincial y del resto de las Instituciones y Entidades que participen en el Programa.

➤ EVALUACIÓN

No ha habido una evaluación del programa global, aunque sí de las experiencias concretas de cada centro, que han manifestado la consecución de resultados positivos. Una coordinadora del programa con la que contactamos nos comunicó que próximamente se publicará un material que contiene algunas de estas experiencias.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

En un primer momento, se pone en marcha en 26 centros educativos de la Comunidad de Madrid y en ella colaboran diversas instituciones como el Ayuntamiento de Madrid, la Federación de Municipios, el Cuerpo Nacional de Policía, la Confederación Nacional Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos (CONCAPA), etc. Aunque se inicia con una fase experimental en una serie de centros; en la actualidad, se está generalizando progresivamente al resto de los centros escolares sostenidos con fondos públicos. Según los datos aportados por José Luís Carbonell (2005), uno de los coordinadores iniciales del Programa y actual presidente del Consejo Escolar de Madrid, 384 centros educativos han participado ya en el Programa desde 1997 hasta el 2005, tal y como se refleja en la siguiente tabla:

PROGRAMA CONVIVIR ES VIVIR		
DATOS DE PARTICIPACIÓN CURSOS 1997-2005		
Nº CENTROS	Nº DE PROFESORES	Nº DE ALUMNOS
384	8.031	119.794

Tabla 8. Número de centros, profesores y alumnos que han participado en el Programa "Convivir es vivir" en los cursos 1997-2005 (Fuente: J. L. Carbonell, 2005)

En el mes de julio del 2006, la Consejería de Educación ha aprobado la Resolución por la que se establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el Programa “Convivir es vivir” para la mejora de la convivencia y prevención de la violencia (*Resolución de 20 de julio de 2006*, BOCM 09-VIII-2006). Podemos observar algunos cambios en relación con su origen, como el protagonismo de los Consejos Escolares, tanto en la propuesta de participación en el mismo como en el desarrollo de la experiencia, y el papel del coordinador del Programa en el centro, sin olvidar las actuaciones de las instituciones participantes. Además, contempla una modalidad de participación de los centros educativos que facilita la toma de contacto con el Programa “Convivir es vivir”, permite incorporar iniciativas concretas y de corta duración relacionadas con el Programa y sus objetivos, y prepara la posible participación en futuras convocatorias a través de otras modalidades.

Por último, tal y como señalábamos, próximamente se reeditarán los materiales del programa, en el cual se plasmarán las diferentes experiencias concretas de los centros.

b.2 CONVIVÈNCIA I MEDIACIÓ ESCOLAR²²

➔ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

El Departamento de Enseñanza del Gobierno de Catalunya decidió en febrero de 1997 constituir una Comisión de estudio sobre los desajustes conductuales de los alumnos de los centros públicos catalanes (*Resolució de 5 de*

²²La mayor parte de información del programa la hemos encontrado en una carpeta con materiales impresos y audiovisuales (Departament d'Ensenyament, 2003), complementada posteriormente con un documento referido a la Educación Física y la Convivencia (Departament d'Educació, 2004a) y un CD con experiencias concretas de centros participantes en el programa durante el curso 2003-04 (Departament d'Educació, 2004b). La información impresa se puede descargar on-line: <http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm>. Por otra parte, algunos datos de su puesta en práctica han sido encontrados en la página web dedicada a los proyectos de innovación <http://www.xtec.net/innovacio/convivencia>.

Para completar información, también hemos consultado algunos artículos escritos por su coordinador (Led, P., 2002, 2003, 2006), con el cual nos comunicamos por correo electrónico y teléfono. Por otra parte, hemos consultado bibliografía de Manuel Segura (2002, 2003) y nos ha sido de una gran ayuda contactar con una de las formadoras del Programa, que amablemente nos ha atendido en todo momento.

febrer de 1997, per la qual es crea la comissió d'estudi dels desajustaments conductuals dels alumnes dels centres docents i s'estableixen altres mesures sobre aquesta matèria, DOGC 12-II-1997), a la vista de una aparente proliferación en los institutos de enseñanza secundaria de conflictos de disciplina, coincidiendo con la implantación generalizada en el curso escolar 1996-97 de la enseñanza secundaria obligatoria prescrita por la nueva Ley de Educación.

La Comisión constituida por expertos de distintas disciplinas redactó en septiembre del mismo año su informe final. En su apartado de conclusiones presentaba una serie de propuestas de interés, por lo que quizás sea oportuno detenernos brevemente. Se propuso la creación en los propios centros de unas Unidades de Adaptación Curricular (UAC) con unos responsables voluntarios del propio claustro, especialmente motivados para llevar adelante un proyecto de enfoque más práctico y manipulativo, en forma de talleres rotativos y grupos pequeños, en los que se priorizaban enseñanzas complementarias de habilidades cognitivo-sociales, muchas horas de tutoría individual y de grupo y los aprendizajes más instrumentales, así como las actividades deportivas, antes que los contenidos curriculares rigurosos de todas las materias. Al mismo tiempo se recomendaba detectar mediante los informes de los tutores y directores de los centros de secundaria aquellos casos de manifiesta inadaptación escolar, debida más a problemas de comportamiento y agresividad que a incapacidad intelectual o retraso académico.

Junto a estas propuestas, la Comisión planteó, asimismo, cursos de formación permanente sobre tres temas de la máxima actualidad y necesidad: las habilidades y competencias cognitivo-sociales, los programas y técnicas de mediación para los conflictos ya generados en el marco o entorno escolar y, finalmente, una adecuada profundización en la psicología y en la psicopatología de la adolescencia que permitiera a los docentes entender mejor los problemas de sus alumnos y disponer de instrumentos preventivos y favorecedores de climas de buena convivencia, con los que afrontar las situaciones escolares conflictivas.

El Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya ha cumplido en buena parte esos compromisos y entre las diversas iniciativas que buscan la inclusión de instrumentos y herramientas educativas encaminadas a la mejora de la convivencia en los centros docentes catalanes, se enmarca el programa “Convivència i Mediació Escolar”, puesto en marcha desde el Departamento y siendo su coordinador Pere Led Capaz.

Los ejes de intervención del programa “Convivència i Mediació Escolar” son prioritariamente dos: la mediación y la formación en competencia social. Refiriéndonos a la mediación escolar propiamente dicha, debemos decir que el Gobierno Catalán aprovechó el éxito del programa de mediación penal juvenil, impulsado institucionalmente desde mayo de 1990 por el Departamento de Justicia, para iniciar una serie de actividades vinculadas a concienciar a la sociedad catalana de la necesidad de utilizar la mediación como un recurso educativo. La aprobación de la *Ley Orgánica 4/92 de 5 de junio reguladora de la competencia y el procedimiento de juzgados de menores* aportó una base legal a dicho programa, pero únicamente de manera “implícita”; aunque sí se contempla la reparación a la víctima (artículo 2º), no hay referencia explícita a la mediación. Hay que esperar a la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero *reguladora de la responsabilidad penal del menor* para que se reconozca de forma concreta el uso y virtualidades educativas de las técnicas mediadoras (artículos 19º y 51º).

Desde 1997 comienzan a llevarse a cabo actividades aisladas de mediación escolar en los Institutos de Educación Secundaria, si bien deberemos esperar unos años para encontrarnos con las primeras experiencias piloto del Programa (curso 2000-01).

Entre las diversas líneas de intervención que facilitaron su generalización, debemos subrayar la publicación de una carpeta de materiales pedagógicos (Departament d’Ensenyament, 2003), completada recientemente con el documento “Educació Física i Convivència” (Departament d’Educació, 2004a). Por otra parte, desde el curso 2004-2005 el Programa, con sus adaptaciones pertinentes, ha iniciado su extensión a los centros de educación infantil y primaria,

trabajándose las siguientes líneas temáticas: la educación emocional, la educación en valores y para la paz, aprender a pensar, la competencia social y la cultura de la mediación para la resolución positiva de los conflictos.

En concreto, las fases para la implantación progresiva del programa han sido las siguientes:

1. Fase de preparación: Desde el curso 1997-98 se han ido generalizando los programas de Competencia Social del doctor Manuel Segura en Cataluña (2002), primero en los institutos de secundaria y posteriormente en centros de primaria que más necesidad e interés han manifestado por mejorar sus estrategias de convivencia. Se considera que antes de aplicar el programa de mediación, tiene que llevarse a cabo el programa de competencia social

2. Fase de formación: A lo largo de esos mismos años se ha ido proporcionando formación a una serie de profesores para que se especializasen en programas de mediación escolar, mediante la concesión de licencias retribuidas de estudio (años sabáticos para realizar proyectos prácticos de mediación y mejora de la convivencia en los centros docentes), asistencia a jornadas, conferencias y congresos, etc. Esta fase culminó en el curso 2000-01 con un seminario de formación sobre Mediación que tuvo una extraordinaria acogida. Participó un colectivo de 50 docentes especialmente motivados, de los cuales la mitad pertenecían a la Inspección educativa.

3. Fase de implantación progresiva: Desde el 2002 se está buscando implantar el programa en los diferentes centros.

➔ OBJETIVOS

- Formar para la convivencia
- Prevenir las conductas problemáticas
- Intervenir en los conflictos

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El Programa “Convivència i Mediació escolar” se desarrolla en tres ámbitos de trabajo, en función de los objetivos anteriormente señalados, en cada uno de los cuales se recomiendan una serie de actuaciones que pasamos a señalar:

1- Ámbito de formación para la convivencia

Se considera esencial que cada centro establezca espacios educativos dirigidos al fortalecimiento intrapersonal e interpersonal de todos los alumnos/as. Se recomienda trabajar las siguientes líneas:

- Orientación y acción tutorial. En especial, se ofrecen las propuestas que a continuación contemplamos:

- El diseño de planes de formación permanente para el ejercicio de la función tutorial
- La estructuración del programa de acción tutorial en áreas temáticas y su integración en el curriculum.
- La creación y el intercambio de materiales específicos para la acción tutorial
- La potenciación de la implicación familiar en la acción tutorial

- Actitudes, valores y normas. Se especifica como primordial trabajar los siguientes ámbitos:

- Coordinación y refuerzo de la formación en actitudes, valores y normas

- Impulso de la formación en competencia social
- Potenciación de la participación y responsabilidad del alumnado
- Seguimiento de los comportamientos problemáticos

- Habilidades Sociales.

- Mediación Escolar

2. Ámbito de prevención de conductas problemáticas

Se considera conveniente anticiparse a algunas situaciones que pudieran ser problemáticas, para lo cual se aconseja:

- Detección de conductas problemáticas

- Campañas específicas, en donde se prime: la sensibilización, la participación y la sistematización.

- Participación del alumnado y las familias

En cuanto al alumnado: promocionar la figura del alumno/a mediador/a en la ESO; potenciación de la participación de los/as delegados/as de curso en las tareas de mediación; institucionalización de encuentros periódicos de alumnos/as mediadores/as; designación de alumnos/as “tutores/as” para facilitar la integración de alumnado nuevo; potenciación de otras formas de participación y responsabilización del alumnado; así como difusión de las experiencias más prometedoras en este ámbito.

En cuanto al consejo escolar: evaluar periódicamente el clima de convivencia en los centros; propuesta, si cabe, de las medidas correctoras que se

estimen oportunas; así como información a la comunidad educativa de los resultados de la evaluación.

En cuanto al centro en su conjunto: colaboración con los recursos educativos del entorno; participación en intercambios educativos para complementar la atención al alumnado; promoción del trabajo interprofesional; así como desarrollo de comunidades de aprendizaje.

3. Ámbito de intervención ante el conflicto

Se parte de la idea de que cuando se produce un conflicto, hay que actuar de la manera más ajustada a la situación y no de manera improvisada. Las actuaciones propuestas son:

- Normas de convivencia. Los Reglamentos de Régimen Interior deben referirse a los derechos de los niños y definir las formas de discriminación o de agresión más frecuentes entre los preadolescentes, así como los procedimientos de intervención previstos en estos casos.

- Introducción de la mediación.

- Actuaciones ante el maltrato entre alumnos. Se señalan las siguientes:

- En primer lugar, se debe tomar conciencia del problema y de su importancia para la buena convivencia en el centro y la seguridad y salud de las personas que forman parte del mismo. Informar y sensibilizar sobre esta cuestión contribuye a la prevención de posibles situaciones de maltrato.
- En segundo lugar, el centro debe de disponer de mecanismos de detección de posibles situaciones de maltrato y de líneas de actuación claras y específicas.

- Finalmente, el mismo alumnado debe aprender a distinguir claramente qué es un maltrato, conocer cuáles son sus derechos y deberes, saber cómo actuar y, sobre todo, que no calle.

- Planes estratégicos en materia de convivencia. Los planes estratégicos de centro deben incluir mejoras de la convivencia. Los citados planes deben ser plurianuales, contar con la aprobación del claustro, del consejo escolar y del Departamento de Enseñanza y han de fundamentarse en la realidad de cada centro y de su entorno y someterse a evaluación.

➤ RECURSOS

Para extender el programa, se ha dotado a todos los centros de una carpeta publicada por el Departament d'Ensenyament en el año 2003, la cual consta de un dossier, un dvd que recoge las experiencias de tres institutos en relación con la mediación escolar y un cd-rom con 2 documentos dirigidos especialmente a los docentes encargados de impartir la formación en las competencias sociales. La citada carpeta se ha completado recientemente con el documento "Educació Física i Convivència" (Departament d'Educació, 2004a), en donde encontramos experiencias interesantes del área de Educación Física y el Deporte vinculadas con la convivencia escolar. Por otra parte, en la línea de difundir experiencias, se ha publicado un CD con algunas de las mismas (Departament d'Educació, 2004b), como resultado de unas Jornadas.

En cuanto las fases para comenzar con la implantación de la mediación en un centro se señalan las siguientes:

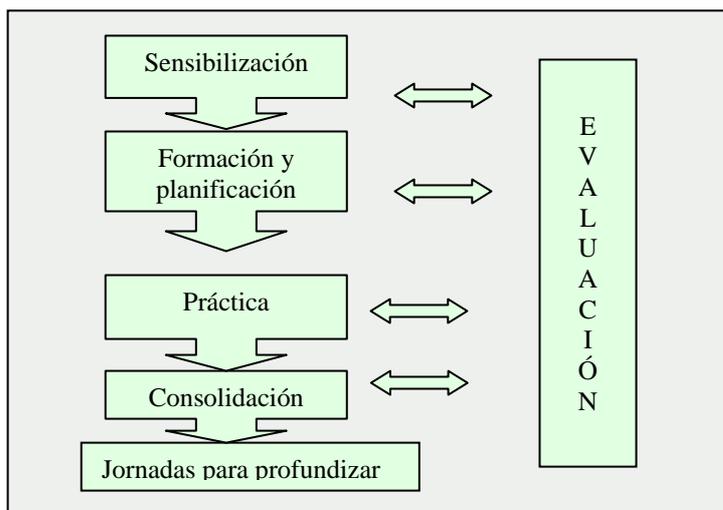


Figura 19. Estructura del programa “Convivencia i Mediación Escolar” (Fuente: página web Departament d’Educació, <http://www.gencat.net/educacio>).

Para llevar a cabo estas fases, se emplea un total de 40 horas, repartidas de la siguiente manera, tal y como nos manifestó una formadora del Programa perteneciente al Departamento de Educación:

- 1- **Sensibilización:** 6 horas, que se distribuyen de la siguiente manera
 - 3 horas: Departamento de Orientación, que extenderá la mediación al Equipo Directivo y a las familias
 - 3 horas:
 - 1 hora al claustro, que extenderá la mediación al resto de profesores
 - 1 hora a los tutores, que extenderán la mediación a los alumnos
 - 1 hora a las familias y al PAS, que extenderán la mediación al resto de familias y PAS

Así se constituye el **Equipo de Mediación**, al que luego se forma.
- 2- **Formación:** Aproximadamente a 12 profesores, a 12-15 alumnos y a 6 familia+PAS. Se forma en 4 sesiones de 3 horas
- 3- **Planificación:** 3 horas
 - Difusión
 - Preparación de la sala en la que se llevará a cabo las mediaciones, decoración de las paredes, calendarios...
- 4- **Práctica:** aproximadamente 2 meses y hasta el final del curso se practica la mediación.
- 5- **Consolidación:** 3 sesiones de 3 horas (9 horas), en las que se realiza valoración, ampliación, introducción de la figura del Observador (para ello se realizan actividades de Role-Playing) y se diseña un Proyecto de Mediación en el centro.
- 6- **Evaluación:** 3 horas. Sólo el Equipo de Mediación del Centro, sin ningún miembro del Departamento de Educación.

➤ EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación, podemos señalar que algunos aspectos del Programa de Mediación Escolar sí se han evaluado, si bien tan sólo se han extraído, de momento, unos primeros resultados. Por un lado, se ha pretendido conocer de los centros participantes las características del funcionamiento del servicio de la mediación (espacios, calendario, horarios), los conflictos mediados (cantidad, participantes...), la composición del equipo mediador (miembros, sectores...), persona coordinadora (tareas, disponibilidad horaria...), la implementación del servicio de la mediación (información, materiales, modalidad de formación...), la relación con el entorno, las necesidades y demandas surgidas, etc. Asimismo, se ha ido evaluando la formación recibida en el marco del Programa a través de unos cuestionarios completados por el profesorado, el alumnado y los padres y madres.

Por otra parte, podemos destacar que las experiencias concretas de cada centro sí se evalúan y tras la lectura de algunas de ellas (Departament d'Educació, 2004b), podemos constatar que los resultados obtenidos son, en general, muy positivos. Al tratarse de una evaluación todavía incipiente, únicamente podemos destacar que, de manera global, el Programa parece estar obteniendo muy buenos resultados, si bien las diversas valoraciones reflejan algunos aspectos a mejorar en cursos próximos, uno de los objetivos que precisamente ha de pretender cualquier evaluación.

Finalmente, nos gustaría añadir que en cuanto al Programa de Competencia Social ha sido evaluado en dos tesis doctorales: una referida al alumnado de Primaria, leída en la Universitat de València²³, y otra a niños y niñas sordos, defendida en la Universitat de La Laguna²⁴.

²³ Martínez Francés, M^a D. (1993), *La intervención educativa para la prevención de la conducta antisocial en la escuela*. Tesis Doctoral defendida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de València. Director de Tesis: Vicente Garrido Genovés.

²⁴ Suárez Rodríguez, M^a J. (1997), *Las habilidades sociales en niños sordos profundos*. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de La Laguna. Director de Tesis: Esteban Torres Lana.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Desde el curso 1997-98, algunos centros ya han tenido diferentes experiencias en mediación entre alumnos. El IES Lluís de Recasens, de Molins de Rei, el IES Lliçà, de Lliçà d'Amunt, i el IES Miquel Tarradell, del barrio del Raval de Barcelona, han trabajado en el tema de la mediación y la han incorporado como una herramienta más para la resolución de conflictos, dentro del RRI del centro.

Desde el curso 2001-02, y gracias al impulso del programa del Departamento de Educación, se incrementa la participación de centros en el Programa, tal y como observamos en la siguiente tabla:

Curso escolar	Centros de secundaria	Centros de primaria
1998-2002	11	-
2002-2003	10	-
2003-2004	26	-
2004-2005	54	20
2005-2006	71	29
2006-2007	50	50
Total	222	99

Tabla 9. Número total de centros de primaria y secundaria en los que se ha aplicado el programa “Convivència i Mediació Escolar” desde su origen hasta la actualidad (Fuente: Página web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, <http://www.gencat.net/educacio>)

Por otra parte, podemos señalar que, recientemente, se ha publicado la Orden EDU/114/2007, de 24 de abril, de convocatoria de concurso público para la selección de proyectos de innovación educativa realizados por centros educativos públicos y privados concertados. (DOGC 04-V-2007). Entre ellos, se encuentran los enmarcados en la línea temática “Convivència i Mediació Escolar”, subrayándose que se seleccionarán 113 proyectos, los cuales se iniciarán en el curso 2007-08 y durarán tres años.

➤ INICIATIVAS COMPLEMENTARIAS

• Unitat de Suport a la Convivència Escolar

El Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña puso en marcha en el curso 2005-06 una unidad para asesorar a los centros docentes ante situaciones de conflictividad. Esta unidad, denominada *Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE)*, está formada por expertos de la Inspección Educativa y de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, así como de la Asesoría Jurídica del Departamento de Educación. El objetivo es orientar a los centros docentes sobre qué deben hacer en situaciones de conflicto, como casos de violencia entre alumnos o acoso escolar, de forma que dispongan de todos los elementos para gestionarlos de la mejor manera posible. Sin duda, a la hora de generalizar experiencias llevadas a cabo de forma experimental, este servicio está cumpliendo un papel irrenunciable.

En la *figura 20*, pueden observarse cuáles han sido los motivos que han conducido a los centros a pedir asesoramiento a la USCE, recogidos entre los 225 casos

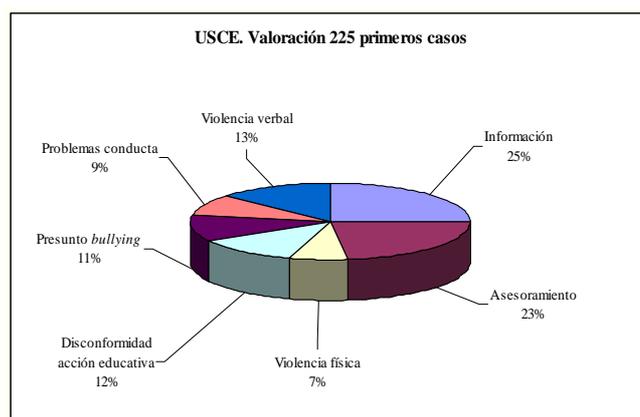


Figura 20. Motivos de asesoramiento de la USC (Fuente: página web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, <http://www.gencat.net/educacio>)

- **Campaña “De Bon Rotllo”**

La campaña está dirigida a los alumnos de Secundaria y pretende sensibilizar sobre el problema del bullying. El proyecto se articula a través de una serie de cómics en el que, número tras número, se exponen situaciones hipotéticas de acoso escolar. Cinco amigos con “superpoderes” son los que intentan evitar que sus compañeros de clase sean víctimas de burlas y vejaciones. Junto a los cómics, hay otros materiales: carteles, chapas...

b.3 PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE LA PAZ Y NOVIOLENCIA²⁵

➤ **FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA**

El “Plan andaluz de educación para la Cultura de Paz y Noviolencia” fue presentado oficialmente el 10 de octubre de 2001. Su elaboración es el resultado de la consulta de las acciones realizadas en este campo tanto por el profesorado y diversos agentes educativos y sociales, como por expertos universitarios y centros de investigación para la paz, entre otros.

Durante todo el curso 2001-02 fue acompañado –en todas las provincias andaluzas– por un elevado número de iniciativas y actividades de presentación y difusión: presentaciones oficiales, ruedas de prensa, mesas redondas, inclusión en actividades formativas dirigidas a los equipos directivos de los centros y al resto del profesorado, presencia en actividades organizadas por entidades no institucionales y/o en actividades organizadas por las AMPAS con invitación de responsables de la administración educativa, etc.

²⁵ La información del programa ha sido obtenida en la página web <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/portada.jsp>, así como a través de la lectura de normativa y de algunas referencias bibliográficas (Tuvilla, J. 2004b; Consejo Escolar, 2005). Asimismo, nos ha sido de ayuda contactar con uno de sus coordinadores provinciales personalmente y por medio de correo electrónico. Para actualizar datos, nos ha sido de utilidad el portal <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia>

Para desarrollar el plan se ha desplegado toda una normativa con la intención de favorecer e impulsar las medidas contempladas. Destacamos las siguientes regulaciones normativas, entre otras que existen al respecto:

- Orden del 10 de octubre de 2001, por la que se nombra el Coordinador Regional del Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y Noviolencia
- Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz (BOJA 5-X-2002, pág. 19.337)
- Orden de 30 de enero de 2003 por la que se convocan ayudas para centros sostenidos con fondos públicos y se promueve el reconocimiento de Proyectos “Escuela: espacio de paz” en centros docentes de Andalucía, con excepción de los universitarios, de acuerdo con el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y Noviolencia, para su aplicación durante los cursos escolares 2002/2003 y 2003/04
- Orden de 9 de febrero de 2004 por la que se regula la convocatoria de ayudas y el reconocimiento de Proyectos “Escuela: Espacio de Paz” en los centros docentes públicos, con excepción de los universitarios, de acuerdo con el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia
- Orden de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación seguimiento y evaluación de los planes y proyectos que pueden desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa.

➔ OBJETIVOS

El Plan presenta los siguientes objetivos:

1. Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.
2. Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y Noviolencia, dirigidos a la prevención de la violencia.
3. Dotar a los centros docentes de recursos, favoreciendo la prevención de la violencia, que les permitan ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado y mejoren la seguridad de las personas que trabajan en ellos así como de sus instalaciones.
4. Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Para favorecer esa función humanizadora y preventiva de los centros docentes, la Consejería propone una serie de medidas, algunas de las cuales son:

- Creación de gabinetes de asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz. Se pretende crear gabinetes de asesoramiento en cada provincia ligados a los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación con la finalidad de asesorar a las comisiones de convivencia de los centros e impulsar el conjunto de medidas relacionadas con este plan. De esta manera, estos gabinetes existen en cada una de las Delegaciones Provinciales de Educación, los cuales dependen de los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación

- Formación del profesorado para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de conflictos en el centro. La Consejería de Educación y Ciencia impulsará que el profesorado incluya como práctica habitual de su quehacer docente así como en su acción tutorial, estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos. Esta medida se llevará a cabo mediante acciones formativas en los Centros del Profesorado y otras que se desarrollarán directamente en los centros docentes interesados.

- Proyecto “Escuela: espacio de paz”. Se hace una convocatoria pública anual para impulsar y apoyar proyectos relacionados con los objetivos de este plan y donde esté implicado colectivamente el centro. Tras la aprobación de dicho proyecto y el desarrollo adecuado del mismo, se hace reconocimiento público de dicho centro como espacio de paz.

- Creación del Observatorio sobre la Convivencia Escolar, constituido como un órgano de carácter consultivo y de propuesta, autónomo en el desarrollo de sus funciones y adscrito a la Consejería, y que es un instrumento al servicio de la comunidad educativa para el conocimiento, análisis y valoración del clima de convivencia en los centros andaluces.

- Puesta en marcha de programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro. Los centros que presenten programas de arbitraje y mediación de conflictos, facilitando la participación del conjunto del profesorado, del alumnado y, en su caso, de los padres y de las madres, podrán contar con los recursos humanos y económicos que les permitan su desarrollo.

- Fomento de actividades extraescolares y complementarias dirigidas a la mejora de la convivencia. El apoyo a estas actividades se concretará mediante convocatorias específicas o a través de las ya existentes, con mención específica a este tipo de actividades. Asimismo, se establecerán convenios con entidades sin ánimo de lucro para la realización de las mismas, orientadas a la consecución de las líneas básicas de acción contenidas en este Plan.

- Impulso de la educación en valores, base de la Cultura de Paz, a través de los proyectos de innovación educativa.

- Recopilación y elaboración de materiales didácticos. La Consejería de Educación y Ciencia recopilará y difundirá materiales ya experimentados y elaborará otros relacionados con la Cultura de Paz y la Noviolencia con la finalidad de que puedan favorecer el desarrollo de proyectos integrales de centro y ser así mismo utilizados en el aula.

- Congresos, jornadas y seminarios.

- Mejora de la plantilla y disminución de la ratio en ciertos centros docentes. Aquellos centros que presenten problemas especiales relacionados con la convivencia podrán contar con profesorado de apoyo y un menor número de alumnos por aula, favoreciendo así el desarrollo de la educación en valores como base de la práctica educativa y una adaptación del curriculum a las características específicas del alumnado.

- Mejora de la percepción que el alumnado tiene de su propio centro y de la enseñanza que recibe en ellos y potenciación de las relaciones del centro con su entorno.

- Mejora de las condiciones de seguridad del entorno de los centros escolares. En este sentido, la Consejería de Educación y Ciencia está desarrollando, en colaboración con la Consejería de Gobernación y con la Federación Andaluza de Municipios, un Plan Integral de Protección de centros docentes que contempla medidas preventivas y de protección del entorno escolar, en determinadas zonas, dirigidas a crear un mayor clima de seguridad tanto para los miembros de la comunidad educativa del centro como para sus instalaciones.

- Asesoramiento y apoyo jurídico al profesorado

- Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas.

- Promocionar las “Escuelas de madres y padres para la formación en la cultura de Paz y Noviolencia”. La Consejería de Educación y Ciencia promocionará la constitución de Escuelas de Madres y Padres para la formación en la Cultura de Paz y Noviolencia tanto en el ámbito educativo como en el ámbito familiar y social, y potenciará la realización de proyectos educativos que contemplen la organización de actividades dirigidas a este sector de la comunidad educativa, tendentes a evitar que entren en conflicto los valores que se trabajen en el centro con los promovidos por las familias, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. Esta medida se llevará a cabo a través, entre otras actuaciones, de convocatorias y convenios de colaboración con las asociaciones, federaciones y confederaciones de padres y madres del alumnado.

- Apoyar las asociaciones, clubs y acciones de paz y noviolencia impulsadas por el alumnado.

- Desarrollo de actividades socio-comunitarias. La Consejería de Educación y Ciencia pretende impulsar y apoyar los proyectos integrales de centro que, favoreciendo la participación democrática de todos los sectores, incluyan en su desarrollo actividades socio-comunitarias en colaboración coordinada con amplios sectores sociales e institucionales de su entorno más próximo.

- Extensión de la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO. En Andalucía existen centros pertenecientes a la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO que tienen incorporado en su práctica pedagógica la Cultura de Paz y Noviolencia. La Consejería de Educación y Ciencia facilitará la ampliación de esta Red con otros centros. Las experiencias y actuaciones que se llevan a cabo por estas escuelas serán divulgadas para que las puedan conocer otros centros e instituciones.

- Realización de actividades relacionadas con la Cultura de Paz. La Consejería de Educación y Ciencia establecerá convenios con asociaciones, organizaciones e instituciones y potenciará la colaboración con otras administraciones públicas para la realización de actividades relacionadas con la Cultura de Paz y Noviolencia, encaminadas a su difusión entre toda la ciudadanía andaluza. Asimismo, facilitará el uso de la Red Averroes como mecanismo de comunicación entre los centros para el desarrollo de acciones coordinadas para la celebración de las efemérides conectadas con la Cultura de Paz y Noviolencia.

- Realización de campañas, a través de los medios de comunicación, de información, difusión y sensibilización, así como producción y emisión de programas que promuevan los valores de la Cultura

- Página web. Se incluirá en la página web de la Consejería de Educación y Ciencia un apartado específico para el Plan de Cultura de Paz y Noviolencia, relacionando todas las actividades que se realicen y facilitando enlaces con las páginas web de los distintos organismos internacionales, agencias

intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales, y otras entidades relacionadas.

- Cursos de formación sobre los contenidos de la Cultura de Paz. La Consejería de Educación y Ciencia propondrá que en el ámbito universitario se realicen cursos de formación continua, maestría, cursos de postgrado y otras modalidades relacionadas con los contenidos de la Cultura e Investigación para la paz.

- Publicación de estudios e investigaciones. La Consejería de Educación y Ciencia apoyará la publicación de los estudios e investigaciones relevantes sobre la Cultura de Paz y Noviolencia, especialmente aquellas que recojan experiencias y testimonios de ésta en el ámbito andaluz. De algunas de ellas, damos cuenta a lo largo de estas páginas.

➔ RECURSOS

En cuanto a recursos personales, destacamos la creación de gabinetes de asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz en cada provincia ligados a los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación con la finalidad de asesorar a las comisiones de convivencia de los centros e impulsar el conjunto de medidas relacionadas con este plan.

Por otra parte, señalamos la publicación de una serie de materiales por parte de la Consejería de Educación y Ciencia que complementan al plan y asesoran a los centros. Son los siguientes:

- *Guía para elaborar un Proyecto Integral de “Escuela: Espacio de Paz”*. Su autor es José Tuvilla Rayo

- *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Su autor es José Tuvilla Rayo

- *Tiempo de mediación.* Su autora es Maria Carme Boqué

➤ EVALUACIÓN

A lo largo del curso 2005-06 se ha realizado la evaluación del Plan. A partir de la misma, y tras un proceso de reflexión y debate que se ha promovido en el Consejo Escolar, se han establecido nuevas medidas e ideado las fórmulas más adecuadas para contribuir a mejorar la convivencia escolar.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

En cuanto a la primera convocatoria de Proyectos “Escuela: Espacio de Paz” por medio de la *Orden de 30 de marzo de 2003* (para los cursos 2002-03 y 2003-04), podemos destacar que se aprobaron los Proyectos presentados por 339 centros públicos y 16 centros concertados.

En cuanto a la convocatoria regulada por las *Órdenes de 9 y 10 de febrero* para los cursos 2004-2006 que impulsan el desarrollo de proyectos integrales “Escuela: Espacio de Paz” a través de ayudas y reconocimiento en los centros andaluces sostenidos con fondos públicos, con excepción de los universitarios, han participado un total de 815 centros, a través de la presentación de 708 proyectos. En el siguiente diagrama (*figura 21*), facilitado por uno de los coordinadores provinciales del plan, podemos observar la división de centros y proyectos en las diferentes provincias.

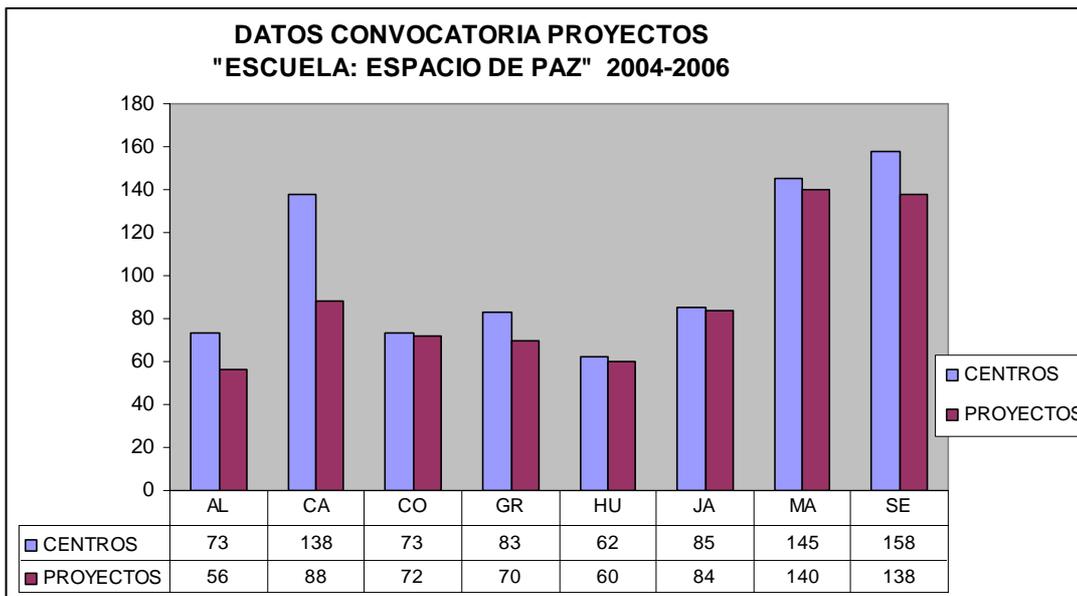


Figura 21. Participación de centros en el Proyecto “Escuela: Espacio de Paz” en el periodo 2004-2006 (Fuente: Datos aportados por uno de los coordinadores del Plan Andaluz)

Por otro lado, destacamos que la Consejería ha editado durante el curso pasado 10.000 ejemplares del libro *Tiempo de mediación*, cuya autora es M^a Carme Boqué, distribuido a todos los centros escolares andaluces sostenidos con fondos públicos y a todos los Centros de Profesorado, con indicaciones prácticas sobre el tema. Además, se contemplan desde los CEP numerosos cursos de formación en este ámbito, así como un módulo específico en la formación inicial de los directores de centro.

Asimismo, podemos destacar algunas de las actuaciones que se están realizando desde los Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y la Cultura de Paz, señaladas en el ya citado Informe elaborado por el Consejo Escolar de Andalucía (2005: 142), a partir de las memorias de los ocho gabinetes provinciales (cursos 2003/2004 y 2004/2005):

- Asesorar a las comisiones de convivencia en los centros escolares
- Proponer acciones para que los centros acogidos al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y Noviolencia desarrollen las medidas contempladas en el mismo

- Promover acciones de formación del profesorado en el ámbito de la convivencia

- Organizar campañas de sensibilización y concienciación de la comunidad educativa en la educación para la cultura de paz y no violencia

- Proponer la edición y difusión de las experiencias educativas en este campo

- Seleccionar los materiales de formación en mediación para la comunidad educativa, así como los materiales curriculares y de apoyo al profesorado

- Colaborar con otras administraciones e instituciones competentes (Corporaciones Locales, ONGs, Agencia del voluntariado, Comisión de Protección del Menor, Instituto Andaluz de la Juventud, Instituto Andaluz de la Mujer...).

Asimismo, quisiéramos hacer referencia a algunos aspectos destacados en la convocatoria de los proyectos “Escuela: espacio de paz”, la cual se ha realizado conjuntamente con otros proyectos mediante la ya señalada *Orden de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa* (BOJA 3-VIII-2006). En concreto, el anexo X va dedicado a dichos proyectos, en donde se indica que el objetivo de los mismos es el de “fomentar la actuación programada y continuada de los centros educativos, de la comunidad educativa y del entorno social, para contribuir desde la educación, a la construcción de la Cultura de Paz”. (Art. 3º). Asimismo, se destaca que los proyectos deberán estar enmarcados dentro de alguno/s de los siguientes ámbitos de actuación:

“1. El aprendizaje de una ciudadanía democrática: formación para la participación activa, derechos y deberes, normas democráticas, y valores compartidos.

2. La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia: Conocimientos esenciales sobre la sociedad y formas de participar en ella, conocimiento y estrategias de transformación hacia esos valores, problemáticas actuales y futuras.

3. La mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos: Organización y funcionamiento de los centros, estructura de aprendizaje cooperativo en el aula, proyecto de escuela abierta, autonomía y responsabilidad compartida...

4. La prevención de la violencia. Habilidades sociales y comunicativas, habilidades cooperativas, técnicas de resolución pacífica de conflictos, desarrollo de la inteligencia emocional, programas globales sociocomunitarios...” (Art. 4º)

Por otra parte, se destaca, al igual que en normativas anteriores, la posibilidad de presentar proyectos intercentros en los que participen varios centros de la misma localidad (Art. 6º 2).

En relación con los Proyectos “Escuela: Espacio de Paz”, destacamos, asimismo, que, recientemente, se ha aprobado la relación definitiva de centros sostenidos con fondos públicos para el desarrollo, a partir del curso 2007-08, de los mismos, mediante la *Resolución de 28 de marzo* (BOJA 9-V-2007). Se observa en el Anexo III.1, de tal resolución, que 14 centros son de Almería, 11 de Cádiz, 35 de Córdoba, 12 de Granada, 16 de Huelva, 20 de Jaén, 38 de Málaga y 24 de Sevilla. Por tanto para el curso 2007-08, 170 centros se incorporan a la red, siendo ya un 46% de los centros educativos de Andalucía sostenidos con fondos públicos los que desarrollarán proyectos para fomentar en las aulas la convivencia, la paz y la educación en valores a través de la red “Escuela: Espacio

de Paz”. En concreto, un total de 1.770 centros docentes públicos y concertados desarrollarán proyectos “Escuela: espacio de paz”.

Finalmente, quisiéramos señalar dos iniciativas enmarcadas en el Plan y recientemente puestas en marcha. Por un parte, la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar, mediante el Decreto en el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, aprobado el mes de marzo del 2007. El Observatorio, creado como órgano de carácter consultivo adscrito a la Consejería de Educación, tiene por objeto el asesorar y formular propuestas sobre el desarrollo de actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar, así como contribuir al establecimiento de redes de información entre todos los docentes para compartir experiencias de buenas prácticas en este ámbito. Por otra, destacamos el reciente portal de convivencia <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia>, en el cual la información referente a la temática se desglosa en: materiales, legislación, observatorio, proyecto “Escuela: espacio de paz”, etc.

b.4 PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ²⁶

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Es un programa de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, coordinado por la inspectora Nélida Zaitegui. Este programa tiene su antecedente en el año 2000, año en el que se elabora el programa “Educación para la convivencia”. Posteriormente, en el 2003 se incorpora dentro de la primera línea prioritaria de la Dirección de

²⁶ La información del programa la hemos obtenido a través de las páginas web <http://www.berrikuntza.net/> y <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/>
Por otra lado, nos ha resultado de gran ayuda contactar con la coordinadora del Programa, a través de encuentros personales, contactos telefónicos y por medio de correo electrónico, así como consultar referencias bibliográficas diversas (Zaitegui, N., 2006b; Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Departamentos de Justicia y Cultura del Gobierno del País Vasco, 2004).

Innovación Educativa, la denominada *Hacia una educación inclusiva*, tal y como mostramos en la *figura 22*. Después de realizarse la evaluación del programa y un estudio de investigación sobre la educación para la convivencia y la paz, en el que se entrevistaron a unos 600 alumnos, familias y profesores, se diseñó el Programa más global en el que se incluyen medidas para educar en la convivencia.

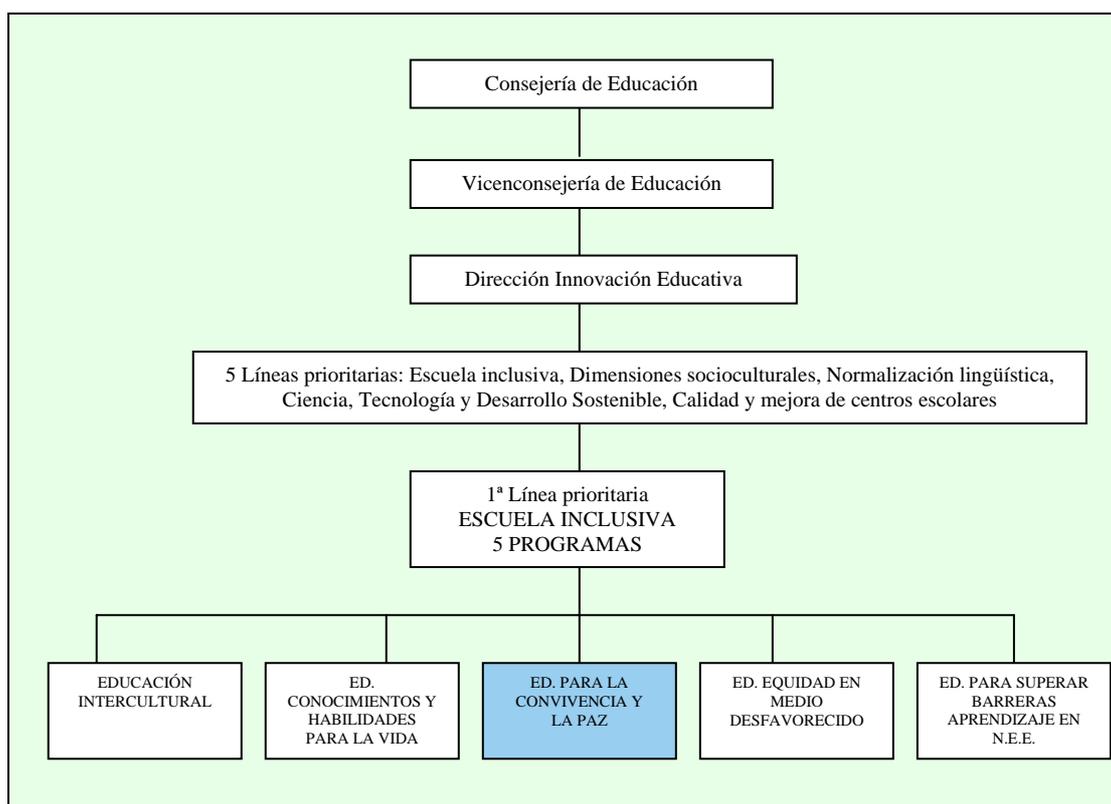


Figura 22. Contexto en el que se enmarca el Programa de Convivencia del País Vasco

(Fuente: N. Zaitegui, 2006b)

El programa pretende promover e incidir en el aprendizaje de la convivencia, eje central de todo proceso educativo; una convivencia que sea respetuosa, democrática, solidaria y sin ningún tipo de discriminación ni violencia dando pasos en la construcción de la paz positiva. Se presentan propuestas a la comunidad educativa y se facilitan recursos para que cada centro pueda ir construyendo su propio modelo de convivencia, capaz de afrontar los problemas y de responder a las necesidades de su alumnado.

El ámbito fundamental de intervención son los centros educativos no universitarios de la Comunidad. Por consiguiente, los destinatarios y destinatarias son el profesorado, el alumnado y las familias desde Educación Infantil, hasta Educación Secundaria. El programa también está abierto a las diversas entidades y colectivos de la Comunidad Autónoma Vasca.

➔ OBJETIVOS

- Fomentar la corresponsabilidad, frente a la cultura dominante basada en la dominación y la discriminación.
- Integrar en el currículo escolar los aprendizajes necesarios para adquirir las habilidades personales y sociales que se precisan en una convivencia positiva, para abordar de forma consciente y crítica los problemas de convivencia, tanto los de nuestro entorno como los generales y contribuir a su solución.
- Poner las condiciones para que exista en los centros escolares y en las aulas, un clima que favorezca la práctica de una convivencia constructiva entre todos los miembros de la comunidad educativa con actitudes de respeto y colaboración basadas en los valores democráticos.

➔ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Es un programa abierto y flexible. Ofrece unos principios y criterios de actuación a partir de los cuales se puede elaborar colectivamente un proyecto de intervención para favorecer la convivencia. Sus cinco líneas de actuación principales son:

1. Promoción de una cultura de paz en la comunidad educativa a través de la sensibilización, el debate participativo y la comunicación interpersonal.
2. Gestión de la convivencia en los centros: diagnóstico, revisión de la organización, de la participación y proyectos de mejora.

3. Gestión de la convivencia en el aula: el desarrollo de capacidades, habilidades personales y sociales, la participación, la tutoría, etc.

4. Contención y mejora de conductas inadecuadas y superación de situaciones de conflicto y maltrato.

5. Educación en los valores básicos para la convivencia.

En concreto, el desarrollo de los programas se promueve a través de distintas acciones como son la formación del profesorado, la convocatoria de proyectos de innovación, la celebración de jornadas de intercambio de buenas prácticas y elaboración de materiales que faciliten el trabajo del profesorado.

➤ RECURSOS

Desde el Departamento de Educación se ofrece a los centros participantes en el programa:

- Formación para los tres sectores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias.
- Asesoramiento a los centros.
- Experiencias y materiales de apoyo.

Asimismo, destacamos la existencia de 3 responsables territoriales y coordinadores/as del programa, así como los asesores/as de los berritzgunes.

➤ EVALUACIÓN

El programa que sirvió de antecedente al actual programa “Educación para la convivencia” (2000-03), llevaba incorporados indicadores de logro para realizar su evaluación. En concreto, se realizó una evaluación cualitativa a través de los asesores de los CEP y de algunas direcciones de los centros, poniéndose de

manifiesto que la situación, sobre todo en cuanto a la sensibilización y respuesta a los problemas de disciplina, disrupción y violencia, es muy diferente y mejor que en 1999. Se puede decir que la comunidad educativa está sensibilizada sobre la necesidad de poner en marcha acciones que mejoren las relaciones de los centros, la necesidad de formación no sólo del profesorado y de las direcciones, sino también de las familias y de otros agentes educativos. Por otra parte, los resultados no se hicieron públicos, pero podemos decir, según nos ha constado su coordinadora, que sirvieron para tomar la decisión de continuar con el programa 2003/06.

Asimismo, debemos señalar que el Departamento de Educación, en colaboración con los Departamentos de Justicia y Cultura, realizó en 2004 el estudio *“La educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco”*, publicado por la dirección de Derechos Humanos, cuyas conclusiones y propuestas constituyeron la base para las actuaciones de los tres Departamentos en relación con la convivencia y la paz. En concreto, destacamos que el programa de convivencia impulsado por el Departamento de Educación se incluyó dentro de un Plan más amplio y se fijaron nuevos objetivos, líneas de actuación y actuaciones para el trienio 2003-2006.

Del estudio citado, únicamente quisiéramos resaltar algunas de las propuestas que se realizaron al Departamento de Educación que consideramos interesantes:

- Establecer las estructuras necesarias para impulsar y consolidar la Educación para la Convivencia y la Paz en los centros escolares

- Crear el Consejo Asesor para la Educación de la Convivencia y la Paz, en el que estén representados los organismos, grupos sociales y centros escolares relacionados con la Educación para la Convivencia y la Paz para impulsarla y coordinarla.
- Establecer un equipo permanente de trabajo que se encargue de elaborar los instrumentos que el Departamento de Educación vaya a facilitar a los centros escolares.
- Afianzar la función tutorial, asignar a los tutores tiempo lectivo para la atención grupal e individual del alumnado y mejorar sus condiciones laborales, los incentivos profesionales y los medios de formación.

- Establecer los mecanismos administrativos adecuados para impulsar y facilitar la Educación para la Convivencia y la Paz en los centros.

- Seleccionar como proyectos de innovación singular los proyectos sobre ECyP de mayor calidad, con recursos y asesoramientos especiales y con la función de servir de referencia a otros centros.
- Impulsar y poner los medios para que el profesorado pueda formarse en Educación para la Convivencia y la Paz, sobre todo en los centros.
- Apoyar específicamente a los centros que escolaricen a alumnado socialmente desfavorecido y desean poner en práctica proyectos de convivencia y superación de desigualdades.

- Modificar la normativa sobre derechos y deberes del alumnado con una perspectiva de promoción de la convivencia escolar.

- Modificar el Decreto de derechos y deberes del alumnado, para dar respuestas educativas, especialmente preventivas y organizativas a los conflictos escolares y las situaciones de indisciplina y de violencia.
- Excluir durante la enseñanza obligatoria la expulsión temporal como sanción del alumnado, proponiendo fórmulas alternativas que favorezcan el cambio de conducta del alumnado.
- Modificar las funciones de la Comisión de Convivencia para que sea un órgano de promoción de la convivencia escolar y de cultura de paz.

- Evaluar de forma sistemática la situación de la Educación para la Convivencia y la Paz.

- Promover foros de reflexión y debate, seminarios permanentes y grupos de trabajo sobre la Educación para la Convivencia y la Paz.

- Crear redes de coordinación con agencias estatales e internacionales que trabajan en Educación para la Convivencia y la Paz.

- Proponer las bases para que los centros puedan avanzar en la Educación para la Convivencia y la Paz

- Impulsar una política informativa sobre la convivencia escolar y la Educación para la Convivencia y la Paz.

- Establecer como prioridad de los servicios de apoyo el asesoramiento a los centros en la promoción de la convivencia escolar.

En estos momentos, ya está llevando a cabo una evaluación cualitativa del Programa aplicado desde el 2003 al 2006 con 270 directores/as y responsables de los programas. La evaluación está dando como resultado ideas importantes de por dónde actuar en el futuro.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Pasamos a desarrollar, con brevedad, algunas de las actuaciones llevadas a cabo durante el curso escolar 2005-06, destacadas por la coordinadora del Programa en el reciente congreso celebrado en Madrid sobre la “La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones” (N. Zaitegui, 2006b).

1. Formación e Innovación

La formación e innovación se desarrollan a través del plan GARATU. La propuesta formativa GARATU en el curso 2005-06 ha sido la siguiente:

- | |
|--|
| <p>1. Proyectos de Formación.</p> <ul style="list-style-type: none">• Formación en centro• Formación individualizada <p>2. Innovación educativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Proyectos Globales de Innovación.• Acciones de Innovación. |
|--|

A continuación desarrollamos con más detalle esta propuesta formativa, señalando algunos datos concretos referentes a este último curso.

1. Proyectos de Formación.

Los Proyectos de Formación son propuestas contextualizadas derivadas de los intereses y necesidades profesionales del profesorado, tienen como objetivo potenciar procesos sistematizados y compartidos de análisis, reflexión y debate que faciliten el adecuado conocimiento de aquellos aspectos de la vida del centro considerados relevantes, y que favorezcan la toma de decisiones para la mejora interna de su organización, de su funcionamiento y de sus resultados educativos. Sus temáticas están relacionadas con la estructura y contenidos curriculares de los

distintos niveles y tipos de enseñanzas no universitarias y/o con la organización y funcionamiento del centro.

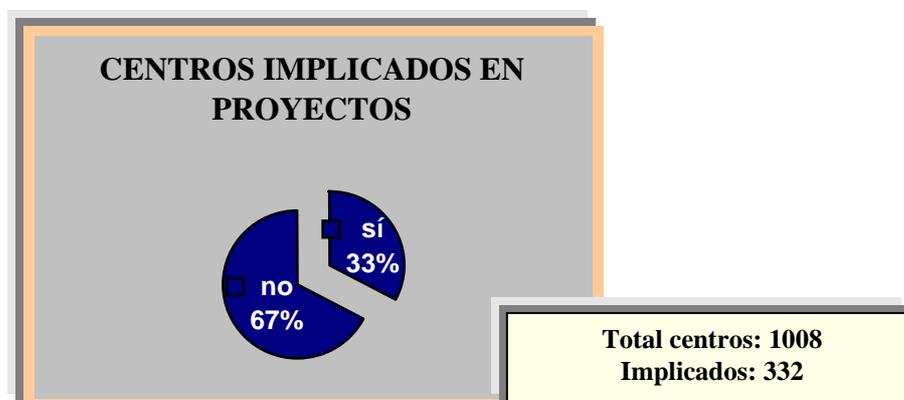


Figura 23. Número de centros implicados en Proyectos de Formación en el País Vasco
(Fuente: N. Zaitegui, 2006b)

- **Actividades de modalidad A.**

Las actividades de esta modalidad se refieren a los módulos ofertados por los Berritzegunes y que han sido considerados de especial importancia para los centros. Son realizadas en el horario destinado a la formación, y cuentan al menos con la participación del 70% del profesorado perteneciente a cada etapa correspondiente del claustro.

- **Actividades de modalidad B.**

Las actividades de esta modalidad se refieren a las temáticas relacionadas con las 5 líneas prioritarias de la Dirección de Innovación Educativa y cada actividad tiene asociadas un mínimo de 15 y un máximo de 35 horas, que tienen lugar dentro del horario del centro destinado a la formación, y cuentan para su realización con, al menos, 5 participantes o con el 60% del profesorado del ámbito correspondiente.

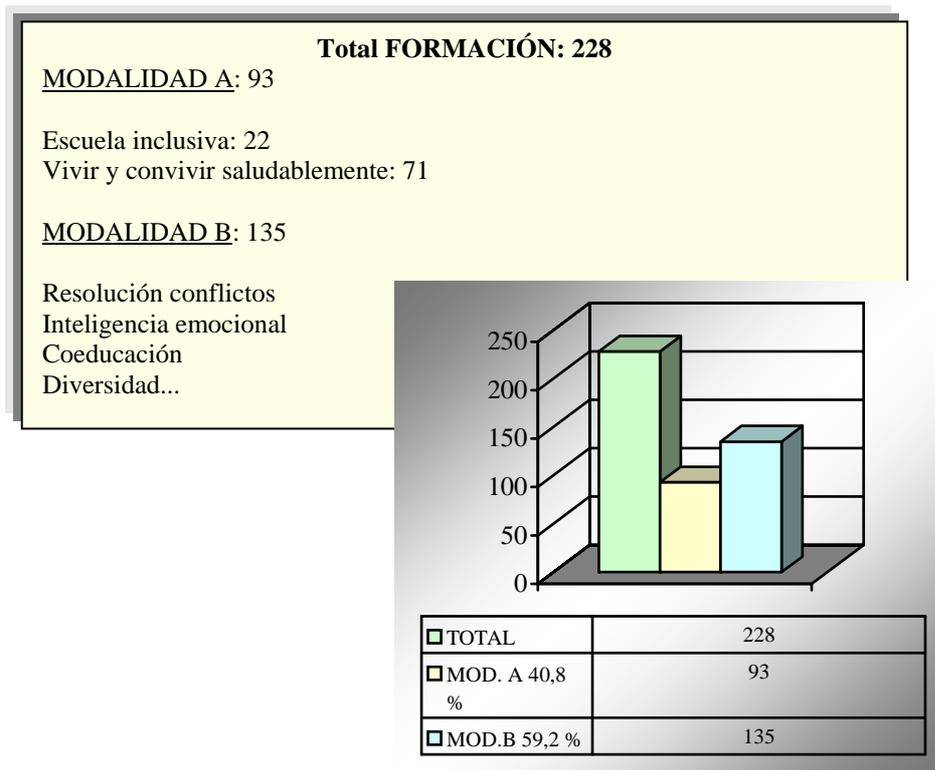


Figura 24. Número de centros que participan en diferentes modalidades de formación en el País Vasco (Fuente: N. Zaitegui, 2006b)

2. Innovación Educativa.

Los Proyectos de Innovación Educativa están constituidos en base a las siguientes modalidades:

A. Proyectos Globales de Innovación Educativa.

A1 – Proyectos Globales de Innovación Educativa.

Son aquellos que plantean la aplicación de nuevos procedimientos en la intervención docente en el aula o en el sistema organizativo y relacional de centro y tienen por objeto mejorar aspectos globales de la actividad educativa.

A2 – Los Proyectos Globales de Innovación Educativa contemplan como mínimo la intervención sobre una etapa educativa, implicando al menos al 80% del profesorado correspondiente, y su concesión es incompatible durante su

duración con la derivada de otras Acciones de Innovación con cargo a la misma convocatoria. La duración de los proyectos no puede superar un máximo de 3 cursos escolares. La dotación o subvención económica se concede por el periodo de un curso escolar. Si el proyecto aprobado tuviera una duración superior a un curso, deberá ser solicitado su mantenimiento y la correspondiente subvención o dotación económica en las sucesivas convocatorias.

A3 – Cada centro puede presentar una única propuesta de Proyecto Global de Innovación Educativa. De entre las propuestas presentadas la comisión de selección determinada selecciona un máximo de 20 nuevos Proyectos Globales de Innovación Educativa.

B. Acciones de Innovación.

B1 – Acciones de innovación. Son aquellas que plantean la aplicación de nuevos procedimientos o la consolidación de alguna mejora en la acción docente en el aula o en el sistema organizativo o relacional del centro en algún ámbito o aspecto específico del centro.

B2 – Las acciones de innovación pueden implicar a un grupo de profesoras / es de nivel, ciclo, etapa, área/asignatura/ámbito, y para su aprobación deben contar con una participación mínima porcentual del 60% sobre el profesorado total del nivel/ciclo/etapa/departamento/ órgano al que afecte la aplicación del proyecto.

B3 – Cada centro puede presentar tantas Acciones de Innovación como etapas educativas imparta.

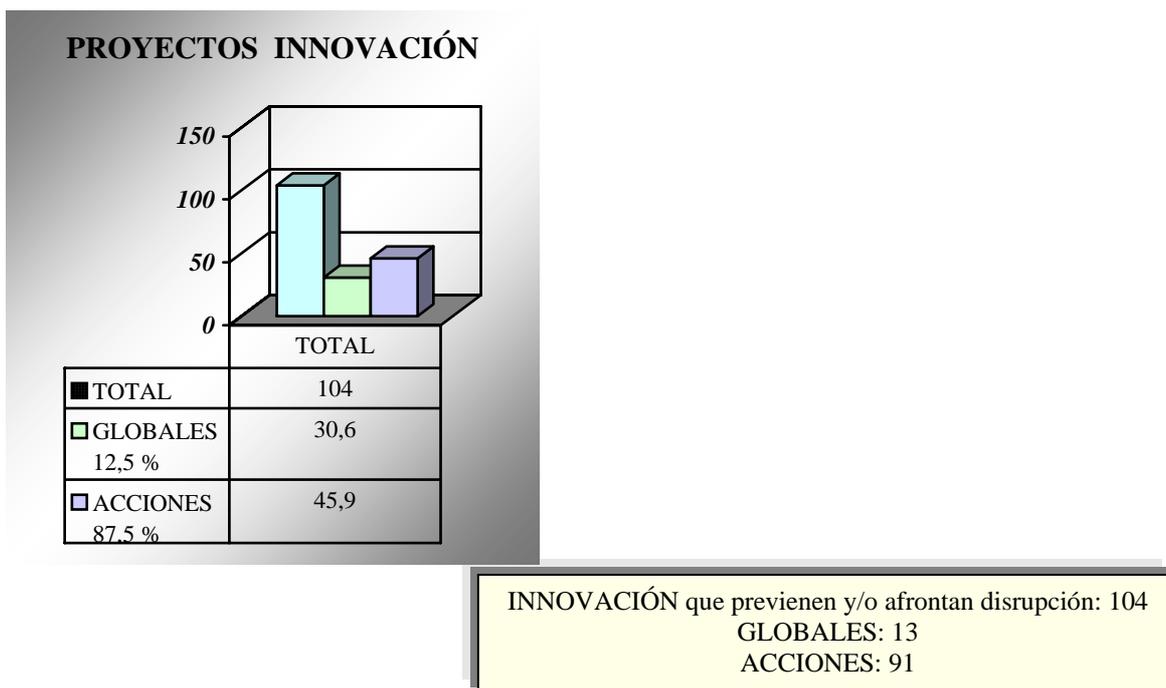


Figura 25. *Proyectos de innovación que previenen y/o afrontan disrupción en el País Vasco*
 (Fuente: N. Zaitegui, 2006b)

2- Seminarios de Trabajo

En los tres territorios funcionan un número importante de seminarios de trabajo sobre los programas dinamizados por los asesores y asesoras de los mismos. Estos seminarios analizan las prácticas, elaboran materiales y reflexionan en grupo sobre las necesidades y propuestas de respuesta a las mismas. Son muy importantes los referidos a Comunidades de Aprendizaje, Interculturalidad, Alumnado gitano y Convivencia.

En la actualidad, el Programa va a finalizar y la propuesta planteada va dirigida a integrar dos programas que hasta el momento habían sido independientes (con sus objetivos, líneas de actuación...) en uno solo: “Programa de Educación en Competencias para vivir y convivir”. Asimismo, nos gustaría destacar que en este curso 2006/07 se ha pilotado una propuesta de “Guía para la

elaboración del Plan de Convivencia” (2006) en trece centros públicos y concertados del País Vasco. Posteriormente a la experiencia, se han aprobado “las instrucciones del Viceconsejero de Educación, Universidades e Investigación” a través de las cuales se van a seleccionar hasta un máximo de 115 centros públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria para que, durante, el curso escolar 2007-08, elaboren su propio Plan de Convivencia y constituyan el Observatorio de la Convivencia del centro. A los centros seleccionados se les asignará un crédito horario de medio profesor/a para la elaboración del Plan y creación del Observatorio.

➤ INICIATIVAS COMPLEMENTARIAS

- Elaboración de **materiales** para el alumnado, profesorado y familias.

Pueden consultarse en la página Web www.ikasle.net

- * Tríptico “De ti depende” para alumnado de secundaria.
- * Documento “Relacionarnos mejor” para familias.
- * Documento “Relacionarnos mejor” para profesorado.
- * Encuesta “Relacionarnos mejor: rompe la cadena de los malos tratos” dirigida al alumnado.

- **Estudios e investigaciones ISEI-IVEI** (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación):

- * Convivencia en los centros de la CAE
- * Bullying en primaria y secundaria

□ **WEBS:**

- * <http://www.elkarrekin.org/web/bizikide21/> (Web creada para celebrar EL DÍA INTERNACIONAL DE LA CONVIVENCIA Y PAZ)
- * <http://www.elkarrekin.org/web/naro2005/> (Web creada dentro de NARO 2005: FORO PARA LA IGUALDAD)
- * <http://www.elkarrekin.org/web/8demarzo> *Construyendo puentes* (WEB creada para celebrar EL DÍA 8 de marzo de 2006)
- * <http://www.elkarrekin.org/jsp/publico/index.jsp/> Portal profesorado (sección biblioteca> Hacia una escuela inclusiva)
- * <http://www.berrigazteiz.com>. Materiales para la convivencia

□ **Colaboración y ayuda en la publicación y difusión de materiales de tutoría** para primaria y secundaria, orientación en secundaria, programas de convivencia, competencias y habilidades para la vida...

□ **Inspección educativa:** Guía de actuación ante el maltrato en un centro educativo

1. Una definición y características del maltrato, con la diversa tipología del mismo y las posibles consecuencias que se producen.
2. Un Protocolo de actuación.

□ **Programa de Formación de Equipos directivos**

Los cursos de formación de equipos directivos se organizan periódicamente, para todas las personas que acceden a la dirección de un centro escolar y pretende incrementar las competencias profesionales del profesorado elegido para desempeñar con mayor eficacia las tareas específicas de la dirección.

En estos cursos se trabajan 4 módulos de contenidos relacionados con las diferentes competencias a desarrollar por los equipos directivos. Se trabajan tanto contenidos conceptuales como procedimientos y desarrollo de actitudes. Tienen una duración de 170 horas.

En uno de sus módulos, de manera específica, se trabaja todo lo relacionado con las personas en la organización escolar: el clima escolar, las relaciones, las competencias comunicativas, el análisis de conflictos y la gestión de la convivencia en el centro.

Acciones:

1.-Introducir objetivos en los cursos de formación de equipos directivos:

- * Valorar la dimensión relacional en los centros educativos.
- * Identificar conflictos y estudiar los procedimientos más adecuados para un abordaje funcional de los mismos.
- * Diagnosticar la convivencia en el centro y contar con estrategias y herramientas para la gestión de la misma.

2- Trabajar con los grupos de equipos directivos contenidos y estrategias:

- * Revisar las creencias sobre los conflictos en general y analizarlos como oportunidades de crecimiento.
- * Estudios de casos.
- * Análisis de buenas prácticas.
- * Estrategias de diagnóstico y planificación para la mejora de la convivencia en los centros escolares.

b.5 PLAN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA²⁷

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

En el curso escolar 2005-06 el Departamento de Educación estableció, como objetivo prioritario, que los centros elaborasen un Plan de Convivencia que formará parte, a su vez, del Proyecto Educativo del Centro con el propósito de mejorar el clima que debe presidir las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

En esta línea, se publicó la Resolución 632/2005 por la que se establece el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra (BON 31-VIII-2005), en cuyo Anexo II se especifica qué elementos debe contener dicho plan y qué actuaciones se deben desarrollar tanto a nivel preventivo como de intervención.

Se cree necesario hacer explícito un Plan de Convivencia donde se marquen las líneas generales de actuación, los principios a seguir y las actuaciones a realizar, tratando de conseguir una amplia participación de todos los miembros de la comunidad educativa mediante la concreción de objetivos reflejados en la programación anual.

Cada centro deberá partir del análisis de la convivencia, identificando aquellos factores de riesgo o conflictos que surgen en la vida diaria entre sus distintos miembros y las medidas que aplica para su prevención e intervención.

²⁷ La información la hemos obtenido de la página web <http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/>, así como de referencias bibliográficas (González Felipe, P., 2006a, 2006b).

➤ OBJETIVOS

- Desarrollar acciones encaminadas a la mejora de la convivencia en los centros educativos, facilitando las relaciones entre los diferentes miembros que componen la comunidad educativa.
- Proponer a los centros recursos para elaborar el Plan de Convivencia en el que se tendrá prevista la atención del alumnado que por diferentes causas, presenta comportamientos que alteran la convivencia en el centro por una parte y la de aquel otro alumnado que padece sus consecuencias, por otra.
- Fomentar la existencia de actividades, espacios y tiempos comunes para facilitar la convivencia entre el alumnado en los centros educativos.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

1. Se establece como línea prioritaria del Plan de Convivencia la formación del profesorado y familias para la aplicación de estrategias que mejoren la convivencia y el tratamiento de los conflictos.

2. Se llevarán a cabo campañas de sensibilización social sobre aspectos relativos a la convivencia dirigidas específicamente al alumnado, profesorado, familias y a la sociedad en general a través de los medios de comunicación.

3. El Plan de Formación del Profesorado responderá a la demanda de la formación de los centros respecto al desarrollo de la competencia social y afectiva, de la empatía, del respeto y tolerancia hacia otras culturas y de la igualdad entre hombres y mujeres.

4. La formación en el desempeño de la función directiva, orientadora y tutorial incluirá módulos para la prevención de la violencia, detección y resolución de conflictos.

5. Los miembros del Servicio de Inspección Educativa recibirán formación en el tratamiento de conflictos desde la perspectiva educativa y jurídica.

6. Las APYMAS fomentarán entre sus miembros la formación adecuada para sensibilizar y prevenir las situaciones de maltrato entre escolares.

7. Además, se introduce una guía de actuación ante una solicitud de intervención en casos de acoso e intimidación entre compañeros/as en el anexo II de la resolución, dada la necesidad de realizar una intervención rápida y urgente desde que se tenga conocimiento del problema. Se trata de un documento orientativo para ayudar a agilizar el procedimiento. Esta intervención debe coordinarse dentro del centro educativo, entre el equipo directivo, el tutor/a, el orientador/a, la Comisión de Convivencia y el profesorado, pero también puede coordinarse con instancias externas al centro: la Asesoría de Convivencia, el Servicio de Inspección Técnica y de Servicios, Centro de Salud y Servicios Sociales de Base y en el caso en que se sospeche de algún delito, a la Fiscalía de Menores.

8. Por otro lado, en el anexo III se incluyen orientaciones para elaborar el Plan de Convivencia en el Centro.

➤ RECURSOS

Para la implantación y coordinación del Plan en el Departamento de Educación se ha constituido la Asesoría de Convivencia, formada por un profesor o profesora con la especialidad que se determine que tendrá las siguientes funciones:

a) Asesorar y coordinar las actuaciones que en relación con la mejora de la convivencia se desarrollen en los centros educativos.

b) Asesorar a los diferentes sectores que componen la comunidad educativa a través de la línea telefónica gratuita del Departamento de Educación y del correo electrónico establecidos para este fin.

c) Intervenir en los centros educativos a petición de los mismos cuando las circunstancias lo requieran.

d) Mantener actualizada la página web sobre Convivencia.

e) Facilitar instrumentos que permitan realizar un diagnóstico preciso de la realidad de cada centro educativo con el fin de implementar su plan de convivencia.

f) Elaborar materiales para facilitar el desarrollo positivo de las relaciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

g) Elaborar el plan anual de convivencia del Departamento de Educación.

El Plan de Convivencia contemplará las medidas necesarias para prevenir las situaciones de maltrato entre compañeros y compañeras y para resolver de forma pacífica los conflictos en el ámbito escolar, familiar y social. Dichas medidas se incluirán en los documentos institucionales del Centro.

El Plan de Convivencia tendrá en cuenta las propuestas de mejora realizadas por el consejo escolar del centro y el claustro de profesores.

El Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación fomentarán la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida escolar, familiar y social.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

En concreto, según se constató en el Congreso “La convivencia en las aulas: problemas y soluciones” impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencia en abril 2005, diez institutos aplicaron durante el curso 2004-05 algunas estrategias de mejora de convivencia de forma piloto (P. González, 2006a: 453). Entre ellas, destacan los equipos de mediación y los “alumnos-compañeros”. Los equipos de mediación están integrados por alumnos voluntarios que se comprometen a escuchar a sus compañeros que tienen problemas en las aulas y actuar de intermediarios. Los “alumnos-compañeros” es otra experiencia que se está planteando y que consiste en que los alumnos con más problemas sociales o de relación tengan el apoyo o el acompañamiento de un compañero. El modelo que se sigue es el propuesto por el profesor Juan Carlos Torrego, el denominado “Modelo integrado de convivencia y mediación en la resolución de conflictos”, al que en posteriores páginas ya nos detendremos. Durante el curso 2005-2006, se pretendió extender la experiencia piloto a todos los centros de Secundaria de Navarra, así como iniciar una nueva línea de formación, apoyo y seguimiento para los Centros de Educación Infantil y Primaria (P. González, 2006b).

Por otra parte, destacamos la creación de una página web sobre convivencia, muy centrada en la prevención y la respuesta al bullying: <http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/>. En la página se presenta una campaña de sensibilización que se ha realizado ante el bullying a través de la distribución de folletos y carteles por todos los centros de secundaria con el lema: “Quítate la venda”.

Además, en la página web nos encontramos con el teléfono y servicio de atención directa a familias, profesorado y alumnado, así como el plan de convivencia y algunos materiales que ayudan a trabajar la convivencia. Asimismo, se ofertan cursos de formación sobre convivencia, se plantean actividades para desarrollar en las horas de tutoría, se proponen programas que trabajan la autoestima y la asertividad y se formulan consejos a las familias para prevenir la intimidación y el maltrato. También existen unas guías para la

intervención en casos de intimidación y acoso entre compañeros dirigidas al profesorado y a las familias.

En concreto, podemos apuntar el número de demandas realizadas por teléfono, por e-mail o mediante visitas, así como su procedencia, realizadas durante los meses de febrero y marzo del 2005 (P. González, 2006b). El lector puede observar que el sector de las madres es el que más solicita ayuda.

	Madres	Padres	Alumnado	Orientador/a	Profesorado	Otros	Total
Teléfono	32	2	1	14	10	2	64
E-Mail	6	0	0	0	2	0	8
Visitas	4	2	1	0	0	0	7
Total	45	4	2	14	12	2	79

Tabla 10. Informe demandas línea telefónica, correo electrónico y visitas durante febrero y marzo 2005 de Navarra (Fuente: P. González, 2006b)

b.6 PLAN PARA LA MEJORA DE LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR (PREVI): Comunidad Valenciana²⁸

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

El antecedente del Plan lo encontramos en la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar, que nace el 22 de octubre de 2004 mediante decreto 233/2004 del Consell de la Generalitat Valenciana (DOGV 27-X-2004), siendo su finalidad, tal y como se indica en el citado decreto, la de “contribuir a la mejora del clima escolar en los centros educativos de la Comunidad Valenciana, favoreciendo la convivencia en la comunidad escolar, fomentando la resolución pacífica de los conflictos y promoviendo la cultura de la paz en y a través de los centros docentes, convirtiéndose así en «escuelas promotoras de la paz»” (Art.1.3º).

Auxiliadora Hernández, directora del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE) y coordinadora del PREVI, nos indica (2005: 118), que los ejes que vertebran el Observatorio parten de tres objetivos:

- Formación para la convivencia

- Prevención de conductas inadecuadas

²⁸ El resumen del plan lo hemos obtenido a través de Internet. La dirección electrónica del mismo es http://www.cult.gva.es/ivece/ivece/7_previ/docs/previ_publici.pdf (Conselleria de Cultura, Educació i Esport, 2005). Por otra parte, en la página web del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa hemos encontrado los materiales que ofrece el Plan (http://www.cult.gva.es/ivece/ivece/default_ivece.htm). Asimismo, hemos consultado algunas referencias bibliográficas (Hernández, M.A., 2005, 2006) y hemos mantenido entrevistas con la directora del IVECE y coordinadora del Plan, así como con algunos técnicos que trabajan en el mismo.

- Intervención ante los conflictos

Del resultado de sistematizar todas las acciones realizadas por el Observatorio durante su primer año, nace el *Plan para la Prevención de la violencia y Promoción de la Convivencia Escolar*, PLAN PREVI, en septiembre del 2005.

➤ OBJETIVOS

El objetivo principal del Plan es primar la prevención e intervención ante conductas problemáticas, y la promoción de la convivencia, para proporcionar seguridad y respeto a todos los miembros de la comunidad escolar, responsabilizando y comprometiendo activamente a todos en la construcción de un clima escolar positivo.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Para concretar este objetivo, se han diseñado tres tipos de medidas: medidas de prevención dirigidas al sistema educativo, medidas de prevención dirigidas a la población en riesgo y medidas de prevención dirigidas a toda la sociedad.

- Medidas de prevención dirigidas al sistema educativo. Para que, desde el conocimiento y la información, se pueda intervenir con instrumentos sencillos y operativos, y lograr que todos se sientan seguros, protegidos y participantes en un clima escolar donde la violencia no sea una respuesta tolerable. En concreto, estas medidas son:

1. Protocolos de detección precoz e intervención.

De esta forma, un profesor/a, director/a, inspector/a, familia, alumno/a podrá saber en qué situación se encuentra, qué puede hacer, con quién puede

contactar y qué procedimientos sigue la administración para atender los casos de violencia escolar.

Asimismo, con estos protocolos se pretende que quede constancia escrita de todo caso sospechoso de acoso escolar y de las actuaciones emprendidas desde los centros y la inspección educativa para gestionar el conflicto.

2. Registro central

Con esta base de datos se pretende conocer el estado general de las relaciones y la convivencia en los centros, recogiendo datos sobre el tipo de incidencias, la localización y la frecuencia de los hechos, así como el número de actuaciones desde el centro y de la Inspección. Los datos que se recogen servirán como argumento para conseguir un diagnóstico preciso de la situación en las aulas y arbitrar, en consecuencia, las medidas que mejor se ajusten a la realidad.

3. Recomendaciones a padres y madres

Estas recomendaciones tienen por objeto ayudar y orientar a padres y madres a reconocer si sus hijos/as son víctima de violencia escolar, o si se comportan de forma violenta en el mismo. Estas recomendaciones y orientaciones son tanto para padres de alumnos/as que puedan sufrir violencia escolar, en su forma de acoso entre iguales, como para los alumnos/as que la infrinjan. Se han puesto a disposición de los centros educativos como material de apoyo a departamentos y gabinetes de orientación.

4. Materiales y talleres

Talleres de formación para la convivencia dirigidos a profesorado, alumnado y familias; cortometrajes que sirvan de base para la realización de los Talleres; un manual de convivencia y guía del profesorado; una página web (“Orientados”); unos Cuestionarios (en el Proyecto DITCA), etc.

5. Formación del profesorado

Llevada a cabo desde el Servicio de Formación del Profesorado y la red de CEFIRE (Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos).

6. Fomento de las tutorías

Se considera que las sesiones dedicadas a la tutoría son un momento muy adecuado para educar en la convivencia. Con esta finalidad se proponen las siguientes medidas:

- Dotar de contenido la hora de tutoría (especialmente del ámbito afectivo-emocional, para educar desde la práctica en valores democráticos y habilidades sociales).

- Impulsar metodologías activas y participativas, que puedan ser utilizadas en las horas lectivas dedicadas a impartir el currículo, como el trabajo cooperativo, el consenso y la mediación.

- Prestigiar la figura del tutor, con campañas de sensibilización ante la comunidad educativa y la sociedad, la concesión de créditos a efectos del sexenio.

- La elaboración de material didáctico para la educación en la convivencia.

- Plan específico de formación de tutores.

- Determinar indicadores de calidad para realizar la evaluación de la tutoría de los centros y favorecer la práctica de esta función.

- Potenciar la figura del psicopedagogo como facilitador de la convivencia y mediador en la solución de conflictos escolares.

7. Planes de convivencia

Cada centro elaborará y pondrá en marcha su Plan de Convivencia, como modelo de actuación, para abordar la prevención de situaciones conflictivas, la resolución pacífica de las mismas y la atención tanto al alumnado cuyo comportamiento no se ajuste a las normas de convivencia del centro, como al que necesite ayuda o protección.

8. Buenas prácticas: convocatoria de premios

Se pretende premiar a aquellas buenas prácticas y planes de convivencia desarrolladas en los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

- Medidas de prevención dirigidas a la población de riesgo. Se pretende que todo alumno/a que pueda sufrir alguna situación de violencia se sienta inmediatamente atendido.

- Medidas de prevención dirigidas a toda la sociedad, entendiéndose que toda ella ha de verse implicada si se quiere tener éxito. Por esto se han planificado una serie de actuaciones que consisten en 4 medidas por el momento: campaña de sensibilización; charlas informativas; taller de formación-sensibilización a los medios de comunicación y congreso sobre convivencia.

➤ RECURSOS

En cuanto a recursos materiales, destacamos la elaboración de un manual de convivencia y guía para el profesorado (*figura 26*) dirigida a los centros de Secundaria y Bachillerato, complementado con unos cortometrajes. En la guía se explica qué es y qué no es violencia escolar, los factores que mejoran o degradan la convivencia y los papeles que juegan los colectivos implicados: centros, familias, alumnado y entorno social.

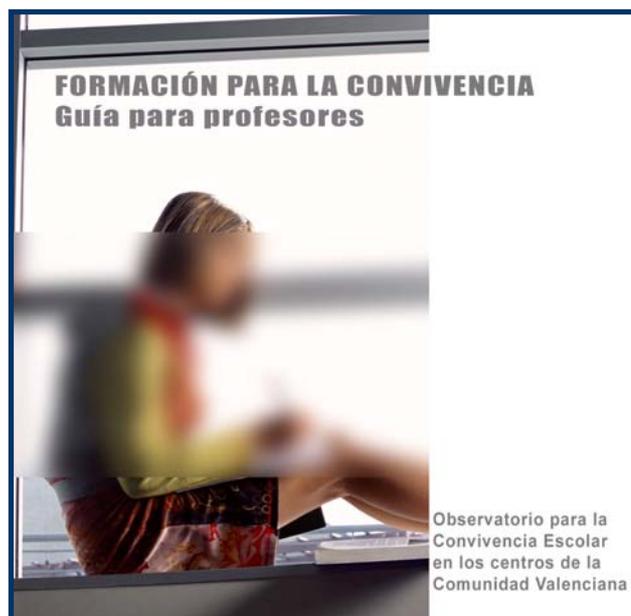


Figura 26. *Guía del profesorado enmarcada en el Plan Previ* (Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en centros de la Comunidad Valenciana, 2005)

En la Guía del Profesorado se incluyen unos anexos en los que se recogen la batería de herramientas e iniciativas para la mejora del clima escolar que se han impulsado desde el Observatorio, como son: las recomendaciones a padres/madres (anteriormente comentadas), el modelo/protocolo de actuación en centros ante casos de posible intimidación entre iguales, la legislación sobre convivencia, así como los recursos que la Conselleria de Cultura, Educació i Esport ha puesto a disposición de toda la comunidad educativa.

También el plan cuenta con una página web (<http://www.cult.gva.es/orientados>) con tres itinerarios diferenciados para que profesorado, alumnado y familias puedan recibir orientación e incluso plantear preguntas o sugerencias.

En cuanto a recursos humanos, se ha creado una Unidad de Atención e Intervención en cada Dirección Territorial (*figura 27*).

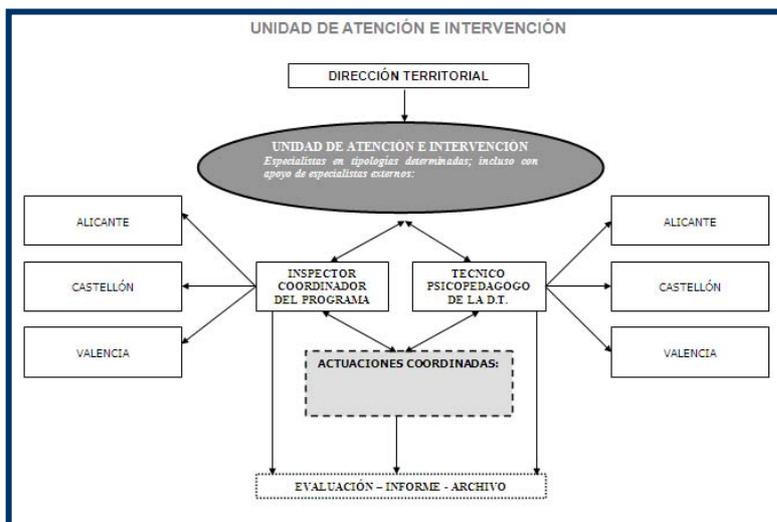


Figura 27. Composición de la “Unidad de Atención e Intervención” (Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en centros de la Comunidad Valenciana, 2005)

Tampoco podemos dejar de mencionar los protocolos de actuación proporcionados a los centros de la Comunidad Valenciana ante los problemas de convivencia escolar. En concreto, se han diseñado:

- **Protocolos de detección precoz** para los centros, su equipo directivo, profesorado y gabinete/departamento de orientación, llamado *Modelo de actuación en situaciones de posible acoso y/o intimidación entre iguales*

La finalidad del protocolo es proporcionar una orientación que facilite la intervención ante posibles casos de acoso. No se pretende ofrecer una clave para solucionar o evitar el acoso escolar, pero sí a registrar y documentar por escrito todo caso sospechoso de maltrato entre iguales. El objetivo está dirigido a dotar a los centros, es decir, a su profesorado, equipo directivo y gabinete/departamento de orientación, de unas plantillas que sirvan para:

- distinguir sobre qué es y no el acoso entre iguales
- registrar por escrito qué se ha hecho desde el centro

– informar a la Inspección Educativa, en caso necesario

Es un modelo de actuación en situaciones de posible acoso o intimidación entre iguales, que incluye como instrumentos una serie de plantillas a cumplimentar por parte del profesorado, director/jefe de estudios u orientador del centro educativo, en el momento en el que conozcan alguna situación.

Este modelo de actuación está incluido en la Guía de Formación del Profesorado que señalábamos. Mostramos a continuación un ejemplo (figura 28):

MODELO DE RECOGIDA DE DATOS DE PROFESOR/TUTOR/ORIENTADOR						
TIPO DE MALTRATO	AUTOR DE LA AGRESIÓN		LOCALIZACIÓN		FRECUENCIA	
			DENTRO DEL CENTRO	FUERA DEL CENTRO	CUÁNTAS VECES	DESDE CUÁNDO
FÍSICO Empujones Patadas Golpes Cachetes (collejas) Le arrojan cosas Esconden sus cosas Rompen sus cosas Robos Bofetadas Palizas Amenaza con armas Otros.....	COMPANEROS DE AULA Más de 1..... COMPANEROS DE CURSO Más de 1..... COMPANEROS DE CENTRO Más de 1..... EDAD = que la víctima < que la víctima..... > que la víctima..... SEXO Niño Niña	1 solo agresor Más de 1..... 1 solo agresor Más de 1..... 1 solo agresor Más de 1.....	Aula con profesor Aula sin profesor Pasillos Patio Aseo Gimnasio Vestuario Comedor Autobús escolar Al salir de clase A la salida del centro Otros.....	De camino a casa De camino a clase Alrededores escuela En mi barrio En una discoteca/bar Una instalación deportiva Otros.....	Pocas veces Algunas veces Todas las semanas Casi todos los días Casi siempre	Unos días Varias semanas Varios meses Todo el curso Desde siempre
VERBAL Motes Difamaciones Insultos Desprecios Desafíos Provocaciones Amenazas Amedrentar (meter miedo) Comentarios xenofobos Otros.....	¿TIENE EL RESPALDO DE OTROS COMPANEROS? Si No ¿EXISTE DESIGUALDAD DE FUERZA FÍSICA? Si No	Si No Si No	¿CUÁNDO OCURRIÓ? Un día de clase Fin de semana o festivo Vacaciones			
SOCIAL Difundir rumores (bulos) Aislar/ignorar Burlas Pintadas No dejar participar Humillaciones Extorsiones (obligar a hacer cosas)	¿HUBO TESTIGOS?	Nadie Compañeros/as Tutor/a Profesores/as Familiares Otros.....				
SEXUAL Comentarios tipo sexual Acoso Tocamientos Tocamientos con violencia Relación forzada	¿CUÁL FUE SU REACCIÓN? Cortar la situación Informar a algún adulto No hizo nada Animar al agresor Ayudar al agresor					

Figura 28. Modelo de recogida de datos de profesor/tutor/orientador en el marco del “Plan PREVI”
(Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en centros de la Comunidad Valenciana, 2005)

Otros modelos son:

- Modelo de entrevista profesor/tutor/orientador con víctima del maltrato
- Recogida de datos del profesor/tutor/orientador a la familia

Son plantillas sencillas, en las que el profesor/tutor, el equipo directivo o el psicopedagogo del centro marca con una cruz el tipo de incidencia, su

localización, la frecuencia, datos de los autores, información de la “víctima”, y la notificación a la Inspección con las medidas cautelares que desde el centro se hayan tomado. Además, las plantillas van acompañadas de un documento que ofrece pautas de observación y detección, pautas de intervención y medidas provisionales de urgencia para proteger a la persona agredida y/o evitar que las agresiones se repitan. Toda esta información se gestionará desde el gabinete de orientación de los centros, y desde éstos o la dirección del centro se introducirán los datos en el **Registro central**.

- **Protocolo ante situaciones de emergencia y/o especial gravedad** del Servicio de Inspección.

Cuando se produce un caso de emergencia y/o especial gravedad, el Servicio Central de Inspección ha diseñado un protocolo por el cual, una vez conocida la situación, todas las personas y/o servicios que sean necesarios se ponen en marcha para atender el caso. Está encabezado por el Coordinador de Programa de cada Dirección Territorial, que recogerá toda la información e iniciará las actuaciones. Es quien pone en marcha a la Unidad de Atención e Intervención, formada por él mismo, el Psicopedagogo de la Unidad, el Inspector de Área, el Centro y, si fuese necesario, especialistas externos.

En síntesis, el protocolo se pone en funcionamiento en el momento en el que se detecta un caso que afecte gravemente la convivencia de un centro. Quien detecta la situación (tutores, profesores, conserjes...) informa al equipo directivo. Éste, a su vez, informa a su inspector de área, a la familia, y si procede al ayuntamiento, juzgados o autoridad que competa. El inspector/a de educación recaba información *in situ* y traslada el informe al jefe de inspección, que pone en marcha a la Unidad de Atención e Intervención. Esta unidad está encabezada por el Coordinador del Programa, quien dirige las actuaciones del Psicopedagogo de la Unidad, figura creada para tal fin. De esa forma se pretende intervenir de forma inmediata y coordinada.

La Unidad de Atención e Intervención realizará finalmente un Informe de Evaluación sobre la incidencia, actuaciones para su atención, resultados de las actuaciones y situación final, que se elevará a la Dirección Territorial para su conocimiento y efectos, así como para su registro y archivo, por el Inspector Coordinador del Programa de Convivencia, en el Archivo-Registro que corresponda.

En la siguiente figura (figura 29), mostramos en concreto el procedimiento a seguir ante las situaciones que afectan la convivencia escolar.

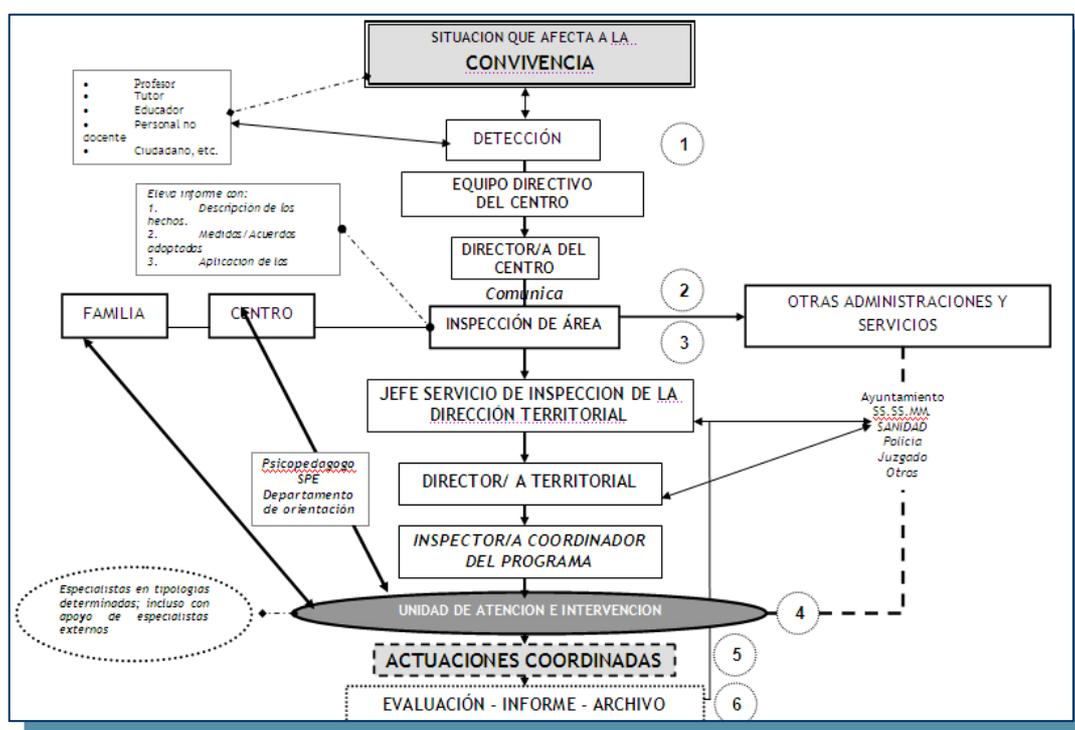


Figura 29. Protocolo ante situaciones de especial gravedad (Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en centros de la Comunidad Valenciana, 2005)

- **Plantillas del Entorno**, recientemente diseñadas e incorporadas a la página web del IVECE, (17-02-06). Recogen la información referida a las situaciones de riesgo que se detectan en el entorno de los centros escolares. Dichos informes se trasladan al IVECE y a la Inspección Educativa. El IVECE

pone en conocimiento de las tres Subdelegaciones de Gobierno y de los Directores Territoriales de Educación. Proporcionan una radiografía del entorno escolar para prevenir y actuar.

➤ EVALUACIÓN

Se realizó una evaluación de la página web y de los talleres de formación, que han supuesto algunas mejoras.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Vamos a exponer algunos datos en relación a algunas de las iniciativas descritas en anteriores páginas.

En cuanto al número de entradas a la página web “Orientados”, una de las primeras medidas puestas en marcha, se han registrado un total de 1.332 entradas, desglosadas de la siguiente manera

ALUMNADO	
Chicos	167
Chicas	160
Total	327
<i>Datos que llaman la atención</i>	139 de ellos no le cuentan a nadie qué les pasa.

FAMILIAS	
Padres	173
Madres	217
Total	390
<i>Datos que llaman la atención</i>	153 de ellos sólo tienen hijos/as en Primaria o Infantil, 162 en Secundaria. (este recuento es sobre 315 entradas hasta el 20 de junio)

PROFESORADO	
Tutores	310
No tutores	303
Total	613

Tabla 11. Número total de entradas a la página web “Orientados” desde el 15 de marzo hasta 14 de septiembre de 2005 (Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Esport, 2005)

Hasta el 15 de enero del 2006 se amplió a 2.924, de las cuales 1570 fueron del profesorado, 767 de familias y 587 de alumnado. Asimismo, de los correos que han ido llegando de los tres colectivos, se puede resumir que han contactado para recibir información y asesoramiento sobre casos personales.

En cuanto a los talleres de formación para la convivencia dirigidos a profesores, alumnado y familias, fueron pilotados en cuatro centros de la Comunidad Valenciana durante el mes de mayo de 2005: IES San Vicente Ferrer (Valencia), IES nº 27 Misericordia (Valencia), IES Ramón Cid (Benicarló, Castellón) e IES Miguel Hernández (Alicante). Actualmente se ha extendido la formación a 22 centros, pretendiendo abarcar a todo el profesorado. Está previsto que se extienda esta formación a 55 centros más, tras estimar la evaluación positiva de los mismos por parte de los centros que ya han recibido los talleres.

Por otra parte y con el objetivo de sensibilizar, se han enviado pósters y trípticos a todos los centros educativos, con el logo que mostramos a continuación y con el lema “¿Problemas de convivencia? Podemos hablarlo”. En una misma línea, se han realizado cuñas telefónicas, spots de televisión y se ha creado una canción que, sobre un fondo musical de hip-hop, anima a los jóvenes que padezcan acoso escolar a denunciar su situación de menosprecio. La campaña ha sido denominada por la administración como “Cuéntalo ya”.



Asimismo, podemos destacar que mediante *Orden del 25 de noviembre de 2005* se creó el Registro Central, con el objeto de registrar y analizar todas las alteraciones graves de convivencia que se den en los centros de la Comunidad Valenciana. El Registro Central es un formulario electrónico de introducción de datos ubicado en la página web del IVECE (www.cult.gva.es/ivece), en la sección PREVI.

También debemos mencionar la puesta en marcha de un Teléfono de Atención al Menor, con el objetivo de que una serie de profesionales de la Conselleria de Bienestar Social atiendan las llamadas a un teléfono gratuito para orientar, asesorar y auxiliar a víctimas de acoso escolar y a sus familias sobre los cauces educativos previstos para resolver el problema. No se trata de un teléfono de denuncia formal, pero sí se dan curso directo a las denuncias más graves.

Asimismo, resulta oportuno señalar que la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte ha elaborado recientemente la Orden que regula la creación y el desarrollo de un modelo orientativo para los planes de convivencia de cada centro docente para el curso 2006-2007, con el objetivo de fomentar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa a través de los planes integrales de actuación ya que, a partir del curso 2006-2007, cada centro debe contar con un plan de convivencia que sirva como modelo de actuación planificada.

Por otro lado, se ha colaborado con el Proyecto DITCA, el cual fue iniciado por la Conselleria de Sanitat con el objetivo de conseguir un diagnóstico, lo más temprano posible, sobre la base de población con mayor riesgo de sufrir problemas de anorexia y bulimia nerviosas de la Comunitat Valenciana entre 1º y 4º de la ESO. La colaboración consistió en incluir en los cuestionarios algunos ítems referidos a los problemas de convivencia.

Por otra parte, se han celebrado charlas en muchas comarcas de la Comunidad Valenciana con el objetivo de informar sobre qué es violencia escolar, cómo prevenirla y cómo intervenir cuando se produce.

Además, se ha puesto en marcha un taller de formación-sensibilización a los medios de comunicación durante 4 sesiones dirigido a clarificar conceptos, analizar factores de riesgo, conocer la influencia de los medios a corto y largo plazo, trasladando recomendaciones sobre “qué y cómo” informar y cuestiones éticas.

En cuanto a la formación del profesorado, se han realizado actuaciones para seis colectivos: actuaciones dirigidas a docentes de recién ingreso; a docentes con función tutorial; a los que pertenezcan a equipos directivos; a los destinados en Servicios Psicopedagógicos; a los pertenecientes a la red de formación (CEFIRE); así como actuaciones dirigidas a docentes del cuerpo de Inspección Educativa.

Por otra parte, procede señalar la *Orden de 14 de febrero de 2006* (DOGV 16-III-2006) por la que se convocaron los premios 2006 de la Comunidad Valenciana a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar, así como su concesión por la *Resolución de 5 de septiembre de 2006* (DOGV 13-IX-2006).

Finalmente, apuntamos que el Comité de Expertos del Observatorio para la Convivencia ha trabajado en nuevos materiales didácticos para trabajar la convivencia con alumnos de primaria. Se trata de dos nuevos cortometrajes y una nueva guía de formación adaptada a las necesidades de esta etapa educativa. Junto a esta guía, se han elaborado, además, unos materiales prácticos que informan y orientan a las familias sobre cómo actuar con sus hijos ante un problema de convivencia.

b.7 PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR ARAGÓN²⁹

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón puso en marcha en el curso 2005-06 el Plan, el cual engloba un conjunto de acciones destinadas a la mejora de la convivencia.

La finalidad del Plan es favorecer propuestas educativas innovadoras que ayuden a los centros educativos a conseguir la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, y a desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, mejorar la cohesión y las relaciones internas del grupo.

➤ OBJETIVOS

Los objetivos del Plan van en la línea de atención de todos y cada uno de los sectores de la comunidad educativa, con la intención de motivar al profesorado, alumnos y familias sobre la importancia de crear un buen clima de convivencia en los centros escolares, concretados en los siguientes puntos:

²⁹ La información de este programa la hemos obtenido a través de la página web http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/pro_con.htm. También nos ha sido de utilidad un artículo de su coordinador Soler Nages, J.L. (2006).

Para el alumnado

- Sensibilizar al alumnado sobre su papel activo e implicación en el reconocimiento, evitación y control de los conflictos de convivencia en los centros.
- Establecer un circuito de actuación claro que les permita informar en un ambiente de confianza de los hechos que hayan observado y romper con la "ley del silencio".
- Desarrollar habilidades interpersonales de autoprotección y seguridad personal.
- Favorecer la comunicación y la toma de decisiones por consenso.
- Difundir los dispositivos de ayuda existentes en el entorno.
- Promover la implicación de los alumnos en la definición de un Protocolo de Convivencia en su propio centro, partiendo de un modelo global elaborado.

Para el profesorado

- Conocer aspectos teóricos básicos de la convivencia entre iguales, las relaciones profesor-alumno, la convivencia en la interculturalidad y la convivencia en la diferencia de género, utilizando un lenguaje común.
- Implicar al profesorado en los procesos de reflexión y acción que ayuden a prevenir conflictos de convivencia en los centros.
- Dotar al profesorado de herramientas prácticas para la detección, el abordaje y la resolución de conflictos de convivencia en los centros.
- Clarificar las vías de actuación que permitan al profesorado resolver, derivar o notificar posibles situaciones de desprotección o de riesgo que se detecten a raíz de conflictos que se den en el aula.
- Promover la implicación del profesorado en la adaptación y puesta en marcha de un Protocolo de Convivencia en su propio centro, partiendo de un modelo global elaborado.

Para las familias

- Sensibilizar a las madres, padres y tutores sobre la importancia de prevenir conductas violentas en sus hijos.
- Dotar a las familias de herramientas para detectar la implicación de sus hijos en conflictos en el centro escolar y dar pautas de actuación.
- Facilitar a las madres, padres y tutores información acerca de las implicaciones psicosociales de la etapa adolescente
- Favorecer la reflexión de las familias sobre la importancia del estilo de interacción familiar.
- Difundir los recursos existentes en el entorno.
- Promover la implicación de las familias en la definición de un Protocolo de Convivencia en el centro de sus hijos, partiendo de un modelo global elaborado.

Para el centro

- Establecer cauces y procedimientos que faciliten la expresión de las tensiones y las discrepancias, así como la resolución de conflictos de forma no violenta.
- Mejorar el clima de convivencia en los centros en beneficio de una educación de calidad.
- Potenciar la formación de todos los miembros de la comunidad educativa para que puedan resolver los conflictos de forma tolerante y no violenta.

⇒ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Este Plan de educación para la convivencia aborda el tema desde diferentes ámbitos:

a) Convocatoria de ayudas para el desarrollo de Proyectos de Convivencia

Se pretende con esta iniciativa implicar a los centros, a las Asociaciones de Madres y Padres y a la inspección de los tres Servicios Provinciales en la mejora de la convivencia.

b) Plan General de actuación de la Inspección Educativa

En el contexto del Plan de Convivencia Escolar, el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el curso 2005/2006 incluye, como actuación prioritaria, el seguimiento de la respuesta educativa de los centros respecto de la convivencia escolar y la resolución de conflictos. Con esta actuación se pretende, durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007 y sobre una muestra de centros de Educación Primaria y Secundaria:

- Analizar los modelos adoptados por los centros para el seguimiento y mejora de la convivencia escolar.
- Proponer las medidas correspondientes de mejora y la difusión de las buenas prácticas.

c) Estudio-investigación: *El comportamiento social de los estudiantes de enseñanza no universitaria en Aragón.* Se pretende realizar un diagnóstico sobre la situación en Aragón en relación con los problemas de convivencia escolar.

d) Elaboración de materiales de trabajo para los centros. A lo largo del curso 2005-06 y comienzos del siguiente se pretende facilitar a los centros, AMPAs y Asociaciones de alumnos una guía sobre convivencia escolar con cuatro módulos: “Convivencia entre iguales”, “Convivencia en la Interculturalidad”, “Relaciones profesor-alumno”, “Convivencia en la diferencia de género”.

e) **Elaboración de la página web sobre la convivencia.** Se busca ofrecer una página web a la comunidad educativa como lugar de encuentro y trabajo, en donde se pueda encontrar todo tipo de información, así como una pequeña recopilación de materiales y experiencias. También está destinada a la publicación de trabajos, experiencias y proyectos relacionados con la convivencia, realizados por miembros de la comunidad educativa que así quieran hacerlo.

f) **Elaboración de un CD** con todos los materiales elaborados en los últimos cursos escolares, además de las experiencias y aportaciones más significativas para la mejora de la convivencia llevadas a cabo en los centros.

g) **Plan de Formación del profesorado.** En el curso 2006/07 se incluirá entre las líneas prioritarias del Plan de Formación la convivencia y la acción tutorial en los centros educativos.

➤ RECURSOS

El Plan de Convivencia Escolar del Gobierno de Aragón contempla la publicación de una guía con cuatro módulos para ser distribuida en los centros educativos de la comunidad autónoma aragonesa con el objetivo de intentar mejorar la convivencia en las aulas. Hasta el momento se ha distribuido una primera guía con uno de los módulos, el referente a la “Convivencia entre iguales”. El texto explica cómo detectar un caso de acoso, cómo analizarlo y qué hacer. Además, contiene materiales de trabajo, propuestas para favorecer la convivencia entre iguales tanto en el centro como en las familias y en el entorno. El objetivo de la guía es apoyar a los profesionales del ámbito educativo, al alumnado y a las familias en su reflexión sobre la importancia que entraña favorecer un buen clima de convivencia en los centros escolares y sobre la necesidad de la implicación de toda la comunidad educativa. Las otras guías hacen referencia a la “Convivencia intercultural”; “Convivencia entre géneros” y “Relaciones profesor-alumno”.

Por otra parte, destacamos los recursos formativos ofrecidos por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte por medio de la *Orden de 16 de*

agosto, por la que se convoca la realización de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros en materia de Convivencia Escolar y Educación Intercultural (BOA 11-IX-2006).

➔ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Algunas de las líneas de actuación planteadas ya se han llevado a cabo. Podemos comenzar señalando el portal de convivencia enmarcado en el Plan (<http://www.catedu.es/convivencia/>). Esta página web se ofrece a la comunidad educativa como lugar de encuentro en el que, además de posibilitar el intercambio de experiencias, se puedan enviar preguntas y sugerencias sobre el tema de la convivencia, consultar la documentación oficial, artículos de prensa, herramientas de trabajos, “novedades”, “enlaces de interés”...

Además, podemos destacar que se ha llevado a cabo un estudio por un equipo de la Universidad de Zaragoza, en coordinación con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la convivencia en los centros docentes. Consta de dos partes:

- “Conflicto relacional en el ámbito educativo”
- “Relaciones de convivencia” existentes entre los distintos miembros de la comunidad educativa

Para su implementación se ha contado con diferentes grupos de discusión con alumnos, padres y profesores, además de una muestra de 63 centros de las tres provincias aragonesas, para recoger el estado de opinión y situación de la comunidad.

El Plan de trabajo de este equipo se sintetiza en los siguientes puntos:

1. Informe sobre la situación actual respecto a los procesos de relación y comunicación en los centros de Primaria y Secundaria.

2. Informe sobre el seguimiento de los medios de comunicación del comportamiento anti-social en las aulas.

3. Conflicto y acoso escolar dentro del contexto social en el que se produce.

4. Propuestas para la Administración Educativa.

Asimismo, procede señalar la aprobación de la *Orden de 23 de diciembre de 2005* de convocatoria de ayudas para centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos para desarrollar proyectos de convivencia durante el curso escolar 2005-06 (BOA 20-I-2006). La Orden plantea dos ámbitos pedagógicos de trabajo:

- La educación para la paz, los derechos humanos, el aprendizaje de una ciudadanía democrática y la tolerancia: conocimientos esenciales sobre la sociedad, formación para la participación activa, derechos y deberes, normas democráticas y valores compartidos, conocimiento y estrategias de transformación hacia esos valores, problemáticas actuales y futuras...

- La prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar: organización y funcionamiento de los centros, estructura de aprendizaje cooperativo en el aula, proyecto de escuela abierta, autonomía y responsabilidad compartida, resolución pacífica de conflictos, habilidades sociales y comunicativas, desarrollo de la inteligencia emocional, mediación escolar...

C. PROGRAMAS E INICIATIVAS PROVINCIALES Y MUNICIPALES

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar la preocupación en torno al tema de la convivencia manifestada por los gobiernos locales, que a nivel provincial y municipal han dado ya algunos pasos para hacer frente a los diferentes problemas de convivencia acontecidos en las instituciones educativas. Tan sólo señalaremos a continuación algunas de estas iniciativas; si bien hemos

podido tener constancia de muchas otras, se trata de prácticas, en general, muy recientes y por tanto, las publicaciones y/o materiales de las mismas son todavía escasas, lo cual se encuentra vinculado con la imposibilidad de sernos facilitados datos de las mismas desde los organismos que las impulsan (publicaciones pendientes, proyectos aún pilotos...).

Para la selección de los proyectos, por tanto, además de considerar aquellos que nos resultaban más interesantes desde el punto de vista pedagógico, nos hemos detenido en los que podían responder de una manera más clara a los descriptores que establecimos en la ficha-síntesis inicial, uno de los objetivos que nos habíamos marcado. Por otra parte, hemos querido recoger ciudades de distinto tamaño, con número de habitantes diverso y, por tanto, posibilidades diferentes.

En concreto, vamos a detenernos en estudiar las siguientes iniciativas:

- c.1 Programa “Convivencia y Participación”: Palencia
- c.2 Programa “Aprender a convivir”: Vigo
- c.3 Proyecto “Turkana”: Fuenlabrada
- c. 4 “Programa Municipal de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia”: Las Palmas
- c.5 “Proyecto Municipal de Actuaciones Integradas frente al maltrato y la intimidación (bullying) en centros escolares”: Sagunto
- c.6 Programa Mediación para Convivencia: Torrejón de Ardoz

c.1 PROGRAMA "CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN" (ConPa) DE PALENCIA³⁰

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Se trata de un programa promovido desde la Dirección Provincial de Educación, con el fin de plantear la mejora de la convivencia en los centros docentes de la provincia de Palencia. Iniciado en el curso escolar 2000/2001, el programa pretende implantar un programa escolar, de carácter preventivo y participativo, que tenga como marco de actuación fundamental el propio centro docente. Tiene tres líneas fundamentales de actuación: el apoyo a los centros educativos participantes en el programa, la formación del profesorado y la promoción de actividades con los alumnos.

El programa surge como resultado de una encuesta realizada por la Dirección Provincial durante el curso 1999/2000 en varios centros de la provincia, a través de la cual se pudo concluir que:

1. Los centros de Educación Primaria de la provincia no consideraban que la conflictividad fuera un problema grave; pero, sí que advertían que la convivencia se veía alterada con casos muy puntuales (agresiones, sobre todo verbales, entre alumnos e incumplimiento reiterado de normas), que intentaban solucionarse desde los propios centros.

2. Los problemas de conducta en los centros de Educación Secundaria se daban cada vez con más frecuencia. Consideraban que era un problema bastante importante, aunque los conflictos graves solían ser esporádicos. Los problemas mayores de convivencia eran las agresiones, sobre todo verbales, entre alumnos, el incumplimiento reiterado de normas y el desafío a la autoridad del profesor.

³⁰ La información del programa la hemos encontrado en <http://www.apepalen.cyl.com/conviven/programa.htm> y García Ramos, D. y Medina Vaquero, M. (2002).

Aunque en una provincia como Palencia no podía describirse una situación alarmante, ni por la cantidad de casos ni por la naturaleza de los mismos, desde el Área de Programas Educativos se planteó la necesidad de iniciar un Programa que fomentase la mejora de la convivencia en los centros educativos y, sobre todo, previniese el clima de conflictividad y violencia que se percibía en el ambiente docente de otros lugares. Y así surgió el Programa “Convivencia y Participación” (CONPA), inspirado, fundamentalmente, en el Programa “Convivir es vivir” de la Comunidad de Madrid.

El Programa “Convivencia y Participación” presenta las siguientes características:

- Programa Escolar y Educativo

“Convivencia y Participación” busca la mejora de la convivencia en el centro educativo porque considera que desde la propia escuela se pueden articular intervenciones para que ésta mejore, tanto en si misma como en la proyección a su entorno próximo.

- Programa Preventivo

El programa pretende ser eminentemente preventivo y de sensibilización, que sirva para dotar a los centros y al profesorado de recursos y estrategias para la mejora de la convivencia, y, en su caso, para intervenir ante situaciones de conflictividad.

- Programa Participativo

Este programa pretende contar con la participación e intervención activa de la comunidad educativa en su conjunto, y de todas cuantas instituciones puedan aportar recursos al ámbito escolar en relación con esta temática.

➤ OBJETIVOS

1. Detectar y analizar los niveles de convivencia en los centros educativos, así como las posibilidades y áreas prioritarias de mejora de la convivencia.
2. Prevenir la aparición de posibles situaciones de maltrato y violencia dentro y fuera de la institución escolar.
3. Mejorar los niveles de convivencia en el centro educativo y en su entorno próximo, mediante una coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.
4. Apoyar al profesorado en la adquisición de habilidades de comunicación y estrategias de intervención, para afrontar los conflictos.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El Programa “CONPA” pretende abarcar distintas intervenciones que se concretan en tres líneas de actuación:

- Actuaciones dirigidas a los centros educativos que participan en el programa: Implantación y desarrollo de un modelo concreto de trabajo para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

- Actuaciones dirigidas al profesorado: Actividades de formación del profesorado que quiera profundizar en la mejora de la convivencia y en la prevención de diferentes situaciones de conflictividad.

- Actuaciones dirigidas a alumnos y la comunidad educativa: Realización de programas y/o actividades, promovidas desde la Consejería de Educación o desde otras instituciones que promuevan la mejora de la convivencia o prevengan la violencia desde el contexto educativo.

Pasamos a desarrollar las señaladas líneas de actuación:

- Actuaciones dirigidas a los centros educativos que participan en el programa

El Programa CONPA actúa en el ámbito escolar. Considera a la escuela como un espacio compartido por todos los sectores de la comunidad educativa desde el que se pueden articular intervenciones para mejorar la convivencia tanto en el propio centro como en su entorno próximo.

La incorporación de los centros al programa se realiza en cada curso escolar mediante convocatoria de la Dirección Provincial de Educación. Pueden participar en la convocatoria los centros educativos de la provincia de Palencia sostenidos con fondos públicos que escolarizan alumnado de Educación Primaria y/o Educación Secundaria. Los centros que deseen participar en el Programa “Convivencia y Participación”, pueden acogerse a una de las siguientes modalidades:

MODALIDAD I	<p>El objetivo de esta modalidad es que los centros asuman el compromiso de elaborar, desarrollar e implantar a lo largo de dos cursos escolares un Plan Interno de Actuación (PIA) que actúe como instrumento que posibilite la consecución de los objetivos del Programa. El primer curso se dedicará a la elaboración del Plan Interno de Actuación, abordándose su desarrollo e implantación durante el segundo.</p> <p>Los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) aportarán a los centros seleccionados el desarrollo de las siguientes actividades de formación:</p> <ul style="list-style-type: none">- En el primer curso se facilitará formación básica para el profesorado, encaminada a profundizar en temas relacionados con la mejora de la convivencia y que faciliten la elaboración del Plan Interno de Actuación (PIA).- En el segundo curso se podrán programar en cada centro educativo, módulos de formación específica para el profesorado en la línea de desarrollo de su Plan Interno de Actuación.
-------------	---

MODALIDAD II	<p>Esta modalidad tiene como objetivo el que los centros puedan llevar a cabo durante el un curso escolar distintas actuaciones de acuerdo con las líneas y objetivos del Programa. Tiene una doble dimensión:</p> <ul style="list-style-type: none">• Centros que elaboran un Proyecto de actuaciones relacionadas con las líneas y objetivos del Programa “<i>Convivencia y Participación</i>”, y que por su naturaleza y carácter supongan un primer nivel de iniciación.• Centros seleccionados en convocatorias anteriores que tengan como objetivo la profundización en alguna de las líneas del Programa “<i>Convivencia y Participación</i>”. <p>Los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) facilitarán formación al profesorado participante, así como el apoyo y asesoramiento necesario para la puesta en práctica de su Proyecto, a través de la modalidad formativa de “Grupo de Trabajo”, con una duración máxima de cuarenta horas. Dicho Grupo de Trabajo se incorporará directamente al Plan Provincial de Formación.</p>
--------------	---

- Actuaciones dirigidas al profesorado

El deterioro de la convivencia en los centros educativos es un tema que preocupa a todo el profesorado, que manifiesta constantemente su preocupación por el aumento de problemas de disciplina y convivencia en los centros. La introducción de técnicas y habilidades para enfrentarse a esos conflictos en el marco educacional se hace cada vez más necesaria con el fin de mejorar las relaciones y las comunicaciones interpersonales.

Con el fin de buscar soluciones a los distintos problemas y conflictos con los que el colectivo docente se enfrenta en el día a día de las aulas, este programa tiene prevista la convocatoria de cursos y jornadas incluidos en el Plan Provincial de Formación de cada curso. La temática de esas actividades de formación puede abarcar cuestiones como la prevención del maltrato infantil, el maltrato entre iguales, la resolución de conflictos, la mediación escolar, la salud laboral del profesorado, etc.

- Actuaciones dirigidas a los alumnos y la comunidad educativa

Realización de programas y/o actividades, promovidas desde la Consejería Educación o desde otras instituciones que promueven la mejora de la convivencia y prevengan la violencia desde el contexto educativo. Encajan, dentro de esta línea de actuación, todas aquellas actividades dirigidas a alumnos que tengan como objetivo promover hábitos de convivencia y participación. Estas actividades pueden estar promovidas por la administración, por instituciones de carácter público o privado.

En este contexto, hasta el momento, se enmarcan las siguientes:

- Desarrollo de Escuelas de Padres en los centros que participan en el Programa, a través de la Universidad Popular de Palencia.
- Colaboración con la Cruz Roja de Palencia en el desarrollo en los centros de un programa específico de prevención de la violencia entre los jóvenes.

➔ RECURSOS

Los centros seleccionados, en cualquiera de las modalidades, contarán con asesoramiento técnico, tanto para las actividades de formación como para la elaboración y aplicación del Plan Interno de Actuación, del Área de Programas Educativos, de la Inspección Educativa, de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

La participación del profesorado en las actividades de formación del Programa “CONPA” establecidas en cada convocatoria, se certificará de forma individual por el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

Por otra parte, conviene señalar la constitución del denominado “Equipo de Apoyo” con las siguientes funciones:

- Análisis de la situación de la convivencia escolar en los centros educativos de la provincia de Palencia.
- Elaboración de materiales de apoyo a los centros y al profesorado.
- Propuestas de formación del profesorado.
- Difusión del Programa.
- Modelo de atención a los centros incorporados al Programa.
- Propuestas de mejora del Programa.
- Revisión de la convocatoria de participación en el Programa.
- Informar sobre los proyectos presentados para participar en el Programa.
- Estrategias de evaluación del Programa.

Asimismo, destacamos algunos materiales que complementan al programa que se encuentran publicados en la página web del Programa, <http://www.apepalen.cyl.com/conviven/recursos.htm>:

- Materiales elaborados por el Equipo de Apoyo: El Plan Interno de Actuación. Guión y memoria; el Proyecto de Actuación. Guión y memoria; apuntes para la elaboración de un marco teórico sobre la convivencia en los centros educativos; documento para la autorrevisión de la convivencia en el centro y fases del proyecto.
- Materiales que por su contenido pueden ser de interés.
- Libros descargables en formato PDF.

- Bibliografía.

➤ EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El programa CONPA tiene ya algunos años de implantación. Por ello, se considera de suma importancia realizar una evaluación del mismo que, mediante criterios e instrumentos adecuados, aporte datos relativos a su efectividad y resultados. Para facilitar una mayor validez, se establece que la evaluación debe tener un carácter externo. En concreto, la evaluación fue encargada a Benito Arias, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. Tras la elaboración del correspondiente proyecto de investigación, alumnos de cuarto y quinto de la Facultad de Educación y Trabajo Social, llevaron a cabo durante el mes de marzo el trabajo de campo en once centros que han participado en el Programa. Los centros prestaron su total colaboración para el desarrollo de esta fase de la investigación. De la evaluación, surgió un extenso informe (B. Arias y R. Morentín, 2004), del que sólo señalaremos algunas conclusiones más relevantes.

- En relación con los alumnos

Tan sólo en torno a un tercio de los alumnos manifiestan conocer el programa (35%) o a las actividades que se llevan a cabo en él (29%). No obstante, esta desinformación es lógicamente mayoritaria entre aquellos alumnos que no participan en el programa puesto que de los que sí participan, prácticamente dos tercios manifiestan estar informados. Asimismo, esta información es mayor entre los alumnos de Educación Primaria y aquellos que llevan dos años en el programa.

En cuanto a la participación en el programa, se encuentra que en torno a un tercio de los alumnos manifiestan no participar en el programa. Pero esta baja proporción debe ser tomada con cierta cautela, puesto que es probable que haya alumnos que, aun participando en el programa, no reconozcan esas actividades como pertenecientes al programa CONPA. De los alumnos que sí participan, a las

tres cuartas partes se les ha solicitado su participación u opinión, estando además esto asociado con la etapa de Primaria y aquellos que llevan en el programa dos años.

Tanto los alumnos participantes en el programa como aquellos que tienen sobre el programa un conocimiento indirecto, manifiestan opiniones favorables tanto respecto al logro de sus objetivos como a la conveniencia de su ampliación a otros centros. En este sentido, el hecho de participar formalmente en el programa marca una diferencia significativa con respecto a quienes no pertenecen al mismo. Por otra parte, la información que recibe el alumnado proviene principalmente de lo que les comentan sus profesores (tutorías) y padres, aunque también por la realización de encuestas y por la observación de carteles.

En relación con las familias

En cuanto a la información y participación de las familias, no llegan la mitad aquellos que dicen estar informados sobre el programa y tan sólo un 11% de los padres han participado en el mismo. Además, esta participación es mayor en la etapa de Educación Primaria y, lógicamente, en aquellos cuyos hijos han participado en el programa, no encontrándose, sin embargo, relación con el sexo ni con la titularidad (aunque sí con el centro).

En relación con el profesorado

Respecto al grado de información percibida, el profesorado entrevistado considera que disponen de información suficiente y clara (o incluso mucha información). No obstante, algún profesor señala que esa información depende de la implicación del profesor en el programa.

Respecto a la utilización de los canales de comunicación, el profesorado lo valora positivamente, con la utilización de escuelas de padres, tutorías con profesores, reuniones, cursos, claustros y actividades con los alumnos. Alguno de

los profesores entrevistados expone que aun así, los padres no reconocen a veces el programa CONPA (“aunque sí que les suena”).

En cuanto a las actividades de formación, el profesorado las valora de manera muy positiva, destacando en general una alta eficacia. No obstante, también señalan el carácter teórico de alguna de ellas (no viendo el enfoque práctico). Asimismo, consideran que con estas actividades se han formado en habilidades sociales, en habilidades de comunicación, así como en el seguimiento de una serie de pautas y estructuración. También destacan el papel que han jugado en la concienciación del profesorado y en la mediación de los conflictos.

La opinión del alumnado a este respecto no es ecuánime, pues algunos alumnos consideran que sí ha funcionado, observándose mejoras en el profesorado (mayor intento de solución positiva de los conflictos, diálogo, fomento de las relaciones interpersonales). No obstante, algunos alumnos señalan que la eficacia ha sido baja y que no se han observado cambios.

Puntos fuertes y débiles del programa

En cuanto a los principales puntos fuertes del programa, el profesorado señala el fomento de una mayor reflexión entre el profesorado sobre la situación, promoviendo el consenso. Asimismo, consideran que permite el desarrollo de una serie de destrezas y habilidades, fundamentalmente aquellas relaciones con la convivencia, habilidades de comunicación y de mediación, así como el trabajo en equipo. También destacan el papel que se concede a la prevención de problemas, la solución de pequeños conflictos y el trabajo con las normas. Por último, asimismo, se destaca el hecho de insertar el programa en el Proyecto Curricular, la presencia del alumnado en la evaluación y la mayor implicación de las familias.

El alumnado, por su parte, hace más hincapié en el fomento de un mayor conocimiento entre ellos, mejorando la convivencia y relacionándose más unos con otros. Asimismo, señalan el incremento del trabajo en grupo y la ayuda para

relacionarse con el profesorado, como uno de los aspectos más destacables del programa.

En cuanto a los puntos débiles, la exigencia de tiempo extra e implicación es destacada por el profesorado. Asimismo, también se recoge el carácter general del programa (“muchas cosas y ninguna”), no sirviendo para resolver todos los problemas. La falta de coordinación y comunicación con otros centros, junto con la baja participación de los padres son otros de los puntos débiles señalados por el profesorado. Por último, también se señala la resistencia de alguno de los profesores (al no haber estado implicados en el programa), así como el hecho de que debería adaptarse para primaria, pues se considera específicamente enfocado a la etapa de secundaria. El alumnado, por su parte, manifiesta no conocer en general puntos débiles.

Tanto el profesorado como el alumnado entrevistados consideran que la implantación de este tipo de programas es bastante útil para el fomento de la convivencia y las relaciones entre todos. El profesorado destaca el papel desempeñado de cara a la integración de los alumnos y para la prevención, debiéndose aplicar por tanto en todos los centros y no sólo en aquellos “conflictivos”. Por su parte, el alumnado destaca la importancia de llevarse a cabo sobre todo en los institutos, donde las relaciones cuestan más.

En relación con los aspectos concretos de la vida del centro que han mejorado por el programa, el profesorado destaca la mayor reflexión del profesorado, la posibilidad de sistematizar la educación en valores, o el conocimiento más claro de las normas para toda la comunidad educativa. Asimismo, observan mejoras en momentos puntuales y mejoras en las relaciones, la comunicación y la implicación del profesorado. Asimismo, alguno de los profesores señala mejoras en el comportamiento del alumnado. Respecto al alumnado, éste señala las mejoras en el comportamiento tanto entre ellos como con el profesorado. Destacan mejoras en la convivencia y en el respeto de las normas.

Por otra parte, tanto el alumnado como el profesorado señalan que el programa ha generado una mayor implicación de toda la comunidad educativa, con una mayor participación del alumnado y de las familias en la escuela de padres, aunque se hace más hincapié en la participación de profesores y alumnos. El profesorado señala que ahora hay una mayor implicación de algunos profesores en las tutorías.

En general, el grado de satisfacción con el programa es alto, tanto del profesorado como del alumnado, aunque alguno de los entrevistados de ambos colectivos lo calificaba como medio-regular.

En cuanto a las perspectivas de desarrollo futuro del programa, aunque en general el alumnado las desconoce, el profesorado destaca el seguir adelante con el programa en los próximos años, perfeccionando progresivamente lo aprendido y resolviendo lagunas. Asimismo, alguno de los entrevistados señala la implantación del programa en otros centros y en otras etapas educativas. Por último, también señala el hecho de integrar el tema de la diversidad y la intimidación.

⇒ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA³¹

Hasta el momento actual, únicamente disponemos datos de su puesta en práctica desde su origen hasta el curso 2004/05. Pasamos a señalar algunas iniciativas puestas en marcha durante estos cursos.

CURSO 2000/2001

Una vez diseñado el contenido del programa, el comienzo del mismo se inició con la convocatoria en febrero de 2001 de un curso de formación básica sobre diversas cuestiones relacionadas con la convivencia dirigido a los profesores inscritos de los dos primeros centros que participaron en el programa: IES Jorge

³¹ El nombre de todos los centros concretos en los que se ha aplicado el programa se encuentran en la página web <http://www.apepalen.cyl.com/conviven/centros.htm>

Manrique y Colegio Marista-Castilla. A partir de la finalización de la fase formativa, ambos centros abordaron la realización de un “Plan Interno de Actuación” específico, analizando, en primer lugar, la situación de la convivencia en los respectivos centros, a través de encuestas a los diversos sectores de la comunidad educativa y del estudio de la realidad educativa propia.

CURSO 2001/2002

A comienzo del curso se constituyó el “Equipo de Apoyo” cuyas primeras actuaciones estuvieron relacionadas con la revisión del contenido del programa y la organización de la convocatoria de una reunión dirigida a todos los centros que impartiesen Educación Secundaria, con el fin dar a conocer las líneas fundamentales del mismo. Tras la celebración de la jornada, se difundió la convocatoria para los centros que desearan incorporarse al programa en el curso 2001/02.

Finalizado el plazo de la convocatoria, se acordó la incorporación de tres centros, en donde se realizó la formación básica en los meses de enero, febrero y marzo de 2002. A partir de abril, los grupos de profesores implicados se dedicaron a la elaboración del “Plan Interno de Actuación” para el centro, cuya aplicación se realizaría al curso siguiente.

Por su parte, en los dos centros del curso anterior se realizaron, a propuesta de los propios grupos de trabajo, sendos cursos de formación de 20 horas, dirigidos a facilitar la aplicación del “Plan Interno de Actuación” de cada centro.

Además de la formación realizada en los centros que participan en el Programa, se programaron cursos que abordaban el tema de la convivencia en los centros educativos, desde un ámbito general o más específico (disciplina en el aula, maltrato entre iguales, enfermedades profesionales...).

Las actividades realizadas en el curso 2001/02, fueron:

- Curso sobre mediación escolar, dirigido al profesorado de Educación Compensatoria.
- Curso sobre el “stress” del profesorado, en colaboración con el Colegio Oficial de Médicos de Palencia.
- Curso sobre maltrato infantil, en colaboración la Gerencia Territorial de Servicios Sociales de Palencia.

Por otro lado, buscando una mayor implicación de la comunidad educativa en el programa, los dos centros incorporados en el año 2000, iniciaron durante ese curso una Escuela de Padres, coordinada desde la Universidad Popular de Palencia (UPP). Esta actividad ha sido financiada por la Consejería de Educación y Cultura.

En colaboración con el Ayuntamiento de Palencia, se realizó el programa “*Tan bien de tarde*”, que pretende incrementar la participación de los jóvenes en actividades de tiempo libre como alternativa de ocio y contra el uso de drogas. Muchas de las actividades del programa se realizaron en el IES Jorge Manrique de la capital, abriendo el centro a la participación de los jóvenes al facilitarles el uso de sus instalaciones.

CURSO 2002/03

La principal novedad para ese curso fue la apertura de la convocatoria a la participación de centros de Educación Primaria. Por otra parte, se incorporaron al programa cuatro nuevos centros.

Los tres centros educativos que se encontraban en el segundo año de participación en el programa procedieron a lo largo del curso a la implementación del correspondiente “Plan Interno de Actuación”, cuyos positivos resultados se recogen en las memorias presentadas en el mes de mayo.

A finales de junio de 2003 se realizó una jornada de intercambio de experiencias con la participación de todos los centros incorporados al programa

Durante este curso, con la subvención de la Consejería de Educación y Cultura, se han ampliado por la Universidad Popular de Palencia las acciones de la Escuela de Padres que funcionaban en el IES Jorge Manrique y el C. Marista, a los tres centros incorporados en el año anterior.

CURSO 2003/04

Los centros incorporados durante el curso 2002/03 implementaron su “Plan Interno de Actuación” elaborado durante el curso anterior. Para facilitar el desarrollo de los planes internos de actuación, se impartió formación específica a cada uno de los centros, en función de los ámbitos de mejora propuestos.

Al finalizar el curso, todos los centros presentaron la memoria de la actividad, donde se recoge el trabajo realizado y los resultados obtenidos.

Por otra parte, se incorporaron nuevos centros, tanto en la modalidad I (3 centros), como en la II (2 centros).

A partir de la formación recibida y de la realización de un proceso de evaluación interna, cada uno de los centros de la modalidad I elaboró un Plan Interno de Actuación cuyo desarrollo se realizaría durante el curso 2004/05.

Los centros participantes a través de la modalidad II desarrollaron sus respectivos proyectos de actuación, contando con la formación específica que su aplicación requería. Los proyectos de actuación contemplaban las siguientes áreas de trabajo:

- Mejora de los procesos de gestión del aula y desarrollo de habilidades sociales.

- Las habilidades sociales para la mejora de la convivencia

En el mes de junio, los centros presentaron las memorias correspondientes a las actividades realizadas.

La formación del profesorado y el seguimiento de las actividades se realizaron a través del CFIE de Palencia, con la participación activa de los asesores implicados en el desarrollo del Programa.

En el momento presente, se ha procedido a la actualización de la página web del Programa, incluida dentro de la información de la página del Área de Programas Educativos (www.apepalen.cyl.es), incorporando novedades, información, documentación y otras notas de interés. Por otra parte, podemos señalar que a lo largo de los últimos cursos, se han introducido modificaciones y novedades en el desarrollo del Programa, actualizándose su contenido.

c2. "APRENDER A CONVIVIR" (VIGO)³²

➤ **FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA**

Se trata de un programa coordinado por el profesor Xesús R. Jares, incluido en el programa "Nova Escola Galega: Educadores para la paz", de la Comunidad Autónoma de Galicia. Nace en el año 2000 a iniciativa del Colectivo Educadores/as pola Paz- Nova Escola Galega y el patrocinio de la Concejalía de Educación y Mujer del Ayuntamiento de Vigo. El programa se basa en la construcción de una cultura de convivencia respetuosa, democrática, solidaria y sin ningún tipo de discriminaciones y violencias.

³² La información del programa la hemos obtenido de las páginas web <http://www.aprenderaconvivir.org/> y <http://hoxe.vigo.org/movemonos/educacion5.php?lang=gal>, así como de referencias bibliográficas (Jares, X.R., 2001a, 2002, 2006) y de mantener contacto mediante correo electrónico con el coordinador del programa.

➤ OBJETIVOS

El Programa pretende ofertar al conjunto de la ciudadanía, y muy particularmente a los diferentes sectores de la comunidad educativa, una serie de propuestas y recursos para construir una convivencia más sana y respetuosa entre todas y todos, democrática, solidaria y sin ningún tipo de discriminaciones y violencias. Más concretamente, los objetivos del mismo son:

- Favorecer una convivencia positiva y democrática en los centros escolares del Ayuntamiento de Vigo.
- Aprender a convivir con el conflicto de forma positiva.
- Rechazar la violencia como forma de resolución de los conflictos.
- Prevenir conductas intimidatorias y de maltrato entre el alumnado.
- Desarrollar una cultura da paz asentada en los derechos humanos y los valores de respeto, tolerancia y democracia.
- Crear una red de mediadores de resolución de conflictos entre los estudiantes de los centros escolares de ESO del Ayuntamiento de Vigo.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Las propuestas y recursos que se ofrecen a los centros inscritos son:

- *Formación para los tres sectores de la comunidad educativa.*
 - Cursos de formación para el profesorado de 30 horas de duración, homologados por la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia.
 - Actividades y cursos de formación para madres y padres sobre esta temática.
 - Actividades y cursos de formación para estudiantes, particularmente de formación de mediadores/as en resolución de conflictos.

- *Asesoramiento a los centros*

En los centros seleccionados para participar en el Programa, y siempre y cuando lo soliciten, se desarrollarán sesiones de asesoramiento sobre los diversos aspectos del mismo. Se dará prioridad a aquellos que tengan elaborado un proyecto de intervención en esta temática y estén desarrollando actividades del mismo. Especialmente importantes serán las sesiones de coordinación con las personas responsables del Programa en los centros, que se celebrarán al menos una por trimestre.

- *Servicio de mediación*

Para los centros participantes en el Programa, se ofrece la posibilidad de que miembros del Equipo de trabajo hagan de mediadores en conflictos ligados a la vida del centro, siempre y cuando se hayan utilizado previamente los mecanismos internos de resolución.

- *Trabajo directo con el alumnado*

Desde el Programa las intervenciones directas con las y los estudiantes las concretan fundamentalmente en cuatro tipos:

- En la sensibilización y formación en dinámicas de resolución de conflictos.

- En la formación de la red de mediadores/as para la resolución de los conflictos entre los propios estudiantes.

- En algunos de los tópicos de los tres itinerarios que conforman el apartado dedicado al currículo: Itinerario de educación afectiva y relaciones interpersonales, Itinerario de resolución de conflictos y no violencia e Itinerario de educación para la paz y los derechos humanos.

- En algunas actividades extraescolares.

- *Materiales de apoyo*

Todos los centros del Ayuntamiento de Vigo recibirán los materiales propios diseñados específicamente para el Programa. Inicialmente son:

- Libro “Aprender a convivir”, escrito por el coordinador del programa (X. Jares, 2001a), en el que se recogen las claves desde las que se vertebra el programa, propuestas de intervención y recursos didácticos.
- *Tres carteles:* uno con el logotipo del Programa, otro sobre qué hacer ante un conflicto y un tercero sobre la mediación.



- *Dos trípticos:* uno sobre el Programa y otro sobre la mediación.



- *Dossieres* informativos con experiencias y recursos.
- *Adhesivos y marcadores* de libros.
- *Maleta pedagógica*. Además de los materiales específicos del programa, los centros participantes recibirán una “maleta pedagógica” con diferentes materiales didácticos relacionados con el programa.

➤ EVALUACIÓN

Las evaluaciones parciales que han hecho de los tres tipos de cursos de formación impartidos –profesorado, formación de mediadores/as y de formación de madres/padres–, así como por el amplio eco del programa que ha tenido tanto en Galicia como fuera de esta Comunidad; el número de centros inscritos; la reedición de buena parte de los materiales; etc., son indicadores –todo ello– del buen funcionamiento del programa, sí bien no ha habido una evaluación global del mismo.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Han participado en total 21 centros: 14 de ellos inscritos en el curso 2000-1 y otros 7 centros más inscritos en el curso 2001-2.

El curso 2000-2001 fue el año académico en el que diseñó y presentó el programa a los diferentes sectores de la comunidad educativa. En efecto, una vez que se concretaron los objetivos y líneas de intervención, se pasó a la fase del diseño del mismo y de elaboración de materiales didácticos. Con posterioridad, el programa se presentó en la comisión pedagógica del Consejo Escola Municipal de Vigo (CEMV), órgano que había aprobado previamente la prioridad de trabajar en esta temática. Una vez asumido por la Concejalía de Educación y Mujer, fue presentado al pleno del CEMV. Asimismo, fue presentado a la asamblea de directores/as de Educación Infantil y Primaria, y a la asamblea de directores/as de

Educación Secundaria. También se insistió en hacer lo propio con la Federación Olívica de Asociaciones de madres y padres de alumnos, pero finalmente por problemas técnicos tuvo que aplazarse para el curso 2001-02. Igualmente se dio a conocer al conjunto de la sociedad a través de los medios de comunicación y más tarde a través de la presentación el libro “*Aprender a convivir*”. Además de esta labor de diseño y difusión, se inició una tercera actividad ligada a la formación del profesorado con el primer curso de 30 horas y diversas reuniones de trabajo con grupos de profesores/as.

En el segundo año de funcionamiento, curso 2001-02, se prosiguió con la difusión. La formación del profesorado, por una parte, se realizó a través de un segundo curso de formación de 30 horas y un curso de especialización de 20 horas (impartidos ambos entre los meses de octubre y noviembre de 2001). También se inició la formación para el alumnado de ESO, a través de los cursos de formación de mediadores/as de 10 horas de duración (en este curso se han impartido dichos cursos en tres IES) y otras actividades, tanto en horario escolar como extraescolar. Por otra parte, quisiéramos señalar la formación para madres y padres, que fue realizada a través de una sesión de trabajo que tuvo lugar un sábado por la mañana para el conjunto de las AMPAS de Vigo, así como a través de dos cursos. Las temáticas abordadas fueron: conflicto y estrategias de intervención; el desarrollo de la autoestima en las familias; la adolescencia y la afectividad y sexualidad en las familias). Igualmente, continuaron las sesiones de coordinación y asesoramiento a los centros, así como el apoyo al programa con más materiales y recursos, entre los cuales ya está en la red la web del programa (www.aprenderaconvivir.org).

Según nos ha indicado el coordinador del programa, de los centros en los que se ha desarrollado el programa, la mediación se ha aplicado, en concreto, en tres IES y en un centro de educación especial. En el libro “*Pedagogía de la convivencia*”, cuyo autor es el coordinador del programa, puede consultarse una de estas experiencias de mediación (X. R. Jares, 2006).

En estos momentos, el programa “Aprender a convivir” ya no se está aplicando institucionalmente en el Ayuntamiento de Vigo por razones de cambio político, según nos ha apuntado su coordinador; no obstante en muchos centros que participaban en el mismo siguen desarrollando algunas políticas contenidas en el programa.

C.3 PROYECTO TURKANA³³

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Turkana es el nombre de una red que nació como un proyecto educativo para mejorar la convivencia entre todos los miembros de la comunidad escolar: profesores, alumnos y familias. Sus fundadores fueron tres institutos de Fuenlabrada: Salvador Allende, Jovellanos y Dionisio Aguado. Posteriormente, se incorporaron cinco centros más. Se encuentra animado y respaldado por el CAP (Centro de Profesores) y el Ayuntamiento de Fuenlabrada.

Participan miembros de la comunidad educativa y de otras instituciones sociales. En concreto, las instituciones participantes son:

- Institutos de Secundaria del Municipio: Dionisio Aguado, Dolores Ibárruri, Gaspar Melchor de Jovellanos, Joaquín Araujo, José Luis López Aranguren, Julio Caro Baroja y Salvador Allende.

- Servicio Técnico de Inspección Educativa (S.I.T.E.). Se ha contado con el apoyo directo y la implicación del inspector en estos centros D. Pedro Uruñuela, que ha participado, desde el primer momento, a través de charlas formativas, participación en la coordinación y horarios flexibles en algunos centros.

³³ La información expuesta la hemos obtenido de la página web <http://www.turkana.info/>, así como de algunas referencias bibliográficas (López Jiménez, P., 2005; López Jiménez, P. y Fernandez, C. 2006).

- Delegación de Educación del Ayuntamiento de Fuenlabrada. El Ayuntamiento apoya el Proyecto Turkana editando materiales, folletos informativos, jornadas para familias y profesorado, y subvenciones para actividades. Asimismo, facilita espacios y servicios municipales cuando son necesarios: teatros, campos deportivos, autocares, etc.

- Centro de Apoyo al Profesorado de Fuenlabrada (C.A.P.). A través de sus asesores de atención a la diversidad coordina las reuniones mensuales, envía los fax, la correspondencia a los centros, y organiza en los plenarios del Turkana las jornadas de formación y actividades que se van realizando en los centros, así como la página web que les pone en contacto.

- La Consejería de Salud. Psicólogas del Plan de Prevención de Drogodependencia del Ayuntamiento de Fuenlabrada son también miembros activos del Turkana y participan aportando materiales a los tutores de todos los centros sobre prevención a través de programas de habilidades de comunicación, desarrollo de la autoestima y sesiones de cine en valores a lo largo de todo el curso escolar.

➤ OBJETIVOS

- Analizar los factores y elementos que inciden en la convivencia y en la conflictividad escolar.
- Proporcionar los conocimientos, habilidades y estrategias para la mejora de la convivencia y para la prevención y resolución de conflictos en los centros educativos.
- Diseñar e implementar un Plan de Actuación orientado a la mejora de la convivencia escolar y al adecuado tratamiento de la conflictividad.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

- Desarrollo de la participación del alumnado y profesorado

- Consenso de normas en la clase: Estatuto de Aula.

- Aprendizaje en mediación: Comisiones de Convivencia. Cursos de mediación para profesores y alumnado.

- Desarrollo de actividades intercentros: campeonatos deportivos.

- Educación en valores y Derechos Humanos: Trabajos participativos sobre Día de la Mujer Trabajadora, interculturalidad y charlas sobre los Derechos Humanos por los propios alumnos.

- Actividades de acogida del nuevo alumnado y profesorado en los centros

- Fomento de las actividades extraescolares para mejorar su educación en valores: semanas culturales.

- Guía de recursos para los conflictos en la escuela.

- Corto sobre los problemas en los centros (en vídeo) y guía para profesores que quieren mejorar: “Corto y cambio”.

➔ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Desde que el proyecto empezó en el curso 2000/2001 todos los años han participado entre 70 y 80 profesores en las Jornadas, que se celebran dos o tres veces a lo largo del curso. En colaboración con el CAP y el Ayuntamiento se diseñan las Jornadas de formación para el profesorado con ponencias de expertos sobre los temas que los docentes demandan y con el protagonismo de todos los centros que participan. Cada grupo de trabajo explica sus dificultades y éxitos y ofrece materiales a todos los centros que lo demanden. Para facilitar esta información cooperativa, el Centro de Profesores ha diseñado una página web que subvenciona el Ayuntamiento de Fuenlabrada, <http://www.turkana.info/>. La página web propia permite el acceso libre de cualquier profesor para que la

cooperación de experiencias y de ideas y la difusión de todos los materiales que se vayan colgando en la red para que lleguen a todos los que se acerquen a visitarla.

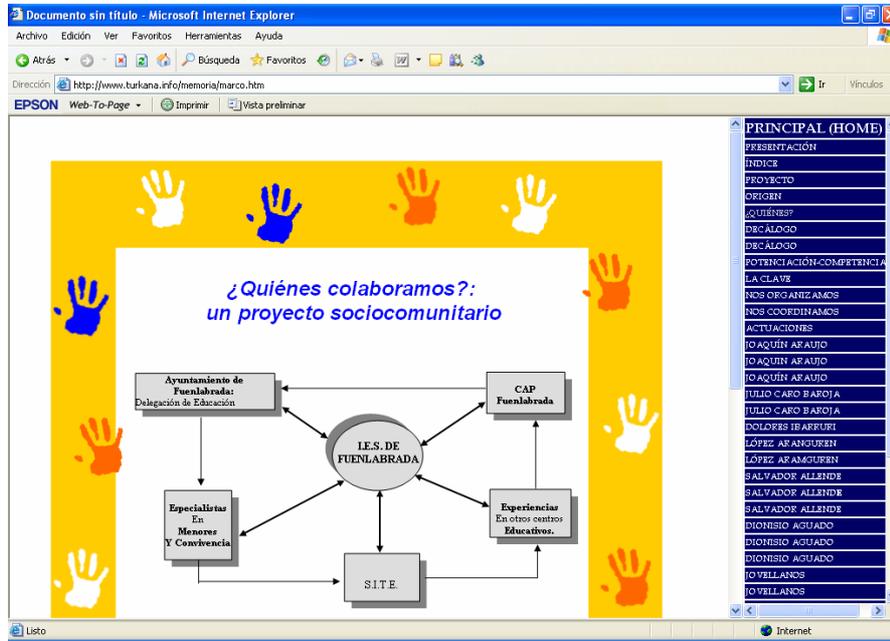


Figura 30. Portal del “Proyecto Turkana”

(Fuente: <http://www.turkana.info/>)

Son varios los campos en los que se ha trabajado a lo largo de estos cursos dentro del Proyecto Turkana:

- Se han concretado y estudiado los principales problemas de la convivencia en los centros, realizando encuestas al profesorado, a los alumnos y a los padres y madres.
- Se ha potenciado la participación del alumnado en la vida del centro: participación de delegados en las juntas de evaluación, en la concreción de las normas, Estatuto de Aula, participación en juegos intercentros, semanas culturales, grupo de teatro, equipos de mediación, etc.

- Se ha estudiado la estructura organizativa de los centros y se han propuesto cambios para un mejor funcionamiento de los IES: grupos flexibles en determinadas áreas básicas, banda horaria para el profesorado que participa en el proyecto, distribución del alumnado con más necesidades, grupos específicos de refuerzo.

- Se ha insistido mucho en la mejora de la acción tutorial, básica para la mejora de la convivencia en el seno del grupo y, por tanto, en el Instituto. En el programa de tutorías se incluyen actividades de formación en la convivencia y mejora de las habilidades sociales para todos los alumnos.

- Se han propuesto medidas para una mejor atención a la diversidad del alumnado de los IES, ya que se ha demostrado que la falta de conexión con las explicaciones y actividades didácticas es uno de los factores más influyentes en los problemas de disciplina.

- Se están explorando otras alternativas para la solución de los conflictos de convivencia, como la mediación entre iguales, las comisiones de convivencia, el alumno ayudante.

- Se han organizado actividades de formación que los distintos grupos han demandado.

Próximamente, se va a publicar una memoria resumen de este recorrido, con el objetivo de motivar a todos los que han participado y que a veces no sienten el reconocimiento de los equipos directivos o de sus compañeros. Asimismo, se ha planteado la posibilidad de editar un vídeo sobre el alumnado, solicitando sus propias sugerencias. Finalmente, nos gustaría destacar que está pendiente la publicación de un libro de todas las actividades y trabajos que se han desarrollado en cada centro, firmado por sus autores donde se concrete cada una de las buenas prácticas del profesorado.

c.4 PROGRAMA MUNICIPAL DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN LA VIOLENCIA JUVENIL³⁴

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

La Directora de Gobierno del Área de Vivienda, Servicios Sociales, Educación y Mujer ha impulsado en el curso escolar 2005-06 la creación de este programa con el que se propone intervenir y prevenir la violencia juvenil en el municipio de las Palmas de Gran Canarias, desde la comunidad educativa y en los sistemas social y familiar de los alumnos y alumnas de secundaria.

Así, el Ayuntamiento de las Palmas de Gran Canarias, a través de este programa, pretende realizar una serie de acciones, en los sistemas familiar, social y educativo, tendentes a la concienciación, intervención y prevención de comportamientos violentos, mediante la educación en valores, el entrenamiento en la resolución dialogada y participativa de conflictos, como instrumentos para favorecer la convivencia.

La coordinación a través del establecimiento de un protocolo de actuación de los servicios del Área y de aquellos otros departamentos que se requieran del Ayuntamiento de las Palmas de Gran Canaria es otro aspecto clave del programa. Las intervenciones de este Programa Municipal van orientadas a actuar sobre el sistema escolar (acciones con los alumnos y alumnas, con el profesorado), sistema familiar (con las familias de los menores) y sistema social (jornadas de sensibilización abiertas a la población).

➤ OBJETIVOS

Los objetivos generales del programa son:

³⁴ La información la hemos obtenido de la página web del Ayuntamiento de las Palmas (<http://www.laspalmasgc.es/>), así como de realizar llamadas telefónicas al mismo.

- Concienciar y profundizar en el conocimiento del fenómeno de la violencia.
- Prevenir e intervenir en la violencia juvenil desde el ámbito escolar, así como desde el familiar y el social.

En cuanto a los objetivos específicos, se pretenden conseguir los siguientes:

- Realizar una investigación en la acción al objeto de conocer la realidad en relación a la violencia infanto-juvenil de las Palmas de Gran Canaria.
- Realizar acciones de sensibilización y participación para la prevención de la violencia juvenil.
- Aportar al profesorado estrategias e instrumentos para detectar situaciones de violencia.
- Incrementar las habilidades personales y sociales del profesorado para promover espacios y relaciones no violentas, así como para desenvolverse en contextos no violentos.
- Mejorar la convivencia y prevenir la violencia promoviendo un lenguaje común entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que permita revitalizar sus relaciones y establecer las bases de una acción conjunta.
- Reflexionar a través de un lenguaje común entre los diferentes estamentos que configuran la comunidad educativa sobre los estereotipos, causas y consecuencias de la violencia.
- Dotar al alumnado de habilidades sociales y estrategias para la reducción de la violencia.
- Promover actividades de participación en el alumnado, que promuevan relaciones de convivencia adecuadas y sin violencia.
- Prevenir situaciones de conflicto que pudieran ser motivadas por la multiculturalidad de los alumnos y alumnas de los centros.
- Intervenir en la problemática emocional que de forma individual pueda surgir entre el colectivo con el que se trabaje para que puedan entender, contener y expresar adecuadamente sus emociones.
- Realizar intervenciones familiares que prevengan e incidan sobre actitudes y comportamientos violentos.

➤ **LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

Acciones dirigidas al profesorado

- Formación para los profesores implicados en el Programa: dos cursos para trabajar la problemática de la violencia juvenil

Acciones dirigidas al alumnado

- Talleres

- Acciones de participación infanto-juvenil en horario de recreo en los Institutos

➤ **EVALUACIÓN**

Se ha realizado una evaluación en relación con la formación que han recibido los diferentes destinatarios del programa, así como de la participación existente, aunque los datos aun no nos los han podido facilitar.

➤ **DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA**

En el curso escolar 2005-06, han participado 25 centros de secundaria en el Programa. De momento, lo que se ha realizado es formación a los diferentes miembros de la comunidad educativa y sensibilización a través de una jornadas de puertas abiertas celebradas en febrero: 'I Jornadas Municipales sobre Prevención de la Violencia Juvenil' (datos facilitados desde el Ayuntamiento). El plan pretende ofrecer un diagnóstico de la incidencia real en los centros.

c.5 PROYECTO MUNICIPAL DE ACTUACIONES INTEGRADAS FRENTE AL MALTRATO Y LA INTIMIDACIÓN (BULLYNG) EN CENTROS ESCOLARES- AYUNTAMIENTO DE SAGUNTO³⁵

➤ **FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA**

La Concejalía de Enseñanza del Ayuntamiento de Sagunto ha desarrollado, junto al Gabinete Psicopedagógico del consistorio, el Plan Municipal de Actuaciones Integradas frente al maltrato y la intimidación en los centros escolares. Es un proyecto de prevención e intervención en los casos de malos tratos e intimidación entre iguales (bullying). A través de él se desarrollan una serie de estrategias en los diferentes niveles de intervención (primaria, secundaria y terciaria) que sirven para mejorar la situación del bullying en los centros, y que ayudan a prevenir y a evitar riesgos sobre problemas de convivencia y de gestión de la resolución de los conflictos que no son bullying.

Este plan se ha basado a partir de los resultados preliminares de una encuesta realizada el mes de junio del 2005 a alumnos, profesores y padres de secundaria.

➤ **OBJETIVOS**

- Conseguir una cultura de la paz y la convivencia en el ámbito de los centros educativos de secundaria.
- Reflexionar sobre los conflictos, las intimidaciones y las maneras de abordarlos.
- Disminuir el número y gravedad de los conflictos e intimidaciones que se producen.

³⁵ El programa se encuentra on-line y su dirección electrónica es <http://www.aytosagunto.es/repositorio/proyectointimida.pdf>

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

En función de los niveles de intervención (primaria, secundaria, terciaria), se distinguen las siguientes estrategias en el proyecto:

- Nivel primario

a) La asamblea o reunión periódica del grupo de clase. En ella se debate el cumplimiento de las normas por parte del grupo, el clima de las relaciones que existe y cualquier problema que pueda surgir en la clase o en el centro.

b) Aplicación del trabajo de tutoría. En estas sesiones, denominadas “hora social”, se abordan las relaciones sociales que se dan en el grupo-clase y en el centro y se analizan las interacciones que se producen entre el alumnado y entre éste y el profesorado.

c) La mediación o ayuda entre iguales. Con esta estrategia los alumnos y alumnas actúan como mediadores en conflictos planteados por sus compañeros/as.

d) Reuniones con padres y madres y profesorado.

- Nivel secundario

En el nivel secundario es donde el proyecto introduce la figura de los *Mediadores escolares*.

- Nivel terciario

Los procedimientos que sitúan en este nivel tratan de evitar la recurrencia y la estabilización de la conducta agresiva así como erradicar su presencia. Entre las estrategias terciarias de intervención, el proyecto pone énfasis en el denominado Método Pikas. Se trata de una serie de entrevistas con los agresores/as y la víctima de forma individual en la que se intenta crear un campo

de preocupación mutua o compartida y donde se acuerdan estrategias individuales de ayuda a la víctima.

El Proyecto va dirigido a alumnos de s de primaria y a los de secundaria. En primaria, el objetivo principal es la prevención de la aparición problemas de violencia escolar en secundaria, para lo cual el consistorio saguntino ha preparado dos vertientes de actuación: la primera de ellas dirigida a alumnos desde 1º a 5º de primaria, y la segunda a alumnos de 6º. En la primera, se pretende trabajar la responsabilidad de los alumnos a través de nueve sesiones. La segunda línea de actuación está dirigida solamente a alumnos de 6º de primaria y trata temas como la aceptación del cuerpo, la diversidad de los demás, el conocimiento de los derechos humanos y la tolerancia con la diversidad, entre otros conceptos.

En relación con los alumnos de secundaria, el proyecto no sólo pretende mejorar la situación de violencia escolar en las aulas, sino prevenirla. Se busca, en este sentido, fomentar en los docentes la utilización de metodologías concretas, como es el caso del debate, la asamblea o reunión periódica, la definición de las normas y la elección de las sanciones por parte de los alumnos en las tutorías, la mediación o ayuda entre iguales, así como las reuniones con padres y madres de alumnos para concienciarlos sobre la problemática y hacerlos hablar con sus hijos e hijas. En este plan de secundaria, asimismo, se prevén sesiones con agresores, víctimas y observadores con los que se pretende trabajar la empatía y la aceptación de uno para poder defender sus derechos individuales.

Por otra parte, se ha diseñado un Protocolo de Actuación concreta en casos de maltrato, distinguiéndose actuaciones específicas, actuaciones preventivas y actuaciones terciarias.

Se considera que los requisitos mínimos necesarios para que el proyecto obtenga resultados son los siguientes:

A. Aceptación del proyecto municipal por parte de al menos la mitad del claustro de profesorado.

B. Consideración de la importancia que tiene la función tutorial en la prevención y tratamiento de los problemas de convivencia, incluyendo la intimidación (bullying). Aquí se incluye un trabajo explícito de sensibilización en el alumnado.

C. Aceptación por parte de un grupo de profesores (2-5) de cada centro para ser formados en gestión de conflictos, ya sea en mediación escolar, como en la técnica Pikas.

D. Creación de la figura del Coordinador del Servicio de Mediación en cada centro, cuya función consistirá en coordinar todas las actuaciones del servicio de mediación y de las intimidaciones que se produzcan (bullying), en contacto directo con el equipo directivo del centro.

E. Inclusión del proyecto y actuaciones de mediación y tratamiento de la intimidación en el Reglamento de Régimen Interior de cada centro.

F. Consideración de la importancia de la familia, que tiene mucho que decir y hacer, tanto en su labor preventiva como en su actuación frente al maltrato ya existente.

G. Reserva de una serie de horas a los tutores-mediadores y al coordinador del Servicio de Mediación, para la ejecución de sus actividades (por ejemplo, reducción de horas de guardia, etc.).

H. Aceptación y colaboración por parte de los centros de la realización de una encuesta anónima dirigida a alumnos, profesores y padres/madres sobre la situación de la intimidación, maltrato, agresiones y clima de convivencia en general.

➤ RECURSOS

Por su parte, el Departamento de Educación de este Ayuntamiento pone a disposición de todos los centros del municipio la presencia de un técnico (psicólogo del Gabinete Psicopedagógico Municipal), las funciones del cual serán:

a) Llevar a cabo la formación, tanto de los profesores/as, como de los alumnos mediadores (previsiblemente a mediados o finales del primer trimestre del próximo curso).

b) Asesoramiento a tutores sobre materiales y organización de sesiones de tutorías para tratar el tema del maltrato y la intimidación entre el alumnado.

c) Colaboración, en todo momento, con el Coordinador del Servicio de Mediación, incluyendo las reuniones con padres/madres, otros profesores, equipo directivo, seguimiento de las mediaciones, etc.

d) Tabulación de resultados de la encuesta, interpretación de los mismos, presentación a los centros e, igualmente, una presentación de los resultados globales a nivel municipal.

e) Colaboración con el Departamento de Orientación del centro, en todo aquello relacionado con la puesta marcha, seguimiento y evaluación del proyecto

f) Todas aquellas de índole semejante a las anteriores y que no quedan recogidas expresamente.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Durante el curso 2004-05 se desarrolló el programa en un centro de Secundaria, haciendo hincapié en el tema de la mediación, y durante el curso 2005-06 se ha trabajado el plan en ocho centros.

c.6 PROGRAMA DE MEDIADORES PARA LA CONVIVENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS DEL AYUNTAMIENTO DE TORREJÓN DE ARDOZ³⁶

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

La Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz y Entornos, Servicios Socioculturales, como respuesta a las demandas de la comunidad educativa en relación con las medidas de convivencia pacífica en el interior de los centros docentes del nivel de primaria y secundaria, puso en marcha durante el curso 2005-06 el “Programa de Mediación de Acogida” con la pretensión de constituir los denominados “Equipos de Acogida”, compuestos por alumnos del centro con algunas habilidades y capacidades, tales como: liderazgo, empatía, capacidad analítica, asertividad, capacidad de escucha, respeto, tolerancia y seguridad en sí mismos. La función principal de este equipo es la de acoger a los nuevos compañeros que se integren en el centro, presentándole a compañeros y profesores, otorgándoles información sobre el centro y sus recursos y siendo un referente para sus dudas y problemas. Para ello, cuentan con el control y seguimiento de docentes responsables dentro del centro que los apoyarán en todo momento. En este nuevo curso escolar 2006-07 el Programa ha pasado a denominarse “Programa de Mediadores para la Convivencia”, avanzando en los objetivos logrados y caminando hacia una misma dirección que el curso pasado con mejoras en función de la evaluación realizada.

En la primera etapa, en la que vamos a centrarnos por los datos ya disponibles, se crearon equipos en el interior de los centros escolares compuestos por alumnos de cada uno de los cursos correspondientes a 5º y 6º de Primaria y de

³⁶ La información la hemos obtenido consultando el informe “Proyecto “Mediadores de Acogida en Centros Educativos de Torrejón de Ardoz”, I Fase (enero-junio 2006). Protocolo General de Trabajo”.

Secundaria, los cuales luego de recibir la formación correspondiente, se convirtieron en “Mediadores de Acogida”

➤ OBJETIVOS

Los objetivos generales del Programa son:

- Reducir la conflictividad cultural
- Favorecer la integración en el centro de todos los alumnos
- Fomentar un clima socio-afectivo de convivencia democrática al interior de los centros
- Favorecer la integración de las familias
- Reducir el absentismo de los alumnos

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Para conseguir tales objetivos se pretende trabajar los siguientes ámbitos:

- Conformación de equipos de mediación, constituidos tanto por alumnos mediadores como por docentes colaboradores en el interior de cada centro escolar participante.

Los alumnos mediadores seleccionados desempeñarán las siguientes funciones: estar pendiente de los compañeros nuevos y su integración en el centro escolar; poner al servicio de los compañeros las habilidades sociales, solidarias y empáticas; estar dispuestos a escucharlos de manera activa, ser un referente para sus dudas y preguntas; disponer de un tiempo quincenal para coordinar labores con el docente colaborador y una reunión semestral con el equipo completo; liderar acciones de sensibilización con sus compañeros: respeto, discriminación, interculturalidad, comunicación... Por su parte, los docentes colaboradores deben orientar y apoyar a los alumnos mediadores, hacer seguimiento de su labor, ser

sus interlocutores ante otros agentes del centro (profesores, orientadores...) y colaborar con los estamentos educativos en la investigación de estrategias que favorezcan la integración y disminuyan la conflictividad.

- Formación a estos equipos, tanto el de los alumnos mediadores como el de los docentes colaboradores, proporcionándoles herramientas de trabajo.

- Información a toda la comunidad educativa sobre la existencia del Proyecto, los objetivos generales que persigue y cómo acceder a él, especialmente la de cada centro escolar participante

➔ RECURSOS

La Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz aporta a los centros los siguientes recursos:

- Un coordinador/a del programa a disposición de los centros para llevar a cabo la intervención

- Manuales y protocolos de acogida para los alumnos mediadores

- Manuales y material de seguimiento para los docentes colaboradores

- Actividades de formación y motivación para los alumnos mediadores

- Participación de los alumnos mediadores en otras actividades de juventud

- Posibilidad de formación acreditada y grupos de trabajo en colaboración con el CAP, para los docentes colaboradores

- Posibilidad de participar en foros y mesas de intercambio de experiencias similares por medio del programa “Ciudades Educadoras”

- Materiales de divulgación y directorios de recursos traducidos a los idiomas de origen para facilitar el trabajo de tutores y orientadores con las familias inmigrantes

- Realización de unas jornadas de puertas abiertas para las familias

En cuanto a la temporalización, las fases de trabajo establecidas son las siguientes:

1- Primer contacto con centros educativos: En esta primera fase se da conocer, de manera colectiva, el Programa, para lo cual se convoca a una reunión a los directores de centros escolares (primaria y secundaria) de Torrejón de Ardoz.

2- Presentación individual del Proyecto: Se inicia el contacto individual con cada uno de los centros escolares, a través de los directores/as de cada uno de ellos, invitándoles a participar en el Proyecto. Si la respuesta a la participación es negativa, se plantea la posibilidad de retomar futuro contacto al inicio del curso siguiente. Si la respuesta a su participación es positiva, se inicia el proceso, que consiste en:

- Conocer a los docentes colaboradores de ese centro educativo. Ellos serán a partir de entonces los interlocutores, y a través de y con ellos, se trabajará con los mediadores

- Iniciar el proceso de selección de candidatos a mediador, para lo cual se les facilita una carpeta que contiene documentos básicos del Programa

- Se establece la cita para la selección de mediadores. En esta fecha se mantiene una reunión informativa con los demás docentes interesados en el Programa, a fin de captar un mayor número de docentes colaboradores

- Se comunican las fechas de formación de docentes

3- Proceso de Selección

4- Contacto con las familias

5- Formación de docentes

6- Proceso de Formación de alumnos mediadores (Fin de semana)

7- Mediación de Acogida: Es la puesta en marcha del Programa, el plasmar en acciones concretas todo el tiempo empleado en su selección y formación, tanto de docentes como de alumnos

8- Evaluación final del Programa

9- Salida final fin de curso: Como última actividad del curso, se convoca a los docentes colaboradores, a los mediadores y a sus padres, a una jornada lúdica y de esparcimiento

10- Elaboración del informe final: Se describirá cada actividad realizada, los objetivos que la sustentan, los materiales y documentos elaborados y trabajados y la evaluación final de la implementación en la realidad de dichas actividades. Asimismo, se anexará un documento donde consten los centros participantes, los docentes colaboradores y los mediadores en activo en dicha fase

➤ EVALUACIÓN³⁷

Se realizó una evaluación de la primera fase, tomándose la decisión de que ésta fuera cualitativa por algunas razones:

³⁷ La información la hemos obtenido consultando el “*Proyecto Mediadores de Acogida en Centros Educativos de Torrejón de Ardoz. Evaluación General de I Fase (enero-junio 2006)*”

- La población a evaluar no era lo suficiente grande como para certificar la fiabilidad de resultados estadísticos de tipo cuantitativo.

- La metodología de trabajo había sido durante ese tiempo de tipo muy personal y cercano, con lo cual les pareció conveniente continuar con ella en el paso final.

- Les interesaba poner énfasis en aquellos aspectos a mejorar para el próximo curso, esas ideas que la experiencia y el día a día en el centro van generando y que posiblemente no hayan tenido un espacio concreto de plasmarse. Se consideró que un cuestionario no “expone” todo lo posible este último aspecto, y en cambio la posibilidad de preguntar y repreguntar que ofrece la entrevista podría ayudar mucho.

Se realizó una única evaluación final a través del método cuestionario-entrevista (entrevista-semiestructurada). Entre los diferentes aspectos resultantes de la evaluación, nos gustaría detenernos en algunos de ellos.

En primer lugar, llamó la atención el desconocimiento, por parte de los docentes, de las intervenciones realizadas por los mediadores de sus centros, con lo que se refuerza la idea de incidir de manera especial en la formación de docentes. La necesidad de una formación más exhaustiva de los docentes también es anotada por ellos como una necesidad.

Por otra parte, hay diferencias entre las necesidades de los docentes de Primaria y los de Secundaria: la urgencia y la expectativa de los segundos de que este Proyecto ayude a resolver conflictos de tipo más abierto les lleva a cuestionar los resultados finales como medianamente satisfactorios, frente a los docentes de Primaria que solicitan, además, que para el próximo curso la mediación se centre más en acogida en su nivel y pase a mediación de conflictos en Secundaria (“donde lo necesitan más”). Estos docentes ven los resultados como más satisfactorios por línea general y valoran más y mejor los beneficios generales del Programa.

Otro punto es que los docentes sienten que la comunicación e información al interior del claustro no ha sido trabajada, lo cual es percibido por ellos como un área de trabajo a tener en cuenta en adelante. Por último, respecto a los docentes, la comunicación diaria y cotidiana ha supuesto para ellos un punto importante de apoyo y de resolución de dudas.

Los mediadores, por su parte, también han dejado ideas interesantes, algunas de las cuales pasamos a señalar. Un dato sorprendente es la cantidad y calidad de las intervenciones, más aún cuando en esta primera fase, por cuestiones de tiempo y realidad, se centraba en otros objetivos que el conseguir muchas intervenciones. Por otra parte, han destacado la sensación de sentirse útiles, de ayudar a otros, de hacer algo importante por el clima del centro (y no sólo ver cómo lo hacen los adultos), de sentir que también el alumno solidario, el alumno empático es valorado, en fin, de sentirse protagonistas de este Proyecto, lo cual va aparejado a la sensación de frustración cuando no pueden ayudar a alguien, cuando no pueden hacerlo con todos, o cuando alguien rechaza su ayuda. Algunas sugerencias que realizaron para el próximo curso los mediadores de primaria fueron: más formación, más mediadores, más reuniones de seguimiento con la coordinadora... y los de secundaria: más práctica de las acciones concretas de la mediación (sobre todo la primera intervención), más formación, información a todo el centro de la figura del Mediador, sobre todo a los compañeros...

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

La I fase del proyecto ha tenido lugar desde enero del 2006 a junio del mismo año en 9 centros escolares públicos, siendo 5 centros de Primaria y 4 del nivel de Secundaria. En concreto, se formaron a 38 mediadores (12 de primaria y 26 de secundaria) y a 21 docentes colaboradores.

En cuanto a las intervenciones realizadas, el número fue de 18 intervenciones, en concreto 6 en primaria y 12 en secundaria, en las que los alumnos mediadores, en general, se han sentido cómodos. Su mayor dificultad ha

sido dar el primer paso, en donde se han sentido nerviosos y con frustración de querer llegar a todos y no poder.

En la II Fase, que ha comenzado en el curso escolar 2006-07, el Programa ha pasado a denominarse “Programa de Mediación para la convivencia”, ampliándose sus objetivos. En estos momentos, el Programa ha comenzado en 8 centros escolares del distrito, siendo cuatro de Primaria y cuatro de Secundaria, colaborando 16 docentes y 42 mediadores.

d. PROGRAMAS E INICIATIVAS PROMOVIDOS POR UNIVERSIDADES

En algunos programas y proyectos han colaborado Universidades o sus diseños se han hecho desde la institución universitaria por profesionales dedicados a la docencia de dicho nivel educativo. En general, observamos que son programas que parten de una reflexión teórica profunda realizada por expertos en la temática de la convivencia escolar y sobre los que existen más publicaciones y materiales, lo cual facilita su aplicación por parte de los centros interesados. Por otra parte, conviene destacar que, en general, son programas de respuesta “más cerrada” que los hasta ahora analizados, ya que incluyen actividades concretas, módulos a trabajar, sesiones precisas, etc.

Debemos señalar que al situar algunas de la iniciativas de convivencia escolar en este bloque, no significa que no hayan trascendido las barreras universitarias o que participen en las mismas otras instituciones, siendo asumidas e impulsadas por consejerías, tal como el proyecto ANDAVE, o por Direcciones Provinciales, tal como el impulsado por Juan Carlos Torrego, pero sus raíces se encuentran o bien en el ámbito universitario o en un experto perteneciente al mismo. Igualmente ocurre el caso inverso en la medida en que en otros planes o programas de convivencia situados en otro de los apartados anteriores, constatamos la participación de profesores y departamentos universitarios, si bien la génesis del proyecto corresponde a otros ámbitos al margen del académico. En

concreto, vamos a profundizar en las siguientes iniciativas, tan sólo una muestra de las que existen y tenemos conocimiento:

- d.1 “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social” (PEHIS): Coordinado por Inés Monjas, profesora de la Universidad de Valladolid.
- d.2 “Modelo Global de Convivencia en centros escolares”. Programas cuyo coordinador es Ramón Alzate, perteneciente a GEUZ, Instituto Universitario de la Universidad de Psicología del País Vasco
- d.3 “Programa para el aprendizaje de normas de educación secundaria obligatoria”: Coordinado por Cruz Pérez, perteneciente a la Universitat de València.
- d.4 Programa “Educación social y afectiva” y programa “aprender a ser persona y a convivir: un programa de secundaria”: Coordinados por M^a Victoria Trianes, profesora de la Universidad de Málaga
- d.5 “Proyecto ANDAVE”. Coordinado por Rosario Ortega, profesora de la Universidad de Sevilla en el origen del proyecto y en la actualidad profesora de la Universidad de Córdoba
- d.6 “Proyecto de mediación y tratamiento de conflictos de convivencia desde un modelo integrado”: Coordinado por Juan Carlos Torrego, profesor de la Universidad de Alcalá de Henares.
- d.7 “Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social desde la adolescencia”: Coordinado por M^a José Díaz-Aguado, profesora de la Universidad Complutense de Madrid.

d.1 PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (PEHIS)³⁸

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Con el fin de promover y enseñar la competencia socio-personal de forma directa, intencional y sistemática, un grupo de profesores de la Universidad de Valladolid, coordinado por Inés Monjas, vienen trabajando en la infancia y en la adolescencia con dos programas el “Programa de Enseñanza de Habilidades de

³⁸ La información la hemos obtenido en Monjas, M.^a I. (1996), Monjas, M.^a I., Verdugo, M. A., y Arias, B. (1995) y Monjas, M.^a I. (2006). Por otra parte, algunos datos nos los ha ofrecido la propia coordinadora del programa mediante contacto telefónico.

Interacción Social (PEHIS)” y el “Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)”, habiendo comprobado que mejoran la competencia social de niños y adolescentes en contextos escolares y familiares. Dado que el PAHS es aún muy reciente (su publicación está en prensa), nos centraremos en estos momentos en el PEHIS, que ya lleva aplicándose algunos años.

Los destinatarios de estos programas son el alumnado de educación infantil y primaria, aunque puede ampliarse su aplicación, sobre todo algunas partes, hasta la educación secundaria

➤ OBJETIVOS

La meta principal y última del PEHIS es la siguiente:

- Promover la competencia social en niños en edad escolar, lo que significa el desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social.

Junto a este objetivo general, se contemplan una serie de metas más específicas:

- Que el niño y la niña adquieran y dispongan en su repertorio de las conductas de interacción básica necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano
- Que el niño y la niña inicien, desarrollen y mantengan relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales que les posibiliten tener amigos y amigas
- Que el niño y la niña, al interactuar con otras personas, inicien, mantengan y finalicen conversaciones
- Que el niño y la niña en sus relaciones con otras personas sean asertivos y expresen sus emociones, afectos y opiniones recibiendo la de los demás adecuadamente
- Que el niño y la niña solucionen, por ellos mismos de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se les plantean en su relación con otros chicos y chicas
- Que el niño y la niña logren una interacción social positiva con los adultos de su entorno

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Para lograr los objetivos señalados, se trabajan 30 habilidades sociales agrupadas en seis áreas que se presentan en el siguiente cuadro:

Área 1. Habilidades básicas de interacción social

- 1.1. Sonreír y reír
- 1.2. Saludar
- 1.3. Presentaciones
- 1.4. Favores
- 1.5. Cortesía y amabilidad

Área 2. Habilidades para hacer amigos

- 2.1. Alabar y reforzar a los otros
- 2.2. Iniciaciones sociales
- 2.3. Unirse al juego con otros
- 2.4. Ayuda
- 2.5. Cooperar y compartir

Área 3. Habilidades conversacionales

- 3.1. Iniciar conversaciones
- 3.2. Mantener conversaciones
- 3.3. Terminar conversaciones
- 3.4. Unirse a la conversación de otros
- 3.5. Conversaciones de grupo

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones

- 4.1. Expresar autoafirmaciones positivas
- 4.2. Expresar emociones
- 4.3. Recibir emociones
- 4.4. Defender los propios derechos
- 4.5. Defender las opiniones

Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales

- 5.1. Identificar problemas interpersonales
- 5.2. Buscar soluciones
- 5.3. Anticipar consecuencias
- 5.4. Elegir una solución
- 5.5. Probar la solución

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos

- 6.1. Cortesía con el adulto
- 6.2. Refuerzo al adulto
- 6.3. Conversar con el adulto
- 6.4. Solucionar problemas con adultos
- 6.5. Peticiones del adulto

Para trabajar estas áreas, se utilizan un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas agrupadas en un “Paquete de Entrenamiento”. Las principales técnicas son:

Compañeros Tutores
Entrenamiento Autoinstruccional
Instrucción Verbal
Modelado
Moldeamiento
Práctica
Reforzamiento
Retroalimentación o <i>Feedback</i>
Tareas o Deberes

El procedimiento que se sigue para enseñar cada habilidad en un centro escolar consta de las siguientes fases:

- Presentación de la habilidad a trabajar

- Instrucción verbal de los pasos conductuales que conforman la habilidad

- Demostración de cómo se pone en juego la habilidad

- Provisión de oportunidades de ensayar y practicar bajo la supervisión del profesor en situaciones artificiales y en situaciones naturales

- Información de cómo ha sido la práctica

- Reforzamiento por la ejecución adecuada

- Planificación de oportunidades para practicar la habilidad en situaciones nuevas y no directamente supervisadas por el profesor

Este procedimiento instruccional se pone en práctica a lo largo de una o varias sesiones de enseñanza hasta completar el aprendizaje de las habilidades-objetivo, es decir hasta que los alumnos han incorporado a su repertorio las conductas que conforman la habilidad

➤ RECURSOS

Las “fichas de enseñanza” son el soporte principal del “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social”. Su función es orientar al profesorado y a las familias respecto a cómo enseñar la habilidad de que se trate. En cada ficha se encuentran los conceptos y la información necesaria para enseñar la habilidad, ejemplos extraídos de la práctica con niños, orientaciones y sugerencias. De cada habilidad del PEHIS existen dos fichas, una para la enseñanza en el centro y la otra para la enseñanza en casa. Por tanto, consta de sesenta fichas de enseñanza que se corresponden con las treinta habilidades. El número de sesiones a la semana, la duración de cada una, el espaciamiento intersesiones, son aspectos que el propio profesor ha de delimitar teniendo en cuenta sus alumnos (edad, características, problemas...), recursos, objetivos y planificación.

➤ EVALUACIÓN

La validación del programa se realizó por medio de una Tesis Doctoral realizada por la coordinadora del programa Inés Monjas, siendo dirigida por Miguel Ángel Verdugo Alonso y defendida en la Universidad de Valladolid en 1992. El título de la tesis en concreto fue “Competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del Programa de habilidades de interacción social (PHIS)”. Por otra parte, podemos destacar que también se validó su aplicación con alumnos que presentaban necesidades educativas especiales (I. Monjas, 1995, 15-27), concluyéndose que el Programa era eficaz en la mejora de la competencia

social y las habilidades interpersonales en niños con necesidades educativas especiales y problemas de aceptación social por parte de sus compañeros. En líneas generales, el grupo de tratamiento mejoró su estatus social, disminuyeron el número de rechazos que reciben de sus iguales, se amplió el repertorio de las habilidades sociales, etc.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Según nos ha indicado la coordinadora, muchos centros aplican este programa, si bien se desconoce con exactitud cuáles son estos centros, dado que al ser un programa muy concreto, son muchos los docentes que han decidido ponerlo en práctica en el desarrollo de su trabajo de aula.

d.2 "MODELO GLOBAL DE CONVIVENCIA EN CENTROS ESCOLARES"³⁹

➤ FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PUNTO DE PARTIDA

El origen lo podemos situar en 1992, a raíz de una estancia del director de GEUZ, Ramón Alzate, como profesor visitante del Departamento de Psicología y del Stanford Centre for Conflict and Negotiation (SCCN), de la Universidad de Stanford. Allí entró en contacto con los trabajos y enfoques que los "Community Boards" de la ciudad de San Francisco utilizaban en el ámbito escolar. Los "Community Boards" fueron uno de los precursores de los programas de justicia social en Estados Unidos y, en concreto, de los programas de mediación vecinal y sus aplicaciones en la escuela. Así, surgió un Programa para Secundaria y Bachillerato centrado en la Resolución de Conflictos (Community Boards y R. Alzate, 2000), uno de los pioneros en el Estado Español.

³⁹ La información la hemos obtenido de la página web http://www.geuz.es/cast/escuela/escue_prog.html, así como de algunas referencias bibliográficas (Alzate Sáez de Heredia, R., 1998b, 2005, 2006), y asistencia a congresos y cursos con participación de su coordinador y miembros del GEUZ.

Actualmente, el trabajo que GEUZ realiza en los centros educativos está regido por lo que denominan “Modelo Global de Convivencia” o, en otras ocasiones, “Modelo Escolar Global de Transformación de Conflictos”. El Centro Universitario de Transformación de Conflictos GEUZ trabaja para contribuir a desarrollar en nuestra sociedad una cultura de paz, entendida no como una utopía libre de conflictos, sino una cultura en la cual los individuos, los grupos y las naciones tienen relaciones cooperativas y productivas unas con otras, y en donde los conflictos, que surgen inevitablemente, se manejan de forma constructiva. Por ello, centra su trabajo en el desarrollo de procedimientos e intervenciones encaminadas a ayudar a las personas y colectivos a resolver/transformar sus propios conflictos y relaciones.

GEUZ lleva a cabo su misión en diversos ámbitos: individual, familiar, escolar, comunitario, intercultural y penal; y mediante un variado número de procedimientos propios de la resolución/transformación de conflictos: formación, intervención mediante procesos de resolución/transformación de conflictos (negociación, facilitación, mediación), asesorando, diseñando e implementando programas preventivos y de intervención temprana en los distintos ámbitos arriba reseñados. En las siguientes páginas, únicamente nos referiremos al ámbito escolar.

➔ OBJETIVOS

- Provocar un cambio sostenible en el sistema escolar hacia un modelo constructivo y pacífico de convivencia y resolución de conflictos.
- Proporcionar herramientas al servicio de un modelo de convivencia pacífico basado en la participación, la colaboración y el diálogo.
- Convertir las situaciones conflictivas que se viven diariamente en la escuela en oportunidades de aprendizaje.

➤ **LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

La aplicación de este modelo se concreta en los siguientes programas:

- Programa Curriculum de Resolución de Conflictos para Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato

El programa consiste en unidades didácticas relativas al conflicto, su análisis y resolución pacífica, diseñadas para su aplicación en el aula durante una hora semanal a lo largo del curso escolar o con una duración mínima de tres meses. La materia se desarrolla a través de juegos, simulaciones, dilemas, debates y otros métodos participativos, basándose fundamentalmente en el aprendizaje experiencial. El objetivo general reside en enseñar habilidades y estrategias pacíficas de resolución de conflictos a alumnos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

- Programa de Disciplina Positiva

Este programa supone la reformulación del sistema disciplinario del centro escolar adaptándolo a los principios y procesos de la disciplina positiva o democrática. Los principios de la disciplina positiva son: la autorregulación en contraposición a la regulación externa; normas y consecuencias consensuadas vs. impuestas; consecuencias educativas vs. consecuencias punitivas; normativa a nivel de aula y de centro escolar.

- Programa de mediación escolar y otros procesos colaborativos

Un programa de mediación escolar puede variar mucho de un centro a otro en función de sus necesidades y recursos, por ello este modelo de intervención esboza unas líneas generales de actuación, para desarrollar posteriormente un diseño específico adaptado a cada centro. Los servicios de mediación escolar quedan integrados en los centros y son el alumnado y profesorado los que lo coordinan y dirigen.

- Programa de formación de las familias en habilidades de Resolución de Conflictos

Este programa pretende difundir y trasladar a las familias del alumnado los principios, habilidades y procesos para la convivencia pacífica que desarrolla el centro escolar y con las siguientes metas:

- Reforzar y apoyar el aprendizaje de los alumnos

- Extender los objetivos del programa al ámbito familiar

Las fases son las siguientes:

- 1- Información

- 2- Formación: Talleres formativos a lo largo del curso escolar

- 3- Coordinación del programa

- 4- Aplicación de habilidades y procesos en relaciones padres-escuela

El modelo global puede sintetizarse tal y como reflejamos en la siguiente figura:

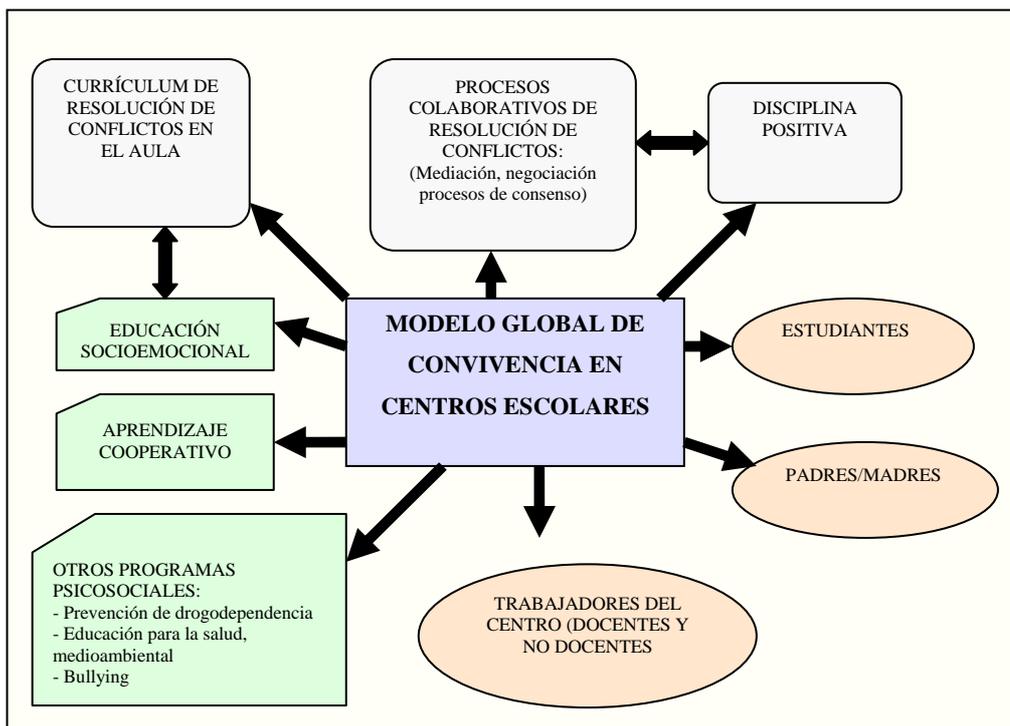


Figura 31. “Modelo global de convivencia en centros escolares” propuesto por el GEUZ

(Fuente: http://www.geuz.es/cast/escuela/escue_prog.html)

➤ RECURSOS

La implantación de este Modelo Global de Transformación del Conflicto en la escuela requiere una secuencia de actuación a medio plazo para la puesta en marcha gradual y coordinada de sus diferentes elementos:

Año 1. Difusión y creación de compromiso con el programa

Año 2. Currículum de resolución de conflictos/ formación familias

Año 3. Currículum de resolución de conflictos/ formación familias + elementos anteriores

Año 4. Programa de mediación escolar/ formación familias + elementos anteriores

Año 5. Programa de disciplina positiva + elementos anteriores

Año 6. Consolidación del programa e integración de sus elementos

➤ **DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA**

Según nos señaló su coordinador, más de 100 centros del País Vasco han aplicado el modelo, si bien no todos los centros ponen el mismo énfasis en los diversos ámbitos de trabajo. Por otra parte, podemos señalar que recientemente se ha realizado una adaptación del programa que se diseñó para secundaria y bachillerato sobre resolución de conflictos al nivel educativo de primaria.

d.3 PROGRAMA PARA EL APRENDIZAJE DE NORMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA⁴⁰

➤ **FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA**

El programa, como su nombre indica, pretende fomentar el aprendizaje de normas en alumnos de educación secundaria obligatoria mediante un conjunto de técnicas y estrategias que faciliten el autogobierno de los alumnos, de modo que ellos mismos elaboren sus normas por procedimientos democráticos, y participen en la autodirección en la vida colectiva colaborando en la toma de decisiones. Todo esto debe permitir la creación de un “clima de aula” en el que se traten abiertamente todos los temas que afecten a profesores y alumnos –normas de convivencia, conflictos ordinarios, organización del aula, etc.–, se favorezca el consenso en los temas controvertidos y todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones.

⁴⁰ La información del programa se encuentra en Cruz Pérez (1996a) y la adaptación del mismo en tres unidades didácticas dirigidas a los tres niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria) puede consultarse en Cruz Pérez (2000a, 2000b, 2000c). También nos han sido útiles dos artículos escritos por el coordinador del Programa (Pérez, C., 1996b, 1996c), así como mantener una entrevista con dicho profesor.

Por tanto, no se trata únicamente de favorecer el aprendizaje de normas, sino de establecer un modelo que, mediante o a través del aprendizaje de normas, permita la asimilación de un conjunto de actitudes y valores, como la participación democrática, la tolerancia, el respeto a los demás, el cuidado a los espacios naturales y lugares públicos, etc. Es decir, que a través de la utilización de una metodología constructiva, se trabajan contenidos actitudinales del curriculum.

Partiendo de estas ideas, entre otras muchas, y basándose en las diversas experiencias e investigaciones realizadas, el profesor de la Universitat de València Cruz Pérez realiza esta propuesta para generalizar el modelo de aprendizaje de normas en todas los niveles educativos, pues si bien el programa se dirige a secundaria, posteriormente realiza una adaptación del mismo a los niveles de infantil y primaria, aunque de una manera más simplificada a través de unidades didácticas (C. Pérez, 2000a, 2000b, 2000c).

➔ OBJETIVOS

El objetivo general del programa es el siguiente:

- Elaborar, mediante la participación democrática de los alumnos, un conjunto de normas y consecuencias que mejoren el clima de trabajo y convivencia en el aula.

En cuanto a los objetivos específicos, se destacan:

Profesorado

1. Establecer unas relaciones interpersonales maestro-alumno basadas en la colaboración y el respeto mutuo, en aquellos aspectos referidos al comportamiento y la convivencia en el aula.
2. Organizar y orientar el trabajo en grupo de los alumnos, valorando la importancia educativa del mismo.
3. Controlar el contexto educativo, de forma que facilite el cumplimiento y asimilación de las normas por parte de los alumnos.
4. Coordinar los aspectos básicos relacionados con el aprendizaje de normas, para llegar a unos criterios comunes de intervención.
5. Tomar decisiones justas y democráticas ante los problemas de comportamiento de los alumnos, según los acuerdos establecidos.

Alumnos

1. Participar democráticamente en las asambleas de la clase, y asumir responsabilidades en la organización del comportamiento y convivencia de sus miembros.
2. Elaborar las normas que regulan la convivencia del aula, utilizando técnicas y estrategias de participación democrática.
3. Elaborar un conjunto de consecuencias para el incumplimiento de las normas del aula y valorar la necesidad de su existencia.
4. Reducir el número de comportamientos disruptivos, que alteran el clima de trabajo del aula, mediante el desarrollo de la capacidad de autocontrol y autorregulación de la conducta.
5. Mejorar el nivel de amistad y solidaridad entre los alumnos a través de la participación en el trabajo en grupo.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El Programa consta de 28 sesiones que tienen una duración aproximada de 50 minutos. Lo que se pretende primordialmente es potenciar el aprendizaje de

normas, las técnicas de resolución de conflictos y el aprendizaje de valores, para lo cual se emplean diversas técnicas: grupo de discusión, texto libre, comentario de texto, debate en gran grupo, grupos de investigación... Por tanto, se emplea en todo momento una metodología activa y participativa.

Al concluir la primera fase del programa, se considera necesario desarrollar dos aspectos esenciales para el buen funcionamiento del mismo:

1) Las reuniones de todos los profesores que intervienen en el grupo de los alumnos, para coordinar y unificar los criterios de intervención.

2) Las asambleas de aula en las que se va a analizar y controlar la puesta en práctica de las normas elaboradas.

➤ RECURSOS

El Programa se ha publicado en un libro (C. Pérez, 1996a), en donde se ofrecen las pautas de actuación a seguir, las estrategias, los tiempos... Por otra parte, se han publicado tres unidades didácticas (C. Pérez, 2000a, 2000b, 2000c) para los tres niveles educativos (infantil, primaria y secundaria) que tienen una misma fundamentación teórica y planteamientos metodológicos que el programa y pueden ser utilizadas por todos los docentes que así lo deseen.

➤ EVALUACIÓN

Según nos explica el autor del programa (C. Pérez, 1996c), se utilizó un diseño cuasi experimental para la evaluación. El coordinador construyó un cuestionario original para la “evaluación del comportamiento en el aula”, que debía ser respondido por los profesores. Se encontraron diferencias significativas en términos de mejor comportamiento de los alumnos entre los grupos experimental y de control, diferencias que también se obtuvieron al comparar los resultados del pretest y del postest. El programa demostró ser muy eficaz para hacer frente a problemas de disciplina y de comportamiento disruptivo en el aula,

por lo que se le puede suponer un cierto potencial para prevenir otros tipos más graves de comportamiento antisocial en los centros educativos.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

El programa se aplicó en 1994 en dos centros de secundaria, durante un curso escolar. Se pusieron en práctica 28 sesiones durante las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Tutoría. En concreto, fueron dos centros de Valencia: CP Castellar y CP L'Oliveral. Posteriormente a este programa, se diseñaron las tres unidades didácticas, a las que ya nos referimos, pero cada una de ellas constituida por sólo 12 sesiones. Tanto el programa global, como las unidades didácticas se han publicado con el fin de poder aplicarse por cualquier docente que así lo desee.

d.4 PROGRAMAS PROMOVIDOS DESDE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la provincia de Málaga, nos encontramos con dos programas para fomentar la convivencia, coordinados por la profesora de Psicología M^a Victoria Trianes, de la Universidad de Málaga.

Los dos programas, dirigidos a educación primaria y a educación secundaria, persiguen, a *grosso modo*, diversas habilidades que pueden sustentar un comportamiento competente socialmente en la resolución de problemas, cooperador y solidario. Son programas educativos, que podemos considerar de prevención primaria y suponen intervenciones que trabajan numerosos objetivos del ámbito socioafectivo. Se pretende enseñar habilidades sociales como las siguientes: solución constructiva de problemas interpersonales, negociación, ayuda/ cooperación, la conducta solidaria, la respuesta asertiva o la participación social.

Vamos a exponer ahora los rasgos más significativos de los dos programas de intervención. En ambos se trabaja la competencia social, a través de

la enseñanza de habilidades de solución de problemas interpersonales, negociación, asertividad, cooperación y ayuda. Asimismo, trabajan actitudes y valores contra la violencia y solidarios. Ambos programas suponen una secuencia de trabajo que puede abordarse a lo largo de la primaria y secundaria.

d.4.1 PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIAL Y AFECTIVA⁴¹

⇒ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Es un programa destinado al nivel de primaria que pretende la promoción del desarrollo social y afectivo, enseñando competencias conductuales y cognitivas e interpersonales. Se concibió en interacción con profesores de educación compensatoria y se diseminó por Málaga y su provincia por iniciativa de la Delegación de Educación, a partir de 1994. Desde entonces, se han formado numerosos profesores que han aplicado el programa en sus aulas.

⇒ OBJETIVOS

El programa persigue promover, a través del currículum y la convivencia diaria, una prevención eficaz de comportamientos violentos y agresiones hacia alumnos y profesores. Se considera que, en la educación primaria, el objetivo es sobre todo prevenir, educando ampliamente habilidades y competencias sociales y emocionales mediante procedimientos efectivos, evitando que los conflictos socioemocionales se enquisten, tanto en cuanto a alumnos concretos como en cuanto al ambiente o atmósfera del centro. En concreto, los objetivos son los siguientes:

⁴¹ El programa se encuentra recogido en Trianes, M.V. (1996). También nos han sido de utilidad algunos artículos publicados en revistas (Trianes, M.V. y García Correa, A., 2002; Trianes, M.V.; Muñoz, A. y Sánchez, A., 2001). Por otra parte, para conocer algunos resultados del mismo, nos ha servido un artículo publicado recientemente (Sánchez, A.M.; Rivas, MJ. Y Trianes, M.V., 2006) y las conclusiones de una Tesis Doctoral (Sánchez Sánchez, A. M., 2005).

- Educar la competencia social y emocional.
- Educar la participación social, la implicación en la marcha de la clase, los sentimientos de pertenencia.
- Promover la ayuda y cooperación en grupos de trabajo cooperativo.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Para lograr el primer objetivo, se trabaja el pensamiento reflexivo de solución de problemas interpersonales, como forma de frenar la impulsividad y enseñar un estilo reflexivo de afrontamiento de problemas interpersonales. El conocimiento de emociones es clave aquí para las relaciones sociales. Practicando este estilo, se trabaja la negociación, como respuesta a situaciones de conflictos de intereses, y la asertividad, como respuesta a situaciones de “atropello” de las propias necesidades, y como alternativa a la respuesta agresiva.

El segundo objetivo se desarrolla a través de un clima de clase que sea de aceptación, comunicación fácil y espontánea, en el que existan vínculos de afecto entre los alumnos, todo lo cual contribuye a que el grupo se sienta más fuerte y más motivado. Particularmente, se busca la reflexión, discusión e implicación personal en la definición y seguimiento de las normas de clase relativas a la convivencia. Por otra parte, se trabaja en grupos cooperativos, lo cual incrementa la interdependencia de los alumnos miembros de un grupo, la probabilidad de una resolución de conflictos y cooperación, facilita la comunicación, suscita ayudas recíprocas, induce sentimientos de confianza mutua e incrementa el acuerdo y responsabilidad entre los que cooperan. Es considerada una estrategia de intervención adecuada para prevenir problemas interpersonales de agresividad, exclusión social, racismo o aislamiento.

El programa consta, en concreto, de tres módulos, tal y como puede verse en la *figura 32*, y 54 actividades, que pueden desarrollarse en varios años, siguiendo la pauta que el centro se marque, y sin que la superación de un módulo signifique que no vaya a repasarse nunca más. Se sugiere aplicar tres años

seguidos el programa (un módulo cada curso) y luego, si esto se ha hecho desde 1º a 3º de primaria, volver a trabajar otra vez esos módulos a partir de 4º, ya con mayor flexibilidad, escogiendo actividades de acuerdo a los objetivos que se persigan, y complementando con otros materiales de educación social y afectiva. Esta línea de trabajo puede suponer una sensibilización del centro, un desarrollo profesional de sus docentes, y un trabajo específico que caracterice al centro en su proyecto docente.

➔ RECURSOS

El programa se encuentra recogido en M.V. Trianes (1996) para ser utilizado por cualquier docente que quiera.

En cuanto a la forma de trabajar en un centro se considera que debe ser la siguiente: en primer lugar, acometer la clarificación de objetivos que se persiguen, en relación con las demandas y necesidades del centro, y el acuerdo con el consejo escolar y claustro de profesores, para llevar a cabo la intervención. En segundo lugar, promover la creación de un grupo de trabajo de profesores voluntarios, y ese grupo emprende un trabajo de formación en los conceptos y valores del programa, al mismo tiempo que comienza a desarrollarlo en sus aulas. Así, el grupo de trabajo es, al mismo tiempo, de formación y seguimiento, ya que en él se discuten incidencias y se contextualizan actividades, ofreciéndose a los mismos un asesoramiento.

Al mismo tiempo, es bueno diseñar la evaluación de logros de la intervención. Se considera necesaria para tomar conciencia de los logros, estimar su costo, y valorar la satisfacción de profesores y alumnos con el trabajo desarrollado. En esta evaluación deben sustentarse las decisiones acerca de continuar el trabajo con el programa.

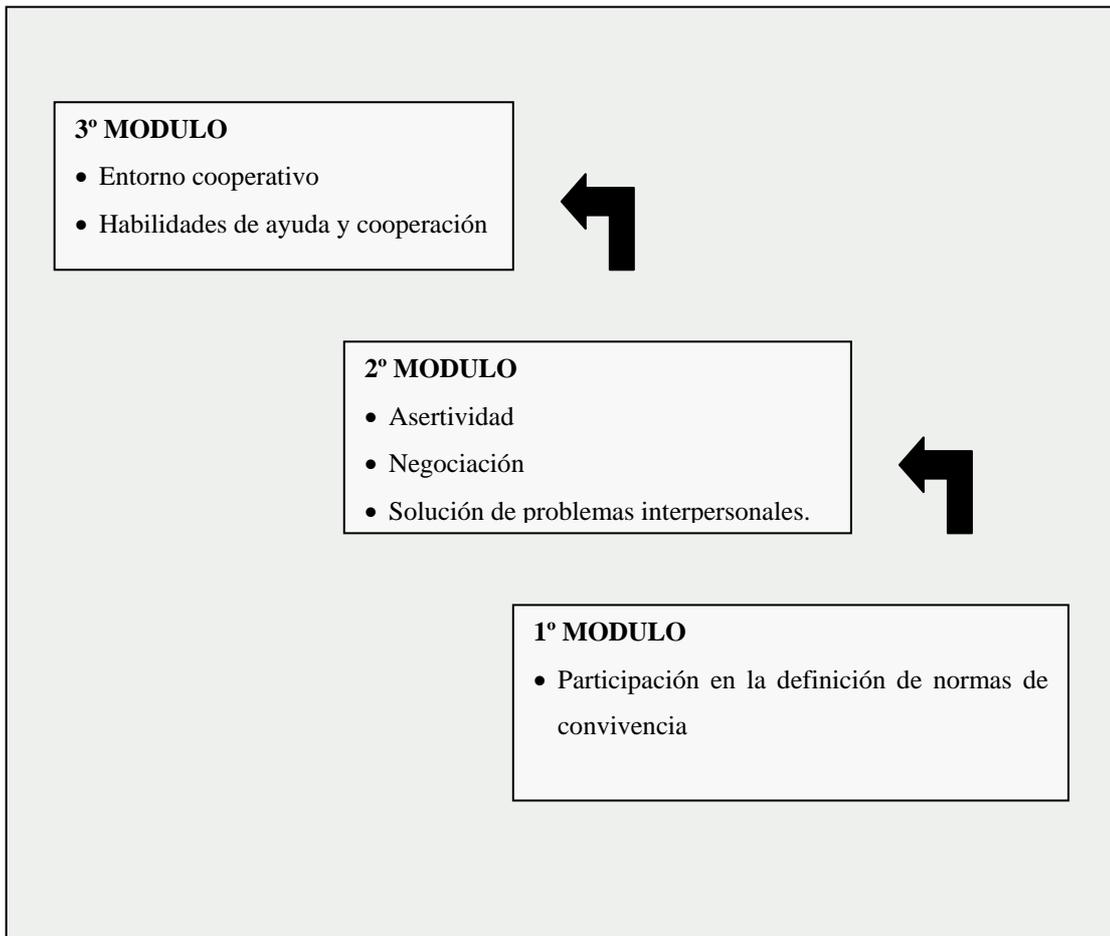


Figura 32. Estructura del programa “Educación y competencia social” (Fuente: M.V. Trianes, 1996)

➤ EVALUACIÓN

Durante el período de 1994 a 1998, se evaluó la efectividad del programa, recogiendo datos en aulas de dos centros a lo largo de tres años que dura la aplicación completa de sus tres módulos. Los resultados se han expuesto en la tesis doctoral de Ana Sánchez Sánchez (2005). Sintetizando, algunos de los resultados obtenidos son los siguientes:

a) El alumnado intervenido, tras tres años de aplicación del programa y un cuarto año de seguimiento, presenta un incremento significativo de estrategias

como el razonamiento en las situaciones de conflictos entre iguales, así como una disminución de la utilización de la agresión como recurso de solución de problemas. En relación con el clima de clase, los alumnos perciben que sus profesores son menos controladores y autoritarios.

b) El profesorado intervenido, por otra parte, percibe un aumento de las conductas de cooperación.

Junto a la tesis, debemos mencionar la publicación de un reciente artículo (A.M. Sánchez; M.J. Rivas y M.V. Trianes, 2006), en el que el equipo investigador del programa expone algunos de los resultados de la aplicación del Programa de Desarrollo Social y Afectivo a lo largo de cuatro años. La muestra estaba compuesta por 44 alumnos/as pertenecientes a dos colegios públicos de Zona de Atención Educativa Preferente de la capital de Málaga. Los centros escolares que accedieron a participar de manera voluntaria durante todo el tiempo que duró la investigación se asignaron a dos grupos siguiendo los criterios que se especifican a continuación:

- Grupo intervenido. Constituido por alumnos/as de un colegio de la zona de Atención Preferente a los que se aplica el programa durante tres años consecutivos y un año de seguimiento.

- Grupo no intervenido. Formado igual que el grupo intervenido por alumnos/as de un colegio de la zona de Atención Preferentes que no recibe ningún tipo de intervención.

El programa, desarrollado a lo largo de los cuatro años, ha mantenido como estructura básica tres fases de intervención, abarcando la formación del profesorado e implantación del programa en el aula, así como la evaluación a través de diversas pruebas cumplimentadas por parte de los alumnos y por parte de los profesores. Como se aprecia en la *Tabla 12*, los momentos de evaluación y módulos del programa aplicados por año de investigación han sido:

	AÑOS DE LA INVESTIGACIÓN			
	1º año	2º año	3º año	4º año
EVALUACIÓN	MEDIDA PRE. MEDIDA POST1	MEDIDA POST2	MEDIDA POST3	MEDIDA SEGUIMIENTO
MÓDULOS DEL PROGRAMA	MODULO I	MODULO I	MODULO II	SIN APLICAR PROGRAMA

Tabla 12. *Temporalización de la intervención y evaluación del programa “Educación y competencia social”* (Fuente: A.M. Sánchez; A.M.; M.J. Rivas; y M.V. Trianes, 2006)

El programa ha supuesto resultados positivos, significando un recurso que permite mejorar las relaciones interpersonales y, por tanto, previniendo situaciones de violencia escolar. Por otra parte, parece oportuno indicar que ha crecido la demanda del material, lo cual nos indica que la experiencia en la difusión del programa ha sido positiva, tanto desde la administración educativa como desde la iniciativa de profesores y centros.

d.4.2 APRENDER A SER PERSONA Y A CONVIVIR: UN PROGRAMA PARA SECUNDARIA⁴²

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Es un programa que, como el de primaria, pretende educar para la convivencia y la paz desarrollando y promoviendo, ahora en los alumnos de secundaria, competencia social y emocional. Se parte de la idea de que pueden prevenirse los comportamientos violentos de grupos e instancias en nuestra sociedad democrática formando ciudadanos en la educación obligatoria, enseñándoles recursos cognitivos y emocionales para enfrentarse pacíficamente a conflictos interpersonales cotidianos, habilidades para hacer amigos, asertividad para establecer su opinión contra corriente, estrategias para afrontar críticamente

⁴² El programa puede consultarse en M. V. Trianes y C. Fernández-Figares, 2001. Asimismo, nos han resultado útiles algunos artículos publicados en revista (Trianes, M.V. y García Correa, A., 2002 y Trianes, M.V.; Muñoz, A. y Sánchez, A., 2001).

la información y tendencias sociales proclives a la violencia, a la exclusión de otros, al racismo y al individualismo.

Este programa se planificó con un grupo amplio de orientadores y profesores de Málaga durante seis años, que asesoró a las autoras y le planteó diversas propuestas, por lo que lo se puede considerar que se trata de un programa bien adaptado a las necesidades y demandas del profesorado de secundaria obligatoria.

➔ OBJETIVOS

El programa intenta enseñar competencia social promoviendo entornos escolares significativos. Este complejo objetivo lo podemos desglosar en tres:

- 1- Enseñar habilidades de solución pacífica de problemas interpersonales a los alumnos, concebidas como afrontamiento reflexivo de los problemas interpersonales, enseñando, al mismo tiempo, estrategias de negociación, respuesta asertiva, ayuda y cooperación, adquisición de valores prosociales y de tolerancia y respeto, etc. a los alumnos, de modo que tengan oportunidad de conocer, asimilar y practicar estas habilidades y competencias a nivel individual.
- 2- A nivel de clase, el programa intenta la mejora de este contexto de aprendizaje a través de la mejora de su clima, el clarificar las expectativas y criterios para considerar la calidad de las interacciones sociales, además de establecer un lenguaje común y estrategias para mejorar los lazos de amistad y apoyo en la clase y en el centro.
- 3- También el programa intenta trabajar a nivel de centro, y en este nivel proponen objetivos de educación en mediación de conflictos y en voluntariado inducido. Desarrollar el clima del centro y su cohesión para el diseño de actividades que lo comprometen en su totalidad, es también su objetivo. Se busca que el centro desarrolle sensibilidad para abordar los problemas de disciplina y de convivencia como ocasiones educativas en las que se pueden enseñar conductas habilidosas y valores de convivencia.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Su forma de trabajarlo es bastante similar a la que hemos expuesto en el de primaria. El programa está diseñado para ser trabajado a nivel de clase, por parte del profesor. Su objetivo preferencial consiste en tratar de implicar al máximo a los alumnos en la marcha de la clase y del centro, estimular su percepción de la clase como un grupo humano que lucha por sus ideales, promoviendo un buen clima afectivo y de relaciones interpersonales diarias para el desarrollo de competencias y habilidades individuales y grupales. Y que el trabajo por conseguir estas metas suponga un contexto de desarrollo profesional y humano para los profesores y orientadores comprometidos con el programa.

Su primera parte comienza persiguiendo la toma de consciencia individual de la propia valía y competencias, de las diferencias interindividuales así como de valores y metas vitales, para introducir, como un contexto más de desarrollo para el individuo, el trabajo con el grupo de clase. Hace ver a los alumnos como se conjuga la perspectiva individual con la grupal, o dicho de otro modo, como puede desarrollarse el individuo en el seno de un grupo humano como es la clase, formado por los alumnos y el/la profesor/a.

La segunda parte, pretende convertir la clase en un grupo cohesionado, en el que todos los miembros; se trata de conseguir un buen clima de clase. La disciplina es considerada una cuestión clave, desarrollando toma de consciencia de la necesidad de normas y su definición, e implicándose en la solución mediada y negociada de los problemas de convivencia. Para ello practican y desarrollan habilidades de negociación, solución de conflictos y asertividad, como recursos para prevenir, evitar y gestionar el tratamiento de los problemas de convivencia. Todo ello se trabaja en un contexto cooperativo, ya que, además del beneficio de practicar la cooperación, se piensa que este contexto cooperativo facilita la solución constructiva de conflictos y contribuye también a un buen clima en la clase.

La tercera parte se dirige a trabajar la convivencia a nivel de centro y persigue la participación competente de los alumnos en tres campos:

a) Educación en valores, que supone la clarificación de los propios y la adopción de nuevos valores acordes con los que persigue la educación.

b) Implicación en sistemas de ayudas y mediación en conflictos con alumnos de otros cursos experimentando los beneficios de prestar ayuda valiosa y percibirse a sí mismos como persona prosocial (que ayuda a otras).

c) Participación en la vida democrática del centro.

La cuarta parte, a grandes rasgos, extiende esta educación de actitudes, valores y conductas de participación y ayuda a la sociedad, promoviendo voluntariado inducido, dramatizaciones y debates en torno a temas actuales que comprometen actitudes y valores, como por ejemplo, los derechos humanos y la igualdad de la mujer.

Estas dos últimas partes, requieren específicamente, aunque este es un requisito para todo el programa, el acuerdo del consejo escolar y claustro sobre la extensión de la intervención a todo el centro, lo cual requiere, por ejemplo, adoptar soluciones de los problemas y dificultades coherentes con el programa, desterrando, por ejemplo, una perspectiva autoritaria y de sanción, como respuesta del centro.

➤ **RECURSOS**

El programa pretende proporcionar apoyo y formación a largo plazo al profesorado, para optimizar sus recursos docentes y las actividades que se hacen diariamente en el aula.

Por otra parte, podemos señalar que la introducción del programa en el centro la realiza el orientador o asesor externo, destinando varias sesiones a

explicar los puntos de vista en que éste se basa, la frecuencia de las sesiones de formación de los profesores... Además, en los profesores cuentan sus experiencias y dificultades, discutiendo las soluciones o vías de actuación, enfatizando el apoyo y ayuda que puedan prestarse entre sí, estimulando la búsqueda y producción de nuevas estrategias de trabajo o actividades, movilizándolo los marcos conceptuales y el cambio de ideas o teorías implícitas. En la misma publicación en la que se presenta el programa, aparecen un conjunto de actividades que trabajan todos los diferentes módulos, así como el proceso que debería seguirse para su aplicación.

➤ EVALUACIÓN

Aún no han realizado una evaluación del programa, pero la buena acogida que está teniendo el programa entre el profesorado manifiesta la sensibilidad existente sobre la necesidad de educar en comportamientos competentes socialmente, como parte de la educación escolar. Ello supone, al mismo tiempo, una línea de prevención de conflictos y problemas de violencia en el centro. Los beneficios que conlleva un trabajo de este tipo para el centro pueden ser resumidos en tres: mejora del clima del centro y de las aulas, lo cual es condición básica para la calidad del aprendizaje académico y bienestar de los alumnos en la clase y centro; prevención de problemas de convivencia, dirigida especialmente a disminuir el riesgo en alumnos inadaptados escolar o socialmente y a dar una respuesta educativa a estos alumnos; y contexto de desarrollo profesional de los docentes, proporcionando un camino de formación que satisface sus necesidades. Al mismo tiempo, el grupo de trabajo favorece las relaciones interpersonales de los profesores, y ayuda a promover un clima de trabajo satisfactorio y efectivo.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Este programa ha tenido una duración de seis años. En la actualidad, la publicación del mismo proporciona recursos y estrategias a los asesores, orientadores y profesores de Educación Secundaria para trabajar por la mejora de

la convivencia por medio de la promoción de las competencias sociales y emocionales.

d.5 PROYECTO ANDAVE: ANDALUCÍA ANTIVIOLENCIA ESCOLAR⁴³

➔ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Se trata de un Proyecto que comenzó en 1997, siendo dirigido por Rosario Ortega, en aquel momento profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Parte de un Proyecto Piloto que nació a finales de 1995 —Proyecto SAVE (Sevilla Antiviolencia Escolar)— para crear un modelo de intervención contra los maltratos entre escolares. Este proyecto es asumido en 1997 por la Junta de Andalucía como un modelo de intervención generalizable dentro de toda la Comunidad Autónoma, por lo que adquiere carácter institucional y pasa a denominarse Proyecto ANDAVE. Significa, por tanto, un ejemplo de la mencionada, anteriormente, colaboración entre la Universidad y el ámbito de lo académico y la administración pública, en este caso de la Comunidad Autónoma.

Los principios teóricos con los que se diseñó el proyecto ANDAVE se pueden resumir en la conjugación de dos grandes planos: el de la enseñanza-aprendizaje y el plano de las relaciones interpersonales. La idea, en la que se basa, es que la enseñanza y el aprendizaje no son actividades técnicas, sino un proceso complejo de interacción formativa que se soporta sobre una red de relaciones interpersonales en las que se distinguen microsistemas concretos articulados entre sí: relaciones profesor/alumno, o ámbito de aprendizaje; relaciones docentes, o

⁴³ La información la hemos obtenido en algunas referencias bibliográficas (Ortega, R. *et. al.*, 1998; Ortega, R. y Del Rey, R., 2003), así como de mantener contacto electrónico con la coordinadora del Programa y con una de las participantes en el equipo. Por otra parte, la asistencia a congresos en los que se explicaba la experiencia, nos ha sido de utilidad.

ámbito de planificación de la enseñanza; y el microsistema de los iguales, o ámbito del conocimiento y los valores compartidos.

El programa está destinado, principalmente, a los alumnos de los últimos cursos de Primaria y a los de Secundaria Obligatoria, si bien también implica a padres, equipos directivos de los centros y profesores. Uno de los puntos claves del programa es inculcar la solidaridad en la convivencia para integrar a todos, en lugar de rechazar o apartar a los que tengan o planteen problemas; en los centros conflictivos el programa pretende aplicarse de forma intensiva y contar con una formación más profunda y específica para el profesorado.

➤ OBJETIVO

- Mejorar el clima y las relaciones de convivencia en los centros educativos de Andalucía, proporcionando estrategias educativas e instrumentos psicopedagógicos para la detección, el análisis, el diagnóstico, la intervención y la mejora de los problemas de violencia entre iguales.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El proyecto se articula en cinco grandes líneas de trabajo destinadas a cubrir todos los factores de incidencia en el problema de los malos tratos y la violencia escolar:

1- Información y sensibilización para la prevención del maltrato entre iguales: campañas dirigidas a los profesores, alumnos, padres y madres.

2- Asistencia psicopedagógica a través del servicio de llamada gratuita al “Teléfono Amigo” que asesora y hace seguimiento de casos de maltrato.

3- Formación: asesoramiento a los servicios técnicos de la Consejería de Educación y Ciencia para la implementación de programas de formación

permanente en materia de prevención del maltrato entre iguales. Se organizan jornadas y cursos específicos en toda la geografía andaluza.

4- Investigación y seguimiento.

5- Elaboración de materiales didácticos.

➤ **EVALUACIÓN**

No ha habido una evaluación empírica del programa. Si bien se realizó una investigación previa al programa en ocho centros de Secundaria, –uno por provincia–, que aportó datos sobre el nivel de la violencia escolar en institutos de Andalucía, no se ha producido, todavía, el proceso complementario o de post-test que permita saber hasta qué punto han cambiado los perfiles del problema en las escuelas.

➤ **DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA**

En relación con las líneas de actuación pretendidas, se han llevado a cabo las siguientes actuaciones (R.Ortega y J. A. Mora-Mechán, 2005: 61):

1- Se sensibilizó mediante folletos, pegatinas, trípticos y pequeños cuadernos informativos a escolares, docentes y sociedad en general, informándoles, de forma sencilla y clara, sobre el peligro de la violencia escolar, la necesidad de luchar contra ella y la forma más idónea de hacerlo. Tres oleadas de sensibilización con diferente contenido fueron realizadas a lo largo de los años que duró el ANDAVE.

2- El “Teléfono Amigo” recibió, en casi cuatro años de funcionamiento, 7.889 llamadas relacionadas de una u otra forma con problemas sociales escolares. De ellas, 1.093 tenían que ver directamente con episodios de violencia escolar.

3- En relación con la formación del profesorado, en esta línea se trabajó durante los casi cuatro años que duró la iniciativa, con la práctica totalidad de los CEP andaluces, impartiendo seminarios sobre cómo prevenir la violencia a partir de la mejora de la convivencia escolar.

4- Se elaboró un paquete curricular que bajo la denominación “Convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla” (R. Ortega *et. al*, 1998), puso al servicio de todos los centros de Primaria e institutos de Secundaria, un modelo de trabajo de centro para la prevención de la violencia a partir de la mejora de la convivencia.

5- Se realizó una investigación en ocho centros de Secundaria, –uno por provincia–, que aportó datos sobre el nivel de la violencia escolar en institutos de Andalucía, lo que ayudó decisivamente al establecimiento de las líneas del proyecto.

El proyecto ha funcionado desde 1997 al 2001, surgiendo como resultado el modelo denominado “construir convivencia” para prevenir las situaciones de violencia escolar, que parte de unos principios teóricos organizados alrededor de tres programas de intervención y prevención que estructuran la práctica educativa en los centros y las aulas: el programa de educación en sentimientos, actitudes y valores; el programa de la gestión democrática de la convivencia; y el programa de trabajo cooperativo (R. Ortega y R. del Rey, 2004). Por otra parte, cabe señalar que a partir del año 2002, la Consejería de Educación y Ciencia, ahora desde la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, sin clausurar totalmente el programa ANDAVE, cuyos materiales curriculares están a disposición en la web de la Consejería y Ciencia (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/convivencia.php3>) ha establecido una nueva y más amplia iniciativa que estudiábamos como plan autonómico; se trata del Plan Andaluz para la Cultura de Paz y Noviolencia.

d.6 PROYECTO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS DE CONVIVENCIA DESDE UN MODELO INTEGRADO⁴⁴

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

El proyecto es impulsado y asesorado por el Seminario de Formación en Mediación y Tratamiento de Conflictos, proyecto de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid) dirigido por el profesor Juan Carlos Torrego, si bien la instituciones implicadas son diversas: en la Comunidad de Madrid, el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias”; el Centro de Profesores dependientes del Servicio de Planificación Educativa del Gobierno de Navarra; y la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Guadalajara, en la Comunidad de Castilla la Mancha.

La iniciativa tomó como precedente las experiencias del Centro de Investigación por la Paz “Gernika Gogoratuz” del País Vasco, implantándose en un principio en diez Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid, con el objetivo prioritario de formar mediadores en toda la comunidad educativa. Como resultado de la investigación evaluativa realizada sobre el mismo y de la experiencia acumulada en su desarrollo, pasó a denominarse “Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos de Convivencia desde un Modelo Integrado”. El cambio, como veremos en las próximas páginas, consiste fundamentalmente en un enriquecimiento de su contenido y enfoque, ampliando su oferta de formación e intervención a otros campos.

El proyecto, tanto en sus inicios como en la actualidad, tiene como destinatarios tanto los profesores y profesoras, como alumnos y alumnas, familias y personal no docente de los institutos de educación secundaria.

⁴⁴ La información la hemos obtenido en Torrego, J.C. (Coord.) (2000); Torrego, J.C. (2004); Torrego, J.C. (Coord.) (2006) y en Torrego, J.C. y Funes, S. (2000). Asimismo, hemos ampliado información por medio de correo electrónico con el coordinador del Programa, así como la asistencia a cursos con su participación.

➤ OBJETIVOS

El objetivo general del Proyecto consiste en:

- Lograr que se ofrezcan respuestas eminentemente educativas a los conflictos de convivencia surgidos en las instituciones educativas a través de la creación de nuevas estructuras organizativas (inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos), mediante el replanteamiento de los procesos de elaboración democrática y participativa de la normas de convivencia, y finalmente, revisando del marco curricular y organizativo del centro para potenciar su carácter inclusivo y democrático.

Los objetivos específicos referentes a la estructura organizativa del “Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo Integrado”, planteados a partir de la investigación evaluativa del “Programa de Mediación de Conflictos” son los señalados en el siguiente cuadro (J.C. Torrego, 2006: 15-18):

- Ampliación del potencial de intervención del equipo de mediación hasta convertirse en un equipo polivalente denominado “Equipo de Mediación y Tratamiento de conflictos” dedicado a la promoción de la convivencia y del centro, a través del desarrollo de un conjunto de funciones más amplias y diversas.
- Dotar de una mayor presencia y centralidad a este tipo de estructuras en la organización escolar, con la finalidad de evitar el carácter marginal con el que pueden surgir. Un buen modo de ubicar esta estructura supone conectarla con otras estructuras organizativas que hasta este momento se estaban dedicando a la gestión de la convivencia: equipo directivo, jefatura de estudios, comisión de convivencia, departamento de orientación...
- Legitimar esta estructura en los documentos institucionales del centro que hacen referencia a la convivencia.
- Promover la colaboración de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la resolución de conflictos: alumnado, profesorado, padres y madres.
- El equipo de mediación ha de realizar un esfuerzo tanto en la dirección de mantener su funcionamiento como en diseñar estrategias de difusión e información.
- Aumentar el número de personal no docente y de familiares de alumnos que formen parte del equipo de mediación

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El Proyecto, por tanto, asume en la actualidad un enfoque global de organización de la convivencia en centros a través de la actuación en diversos planos educativos.

a) La inserción de una nueva unidad organizativa en el centro denominada “Equipo de mediación y tratamiento de conflictos”. Esta estructura se convierte en una herramienta fundamental para promover el diálogo en los centros. Es una estructura central en el tratamiento de los conflictos dedicada a facilitar la promoción de la convivencia pacífica a través de la potenciación de iniciativas como son: realizar mediaciones entre las personas, favorecer el estudio y realización de propuestas de mejora de la convivencia a los órganos correspondientes del centro, organizar los sistemas de alumnos ayudantes de convivencia (ayuda a personas que están sufriendo, o que acaban de llegar nuevas al centro, etc.), desarrollar programas preventivos sobre la violencia, informar a la comunidad educativa de sus iniciativas, etc.

b) La elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro. Supone asumir que, cuando las personas participan en el proceso de creación de normas, aumenta la capacidad de compromiso con el cumplimiento de las mismas y se asumen mucho mejor las consecuencias cuando se incumplen.

c) Un tercer plano de actuación apunta en la dirección de realizar un enriquecimiento de las decisiones adoptadas en los centros respecto al currículum y la organización, incorporando el conocimiento útil surgido de la investigación sobre las buenas prácticas de gestión de la convivencia (gestión de la disrupción en el aula, la formación ciudadana en manejo pacífico de conflictos, currículum democrático, trabajo con familia y entorno cercano, atención a alumnos con comportamiento antisocial, estructuras de diálogo y participación, etc.).

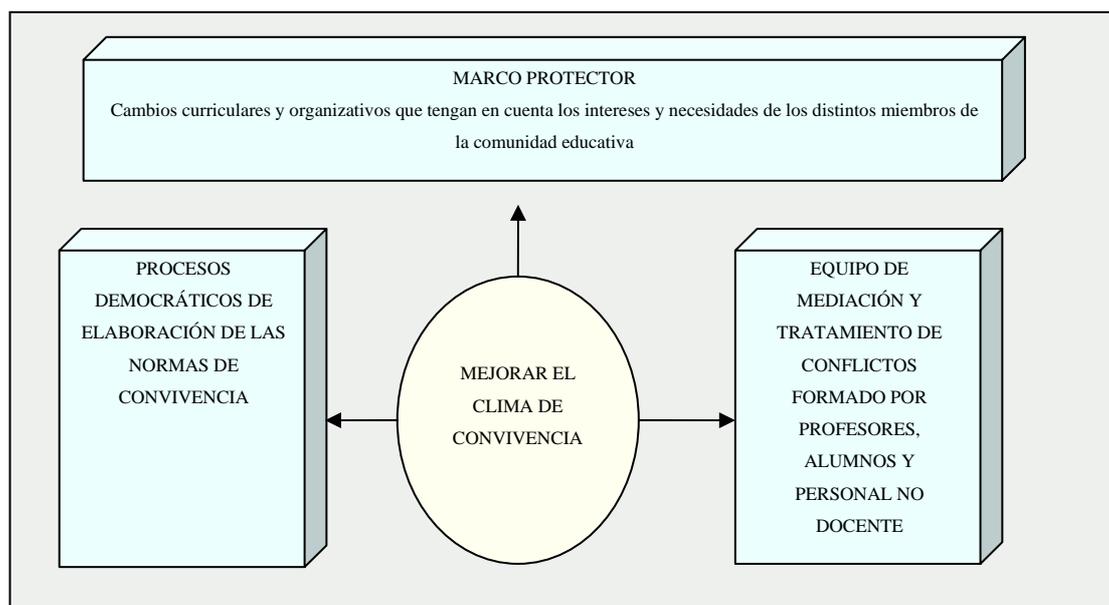


Figura 33. “Modelo Integrado de Regulación de la Convivencia” (Fuente: Elaboración propia a partir de J.C. Torrego, 2004)

➤ RECURSOS

El proyecto ofrece a los centros tres tipos de recursos: formación para la implantación del proyecto en el centro, evaluación a través de un proceso de investigación evaluativo y asesoramiento e intervención mediadora, en casos especiales, por parte del “Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos”.

1) Formación

Los centros vinculados con el proyecto reciben el correspondiente asesoramiento en el proceso, para lo cual se arbitra una estructura consistente en varios procedimientos, entre los que destaca la celebración de un seminario de formación al que asisten varios responsables o coordinadores del proyecto en cada centro, y la formación de personas pertenecientes a la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias.

La formación se desarrolla principalmente en cada uno de los centros escolares en los que se va a implementar posteriormente el proyecto, a excepción de la formación específica a los coordinadores del proyecto, que se realiza en el Centro de Profesores.

En su segundo año, se facilita la formación pertinente a los centros participantes centrada en el desarrollo de un proceso de elaboración participativa de normas de convivencia en la vertiente de aula y centro, y en temas relacionados con el entorno protector de la convivencia bajo la coordinación del “Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos”, creado el primer año en el centro.

2) Evaluación

Tanto las actividades de formación como el desarrollo del proyecto en su conjunto son objeto de seguimiento y evaluación, dentro de un planteamiento de investigación riguroso. El proyecto se inicia con una evaluación inicial que tiene su desarrollo en fases posteriores del proceso, y concluye con una evaluación final, realizándose una vez acabado el mismo una valoración de su impacto.

3) Intervención del “Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos”

Se pone también a disposición de los centros docentes que lo requieran, previa justificación de la necesidad, un equipo externo para gestionar conflictos dirigido desde la Universidad de Alcalá.

➤ EVALUACIÓN

En 2002-03, y fruto de una primera fase de evaluación efectuada, pasó a denominarse, tal y como ya destacábamos, “Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo Integrado”. Se consideraron otros planos a partir de entonces que, como ya destacábamos, son: la elaboración democrática de normas en el centro y la introducción de un marco protector centrado en la mejora

de los procesos de afrontamiento de la disrupción y participación activa del alumnado en diferentes formatos educativos. Desde entonces, se habla de la fase 1 y fase 2 del programa.

De forma general, el coordinador destaca que en los centros en los que está funcionando el proyecto, se observa el entusiasmo de los alumnos y los profesores que se han implicado, así como una mejora en la convivencia en el centro, ya que se abre un canal de diálogo en donde antes sólo había riñas o castigos y rompe los agrupamientos tradicionales e inconexos de “alumnos”, “profesores”, “padres”, etc. En cuanto a resultados cuantitativos, cada centro tiene una experiencia distinta, ya sea por las características de quienes integran los equipos de mediadores, por la forma en que se divulga el servicio, el compromiso que hay con el proyecto o las características de esa comunidad educativa en particular, pero en centros más activos se registran aproximadamente dos mediaciones al mes, mientras que algunos las tienen al trimestre. Ahora bien, al respecto debemos apuntar una anotación y es que estos resultados se refieren a “mediaciones formales”, es decir se concede una cita, se asignan mediadores y se siguen los pasos del proceso. Pero hay una gran cantidad de las denominadas “mediaciones informales” surgidas de manera espontánea ante un problema generado entre dos personas.

Podemos señalar que en estos momentos existe un gran interés por el proyecto y distintas Comunidades Autónomas pretenden implantar y adecuar el modelo integrado a sus centros.

➔ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Para garantizar la viabilidad y compromiso con el proyecto, se tienen en cuenta unos criterios de selección de los centros que de alguna manera, aseguren la implantación posterior en el centro. Una vez contemplada la formación, los orientadores y los equipos directivos llevan la propuesta a los centros para la difusión de la misma y acercamiento a los interesados.

En concreto, los criterios de selección que se tuvieron en cuenta en sus inicios fueron los siguientes (J.C. Torrego y S. Funes, 2000: 40-43):

- Prioridad a centros con una inquietud previa sobre convivencia y participación en programas como el de “Convivir es vivir”
- Motivación y disposición inicial a implicarse en la propuesta
- Refrendo de la comunidad educativa, sobre la participación en el programa, expresada a través del consejo escolar
- Dotar de un engarce dentro de la estructura, por medio de los departamentos de Orientación
- Compromiso explícito de seguir los planteamientos teóricos y metodológicos planteados en el programa
- Contar con un responsable del proyecto en el centro
- Reserva de tiempos para la puesta en marcha del programa

Una vez tenidos en cuenta los criterios señalados, en 10 centros comenzó a aplicarse el programa, de manera experimental. Posteriormente a esta primera fase de creación de condiciones, comenzó la formación. Estuvo a cargo de un grupo de profesionales y profesores de diversas disciplinas que tenían conocimientos previos sobre el tema y estaban comprometidos con el proyecto y su filosofía. Consistió en impartir la formación en los centros a todos los interesados en convertirse “mediadores escolares”, realizando un curso de 20 horas de entrenamiento dirigido a alumnos, profesores, no docentes y comunidad educativa en general, en grupos heterogéneos. Los principales objetivos de la formación fueron:

- Puesta en práctica de proyectos de mediación en centros de Educación Secundaria Obligatoria

- Experimentar el modelo de mediación como procedimiento para la resolución de conflictos de convivencia

- Servir de foro para el intercambio de experiencias en relación con el desarrollo del programa de mediación en los centros

Para ello, se elaboraron materiales específicos, a partir de los cuales surgió el libro sobre resolución de conflictos en instituciones educativas *Manual para el entrenamiento de mediadores* (J. C. Torrego *et. al*, 2000), que consta de actividades, casos, definiciones de conceptos básicos, sugerencias de guión para la sesión de mediación, documentación de apoyo, etc.

Una vez realizada la fase de formación, se puso en marcha en cada centro el “Equipo de Mediación”, resolviéndose algunas cuestiones como la coordinación del mismo, la recepción de las solicitudes de casos sobre los que actuar, difusión del servicio y organización de los horarios de los mediadores. Así, algunos centros, de acuerdo, con sus condiciones de viabilidad, automáticamente decidieron iniciar la resolución de conflictos a través de la mediación, mientras que otros empezaron a negociar con el resto de la comunidad educativa si se pondría o no en marcha el programa y cómo se haría (difusión, tipo de constitución del equipo, forma de funcionamiento del servicio, etc.). De ahí los desiguales resultados alcanzados.

La cuarta y última fase consistió en la evaluación e institucionalización del programa. El seguimiento y evaluación se realizó por medio de visitas a los centros y a través de un cuestionario que recogió aspectos cualitativos y cuantitativos del funcionamiento del servicio. Desde su origen, más de 30 Centros Educativos de Secundaria se han beneficiado del mismo, a través de iniciativas de formación orientadas a la incorporación de Equipos de Mediación de Conflictos. Por otra parte, podemos añadir que el proyecto se aplica igualmente en centros de

Guadalajara, mediante la colaboración de la Delegación de Educación y Ciencia de Guadalajara y en centros de Navarra, con la colaboración del Centro de Profesores dependiente del Servicio de Planificación Educativa.

d.7 PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN DESDE LA ADOLESCENCIA⁴⁵

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Se trata de un programa dirigido por M^a José Díaz-Aguado, profesora de la Universidad Complutense de Madrid, en el marco de aplicación y desarrollo de un convenio de colaboración suscrito por la citada universidad y el Instituto de la Juventud.

Su punto de partida han sido los *Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia y la prevención de la violencia* (M.J. Díaz-Aguado *et. al.*, 1996), publicados y distribuidos por el Instituto de la Juventud. En dicho trabajo, observaron la necesidad de ampliar los programas de prevención de la violencia de forma que pudieran extenderse a las formas más cotidianas de violencia: la violencia de género, cuyo tratamiento ha sido el objetivo específico de una serie de investigaciones publicada por el Instituto de la Mujer y la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio, objetivo específico del programa que aquí se presenta.

Por otra parte, se hacía necesario avanzar en el desarrollo de nuevos esquemas de cooperación que mejoren la calidad de la vida en la escuela: entre el

⁴⁵ Este programa ha sido publicado por el Instituto de la Juventud en tres libros y un vídeo con el título: *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (Díaz-Aguado, M.J. *et al.*, 2004), Los tres libros están disponibles a través de internet en: <http://www.mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm>. Y los tres programas de vídeo en la videoteca virtual de ATEI, a través de la dirección www.atei.es, dentro de los “Programas de atención a la diversidad y educación en valores en la escuela actual”. También a través de: <http://mariajosediaz-aguado.tk>

alumnado, entre el alumnado y el profesorado, entre el profesorado, así como entre el profesorado y otros agentes sociales, como los representantes del Movimiento Asociativo Juvenil o los Equipos Municipales. Asimismo, se pretende el desarrollo de programas de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la intervención familiar.

⇒ OBJETIVOS

La investigación-acción llevada a cabo persigue dos objetivos generales:

- Desarrollar los programas elaborados con anterioridad de forma que incluyan actividades y contenidos para prevenir la violencia en el contexto de relaciones interpersonales, considerando las que se producen entre iguales, en la escuela de secundaria y en el ocio

- Verificar experimentalmente la eficacia de los programas al ser aplicados por los profesores que trabajan en dicho nivel educativo, incluyendo la colaboración de dichos profesionales con jóvenes de ONGs y con los equipos municipales

Respecto al primer objetivo, se diferencian los siguientes más específicos:

- Desarrollar un curso de formación en el que participen profesores de secundaria de distintas áreas curriculares, jóvenes de ONGs, y profesionales de equipos municipales, basado en el modelo general seguido en investigaciones anteriores que trata de avanzar simultáneamente en la teórica y en la práctica.
- Desarrollar los programas de forma que incluyan actividades específicas dirigidas a prevenir la violencia en situaciones interpersonales, incluyendo la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio, a través de la colaboración entre los investigadores, los profesores de educación secundaria, los jóvenes de las ONGs, y los equipos municipales, en el contexto del curso mencionado en el párrafo anterior.
- Favorecer la aplicación de los programas desde los centros escolares, por parte de los profesores y los jóvenes de las ONGs, en las aulas y centros educativos en los que dichos profesores llevan a cabo su tarea docente, en el contexto del curso mencionado anteriormente y a través del seguimiento de evaluadores especializados
- Comprender el proceso y las condiciones que favorecen el desarrollo de los programas aplicados
- Elaborar un documento audiovisual para la formación de formadores que favorezca el desarrollo posterior del programa en los centros educativos.

Respecto la verificación experimental de la eficacia de los programas, se proponen comprobar si el modelo de intervención favorece en los adolescentes:

- El desarrollo de actitudes tolerantes y de rechazo de la violencia, incluyendo tanto la violencia entre iguales, como reacción o demostración de fuerza, como la violencia doméstica y la violencia contra grupos que se perciben diferentes o en situación de debilidad.
- La disminución de las situaciones de violencia entre iguales en las que participan directamente, tanto en la escuela como en el ocio, y tanto desde el papel de agresor como desde el papel de la víctima.
- La disminución de las situaciones de exclusión que sufren en la escuela.
- El rechazo a la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces.

Por otra parte, los objetivos específicos que se pretenden a partir de los contenidos desarrollados en diferentes sesiones propuestas son los siguientes:

<p>A. Democracia es Igualdad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación necesarias para la discusión - Favorecer la conceptualización de la intolerancia como: un problema del que todos podemos ser víctimas, de naturaleza destructiva tanto para la persona hacia la que se dirige como para la persona que lo activa, y contra el cual todos podemos y debemos luchar - Identificar prejuicios y estereotipos y generar esquemas de clasificación y razonamiento alternativos - Estimular la empatía hacia las personas y grupos que suelen ser objeto de intolerancia y violencia de tipo psicológico y verbal
<p>B. La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar una perspectiva socio-moral universal, en la que se incluya a toda la humanidad, extendiendo la empatía y solidaridad más allá de los grupos con el que alumno se identifica, de forma que haga referencia a todo el género humano, y reconociendo la universalidad de derechos y la dignidad de cualquier persona - Comprender la reciprocidad existente entre deberes y derechos y coordinar adecuadamente la relación entre ambos, considerando junto a cada uno de los derechos universales el deber, también universal, de respetarlo - Sensibilizar sobre los frecuentes conflictos entre derechos humanos que la realidad suele plantear; incluyendo, en este sentido, tanto la realidad social y política del contexto en el que se sitúan los jóvenes, como las relaciones que establecen en su vida cotidiana - Desarrollar procedimientos de toma de decisiones en situaciones de conflicto moral basados en la reflexión y el diálogo
<p>C. Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la naturaleza de la violencia, reconociendo que ésta puede producirse en todos los contextos sociales, incluidos las relaciones entre adolescentes (en la escuela y en el ocio), la familia y la pareja, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, cómo evoluciona y el daño que producen a todas las personas que con ella conviven, así como la situación de especial vulnerabilidad en la que se encuentran determinados colectivos - Desarrollar habilidades alternativas a la violencia, que permitan expresar los conflictos y resolverlos de forma no violenta

	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades que protejan contra la victimización, para evitar situaciones de riesgo o salir de ellas - Desarrollar la empatía y la solidaridad hacia las víctimas de la violencia en general, extendiendo dicha empatía hacia las víctimas de la violencia entre iguales (en la escuela y en el ocio) y la violencia doméstica (niños y mujeres) 	
D. Racismo y xenofobia	Actividad “Mensajes contra el racismo”	Actividad “Qué mala memoria tenemos”
	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a detectar y combatir el racismo y la intolerancia - Desarrollar el pensamiento formal (el pensamiento abstracto) a través del análisis de diversos mensajes contra el racismo) - Favorecer la identificación con la defensa de la tolerancia 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la empatía y la solidaridad hacia las personas que han tenido que emigrar de su lugar de origen - Superar los errores y estereotipos que existen actualmente en nuestro país hacia los extranjeros, proporcionando esquemas que favorezcan una adecuada comprensión de su situación
E. Sexismo y violencia de género	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades para identificar estereotipos sexistas y generar esquemas de percepción y razonamiento no-sexistas - Comprender la naturaleza de las discriminaciones sexistas más frecuentes - Sensibilizar sobre las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos - Sensibilizar sobre la amenaza a los derechos humanos que representa el sexismo, especialmente grave cuando éste se convierte en violencia - Comprender la relación entre sexismo y violencia que existe en nuestra sociedad - Ayudar a comprender la peculiar naturaleza de la violencia de género, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven - Favorecer la incorporación del rechazo del sexismo y de la violencia que con él se relaciona con la propia identidad 	
F. Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la naturaleza de las distorsiones cognitivo-emocionales que conducen a la violencia, así como de las condiciones que incrementan el riesgo de que se produzcan - Identificar y evitar situaciones de riesgo de violencia, que podrían superar las propias capacidades para resolverlas - Desarrollar alternativas a la violencia, para expresar la tensión o resolver los conflictos 	

	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar el compromiso de luchar contra la violencia que a veces se produce en la vida cotidiana- Aplicar los objetivos expuestos anteriormente a las situaciones de violencia que los jóvenes están más expuestos en su vida cotidiana
G. Investigación cooperativa	<ul style="list-style-type: none">- Estudiar la violencia existente en el Instituto y elaborar propuestas para erradicarla, incluyendo propuestas sobre las sanciones que conviene aplicar cuando surja la violencia- Estudiar la violencia que los/as adolescentes viven y ejercen en el ocio y elaborar propuestas para erradicarlas- Estudiar la violencia de género y elaborar propuestas para erradicarla- Analizar casos de violencia entre jóvenes a través de las noticias que publican los medios de comunicación
H. La identidad	<ul style="list-style-type: none">- Integrar los esquemas adquiridos a lo largo de las actividades anteriores a la construcción de la propia identidad, de forma que ésta pueda excluir con eficacia la violencia en los distintos ámbitos en los que se desarrolla, incluyendo las relaciones que se establecen en la vida cotidiana

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El programa gira alrededor de dos componentes básicos: la estructuración de las actividades educativas mediante la cooperación en equipos heterogéneos, que puede llevarse a cabo a través de cualquier materia; y el desarrollo de una secuencia de 16 actividades en las que la cooperación se aplica a contenidos relacionados con el curriculum de la no violencia. Las actividades concretas y la dedicación a las mismas son las siguientes:

A) Democracia es igualdad. Número mínimo de sesiones: 2.

1. Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del *spot*: 1 sesión.
2. Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela: 1/2 sesiones

B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia. Número mínimo de sesiones: 3.

3. Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos
4. Comparación con la declaración elaborada en 1948
5. Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes

C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla. Número mínimo de sesiones: 2.

6. Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*
7. Discusión sobre la victimización y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes

D) Racismo y xenofobia. Número mínimo de sesiones, además de las dedicadas en la unidad inicial sobre la igualdad: 1, a través de una de las dos actividades siguientes:

8. Mensajes contra el racismo. Que mala memoria tenemos

E) Sexismo y violencia de género. Número mínimo de sesiones: 3.

9. Detección del sexismo y generación de alternativas
10. Discusión sobre la violencia de género
11. Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género

F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Número mínimo de sesiones: 3/4.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">12. Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general13. Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre jóvenes14. Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio15. Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela |
|--|

G) Investigación cooperativa, incluyendo todos los temas tratados con anterioridad para ser investigados por especialidades diferentes. Número mínimo de sesiones: 2. Su inclusión se presenta como complementaria, por eso no están incluidas en el número total de sesiones que figura al final.

H) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad. Número mínimo de sesiones: una.

➔ RECURSOS

En cuanto a recursos materiales, el programa cuenta con un material formado por tres volúmenes y dos vídeos. Los volúmenes son los siguientes:

1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación.

2. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental.

3. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Intervención a través de la familia.

Por otra parte, para lograr los objetivos las intervenciones situadas en contextos de educación formal se complementaron con el trabajo de jóvenes de ONGS, tal y como señalábamos.

➔ EVALUACIÓN

Se ha realizado una rigurosa evaluación del programa, en la que han participado un total de 783 sujetos de los tres municipios en los que se ha aplicado el programa, de los que 545 formaron parte del grupo experimental y 238 del grupo de control.

Para la evaluación de la eficacia del programa se compararon los cambios producidos en el grupo experimental con los del grupo de control, para lo cual se utilizaron tres instrumentos de medida, aplicados antes y después de la intervención colectivamente, por parte del equipo investigador de la Universidad Complutense, utilizando dos sesiones de 50 minutos en cada momento. Los instrumentos fueron:

- 1) Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV)
- 2) Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio (CEPVO)
- 3) Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y el Ocio (CEVEO).

Además de estas medidas aplicadas por equipo investigador, el profesorado que participó en el programa experimental aplicó antes de llevarlo a cabo un procedimiento sociométrico.

Por otra parte, para la evaluación del proceso seguido en el desarrollo del programa y su valoración por el profesorado se emplearon los procedimientos siguientes:

1) Cuestionario sobre el programa

2) Informes escritos realizados sobre la aplicación del programa por el profesorado participante con descriptores y valoraciones de los procedimientos y actividades llevadas a cabo

3) Registro en vídeo de las actividades más significativas

En cuanto a la verificación experimental de la eficacia del programa, tan sólo señalaremos algunas conclusiones:

- El programa es eficaz para enseñar a rechazar las creencias que conducen a la violencia entre iguales como reacción y valentía

- El programa es eficaz para enseñar a rechazar las creencias que conducen al sexismo y a la violencia doméstica y de género

- El programa es eficaz para enseñar a rechazar la intolerancia, el racismo y la justificación de la violencia contra minorías y como castigo

- El programa es eficaz para incrementar el acuerdo con las creencias tolerantes y el rechazo de la violencia

- El programa es eficaz para mejorar la capacidad de anticipación de consecuencias en situaciones de ocio que pueden originar escaladas de violencia

- El programa es eficaz para reducir las situaciones más frecuentes de victimización en la escuela, de gravedad media, así como para hacer que no se incrementen las situaciones más extremas.

- El programa es eficaz para disminuir la participación en exclusiones y agresiones de gravedad media

- El programa es eficaz para mejorar la relación con el profesorado y el aprendizaje

Algunas de las valoraciones que el profesorado destaca sobre el proceso y las condiciones son las siguientes:

- El modelo de formación utilizado para desarrollar el programa es valorado muy positivamente por todos ellos.

- Los dos métodos más utilizados durante el programa han sido la discusión entre compañeros y el aprendizaje cooperativo. Los procedimientos de resolución de conflictos y los principios de la democracia participativa también han sido desarrollados de forma significativa; generalmente integrándose junto a los anteriores en algunas de las actividades llevadas a cabo.

- Los documentos audiovisuales son valorados de forma muy positiva, sobre todo, para favorecer el desarrollo de clases más participativas e incrementar la eficacia general de la actividad en la que se utilizan.

- El programa parece haber contribuido de forma significativa en la calidad de vida de la escuela, destacando su eficacia para dos de las cuestiones que más preocupa actualmente al profesorado: la situación del alumnado con problemas de integración y la relación profesor-alumno.

- El programa es considerado eficaz en el alumnado; especialmente, se han producido avances en la capacidad de comunicación, la actitud hacia el profesorado, la tolerancia, la empatía, la capacidad de colaboración, la disciplina y la disminución de la violencia.

- En cuanto a su propio papel en el programa, consideran que el programa ha resultado eficaz para mejorar: su capacidad para entender a los alumnos y reflexionar sobre su propia tarea; desarrollar su propia tolerancia; mejora sus actitudes hacia los alumnos, y contribuir al desarrollo de la tolerancia y

prevención de la violencia entre los adolescentes. Las respuestas dadas en las preguntas abiertas reflejan que el programa ayuda a adquirir habilidades importantes, no incluidas en la formación académica inicial del profesorado de secundaria, y necesarias para adaptar la escuela a sus retos actuales.

➔ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Para favorecer la eficacia de la experiencia piloto, a partir de la cual llevar a cabo la investigación-acción, se consideró oportuno adoptar una perspectiva de intervención local, centrada en tres municipios de Madrid: Fuenlabrada, Móstoles y Getafe, seleccionados por cumplir las tres condiciones siguientes:

- Una clara implicación del Ayuntamiento, reflejada en la disponibilidad de los profesionales de los servicios municipales (educación y juventud) para integrarse en el equipo.

- La decisión de uno o varios de los Institutos de Educación Secundaria, situados en el municipio, de participar en el proyecto a través de un número significativo de sus profesores.

- La existencia entre jóvenes de dicho municipio de algunas de las características de riesgo de exclusión y/o violencia.

Una vez seleccionados los municipios, se llevó a cabo un estudio para evaluar la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio, a través de la participación de 826 sujetos: 362 chicos y 463 chicas, pertenecientes a los tres municipios y a 12 centros educativos de secundaria. La inclusión de las medidas pretest les permitía un relativo control sobre las posibles diferencias iniciales entre el grupo experimental y el de control.

El grupo experimental se constituyó con los centros que cumplían las condiciones especificadas anteriormente, y con posterioridad se eligieron otros

centros y cursos similares como grupos de control. Los programas experimentales se aplicaron a todos los alumnos de las aulas experimentales.

El programa experimental comenzó a partir de un curso de formación de formadores al que asistieron profesores de institutos, técnicos municipales y jóvenes del movimiento asociativo juvenil de cada ayuntamiento. Este curso tuvo una duración de diez sesiones, distribuidas durante los meses de noviembre de 1999 a junio 2000. A partir de entonces se impulsó el programa, el cual se llevó a cabo en los centros a partir de la colaboración entre los distintos agentes educativos participantes (profesores, jóvenes de asociaciones, técnicos de ayuntamientos) y el equipo investigador.

La intervención propuesta se desarrolló, sobre todo, a través de dos métodos básicos comprobados en investigaciones anteriores: aprendizaje cooperativo y discusión entre compañeros, desarrollando a través de ellos los principios de la democracia participativa e integrando en algunas sesiones los procedimientos de resolución de conflictos. Todos estos procedimientos se llevaron a cabo a través de equipos heterogéneos: en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia la diversidad y la violencia. El número medio de sesiones dedicadas en cada grupo experimental fue de 17, y se realizó en torno a la secuencia de actividades que ya hemos descrito.

Una vez demostrada la eficacia del programa, a partir de la evaluación del mismo, éste puede ser aplicado en todos aquellos centros que opten por él. Los materiales y vídeos son una buena guía para orientar al profesorado y familias en el proceso de aplicación del mismo.

e. PROGRAMAS E INICIATIVAS PROMOVIDOS POR ASOCIACIONES DE CORTE DIVERSO

Existen multitud de iniciativas diseñadas y aplicadas desde diferentes instituciones privadas encaminadas al fomento de la convivencia. En las

siguientes páginas únicamente nos detendremos en algunas de las que directamente se encuentran vinculadas con el mundo escolar y que nos han resultado interesantes. En concreto, cuatro de las iniciativas son impulsadas por asociaciones y otra, que engloba dos programas, es promovida desde un grupo sindical. Una vez más, el objetivo no puede ser abarcar la totalidad de las mismas, sino aproximarnos a algunas de las más relevantes –siempre teniendo en cuenta nuestra temática específica de la convivencia escolar como recurso educativo–, que pueden ser consideradas como ejemplos –al menos en algún caso– de una buena parte de las que podríamos reflejar en este apartado.

El lector puede darse cuenta de que las iniciativas apoyadas desde asociaciones son más específicas que las incluidas en anteriores bloques, promoviendo la convivencia a través de actuaciones dirigidas a planos específicos de la misma, como la mediación o el maltrato entre escolares. Por otra parte, las iniciativas impulsadas desde el grupo sindical, en concreto de Comisiones Obreras, son más ambiciosas y sobre todo pretenden alcanzar sus objetivos a través de la cooperación de diversas instituciones, entre las que existen consejerías y universidades, y las experiencias concretas de los centros que ya trabajan para conseguir la mejora de la convivencia y que consiguen resultados exitosos.

En concreto, vamos a realizar un recorrido por las siguientes iniciativas:

- e.1 “Programa de tratamiento de conflictos y mediación escolar”: Impulsado desde la Asociación Guernika Gogoratuz
- e.2 “Proyecto Atlántida” y “Proyecto REDES: Aprender conviviendo”: Impulsados desde la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras
- e.3 “Proyecto MEEDUCO”: Impulsado desde la Asociación Interdisciplinaria de Estudios Educativos de la Familia (AIEEF).
- e.4 “Programa de Sensibilización ante el maltrato entre iguales”: Impulsado desde la Asociación castellano leonesa para la defensa de la infancia y la juventud (REA).
- e.5 “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”: Impulsado desde la Asociación Cultural Espacio de Formación Integral (ACEFI).

e.1 PROGRAMA DE TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y MEDIACIÓN ESCOLAR- ASOCIACIÓN GERNIKA GOGORATUZ⁴⁶

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Nos gustaría reseñar el importante y decisivo trabajo que, desde finales de 1987, está realizando el Centro de Investigación Gernika Gogoratz. La asociación constituyó este centro con el objetivo de trabajar por la paz mediante el establecimiento de diversas funciones educativas, entre las que encontramos: organizar cursos de formación y entrenamiento para la resolución de conflictos; poner en marcha proyectos de intervención; y facilitar equipos de mediación para aquellos centros que deseen utilizar esta estrategia de resolución de conflictos. Posee, además, un centro de documentación y ha publicado diez documentos y cuatro libros sobre estudios de la paz y los conflictos y un vídeo, *El bombardeo de Gernika: la huella humana*. Sin duda, como ya hemos señalado ha significado un referente utilizado por otras asociaciones en la defensa de la paz, los derechos humanos y los valores democráticos.

El centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratz decidió en octubre de 1993 llevar a cabo un programa de tratamiento de conflictos y de mediación escolar, en concreto entre iguales, en el Instituto de Formación Profesional Barrutialde de Gernika. Para el diseño de la experiencia partieron de programas que se habían realizado en otros países y los adaptaron a su realidad y a sus propios enfoques en el campo de la transformación de conflictos. Diseñaron el proyecto con los siguientes pasos:

- Selección del centro.
- Toma de contacto con la dirección y el departamento de orientación.

⁴⁶ La información del programa la hemos obtenido en Gernika Gogoratz, Centro de Investigación por la Paz (1994) y en Uranga, M. (1997, 1998). Asimismo, nos ha sido de utilidad contactar a través de correo electrónico con la directora de la Asociación y con la coordinadora del Programa.

- Información al profesorado, al alumnado y a las familias acerca del programa.

- Selección de personas interesadas en participar.

- Entrenamiento de personas interesadas.

- Oferta del servicio de mediación a todo el centro.

- Complementación de entrenamiento con especialistas externos.

- Organización de sesiones de mediación.

- Reuniones del grupo para reciclaje de técnicas y habilidades, para evaluación y para análisis de otros conflictos existentes en el centro.

Una vez diseñada la experiencia, en octubre de 1994 se dirigieron al departamento de orientación del Instituto de FP de Gernika para estudiar la posibilidad de poner en marcha un programa experimental de investigación acción sobre transformación de conflictos y mediación en dicho Instituto. Consiguieron el apoyo tanto del orientador como de la dirección y comenzaron el trabajo. Contaron también con el COP (Centro de Orientación Pedagógica) de la zona para informarle de la iniciativa y recibieron su respaldo. Posteriormente se presentó el programa al claustro y se informó de los contenidos y los procedimientos que habían diseñado para la experiencia. Pasaron una hoja para recoger las reacciones (grado de aceptación), la lista de personas interesadas en participar en la formación y las personas interesadas en colaborar. También se informó al alumnado, explicando el programa en cada clase y recogiendo su reacción en una hoja igual a la que rellenó el profesorado.

Finalmente, reunieron a un grupo de 11 alumnos y cuatro profesores y profesoras con interés en participar en un curso teórico-práctico de veinte horas sobre transformación de conflictos. Se decidió que el curso se impartiría en 8

sesiones de dos horas y media, de 4 a 6:30 de la tarde, de lunes a jueves, durante dos semanas.

➤ OBJETIVOS

- Llevar a cabo un programa de tratamiento de conflictos y de mediación escolar entre iguales en el Instituto de Formación Profesional Barrutialde de Gernika.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Durante el entrenamiento se trabajaron los siguientes bloques:

- Definición y análisis del conflicto.
- Pautas de comportamiento en los conflictos. La comunicación en el conflicto. Negociación. Mediación.
- Mediación y estructura escolar.

Las exposiciones eran realizadas bien por la monitora o bien por alguno de los participantes a los que se les pedía que preparasen el tema.

➤ RECURSOS

En cuanto a recursos humanos, señalamos el papel desempeñado por una monitora cuya función fue la de promover la eficacia del proceso: suministrando los materiales, proponiendo el procedimiento, exponiendo los temas más complicados, deduciendo los recursos que los participantes ya poseían, etc. Por otra parte, los procedimientos y materiales utilizados fueron los siguientes:

- Evaluación diagnóstica previa a la presentación de planteamientos teóricos.

- Exposición de conceptos teóricos y planteamientos de la transformación de conflictos por parte de la monitora y de los participantes.
- Realización de juegos para cohesionar y dinamizar el grupo.
- Trabajo con fichas de información, de ejercicios y de observación y con manual de mediación.
- Representación de situaciones para detectar determinados elementos de los contextos de conflicto.
- Expresión gráfica y escrita de conceptos e ideas.
- Análisis de conflictos reales surgidos a lo largo del curso.
- Entrenamiento en negociación y mediación con juegos de rol elaborados a partir de casos reales.

Este bloque se complementó con un curso de fin de semana de 12 horas sobre mediación, optativo, impartido por el especialista John Paul Lederach. A este curso asistieron también personas de otros ámbitos distintos al escolar, con lo cual el equipo tuvo la oportunidad de compartir sus experiencias e inquietudes con otros grupos.

➤ EVALUACIÓN

La evaluación que hacen del trabajo realizado es muy positiva. Se han conseguido acuerdos prácticamente en todos los casos que han tratado, y aunque no todos los acuerdos se han cumplido de manera completa, en todos los casos ha habido una mejora en la comunicación de las partes, y en la mayoría la relación ha mejorado. Es decir, los avances no pueden medirse solamente en el número de conflictos resueltos. El objetivo final de cada proceso sería conseguir un acuerdo

que se cumple y que satisface a las partes, y lograr la reconciliación de éstas; sin embargo, cualquier mejora que haya habido de la situación inicial es ya un avance.

Por otra parte, debemos insistir en la función educativa del proceso. A través de los diversos casos que han tratado, no sólo han resuelto situaciones de estancamiento o enfrentamiento, sino que cada uno de los participantes ha vivido de forma directa todos los valores y procedimientos que conlleva el proceso. Ahora bien, el programa también se ha encontrado con algunas dificultades. Éstas han venido dadas, sobre todo, por el recelo del profesorado a las consecuencias que la existencia del programa pudiera tener. Algunos centros han solucionado este problema ofreciendo el servicio de mediación sólo para los conflictos entre el alumnado. En todo caso, el programa se ha ido consolidando y ganando respeto dentro del organigrama de la escuela y la perspectiva es que seguirá funcionando y ofreciendo sus servicios y cumpliendo su finalidad educativa en el centro.

➔ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

El programa se aplicó, como ya señalábamos, en el Instituto de Formación Profesional Barrutialde de Gernika. Después de toda una primera fase de formación que describíamos, se formó un equipo de siete alumnos y cuatro profesores y profesoras que estaban dispuestos a mediar en los conflictos que surgieran en el centro. El siguiente paso fue reunir al profesorado para informar acerca del trabajo realizado y para ofrecer la mediación como una de las herramientas disponibles para el tratamiento de los conflictos del centro. Además, miembros del equipo pasaron por todas las clases informando al alumnado y ofreciendo el servicio de mediación, y se envió una carta a los padres y madres con el mismo fin.

A partir de ese momento, acordaron con la dirección utilizar tiempo lectivo para realizar sesiones de reciclaje y mantenimiento del grupo, de tal manera que no supusiera más de una hora cada quince días a cada participante. Decidieron que el orientador, por su posición y accesibilidad, era la persona

adecuada para coordinar el programa: organizar los horarios para los entrenamientos, recoger los casos para mediación y localizar al equipo, organizar las reuniones en el centro, mantener la coordinación con Gernika Gogoratzuz e informar a cualquier persona interesada en el proyecto.

En este primer curso, se realizó la fase más intensiva del proyecto. Durante los cursos siguientes, el programa se ha mantenido prácticamente con el mismo profesorado, pero con gran fluctuación de alumnos. La constancia, la autonomía y la dedicación del departamento de orientación y del profesorado implicado han sido decisivas para el mantenimiento del programa. A lo largo de este tiempo, además de tratar los casos que han llegado al equipo, se han diseñado carteles en cuya elaboración ha participado todo el centro, se ha realizado un vídeo para poder mostrar el proceso de forma visual y se han mantenido las reuniones del equipo en horario extraescolar. En estas reuniones se realiza una valoración del trabajo, se recicla la formación y el entrenamiento del equipo, se analizan cuestiones de tipo estructural o de funcionamiento del centro que son generadoras de conflicto, y se plantean propuestas para la mejora de estos aspectos.

Por otra parte, podemos señalar que, a partir de esta experiencia, se han iniciado otras similares, tanto en enseñanza primaria como secundaria en el País Vasco, y la perspectiva es que estas iniciativas se vayan extendiendo, dado que cada vez es mayor la sensibilización tanto del profesorado como de las instituciones educativas en lo concerniente al tratamiento de conflictos en el marco escolar, y todos los valores y pautas de comportamiento implícitos en este campo.

e.2 PROYECTOS PROMOVIDOS POR LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS

Los sindicatos de trabajadores de la enseñanza también han demostrado estar sensibilizados ante el tema de la convivencia escolar. Así, han apoyado

algunos proyectos, que aunque exceden el ámbito de lo puramente escolar, resultan ciertamente interesantes, como el caso del Proyecto Atlántida y Proyecto Redes.

e.2.1 PROYECTO ATLÁNTIDA⁴⁷

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Se llama proyecto Atlántida a un colectivo plural de profesionales de diferentes etapas y grupos de trabajo y centros: profesorado de infantil, primaria, secundaria y educación de personas adultas, profesorado de universidad; centros educativos completos plenamente integrados en el Proyecto o que colaboran puntualmente en alguna tarea. El citado colectivo, pretende reflexionar sobre la problemática actual de la escuela pública, y proponer mejoras teniendo en cuenta la situación social, afectiva y económica tanto de los padres como de los profesores y alumnos, con la intención de desarrollar aquellos valores que favorezcan la organización y funcionamiento democráticos de la escuela.

El proceso de construcción democrática del propio proyecto surge de un grupo de reflexión autónomo de Canarias (1996) que en contacto con el movimiento de innovación ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), y a partir de sus postulados, crea las bases del marco teórico, las líneas de la escuela democrática y pone en común experiencias de centros de comunidades como Canarias, Madrid, Murcia y Andalucía. El grupo coordinador, ubicado en Tenerife, propone desde 1996 su colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, y en 1999 la coordinación con la propuesta de formación de La Federación de Enseñanza de CC.OO., y el trabajo de las FAPAS y diferentes ayuntamientos, siempre preservando mediante protocolos la correspondiente autonomía pedagógica.

⁴⁷ La mayor parte de información del Proyecto se encuentra en la página web <http://www.proyecto-atlantida.org/>. También algunos artículos del coordinador general del Proyecto nos han servido de apoyo: Florencio Luengo (2006a, 2006 b), así como un documento publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía* (Varios, 2002).

A lo largo de estos últimos años, el proyecto iniciado en Canarias, ha cerrado el borrador de documentos que lo desarrollan y ha extendido su Red de Centros (alrededor de 25) configurando colaboraciones en: Canarias, Madrid, Andalucía, Cataluña, Extremadura, Valencia, Navarra, Asturias y Ceuta. Apoyados por las entidades citadas, se apuesta por extender los procesos de innovación educativa democrática a todas las Comunidades posibles. En estos momentos están a la espera de conectar y coordinar nuevas experiencias en nuevas comunidades autónomas, y crear grupos de trabajo o colaboraciones con centros que se comprometan con la innovación democrática.

El proyecto cuenta ya con el apoyo y la colaboración de un grupo numeroso de entidades y colectivos, entre los que destacan: profesorado de Departamentos Universitarios, Federaciones de Enseñanza de Comisiones Obreras, Consejerías de Educación como la de Canarias, que ha sido la pionera, Andalucía, Extremadura y Ceuta; Federaciones Territoriales de Asociaciones de padres y madres, CEPS, Ayuntamientos, y por último una red de centros de infantil, primaria, secundaria y adultos, que son la base del propio proyecto.

Tratan de coordinar esfuerzos de las entidades comprometidas con la apuesta por la innovación y la investigación educativa democráticas, como pilar de la calidad real, integrando sus recursos en los del movimiento de innovación Atlántida, haciendo coincidir los objetivos y unificando criterios para el desarrollo del proceso de creación de respuestas democráticas. De esta manera, las colaboraciones de los últimos años con la Federación Estatal de Enseñanza de Comisiones Obreras y, en la actualidad, con algunos territorios, las realizadas con CEAPA y FAPAS de diferentes comunidades autónomas, y el apoyo de las consejerías citadas y los ayuntamientos, han configurado una red interinstitucional que quieren dinamizar en todo el estado.

➤ OBJETIVOS

El Proyecto es muy ambicioso en cuanto a las metas que se propone, pero también es consciente de que tienen que ser radicales en su concepción, y en

esa medida contener un cierto componente utópico, y que sólo se pueden ir logrando poco a poco. Desde esa perspectiva, pretenden:

- Desarrollar una estrategia de formación del profesorado que, a partir de los problemas concretos y surgidos de la práctica educativa, permita apoyar y promover experiencias en y de los centros educativos que persigan la reconstrucción democrática de la cultura escolar.
- Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros educativos, así como con las AMPAS, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar.
- Analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, y enfatizar una propuesta de valores democráticos que recogen en su mapa del “Marco Teórico”, donde sobresale el compromiso con revisar el modelo socioeconómico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática.
- Crear una red de escuelas democráticas, es decir, comprometidas con la innovación democrática del curriculum y de la organización de los centros así como la integración en/ de sus contextos. Para ello se sirven de la página web, del listado de correos, los foros de debate y el intercambio permanente de experiencias.

El objetivo final consiste en configurar una gran red Atlántida en todas las CCAA, para defender el futuro del servicio público educativo con experiencias concretas, a través de “un foro o plataforma de innovación democrática de carácter estatal”.

➤ **LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

Este proyecto propone dos vías privilegiadas para la educación democrática:

- Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de un comportamiento social cívico y democrático.

- La escuela, en consecuencia, debe estar organizada democráticamente de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro.

➔ RECURSOS

El Proyecto Atlántida, en coordinación con las entidades colaboradoras en cada Comunidad Autónoma, ofrece apoyo a centros concretos que deseen participar; especialmente, asesoramiento, formación reconocida por las administraciones educativas y financiación. De forma especial, el proyecto presenta planes globales de formación para los colectivos de asesorías de CEPS, orientación e inspección.

El centro o el grupo de trabajo se compromete, a su vez, a compartir, con autoría reconocida, sus experiencias concretas en web y jornadas. Acuerdan mediante un protocolo de colaboración, las características del asesoramiento y el intercambio de materiales de innovación.

A través del correo electrónico: lauris@eresmas.net o de la página web del proyecto: www.proyecto-atlantida.org se puede contactar con ellos o ampliar la información que interese sobre el propio Proyecto.

➔ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Algunas experiencias concretas desarrolladas se han llevado a cabo en los siguientes contextos: Coria (Cáceres), Tías y Mala (Lanzarote), Breña Alta (La Palma) y la comarca de Cijara (Badajoz), experiencias que aglutinan a centros, AMPAs y agentes sociales y municipales. A las experiencias mencionadas, se unen algunas en fase inicial, como las de La Orotava (Tenerife), Los Sauces/Barlovento y Breña Alta (La Palma), Azuqueca de Henares (Guadalajara), Santo Domingo de la Calzada (Logroño), y otras en fase de diseño como la de

Aracena (Huelva), La Aldea (Gran Canaria), Icod (Tenerife), Alajeró (Gomera) Tahiche y Haría (Lanzarote).

A modo de investigación-acción han configurado:

- Una propuesta de marco teórico sobre la cultura democrática y estrategias para ser introducidas en los centros junto a los valores priorizados.
- Una propuesta de escuela democrática, características de un curriculum y una organización democrática, indicadores de una metodología y una evaluación democráticas. Una propuesta de autorrevisión democrática.
- Una propuesta de trabajo concreta para el proyecto y sus centros, basada en el “Modelo de Procesos”, para desarrollar planes de mejora en los centros educativos: narraciones de la evolución de experiencias concretas.
- Modelos de participación en la elaboración de una organización democrática entre los tres sectores educativos.
- Modelos de apoyo a la convivencia democrática y la mediación de conflictos, tratamiento de la disciplina y la disrupción escolar, las habilidades sociales, el tratamiento de la Interculturalidad...
- Modelos de trabajo para la participación de las familias con talleres sobre los temas fundamentales de innovación educativa: mejora del PEC Y PGA en un centro, la convivencia y la disciplina en casa, el uso de los medios audiovisuales..., para lo que desarrollan apoyos por zonas y comarcas.
- Ejemplificaciones de unidades didácticas integradas o trabajos por proyectos en diferentes etapas educativas.
- Análisis del tratamiento de los valores en los textos; prácticas de desarrollo comunitario; escuelas de padres y madres...

Por otra parte, podemos señalar que se han iniciado colaboraciones con nuevos centros y nuevos temas, para desarrollar intercambios de experiencias y coordinar el asesoramiento que les permita avanzar en procesos como los de inmigración, diversidad social y cultural, necesidades educativas especiales, un currículo integrador y común... Están extendiendo el proceso de colaboración con nuevas Consejerías de Educación, Ayuntamientos, FAPAS, Movimientos de Renovación Pedagógica, los Departamentos Universitarios de Educación, y todas aquellas instituciones comprometidas con experiencias innovadoras.

e.2.2 PROYECTO REDES: APRENDER CONVIVIENDO⁴⁸

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Aunque el Proyecto vio la luz oficialmente en el mes de enero del 2004, hay que decir que la génesis de esta propuesta social tuvo su origen en trabajos diversos realizados mucho tiempo antes. Concretamente, durante el año 2001 la Secretaría de Política Educativa y Estudios de la FE de CC.OO. se ocupó de la investigación y seguimiento de diversos proyectos que se estaban experimentando en nuestro país sobre prevención y mejora de la convivencia escolar. Se invitó a los autores a exponer por escrito sus propuestas y, a la vez, acudieron a los centros donde esta teoría se volcaba en la práctica, con la finalidad de que los profesores que intervenían –a veces hace años– en la gestión de la convivencia, contaran cómo funcionaban los diversos programas puestos en marcha, normalmente diseñados en los Departamentos Universitarios.

Resultado de este trabajo fue la publicación del libro coordinado por J. Esperanza (2001) “*Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*”, con artículos referentes a algunos de los programas que ya hemos descrito en anteriores páginas, como el “Proyecto Atlántida”, el programa de M^a José Díaz-Aguado (Universidad Complutense de Madrid), el de M^a Victoria Trianes (Universidad de Málaga), el de Rosario Ortega (Universidad de Córdoba), “La Pentacidad” y “Convivir es vivir” de la Comunidad de Madrid. Se acompañaba de un CD con experiencias desarrolladas en 37 centros de toda España en que los propios profesores narraban su proceso. Se editaron y repartieron gratuitamente 2000 ejemplares y, actualmente, se ha distribuido un número indeterminado de copias en CD. El origen del proyecto debe situarse en esta investigación.

En el mes de enero de 2004, la Ejecutiva Federal de la Federación de Enseñanza de CCOO, decide, por unanimidad, dar luz verde al “Proyecto REDES.

⁴⁸ La información del Proyecto la hemos obtenido en la página web <http://www.fe.ccoo.es/redes/redes.htm/>, así como en artículos publicados por la que era su coordinadora (Reina, M. 2006a, 2006b y 2006c).

Aprender conviviendo”. Se hace pública la oferta formativa modular correspondiente a la parte de convivencia escolar. Dicha oferta se efectúa sobre la base de problemas existentes en los centros, así como a recursos disponibles por el Proyecto dispuestos a partir de las Universidades y centros docentes con las que colaboran.

Se apoyan en Departamentos universitarios de: Universidad Complutense, Autónoma de Madrid, Comillas de Madrid, Córdoba, Málaga, Murcia, País vasco, Vic, Autónoma de Barcelona, Valencia, UNED.... Pero, sobre todo, es deudor de una RED de centros que se aproxima a los 200 ubicados en Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Cataluña, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Euskadi, Extremadura, Madrid, Navarra y Comunidad Valenciana. Los centros son públicos en su mayoría, aunque también hay privados concertados, y abarcan las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria, Garantía Social y compensación externa (centros de día). La oferta de formación de REDES no se limita a las Federaciones territoriales, sino que también se llevan ofertando cursos centralizados en Madrid orientados fundamentalmente a la formación de formadores.

Los supuestos de partida son los siguientes:

- El problema de la convivencia escolar se vive en los centros educativos como prioritario. No en vano, el número de cursos sobre mediación, resolución de conflictos, etc. aumenta cada año en nuestros propios planes, fruto de la creciente demanda.

- Se ha comprobado que el número de modelos, propuestas, estrategias, teorías, técnicas... puestas actualmente “en circulación” es enorme, como también lo es el desconocimiento que los diferentes autores tienen de las aportaciones de los otros.

- Existe una multiplicidad de propuestas que, sin embargo, se basan en modelos educativos y de organización escolar muy similares.

- Nuestra función, entre otras, debería ser la de tratar de construir un modelo global en la que se pudieran conjugar las propuestas que, sin duda, son complementarias.

- Lo dicho hasta ahora no significa que su interés sea meramente teórico; la teoría sólo interesa como instrumento para aportar a los centros y a los trabajadores los recursos necesarios para paliar la conflictividad y favorecer la gestión democrática en ellos.

➤ OBJETIVOS

- Dar a conocer al profesorado y, en general, a los trabajadores de la enseñanza que ejercen tareas educativas, los modelos y técnicas disponibles en la actualidad con el fin de incrementar su repertorio de recursos en aspectos relacionados con la convivencia escolar.
- Validar, mediante su aplicación en el aula y/o centro escolar, las diferentes propuestas con rigor contando para ello con asesoría específica.
- Generar un debate sobre todos los aspectos involucrados en el problema de la convivencia y disciplina escolar, siguiendo un camino que lleve desde el problema puntual al modelo de escuela.
- Generar una estructura federal que sirva de apoyo, espacio de reflexión y participación que permita la cohesión y evite el aislamiento en el que se encuentran inmersos los profesionales de la educación.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

- Incorporar actividades de formación relacionadas con el tema dotadas de calidad y tendentes a dirigirse a equipos educativos de centros.

- La impartición de cada curso, además de constituirse en un fin en sí mismo, deberá tender a generar grupos de trabajo, de un único centro o de varios, con la intención de comprometerse a validar un modelo, programa, etc...

- La constitución de dichos grupos de trabajo deberá ser coordinada por la Federación territorial correspondiente, que incluirá en sus planes de formación las actividades que el propio grupo realice.

- La formación entre iguales deberá ser alimentada por cursos específicos para dar a conocer las diferentes propuestas. Dichos cursos se podrán realizar en los territorios o bien de forma centralizada, desde la Federación Estatal, que acogerá a los trabajadores y permanentes sindicales que lo deseen.

- Se concederá gran importancia a los itinerarios formativos que conduzcan a la formación de formadores, de manera que cada territorio disponga de un número de formadores. Ello contribuirá no sólo a aumentar su disponibilidad y abaratar costes sino también a disponer de un personal que conoce el contexto educativo en el que cada grupo está inmerso.

➤ **EVALUACIÓN**

No se ha realizado de momento ninguna evaluación global del proyecto.

➤ **DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA**

CC.OO lleva cuatro años trabajando con instituciones y organizaciones educativas, profesionales de la enseñanza, equipos educativos y directivos, claustros y colegios, que buscan todos ellos soluciones a los problemas de convivencia en las aulas. Y colabora actualmente con una red de 200 centros de toda España, a los que ofrece formación modular especializada: jornadas, debates y grupos de trabajo temáticos; programas de formación y seminarios permanentes; y planes integrales de prevención e intervención.

Para todo ello, la Federación de Enseñanza de CC.OO cuenta con materiales didácticos, prácticas, legislación, equipos de formación y más de un centenar de equipos educativos en docencia activa, que en la actualidad trabajan en proyectos de contrastada eficacia y están dispuestos a compartir sus

experiencias. Además, colabora activamente con departamentos de ocho universidades españolas. Su metodología de trabajo es horizontal, es decir, de centro a centro y nunca de arriba abajo, con especial atención a la singularidad que supone cada caso concreto. Tiene una base democrática basada en la participación y el esfuerzo común, y parte de las redes de centros ya existentes para conseguir su consolidación y ampliación

Ya se han empezado a trabajar varias de las líneas apuntadas:

- Se ha colaborado en la realización de varios cursos en diferentes Federaciones Territoriales: Melilla, Cantabria y Navarra.

- Se ha constituido un grupo de trabajo federal cuya vocación es la de coordinar los futuros grupos territoriales, intercambiar experiencias y programar cursos o líneas de trabajo que vayan apareciendo.

- Están en proceso de constitución, pues ya tienen coordinadores dispuestos a ello, en Valencia, Málaga y Madrid.

- Cursos de gran interés por la solvencia de los programas: El curso sobre “Competencia Social” del profesor Manuel Segura y el curso sobre el “Programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia Escolar de M^a José Díaz-Aguado.

e.3 PROYECTO MEEDUCO⁴⁹

➔ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Es un proyecto de mediación educativa promovido por la Asociación Interdisciplinaria Española de Estudios de la Familia (AIEEF). Surge en el año 2000 con la finalidad prioritaria de crear un servicio de mediación en los centros

⁴⁹ La información la hemos obtenido de la página web <http://www.aieef.org/cas/>, así como de mantener encuentros con el presidente de la Asociación Daniel J. Bustelo.

educativos. En sus orígenes, se aplicó en dos centros de Madrid: en el Instituto de Secundaria, el León Felipe de Torrejón de Ardoz (14-17 años) y en un Centro de Primaria, el Colegio Beata M^a Ana de Jesús (5-12 años). Además, la Asociación forma parte, junto con otros cinco países (Portugal, Francia, Italia, Irlanda, Bélgica), del Proyecto Europeo GESPOSIT, integrado en el Proyecto de Mediación CONECT de la Comisión Europea sobre la Mediación Escolar.

➔ OBJETIVOS

- Tener un centro educativo donde el recurso del Servicio de Mediación no solo se ponga en marcha sino que se operativice y por tanto sea eficaz en la consecución de su objetivo: Ser un recurso en la prevención y atención de las situaciones de violencia escolar expresadas a través de los conflictos entre pares o bien entre dos partes diferenciadas.

De forma específica, se busca de cada uno de los miembros que componen la comunidad escolar lo siguiente:

Equipo directivo

- Que entienda lo que es la mediación.
- Que participe, alguno de sus miembros, en la formación específica sobre el contenido de la mediación.
- Que se comprometa en la proyección y puesta en marcha del servicio de mediación en el centro educativo facilitando: la flexibilización en los horarios de los alumnos (para la realización de la formación y de las mediaciones reales); la organización de horarios (de modo que se pueda hacer la sensibilización e información con el alumnado y el profesorado del centro educativo); los espacios adecuados para la realización específica de la formación de los mediadores y un espacio para la realización de las mediaciones; y los materiales adecuados para la Proyección del Servicio de Mediación en el centro educativo cada vez que se inicia el curso escolar.
- Que tenga una presencia activa en las actividades que estén relacionadas con esta materia, como representación del centro educativo, y formen parte del centro educativo.
- Que reconozca a la persona encargada de la coordinación de éste Servicio (coordinadora adulta de mediación) los tiempos oportunos para la realización de la tarea.

Equipo de profesorado

Es fundamental que el Equipo de profesores, que diariamente están en contacto y trabajando con los alumnos conozcan lo que es la mediación, sus objetivos prioritarios, las técnicas que utiliza y los procedimientos en su puesta en marcha. En concreto, se considera que los elementos necesarios que requiere este colectivo de profesores son los siguientes:

- Que conozcan la existencia del programa en la institución educativa.
- Que estén informados y si es posible sensibilizados con la importancia de la mediación como una alternativa a la resolución de los conflictos y, por tanto, una alternativa para trabajar la violencia escolar.
- Que comprendan la importancia de que los alumnos sean los protagonistas de los conflictos que ellos generan, y que confíen en la capacidad que tienen para buscar sus soluciones.
- Que comprendan la importancia de dar responsabilidades a los alumnos, aunque ello suponga no controlar absolutamente toda la institución educativa en lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje.
- Que comprendan el significado de la mediación para que puedan motivar a los alumnos en conflicto para que acudan al servicio y puedan fortalecer, ante los otros, el papel de los mediadores en el centro educativo.
- Que comprendan que los mediadores, aunque no sean muchos de ellos “el alumno ejemplar”, son personas que han aprendido a trabajar con sus pares en la temática de resolución de conflictos y están capacitados para llevarlo a cabo.
- Que cuenten con el Servicio de Mediación, como un recurso real y operativo que tiene el propio centro educativo para dar respuestas a las necesidades –de resolución de conflictos– que aparecen en el centro escolar.
- Que sean flexibles en los horarios, con aquellos alumnos que están recibiendo la formación en mediación y van a ser futuros mediadores, para que puedan ajustarse el grupo de formación a un horario consensuado y real.

Los alumnos.

Evidentemente las peleas, los insultos, las agresiones físicas, los robos, etc., son situaciones que los alumnos clasifican de desagradables y típicas, en las

cuales es mejor quedarte fuera de ellas y si estas dentro, llevarte la razón para no quedar como un “inútil o perdedor” delante del grupo.

Muchos alumnos entienden la mediación, en un primer momento, como un “entrometerte” en el conflicto del otro. Cuando esto se analiza y se observa que el mediador no va a entrar en ningún conflicto, sino que únicamente estará dispuesto a colaborar en la restauración del proceso de comunicación de las partes del conflicto, siempre y cuando ellas voluntariamente quieran, es, entonces, cuando los alumnos empiezan a entender el sentido de la mediación.

Todos los alumnos de la institución educativa necesitan estar informados de la presencia del Servicio de Mediación en el centro educativo para que puedan acudir a él si lo consideran oportuno. Y del mismo modo, es necesario que estén sensibilizados con la importancia de este proceso para que no sólo respeten a los mediadores, sino que también les faciliten su trabajo. Y con ello se pueda trabajar directamente la prevención de la violencia en los centros educativos.

Los padres y madres del centro educativo.

El colectivo de padres y madres en el centro educativo es importante y en la puesta en marcha de este proyecto necesario. Al igual que el profesorado, los padres y madres son también referentes educativos de los alumnos; por tanto, se considera importante trabajar con este colectivo.

El personal de administración y servicios

Dentro de este personal, también se trabaja con los conserjes (auxiliares técnicos de control) y los cuidadores de comedor y monitores de actividades extraescolares.

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El Programa puede dividirse en 6 etapas, que sumarían 10 momentos:

I) Información y sensibilización para involucrar al conjunto de la comunidad educativa para que aborde de forma cotidiana y constante la gestión de los conflictos que puedan surgir en el centro educativo.

II) Análisis de las necesidades del centro educativo y de la comunidad educativa en cuanto a los conflictos que se plantean y los que pueden trabajarse desde la mediación.

III) Formación de coordinadores del programa y del alumnado seleccionado para ser mediadores. Lo que se consigue mediante:

- El desarrollo de programas de formación específica.
- Ejercicios de role-playing de mediación entre pares.
- Materiales de apoyo, documentación escrita y visual.

IV) Implantación del Servicio de Mediación en el centro educativo, que comprendería tres fases:

- Organización del Servicio de Mediación.
- Acciones para la organización del Servicio de Mediación.
- Apertura del Servicio de Mediación.

V) Seguimiento.

- De las necesidades de los mediadores.
- De la puesta en marcha de las mediaciones.

VI) Evaluación de resultados del Programa de mediación escolar.

Los 10 momentos son los siguientes:

1. Información y sensibilización del equipo directivo del centro y de los profesores que estén interesados en esta materia. Los contenidos se centran en: el programa de mediación, objetivos, participantes, importancia en el proceso educativo y presupuesto.

2. Acuerdo de la puesta en marcha del programa.

3. Formación específica para el coordinador del Programa de Mediación entre pares. Esta formación, según el contexto y la situación del centro se puede ampliar al equipo de profesores o a una parte del mismo.

4. Alumnos:

- Información y sensibilización.
- Análisis de los problemas del centro escolar.
- Captación de voluntarios para el programa específico de formación de mediadores de pares.

5. Reunión con el profesorado participante en la formación para el establecimiento de criterios de elección de los candidatos voluntarios en el centro escolar para el curso de formación de mediadores. Identificación de los grupos de alumnos que son candidatos para el curso de formación de mediadores.

6. Información y sensibilización a los padres y madres de los alumnos elegidos para realizar el proceso de formación de mediadores entre pares.

7. Formación específica para los alumnos seleccionados para ser mediadores del centro educativo.

8. Implantación del servicio de mediación:

8.1 Organización del servicio de mediación en el centro educativo. Reunión entre el coordinador del Programa de Mediación (adulto) y los mediadores ya formados (alumnos) para concretarlo.

8.2 Acciones para la organización del servicio de mediación en el centro educativo. Profesores que han recibido la formación, equipo directivo, coordinador del programa, representación de mediadores,

todos ellos diseñarán el cómo desarrollar la publicidad del servicio, contando con los recursos humanos del centro.

8.3 Puesta en marcha del servicio de mediación en el centro.

9. Seguimiento del coordinador del Programa y de los mediadores.

10. Evaluación del proyecto de mediación escolar en el centro educativo.

Una vez desarrollado, se evalúa el proyecto en el centro educativo y, a partir de los resultados, se valorará la necesidad de una nueva formación a otros mediadores o bien se analizarán las necesidades que se planteen.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

El programa fracasó en uno de los centros, según nos comunicó el coordinador del Programa. En el otro, sigue aplicándose, pero el seguimiento ya no es realizado por la Asociación AIEEF. Ahora bien, lo que sigue haciéndose desde la Asociación es formación de profesionales que, posteriormente, pueden aplicar el programa, según nos indicaba, también, su coordinador.

e.4 PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN CONTRA EL MALTRATO ENTRE IGUALES⁵⁰

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

Este programa, que comenzó en el 2004, lo lleva a cabo la Asociación Castellano Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud (REA), ONG que tiene entre sus fines “sensibilizar a la sociedad sobre el maltrato y los derechos de la infancia” y “prevenir y denunciar los malos tratos a la infancia y la juventud” y lo hace de forma complementaria a otros programas que desarrolla en contextos escolares y sanitarios al objeto de prevenir y detectar el maltrato infantil y

⁵⁰ Monjas, M.^a I. y Avilés, J. M.^a (2003a, 2003b, 2003c) y Monjas, M.^a I. (2006). Asimismo, nos ha sido de utilidad mantener contacto telefónico con su coordinadora.

promover el buen trato, todo ello con la colaboración de la Gerencia de Servicios Sociales y la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Tiene como destinatarios al alumnado, profesorado y familias de la Educación Secundaria Obligatoria y se dirige no solo al chico que ejerce o sufre el acoso, sino también a los distintos contextos en los que vive y se mueve, los iguales, el centro educativo, la familia y la comunidad. También es aplicable en otras edades y en otros contextos de educación no formal y lúdicos.

➔ OBJETIVOS

El Programa pretende informar, concienciar y mentalizar que el maltrato entre iguales es un tema al que hay que prestar atención, tanto por su frecuencia como por las negativas consecuencias que produce en las y los implicados. En concreto, trata de conseguir las siguientes metas:

- Aportar información sobre el maltrato entre iguales (referida a descripción, características, participantes, causas y consecuencias) al profesorado, familias, alumnado y sociedad en general
- Sensibilizar y concienciar al profesorado y profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para su reducción y prevención
- Estimular el establecimiento de políticas escolares anti-bullying y antiviolencia

Los objetivos específicos que se proponen para el trabajo con profesorado, alumnado y familias.

> *Que las y los profesores*

- a) Adquieran los conceptos básicos referidos al maltrato entre iguales.
- b) Aprendan a detectar precozmente en el alumnado signos de maltrato y/o intimidación.
- c) Sepan los procedimientos y estrategias de actuación en caso de detectar alumnado que es víctima de malos tratos por parte de sus compañer@s.
- d) Se involucren en la elaboración del Proyecto escolar anti-bullying y antiviolencia de su centro

e) Se impliquen en la enseñanza de programas de convivencia y prevención de la violencia insertados en el currículo.

> ***Que los chicos y chicas:***

a) Aprendan a reconocer, evitar y controlar las situaciones de riesgo o de maltrato y/o abuso, por parte de sus iguales, que les puedan suceder.

b) Se conciencien de que tienen que informar y dar a conocer las situaciones de abuso físico, psicológico y/o sexual que les sucedan y las que observen o sepan de alguno de sus compañeros/as.

c) Desarrollen habilidades interpersonales de autoprotección y seguridad personal: habilidades de interacción social, de solución de problemas, de petición de ayuda y de asertividad, entre otras.

d) Se impliquen en una cultura anti-bullying y antiviolencia

e) Sean conscientes de la importancia de mantener relaciones interpersonales cordiales, positivas y mutuamente satisfactorias con sus iguales

> ***Que las madres y los padres***

a) Se conciencien de las consecuencias de las situaciones de intimidación y maltrato entre iguales.

b) Aprendan a observar en su hijo/a signos de maltrato entre iguales y sepan lo que tienen que hacer en caso de sospechar y/o detectar que su hijo/a está implicado en malos tratos entre compañer@s.

c) Se sensibilicen sobre la importancia del desarrollo personal y social de sus hij@s adolescentes y de los problemas que puedan tener

d) Reflexionen sobre la importancia de su estilo de interacción familiar

➤ **LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

Para dar una idea de los aspectos trabajados en materia de prevención en el cuadro siguiente se incluyen los aspectos a trabajar con profesorado, chic@s y familias.

<p>PROFESORADO</p> <ol style="list-style-type: none">1. Política anti-bullying y anti-violencia2. El maltrato entre iguales en el curriculum escolar3. Desarrollo de programas de educación para la convivencia y prevención de la violencia
<p>CHIC@S</p> <ol style="list-style-type: none">1. Desarrollo de habilidades sociopersonales2. Promoción de valores3. Autoprotección y autodefensa4. Cultura antiviolencia y anti-bullying
<p>MADRES y PADRES</p> <ol style="list-style-type: none">1. Dar importancia a todo lo referente al desarrollo personal e interpersonal del hijo/a2. Hablar explícitamente con los/as hijos/as del maltrato entre iguales y de otros posibles problemas3. Tener en cuenta las peculiaridades de la etapa evolutiva de la adolescencia4. Revisar el estilo y dinámica familiar5. Mejorar y potenciar la comunicación y colaboración con el centro educativo

Como indicación de lo que se puede hacer con el alumnado, seguidamente comentamos algunas actuaciones a partir del trabajo realizado con el folleto “*Colegas, amig@s y compañer@s*”. El documento puede ser entregado por el tutor a cada uno de sus alumnos en el marco de un conjunto de actividades. Está pensado para hacerlo en varias sesiones de tutoría, ya que es un momento donde es posible la reflexión conjunta, el análisis y el debate y podría ampliarse con otras actividades para otras materias, de forma que se trabaje transversalmente. Lo que se pretende es que, ayudados por el profesorado, los alumnos comenten qué es el bullying, quién está implicado, que analicen el perfil del intimidador y de la víctima, que conozcan las serias consecuencias y que debatan y discutan sobre qué pueden hacer si son intimidadores, víctimas o

espectadores. Es preciso, también, estimular los alumnos para que den a conocer los casos de bullying que conozcan, e incluso los que sospechen, e informarles de los canales de actuación cuando hay un caso.

En el documento se presentan, en forma gráfica y en breve descripción, ocho casos de adolescentes que provocan y/o sufren bullying. Se ha procurado considerar distintos tipos de maltrato (físico, psicológico, verbal, exclusión social, acoso sexual y chantaje) y con distintas consecuencias para los implicados. Como ejemplo, en la *figura 34* siguiente se presenta un caso que se ofrece: *el caso de Sandra, María y Patricia*.



Figura 34. Ejemplo de un caso propuesto en el “Programa de Sensibilización contra el maltrato entre iguales” (Fuente: Monjas, M.^a I. y Avilés, J. M.^a (2003a, 2003b, 2003c)

Ante cada uno de los casos comprendidos en el folleto, es preciso que el chico o chica, estimulado/a y ayudado/a por el profesorado, se ponga en el lugar del agresor o agresora, de la víctima y de las y los espectadores, es decir de aquéllos que están provocando o sufriendo el bullying.

Para ello se le invita a que vaya respondiendo a los interrogantes que aparecen en el siguiente cuadro:

- Ese/a chico/a, ¿tiene algún problema?, ¿necesita ayuda?, ¿por qué?
- Si alguna vez estuvieses en esa situación:
 - ¿cómo te sentirías?
 - ¿qué pensarías?
 - ¿a quién se lo contarías?
 - ¿a quién pedirías ayuda?
 - ¿qué harías tú para solucionar el problema?

Se considera que el profesor puede y debe incorporar a estos casos cuantos ejemplos quiera de forma que adapte, complete y contextualice las situaciones a las circunstancias y necesidades de su alumnado. Es aconsejable utilizar sucesos que hayan ocurrido a algún alumno o alumna o que se hayan conocido en el contexto más cercano de barrio o población, ya que ello favorece el “meterse en las situaciones“. También es una buena estrategia analizar los que hayan aparecido en la prensa y los medios de comunicación. Es oportuno trabajar, además, con ejemplos de los conflictos normales que surgen en las relaciones interpersonales con los iguales y que no son intimidación (algo puntual y pasajero...), para que aprendan a diferenciarlos de los anteriores. Los chicos tienen que discriminar las situaciones verdaderamente amenazantes de aquellas que no lo son: un insulto, algún desprecio, el rechazo de un día, e incluso una pelea o paliza, pueden no significar nada o influir muy poco; lo importante es si eso se hace habitualmente.

La dinámica de trabajo que se plantea es la siguiente: primero individualmente, después en pequeños grupos y finalmente en el gran grupo. La

reflexión conjunta y la respuesta a estos interrogantes posibilita que las y los adolescentes vayan desarrollando una serie de habilidades como por ejemplo habilidades de empatía, de pedir y prestar ayuda, de solución de problemas, de comunicación, de aserción y autoafirmación, de toma de decisiones, competencias que son necesarias para evitar y/o controlar las situaciones de intimidación. Asimismo, se considera que aquellos/as chicos/as que están sufriendo o provocando bullying, encontrarán el clima propicio para comunicar su situación y ensayarán formas adecuadas de pedir ayuda y de solucionar sus problemas.

➔ RECURSOS

El Programa consta de los siguientes materiales: libro, folleto para chicas y chicos, folleto para padres y madres, carteles, marcalibros, lapiceros... Los textos han sido elaborados específicamente para este programa por Monjas y Avilés (2003), autores que los han cedido de forma gratuita a esta ONG.

El libro está dirigido fundamentalmente al profesorado y a los profesionales implicados en la educación de la infancia y la adolescencia (educadoras, monitores, maestros...). Está dividido en dos partes. La primera parte titulada *“El maltrato entre iguales: Conceptos básicos”*, aborda la definición, la descripción del perfil de los participantes (intimidador/a, víctima y espectadores/as), las diversas tipologías de la intimidación enfatizando las consecuencias y efectos del bullying en los implicados; posteriormente, sintetizando las investigaciones disponibles, se presentan los datos más representativos respecto a intimidación, victimización, sexo, lugares... para terminar con una síntesis de las variables que se asocian con la dinámica bullying. La segunda parte, *“¿Qué podemos hacer: Orientaciones y sugerencias”*, se dedica precisamente a aportar sugerencias, pistas, consejos para las y los destinatarios de este programa: profesorado, familia y chic@s. En los tres apartados se parte de un análisis de la situación actual: ¿Qué está pasando en...? Después se analizan distintas implicaciones en la prevención, para terminar con orientaciones e indicaciones concretas de posibles cosas que pueden hacerse cuando ocurre el bullying. Para finalizar, se incluyen un conjunto de *“Consideraciones y propuestas de reflexión”*, a fin de suscitar futuros trabajos y

líneas de intervención posibles tratando de promover actuaciones coordinadas y globales. En “*Para saber más*”, se incluyen diversas informaciones como la bibliografía, páginas web, marco legal y las principales direcciones de interés en este tema.

El folleto “*Colegas, amig@s y compañer@*” es un documento para las chicas y chicos preadolescentes y adolescentes, en el que se describen unos mínimos conceptos sobre el bullying y se presentan, en forma gráfica y en breve descripción, algunos casos de chic@s que provocan y/o sufren bullying. Junto a ello se plantean una serie de interrogantes a los que deben responder. Se aportan una serie de indicaciones concretas de cosas que pueden hacerse cuando ocurre el bullying diferenciando cuando se es víctima, agresor/a o espectador/a. Se incluye también el Teléfono del Menor de la Fundación A.N.A.R. (900 202010) para que conozcan este recurso de ayuda.

El folleto “*La familia ante el maltrato entre iguales*” tiene la finalidad de sensibilizar a padres y madres hacia este tema. En él se presentan unos mínimos conceptos sobre el bullying y se ofrecen orientaciones e indicaciones concretas de posibles cosas que pueden hacerse cuando ocurre el bullying. ¿Qué harías si eres padre o madre de un chico o chica: víctima, agresor/a o espectador/a?

➔ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Si bien el programa ya se diseñó hace unos años, fue durante el curso 2005-06 cuando la Junta de Castilla-León lo reeditó y lo envió a cada centro de Castilla-León. Además, se está facilitando al profesorado formación para su aplicación.

e.5 PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES⁵¹

➤ FUNDAMENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA

El programa surge de la iniciativa de la Asociación Cultural Espacio de Formación Integral (ACEFI), una asociación no lucrativa, de carácter pacifista e independiente de toda corriente política, ideológica o religiosa, con sede en Valencia y ámbito de actuación estatal. Una asociación que, después de recoger las necesidades de los centros escolares y de la realización de varios estudios sociológicos previos de la zona, diseña este proyecto para la mejora de la convivencia. El eje de intervención principal del programa se ha focalizado en ofrecer una formación inicial a los diferentes sectores de la comunidad educativa, especialmente a las familias y a los adolescentes de 3º de la ESO. En concreto, el proyecto ha atendido a cinco centros de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia.

➤ OBJETIVOS

Después del diagnóstico de necesidades concretas de cada centro y de acuerdo a las posibilidades que el programa ofrecía, los posibles objetivos a trabajar que se plantean como comunes a los cinco centros son:

⁵¹ La información la hemos obtenido a través de nuestra participación en el programa, mantener contacto directo con sus coordinadoras y miembros del equipo, así como a través de la consulta de Cardona, L. y Hoyos, F., 2006 y de una Tesis Doctoral (Moral, A., 2006). Asimismo, destacar el documento electrónico del Programa disponible en el Portal de la Educación Social: <http://www.eduso.net/archivos/ACEFI.doc>

	OBJETIVOS GENERALES		OBJETIVOS ESPECIFICOS
1.	PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO.	1.1	- Aproximarse al concepto de violencia escolar, a las causas de la violencia entre iguales en la adolescencia y a las condiciones para prevenir la violencia desde la educación.
		1.2	- Desarrollar en el centro la cultura de la mediación. - Sensibilizar. - Formar en mediación. - Implementar programas de mediación educativa en el centro.
2.	FAVORECER LA PARTICIPACIÓN Y LA IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO.	2.1.	- Analizar la organización de la comunidad escolar y los instrumentos y espacios de participación.
		2.2.	- Reflexionar sobre la metodología participativa.
		2.3.	- Incrementar la colaboración entre escuela y familia.
3.	APOYAR A LA POBLACIÓN ESCOLAR EN SITUACIÓN DE RIESGO O DIFICULTAD SOCIAL.	3.1.	- Conocer la red formal de recursos sociales, (bienestar social, culturales, sanitarios, voluntariado...) donde se inserta el centro, las prestaciones que cubren, contactos y referentes.
		3.2	- Información básica y práctica sobre temas de desprotección.
		3.3.	- Incorporar apoyo documental al centro (bibliografía, protocolos, legislación...) sobre temas del menor en situación de riesgo o desprotección, detección precoz de casos de violencia escolar...

➤ LÍNEAS DE ACTUACIÓN

En cada uno de los institutos se plantea un plan de actuación concreto según la disposición de cada centro y sus posibilidades. La mayoría de ellos han optado por centrar los esfuerzos en la prevención de la violencia escolar y mejora de la convivencia en el centro (objetivo 1). Dentro del trabajo por la convivencia, se considera la mediación como un elemento fundamental, por lo que la mediación educativa se convierte, así, en una herramienta central del programa.

En el desarrollo en la formación en mediación y el entrenamiento en resolución de conflictos, se han trabajado básicamente los siguientes bloques:

Definición y análisis del conflicto.

Concepto del conflicto.

Elementos.

Tipos.

Modos de abordarlo.

Escala de un conflicto.

Cómo responder constructivamente a situaciones del conflicto.

Comunicación.

Conocimiento y entrenamiento en habilidades básicas de comunicación.

Tipos de comunicación que mejoran la convivencia y la capacidad para afrontar conflictos.

Entrenamiento de habilidades específicas para mediar.

Mediación.

Conocer la mediación como forma de ayuda para la resolución de conflictos.

Estos contenidos son comunes a alumnado, padres, madres, profesorado y personal no docente, adaptándolos lógicamente a las características de cada

grupo e intentando partir en lo posible del análisis de conflictos reales surgidos a lo largo del curso.

Pese a no ser escogido como un objetivo central, la necesidad de implicación y participación en la vida del centro se ha tenido presente a lo largo del desarrollo de la experiencia y, por tanto, se ha trabajado de forma indirecta en muchos otros espacios. Así pues, al entrenar habilidades comunicativas aumentan las capacidades de relación, comunicación y autoestima, y se sienten más implicados en su propio centro al participar en otros espacios fuera de su propia aula. Otro ejemplo de participación e implicación en la comunidad educativa ha sido la creación y el apoyo de grupos mediadores, que no sólo trabajarán en casos de conflicto, sino también en actividades del centro que contribuyan a generar un mejor clima de convivencia. Por último, el tema de la participación e implicación en el centro es un tema central y presente en el trabajo con los grupos de padres y madres a lo largo de todo el año.

Por otra parte, con el objetivo de proporcionar información básica y práctica sobre temas de desprotección, en colaboración con la Conselleria de Bienestar Social, se ha dotado a los centros de apoyo documental sobre temas de menores en situación de riesgo o desprotección (bibliografía, protocolos, legislación....). Se ha proporcionado a todos los centros material para detectar y abordar situaciones de desprotección y maltrato infantil y se han atendido consultas específicas en este sentido. De la misma manera, se ha revisado y actualizado la formación y el material existente sobre violencia escolar, detección de factores de riesgo, protocolos a utilizar, etc., siguiendo en este caso los materiales proporcionados por la Conselleria de Cultura, Educació i Esports de la Generalitat Valenciana (Plan PREVI).

➤ EVALUACIÓN

La evaluación ha sido realizada por una evaluadora externa, Ana Moral Mora, profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat

de València. La evaluación ha significado un estudio expuesto a modo de Trabajo de Investigación (A. Moral Mora, 2006).

Para conocer cuáles habían sido las percepciones de todos los implicados en la implementación del programa, la evaluadora realizó una recogida de información a través de diversos instrumentos que, tras un análisis, permitieron interpretar y establecer una serie de conclusiones acerca de cómo era valorado el programa por sus protagonistas.

De todas las personas implicadas en el desarrollo del programa, se seleccionaron aquellas que participaron de una manera directa en la puesta en marcha de los talleres desarrollados en los cinco centros participantes en el programa:

- Estudiantes de 2º y 3º de ESO de los cinco centros.
- Profesores de los centros de 2º y 3º de ESO.
- Personas que implementaron los talleres voluntarias del Postgrado en Mediación Socioeducativa de la Universitat de València y en prácticas de la Diplomatura de Educación Social de esta misma universidad.
- Coordinadoras del programa.

Los instrumentos elaborados para recoger la información que aportaron cada una de estas audiencias fueron:

- Cuestionarios, que cumplimentaron 208 estudiantes y 7 profesores de los centros implicados en el programa.
- Grupo de discusión, formado por 8 personas que implementaron el programa en los centros (voluntarias y en prácticas).
- Entrevistas con las dos coordinadoras del programa.

Algunos de los resultados obtenidos a partir de la recogida de información de cada una de las audiencias implicadas en este estudio son los siguientes:

1. Resultados del cuestionario pasado a estudiantes

Para poder reflejar de forma clara y breve, los primeros resultados obtenidos, se creyó conveniente distribuir las cuestiones analizadas por dimensiones (ver *tabla 13*).

DIMENSIONES	ITEM
APARTADO 1. EL TALLER	Información suficiente sobre el taller
	Explicar en qué consiste el taller
	Desarrollo normal del taller
	Recomendarías a otros compañeros
	Valoración general
APARTADO 2. INFRAESTRUCTURA Y MATERIAL	Adecuación del aula
	Materiales disponibles
APARTADO 3. FORMACIÓN DE PROFESORADO	Formación de personas del taller
APARTADO 4. ACTIVIDADES	Orden adecuado de las actividades de clase
	Información sobre contenido de actividades
	Actividades que ayudan a resolver conflictos
	Actividades que sirven para la vida diaria
	Te gustaría continuar el curso próximo
APARTADO 5. PARTICIPACIÓN	Mi participación en el taller
	Participación de padres

	Participación de madres
	Participación de los profesores
APARTADO 6. MEDIACIÓN	Mediación ayuda resolución conflictos

Tabla 13. Dimensiones evaluadas del “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares” (Fuente: A. Moral, 2006)

Podemos destacar que los estudiantes afirmaron estar “muy de acuerdo” o creen “muy adecuadas” las siguientes cuestiones:

- La formación de las personas que impartieron los talleres.
- Buena valoración global del taller.
- La información sobre el taller fue suficiente.
- La mediación ayuda en la resolución de conflictos.
- Adecuada información recibida sobre el contenido de las actividades.
- Participación en el taller.

2. Resultados del cuestionario pasado a profesores

En general, las respuestas ofrecidas por este colectivo a todas las cuestiones planteadas en el cuestionario –ver *tabla 14*–, reflejan que el nivel de satisfacción de los docentes, siempre oscila entre estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Entre los enunciados en los que existe mayor frecuencia de este tipo de respuesta figuran los siguientes:

- Formación de las personas que implementaron el taller.

- Necesidad para el centro del tipo de actividades incluidas en el taller.
- Utilización de la mediación para la resolución de conflictos en el aula.
- Deseo de continuar con estas actividades para el próximo curso.

APARTADO	ÍTEM
APARTADO 1. INFORMACIÓN SOBRE PROGRAMA/ TALLER	4. ¿Consideras que la información que has recibido sobre el contenido del programa ha sido suficiente?
	5. ¿Consideras que los contenidos del programa se adecuan a las necesidades de los estudiantes en relación a prevención de conflictos?
	6. ¿Los contenidos del programa responden a las necesidades del profesorado?
	7. ¿Los contenidos del programa responden a las necesidades de las familias?
	9. ¿Crees que la información que tenían los estudiantes acerca del programa era suficiente?
	21. ¿Cuál es tu valoración general del programa?
APARTADO 2. MATERIALES E INFRAESTRUCTURAS	12. ¿Consideras que el espacio donde se ha realizado el taller o las actividades del programa ha sido adecuado?
	13. ¿Consideras que los materiales utilizados en las actividades ha sido suficiente?
APARTADO 3. FORMACIÓN DEL PROF.	10. ¿Consideras que las personas que han implementado el taller tenían la suficiente formación?
APARTADO 4. COORDINACIÓN	11. ¿Crees que ha habido la suficiente coordinación entre profesores y personas que han llevado a cabo el programa?
APARTADO 5. ACTIVIDADES	8. ¿Consideras que las actividades que se han llevado a cabo en el programa sirven para la mejora de estrategias de afrontamiento de conflictos en el aula?
	19. ¿Consideras necesario este tipo de actividades en el instituto?
	20. ¿Te gustaría que continuaran este tipo de actividades el próximo curso?

APARTADO 6. PARTICIPACIÓN	3. ¿Has estado presente en el desarrollo de las actividades del programa?
	16. ¿Crees que este tipo de programas favorecen la participación de los estudiantes en la vida del centro?
	17. ¿Favorecen la participación de los profesores?
	18. ¿Y la de las familias?
APARTADO 7. MEDIACIÓN	14. ¿Crees que la mediación puede ser una herramienta útil para la solución de conflictos en el aula?
APARTADO 8. CLIMA AULA	15. ¿Crees que la implementación del programa ha contribuido a mejorar el clima del aula?

Tabla 14. Cuestiones planteadas al profesorado participante en el “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares” para su evaluación (Fuente: A. Moral, 2006)

3. Resultados del grupo de discusión que se estableció con las personas que implementaron el taller

Los resultados del análisis de la información obtenida a través de las personas que participaron en este grupo, muestran que la mayor parte de ellas opinan que:

- Se hace necesaria la implementación de iniciativas de este tipo en los centros educativos, sobre todo por la temática que tratan.
- Se han producido cambios a nivel intra e interpersonal en los estudiantes de los centros en los que se ha llevado a cabo el programa.
- Se ha conseguido un grado de participación muy alto entre los estudiantes.
- Existe la necesidad de la implicación de toda la comunidad escolar en las acciones que promueve el programa.

- Se aprecia la necesidad de establecer una evaluación continua del programa.

4. Resultados de la entrevista a las coordinadoras del programa

Por último, hacemos una breve revisión acerca de la valoración que hacen las personas que han coordinado el “Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares”. Las coordinadoras del programa coinciden en afirmar que:

- La implementación del programa favorece la participación de todos los estudiantes del aula.
- A partir de las acciones que potencia el programa se favorece la relación entre profesores y estudiantes.
- Se ofrece de este modo, trabajar con conflictos reales del grupo en el aula.
- Se fomenta la convivencia a través de la mediación como forma pacífica de resolución de conflictos.
- Se hace necesaria la implicación más activa de los miembros de la comunidad escolar y una evaluación continua orientada a la optimización del programa.

En definitiva, se puede concluir afirmando que la valoración de las acciones implementadas en el programa por parte de todas las personas que participaron en ellas desde diferentes niveles de implicación, es positiva.

➤ DATOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

El Programa se ha impartido en los cinco centros mencionados desde octubre de 2005. En unos con una periodicidad semanal, en otros quincenal.

En concreto, se ha trabajado con 3 aulas de segundo de ESO y 14 de tercero de ESO, diecisiete aulas en total con unos cuatrocientos alumn@s. Asimismo, se han organizado reuniones con los/as presidentes/as de AMPAS de los cinco centros y con grupos de padres y madres pertenecientes a las mismas. Como decíamos, en cada centro se ha configurado el programa de una manera distinta:

I.E.S. BALEARES	Formación y apoyo a grupos de mediadores constituidos por profesorado, alumnado, padres y madres y personal no docente.
	Desarrollo del “Programa de Mediación Educativa” en 4 grupos de alumnado de 3º de ESO.
	Grupo estable de Formación de Profesorado en “Convivencia y Mediación Educativa”.
	Sesiones con Madres y Padres.

I.E.S. DISTRITO MARÍTIMO	Grupo de formación estable a lo largo del curso constituido por parte del equipo directivo, profesorado directamente implicado y de otros cursos.
	Desarrollo del “Programa de Mediación Educativa” en 2 grupos de alumnado de 3º de ESO.
	Grupo estable de Formación de Profesorado en “Convivencia y Mediación Educativa”.
	Sesiones con madres y padres.

I.E.S. ISABEL DE VILLENA	Trabajo con los grupos de tutores de 3º directamente implicados.
	Desarrollo del “Programa de Mediación Educativa” en 5 grupos de alumnado de 3º de ESO.
	Grupos puntuales de Formación de Profesorado en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Participación e implicación” ▪ “Convivencia y Mediación Educativa”
	Sesiones con Madres y Padres.

I.E.S. JORDI DE SANT JORDI	-Grupo de formación estable a lo largo del curso constituido por parte del equipo directivo, profesorado directamente implicados y de otros cursos.
	Desarrollo del “Programa de Mediación Educativa” en 3 grupos de alumnado de 2º de ESO.
	Grupo estable de Formación de Profesorado en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultad y Riesgo Social ▪ Convivencia y Mediación Educativa.
	Sesiones con Madres y Padres.

I.E.S. RAMON LLULL	Desarrollo del “Programa de Mediación Educativa” en 4 grupos de alumnado de 3º de ESO.
	Grupos puntuales de Formación de Profesorado en Convivencia y Mediación Educativa.
	Sesiones con Madres y Padres.

Así, en unos centros, se forma y apoya a grupos de mediadores integrados por profesorado, alumnado, padres y madres y personal no docente (Isabel de Villena y Baleares), en otro se trabaja con los grupos de tutores de tercero directamente implicados (Isabel de Villena), y en dos de ellos se mantiene un grupo de formación estable a lo largo del curso compuesto por parte del equipo directivo, profesorado directamente implicado y de otros cursos (Jordi de Sant Jordi y Distrito Marítimo). El número total de participantes-beneficiarios directos se eleva en conjunto a unos 500.

La aceptación y colaboración por parte de los centros ha sido muy positiva, han contado con una muy buena acogida y colaboración desde el inicio. De todos se ha recibido la demanda de continuidad. Así pues, en el nuevo curso escolar, se realizó una propuesta para mejorar algunos aspectos, entre los que destacamos los siguientes:

- Posibilidad de consolidar los aprendizajes y favorecer la autonomía del alumnado entrenado este año, intentando que l@s que todavía no lo han hecho, se integren en los grupos de mediación de sus respectivos centros y se impliquen en sus actividades.
- Han constatado, como fundamental para el funcionamiento del programa, la implicación del tutor o tutora en el mismo. Para lograr un aumento de esta implicación y una progresiva autonomía en el manejo de la materia, sería necesario diseñar acciones que pudieran incluir espacios de reflexión y formación, material específico y seguimiento y apoyo de su trabajo.
- Una de las experiencias más interesantes de este año ha sido el trabajo con padres y madres, que se sienten desorientados y sin herramientas para afrontar los conflictos generacionales diarios. Conociendo este hecho, se apuesta por continuar en el futuro acompañándoles en este camino por medio de talleres.
- Fruto de su actuación directa o indirecta en los centros, en tres de ellos se han constituido grupos mediadores, compuestos por alumnado, profesorado, padres y madres, adiestrados en técnicas de mediación y resolución de conflictos, con voluntad de ocuparse de temas relacionados con la mejora de la convivencia en el centro. Se considera que el apoyo en estos grupos que inician ahora su andadura, puede consolidarlos y favorecer una futura gestión más autónoma.
- Responder a los estilos comunicativos más vigentes en los adolescentes mediante la aplicación de nuevas tecnologías, y la utilización de medios audiovisuales.
- Mejorar la difusión del programa.

No obstante, debemos señalar que el programa no ha seguido aplicándose, al no recibir en este curso escolar la subvención de la CAM, si bien en algunos de los centros que participaron, ya sensibilizados ante la temática, han comenzado a promover otras iniciativas de convivencia. A modo de ejemplo, podemos señalar que el IES Distrito Marítimo ha comenzado durante este curso un plan de convivencia de centro en el que una de las coordinadoras del “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares” sigue participando en la formación de la comunidad educativa.

3.2.2 ESTUDIO TRANSVERSAL DE ALGUNOS PLANES, PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

En la línea de cumplir uno de nuestros objetivos prioritarios, pasamos a realizar un estudio transversal de los programas señalados, lo cual nos aproxima a extraer conclusiones generales que deberán sernos de utilidad para plantear el diseño de un posible programa sobre la mejora de convivencia en los centros educativos. Desde esta perspectiva, es necesario insistir –una vez más– en que nuestras intenciones no son sólo la revisión del estado de la cuestión, sino llegar a plantear, un proyecto de Programa. Por ello, a pesar de las dificultades que entraña la operación y conscientes de la imposibilidad de reflejar todos los planos de una temática tan poliédrica, nos arriesgamos a cruzar los datos expuestos al objeto de ir clarificando los supuestos necesarios para aproximarnos al diseño previsto en el último capítulo.

Como hemos podido comprobar en nuestro estudio descriptivo de programas de convivencia escolar, trabajar la temática de la convivencia se puede hacer desde diferentes enfoques y estrategias. Muchas de estas estrategias están orientadas a la creación de un clima de convivencia favorable en el aula y en el centro, con lo que se previene la aparición de problemas de convivencia: la

educación en valores, la participación, la formación en la competencia social..., se presentan como instrumentos adecuados para tratar de lograr el objeto previsto. Ahora bien, en ocasiones estas herramientas no resuelven por sí solas los problemas de convivencia y por tanto, se requieren estrategias de intervención “más directas” ante problemas concretos surgidos en el aula y/o en el centro. Una de las más utilizadas en los últimos años es la mediación; no obstante, además de utilizarse ante situaciones conflictivas surgidas, también puede considerarse una estrategia con grandes posibilidades pedagógicas, tal y como nosotros la concebimos, con lo que también se convierte en una herramienta preventiva de problemas de convivencia mayores (L. García Raga, 2005a; R. López Martín y L. García Raga, 2007: 71-114). Por otra parte, y ante la sensibilidad generada en los últimos años ante el tema de la violencia entre escolares y sobre todo ante el acoso escolar, muchos programas han decidido incorporar estrategias específicas de intervención ante este problema, tales como el establecimiento de protocolos, de líneas telefónicas, la puesta en práctica de campañas de sensibilización, etc.

Considerando las estrategias utilizadas, pasamos a realizar nuestro estudio transversal de los programas de convivencia en función de los siguientes descriptores: educación en valores, formación en la competencia social, mediación, participación e intervención ante el acoso escolar. Intentamos, de este modo, identificar cuáles son las respuestas que se están ofreciendo al desafío de la convivencia, qué instrumentos están resultando más idóneos en nuestra sociedad actual, qué dificultades entrañan..., pretendiendo al mismo tiempo lograr una cierta categorización de la diversidad de programas de convivencia seleccionados, esta vez en función de su foco de atención, si bien, tal y como veremos, muchos de ellos abarcan diferentes descriptores y no pueden “encasillarse” únicamente en un descriptor. Este estudio nos posibilita, además de continuar con nuestra organización de toda la cuantiosa y dispersa información encontrada, generar una serie de reflexiones susceptibles de orientar posibles estrategias para la mejora de la convivencia escolar y, en definitiva, plantear el diseño de un programa de convivencia considerando los esfuerzos ya realizados.

a. DESCRIPTORES DE CONTENIDO

a.1 EDUCACIÓN EN VALORES

Ya veíamos en anteriores páginas que trabajar con valores democráticos es una respuesta pedagógica necesaria para caminar hacia el desafío de la convivencia, con lo que hemos creído conveniente analizar en los programas estudiados este descriptor. Con este análisis, podremos conocer cuáles son los programas que ponen mayor énfasis en esta dimensión, cuáles son los valores considerados prioritarios, qué estrategias son las empleadas para promover su enseñanza, etc.

Tal y como ya indicábamos, la importancia de educar en estos valores se ha puesto de manifiesto en la legislación educativa española contemporánea, sobre todo a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990). Ciertamente, la reforma de la LOGSE ha incorporado los valores que sustentan la convivencia escolar en el marco curricular, entendiendo que la formación ciudadana es tarea prioritaria en el avance hacia la construcción de una sociedad plenamente democrática. La enseñanza en valores deja entonces de ser algo secundario a nivel académico y pasa a tener el mismo valor que otras áreas consideradas tradicionalmente fundamentales. Otra cosa sea, y es una cuestión de permanente actualidad en el debate pedagógico, si todos los sectores de la comunidad educativa han asumido el planteamiento expuesto, no sólo a nivel teórico, sino en la práctica cotidiana; es decir si la “cultura escolar” (R. López Martín, 2001) ha variado suficientemente como para olvidar el carácter estrictamente “intelectual” de la enseñanza española de los últimos tiempos –no sólo parece decisivo sobresalir en el aprendizaje de contenidos en matemáticas o lengua– y apostar por la importancia de la formación actitudinal en valores que sustentan la ciudadanía crítica y activa del futuro ciudadano.

Asimismo, dado que supera con mucho los límites de este trabajo, no entraremos en el tema –pendiente de solución en la actualidad– de cómo gestionar

curricularmente el aprendizaje de dichos valores: si en una única disciplina, de forma transversal, distribuida en los currícula de distintas materias... La legislación educativa actual, como veíamos, apuesta por la incorporación de una nueva materia, “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos”, para trabajar la educación en valores, lo cual ha generado algunas discrepancias por parte de aquéllos que consideran que el tratamiento de los valores debe ser transversal, abarcando las diferentes materias curriculares.

Comenzando ya con nuestro análisis de los programas, nos gustaría indicar que si bien todos los descritos presentan aspectos diferentes, tal y como el lector ya habrá podido observar, la mayoría se asemejan en su pretensión de utilizar la educación en valores como herramienta que permite avanzar hacia una convivencia democrática; ahora bien, algunos más que otros persiguen tal objetivo, así como no todos los valores son igualmente destacados.

Algunos de los programas de convivencia no se centran en valores específicos, sino que más bien nos indican que una de sus prioridades o líneas de actuación es la educación en valores de manera genérica. En este sentido, podemos destacar el Programa “Educación para la Convivencia y la Paz” del País Vasco, que la incorpora en su quinta línea de actuación; el “Proyecto Atlántida”, que pretende apoyar y promover experiencias en los centros educativos basadas en valores democráticos”; el Programa “Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria”, cuya parte III está dedicada al ámbito de la educación en valores; el “Proyecto Turkana” que se plantea, entre sus líneas de actuación, la “Educación en Valores y Derechos Humanos”; el “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”, que, entre los aspectos trabajados con los alumnos, destaca la “promoción de valores”; así como el “Plan PREVI”, que propone trabajar con los/las alumnos/as valores democráticos en las sesiones de tutoría.

Otros programas, sin embargo, hacen hincapié en valores específicos. Uno de los valores destacados, que podemos considerarlo como el más amplio por implicar otros valores, así como íntimamente vinculado con la convivencia, es el

de la paz. Aquí debemos mencionar en primer lugar al “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia”, cuyo objetivo prioritario, tal y como su nombre indica, es promover la paz, para lo cual se han creado una serie de medidas, algunas de las cuales recordamos al lector: creación de gabinetes de asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz en cada una de las provincias, convocatoria pública de los proyectos “Escuela: espacio de paz”, impulso de la educación en valores a través de los proyectos de innovación educativa, recopilación y elaboración de materiales relacionados con la Cultura de la Paz, promoción de las “Escuelas de madres y padres para la formación en la cultura de Paz y Noviolencia”, apoyo a asociaciones, clubs y acciones de paz y noviolencia impulsadas por el alumnado, extensión de la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO que tienen incorporada en su práctica pedagógica la Cultura de Paz y Noviolencia, etc. Asimismo, encontramos referencias a este valor de la paz en el programa municipal “Aprender a convivir”, el cual presenta como quinto objetivo: “desarrollar una cultura de paz asentada en los derechos humanos y los valores de respeto, tolerancia y democracia”. Sin duda, hoy más que nunca, ante el “choque de civilizaciones” o los problemas de violencia en el ámbito escolar, la cultura de la paz se presenta como antídoto y prevención de los problemas hoy presentes en la realidad actual (J. Tuvilla, 2004b).

El respeto y la tolerancia son valores igualmente enfatizados por muchos de los programas. En esta dirección, trabajan el programa “Convivir es vivir”, el cual presenta entre sus líneas prioritarias “el fomento de los valores de la convivencia, tolerancia y respeto mutuo entre sus compañeros”; el programa “Convivència i Mediació Escolar”, el cual incluye el objetivo de “sistematizar acciones educativas dirigidas a la construcción de valores para conseguir que los alumnos y las alumnas se conozcan y se respeten a ellos mismos y a sus compañeros”, con lo que también se está trabajando la autoestima; el “Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria Obligatoria”, en donde se busca promover “los valores de la participación democrática, tolerancia, el respeto a los demás, el cuidado a los espacios naturales y lugares mediante la elaboración democrática de normas”, lo cual se complementa con la pretensión de “establecer

unas relaciones interpersonales maestro-alumno basadas en la colaboración y el respeto mutuo”; finalmente, es oportuno señalar el programa “Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria”, que tiene la intención de que los alumnos adquieran “valores prosociales y de tolerancia y respeto”.

Algunos programas se refieren igualmente a la tolerancia, pero dirigida específicamente hacia algún colectivo concreto. Así, el Plan de Convivencia de Navarra y el Plan de Convivencia de Aragón pretenden fomentar la tolerancia hacia otras culturas, aspectos que incorporan en la formación del profesorado; el “Programa municipal de prevención e intervención en la violencia juvenil” de las Palmas de Gran Canarias, por su parte, contempla entre sus objetivos específicos referencias a la multiculturalidad, indicando que se intentará “prevenir situaciones de conflicto que pudieran ser motivadas por la multiculturalidad de los alumnos y alumnas de los centros” y el “Proyecto Municipal de Actuaciones Integradas frente al maltrato y la intimidación en centros escolares” de Sagunto pretende trabajar “la tolerancia con la diversidad” en el curso de 6º de Primaria. Asimismo, el “Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social” presenta como uno de sus objetivos prioritarios el de “rechazar la intolerancia, el racismo y la justificación de la violencia contra las minorías”. Igualmente, debemos destacar aquí al “Programa de Mediadores para la Convivencia en Centros Educativos” promovido por el Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz, cuyo objetivo primordial no es otro que el de fomentar la integración en los centros de todos los alumnos mediante la creación de los denominados “mediadores de acogida” que, además de ser “referentes” para los nuevos alumnos, deben liderar acciones de sensibilización con sus compañeros promoviendo valores como el respeto, discriminación, interculturalidad... La interculturalidad y la importancia hacia la acogida del nuevo alumnado también están patentes en el “Proyecto Turkana” promovido por el Ayuntamiento de Fuenlabrada.

Es evidente que un aspecto central de la convivencia es la tolerancia, ya que se trata de enseñar a convivir con los demás independientemente de las diferencias. Además, al fomentarse la tolerancia, promovemos otro valor primordial, el de la igualdad, lo cual no se opone a la diferencia, sino que la

incluye. El reto consiste en conjugar la igualdad con la diversidad sociocultural y con otras diferencias, como la referida al género, contemplada en programas como el Plan de Convivencia de Navarra, el Plan de Convivencia de Aragón y el “Programa de Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social”. En este sentido, otro aspecto que igualmente pensamos que debería ser contemplado en los programas de convivencia es la diversidad generada ante la inclusión en las aulas de alumnos que presentan alguna necesidad educativa y, sin embargo, hemos encontrado escasas referencias a esta temática; únicamente el “Programa de Habilidades de Interacción Social” cuenta con propuestas para mejorar las habilidades sociales de aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales para su correcta integración, si bien no incluyen líneas de trabajo encaminadas a promover el respeto hacia estos alumnos. La complejidad de las sociedades actuales exige del ámbito educativo la formación de individuos capaces de convivir aceptando tanto los rasgos de identidad que le son propios como los diferentes; por otro lado, este aprendizaje de la diversidad debe ser compatible con el fomento de la identidad o el desarrollo en los individuos de un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad (L. García Raga y R. López Martín, 2004).

Por otra parte, podemos vincular la tolerancia con otro de los valores resaltados; nos referimos al de la cooperación, contemplado en el programa “Educación Social y Afectiva en el aula”, en el “Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social” y en el “Modelo Global de Convivencia en centros”. La cooperación se trabaja mediante la realización de actividades en grupos que han de conseguir mediante su trabajo unos objetivos comunes, lo cual incrementa la interdependencia de los alumnos miembros de un grupo, facilita el diálogo, induce sentimientos de confianza mutua, incrementa la responsabilidad, suscita ayudas recíprocas y solidaridad entre compañeros... Como ya señalábamos en nuestro punto de partida, el “aprender a vivir juntos” debe ser centro de atención educativa (J. Delors *et. al*, 1996), con lo que parece oportuno configurar la escuela como un escenario que prepare a los alumnos en las capacidades necesarias para saber interactuar con los demás de forma

democrática. La escuela –como apuntábamos en nuestra fundamentación teórica de las primeras páginas– se presenta como un contexto en el que se “ensayan” las relaciones en un clima democrático y que se mantendrán posteriormente en un contexto más amplio.

El valor de la solidaridad, asimismo, es considerado de una manera explícita en algunos programas, como en el “Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria”, en donde se indica que se pretende que los alumnos mejoren “el nivel de amistad y solidaridad a través de la participación en el trabajo en grupo” y en el “Proyecto ANDAVE”, que presenta como uno de sus puntos clave el de “promover la solidaridad para integrar a todos en lugar de rechazar o apartar a los que tengan o planteen problemas”. Por otra parte, el diálogo es un valor promovido por todos aquellos programas que incluyen la mediación como herramienta para conseguir sus objetivos, a los cuales ya dedicaremos unas páginas específicamente (descriptor a.4).

Por otra, podemos destacar que el Proyecto Atlántida y el Proyecto REDES, promovidos ambos por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, como hemos apuntado, pretenden igualmente la cooperación, pero a otro nivel. Una de sus pretensiones es la cooperación, si bien entre los distintos centros, partiendo de la idea de que todos podemos aprender y mejorar con las experiencias de convivencia de los demás. En esta misma línea, encontramos los “Proyectos intercentros”, enmarcados en el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y No Violencia” y puestos en marcha a través del trabajo conjunto de varios centros de una misma localidad y con el objetivo de mejorar la convivencia. Por otra parte, la colaboración, no sólo entre centros, sino también entre las diferentes Comunidades Autónomas, es una pretensión principal del “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar” estatal, que pretende constituir un “foro de encuentro y debate entre profesores, CC. AA. y otras instituciones”. Hoy día, dado el carácter interdisciplinar y global del fenómeno educativo, es una consideración indiscutible la necesidad de intercambiar experiencias y puntos de vista de realidades diferentes; la puesta en práctica de principios pedagógicos en contextos diferentes, ayuda a fortalecer la

profundidad de dichos principios y a mejorar la aplicación práctica y la búsqueda de herramientas para la intervención educativa.

Otro valor promovido por algunos programas es el de la responsabilidad, haciendo hincapié en la misma el “Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación en centros escolares” y el “Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria”.

En definitiva, prácticamente ningún programa de convivencia ha obviado este descriptor de la educación en valores, si bien hemos observado que varía el énfasis puesto, así como los valores destacados. Entre los valores más resaltados, hemos visto que la tolerancia es un valor central, ya sea de manera general o referida a algún aspecto específico, como las minorías culturales.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que existen suficientes argumentos para justificar la propuesta de incluir la educación en valores democráticos en los programas de convivencia; es necesario si queremos ir formando a ciudadanos que actúan y mantienen relaciones interpersonales en función de unos valores y hábitos democráticos, favoreciéndose, al mismo tiempo, una clara implicación con los temas sociales, pues los espacios curriculares tradicionales ofrecen pocas aperturas a la sociedad y esta conexión es indispensable para caminar hacia una convivencia democrática.

Ahora bien, desde nuestra opinión, este enfoque preventivo y global por el cual apostamos, tal y como destacábamos en anteriores páginas de nuestra investigación, debe complementarse con otro tipo de actuaciones más acordes con las demandas de la sociedad en la que vivimos y que permitan gestionar los conflictos de convivencia generados en determinados momentos. Es decir, consideramos que no solo debería existir una intervención de prevención primaria, que es primordial, sino también secundaria; nos encontraríamos aquí con el cuarto descriptor en el que nos detendremos: la mediación.

Por otra parte, es necesario resaltar que la educación en valores precisa que el trabajo docente se desarrolle mediante unas relaciones de colaboración que impliquen a todos y que conduzcan a un compromiso de toda la comunidad educativa con los objetivos consensuados de la institución. De este modo, los centros escolares deben convertirse en comunidades con valores compartidos, dando significado a la vida escolar. Caminar en la reconstrucción de la cultura escolar individualista transformándola en otra más cooperativa sería una exigencia si queremos que los centros contribuyan decisivamente en la formación de los ciudadanos en unos valores y en una cultura democrática. En este sentido, resulta fundamental la formación de los docentes, tanto inicial, como permanente. Si bien sí se han incrementado los cursos de formación en temas de convivencia escolar, la formación inicial en este sentido es escasa en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y prácticamente nula en el resto de Facultades.

Para finalizar con este descriptor, quisiéramos anotar una idea que ya hemos apuntado en anteriores páginas y es que al construir una escuela transmisora de los valores humanos y sociales, se está construyendo una sociedad en la que conviven ciudadanos tolerantes, solidarios, responsables, participativos y dialogantes. En definitiva, se trata de crear una escuela democrática para una sociedad democrática; aprender a vivir en la escuela los hábitos que el futuro ciudadano deberá desarrollar en su vida futura, parece uno de los objetivos más importantes del presente educativo.

En la siguiente tabla sintetizamos lo expuesto en los anteriores párrafos, con el objetivo de que el lector conozca a través de un solo golpe de vista, cuáles son los valores que están presentes en los programas de convivencia estudiados. Los programas mostrados son los que explícitamente se centran en trabajar valores democráticos, si bien los demás –como hemos significado de forma reiterada– también los incluyen aunque sea de manera más implícita. Por otra parte, conviene señalar que no consideramos en la siguiente tabla el valor de la participación, puesto que hemos decidido dedicar unas páginas de manera detallada, dada su gran relevancia en la construcción de la convivencia.

VALORES	PROGRAMAS		
EDUCACIÓN EN VALORES DE MANERA GENÉRICA	Programa “Educación para la convivencia y la paz”		
	Proyecto “Atlántida”		
	Programa “Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria”		
	“Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”		
	“Proyecto Turkana”		
	“Plan PREVI”		
PAZ	“Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y NoViolencia”		
	“Aprender a convivir”		
RESPECTO-DIVERSIDAD-IGUALDAD	RESPECTO ENTRE COMPAÑEROS	“Convivir es vivir”	
		“Convivència i Mediació Escolar”	
		“Programa para el aprendizaje de normas en secundaria”	
		“Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación en centros escolares”	
	RESPECTO A ELLOS MISMOS	“Convivència i Mediació Escolar”	
	RESPECTO PROFESOR-ALUMNO	“Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria”	
	INTERCULTURALIDAD	“Plan de Convivencia de Navarra”	
		“Plan de Convivencia de Aragón”	
		“Programa municipal de prevención e intervención en la violencia juvenil”	
		“Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social”	
		“Programa de Mediadores para la Convivencia en centros educativos”	
	GÉNERO	“Plan de Convivencia de Navarra”	
		“Plan de Convivencia de Aragón”	
		“Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social”	
	DISCAPACIDAD	“Programa de Habilidades de Interacción Social”	

COOPERACIÓN	ENTRE LOS ALUMNOS	“Educación Social y Afectiva en el aula”
		“Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social”
		“Modelo Global de Convivencia en los Centros”
	ENTRE LOS CENTROS	“Proyecto Atlántida”
		“Proyecto REDES: Aprender conviviendo”
		“Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia”
ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	“Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar”	
SOLIDARIDAD	“Programas para el aprendizaje de normas en ESO”	
	“ANDAVE”	
RESPONSABILIDAD	“Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación en centros escolares”	
	“Programa para el Aprendizaje de Normas en Secundaria”	

Tabla 15. La educación en valores en los planes, programas y proyectos de convivencia
(Fuente: Elaboración propia)

a.2 LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Como ya indicábamos, la participación la consideramos como un valor fundamental en nuestra sociedad actual y una respuesta pedagógica imprescindible para construir convivencia. Asimismo, es un derecho y un deber que posibilita convertir a los centros educativos en auténticas comunidades educativas en las que profesores, alumnos, padres y personal no docente se consideren protagonistas y responsables del logro de unos objetivos comunes. Dada la importancia que le concedemos, hemos considerado oportuno dedicarle unas páginas de manera específica, en vez de estudiarlo con el resto de valores (descriptor a1).

Una definición de la palabra “participar” que nos parece muy completa es la ofrecida por el profesor Miguel Ángel Santos Guerra (1997: 53-54), que partiendo de la etimología de la citada palabra, del latín *participare* (tomar parte), la define como “una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula”. A lo cual nos añade una idea ciertamente interesante referida a su finalidad en la escuela: “No es sólo organizativa o funcional sino educativa. No sólo se ha de participar para conseguir unos fines extrínsecos a la misma participación sino porque la tarea de participar es en sí misma enriquecedora”. En este mismo sentido, Jesús Viñas y Joan Doménech (1994: 232) nos indican que la participación facilita el desarrollo de la responsabilidad y la capacidad de dialogar y trabajar en equipo.

En definitiva, para los alumnos y alumnas puede constituir un aprendizaje que puede condicionar, en gran medida, las actitudes y conductas posteriores como ciudadanos y ciudadanas integrantes de una sociedad democrática; fomentar la participación en la escuela en un instrumento para fomentar la participación democrática en otros contextos, idea que ya poníamos de manifiesto en anteriores páginas.

A pesar de todo el entramado jurídico que asegura y propicia la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, tanto en la programación general de la educación como en el gobierno y vida cotidiana de las instituciones docentes –como veíamos en nuestro capítulo de legislación educativa– hoy pocos ciudadanos están conformes de cómo se está construyendo la comunidad educativa; la participación puede ser calificada –todavía– de reglamentista y más cercana a la perspectiva clientelar que no a la integral (R. López Martín, 2006b). Al respecto, destacamos la existencia de investigaciones (F. Gil Villa, 1995) que manifiestan las disfunciones que se dan en los centros docentes en torno a la práctica participativa, sobre todo de los alumnos y alumnas.

Una vez realizadas estas anotaciones introductorias sobre el descriptor que vamos a estudiar, pasemos a analizar de qué manera ha sido incorporado en

los programas de convivencia. Como el lector supondrá, hay programas que, al igual que nos sucede con los otros descriptores, ponen un mayor énfasis en la participación que otros; por otra parte, en ocasiones es más focalizada en un ámbito (en el aula, en el centro, en la sociedad...) y en un estamento de la comunidad educativa (profesorado, alumnos, familias...). También varían las estrategias planteadas, si bien algunos programas comparten propuestas comunes.

Comenzaremos apuntando que la mayoría de programas consideran fundamental la implicación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa para conseguir los objetivos pretendidos, si bien algunos de ellos hacen mayor hincapié en la misma, tales como el Proyecto Atlántida, promovido por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, el Proyecto “ConPa”, impulsado desde la Dirección Provincial de Palencia y el “Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria”, cuyo coordinador fue el profesor Cruz Pérez de la Universitat de València. En el primero de los casos, conviene destacar que uno de los objetivos prioritarios del Proyecto Atlántida es precisamente lograr la participación democrática, para lo cual se considera fundamental el trabajo compartido entre los distintos sectores implicados en la educación, siendo el eje escuela-familia-ámbito social/municipal un lugar de encuentro para la solución de problemas de la vida cotidiana. En este sentido, el proyecto ha apostado decididamente en los últimos años por abrir las puertas de los centros escolares a la comunidad, implicando a los docentes, familias y agentes sociales y municipales y buscando, en definitiva, aunar el ámbito educativo y el social.

Por otra parte, se considera que junto a la representación y participación de los distintos sectores en los consejos escolares, deben generarse otros procesos paralelos desde el centro y la comunidad, ya que es algo que se debe aprender en las relaciones diarias y a fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. La noción de democracia como forma de vida significa ampliarla más allá de la participación en determinadas instituciones. Se entiende la democracia como un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el

aprendizaje experiencial que el alumno tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Por eso, también el proyecto apuesta social y políticamente por incrementar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones colectivas, por lo que considera que la educación ética y cívica no debe quedar recluida a los centros escolares.

Finalmente, destacamos la importancia que concede a la participación de unos centros con otros, los cuales deben intercambiar sus experiencias y buenas prácticas para encontrar las mejores estrategias para la construcción de la convivencia. Es este objetivo más específico el pretendido por el Proyecto “REDES. Aprender Conviviendo”, también promovido por el mismo grupo sindical y con un marco teórico próximo.

Por otra parte, tal y como destacábamos, el proyecto ConPa también hace especial hincapié en el tema de la participación, lo cual podemos comprobar tan sólo al leer su nombre completo: “Convivencia y Participación” (ConPa). El citado programa considera que una herramienta primordial para mejorar la convivencia es la participación e implicación de la comunidad educativa y de todas cuantas instituciones puedan aportar recursos al ámbito escolar en relación con la convivencia. Y una herramienta que considera fundamental para el logro de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa es la formación, que en una de sus modalidades de participación de los centros tiene el objetivo de que sean ellos mismos los que construyan su propio modelo de convivencia a partir de unas propuestas generales. Asimismo, destacamos que la participación e implicación de los padres se fomenta a través del establecimiento de las escuelas de padres, con la colaboración de la Universidad Popular.

Por otra parte, un eje central del “Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria” es la participación democrática de los alumnos en algunos de los aspectos de la vida de su aula, trabajando sobre todo la elaboración de las normas. Podemos decir, por tanto, que este programa pretende fomentar una participación de aula y no tanto de centro. Al elaborar democráticamente las normas, se potencia en los alumnos un sentimiento de responsabilidad en la

gestión del aula y asunción de normas, al mismo tiempo que se consigue un acercamiento entre el profesorado y el alumnado, debilitándose las barreras entre ambos colectivos. Para elaborar de una manera participativa las normas, el programa considera la Asamblea como el medio idóneo.

Aunque consideremos que son éstos los programas que mayor incidencia ponen en el tema de la participación, y que podríamos categorizarlos como “programas de fomento de la participación”, ya señalábamos que la mayoría la tienen en cuenta, sea de una manera u otra. Vamos a verlo en las siguientes páginas.

En primer lugar, nos gustaría resaltar que algunos de los programas consideran la participación de una manera expresa entre sus objetivos. Centrándonos en los programas autonómicos, el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y no violencia” expresa en su cuarto objetivo lo siguiente: “Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas” y en el Plan PREVI, si bien no hay mención específica a la participación en sus objetivos, sí encontramos palabras con un significado afín, ya que se indica que su objetivo principal es “primar la prevención e intervención ante conductas problemáticas, y la promoción de la convivencia, para proporcionar seguridad y respeto a todos los miembros de la comunidad escolar, responsabilizando y comprometiendo activamente a todos en la construcción de un clima escolar positivo”. Asimismo, podemos señalar que en el “Programa Municipal de Prevención e Intervención en la Violencia Juvenil” de Las Palmas de Gran Canarias, se pretende igualmente promover la participación, expresándose la intención de “realizar acciones de sensibilización y participación para la prevención de la violencia”.

En algunos programas universitarios, asimismo, encontramos referencias a la participación. El “Modelo Global de Convivencia” propuesto por GEUZ pretende “proporcionar herramientas al servicio de un modelo de convivencia pacífico basado en la participación, en la colaboración y el diálogo” y en el programa “Educación social y afectiva en el aula”, se indica en el segundo

objetivo, la pretensión de “educar la participación social, la implicación en la marcha de la clase, los sentimientos de pertenencia”.

Tampoco los programas asociativos han dejado de incluir la participación como un objetivo a conseguir. En este sentido, el “Programa de sensibilización ante el maltrato entre iguales”, llevado a cabo desde la Asociación REA, pretende “estimular el establecimiento de políticas escolares anti-bullying y antiviolencia” a través de la implicación de la comunidad educativa y el “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”, impulsado desde la Asociación ACEFI, incluye entre sus objetivos el de “favorecer la participación y la implicación de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro”, lo cual se concreta en tres objetivos específicos que pasamos a señalar: “analizar la organización de la comunidad escolar y los instrumentos y espacios de participación”; “reflexionar sobre la metodología participativa” e “incrementar la colaboración entre escuela y familia”.

La participación no sólo aparece reflejada en forma de objetivo en los programas estudiados, sino que también es incluida entre las líneas de actuación de algunos de ellos o como una metodología en la que se pone énfasis. Así, en el Programa “Educación para la convivencia y la paz” del País Vasco, se indica que se trabajará “la gestión de la convivencia en los centros: diagnóstico, revisión de la organización, de la participación y proyectos de mejora” (línea de actuación 2) y “la gestión de la convivencia en el aula: el desarrollo de capacidades, habilidades personales y sociales, la participación, la tutoría...” (línea de actuación 3); en el Proyecto Municipal “Turkana”, por otra parte, se indica como línea de actuación “el desarrollo de la participación del alumnado y del profesorado” y en el “Programa Municipal de Prevención e Intervención en la violencia juvenil” de Las Palmas de Gran Canaria se señala la intención de llevar a cabo acciones de participación con los alumnos en horario de recreo.

Asimismo, la elaboración participativa de las normas a la que hacíamos referencia al detenernos en el “Programa para el aprendizaje de normas en secundaria”, también es incluida en otros de los programas, tales como el

“Programa de Disciplina Positiva”, integrado en el “Modelo Global de Convivencia”, el cual pretende reformular el sistema disciplinario del centro escolar, adaptándolo a los principios y procesos de disciplina positiva o democrática, lo cual supone no sólo elaborar de forma consensuada las normas y sus consecuencias, sino también autorregulación en contraposición con regulación externa, consecuencias educativas en contraposición a consecuencias punitivas, etc. Por otra parte, en el Programa “Educación Social y Afectiva en el aula” se trabaja igualmente la discusión e implicación en el seguimiento de las normas de clase relativas a la convivencia, así como en el “Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos de Convivencia desde un Modelo Integrado”, el cual pone énfasis en los procesos de elaboración democrática y participativa de las normas desde una perspectiva de centro y aula; asimismo, el “Proyecto Turkana” incluye la elaboración democrática de las normas mediante el denominado “Estatuto de Aula” como una línea de actuación.

Por otra parte, podemos anotar que esta estrategia también es enfatizada en el “Proyecto Municipal de Actuaciones Integradas frente al Maltrato y la Intimidación (bullying) en Centros Escolares” de Sagunto, en donde aparece junto a la asamblea como medio para debatir las normas, las denominadas sesiones de “hora social”, las cuales son llevadas a cabo durante las tutorías participando el alumnado y el profesorado para abordar las relaciones que se dan en el grupo-clase y en el centro, analizándose las interacciones que se producen entre el alumnado y entre éste y el profesorado. Parece ser, por tanto, que las asambleas de clase son consideradas como los medios idóneos para participar en la toma de decisiones colectivas relacionadas con el desarrollo de las clases.

Todos los programas que incluyen la elaboración democrática de normas asumen que cuando las personas participan en el proceso de creación de las mismas, aumenta la capacidad de compromiso con el cumplimiento de las mismas, además de ponerse en práctica estrategias de gran valor educativo, como la discusión, el respeto, la reflexión... Ahora bien, si se extendiera la participación más allá de los límites del aula, aún se conseguirían mayores resultados educativos.

Otro procedimiento que también incrementa el sentido de responsabilidad y de gran relevancia para la mejora de las relaciones interpersonales es el aprendizaje cooperativo, que, como indicábamos, es resaltado en el “Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia”, en el que las actividades son distribuidas en equipos heterogéneos (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia....) que tienen que cooperar, compaginando diversidad de perspectivas y adoptando decisiones de forma democrática. La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos ayuda a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia, utilizada generalmente para conseguir un protagonismo que no puede obtenerse de otra forma y dirigida con frecuencia hacia víctimas que se percibe en situación de vulnerabilidad y aislamiento. Por otra parte, el programa incluye actividades que pretenden incrementar el poder y responsabilidad que se da a los alumnos en su propio aprendizaje, especialmente en las que se les pide que desempeñen papeles “adultos”, como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política...), por ejemplo: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo por la coordinadora del programa, M^a José Díaz-Aguado, le han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz y cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo. También en el Programa “Educación Social y Afectiva en el Aula”, tal y como señalábamos, encontramos referencias al aprendizaje cooperativo.

Lo que sí observamos en la mayoría de los programas es la inclusión de la cuestión de la formación de los diferentes miembros de la comunidad

educativa, que, en definitiva, supone participación e implicación. Se plantea en los siguientes programas, entre otros: “Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar”, programa “Convivir es vivir”, el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia”, el Programa “Educación para la Convivencia y la Paz”, el “Plan PREVI”, el programa “Aprender a convivir” y en el “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”.

En general, la formación se dirige al profesorado, alumnado y familias. Ahora bien, algunos específicamente indican la formación del equipo directivo, tal como en el Programa del País Vasco “Educación para la Convivencia y la Paz”, que incorpora la formación del equipo directivo a través de cursos en los que se trabajan cuatro módulos, uno de los cuales, de manera específica, trabaja todo lo relacionado con el clima escolar, relaciones, competencias comunicativas, el análisis de conflictos, la gestión de la convivencia en el centro... Igualmente en el Plan de Navarra encontramos referencia explícita a la formación del equipo directivo: “la formación en el desempeño de la función directiva, orientadora y tutorial incluirá módulos para la prevención de la violencia, detección y resolución de conflictos”. Asimismo, este plan incluye la formación del Servicio de Inspección, que recibirá formación en “el tratamiento de conflictos desde la perspectiva educativa y jurídica”.

En la mayoría de ocasiones, la formación se concreta en la oferta de cursos vinculados con la temática de la convivencia escolar. En este sentido, podemos destacar, entre otros, los Proyectos de Formación ofrecidos por el Departamento de Educación del País Vasco, cuyo objetivo está dirigido a potenciar “procesos sistematizados y compartidos de análisis, reflexión y debate que faciliten el adecuado conocimiento de aquellos aspectos de la vida del centro considerados relevantes, y que favorezca la toma de decisiones para la mejora interna de su organización, de su funcionamiento y de sus realidades educativas”; así como el Plan de Formación del Profesorado del “Plan de Convivencia Escolar” de Aragón, que incluye en el curso 2006-07 la convivencia y la acción tutorial en los centros educativos entre sus líneas prioritarias.

En otros programas, el fin principal es ofrecer formación para que cada centro construya su propio modelo de convivencia, idea que sobre todo reflejan los programas y planes que son más “abierto”, más flexibles; se presentan propuestas generales a la comunidad educativa y se les facilita recursos, siendo el objetivo que cada centro elabore su propio proyecto de intervención acorde con sus necesidades y expectativas. Es algo que ya destacábamos al detenernos en el programa ConPa y también se contempla en el Plan Nacional, así como en los planes y programas autonómicos, como el programa “Educación para la Convivencia y la Paz”; el Plan de Navarra; el Plan Andaluz; el Programa “Convivència i Mediació Escolar”; el “Plan de Convivencia Escolar” de Aragón, en el PREVI... Junto a estos programas y planes autonómicos, otros programas también apuestan por este planteamiento, tal como el “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”, impulsado por la asociación REA, el cual pretende que el profesorado se implique en la elaboración del Proyecto escolar “antibullying” y antiviolenencia de su centro.

Por otro lado, la participación en algunos programas también se incorpora de manera “virtual”; es decir incluyen páginas web que son, de alguna manera, no sólo informativas, sino también participativas. Podemos señalar en este sentido la página “Orientados” ofrecida por el plan Previ (<http://www.cult.gva.es/orientados>), la cual cuenta con tres itinerarios diferenciados para que profesorado, alumnado y familias puedan recibir orientación e incluso plantear preguntas o sugerencias; así como la página del “Plan de Convivencia Escolar” de Aragón (<http://www.catedu.es/convivencia/>), destinada a ofrecer información, recopilar materiales, experiencias y facilitar el encuentro entre los miembros de la comunidad educativa.

Otro aspecto destacado por algunos programas es la implicación de la comunidad educativa en las cuestiones de convivencia, con lo que trabajan por dinamizar el funcionamiento de algunos órganos como el consejo escolar o la comisión de convivencia, aspecto que, aunque consideramos primordial, no parece ser un aspecto excesivamente trabajado en los programas. Sí encontramos referencias al respecto en el Plan Nacional de Convivencia, el cual pretende

asignar a la comisión de convivencia funciones de “prevención, mediación y corrección de conductas contrarias a la convivencia” y el programa “Convivir es Vivir”, asimismo, también le otorga un protagonismo, considerando que debe ser la comisión de convivencia la encargada de apoyar la participación del centro en el Programa.

Como veíamos al estudiar las disposiciones legales al respecto (capítulo II), los consejos escolares se han constituido como un instrumento de participación y en su seno, se organizan las comisiones de convivencia con el fin de abordar específicamente las cuestiones más directamente vinculadas con la temática de la convivencia escolar; sin embargo, en la mayoría de los casos se han convertido más bien en órganos formalistas y burocráticos sin dinamizar la vida de los centros. Los consejos escolares, después de más de un cuarto de siglo de existencia, han ido abandonando su función de control y gobierno para convertirse en un órgano administrativo que barema expedientes para la concesión de becas, propone y organiza actividades extraescolares, controla el comedor del centro al objeto de aplicar su superavit económico a las deficiencias no cubiertas por la administración, revisa documentación de cara a la escolarización de nuevos estudiantes... (R. López Martín, 2006b). En definitiva, va aprobando de puro trámite toda una serie de “papeles” con escasez de reflexión educativa y ausencia, casi por completo, de un mínimo debate pedagógico... De ahí, que algunos programas de convivencia les otorguen funciones a estos órganos de participación como influyentes en el clima democrático y participativo de los centros que pueden ser. No podemos olvidar que en un consejo escolar participan los diversos miembros de la comunidad educativos, tomando decisiones y ejerciendo su protagonismo, todo lo cual incrementa su sentimiento de pertenencia y responsabilidad. Los consejos escolares deben entenderse no sólo como una posibilidad para escoger una opción u otra a través de votaciones, sino como un mecanismo que permite exponer ideas, buscar respuestas, asumir responsabilidades...y, en definitiva, una estructura organizativa que permite el encuentro entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Todo ello nos

lleva a considerar que este aspecto debe incluirse en todo programa que busque promover la participación y, en definitiva, la convivencia.

Por otra parte, en algunos programas se enfatiza la constitución de nuevos organismos, como son los equipos de mediación formados por miembros de la comunidad educativa que colaboran en la gestión democrática de los conflictos surgidos, fomentando al mismo tiempo la participación de las personas que entran en conflicto, ya que al optar por esta estrategia, adquieren el compromiso de dialogar, escuchar, de expresar sentimientos... y, en definitiva, de participar en sus propios conflictos. Tal y como indicáremos en el descriptor a4, diversos programas incluyen esta herramienta. Otras nuevas estructuras de participación contempladas son: los “alumnos-compañeros”, presentada en el “Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra”, con el objetivo de que alumnos con más problemas sociales tengan apoyo o acompañamiento de un compañero; los “mediadores de acogida” conformados en el “Proyecto de Mediadores para la Convivencia” con la pretensión de contribuir a la integración del nuevo alumnado; los “alumnos-tutores” presentados en el programa “Convivència i Mediació Escolar”, con finalidades similares a las de mediadores de acogida; los “compañeros-tutores” en el PEHIS...

Asimismo, la implicación y responsabilidad del alumnado también se puede conseguir con otras estrategias, entre las que se encuentra la denominada “voluntariado inducido”, puesta en marcha por el programa “Aprender a convivir: un Programa para Educación Secundaria”, consistente en realizar una actividad educativa para reparar un daño causado; de esta forma los “castigos” son sustituidos por actividades más participativas y con un componente mucho más pedagógico. Algunos programas van más allá y pretenden fomentar, además, la participación en el entorno, incluyendo el desarrollo de actividades socio-comunitarias; aquí podemos situar al Plan Andaluz. Como también ya señalábamos, la escuela ha de abrirse a la sociedad, posibilitándose modelos pedagógicos que conecten con la realidad en la que se ubican e incluso que contribuyan a su transformación y mejora. Por otra parte, ya indicábamos, que los

programas promovidos por la profesora M^a Victoria Trianes pretenden, asimismo, la “participación social”.

Por otra parte, cabe apuntar que algunos programas incluyen la participación de instituciones que no trabajan en el centro. En este sentido, podemos mencionar los siguientes programas: el Plan Nacional de Convivencia, que tiene el objetivo de fomentar experiencias de colaboración con otras instituciones, tanto locales como autonómicas o estatales, para reforzar la seguridad y la convivencia en los entornos de los centros, así como el “Programa de Prevención de la Violencia y lucha contra la exclusión” que incluye la participación del Movimiento Asociativo Juvenil y de técnicos de Ayuntamientos.

Finalmente, conviene subrayar que algunos programas destacan una participación orientada al intercambio de experiencias de convivencia escolar para aprender unos de otros, conociendo las estrategias que funcionan. Ya destacábamos que este objetivo es pretendido por los programas promovidos por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Como medios importantes para lograr esta participación y cooperación, se destaca el uso de Internet y la celebración de congresos diversos en los que ya se han difundido investigaciones y experiencias diversas muy interesantes.

En definitiva, algunos de los programas de convivencia estudiados entienden la participación como un elemento importante para la construcción de la convivencia, si bien encontramos diferentes modalidades de la misma y diversas formas de promoverla. En cuanto a las modalidades, nos encontramos con la participación del alumnado en las aulas, participación en los consejos escolares, participación de los alumnos en la gestión de conflictos, en la vida organizativa del centro, en las asambleas y tutorías, participación de las familias, participación del profesorado en los temas de convivencia, participación del equipo directivo... Entre las estrategias más frecuentemente utilizadas hemos visto que destaca la formación de la comunidad educativa; no obstante, se requieren otras medidas complementarias que sí han sido incorporadas en algunos de los programas, tales como: dinamismo de los consejos escolares, elaboración

democrática de normas, aplicación de un programa de convivencia diseñado por la propia comunidad educativa, cooperación con agentes del ámbito social, metodología cooperativa, participación social...

Lo que es evidente es que si queremos mejorar la convivencia de los centros educativos, no debemos olvidarnos de trabajar la participación, especialmente la de los alumnos y familias, ya que parecen más “olvidados”, pues los valores educativos que puede comportar en todos los miembros de la comunidad educativa traspasan las barreras de los límites escolares e influyen de manera determinante en la convivencia democrática de los ciudadanos.

a.3 LA COMPETENCIA SOCIAL

Entre las diferentes definiciones existentes de competencia social, nos ha parecido muy completa la ofrecida por las autoras de uno de los programas expuestos (“Aprender a ser personas y a convivir”), que textualmente señalan que la competencia social “es una estructura psicológica importante en el funcionamiento psicológico, que presenta componentes diversos y a distintos niveles del funcionamiento humano: a nivel comportamental, supone la adquisición de habilidades básicas de interacción y modos de comunicación no verbal; a nivel cognitivo y afectivo, supone poseer complejas habilidades y estrategias cognitivas y emocionales, de representación del punto de vista del otro, de conocimiento social de normas y valores, etc. y estilos de procesamiento de información reflexivos y apropiados; y por último, a nivel del sistema del Yo, supone poseer autopercepciones de éxito y eficacia en la resolución de conflictos en la convivencia cotidiana” (M. V. Trianes y C. Fernández, 2001: 47). Se trata, por tanto, de un aspecto relevante para saber interactuar de manera positiva con los otros, lo cual es un factor determinante en la configuración de la convivencia.

Entre los programas descritos, nos encontramos con algunos que parten de la idea de que los problemas de convivencia surgen principalmente por la falta de competencia social y por tanto, su enseñanza es necesaria para prevenirlos; al adquirir ciertas habilidades y recursos, los alumnos sabrán enfrentarse a los

conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin desencadenarse comportamientos violentos. Son programas de corte más “psicológico” y de prevención primaria, ya que suponen una intervención destinada a evitar la aparición de problemas de convivencia. Significan otra interesante perspectiva de prevención de conflictos y educación para la convivencia contemplada en algunos de los programas de convivencia, lo cual nos ha motivado a centrar nuestro estudio también en este descriptor.

En concreto, encontramos dos programas universitarios que de una manera clara centran su atención en la promoción de la competencia social. Comenzaremos señalando los Programas promovidos por la Universidad de Málaga que han sido coordinados por la profesora M^a Victoria Trianes. Tal y como vimos, son programas que buscan el fomento de la convivencia y la prevención de la violencia por medio de la educación en habilidades y competencias socio-emocionales en los alumnos: habilidades de solución de problemas interpersonales, negociación, asertividad, cooperación, etc.

Por otra parte, un claro ejemplo de este tipo de programas es el “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social” (PEHIS), impulsado por Inés Monjas, profesora de la Universidad de Valladolid. El citado programa, como destacábamos, pretende promover la competencia social en niños y adolescentes a través de la adquisición de las habilidades necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Ahora bien, no sólo se pretende fomentar la competencia social por medio de actividades llevadas a cabo en clase, sino que también ha sido diseñado para poderse aplicar en la familia siguiendo un mismo esquema de contenidos que en la escuela, lo cual favorece evidentemente su aprendizaje.

Los dos programas referidos van acompañados de materiales que pueden ser muy útiles para el profesorado que quiera trabajar estos aspectos, ya que proporcionan objetivos, actividades concretas que pueden llevarse a la práctica tal cual se presentan, fichas, procedimientos y recomendaciones útiles que ayudan a orientar muchas decisiones cotidianas, etc. En este sentido, son programas que podemos considerar de “intervención más cerrada”, si bien el profesorado puede realizar sus propias adaptaciones y matizaciones.

En relación con estos programas, queremos anotar la conveniencia, siempre que sea posible, de complementar el trabajo desarrollado en el aula con intervenciones más globales llevadas a cabo en todo el centro educativo, interviniendo en otros aspectos que sobrepasan las barreras del aula, así como la importancia de implicar a las familias, que si bien son tenidas en cuenta en el PEHIS, no son mencionadas en los programas coordinados por M.V. Trianes. Por otra parte y desde nuestra opinión, deberían existir, junto a las intervenciones de prevención primaria, mecanismos para actuar cuando surjan conflictos, que existen en toda organización humana, tal y como destacábamos al centrarnos en el descriptor de educación en valores. Una vez más, se pone de manifiesto la importancia de combinar herramientas diversas al objeto de acercarnos con mayor claridad a los objetivos previstos; la educación es una tarea global y todos los instrumentos deben converger en esta labor formativa.

En esta línea, se sitúa el programa catalán “Convivència i Mediació Escolar”, que junto a la formación en la competencia social, incluye otras líneas de actuación, siendo la mediación una de sus prioritarias. Por otra parte, se defiende una intervención destinada a todos los sectores de la comunidad educativa, no solo dirigida al alumnado y profesorado, sino también a la familia y al personal no docente. En estos momentos, nos gustaría, sin embargo, centrarnos únicamente en su vertiente dedicada a la competencia social, aunque ésta no sea su única prioridad.

El programa catalán “Convivència i Mediación Escolar” incluye, entre otros objetivos, el desarrollo de la competencia social de todo el alumnado,

partiendo de los trabajos desarrollados por los profesores M. Segura, J.R. Mesa y M. Arcas. Se intenta trabajar con el alumnado tres factores indispensables para una buena relación interpersonal: el cognitivo, el moral y el control emocional. El CD *Formació en competència social* que forma parte del material de difusión del programa (Departament d'Ensenyament, 2003), contiene las actividades y orientaciones para la práctica con el alumnado de primer y segundo ciclo de la ESO. La formación en competencia social se inserta en el conjunto de actuaciones previstas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Reglamento de Régimen Interior (RRI) y los contenidos se desarrollan a lo largo de 25 horas que se pueden ubicar en la tutoría, la franja variable del curriculum, la Unidad de Adaptación Curricular, opciones mixtas, etc.

De manera mucho menos focalizada, algunos programas mencionan esta dimensión, si bien no es ésta su prioridad, ni se abarca en su totalidad (componente cognitivo, emocional y moral). En este sentido, encontramos el Programa “Educación para la convivencia y la paz”, el cual incluye entre sus objetivos la necesidad de “integrar en el curriculum escolar los aprendizajes necesarios para adquirir las habilidades personales y sociales que se precisan en una convivencia positiva, al objeto de abordar de formar consciente y crítica los problemas de convivencia, tanto de nuestro entorno como los generales y contribuir a su solución”, lo cual se concreta en la línea de actuación tercera, referida a la “gestión de la convivencia en el aula: desarrollo de capacidades, habilidades personales y sociales, la participación, la tutoría...”

Asimismo, en el “Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia” aparecen reflejados objetivos de competencia social al especificarse las sesiones concretas a desarrollar. Se indican como pretensiones: “favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación necesarias para la discusión”, “estimular la empatía” y “desarrollar procedimientos de toma de decisiones en situaciones de conflicto moral basados en la reflexión y el diálogo”. En un sentido similar, en el “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales” se pretende que los alumnos “desarrollen habilidades

interpersonales de autoprotección y seguridad personal: habilidades de interacción social, de solución de problemas, de petición de ayuda y de asertividad, entre otras”.

Por otra parte, en el “Programa Municipal de Prevención e Intervención en la Violencia Juvenil” de las Palmas de Gran Canarias se plantea como objetivo específico, entre otros, “dotar al alumnado de habilidades sociales y estrategias para la reducción de la violencia” e “intervenir en la problemática emocional que de forma individual pueda surgir entre el colectivo con el que se trabaje para que puedan entender, contener y expresar adecuadamente sus emociones”. El trabajo de las emociones también es contemplado en otros programas: en el “modelo global de convivencia en centros escolares” propuesto por GEUZ, el cual incluye la educación socioemocional entre los aspectos que deben trabajarse para fomentar la convivencia; en el “Plan PREVI” que pretende “dotar de contenido a la hora de tutoría, especialmente del ámbito afectivo-emocional”; en el “Plan de Convivencia Escolar de Aragón”, que se refiere al “desarrollo de la inteligencia emocional” como una estrategia posible a utilizar por aquellos centros que decidan implantar un proyecto de convivencia; así como en el Programa “Aprender a convivir”, que incorpora en el trabajo directo con el alumnado actuaciones referidas a la “educación afectiva”.

También el “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia escolar”, promovido por el MEC, ha decidido apostar por la educación emocional, temática central desarrollada en el último congreso organizado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado en el marco del plan (“De la educación socioemocional a la educación en valores”). Por otra parte, algunos programas enfatizan el trabajo de las habilidades sociales durante la hora de tutoría, tal como el Proyecto Turkana y el Proyecto COnPA.

En otros programas se alude únicamente a la capacidad de autocontrol, también vinculada con la competencia social, tal como el “programa para el aprendizaje de normas en secundaria”, que se propone “reducir el número de

comportamientos disruptivos, que alteran el trabajo del aula, mediante el desarrollo de la capacidad de autocontrol y autorregulación de la conducta”.

Finalmente, destacamos que un bloque que suele incluirse en la formación en la mediación está evidentemente centrado en el desarrollo de las habilidades de comunicación, al mismo tiempo que se incide en el desarrollo de habilidades como la empatía, el autocontrol, la expresión de emociones y sentimientos, la asertividad... Por tanto, los programas que incorporan esta herramienta de la mediación, que incluiremos en el siguiente descriptor, también trabajan la competencia social, se exprese de manera explícita en los programas o no.

En definitiva, comprobamos que muchos de los programas de convivencia incluyen este descriptor, si bien en tan solo cuatro de ellos constituye un eje de actuación prioritario. En los programas de convivencia más recientes, se incorpora esta herramienta, si bien complementando a otras que son consideradas de mayor relevancia. Evidentemente, es fundamental educar en competencias sociales a los alumnos; no obstante no podemos centrarnos únicamente en el espacio del aula para construir convivencia, ni tampoco en los alumnos. La convivencia escolar la entendemos de una manera mucho más global y por tanto, es imprescindible trabajar en otros campos. La convivencia supone una nueva perspectiva en la organización escolar y una nueva forma de abordar los conflictos que se producen en el seno de los centros educativos. Se trata de mejorar la convivencia escolar entendida como la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. No se limita a la relación entre personas, sino que comprende un entramado de interrelaciones que conforman la comunidad educativa, con lo que están implicados todos los miembros y agentes educativos sin exclusiones.

LA COMPETENCIA SOCIAL COMO FOCO DE ACTUACIÓN PRIORITARIO	LA COMPETENCIA SOCIAL COMO FOCO DE ACTUACIÓN CONTEMPLADO
- “Educación Social y Afectiva”	- “Educación para la Convivencia y la Paz”
- “Aprender a ser persona y a convivir”	- “Programa de Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia”
	- “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”
- “Convivència i Mediació Escolar”	- “Programa Municipal de Prevención e Intervención en la Violencia Juvenil”
	- “Modelo Global de Convivencia en centros escolares”.
	- “Plan de Convivencia Escolar de Aragón”
- “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social” (PEHIS)	- Programa “Aprender a Convivir”
	- “Proyecto Turkana”
	- Proyecto CONPA

Tabla 16. *La competencia social en los planes, programas y proyectos de convivencia*

(Fuente: Elaboración propia)

a.4 MEDIACIÓN ESCOLAR

Como ya destacábamos con anterioridad, la mediación es una herramienta que consideramos fundamental para caminar hacia la convivencia democrática. Más allá de considerarla como una técnica de gestión de conflictos, la significamos como una herramienta con grandes posibilidades pedagógicas; la clave no está tanto en eliminar los conflictos, cuanto en gestionarlos de manera democrática para que se conviertan en un elemento facilitador, en un recurso educativo orientado al aprendizaje de la convivencia, evitando que desemboquen

en algún tipo de violencia o conducta disruptiva. Es la comunidad educativa en su totalidad, sin ningún género de dudas, la que debe sentirse responsable en la adecuada gestión del conflicto, sabedora de que la totalidad de sus integrantes quedarán fortalecidos con y en el conflicto mismo.

Utilizar la mediación implica, por tanto, intervenir ante los problemas de convivencia a través de estrategias más pedagógicas que la aplicación estricta del régimen disciplinario, aun cuando éste sea necesario en algunos casos. De lo que se trata es de caminar hacia un sistema disciplinario mucho más pedagógico que el vigente, al significar la mediación escolar como alternativa al modelo de disciplina tradicional, basado en la aplicación de sanciones que excluye y estigmatiza al alumnado. La normativa vigente, con escasas diferencias entre el ordenamiento de cada una de las Comunidades Autónomas, es un reflejo de esta idea: minuciosidad en las calificaciones de conductas negativas con sus correspondientes medidas sancionadoras y ausencia –casi total– de referencias y sentido pedagógico. Los Reglamentos de Organización y Funcionamiento de Centros, así como los Decretos de Derechos y Deberes del Alumnado, cuya localización facilitábamos al lector en el capítulo II, dan testimonio del hecho.

El desarrollo de la mediación en general y, especialmente, en el ámbito escolar, ha sido espectacular durante la última década. Cursos, iniciativas, actividades, jornadas, publicaciones de muy diversa índole, planes, programas... han pasado a formar parte de la realidad educativa española, dando cuenta de un momento de clara efervescencia no sólo en el contexto europeo (Austria, Italia, Reino Unido, Francia...), sino aun en el internacional (Argentina, Estados Unidos...). No obstante, como puede suponerse, la gama de actividades es muy amplia y heterogénea: desde experiencias aisladas fruto de la buena voluntad del profesorado de un centro docente concreto a programas más estructurados y con expectativas de regulaciones generales e, incluso, con la aspiración de una implantación institucional a gran escala. En estos momentos, únicamente nos centraremos en los planes, programas y proyectos estudiados, si bien el análisis que realizamos puede completarse con otro estudio que hemos desarrollado, producto de un proyecto de investigación financiado por la Generalitat

Valenciana, centrado en el recurso educativo de la mediación, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el familiar e intercultural (R.López Martín *et. al*, 2007).

Comenzando por el ámbito nacional, el mismo Ministerio de Educación y Ciencia acaba de hacer una apuesta decidida por la cultura de la mediación a través del “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar” acordado el mes de marzo del 2006 con los principales sindicatos. Con la pretensión de avanzar en el recorrido de coordinar esfuerzos y proporcionar estrategias y orientaciones para la mejora de la convivencia, el citado Plan contempla, entre sus objetivos, la elaboración de instrumentos y materiales para la práctica de la mediación, así como la organización de cursos de formación de responsables en temas de convivencia y mediación escolar. Asimismo, plantea la necesidad de la creación de una “comisión de convivencia” en cada centro con funciones de “prevención, mediación y corrección de conductas contrarias a la convivencia”. Como titulamos el libro fruto del proyecto de investigación que ya citábamos, “la mediación ha llegado para quedarse definitivamente entre nosotros” (R. López Martín *et.al*, 2007).

En el ámbito autonómico, comenzaremos refiriéndonos al Programa “Convivència i Mediació Escolar” de Cataluña, Comunidad Autónoma que trabaja la mediación desde hace más años y en donde más está extendida esta práctica educativa. Lo que destacamos del citado programa es su soporte institucional, ya que ha continuado vigente a pesar de los diferentes cambios políticos sucesivos, lo cual se manifiesta igualmente en el *Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya* (DOGC 06-VII-2006), que consta de todo un título referido a la mediación escolar (Título 3) “como a proceso educativo de gestión de conflictos”. En el citado decreto, se establece que el proceso de mediación puede utilizarse “como estrategia preventiva en la gestión de conflictos entre miembros de la comunidad educativa, aunque no estén tipificadas como conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro” (Art.25º.1). Por otra parte, se puede ofrecer la mediación “en la resolución de

conflictos generados por conductas del alumnado contrarias a las normas de convivencia o gravemente perjudiciales para la convivencia” (Art. 25.2º), si bien se establecen algunas excepciones: no podrá utilizarse mediación cuando haya habido agresión física o amenazas a miembros de la comunidad educativa, vejaciones o humillaciones a cualquier miembro de la comunidad escolar, particularmente aquéllas que tengan una implicación de género, sexual, racial o xenófoba, o se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas; tampoco cuando exista una reiterada comisión de conductas contrarias a las normas de convivencia; y, por otra parte, no debe haberse utilizado el proceso de mediación en la gestión de dos conflictos con el mismo alumno o alumna, durante el mismo curso escolar, cualquiera que haya sido el resultado de estos procesos. Asimismo, se puede ofrecer la mediación como “estrategia de reparación o de reconciliación, una vez aplicada una medida correctora o una sanción, para restablecer la confianza entre las personas y proporcionar nuevos elementos de respuesta en situaciones parecidas que se puedan producir (Art. 25º.3). La normativa supone un avance importante en cuanto a la legitimación del programa.

Por otra parte, desde hace algún tiempo en la Comunidad Autónoma de Andalucía ha crecido el interés por la mediación en los centros escolares, en el marco del “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia”. El citado Plan contempla, entre otras medidas y actuaciones, las siguientes: la formación del profesorado para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de conflictos en el centro; la implantación de programas de mediación en los centros (que podrán contar con los recursos humanos y económicos que les permitan su desarrollo); y la posibilidad de crear la figura del profesor/a mediador/a que, adscrito a los Equipos o Departamentos de Orientación, contará con la formación necesaria en estrategias de mediación y regulación de conflictos, así como la posibilidad de tener unas condiciones especiales en cuanto a su dedicación docente. (Anexo de la *Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz*, BOJA 5-X-2002)

Asimismo, y como otra línea de actuación importante para el desarrollo de la mediación en los centros docentes, podemos destacar la reciente edición por parte de la Consejería de Educación Andaluza del libro “Tiempo de Mediación”, cuya autora es M. Carme Boqué (2005), al objeto de ser distribuido a todos los centros escolares sostenidos con fondos públicos y a los Centros de Profesorado, lo cual reitera la preocupación generada en torno a la mediación y la intención de los responsables de la política educativa de apostar por este tipo de instrumentos. Esta publicación, que forma parte de los materiales de apoyo del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia (material nº 4), es un programa riguroso, muy completo, dirigido a introducir y facilitar a los diversos usuarios la práctica de las técnicas mediadoras en contextos escolares.

En el “Plan Global de Convivencia en los Centros Educativos de la Comunidad Foral de Navarra”, por otra parte, podemos destacar, junto a otras iniciativas diversas, la experiencia piloto de mediación llevada a cabo en 10 centros de la misma durante el curso 2004-05 y siguiendo el modelo integrado propuesto por Juan Carlos Torrego.

Por otra parte, existen programas y planes autonómicos que si bien hacen referencia a la mediación, únicamente es contemplada como una estrategia propuesta a los centros. De esta manera, en el Plan PREVI de la Comunidad Valenciana, se indica como medida que debería llevarse a cabo durante las tutorías las “metodologías activas y participativas, que puedan ser utilizadas en las horas lectivas dedicadas a impartir el currículo como el trabajo cooperativo, el consenso y la mediación”; en el “Plan de Convivencia Escolar de Aragón” la mediación se presenta como una estrategia que los centros deberían contemplar; y en el Programa “ConPa”, de la misma forma, aparece la mediación en las temáticas en las que debe formarse al profesorado.

En el ámbito municipal, por otra parte, apuntamos que el Programa “Aprender a convivir”, promovido desde el Ayuntamiento de Vigo, incluye la incorporación de un servicio de mediación en los centros educativos como una línea de actuación prioritaria, siendo, en concreto, tres IES y un centro de

Educación Especial los que desarrollaron experiencias de mediación en la ciudad de Vigo a partir del curso 2001-02, a través de su participación en el Programa. Asimismo, el “Proyecto Municipal de Actuaciones Integradas frente al Maltrato y la Intimidación (bullying) en Centros Escolares”, puesto en marcha desde el Ayuntamiento de Sagunto (Valencia), engloba, junto a otras dimensiones de actuación muy variadas, la mediación como una herramienta idónea para favorecer la convivencia. Por otro lado, el “Programa de mediadores para la convivencia en centros educativos” del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz pone gran énfasis en la mediación como eje de actuación casi exclusivo y el “Proyecto Turkana” la sitúa como una línea de actuación junto a otras.

Centrándonos en el ámbito universitario, debemos subrayar dos iniciativas que ciertamente entienden la mediación como una línea de intervención prioritaria: “Modelo Global de Convivencia”, impulsado desde el GEUZ, en donde la mediación se enmarca en un ámbito de intervención amplio; y el “Proyecto de Mediación y tratamiento de conflictos de convivencia desde un modelo integrado” cuyo coordinador es el profesor Juan Carlos Torrego Seijo de la Universidad de Alcalá de Henares, proyecto incorporado igualmente en un modelo más amplio, el denominado “Modelo Integrado”, el cual surgió fruto de una primera evaluación del programa y que supuso una ampliación de la intervención a otros planos. En este sentido, además de trabajar la mediación, se empieza a enfatizar la elaboración democrática de normas en el centro y la introducción de un marco protector centrado en la mejora de los procesos de afrontamiento de la disrupción y participación activa del alumnado (J.C. Torrego, 2006). Asimismo, sin ser un eje primordial del programa, encontramos referencias a la misma en el programa “Aprender a ser persona y convivir: un programa para secundaria”, específicamente en la parte III del mismo, dirigida a trabajar la convivencia a nivel de centro, que, entre otros objetivos, pretende la “educación en mediación en conflictos”. En el programa trabajado con anterioridad, es decir el de primaria, si bien no aparece la mediación tal cual, si encontramos referencias al tema de la solución de problemas interpersonales.

Desde el ámbito asociativo, igualmente, también se han llevado a cabo iniciativas de mediación escolar y lo que es más, la experiencia pionera surgió desde este ámbito. En concreto, nos referimos al “Programa de Tratamiento de Conflictos y Mediación Escolar” promovido por la Asociación Gernika Gogoratuz. Asimismo, podemos destacar el “Proyecto MEEDUCO”, promovido por la Asociación Interdisciplinaria Española de Estudios de la Familia (AIEEF) y puesto en práctica en dos centros educativos de Madrid, así como el trabajo que se está llevando a cabo desde la Asociación Cultural Espacio de Formación Integral (ACEFI), que preocupada por el tema de la convivencia escolar, ha impulsado en el curso escolar 2005-06 un proyecto piloto en cinco institutos de la ciudad de Valencia, el “Programa de prevención de violencia estructural en la familia y en los centros escolares”, que incluye entre sus líneas de actuación prioritarias la mediación.

En definitiva, podemos decir que recientemente y de una manera continua la mediación se está extendiendo en el ámbito escolar, lo cual implica ir construyendo progresivamente un futuro más humano en el que los ciudadanos sepan hacer frente a sus conflictos y a sus diferencias de una manera democrática y participativa. No podemos olvidar que la escuela es un escenario social en donde los alumnos inician y consolidan sus relaciones interpersonales, un microcosmos social, y la mediación, tal y como señalábamos, enseña a participar, a gestionar conflictos, a asumir compromisos, a expresar sentimientos y emociones, y en definitiva, contribuye a que los alumnos convivan de acuerdo con unos valores y hábitos democráticos en la escuela y en la sociedad. Es éste el mayor beneficio que nosotros encontramos a la mediación y nuestro argumento para justificar la necesaria incorporación de la misma en los programas de convivencia.

Ahora bien, no podemos olvidarnos de algunas condiciones que se requieren para desarrollar esta práctica educativa, tales como su incorporación en el Reglamento de Régimen Interior del centro, implicación y formación de toda la comunidad educativa, cambio de mentalidad en relación con el sistema disciplinario, responsabilidad de la Administración de apoyar y acompañar las

iniciativas diversas mediante formación del profesorado, dotación de recursos humanos y materiales, etc. Sólo de esta manera, podremos convertir la mediación como parte integrante de la cultura de cada centro; más allá de considerarla como una técnica que se aplica al surgir un conflicto, debe significar un recurso educativo al servicio de la mejora de la convivencia escolar y, a largo plazo, contribuir en la formación de ciudadanos más participativos, responsables y dialogantes. A modo de síntesis, presentamos la *tabla 17*, que recoge todas las iniciativas de mediación escolar expuestas, agrupándolas en función del marco institucional que las impulsa y señalando “en negrita” las iniciativas que mayor énfasis ponen en la mediación y que podríamos categorizarlos como “programas de mediación escolar”, no solo como una estrategia más, sino como un aspecto clave. Ahora bien, resulta oportuno anotar que son muchas más las iniciativas desarrolladas en otras Comunidades, pero nuestro objetivo ahora ha sido solo centrarnos en los programas de convivencia que anteriormente habíamos expuesto.

LA MEDIACIÓN COMO FOCO DE ACTUACIÓN PRIORITARIO	LA MEDIACIÓN COMO FOCO DE ACTUACIÓN CONTEMPLADO	
	LÍNEA DE ACTUACIÓN	REFERENCIA A LA MISMA
- Programa “Convivència i Mediació Escolar”	“Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar”	“Aprender a convivir: un programa para secundaria”: M ^a Victoria Trianes, Universidad de Málaga
- “Modelo Global de Convivencia en centros escolares”	“Plan andaluz para la cultura de paz y no violencia”: Consejería de Educación de Andalucía	“Plan PREVI”
- “Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos de Convivencia desde un Modelo Integrado”	“Plan Global para mejorar la Convivencia en los Centros Educativos de la Comunidad Foral de Navarra”: Gobierno de Navarra	“Plan de Convivencia Escolar de Aragón”
- “Programa de Tratamiento de Conflictos y Mediación Escolar”	“Aprender a convivir”: Ayuntamiento de Vigo	Programa “ConPa”
- “Proyecto Meeduco”	Proyecto Municipal de Actuaciones Integradas frente al maltrato: Ayuntamiento de Sagunto	“Proyecto Turkana”

Tabla 17. *La mediación en los planes, programas y proyectos de convivencia* (Fuente: Elaboración propia)

a.5 INTERVENCIÓN ANTE EL ACOSO ESCOLAR

Con este descriptor nos referimos a los programas focalizados en el fenómeno del acoso escolar o conductas intimidatorias entre el alumnado o *bullying*, una de las manifestaciones de la violencia escolar que más está preocupando a la comunidad educativa en los últimos tiempos, sobre todo a raíz del suicidio de un niño vasco en el año 2004 y otros acontecimientos de triste desenlace conocidos por todos. Considerando la tipología de problemas de convivencia que señalábamos en el primer capítulo, el *bullying* es una variedad que claramente se diferencia de otros problemas de convivencia, como la disrupción o los comportamientos de indisciplina.

Si recurrimos a algunos especialistas dentro de la literatura existente, podemos leer que el *bullying* se caracteriza por “actos agresivos que, de forma repetida, uno o varios escolares, apoyado/s por el silencio o la inhibición de la clase o el grupo, perpetra/n sobre un alumno/a de manera sostenida en el tiempo utilizando diversas formas: físicas, verbales o sociales, todas con un fondo de maltrato psicológico muy dañino. Con ello, se persigue intencionalmente hacer patente el esquema dominio-sumisión entre la víctima y el/los agresor/es, consumando así el desequilibrio de poder (físico, social o psicológico) existente entre las dos partes.” (J. M. Avilés, 2006: 65).

En general, las respuestas en la escuela a este fenómeno de elevado componente mediático, han consistido en la aplicación de medidas punitivas, vinculándolo con un conjunto de normas de regulación de la convivencia que pretende eliminarlo a través de la penalización. Sin embargo, muchas iniciativas han adoptado otra perspectiva, más pedagógica desde nuestra opinión, no centrada exclusivamente en la figura del agresor/a y su familia, sino también la participación de la víctima y de su familia, la del grupo de iguales, la del profesorado y de la comunidad educativa en general. Se busca, en definitiva, intervenir considerando el *bullying* como un problema social en el que todos podemos y debemos participar. Sin duda, exclusivamente con medidas punitivas

impuestas por normativas en las que su conformación se ha realizado al margen de buena parte de la comunidad escolar, están condenadas al fracaso y a judicializar la cultura escolar sin ninguna perspectiva formativa en el empeño; todo lo que suponga prescindir del sentido pedagógico del tema, supone un error de consecuencias muy negativas.

Entre los programas descritos en las anteriores páginas, existen algunos que consideran que para construir la convivencia hay que intervenir ante la violencia, siendo una de sus principales preocupaciones la del acoso escolar o *bullying*. Podemos observar como son precisamente las intervenciones de los últimos años las que se centran más en esta problemática, todo lo cual refleja el incremento de sensibilidad que hacíamos referencia.

Las administraciones educativas han comenzado a plantearse la necesidad de responder al *bullying*, ya sea a través de campañas de sensibilización, a través del establecimiento de protocolos o programas más globales. En el mismo “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar” estatal encontramos iniciativas dirigidas a la prevención del *bullying*, tal como la elaboración de una serie de manuales y materiales educativos destinados a prevenir y detectarlo por medio de las tutorías y que serán distribuidos a todos los centros educativos. Asimismo, podemos destacar el estudio que ha elaborado recientemente la Oficina del Defensor del Pueblo para actualizar datos sobre el acoso escolar en España, así como la creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de la Prevención de Conflictos Escolares, que, seguramente, llevará a cabo medidas enfocadas hacia el acoso escolar.

Por otra parte, hemos comprobado en nuestro estudio que uno de los planes autonómicos más focalizado en el tema del acoso escolar es el Plan PREVI de la Comunitat Valenciana que, entre las diferentes iniciativas que incorpora, incluye actuaciones dirigidas a prevenir su aparición y a intervenir siguiendo unos protocolos determinados cuando aparece esta manifestación de la violencia escolar. Algunos ejemplos concretos de estas actuaciones son los siguientes: campaña de publicidad y sensibilización que la Conselleria de Cultura i Educació

de esta Comunidad puesta en marcha por medio de pósters y trípticos que han sido enviados a todos los centros educativos y a través de cuñas radiofónicas, spots de televisión y una canción; protocolos que posibilitan a un profesor/a, director/a, inspector/a, familia, alumno/a saber en qué situación se encuentra, qué puede hacer, con quién puede contactar y qué procedimientos sigue la administración para atender los casos de violencia escolar; diseño de un protocolo del servicio de inspección cuando se produce un caso de emergencia y/o especial gravedad; elaboración de las denominadas “plantillas del entorno”, que recogen la información referida a las situaciones de riesgo que se detectan en el entorno de los centros escolares, proporcionando una radiografía de este entorno escolar, para prevenir y actuar; creación del “Registro Central”, un formulario electrónico dirigido a registrar y analizar todas las alteraciones graves de convivencia que se den en los centros de la Comunidad Valenciana; recomendaciones ofrecidas a padres y madres para ayudarles a reconocer si sus hijos/as son víctimas de violencia escolar, o si se comportan de forma violenta en el mismo; la puesta en marcha de talleres de formación dirigidos a profesorado, alumnado y familias, apoyados por unos cortometrajes que muestran situaciones reales, de la vida familiar y escolar, en los que se aprecian claramente situaciones conflictivas; el diseño de un manual de convivencia y guía del profesorado dirigido a los centros de Secundaria y Bachillerato; así como la página web “Orientados” (<http://www.cult.gva.es/orientados>), con tres itinerarios diferenciados para el profesorado, alumnado y familias.

En definitiva, se trata de un Plan de Convivencia muy centrado en esta temática del acoso escolar, lo cual refleja la preocupación actual de la Comunidad Valenciana hacia este problema de convivencia. También, a nivel municipal, encontramos en la Comunidad Valenciana actuaciones en esta dirección, como la impulsada en Sagunto por la Concejalía de Enseñanza del Ayuntamiento junto al Gabinete Psicopedagógico; se trata del denominado “Plan Municipal de Actuaciones Integradas frente al Maltrato y la Intimidación en los Centros Escolares”. A través del mismo, se desarrollan, como destacábamos, una serie de estrategias en los diferentes niveles de intervención (primaria, secundaria y terciaria) que sirven para mejorar la situación del *bullying* en los centros, haciendo

hincapié en estrategias diversas como la “hora social” (para dialogar), la mediación y el “método Pikas”.

Desde municipios de otras provincias, igualmente, también se llevan a cabo algunas actuaciones de intervención ante el acoso escolar, como las promovidas en Las Palmas de Gran Canaria, a través del impulso del “Programa de prevención e intervención en la violencia juvenil”; si bien debemos indicar que se pretende trabajar la violencia de una manera más general y no tan centrada específicamente en el acoso. Es este un ejemplo más de la tendencia a la “segunda descentralización” que significa la asunción de competencias vinculadas a la gestión educativa por parte de la administración local.

Entre los programas universitarios, por otra parte, veámos que la iniciativa andaluza denominada ANDAVE es un claro ejemplo de programa anti-bullying, si bien parece oportuno añadir que, prestando atención especial a este aspecto concreto, es al mismo tiempo muy global, articulándose en cinco líneas de trabajo destinadas a cubrir todos los factores de incidencia en el problema del maltrato y violencia escolar: la sensibilización social y de la comunidad educativa en general (línea 1); la atención directa a los escolares afectados por el problema a través del denominado “teléfono amigo” (línea 2); la formación del profesorado (línea 3); el diseño y producción de materiales didácticos (línea 4) y la investigación (línea 5). También el programa coordinado por la profesora M^a José Díaz-Aguado, “Programa de Prevención de la Violencia y lucha contra la exclusión desde la Adolescencia” trabaja el tema del acoso escolar, aunque de una manera preventiva y más general; el objetivo central del citado programa consiste en erradicar las situaciones de exclusión escolar y de esta manera, se previene todo tipo de violencia. Por tanto, si bien el tema del acoso escolar no es “olvidado” por el programa e incluso es trabajado de manera explícita a través de uno de sus contenidos (“Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla”), no es éste su foco de actuación principal.

Por otra parte, algunos de los programas asociativos, seguramente por ser mucho más concretos, se centran en esta dimensión específica de la violencia

escolar. Veíamos como la Asociación Castellano-Leonesa para la Infancia y la Juventud REA se centra de manera clara en el tema del acoso escolar a través del “Programa de Sensibilización contra el Maltrato entre Iguales”, programa que no sólo considera al chico/a que ejerce o sufre el acoso, sino también a los diferentes contextos en los que vive y se mueve, es decir, a los iguales, al centro educativo y a la familia.

Junto a estos programas centrados en el tema del maltrato escolar, existen otros de los estudiados que consideran esta problemática entre sus líneas de actuación, sin ser ésta su máxima prioridad. En este sentido, nos encontramos con el programa catalán “Convivència i Mediació Escolar”, el cual introduce protocolos de actuación ante el maltrato entre alumnos abarcando su segundo ámbito de intervención, que se encuentra dedicado a la intervención ante el conflicto. Se parte de la idea de que las intervenciones han de planificarse, ya que la improvisación tiende a generar desconcierto, y que tanto la persona victimizada como la persona que agrede, necesita atención inmediata. El material de difusión del programa, incluye unas fichas adaptadas, principalmente, a partir de los estudios de Peter Smith, que especifican de una manera clara qué debe hacerse ante el maltrato entre iguales, explicando, asimismo, en qué consiste este fenómeno (Departament d’Ensenyament, 2003: 67-77). Otras Comunidades que no disponen, al menos de momento, de ningún programa global, también cuentan con protocolos de actuación ante el acoso escolar, los cuales han sido regulados legislativamente en estos dos últimos años, lo cual consideramos un avance importante, tales como el de Castilla-la-Mancha⁵² y el de Castilla-León⁵³.

Volviendo a Cataluña, podemos señalar que, junto al protocolo establecido, se ha impulsado la Campaña con el lema “De Bon Rotllo”, articulada a través de una serie de cómics, carteles, chapas..., se ha creado la “Unitat de

⁵² Resolución de 20-I-2006 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuaciones ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (DOCM 31-I-2006).

⁵³ Orden de 26-I-2005, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla-y León (BOCyL 31-I-2005).

Suport a la Convivència Escolar”, encargada de asesorar a los centros docentes ante situaciones de conflictividad y se ha puesto a disposición de los centros de Cataluña unos vídeos canadienses de la serie “ShowPeace” sobre el bullying en donde se ofrecen cuatro propuestas de trabajo y reflexión sobre las situaciones problemáticas más frecuentes.

Por otra parte, una guía de actuación ante el acoso escolar, de características similares a los protocolos, ha sido introducida en el Plan de Convivencia de Navarra, en concreto en el anexo II de la normativa que regula dicho Plan (Resolución 632/2005, de 5 de julio, publicada en el BON el 31 de agosto). Se considera necesaria la intervención rápida y urgente desde que se tenga conocimiento del problema del acoso, con lo que se publica un documento orientativo para agilizar el procedimiento. Entre otras indicaciones, nos parece interesante la necesaria coordinación en la intervención entre el equipo directivo, el tutor/a, el orientador/a, la comisión de convivencia y el profesorado; también la coordinación con instancias externas al centro: la Asesoría de Convivencia, el Servicio de Inspección Técnica y de Servicios Sociales de Base y en el caso en que se sospeche de algún delito, la Fiscalía de Menores. Asimismo, existen unas guías de actuación dirigidas al profesorado y a la familia en la página web: <http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/>. En este mismo espacio, se presenta una campaña de sensibilización ante la temática del acoso escolar que se ha difundido por los centros de Navarra a través de trípticos y carteles dirigidos al alumnado, al profesorado y a las familias con el lema “Quítate la venda”.





Las campañas de sensibilización son una de las medidas más utilizadas para prevenir el fenómeno del maltrato entre compañeros y que complementan las líneas de actuación de muchos de los planes y programas de convivencia. De manera similar, el Programa “Educación para la Convivencia y la Paz” del País Vasco, acompaña sus actuaciones primordiales, que no están directamente vinculadas con el acoso escolar, con una campaña de sensibilización ante el acoso escolar cuyo lema es “De ti depende”, que se ha materializado en trípticos, similares al mostrado a continuación, distribuidos por los centros de secundaria y que pueden descargarse desde la página web <http://www.ikasle.net>. En dicha página, también se pueden consultar algunos documentos referidos a la temática y destinados a profesorado y familias, así como una encuesta dirigida al alumnado con el título: “Relacionarnos mejor: rompe la cadena de los malos tratos”.

<p>Hacia una convivencia positiva</p> <p>¡De ti depende!</p> <p>¡Rompe la cadena de los malos tratos! ¡Tú puedes!</p> 	<p>Si tienes alguna duda, si tienes algún problema o algo que decir</p> <p>¡TE PODEMOS AYUDAR!</p> <p>Exprésate con total libertad en esta dirección:</p> <p>ikasle@hezkuntza.net</p>  <p>Te responderá un equipo de expertos/as en temas de convivencia del Departamento de Educación, Universidades e Investigación</p>
--	--

Por otra parte, la Inspección Educativa del País Vasco ha elaborado unas guías de actuación ante el maltrato en un centro educativo, que incluyen una definición y características del maltrato, con la diversa tipología del mismo y las posibles consecuencias que se producen, y un protocolo de actuación. Asimismo, podemos referirnos al “Plan de Convivencia Escolar de Aragón” que contempla entre sus iniciativas la elaboración de una guía, “Convivencia entre iguales”, que ha sido distribuida a todos los centros docentes y en donde se expone cómo detectar un caso de acoso, cómo analizarlo y qué hacer, entre otras indicaciones contempladas sobre problemas de convivencia.

Junto a las campañas de sensibilización, otra medida que se ha llevado a cabo ha sido la de disponer de teléfonos de contacto que sirvan de ayuda para las víctimas o, incluso, para sus familias, intentando que el *bullying* deje de estar en el código del silencio en que los sitúan muchos de los grupos en que sucede. Ha sido ésta, una actuación puesta en marcha desde la mayoría de las administraciones educativas, así como entidades de voluntariado sin ánimo de

lucro. Esta forma se ha definido como uno de los sistemas más eficaces de canalizar de manera anónima las comunicaciones sobre intimidación.

Asimismo, existen programas que se refieren al maltrato escolar entre sus objetivos de manera preventiva, si bien no plantean líneas de actuación concretamente dirigidas a intervenir ante este fenómeno. En este sentido, podemos señalar el programa impulsado en Palencia, “ConPa”, que señala como segundo objetivo: “prevenir la aparición de posibles situaciones de maltrato y violencia dentro y fuera de la institución escolar” y de manera similar, el programa municipal de Vigo “Aprender a convivir”, que establece como cuarto objetivo: “prevenir conductas intimidatorias y de maltrato entre el alumnado”.

En definitiva, algunos programas consideran que hay que intervenir ante el acoso escolar para mejorar la convivencia, partiendo de la idea de que se trata de un problema que debe ser tratado desde una perspectiva amplia, abordándose desde un punto de vista ecológico; es decir, se entiende que se debe trabajar con la víctima, con el agresor y con sus entornos, y actuar desde diferentes planos. Entre las distintas líneas de actuación, se comprueba que la mayoría buscan sensibilizar a la comunidad educativa a través de trípticos, carteles..., informando sobre el peligro del acoso escolar y la necesidad de intervenir; atender por medio de teléfono o e-mail. También se tiende a elaborar protocolos de actuación o guías que orienten a los diferentes miembros de la comunidad educativa, a informar y formar a los diferentes miembros de la comunidad educativa y a asesorar telefónicamente o por Internet y otros, se centran únicamente en su prevención.

En la siguiente tabla (*tabla 18*), mostramos una síntesis de lo descrito en los párrafos referentes a este descriptor.

EL ACOSO ESCOLAR COMO FOCO DE ACTUACIÓN PRIORITARIO	EL ACOSO ESCOLAR COMO FOCO DE ACTUACIÓN CONTEMPLADO	
	OBJETIVO: PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN	OBJETIVO: PREVENCIÓN
PLAN PREVI	“CONVIVÈNCIA I MEDIACIÓ ESCOLAR”	PROGRAMA CONPA
PLAN DE ACTUACIONES INTEGRADAS FRENTE AL MALTRATO Y LA INTIMIDACIÓN	PLAN DE CONVIVENCIA DE NAVARRA	APRENDER A CONVIVIR
PROYECTO ANDAVE	PROGRAMA “EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ”	PLAN DE PALMAS DE GRAN CANARIAS
PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN ANTE EL MALTRATO ENTRE IGUALES	“PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR DE ARAGÓN”	

Tabla 18. La intervención ante el acoso escolar en los planes, programas y proyectos de convivencia.

(Fuente: Elaboración propia)

En función de la tabla anterior, podríamos llegar a categorizar como programas de intervención ante el acoso escolar, los que hemos situado en la primera columna, cuatro programas que son impulsados por cuatro ámbitos institucionales diferentes (autonómico, municipal, universitario y asociativo), si bien el resto de los contemplados tampoco olvidan esta dimensión. Además, debemos tener en cuenta que todos los programas estudiados trabajan el acoso de manera preventiva, si bien no haya mención expresa de ella, pues al trabajarse otros aspectos vinculados con la construcción de la convivencia, seguramente se está previniendo el acoso escolar; no obstante, la prevención no la consideramos una herramienta suficiente para hacer frente a esta problemática.

Junto a estos programas, veíamos como diversas campañas autonómicas (tabla 7), han ido igualmente encaminadas a sensibilizar ante el acoso escolar, si

bien no forman parte, al menos de momento, de ningún programa o plan global y por tanto, no son en estos momentos nuestro objeto de estudio, tales como la campaña contra el Acoso Escolar de la Consejería de Educación de Castilla y León presentada en el mes de marzo del 2006 con el lema “Convive y deja vivir” (<http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/>); la campaña de sensibilización “Maltrato Cero” presentada en todos los centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias en el segundo trimestre del 2006 (<http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acoso/>); la puesta en práctica por la Institución del Defensor del Menor mediante la divulgación de guías para jóvenes y padres (<http://www.dmenor-mad.es/publicaciones.php>); así como la campaña de Extremadura “Si te molestan, no calles”, entre otras muchas de las surgidos en estos últimos años como consecuencia del impacto mediático del acoso escolar.

Para finalizar con este descriptor, únicamente indicaremos una reflexión que ya señalábamos en nuestra fundamentación teórica. La convivencia no la entendemos como una necesidad frente a una situación generada de violencia, sino que tiene un valor en sí misma, lo cual justifica su construcción. En este sentido, consideramos que aplicar programas de intervención ante el acoso escolar o un protocolo específico es una medida que ayuda a la mejora de la convivencia, pero nunca es suficiente. La convivencia, como la entendemos nosotros, es mucho más amplia y abarca más dimensiones sobre las que también hay que intervenir; los programas contra el acoso deberían ampliar sus objetivos y actividades más allá del tratamiento específico del acoso entre iguales. Ahora bien, entendemos que la sensibilidad generada ante la temática del acoso en estos últimos años ha supuesto, como primeras medidas, la aplicación de actuaciones en este sentido.

b. HACIA UNA CATEGORIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Con el estudio transversal anterior, podemos intentar plantear una posible categorización pedagógica de todas las diversas iniciativas de convivencia escolar estudiadas, en esta ocasión en función de los descriptores de contenido seleccionados. De esta manera, seguiremos avanzando en nuestras pretensiones de organizar la dispersa información encontrada en torno a la temática y conocer aquellas respuestas pedagógicas que más frecuentemente se están impulsando en aras a la mejora de la convivencia escolar. Es evidente que no hay “recetas”, pero sí hay un camino recorrido que no podemos ignorar.

Asimismo, este intento de categorizar los planes, programas y proyectos de convivencia escolar nos permite, de alguna manera, sistematizar muchos de los datos que aportábamos en el anterior apartado. No obstante, debemos indicar previamente que la mayoría de las iniciativas no podemos “encasillarlas” en una única categoría pues, como ya veíamos, abarcan varios descriptores. Así pues, realizaremos nuestra categorización considerando cuál o cuáles son los descriptores de contenido que prevalecen en las diferentes iniciativas. Finalmente, destacamos, una vez más, que es éste uno de los muchos criterios que podrían haberse considerado para categorizar los programas, si bien lo escogimos porque nos conducía con mayor facilidad hacia nuestro objetivo final de la investigación, es decir hacia el planteamiento de posibles orientaciones y propuestas que todo plan de convivencia de centro debería considerar. De manera previa a nuestra categorización, mostramos en la siguiente tabla los descriptores de contenido trabajados por cada programa, a modo de síntesis de lo que ya desarrollábamos en anteriores páginas y como paso indispensable para realizar nuestra categorización, y distinguiendo por medio de dos colores, si se trata de un foco de actuación prioritario o simplemente contemplado junto a otros.

PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CONVIVENCIA	EDUCACIÓN EN VALORES	PARTICIPACIÓN	COMPETENCIA SOCIAL	MEDIACIÓN	ACOSO ESCOLAR
Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar					
Programa “Convivir es Vivir”: Comunidad de Madrid					
Programa “Convivència i Mediació Escolar”: Catalunya					
“Plan andaluz de educación para la cultura de la paz y no violencia”: Andalucía					
Programa “Educación para la convivencia y la paz”: País Vasco					
“Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra”: Navarra					
“Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar (Previ): Comunitat Valenciana					
“Plan de Convivencia Escolar”: Aragón					
“Programa Convivencia y Participación (ConPa): Palencia					
Programa “Aprender a convivir”: Vigo					
“Proyecto Turkana”: Fuenlabrada					
“Programa municipal de prevención e intervención en la violencia juvenil”: Palmas de Gran Canaria					
“Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación (bullying) en centros escolares”: Sagunto					
“Proyecto de Mediación para la Convivencia”: Torrejón de Ardoz					
“Programa de enseñanza de habilidades de interacción social” (PEHIS): Universidad de Valladolid					

Tabla 19. Descriptores de contenido en los planes, programas y proyectos de convivencia (Fuente: Elaboración propia)

“Modelo Global de Convivencia en centros escolares”: Universidad del País Vasco					
“Programa para el aprendizaje de normas en educación secundaria obligatoria”: Universitat de València					
“Programa de Educación Social y Afectiva”: Universidad de Málaga					
Programa “Aprender a ser persona y a convivir”: Universidad de Málaga					
“Proyecto ANDAVE: Universidad de Sevilla y Universidad de Córdoba					
“Programa de Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo Integrado”: Universidad de Alcalá de Henares					
“Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social”: Universidad Complutense de Madrid					
“Programa de Tratamiento de Conflictos y Mediación Escolar”: Asociación-Fundación Gernika Gogoratuz.					
“Proyecto Atlántida” Aprender Conviviendo”: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.					
“Proyecto Redes: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras					
“Proyecto Meeduco”: AIEEF					
“Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”: ONG REA					
“Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”:Asociación ACEFI					
<p> <input type="checkbox"/> Foco de actuación prioritario <input type="checkbox"/> Foco de actuación contemplado </p> <p> <input type="checkbox"/> Foco de actuación no contemplado </p>					

Tabla 19 (Continuación). Descriptores de contenido en los planes, programas y proyectos de convivencia (Fuente: Elaboración propia)

Antes de continuar con nuestro intento de categorizar los planes, programas y proyectos de convivencia escolar, consideramos conveniente comentar algunas reflexiones suscitadas al observar la tabla anterior. Como el lector observará, los dos primeros descriptores, es decir la educación en valores y la participación, son los más frecuentemente contemplados en las diversas iniciativas, si bien la mediación se presenta como el instrumento de actuación prioritario de un número mayor. Por otra parte, la competencia social se presenta como el foco de actuación menos prioritario, si bien es contemplado por muchos de ellos. Seguramente, en la actualidad hay otros ámbitos de trabajo considerados más acordes con las demandas actuales, como pudiera ser la gestión de los conflictos a través de la mediación o el fomento de los valores democráticos, como puede ser la tolerancia a la diversidad o el respeto entre compañeros. En cuanto al foco de actuación que calificamos como “intervención ante el acoso escolar”, podemos observar que son pocos los programas que se centran exclusivamente en esta dimensión, lo cual consideramos, de alguna manera, positivo, pues, como ya decíamos, para nosotros construir la convivencia va más allá que la intervención ante este fenómeno de la violencia escolar en el que parecen haberse centrado los últimos estudios y medios de comunicación. Tal vez este ámbito no esté tan presente porque es más trabajado por medio de actuaciones más específicas o aisladas y no tanto en programas más cohesionados que consideran una mayor cantidad de ámbitos de intervención.

Considerando los focos de actuación prioritarios, pasamos a categorizar los planes, programas y proyectos, si bien volvemos a reiterar que ello no significa que exclusivamente se focalicen en esa o esas dimensiones. En general, nos hemos encontrado con iniciativas globales que trabajan diversos ámbitos, como puede comprobarse en la *tabla 20*. Por otra parte, debemos volver a reiterar que nosotros únicamente hemos estudiado una pequeña muestra de todas las iniciativas de convivencia existentes y por tanto, la exposición de cuáles son los focos de actuación más frecuentes, así como el diseño de la categorización, se realizan en base a unos pocos planes, programas y proyectos de convivencia de entre los muchos otros desarrollados. Finalmente, quisiéramos señalar que, tal

como puede observarse, no consideramos la educación en valores como foco de actuación prioritario de ningún programa, si bien si es contemplada por la gran mayoría, con lo que no llegamos a categorizar a ningún programa como “programa de educación en valores”.

Ahora ya sin más, reflejamos en la siguiente tabla la posible categorización de los programas, siendo conscientes de la dificultad que entraña “encasillar” a estos programas tan amplios y de la necesidad de seguir profundizando en la temática.

PROGRAMAS DE PARTICIPACIÓN	PROGRAMAS DE COMPETENCIA SOCIAL	PROGRAMAS DE MEDIACIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ANTE EL ACOSO ESCOLAR
“Programa Convivencia y Participación” (COOnPA)	“Educación Social y Afectiva en el Aula”	“Convivència i Mediació Escolar”	“Plan PREVI”
“Programa para el aprendizaje de normas en ESO”	“Aprender a ser persona y a convivir”	“Modelo Global de Convivencia en Centros Escolares”	“Plan de Actuaciones Integradas frente al maltrato y la intimidación”
	“Programa de enseñanza de habilidades de interacción social”	“Proyecto de Mediación de Tratamiento de Conflictos de Convivencia desde un Modelo Integrado”	“Proyecto ANDAVE”
“Proyecto Atlántida”	“Convivència i Mediació Escolar”	“Proyecto MEEDUCO”	“Programa de sensibilización ante el maltrato entre iguales
		“Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”	

Tabla 20. Categorización de algunos planes, programas y proyectos de convivencia en función de su foco de actuación prioritario (Fuente: Elaboración propia).

3.3 INICIATIVAS INTERNACIONALES DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Si uno de nuestros objetivos prioritarios del capítulo es precisamente ofrecer una panorámica general de las diferentes iniciativas de convivencia escolar impulsadas, no podemos dejar de observar, aunque sea de una manera muy general, qué es lo que se está promoviendo en otros países europeos. Entre las diferentes iniciativas del contexto internacional, nos resultan ciertamente interesantes aquellos proyectos de convivencia en los que han participado o participan algunos países de manera colaborativa para caminar hacia el logro de objetivos comunes. Evidentemente, no es nuestra pretensión en estos momentos el profundizar en todas estas iniciativas, si bien consideramos necesario hacer referencia a una mínima muestra de las mismas, con el fin de completar nuestra panorámica general de iniciativas de convivencia escolar. Así pues, en primer lugar, expondremos algunas de las iniciativas de convivencia en las que han cooperado o cooperan diferentes países, siendo uno España, y sintetizaremos, en segundo lugar, y mediante un cuadro algunas de las iniciativas promovidas específicamente en algunos países europeos.

Cada vez más, comienza a generarse un debate sobre la convivencia escolar de manera global a través de diversas estrategias de encuentro y buscando la convergencia entre diversidad, identidad, globalización y pluralismo. Así, pues el lema “pensar globalmente y actuar localmente” parece haberse instaurado; se considera urgente pensar de manera global, si bien comprometiéndose con el entorno más cercano. Realizar un estudio mucho más detallado sobre la diversidad de iniciativas internacionales podría ser uno de nuestros posibles retos de investigación del futuro próximo, así como la comparación entre las mismas y las desarrolladas en nuestro país.

3.3.1 INICIATIVAS DE CONVIVENCIA DE COOPERACIÓN ENTRE PAÍSES

En este bloque vamos a describir algunos proyectos o programas de convivencia escolar en los que participan o han participado diferentes países europeos, siendo uno de ellos España. En general, tal y como se puede observar, son iniciativas más desde una perspectiva de investigación que de intervención. Además, son iniciativas que presentan una característica que nos parece muy interesante y acertada: se constituyen como proyectos de cooperación en los que trabajan investigadores de diferentes países, los cuales intercambian sus ideas y conocimientos, así como sus propias experiencias educativas en el campo de la convivencia, estableciéndose “redes” de trabajo conjunto. Para el futuro inmediato, son verdaderamente interesantes estas iniciativas y pueden –sin duda– marcar tendencias.

a. Iniciativa CONNECT

El Programa CONNECT, nacido a iniciativa del Parlamento Europeo, se concretó en un Programa de Comisión Europea, que financió, entre 1999 y 2001, 92 redes de expertos para el desarrollo de trabajos educativos. De entre estas redes, 6 presentaron y desarrollaron proyectos sobre violencia escolar y su prevención. A continuación, pasamos a describir dos de los mismos: Iniciativa Connect UK-001 y Observatorio Europeo sobre Violencia Escolar.

a.1 Iniciativa CONNECT UK-001⁵⁴

El proyecto se desplegó entre los años 1997 y 2001 con el objetivo de producir informes nacionales sobre la situación de la violencia escolar de los países miembros de la Unión (15 en aquel momento) y dos países asociados al proyecto (Islandia y Noruega). Este proyecto no incluyó a países que, como

⁵⁴ La información la hemos obtenido de la página web <http://www.gold.ac.uk/connect/>, así como del libro que recoge los diferentes informes que surgieron del proyecto (Smith, coord., 2003).

Malta, Suiza y los países del Este, no eran todavía (a fecha de 2001) considerados miembros de la Unión. El proyecto fue coordinado por el profesor Peter K. Smith del Goldsmiths College (Universidad de Londres) y financiado por la UE. Los participantes se comprometieron a incluir dos expertos: uno a nivel práctico (autoridad educativa, escuela, policía, trabajo social, etc.) y uno a nivel académico (normalmente procedente de la Universidad), de cada uno de los 17 países: Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia y Reino Unido.

En la primera fase del proyecto se organizaron y prepararon los informes nacionales. En abril de 2001 se celebró un Congreso en Londres donde se sometieron a debate y discusión en pequeños grupos de trabajo los borradores presentados, para posteriormente ser volcados en la página web del proyecto en inglés, con resúmenes en francés, alemán y español. Todos los informes nacionales fueron publicados en el 2002 bajo el título *Violence in schools: The response in Europe* (P.K. Smith, 2003). Dentro de los informes nacionales, el presentado por España fue elaborado por Rosario Ortega, Isabel Fernández y Rosario del Rey, con el título: “Abordar la violencia en las escuelas: un informe de España”. En el mismo, se ofrece una definición de violencia escolar, referencia a estudios nacionales y regionales vinculados con la temática, estrategias de intervención puestas en práctica en España, etc.

Una de las actuaciones del proyecto consistió, por otra parte, en seleccionar tres proyectos de diferentes países participantes para su difusión, apoyo y evaluación. Cada uno de los proyectos seleccionados fue evaluado por un especialista de diferente país (<http://www.gold.ac.uk/connect/interventionprojects.html>):

- Proyecto inglés “Hacia una sociedad no violenta: Puntos de encuentro para las escuelas” (*Towards a non-violent society: Checkpoints for schools*) evaluado por socios franceses.

- Proyecto italiano “Intervenciones anti-violencia en los institutos italianos: Desarrollo de modelos y evaluación” (*Anti-violence interventions in*

Italian high schools: Development of models and evaluation), evaluado por socios finlandeses.

- Proyecto noruego “Abordar la violencia en las escuelas: un enfoque amplio” (*Tackling violence in schools in Norway - a wide approach*), evaluado por socios irlandeses.

En cuanto a las perspectivas de futuro, Smith (2004: 144) señala la necesidad de seguir trabajando en temas como la búsqueda de un consenso en el campo de las definiciones; la elaboración de bases de datos de carácter más amplio y generalista, destacando aquí la creación de los observatorios de la violencia; el necesario aporte de recursos financieros para las escuelas y especialmente la formación del profesorado; facilitar los procesos de evaluación; y la necesidad de un enfoque interdisciplinar, con el fin de lograr una mayor comprensión y conocimiento del problema.

a.2 OBSERVATORIO EUROPEO SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR⁵⁵

Observatoire Européen de la Violence Scolaire



UNIVERSITÉ VICTOR SEGALER BORDEAUX 2

Por otra parte, un estudio general de iniciativas de convivencia escolar no podía obviar hacer una pequeña descripción del Observatorio Europeo sobre la

⁵⁵ La información del mismo se puede consultar en <http://www.obsviolence.com/spanish/index.html>

Violencia Escolar. Si bien es una institución principalmente dedicada a la investigación, en ella cooperan y participan expertos de diversos países desde hace unos años, surgiendo informes que nos permiten aproximarnos a la realidad escolar y sus problemas de convivencia, paso previo indispensable a toda intervención, y conocer las experiencias educativas desarrolladas en otros países.

El Observatorio Europeo de la Violencia Escolar fue fundado en 1998 por el equipo de investigación dirigido por el profesor Eric Debarbieux y la doctora Catherine Blaya. Se impulsó con el apoyo financiero del programa Connect y asumió las conclusiones del I Seminario Europeo sobre Violencia Escolar organizado por la Comisión Europea en el año 1997 en Utrecht. Las conclusiones de la conferencia de Utrecht habían destacado, entre otros importantes elementos, que era necesario trabajar en la dirección de ir elaborando mejores y más comprensivas definiciones sobre qué es violencia escolar, hasta lograr conceptos claros y aceptados de una forma sostenida por la comunidad científica y escolar.

Aunque el Observatorio tiene su sede en la Universidad de Burdeos (Francia), desde el principio se asume como una institución internacional cuyos socios fundadores son responsables de grupos de investigación e instituciones de distintos países. Una red de una docena de grupos de investigación aceptaron intercambiar sus instrumentos y metodologías, sus temas de interés y resultados investigadores y, además, aportar información científica y contribuir a un debate amplio acerca de un tema cada vez más sensible que comprende desde el análisis de los factores que hacen vulnerable a la infancia y a la juventud ante la violencia social y las representaciones sociales sobre el propio fenómeno violento, hasta los estudios más específicos y detallados sobre el bullying, victimización y microviolencia.

En concreto, el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar colabora y forma parte de investigaciones de equipos universitarios de los siguientes países europeos: Alemania (Nuremberg, Sociología); Inglaterra (Universidad de Portsmouth, Ciencias Sociales, Universidad de Cambridge, Criminología);

Bélgica francófona (Universidad de Bruselas, Psicología); España (Universidad de Sevilla, Psicología); Italia (Universidad de Turin, Sociología); Suiza (Universidad de Lausana, Psicología Social). Además, se trabaja con los siguientes equipos: Canadá (Universidad de Laval y Sherbrooke, Facultad de Pedagogía; CRIRES (Montréal)); Japón (Universidad de Osaka, Psicología); México (Universidad de México, Facultad de Educación), Burkina Fasso (UFR de Ciencias Humanas de Ouagadougou).

Los dos principales objetivos del Observatorio son:

- Construir una amplia base de datos europeos e internacionales susceptible de ser compartida y diseminada de múltiples formas, no sólo mediante los canales habituales de divulgación científica, sino también a través de la experiencia directa de compartir modelos y proyectos.

- Diseminar resultados científicos.

Para lograr los objetivos anteriores, se trabaja en las siguientes líneas:

- Evaluación del clima en los establecimientos escolares.

- Encuestas comparativas y acuerdos de cooperación con países extranjeros de Europa (10 países) y fuera de Europa: Suiza, Brasil, Polonia, Canadá, México, Argentina...

- Seminarios y conferencias en el marco de la formación continuada del personal de la Educación Nacional, de la Policía y de la Justicia.

- Centro de documentación y de información (bases de datos, literatura...).

- Acogida de estudiantes en prácticas de otros países.

- Evaluación de formaciones.

- Formación de estudiantes en torno a nuestra metodología de investigación.

- Evaluación del impacto de programas de intervención contra la violencia escolar.

En concreto, el trabajo del Observatorio se ha centrado en las siguientes investigaciones:

- **Investigaciones sobre la violencia escolar en Francia.** Destaca la realización de encuestas sobre victimización y clima escolar, la evaluación de las políticas interministeriales de lucha contra la violencia escolar, y la evolución de la situación en la escuela primaria

- **Investigaciones comparativas sobre la violencia escolar en Europa,** encaminadas a reforzar la tarea del propia Observatorio, y la elaboración de una base de datos a nivel internacional con países como Francia, Bélgica, España, Portugal, Alemania, Reino Unido. En general, se procura elaborar estudios en común, de ellos es ejemplo el que ha concluido el equipo español y francés (C. Blaya, E. Debarbieux, R. Del Rey y R. Ortega, 2006), en el que se han establecido tendencias generales de la victimización y agresión injustificada, y la comparación de muestras de jóvenes españoles y franceses,

- **Investigaciones sobre la delincuencia en menores** basadas en encuestas etnográficas y encuestas cuantitativas de casos de victimización y de delincuencia informadas. En la actualidad, el observatorio está implicado en el *International Study on Self Reported Delinquency*, estudio que engloba a más de 30 países de Europa, América del Norte y Latinoamérica.

- **Desescolarización y fracaso escolar.** Estudio de la relación entre exclusión social y delincuencia, así como la violencia escolar y la delincuencia de menor. Un ejemplo de ello es un estudio reciente, llevado a cabo por el equipo francés, en el que se ha estudiado el tema de la exclusión y el abandono escolar en

una muestra de 2000 estudiantes, que han identificado los factores más relevantes del problema.

Actualmente, el Observatorio tiene estatuto de ONG y está en vías de convertirse en una Sociedad Científica de Estudios sobre la Violencia que articule en su seno el trabajo de investigadores y prácticos dedicados al estudio y a la prevención.

b. "PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES: EL MEDIADOR COMO RECURSO EDUCATIVO" (PROYECTO MEDES)⁵⁶

El proyecto MEDES se enmarca dentro del programa DAPHNE, un programa que surge en 1997 como parte de la respuesta de la Comisión Europea a la creciente preocupación por la violencia ejercida contra los niños, los jóvenes y las mujeres en Europa. La intención era financiar proyectos modestos reuniendo a ONGs de al menos dos Estados miembros para cooperar en la investigación, la recopilación de datos y el análisis, compartir y definir las buenas prácticas, acciones de formación, intercambio y el establecimiento de una red, una mayor concienciación y campañas de información, una acción directa para apoyar a las víctimas de la violencia y la elaboración de herramientas para la política y la práctica concreta, tales como directrices y protocolos. La iniciativa Daphne estaba abierta a todos los Estados miembros y se animó además a las ONGs que presentaban proyectos, los cuerpos de policía, los poderes públicos, las escuelas y los establecimientos de formación, los medios de comunicación y otros sectores cuya cooperación podía ser vital en la lucha contra la violencia.

En febrero del año 2003, la Comisión Europea adoptó una propuesta para establecer una segunda fase del programa Daphne para el periodo 2004-2008. El Consejo de 30 de marzo aprobó la decisión sobre Daphne II y se lanzó el

⁵⁶ Información del mismo la encontramos en http://ec.europa.eu/justice_home/funding/daphne/funding_daphne_en.htm#

programa en mayo 2004. La Comisión no ha cambiado sustancialmente los objetivos, pero ha propuesto varias mejoras con objeto de aumentar el impacto del programa: aumento del presupuesto, tipos de actividades, difusión de las mismas...

Entre los proyectos que han formado parte del programa DAPHNE, nos resulta interesante, por su vinculación con nuestra temática, el proyecto MEDES, llevado a cabo en el año 2001. Inicialmente, el presente proyecto tenía prevista una duración de dos años, pero la Comisión aprobó el proyecto únicamente para un año, lo que supuso condensar la realización de todas las actividades previstas durante un año.

El promotor del proyecto ha sido la Cruz Roja Española en Cataluña y su gestor, la Cruz Roja de Anoià. Los Socios Europeos participantes en el proyecto han sido: Provincia di Novara (Italia), Forum Osnabruck fur Kultur und Soziales e.V. (Alemania) y Cruz Roja en Bruselas (Bélgica).

En concreto, se trabajaron los siguientes ámbitos:

- Elaboración de un informe inicial sobre la cuestión de la violencia escolar en Europa

- Organización de unas jornadas de reflexión y debate sobre la mediación para prevenir la violencia en el ámbito escolar

- Formación de mediadores en el ámbito escolar

- Producción de materiales pedagógicos dirigidos a los adolescentes y profesores para prevenir conductas violentas

- Realización de una campaña de sensibilización sobre la gestión positiva de conflictos y la mediación

- Seminario final
- Difusión de resultados

Los resultados del proyecto se han evaluado por diferentes vías:

- Evaluación por parte de la Universidad de Barcelona. (Evaluador externo del proyecto)

- Evaluación a través de las reuniones transnacionales con los socios. En cada reunión se presentaban los resultados obtenidos hasta ese momento y se abría el debate sobre las modificaciones a aplicar.

- También se ha realizado una evaluación de la intervención realizada en los centros escolares. Ésta ha sido realizada a través de reuniones con el profesorado y el equipo directivo de los centros donde se realizó la intervención una vez finalizada. Por su parte, los adolescentes y jóvenes, beneficiarios directos de la intervención, también han participado en la evaluación mediante las observaciones realizadas durante las sesiones y a través de un cuestionario. Los voluntarios responsables de llevar a cabo los talleres también realizaron una reunión para evaluar los resultados de la intervención y la metodología utilizada.

Algunos de los datos obtenidos en relación con el impacto del programa son los siguientes:

- A través de la realización de los talleres en los centros escolares, los jóvenes reflexionan sobre diferentes cuestiones de comportamiento, de comunicación y de relación sobre las que no se habían parado a pensar antes. Esta reflexión les muestra que existen diferentes formas de percibir una misma realidad y de entender el mundo que nos rodea.

- Todos los jóvenes se han mostrado entusiasmados por participar en estos talleres y, en ocasiones, se han sorprendido por el tipo de relación

establecido con el referente adulto. Se muestran contentos de ser respetados y de tener oportunidades para expresar sus opiniones y sentimientos.

- Por parte del profesorado, cabe decir que este proyecto también ha constituido una manera de formarse en nuevas habilidades para poder gestionar mejor los conflictos en el aula. Una parte del profesorado ha conocido qué es la mediación y en qué consiste por primera vez.

- Respecto al público en general, ha supuesto un nuevo incentivo para abrir el debate sobre los problemas que se registran en los centros escolares, principalmente de secundaria. Ha servido, asimismo, para que las autoridades, en materia de educación, contemplen la mediación como una propuesta seria para dar una respuesta a algunos de esos problemas.

La continuación del proyecto se realizó con una nueva iniciativa aprobada bajo el programa DAPHNE que pretende dar continuidad al trabajo realizado durante este primer año, dando especial importancia a la creación de un sitio web y de una red transnacional que permita hacer una amplia difusión a todos los niveles sobre la mediación escolar.

Finalmente, destacamos que la investigación realizada ha mostrado:

- Los problemas de violencia escolar que nos podemos encontrar en los centros escolares de los diferentes contextos europeos son muy similares.

- En la mayoría de los casos, el problema radica en una falta de habilidades para gestionar los conflictos que se dan en el centro escolar de forma positiva, tanto por parte del alumnado ante sus propios conflictos como por parte del profesorado en conflictos con alumnos. La mala gestión de este tipo de conflictos acostumbra a derivar en situaciones más graves de violencia.

c. DIMENSIÓN EUROPEA DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR PREVENCIÓN, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN⁵⁷

Se trata de una investigación realizada del 2002 al 2005 y desarrollada por instituciones de España, Hungría, Italia y Portugal, bajo la dirección de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Es un proyecto que se enmarca en programa Comenius 2.1, cuyo objetivo es la elaboración de programas, cursos, estrategias o material pedagógico destinados a la formación del personal docente. Además de mejorar la calidad de la formación a escala europea, la principal aportación de este tipo de proyectos reside en que crean vínculos entre colegas de distintos países europeos.

Se presentan dos partes claramente diferenciadas: por un lado, el estudio de la incidencia que tiene el fenómeno de la violencia en los centros escolares de Enseñanza Secundaria en cada uno de los países que intervienen en el proyecto, subrayándose sus características diferentes y comunes⁵⁸. A partir de ese marco y una vez detectados distintos casos de violencia escolar, se evaluarán aquellas estrategias que hayan tenido éxito, con la finalidad de su posible extensión a distintos centros y contextos del que surgieron. La segunda parte del proyecto consiste en revertir las observaciones, análisis y conclusiones del estudio empírico a la comunidad educativa que se enfrenta a un fenómeno creciente. De esta manera, el informe final del estudio común constituirá la base para la elaboración de un manual que sirva como material formativo básico del profesorado de secundaria de los distintos países participantes, con las adaptaciones precisas del mismo a cada uno de ellos. El manual se elaborará en español e inglés. A partir de aquí se diseñarán cursos a distancia en cada uno de los países, llevándose a cabo de manera experimental con un número no muy grande de profesores de secundaria, que, a su vez, evaluarán el conjunto de los aspectos del curso.

⁵⁷ La información del proyecto puede encontrarse en <http://www.uned.es/iued/comenius21/>

⁵⁸ Los informes de los cuatro países participantes pueden descargarse en la web <http://www.uned.es/iued/comenius21/resultados.htm>

d. PROYECTO INTERNACIONAL "VISIONARY"⁵⁹

Visionary es un proyecto europeo de cooperación centrado en la prevención del bullying y la violencia en las escuelas apoyado en el uso de Internet y dirigido a profesores y profesoras, alumnos y alumnas, padres y madres, expertos y expertas y cualquier persona que pueda estar interesada en esta problemática. Visionary tiene como propósito general ofrecer un portal de Internet Internacional para la prevención de la violencia escolar a través de la presentación de información estructurada sobre el tema, facilitando el intercambio de opiniones y estableciendo una red de personas e instituciones tanto en un plano nacional como internacional. Es el resultado de dos proyectos fundados por el programa Sócrates/Minerva de la Comisión Europea: VISIONARY (2000-2003) y VISIONARIES-NET (2004-2006). Las principales secciones de la página están disponibles en los idiomas de los países participantes en el proyecto: inglés, alemán, español, francés, portugués, rumano, danés y finlandés.

Visionary es un acrónimo de "Violence In School – Intelligence On the Net - Applying Resources for Youngsters" (Violencia escolar, inteligencia en la red, aplicación de recursos para los jóvenes). El desarrollo de la página web, producto de este proyecto, ha sido financiado por el programa SOCRATES / MINERVA de la Comisión Europea.

El portal Visionary fue creado entre el 2000 y el 2002 por un equipo de unas veinte personas procedentes de cinco países – Alemania (coordinador del proyecto), Dinamarca, Finlandia, Portugal y Reino Unido– pertenecientes a las siguientes instituciones: Center for Educational Research; University of Koblenz-Landau (Alemania); Vordingborg Seminarium (Dinamarca); Centre for Ethnic Studies, University of Joensuu (Finlandia); Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (Portugal); Learning Technology Research Institute, University of North London (Reino Unido).

⁵⁹ La información del mismo la hemos encontrado en <http://www.bullying-in-school.info/es/content/home.html>

El proyecto Visionaries-net por su parte, ha comenzado en diciembre de 2004 continuando el trabajo iniciado en el proyecto Visionary. El proyecto Visionaries-net se basa en la cooperación de equipos procedentes de Alemania, Francia, España y Rumanía. Los participantes pertenecen a las siguientes instituciones: Center for Educational Research, University of Koblenz-Landau (Alemania); Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba (España); European Forum for Urban Safety (Paris, Francia) y Concept Foundation (Bucharest, Rumanía).

En nuestro país, el equipo de España está formado por Rosario Ortega, catedrática en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba y Joaquín Mora-Merchán, del Departamento de la Universidad de Sevilla.

El principal objetivo del proyecto Visionary y el nuevo proyecto actualmente en curso Visionaries-net está dirigido a crear un entorno que permita a personas de diferentes países y con diferentes experiencias de convivencia escolar aprender los unos de los otros. En el proyecto Visionary no se crean nuevos conceptos o perspectivas sobre el problema de la violencia en las escuelas, sino que más bien se recoge y organiza la información que se encuentra en la red y se proporciona una plataforma que facilite la búsqueda de información. Además, la página pretende ser una red de trabajo e intercambio entre los diferentes usuarios –profesores, padres, alumnos, expertos y cualquier persona interesada en el problema de la violencia escolar– tanto a nivel nacional como internacional. El portal se divide en cuatro secciones, tal y como puede ver el lector: Información, Buenas Prácticas, Enlaces y Recursos, Blogs y conferencias y el propio proyecto Visionary.

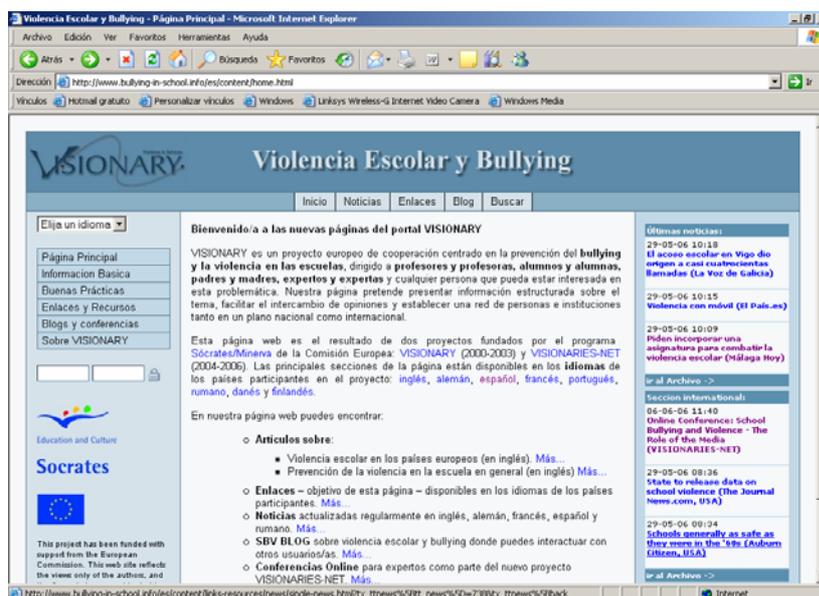


Figura 35. Portal Visionary (Fuente: <http://www.bullying-in-school.info/es/content/pagina-principal.html>)

Por otra parte, podemos señalar que uno de los compromisos de Visionary era realizar una evaluación extensa y basada en el trabajo empírico a lo largo del 2002, en donde la información de mayor interés a tener en cuenta era la de los usuarios del portal. Para ello se utilizaron dos herramientas: un cuestionario *on line* realizado a los propios usuarios, y la recogida de la información que el propio sistema del portal podía recopilar. Junto a ello, se tuvieron en cuenta algunas de las experiencias del propio grupo de expertos al trabajar sobre el proyecto (Visionary, 2003:6). Haciendo balance sobre la utilidad del proyecto, y teniendo en cuenta los resultados recopilados en el informe de evaluación, podemos sintetizar:

- El portal es visitado principalmente por profesores, padres, alumnos, investigadores y expertos. Además, el portal es ampliamente visitado por las universidades y las administraciones locales y nacionales.

- Es de interés la sección de enlaces y la de novedades. Las secciones menos frecuentadas son las direcciones de correo y las de registro de usuarios.

Por otra parte, algunas ideas recogidas en el informe de evaluación (Visionary, 2003: 38-39) encaminadas al futuro del portal son las siguientes:

- Incluir a la educación infantil (0 a 3 años) en temas de prevención de la violencia

- Ampliar las lenguas disponibles del portal y que se impliquen un mayor número de países.

- Incrementar el tráfico en los foros de discusión, ya que los usuarios pusieron de manifiesto la importancia de las herramientas de comunicación facilitadas en el portal.

Como resumen de toda la experiencia de la creación y puesta en marcha de Visionary, se realizó en 2003 una publicación titulada *Violence prevention in schools using the Internet. A european perspectiva*, coordinada por Thomas Jäger, C. Bradeley y M. Rasmussen, y centrada en ofrecer un panorama sobre violencia y prevención de la misma en los países participantes en aquel momento, haciendo especial hincapié en aquellas fuentes que pueden ser encontradas en Internet.

e. PROYECTO VISTA (VIOLENCE IN SCHOOLS TRAINING ACTION)⁶⁰

Desde el año 2003, se ha constituido una nueva red de equipos de investigación-intervención, bajo el patrocinio y ayuda de un proyecto del programa Comenius 2, de la Comisión Europea. Se trata del proyecto VISTA (Violence in Schools Training Action), cuyo punto de partida se encuentra en la iniciativa CONNECT (1998-2002), desde la cual surgieron, entre otros, dos de los

⁶⁰ La información del mismo la hemos obtenido de la página web <http://www.ukobservatory.com/projects/project5.html>

proyectos en los que ya nos hemos detenido en anteriores páginas. Es un proyecto coordinado por la profesora Helen Cowie y en el que participan los siguientes países: Reino Unido, Bélgica, Bulgaria, Irlanda, Noruega y España. En España, la coordinadora es la profesora Rosario Ortega, de la Universidad de Córdoba. Se pretende aunar esfuerzos de cara a ir construyendo modelos conjuntos para la formación del profesorado, los diseñadores de las políticas educativas y en general los agentes de la educación formal y no formal.

3.3.2 INICIATIVAS ESPECÍFICAS DE CONVIVENCIA DE ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS

Junto a estas iniciativas en las que cooperan diferentes países para mejorar la convivencia escolar, hemos considerado pertinente introducir algunas específicamente desarrolladas en diversos países de nuestro entorno más próximo con la pretensión de completar nuestra panorámica general. Basándonos en el libro que recoge los informes nacionales como resultado de la iniciativa CONNECT (P. K. Smith, 2003), así como un estudio posterior (P.K. Smith, D. Pepler and K. Rugby, 2004), presentamos el siguiente cuadro (*tabla 21*), a modo de síntesis, de algunas de las iniciativas allí expuestas. Como ya destacábamos, una posible línea de investigación futura que nos planteamos es la profundización en las mismas, junto a otras muchas existentes.

PÁIS	INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR
Alemania	- Programa Anti-Bullying en Schleswig-Holstein (<i>Anti-Bullying Program</i>). Se llevó a cabo en 47 escuelas, basándose en el programa de Olweus, y se evaluaron 37 de las mismas.
Francia	- En 1997 puso en marcha un plan nacional para combatir la violencia escolar en las escuelas y facilitar la creación de observatorios escolares que recogiesen datos sobre indicadores relacionados con la seguridad y la salud en las escuelas. Destaca en este campo el Observatorio Europeo sobre Violencia Escolar en la Universidad de Burdeos que funciona como parte de una red internacional. - A nivel nacional, se han formado jóvenes procedentes de zonas deprimidas para trabajar como mediadores sociales y asistentes en las escuelas (<i>aide-éducateurs</i>); se ha incrementado personal médico y de trabajo social en las

<p>Francia (Continuación)</p>	<p>escuelas de áreas de alto riesgo; se han promovido programas de educación cívica y anti-violencia. Todas estas iniciativas han supuesto la reducción de la incidencia de la violencia y delincuencia juveniles.</p> <p>- En París comenzó en el año 2000 un proyecto para prevenir la violencia en las escuelas de un nivel de secundaria superior (lycées), en el que alumnos voluntarios informan y movilizan a sus pares contra la violencia en las escuelas.</p>
<p>Holanda</p>	<p>- Proyecto <i>Ámsterdam School Safety</i>, que promueve un enfoque integrador y preventivo de la violencia escolar</p>
<p>Inglaterra</p>	<p>- Durante las décadas de 1980 y 1990, se realizaron gran cantidad de investigaciones en Reino Unido con el objetivo de conocer la problemática de la violencia escolar. La relevancia de estos trabajos derivó en la manifestación por parte de los educadores del país de disponer de estrategias de prevención e intervención eficaces que permitieran disminuir el problema. El desarrollo de estos programas y estrategias ha derivado en que, desde la década de 1990, todas las escuelas en este país requieren, por ley, tener una política específica para trabajar la violencia en las escuelas, así como estrategias de ejecución y desarrollo.</p> <p>- A partir de 1991-1993, el Departamento de Educación (DFE) financió un proyecto Anti-Bullying en la Universidad de Sheffield (<i>Sheffield Anti-Bullying Project</i>) realizado en la zona Yorkshire de Reino Unido. Basado en el Programa de Olweus se implementó con un fuerte componente de atención global al centro escolar (<i>whole policy</i>). El profesorado contó con un paquete didáctico (<i>Do not Suffer in Silence</i>, Sharp y Smith, 1994).</p> <p>- En marzo de 1999 el “Foro sobre Niños y Violencia” (<i>Forum on Children and Violence</i>) impulsó una campaña titulada “Hacia una sociedad no violenta: Puntos de encuentro para las escuelas” (<i>Towards a non-violent society: Checkpoints for schools</i>), la cual ofrecía una guía práctica que permitía a las escuelas repasar su actividad habitual y desarrollar planes para promover la no-violencia como parte de la política global de la escuela.</p> <p>- Algunas de las estrategias que ha demostrado ser más efectivas son: la ayuda entre iguales (<i>peer support</i>); “la hora de la rueda” (<i>Circle Time</i>), que consiste en que un maestro lidera y dinamiza a un grupo de escolares para que éstos compartan sus sentimientos e inquietudes; alumnos mediadores..., entre otras.</p>
<p>Irlanda</p>	<p>- “Acta sobre Educación para el Bienestar” del año 2000 (<i>Education Welfare Act</i>): obliga a Irlanda a educar para el bienestar y el cuidado de todos sus miembros. A partir de la misma, las escuelas están obligadas a establecer políticas educativas y códigos de conducta concretas en relación a las situaciones de violencia, indisciplina y malos tratos entre escolares. Ante cualquier situación violenta que suponga daños sobre algún miembro de la comunidad educativa, la responsabilidad recae sobre el centro educativo, pues ello implica que no está</p>

Irlanda (Continuación)	<p>cumpliendo con su deber de cuidado y bienestar para sus miembros.</p> <p>- En octubre del 2003 nace el Programa de Intervención Nacional de Irlanda (<i>Irish Nationwide Intervention Programme against Bullying Behaviour in Schools</i>) contra los malos tratos en las escuelas, siendo sus coordinadores A. Moona O'Moore y Stephen J. Minton, del Trinity Collage de Dublín (Irlanda).</p>
Italia	<p>-Proyecto italiano “Intervenciones anti-violencia en los institutos italianos: Desarrollo de modelos y evaluación” (<i>Anti-violence interventions in Italian high schools: Development of models and evaluation</i>). El proyecto ha sido financiado por el Ministerio de Educación y coordinado por el Instituto de la Investigación Educativa (<i>Istituti Regionali Di Ricerca Educativa, IRRSAE</i>) durante el curso escolar 2001-2002 con la colaboración de la Universidad de Florencia. Se está realizando en cuatro escuelas de Venecia con el objetivo de plantear una política global en contra del bullying y desarrollar una cultura del respeto, del altruismo y de la ayuda entre niños. Un papel especial dentro del proyecto se dedica a la formación de alumnos ayudantes (“peer supporters”).</p>
Portugal	<p>- Programa de Escuelas Seguras de Portugal (<i>Safe School Program</i>). Partiendo de la necesidad de proteger las escuelas contra la agresión exterior, potencia la presencia regular de las escuelas exteriores del policía, la creación de un cuerpo de los protectores de la escuela, así como la formación del personal de la escuela para ocuparse de amenazas exteriores.</p> <p>- Desde 1993, los investigadores en la Universidad de Minho han estado realizando varios estudios e implementando programas o animando a las escuelas para llevar a cabo acciones contra el bullying. Desde 1997, el equipo de la Universidad se integra en una red europea que estudia la naturaleza y las causas del Bullying y de la exclusión social en las escuelas, y maneras de prevenirlas, coordinada por Peter Smith El objetivo del proyecto europeo está dirigido a promover condiciones para desarrollar la investigación y programas de intervención con la colaboración entre equipos.</p>
Noruega	<p>-Programa antiacoso de Olweus (<i>Anti-Bullying Program</i>). El más pionero diseñado expresamente para mejorar los problemas de maltrato entre escolares. Diseñado por unos de los más relevantes investigadores sobre el tema en este campo. Ha inspirado otros programas de países como Austria, Finlandia y Alemania. Fue realizado en la ciudad noruega de Bergen, entre los años 1983 y 1985. El diseño e implementación de este modelo incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervención en el centro escolar, particularmente orientada al establecimiento de disciplinas y controles normativos claros, seguros y sostenidos, así como vigilancia y control adulto de la conducta de los escolares, con la ayuda de un paquete didáctico que se les ofrece a los docentes - Trabajo en el aula o curricular - Intervención a escala individual que incluye, normalmente, orientación

<p>Noruega (Continuación)</p>	<p>escolar pero también fórmulas como la “seria advertencia disciplinaria”; el trabajo de sensibilización y reclamo de atención a padres y madres; y el trabajo directo con víctimas y agresores</p> <p>- El proyecto de Bergen tuvo su réplica en el llamado <i>Rogoland Anti-Bullying</i>, que se aplicó de forma paralela en otra zona de Noruega.</p> <p>- Proyecto “Abordar la violencia en las escuelas: un enfoque amplio” (<i>Tackling violence in schools in Norway - a wide approach</i>)</p>
-----------------------------------	---

Tabla 21. *Iniciativas de convivencia de algunos países europeos* (Fuente: P.K Smith, 2003 y P.K. Smith, P.K.; D. Pepler y K. Rugby, 2004)

3.4 TENDENCIAS FUTURAS DE LAS INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

El estudio llevado a cabo nos ha puesto de manifiesto la preocupación generalizada por la temática de la convivencia escolar en los últimos años, lo cual se ha plasmado en aspectos concretos como la aprobación de disposiciones legislativas, el desarrollo de investigaciones, así como el impulso de iniciativas desde organismos e instituciones diversas: Comisión Europea, Ministerio de Educación y Ciencia, administraciones educativas autonómicas, provinciales, municipales, universidades, organizaciones sociales y otras instituciones. Seguramente, en estos próximos años, seguirán incrementándose todas estas iniciativas.

Uno de nuestros objetivos centrales se ha dirigido a mostrar la panorámica general de estas iniciativas, haciendo especial hincapié en los denominados planes, programas o proyectos de convivencia. Ahora bien, nuestra pretensión se ha dirigido no sólo a describir sus líneas generales, sino que también tratamos de valorar las respuestas pedagógicas ofrecidas. De esta manera, logramos conocer qué es lo que está funcionando para lograr la mejora de la convivencia escolar, más allá de las reflexiones teóricas y de la legislación educativa que contemplábamos en los dos primeros capítulos. Este análisis nos ha permitido, en definitiva, saber qué se está poniendo en práctica para aproximarnos

al desafío de la convivencia, y al mismo tiempo, nos ha conducido a reflexionar sobre la necesidad de un programa que contemple todas estas experiencias valiosas con el fin de ser conocidas por los profesionales preocupados por la temática y utilizadas por centros que hasta el momento las desconocen. De esta manera, no partirían de cero, como en muchas ocasiones suele hacerse, empleándose estrategias “fracasadas” en detrimento de otras de eficacia ya probada en situaciones similares.

Hemos comprobado que las experiencias en relación con la convivencia son ricas en nuestro país, pero todavía muy desconocidas, lo cual hemos podido comprobar sobre todo a partir de los diálogos mantenidos con los diferentes agentes de la comunidad educativa. No obstante, tenemos que decir que en estos momentos, se está haciendo un esfuerzo por incrementar la comunicación de las diferentes experiencias; así, por ejemplo, podemos mencionar los tres recientes congresos organizados por el Instituto de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia que presentaban como objetivo, entre otros, el intercambio de las diversas iniciativas de convivencia escolar impulsadas por las administraciones educativas autonómicas y otras instituciones. En definitiva, se trata de caminar hacia lo que nos plantea el Proyecto Atlántida o el Proyecto Redes, es decir, intentar que los centros que van a implantar un plan de convivencia, ahora exigible por normativa, se apoyen en las experiencias prácticas que ya existen, favoreciendo el intercambio entre diversas instituciones.

La gran variabilidad existente entre los programas estudiados no nos facilita el extraer unas conclusiones generales de la información presentada, si bien podemos tratar de esbozar algunas reflexiones a modo de síntesis. Por otra parte, estas conclusiones nos permiten establecer algunas comparaciones entre los programas, lo cual facilita al lector la visión general de la realidad de los programas. No obstante, debemos subrayar que la comparación no ha sido para nosotros la herramienta fundamental, por lo que no hemos seguido estrictamente las fases de la metodología comparada; la comparación la utilizamos únicamente para ofrecer al lector una visión general y sintética del análisis de los programas.

Entre estas conclusiones, podemos comenzar destacando que existen programas más generales, de respuesta más abierta y programas más específicos, de respuesta más cerrada. En este sentido, son las iniciativas autonómicas las que más se definen por su naturaleza abierta, es decir plantean una directrices generales comunes de actuación que posteriormente deben adaptarse a los diferentes centros escolares y a sus propias realidades; han de materializarse como propuestas concretas donde los profesionales encargados de la intervención deben asumir un rol de activador y mediador del proceso de intervención. Todas estas iniciativas comparten, por tanto, la idea de que el éxito de un programa está condicionado por el contexto concreto en el que se desarrolle, lo cual justifica que la mayoría incluyan entre sus líneas de actuación la formación de los docentes, cuyo papel es relevante en la aplicación del programa. De manera especial, presentan esta característica de “respuesta abierta” los denominados planes, tales como el Plan Andaluz, el Plan Aragonés, el Plan de la Comunidad Valenciana o el Plan de Navarra; instrumentos de planificación aún más generales que los programas, tales como el Programa de Catalunya, el de Madrid o el del País Vasco. En general, los centros que desean aplicar iniciativas enmarcas en estos planes y programas, diseñan un propio proyecto que presentan, de acuerdo con una normativa, para recibir apoyo económico, de recursos humanos, de formación, etc. Parece ser ésta una de las tendencias más comunes en los últimos años y seguramente, la que se considerará en el futuro próximo.

Junto a estos programas de respuesta más abierta, existen otros mucho más concretos, de respuesta más cerrada. En general, aquí nos encontraríamos con los programas universitarios y asociativos. Refiriéndonos a los programas universitarios, conviene señalar que incluyen actividades concretas, módulos a trabajar, sesiones a realizar... y además, se materializan con publicaciones y materiales específicos que facilitan su aplicación por parte de los centros interesados. En cuanto a los programas que hemos calificado de asociativos, por su parte, además de ser más concretos, están focalizados en ámbitos de intervención más específicos, tal como el acoso escolar o la mediación, sin abarcar la temática de la convivencia desde un enfoque global, a excepción de los

proyectos promovidos por el grupo sindical de Comisiones Obreras, que son más abiertos y generales. Al respecto, nos gustaría apuntar la necesidad de que la intervención educativa en torno a la convivencia no puede ser unidimensional, como ya destacábamos, pues la complejidad y amplitud de la temática reclaman respuestas en diversos ámbitos. No queremos decir que actuando en un ámbito, como pudiera ser el acoso, no se puedan conseguir resultados exitosos, pero si queremos construir la convivencia, tal y como nosotros al menos la entendemos, se debe intervenir en los diferentes ámbitos que ya mencionábamos, considerando diferentes aspectos: el currículum, las estrategias de aprendizaje, la organización del centro, la formación de profesionales, la implicación de la dirección, las relaciones con los padres, las normativas, la motivación, etc.

Por otra parte, las respuestas ofrecidas han de ser colaborativas; es imprescindible la colaboración coordinada de todos los sectores sociales para trabajar aspectos diferenciados de la convivencia, ya que los profesores, aunque su influencia es primordial, no disponen de “la receta mágica” para promover la convivencia escolar. La mayoría de las propuestas lo entienden de esta manera e intentan implicar a todos los miembros de la comunidad educativa que, por tanto, se convertirán en agentes activos y participativos de su propio proceso. Como veíamos, la participación es un elemento básico para el logro de la convivencia escolar; sin la participación responsable de todos los agentes que conforman la comunidad educativa, no puede haber una democracia escolar completa. Entre los programas estudiados, recordemos al lector que tres eran los que más énfasis ponían en la participación, esto es el Proyecto Atlántida, el Proyecto Conpa y el Programa para el aprendizaje de normas en secundaria y si bien todos los programas la consideran de una manera u otra, tal y como analizábamos, este aspecto debería trabajarse más, no sólo como una metodología para conseguir unos objetivos determinados, sino como un objetivo y contenido en sí mismo.

Destacamos, desde otra dimensión, la necesidad de que las propuestas surgidas partan de un análisis de necesidades detectadas en un contexto concreto. Sin embargo, muchos de los programas estudiados se han planificado sin la realización de ningún estudio previo del contexto en el que se va a intervenir, lo

cual consideramos necesario, no sólo para diseñar un programa adaptado a una realidad concreta, sino también para poder evaluar, a posteriori, su éxito o fracaso. Ello es quizás justificable dadas las prisas, a veces excesivas, con las que con frecuencia se han puesto en marcha dichos proyectos.

En este sentido, hemos comprobado que los programas más cercanos a una realidad son los proyectos municipales. Son iniciativas de poco alcance social, ya que van dirigidas a menos centros, pero, desde nuestro punto de vista, tienen una peculiaridad que les hace particularmente interesantes: parten de una realidad cercana y por tanto, son programas que surgen desde necesidades concretas y específicas del colectivo al que se dirigen. Consideramos que deberían desarrollarse de forma más habitual estos programas más “próximos”, partiendo de las líneas generales señaladas en los planes o programas autonómicos, así como de las planteadas en el reciente plan estatal.

Lo que sí hemos encontrado, sin embargo, es la realización de investigaciones en paralelo a la aplicación de un programa que, tal vez, sirvan para adecuar los programas ya diseñados, introduciendo, quizá, mejoras oportunas. Ahora bien, estas investigaciones suelen focalizarse, si no en todos los casos en la mayoría, en el tema del acoso escolar, informando de la realidad de un entorno concreto en relación con el acoso o con la violencia escolar en general. Parece ser que la realización de estos estudios es una tendencia bastante generalizada y, en ocasiones, nos aportan datos “alarmantes”, los cuales son divulgados a través de los medios de comunicación; sin embargo, no siempre desembocan en medidas de planificación e intervención, a lo sumo se crean campañas de sensibilización o se facilitan un correo electrónico y/o teléfono de atención a la víctima del acoso escolar o sus familias. La sensibilidad generada ante el tema la consideramos positiva por un lado, pues es el inicio para llevar a cabo medidas; no obstante, tememos que la gran divulgación mediática esté generando o bien una alarma “innecesaria” o bien una consideración trivial sobre la temática de la convivencia escolar, lo cual nos preocupa todavía mucho más.

Ha llegado un momento en el que todas las problemáticas de convivencia escolar se relacionan con la violencia y, sobre todo, con el maltrato entre escolares o acoso, apareciendo múltiples estudios e investigaciones al respecto, tanto nacionales como autonómicos, y “parecen” haberse dejado de lado otros aspectos que tienen gran relevancia para construir convivencia y que precisamente deberían trabajarse para prevenir estos problemas mayores. Si nuestra pretensión es realizar un programa de convivencia, no solo debemos tener en cuenta la problemática del acoso escolar, sino también estudiar los diferentes ámbitos que señalábamos, pues no podemos considerar la convivencia como un tema unidimensional cuyo centro de interés único es la intervención ante el acoso escolar. Con todo ello, no queremos decir que no se tengan que poner en práctica medidas para afrontar esta problemática, pero, además, deben complementarse con las diferentes respuestas pedagógicas que hemos ido mostrando al lector y que han obtenido resultados exitosos. Consideramos que en los últimos tiempos parece haberse “puesto de moda” el problema de la violencia en las aulas, generándose, a nuestro juicio, poco respeto a la complejidad de un tema que precisa una visión mucho más global y que debe abordarse desde una perspectiva más pedagógica.

Vinculado con ello, nos gustaría detenernos en una apreciación básica: toda intervención pedagógica requiere una reflexión previa y detenida; intervenir por programas no significa llevar a cabo un conjunto de actividades con unos objetivos más o menos secuenciados, sino que se necesita además de partir de un marco teórico coherente que fundamente la intervención, a partir de la cual poder planificar, diseñar y evaluar la acción o intervención a desarrollar. Aunque esta afirmación parece evidente, hay que reconocer que, desafortunadamente, no todos los planes y programas han seguido este proceso, tal vez por las “urgencias” a las que ya nos referíamos. Al respecto, podemos señalar que los programas universitarios son los que parecen presentar una fundamentación teórica más completa, lo cual es comprensible al haber sido diseñados por personas procedentes de ámbitos más académicos. La ausencia de un marco teórico coherente que justifique las intervenciones que van a ponerse en práctica y que

ayude a explicar los resultados es, a nuestro juicio, una carencia importante sobre todo patente en los planes de convivencia más recientes.

Asimismo, llama poderosamente la atención la escasa presencia de procesos de evaluación en gran parte de los programas, pues si bien se evalúan aspectos parciales, no suele existir una evaluación global y empírica basada en la comparación de los cambios producidos por el programa con un grupo de control o con un pre-test y post-test. En este sentido, nos parecen interesantes las aportaciones que realiza Peter K. Smith (2003: 9-11) en cuanto a los factores que toda evaluación de programa debería contemplar para que exista calidad, los cuales pasamos a señalar:

- Equipo de evaluadores independientes, ya que, normalmente la evaluación es realizada por aquellos que diseñaron el proyecto de intervención

- Las fuentes de información. Algunas evaluaciones se basan en las informaciones del profesorado, que en ocasiones puede ser subjetiva y proporcionar sólo una indicación de lo que el alumno está experimentando en ese momento. Otras evaluaciones se basan en las informaciones y datos sobre disciplina, expulsiones e incidentes, también ofreciendo sólo una perspectiva parcial. Una evaluación basada en las informaciones de los alumnos podría ser de mayor valor, especialmente si va acompañada de técnicas de observación.

- Diferentes escalas o niveles de evaluación. Algunas evaluaciones se realizan a gran escala, con una amplia cobertura de escuelas y miles de alumnos. Ello permite una indicación de la efectividad de la intervención, e incluso de la realización coste-efectividad. Sin embargo, sin una mayor evidencia de tipo cualitativo, será difícil comprender los procesos que llevan a una intervención a su éxito o fracaso.

- Uso de métodos cualitativos y/o cuantitativos. Un análisis cuantitativo exclusivamente determina los diferentes tipos de individuo, pero puede producir un resultado nulo si ciertos individuos o subgrupos no son distinguidos. El análisis

cualitativo sirve para dilucidar la realidad de la violencia tal y como es percibida por los diferentes actores, los diferentes pasos, la secuencia temporal de los comportamientos violentos y sus motivaciones. Cabe destacar que la mayoría de los autores especializados en este campo optan por combinar los métodos cualitativos y los cuantitativos. Por último, hay que señalar que la aportación de métodos como el basado en la investigación individual, el estudio caso por caso, ha demostrado ser de gran utilidad para situaciones muy específicas, como puede ser el caso de conductas de extrema agresividad

Sin duda, es preciso incorporar a los programas su propia evaluación, pues como nos indican los expertos en esta temática (R. Pérez Juste, 2006), se necesita saber qué se logra e identificar lo que no se logra y sus razones, pretendiendo lograr los objetivos propuestos. Los impactos positivos pueden tomarse como indicadores de la eficacia de los programas; por el contrario, cuando son negativos, deberán considerarse para mejorar próximas ediciones.

Otro aspecto que quisiéramos destacar es que, a nuestro juicio, el aprendizaje de la convivencia no puede limitarse a unas horas de tutoría o a unas cuantas actividades. Es preciso insistir en que aprender a convivir no ha de ser “un añadido”, sino algo inherente al proceso educativo, con lo que un programa de convivencia ha de implicar un trabajo que trascienda los límites del aula e inunde todo el centro. En este sentido, los programas que categorizábamos de fomento de la competencia social se han focalizado casi de manera exclusiva en el trabajo tutorial, que si bien es fundamental, es insuficiente para construir la convivencia en un centro. Es más, consideramos relevante que la escuela establezca vínculos con la comunidad local en que se inserta. Después de nuestro estudio, se desprende que las iniciativas para mejorar la convivencia escolar deben abordarse desde una diversidad de frentes y requieren de una acción integral: interacción de escuela, familia y comunidad, contar con normas claras y consensuadas, dinamización de los órganos de participación de los centros, metodología docente motivadora, aprendizaje cooperativo, etc. Seguramente, cada vez más las iniciativas de convivencia se dirigirán a más ámbitos, pues se ha comprobado que

no puede delegarse en los docentes la exclusiva responsabilidad de educar en los valores y hábitos que posibilitan la convivencia democrática.

Si bien todos los programas y planes nos han parecido interesantes, hay tres que, desde nuestro punto de vista, son muy completos, si bien el primero es mucho más global que los otros dos; nos referimos al “Plan Andaluz para la Cultura de Paz y Noviolencia”, al programa catalán “Convivència i Mediació Escolar” y al programa vasco “Educación para la Convivencia y la Paz”.

En cuanto al Plan Andaluz actual, consideramos que en relación con el proyecto anterior vigente en Andalucía, el ANDAVE, ha supuesto una ampliación de las finalidades y un aumento de los recursos humanos de apoyo externo, a través de la creación, en los CEP, de asesorías específicas así como de la financiación de proyectos de innovación e investigación dirigidos a prevenir la violencia mejorando la convivencia, y estimulando la educación cívica, sobre derechos humanos y para la ciudadanía. Asimismo, nos resulta muy interesante la idea de diseñar proyectos intercentros, que permitan vincular a unos centros con otros en el tema de la convivencia, “rompiendo”, de alguna manera, el aislamiento de los centros escolares como unidades independientes unas de otras.

Por otra parte, el programa “Convivència i Mediació Escolar”, como veíamos, es también muy completo, pues abarca todos los descriptores de contenido a los que nos referíamos, si bien trabaja de manera especial dos de ellos: la competencia social y la mediación. Asimismo, es de subrayar su fundamentación teórica, su buena estructuración y su adaptación a las necesidades actuales.

Finalmente, nos ha resultado muy coherente el programa “Educación para la convivencia y la paz” del País Vasco, con un marco teórico muy bien fundamentado, propuestas interesantes, recursos diversos ofrecidos a los centros, diferentes modalidades de participación, etc. Por otra parte, consideramos muy idónea la propuesta planteada para los próximos cursos de integrar dos programas que hasta el momento habían sido independientes (“Programa Educación para la

Convivencia y la Paz” y “Programa de Habilidades para la Vida”) en uno: “Programa de Educación en Competencias para vivir y convivir”. Asimismo, nos gustaría destacar como ejemplo que deberían seguir otras Comunidades, al menos desde nuestra opinión, lo que en estos momentos se está realizando en el País Vasco para la elaboración de un Plan de Convivencia para los centros: implantación de un Plan Piloto en algunos centros.

A todo ello, cabe añadir que los tres programas ya llevan algunos años funcionando y cuentan con gran soporte institucional, lo cual es una exigencia a nuestro juicio imprescindible para el buen funcionamiento de un programa de convivencia durante una mayor duración en el tiempo, pues la buena voluntad de una asociación o de otro colectivo nunca es suficiente para su permanencia en el tiempo. Consideramos fundamental que las diferentes Administraciones Autonómicas apoyen a los centros en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos integrales dirigidos a la mejora de la convivencia.

En estos momentos, como ya destacábamos, es preceptivo diseñar un Plan de Convivencia en los centros educativos, lo cual lo consideramos un avance importante; sin embargo, tememos, por experiencias anteriores (proyectos educativos, curriculares...) que los planes de convivencia se conviertan en “mero trámite”, con lo que la administración debe contribuir a que ello no se produzca, sobre todo con el aporte de diversidad de recursos: es necesario un tiempo, recursos económicos, materiales, recursos humanos, formativos... Sin embargo, también es evidente que los cambios únicamente podrán llegar a producirse cuando la comunidad educativa tome conciencia y sienta la necesidad de modificar su práctica; la ley supone sólo un pequeño empujón y una oportunidad de comenzar o seguir trabajando para la convivencia; introducir cambios por disposiciones legislativas en los centros educativos no supone un cambio de mentalidad. Como hemos significado en varios lugares de este mismo trabajo, cambiar la cultura escolar, modificar la realidad educativa a través de las reformas resulta verdaderamente difícil, si no hay una decisión clara y precisa de todos los colectivos y el entramado de relaciones en que se concreta su actuación.

Otro tema que querríamos subrayar es la diversidad de herramientas empleadas para implementar las líneas de actuación planteadas; así pues, algunos priorizan la incorporación de los temas transversales en el curriculum, otros buscan vinculación con los proyectos educativos institucionales de las escuelas, otros usan algunos de los instrumentos anteriores, pero también hacen uso de materiales especialmente preparados para el programa o proyecto...

Ahora bien, un aspecto que la mayoría de los planes y programas estudiados incorporan son líneas de actuación preventivas, lo cual no significa que algunos de ellos no incluyen respuestas de actuación más directas, como son los protocolos de actuación ante casos de maltrato escolar incluidos en algunos de ellos o que algunos se centren “excesivamente” en este aspecto y concedan poca relevancia a otros, a nuestro juicio también esenciales e incluso preventivos del acoso, como ya decíamos. La prevención puede y debería ser una tendencia de futuro.

Nos gustaría, igualmente, apuntar el incremento de las diversas páginas web que complementan muchos de los planes y programas presentados, en consonancia con una nueva realidad en la que Internet se ha introducido a una gran velocidad en nuestra sociedad, significando un recurso con grandes posibilidades pedagógicas tanto en la transmisión de la información como en la formación. Ahora bien, nos parecería interesante convertir algunas de las páginas web en herramientas educativas mucho más dinámicas e interactivas, posibilitando a los usuarios una mayor participación e intercambio con los demás participantes ya sea mediante foros, chats, aportaciones de materiales, etc., si bien algunas de ellas ya van acercándose a este planteamiento.

En definitiva, con el análisis de las diversas iniciativas, hemos logrado conocer qué es lo que puede funcionar para mejorar la convivencia escolar, si bien todo a nivel muy general. Desde esta perspectiva, encontramos una serie de focos de atención frecuentes en las iniciativas de convivencia actuales, a los que hemos denominado “descriptores de contenido”, los cuales nos han posibilitado ir diseñando una posible categorización pedagógica de los planes, programas y

proyectos de convivencia (*tabla 20*) y en definitiva, ir conociendo algunas de las tendencias próximas de las iniciativas de convivencia escolar. Los focos de actuación o descriptores de contenido más frecuentes en los planes, programas y proyectos actuales parecen ser: la educación en valores, la participación, la competencia social, la mediación y la intervención ante el acoso escolar.

Con todo el análisis mostrado ofrecemos, por tanto, respuesta a los objetivos que nos marcábamos en cuanto a la organización de la cuantiosa y dispersa información sobre la temática de la convivencia escolar y conocimiento de las tendencias más generales de las iniciativas surgidas al respecto, así como vamos acercándonos a aquella que será nuestra pretensión última: el posible planteamiento de un protocolo de actuación para aquellos centros que deben diseñar y poner en práctica planes de convivencia, tales como son los centros de la Comunidad Valenciana. Ahora bien, de manera previa al planteamiento de este protocolo, consideramos conveniente estudiar algunas de las investigaciones llevadas a cabo en el contexto de la Comunidad Valenciana, así como profundizar en iniciativas que desde la misma se están impulsando, si bien ya mostrábamos al lector algunas pinceladas generales sobre las mismas en este capítulo.

-CAPÍTULO IV-

INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR IMPULSADAS DESDE LA COMUNIDAD VALENCIANA

4.1 PRIMERAS INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

4.2 LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD VALENCIANA

4.3 TENDENCIAS DE FUTURO EN LAS INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR DE
LA COMUNIDAD VALENCIANA

Como expresábamos en la introducción, el objeto de nuestro proyecto de investigación –al menos desde ese objetivo a más largo plazo al que hacíamos referencia al inicio de estas páginas– es aproximarnos al diseño de un plan de mejora de la convivencia susceptible de ser implantado, con las adaptaciones pertinentes a cada realidad concreta, en los centros docentes de la Comunidad Valenciana. Ahora bien, de una manera previa consideramos conveniente analizar algunas de las iniciativas de convivencia escolar que se están impulsando en la misma, deteniéndonos, asimismo, en estudiar el pasado reciente y en ofrecer una aproximación a la situación de la realidad escolar de nuestra comunidad, sobre todo en relación con la convivencia.

Una de las reflexiones generadas al concluir nuestro Trabajo de Investigación en el mes de julio del 2004, se basaba en la necesidad del diseño de un programa global de convivencia escolar que pudiera ser implantado en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y que fuera respaldado por la administración pública para lograr un mayor alcance social y temporal, dado que, a diferencia de otros lugares del Estado español, no contábamos con un planteamiento global sobre la temática que nos ocupa; sí detectábamos, por el contrario, una serie de iniciativas que habían mostrado cierta preocupación por fomentar en los centros educativos un espacio de convivencia donde se formaran a los escolares en hábitos y valores relacionados con el “aprender a vivir juntos” que mencionábamos –como punto de partida– en nuestro capítulo de fundamentación teórica. Sin embargo, desde hace dos cursos, 2004-05, ha comenzado a generarse una gran sensibilidad hacia el tema de la violencia escolar, lo cual ha culminado en algunas medidas institucionales importantes, tales como la creación de un Observatorio para la Convivencia Escolar y el diseño de un Plan de Prevención de la Violencia (Plan PREVI), financiado por la Conselleria de Cultura i Educació y del cual ya resaltábamos algunas pinceladas en nuestra panorámica general estatal (capítulo III).

En este capítulo pretendemos ofrecer una descripción global de algunas de estas iniciativas de convivencia escolar desarrolladas en la Comunidad Valenciana, escogiendo como criterio fundamental para organizar toda la

información existente el cronológico (pasado cercano, actualidad presente y tendencias de futuro), si bien debemos decir que son todas bastante recientes. En este sentido, comenzamos deteniéndonos en algunas que significaron los primeros impulsos hacia la regulación de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana; con independencia de su mayor éxito o fracaso, lo cierto es que fueron estableciendo los cimientos sobre los que debemos construir hoy el edificio de la convivencia escolar. Seguidamente, profundizamos en actuaciones más recientes para conocer cuál es el estado actual en cuanto a iniciativas de convivencia escolar de la Comunidad, haciendo especial hincapié en algunas de las medidas que abarca el Plan PREVI y que más desarrollo han tenido hasta el momento. Finalizamos, haciendo referencia a aquellas iniciativas que se encuentran en sus primeros momentos y que nos ayudan a ir conociendo cuáles son las tendencias de futuro en cuanto a convivencia escolar en el marco de la Comunidad Valenciana.

Evidentemente, las iniciativas de convivencia escolar promovidas en la Comunidad son muy diferentes entre ellas, pero nuestro objetivo, al igual que en el capítulo anterior, es precisamente abarcar de manera genérica toda esta diversidad con el objetivo de seguir ofreciendo al lector una panorámica de las iniciativas de convivencia escolar, en esta ocasión desarrolladas en la Comunidad Valenciana. Evidentemente, no mostramos todas las existentes, sino únicamente una mínima muestra de las mismas; aun cuando consideramos, eso sí, que son suficientemente representativas.

Entre las diferencias destacadas de las iniciativas que estudiamos, nos encontramos con una diversidad en cuanto al grado de desarrollo alcanzado por las mismas, lo cual se encuentra vinculado con su alcance social. Así pues, podemos afirmar que es el Plan PREVI el que engloba aquellas iniciativas que mayor repercusión están teniendo en la actualidad en los centros de la Comunidad Valenciana, por el soporte institucional de la Conselleria de Cultura i Educació con el que cuenta; de ahí que nuestro estudio sea más detallado cuando nos referimos a las mismas. Como indicábamos, de manera previa a la implantación de este plan de convivencia global, únicamente contábamos con iniciativas de

convivencia escolar mucho más específicas dirigidas a colectivos más restringidos y pretendiendo objetivos muy concretos, a excepción del “Programa para el Fomento de la Convivencia en los Centros Educativos” (PROCONCE) que –como indicaremos– sí constituía un plan autonómico y global de convivencia aunque no llegara a concretar sus intenciones en actuaciones prácticas.

Finalmente, nos gustaría aclarar que en las páginas próximas se presentan algunas cuestiones que ya anotábamos en nuestro capítulo tercero, pero consideramos oportuno volver a hacer hincapié en las mismas porque nuestra intención es que, junto al sentido global que queremos otorgarle a la Tesis, cada capítulo tenga sentido en sí mismo.

4.1 PRIMERAS INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Como hemos dado cumplida cuenta, la educación como un instrumento al servicio de la convivencia democrática arranca en la Constitución Española de 1978; los valores allí defendidos se convirtieron en el motor que impulsó la necesidad de formar al ciudadano en el respeto de los principios democráticos de convivencia, convirtiéndose la escuela en el espacio idóneo para llevar a cabo tal fin. Asimismo, resulta oportuno reiterar que, de acuerdo con sus artículos 148º y 149º, se produce la transferencia de algunas competencias de gestión del Estado a las Comunidades Autónomas a través de los denominados Estatutos de Autonomía y decretos de transferencia posteriores. En relación con la materia que nos ocupa, destacamos que, entre otras atribuciones, se posibilitará a los gobiernos autonómicos la capacidad de regular cuestiones educativas, sin perjuicio de lo dispuesto en su artículo 27º y leyes orgánicas posteriores que desarrollaron dichos principios jurídicos.

Deteniéndonos ya en nuestra Comunidad Valenciana y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 35º de su Estatuto de Autonomía, promulgado a través de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio (BOE 10-VII-1982), observamos claramente la atribución al gobierno autonómico de la competencia plena en “la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades”. Posteriormente, por el Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, fueron traspasados funciones y servicios de la administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación (BOE 6-VIII) y la reciente reforma del estatuto, aplicada a través de la Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril (BOE 11-IV-2006), sigue atribuyéndole la citada competencia a la Generalitat Valenciana a través de su artículo 55º. La autonomía de la Comunidad Valenciana podemos entenderla, al igual que en otras comunidades, como el punto de partida de la regulación de algunas de las cuestiones educativas y, por tanto, supone los primeros impulsos en la regulación de la convivencia de los centros docentes. Desde entonces, comienzan a aprobarse diversas disposiciones legislativas autonómicas vinculadas con la materia de la convivencia escolar y a emerger iniciativas que se constituyen como los cimientos sobre los que debemos construir hoy el edificio de la convivencia escolar.

Al margen de las disposiciones legislativas autonómicas vinculadas con la convivencia escolar –tal como el Decreto sobre Derechos y Deberes de los alumnos de 1991–, debemos apuntar que será en el ámbito universitario desde donde se impulsa una iniciativa pionera de mejora de la convivencia en los centros de la Comunidad Valenciana en 1994. Ya por entonces se considera la necesidad de desarrollar actividades en el aula que primen la participación de los alumnos con el objetivo de mejorar el clima escolar; a pesar de que su ámbito de actuación fue muy restringido, la significamos como un primer avance en el tema de la convivencia al sentar las bases de muchas de las actuaciones posteriores. No obstante, debemos esperar unos años para encontrarnos con la primera iniciativa global sobre la temática de la convivencia en la Comunidad Valencia respaldada por una disposición legislativa autonómica: el programa PROCONCE. Aunque no llegó a concretarse en actuaciones prácticas por diversas circunstancias políticas,

significó una influencia relevante en actuaciones posteriores al ofrecer datos reveladores sobre la necesidad de trabajar la convivencia en los centros docentes desde la prevención; datos que se confirmarán en una investigación posterior promovida por un grupo de investigadores de la Universitat de València junto a la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Nuestra pretensión en las próximas páginas va a consistir precisamente en realizar una descripción breve de estas tres iniciativas que mencionamos, al significar algunos de los primeros avances en la búsqueda de una mejor convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana.

4.1.1 PROGRAMA PARA EL APRENDIZAJE DE NORMAS EN SECUNDARIA

En primer lugar, nos gustaría volver a señalar algunos apuntes –esta vez con algo más de profundidad que en el capítulo precedente– sobre el “Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria”, impulsado por el profesor de la Universitat de València Cruz Pérez en 1994. Como su título indica, pretende fomentar el aprendizaje de normas en alumnos de educación secundaria obligatoria mediante un conjunto de técnicas y estrategias que faciliten el autogobierno de los alumnos, de modo que ellos mismos elaboren sus normas por procedimientos democráticos, y participen en la autodirección en la vida colectiva colaborando en la toma de decisiones. Todo esto debe permitir la creación de un “clima de aula” en el que se traten abiertamente todos los temas que afecten a profesores y alumnos –normas de convivencia, conflictos ordinarios, organización del aula, etc.–, se favorezca el consenso en los temas controvertidos y todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones. Por tanto, no se trata únicamente de favorecer el aprendizaje de normas, sino de establecer un modelo que, mediante o a través del aprendizaje de normas, permita la asimilación de un conjunto de actitudes y valores, como la participación democrática, la tolerancia, el respeto a los demás, el cuidado a los espacios naturales y lugares públicos, etc.

Partiendo de estas ideas, entre otras muchas, y basándose en las diversas experiencias e investigaciones realizadas, Cruz Pérez realiza esta propuesta para generalizar el modelo de aprendizaje de normas en todos los niveles educativos, pues si bien el programa se dirige a secundaria, posteriormente realiza una adaptación del mismo a los niveles de infantil y primaria, con la misma fundamentación teórica y planteamientos metodológicos que el programa, pero de una manera más simplificada. Su publicación (C. Pérez, 1996a), en donde se ofrecen las pautas de actuación a seguir, las estrategias, los tiempos...y las tres unidades didácticas para los tres niveles educativos en una revista (C. Pérez, 2000a: 83-97; 2000b: 77-97; 2000c: 78-98), han tenido una difusión ciertamente notable.

En cuanto a la evaluación, según nos explica el autor del programa (C. Pérez, 1996b), se utilizó un diseño cuasi-experimental. El coordinador construyó un cuestionario original para la “evaluación del comportamiento en el aula”, que debía ser respondido por los profesores. Se encontraron diferencias significativas en términos de mejor comportamiento de los alumnos entre los grupos experimental y de control, diferencias que también se obtuvieron al comparar los resultados del pretest y del postest. El programa demostró ser muy eficaz para hacer frente a problemas de disciplina y de comportamiento disruptivo en el aula, por lo que se le puede suponer un cierto potencial para prevenir otros tipos más graves de comportamiento antisocial en los centros educativos.

Esta iniciativa de mejora de convivencia se aplicó en 1994 en dos centros de secundaria, durante un curso escolar, poniéndose en práctica en las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Tutoría. Posteriormente a este programa, se diseñaron las tres unidades didácticas, a las que ya nos hemos referido.

En definitiva, el programa, a nuestro juicio adelantado para su tiempo, se presenta como una de las primeras actuaciones en la Comunidad Valenciana encaminada a la mejora de la convivencia de los centros escolares, haciendo hincapié en elementos también hoy considerados como influyentes en un clima

escolar positivo: la participación y la elaboración democrática de las normas de aula; significa, por tanto, una de las bases de todo el entramado de iniciativas posteriores, de ahí que no podíamos dejar de considerarla en nuestra investigación. Si bien es un programa que surge en el terreno de la reflexión pedagógica académica, significó un “toque de atención” para todos, dada la importancia creciente que en un futuro inmediato iba a tener el tema de la convivencia.

4.1.2 Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos (PROCONCE)

Nos parece oportuno continuar nuestro estudio deteniéndonos en el primer programa de convivencia global respaldado por la Conselleria de Cultura i Educació de la Comunidad Valenciana, el denominado “Programa para el Fomento de la Convivencia en los Centros Educativos” (PROCONCE), promovido mediante la *Orden de 19 de octubre de 1998* (DOGV 19-XI-1998) y bajo la supervisión de la Subsecretaría de Cultura, Educación y Ciencia. El ámbito de ejecución del referido programa comprendía los centros educativos que dependen de esta Conselleria, en los que se imparten enseñanzas de nivel no universitario; su desarrollo y coordinación se asignaba a la Inspección Educativa.

Los objetivos que el Programa plantea como punto de partida son los siguientes:

- a) La elaboración de estudios e informes dirigidos al conocimiento y evaluación actual de la situación de las relaciones de convivencia en centros educativos.
- b) Programas de intervención e innovación psicopedagógica.
- c) Campañas de sensibilización.
- d) Programas de Formación del profesorado.

e) Coordinación con fuerzas de Orden Público y Violencia Exterior.

Como resultado del proceso de implantación, en noviembre de 1999 se dio a conocer el informe del primer estudio de la violencia en la Comunidad Valenciana, coordinado por los Inspectores Eduardo Nagore y Pilar Gómez (P. Gómez Casañ, 1999). Dicho informe se basó en un cuestionario dirigido a alumnos, profesores y directores de centros públicos, privados y concertados de Educación Primaria y Secundaria. Su objetivo prioritario era determinar cuál es el concepto de violencia, la incidencia de la misma en los centros y en el caso de profesores y directores, recoger sugerencias para mejorar la convivencia, sin renunciar a conocer su opinión sobre la eficacia de la normativa disciplinar vigente y funcionamiento de las comisiones de convivencia, preceptuadas por el *Decreto 246/1991, de 23 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de niveles no universitarios de la Comunidad Valenciana* y el posterior Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria (*Decreto 234/1997, de 2 de septiembre*).

Las conclusiones de este Informe las podemos sintetizar en las siguientes:

- *Respecto a los profesores*, se destaca que están sometidos, con frecuencia significativa, a actos violentos verbales, mientras una pequeña frecuencia a los físicos. Por otra parte, se presenta mayor violencia en Secundaria y es ejercida mayoritariamente por alumnos de la ESO. Las conductas más repetitivas son burlas e insultos acompañados por el entorpecimiento de su labor docente.

- *En cuanto a las relaciones entre alumnos*, la violencia tanto verbal como no verbal obtienen unas frecuencias mayores que para los profesores. Tiene lugar de manera más frecuente en los centros que imparten 1º y 2º de la ESO, siendo ejercida fundamentalmente por alumnos varones.

- *En cuanto a los actos de violencia de los profesores contra los alumnos*, se obtiene que los alumnos de nuestra Comunidad están sometidos a una frecuencia significativa de agresiones ocasionales psicológicas, tales como las agresiones verbales y la marginación. Por otra parte, las agresiones de todo tipo ocurren en mucha mayor medida en el contexto educativo de los alumnos que cursan 1º y 2º de ESO, según manifiestan ellos mismos. Asimismo, se destaca que los profesores son protagonistas de todos los actos de agresión contra los alumnos con una frecuencia significativamente más alta, el doble, que las profesoras, para el total de la muestra. Por último, son los alumnos varones del entorno de los cursos 1º y 2º de ESO quienes padecen las agresiones en mucha mayor medida que las alumnas, tanto la violencia ocasional como la no ocasional.

Posteriormente, se elaboró otro informe (P. Gómez Casañ, 2000) a partir de preguntas específicas en el cuestionario anterior que no fueron utilizadas en el Informe Inicial y que se vinculan con el tema del vandalismo y los robos en los centros escolares, hechos que inciden sobre la convivencia en los mimos y que afectan a los procesos de enseñanza aprendizaje. Algunas de las conclusiones presentadas en el informe son las siguientes:

- *Respecto al vandalismo en el centro escolar, dentro del aula, realizado por los alumnos del centro*, se obtiene que los alumnos dan testimonio con mayor frecuencia del vandalismo dentro del aula que del de fuera de la misma. Asimismo, se destaca que no se observan diferencias significativas entre el testimonio global de vandalismo dentro del aula dado por los alumnos de la enseñanza pública y el testimonio global dado por los alumnos de la enseñanza privada. Por otra parte, las persianas, puertas, paredes, armarios de obra, cerraduras e interruptores son objeto de destrozos de forma significativa; sin embargo, el testimonio de los alumnos con respecto del vandalismo repetitivo sobre estas instalaciones es mucho menos significativo que el testimonio de vandalismo repetitivo de mesas y sillas.

- *Respecto al vandalismo y acciones violentas, dentro del centro o en sus alrededores, realizadas por personas ajenas al mismo*, un porcentaje

significativo de alumnos dice haber visto acciones vandálicas u otras acciones violentas dentro del centro o en sus alrededores por personas ajenas al mismo. En cuanto a las diferencias entre el testimonio global de los alumnos de los centros de régimen público y los régimen privado con respecto a las acciones perpetradas por personas ajenas al centro, dentro del mismo o en sus alrededores, no existen diferencias significativas. Por otra parte, en términos generales se obtiene que la incidencia de todos los actos de vandalismo, de los robos y de otras acciones violentas ocasionales realizadas por personas ajenas dentro del centro es mayor que en sus alrededores, según el testimonio de los alumnos.

- *Respecto al vandalismo realizado por alumnos en pertenencias de otros*, un porcentaje muy significativo de alumnos da testimonio del vandalismo en las pertenencias de los alumnos por compañeros del centro, siendo el vandalismo en pertenencias de los alumnos mayor, de forma significativa, que el de vandalismo de instalaciones fuera del aula. Por otra parte, se observa una mayor incidencia de vandalismo en las pertenencias de los alumnos en los centros de titularidad privada. Centrándonos en el género, los alumnos varones se presentan como protagonistas en los actos vandálicos en pertenencias de sus compañeros en mucha mayor medida que las alumnas.

- *Respecto al vandalismo en pertenencias de los profesores y personal de administración y servicios (PAS)*, se obtiene que la frecuencia de testimonio sobre los destrozos en pertenencias de profesores y del PAS es mucho menos significativa que la frecuencia de testimonio sobre pertenencias de otros alumnos. Por otra parte, los alumnos de los centros públicos dan testimonio con mayor frecuencia del vandalismo contra pertenencias de los profesores y el PAS que los alumnos de enseñanza privada. Asimismo, se comprueba una mayor incidencia significativa de los destrozos en pertenencias de los profesores o del PAS en el entorno escolar de los alumnos de 1º y 2º de la ESO. Finalmente, apuntamos que los destrozos contra profesores, dentro del centro y fuera del mismo, son realizados por varones con mayor frecuencia que por mujeres.

- *Respecto a los robos de material del centro realizados por los alumnos*, un porcentaje significativo de alumnos da testimonio de robos de material del centro realizados por otros alumnos, siendo su frecuencia mayor que la del vandalismo dentro del aula. Por otra parte, se observa que los alumnos varones son perpetradores de robos en mayor medida que las alumnas.

Una vez realizado el estudio, se diagnostica una situación si no preocupante, sí susceptible de iniciar la toma de medidas, al menos de carácter preventivo; esta “llamada de atención” sirvió –seguramente– de impulso para el diseño y puesta en práctica de muchas de las iniciativas de convivencia escolar surgidas con posterioridad. El programa generó únicamente la investigación citada como resultado, “paralizándose” las intervenciones planificadas por diversas vicisitudes políticas. Aunque hemos tratado, incluso con entrevistas personales con alguno de los técnicos que participaron en aquel programa, de sondear las circunstancias que forzaron la paralización del programa, no hemos conseguido clarificar la situación más allá de entender que, en algunas ocasiones, la administración inicia proyectos sin excesiva convicción política y son abandonados ante la aparición de pequeños inconvenientes o simplemente por el desvío de la atención y de los recursos –siempre limitados– hacia otros campos “prioridad uno”. De todos modos, volvemos a reiterar que su mérito radica en ser la primera iniciativa de convivencia escolar respaldada por la administración educativa autonómica en una época en la que la sensibilidad ante el tema era prácticamente inexistente; significó, en definitiva, el inicio de la preocupación institucional por la temática de la convivencia escolar.

4.1.3 Los conflictos en las aulas de ESO: un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana

Otra iniciativa ciertamente interesante relacionada con el tema que nos ocupa es la investigación publicada en el libro “Los conflictos en las aulas de ESO: un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana” (2001). Ha sido realizada por un grupo de investigadores de la Universidad de Valencia, junto a la

Federación de Enseñanza de CC.OO, siendo sus coordinadores Rafaela García López y Ramón Martínez Céspedes. El estudio se llevó a cabo en el año 2000 sobre una muestra de 45 centros. El objetivo prioritario consistía en conocer a través de diversos cuestionarios las raíces de las situaciones conflictivas que se manifiestan en los centros y describir las percepciones de los directores/as y jefes/as de estudio, del profesorado de 3º de la ESO, del alumnado de 3º ESO, de los tutores en relación con el alumno considerado problemático y de los psicopedagogos/as. Las conclusiones extraídas del estudio aparecen sintetizadas de la siguiente manera:

- *Respecto de los directores/as y jefes/as de estudio.* Del cuestionario, se extraen dos ideas fundamentales. La primera de ellas es que el conjunto de comportamientos que podríamos calificar de mayor gravedad, como son el consumo de drogas y/o alcohol, las agresiones físicas al profesorado y las agresiones entre estudiantes, no constituyen un problema habitual en los institutos, pues ninguno de ellos aparece como problema serio, y solamente el último aparece como problema moderado en el 14,3 % de los institutos. De este dato se puede deducir que las situaciones de violencia que se dan en los centros, y que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación social, constituyen hechos esporádicos que tienden a ser magnificados. La segunda idea que se resalta es la existencia de una serie de comportamientos de menor gravedad que se producen de manera generalizada en la mayor parte de los institutos encuestados, los cuales dan lugar a situaciones molestas para el trabajo y la convivencia escolar. Estos comportamientos son los insultos entre alumnos/as y aquellos otros que dan lugar a las expulsiones de clase. Finalmente, cabría destacar que el vandalismo aparece como problema serio o moderado en más de la mitad de los centros encuestados.

- *Respecto al profesorado de 3º de la ESO.* En relación con la visión del profesorado de ESO acerca de la conflictividad en las aulas, se destaca como conclusión final la idea de que los docentes perciben que el clima del aula y aun del centro se deteriora especialmente por las agresiones verbales que afectan a las relaciones entre los alumnos y de éstos con los propios profesores. Esto es debido

mayoritariamente, según la opinión del profesorado, por la falta de interés y motivación hacia la escuela del alumnado de esta etapa educativa. Un dato preocupante es que cerca de un 40% de los docentes se sienten desmotivados y que casi un 7% piense en encontrar otro trabajo. De ahí que apunten como necesidades básicas para el profesorado un mayor apoyo administrativo que se traduzca en una mejor colaboración de otros servicios e instituciones socioeducativas para abordar de forma global una problemática que tiene orígenes y consecuencias más allá de la escuela.

- *Respecto al alumnado de 3º de la ESO.* Algo más de la mitad percibe como agradable el clima de clase y únicamente un 25% piensan que no lo es en absoluto. En conclusión, la idea más destacada es que aunque el alumnado cree que los profesores deberían ser más comprensivos y menos autoritarios, reconocen que existen compañeros/as que no tienen un comportamiento adecuado y que esto les perjudica en su proceso de aprendizaje.

- *Respecto los tutores/as en relación al alumnado considerado problemático.* El primer dato destacado es que los alumnos considerados problemáticos son únicamente un 9% del total de la muestra. De ellos más de la mitad proceden de familias estables y muchos presentan importantes problemas de aprendizaje. También llama la atención que califican a estos alumnos/as como carentes de interés y de motivación, de manera que se aburren y no dejan al profesorado dar sus clases. Por otra parte, no consideran que estos alumnos/as sean extremadamente violentos o agresivos, ni verbal ni físicamente.

- *Respecto a los psicopedagogos.* Los principales problemas que imperan en el instituto a juicio de los psicopedagogos, son la pre-delinuencia y los conflictos en el centro, y se les reclama con mayor frecuencia para solucionar problemas de conducta en el aula, seguidos a cierta distancia por la falta de motivación de los alumnos y los problemas de rendimiento académico. La actitud de los alumnos que, según los psicopedagogos, favorece los conflictos en las aulas, son el desconocimiento de las normas de convivencia o la transgresión de las mismas. En cuanto a las líneas que consideran los psicopedagogos como

importantes para solucionar los conflictos en las aulas, se destacan: la necesidad de apoyo de profesionales especialistas, la diversificación curricular, el apoyo y recursos de la administración.

Es evidente que, según los resultados analizados, no se observa que el problema tenga unas dimensiones exageradas por parte de los agentes implicados, como en el estudio anterior. Ahora bien, aunque la violencia física de los alumnos parece reducirse a espacios esporádicos, existen otras variables que deben considerarse, tales como la falta de motivación y desinterés de los alumnos que impiden dar las clases a los profesores, los insultos, el vandalismo, la desmotivación del profesorado...; son problemas que pueden conducir a otros de mayor gravedad si no hay una intervención eficaz. Por otra parte, los docentes requieren la colaboración de profesionales expertos y de la Administración para abordar estos conflictos. Asimismo, los últimos años han aportado elementos que vislumbran un posible empeoramiento de la situación, como describiremos en siguientes páginas, todo lo cual hace necesaria la aplicación de un plan global de utilización de la convivencia como una herramienta educativa, capaz de controlar esa posible intensificación del problema de la violencia en el seno de los centros educativos. Seguramente, éste fue uno de los motivos que impulsaron la aprobación en el curso 2005-06 del Plan PREVI.

4.2 INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD

Una vez analizadas las iniciativas que supusieron los cimientos del tema de la convivencia, pasamos a estudiar el presente, centrándonos especialmente en el Plan PREVI. Si bien ya realizábamos una descripción general del mismo en el Capítulo III, al hilo de la panorámica general de los programas llevados a cabo en el territorio nacional, en las siguientes páginas consideramos conveniente detenernos con mayor profundidad en algunas de las iniciativas que contempla y

analizar el impacto que han conseguido hasta el momento, así como en señalar la legislación surgida en el marco del mismo y algunos apuntes de su antecedente más inmediato: la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar. Por otra parte, esta panorámica la complementamos con iniciativas impulsadas desde otros ámbitos, como son el universitario, el asociativo y el municipal.

Ahora bien, de manera previa a la realización de toda exposición, consideramos conveniente ofrecer una pequeña “radiografía” de la realidad escolar de la Comunidad Valenciana con el fin de posibilitar al lector una mayor aproximación a este contexto concreto: datos de escolarización de alumnado, porcentajes e incremento de alumnado extranjero, así como la situación actual de la convivencia en los centros. Todo este acercamiento a la situación escolar de la comunidad servirá para valorar mejorar la situación actual de la temática vinculada al tema de la convivencia, así como incorporar algunas pautas orientativas en nuestro último capítulo.

4.2.1 APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN ESCOLAR DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Como hemos apuntado, consideramos oportuno comenzar este apartado exponiendo algunos datos referentes a la situación escolar de la Comunidad Valenciana, si bien nos centraremos de manera especial en la presentación de algunos aspectos vinculados explícitamente con la materia que nos ocupa, a partir de un estudio recientemente realizado por la Institución Sínica de Greuges de la Comunidad (2007).

Por lo que respecta el número total de alumnos que cursó enseñanzas de régimen general en los centros de la Comunidad Valenciana, hemos consultado la última publicación elaborada por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC 2006a), el cual nos aporta datos en relación con este aspecto referentes al curso 2004-05. Así pues, en la tabla que mostramos seguidamente, recogemos por Comunidades Autónomas el número total de

alumnos que cursaron enseñanzas de régimen general durante el curso 2004-05 (tabla 22).

	ALUMNOS Y ALUMNAS ESCOLARIZADOS
Andalucía	1.408.174
Aragón	183.804
Asturias (Principado de)	127.261
Balears (Illes)	148.002
Canarias	328.672
Cantabria	77.181
Castilla y León	352.420
Castilla-La Mancha	316.618
Cataluña	1.061.640
Comunidad Valenciana	708.161
Extremadura	188.034
Galicia	381.647
Madrid (Comunidad de)	937.290
Murcia (Región de)	241.581
Navarra (Comunidad Foral de)	90.189
País Vasco	309.815
Rioja (La)	42.414
Ceuta	15.372
Melilla	15.197
TOTAL	6.933.472

Tabla 22. Total de alumnos matriculados en centros de enseñanza general en todos los niveles educativos (Fuente: Elaboración propia a partir de los datos encontrados en MEC, 2006a)

Se comprueba que en la Comunidad Valenciana un total de 708.161 alumnos estuvieron escolarizados en los diversos niveles educativos. Si nos centramos, en concreto, en las tres provincias de la comunidad y atendemos a los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria, observamos los siguientes datos de escolarización:

ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	Educación Infantil	Educación Primaria	ESO
Total	142.903	259.523	193.937
Alicante	51.766	97.780	74.599
Castellón	16.862	30.546	21.910
Valencia	74.275	131.197	97.428

Tabla 23. Total de alumnos matriculados en centros de enseñanza general de la Comunitat Valenciana en educación infantil, primaria y ESO (Fuente: Elaboración propia a partir de los datos encontrados en MEC 2006a)

Por otra parte, nos gustaría exponer el número de alumnado extranjero escolarizado en los centros educativos de la Comunidad Valenciana. Es evidente el creciente número de los mismos que se han incorporado a las aulas en estos últimos años como consecuencia del explosivo fenómeno migratorio, lo cual queda patente en los siguientes gráficos (*figuras 36, 37*), que reflejan que si bien 8.690 alumnos extranjeros estuvieron escolarizados en las aulas de educación infantil, primaria y ESO de la Comunidad Valenciana durante el curso 1999-2000, la cifra se ha incrementado a 57.156. Además, la última publicación “Datos y cifras” del Ministerio (MEC, 2006b), nos muestra (“cifras avance”) que la Comunidad Valenciana durante el curso 2005-06 es la sexta comunidad que mayor número de alumnado extranjero se encuentra escolarizado en sus centros (9,9%), después de Baleares, Madrid, la Rioja, Murcia y Cataluña. Esta diversidad deberá estar muy presente al realizarse las diversas planificaciones educativas de los centros, que deben responder a todos los alumnos y fomentar la cooperación entre los mismos.

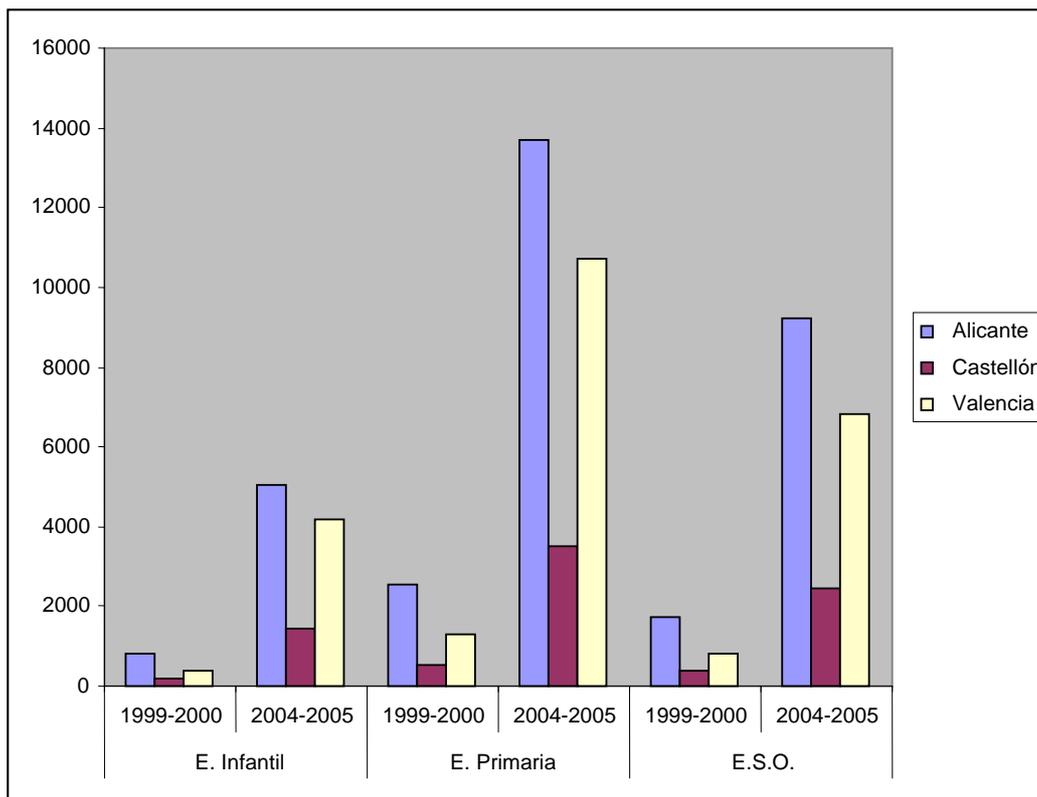


Figura 36. Alumnado extranjero escolarizado en los centros de la Comunidad Valenciana durante los cursos 1999-2000 y 2004-05 en infantil, primaria y ESO (Fuente: Elaboración propia a partir de los datos encontrados en MEC, 2006a)

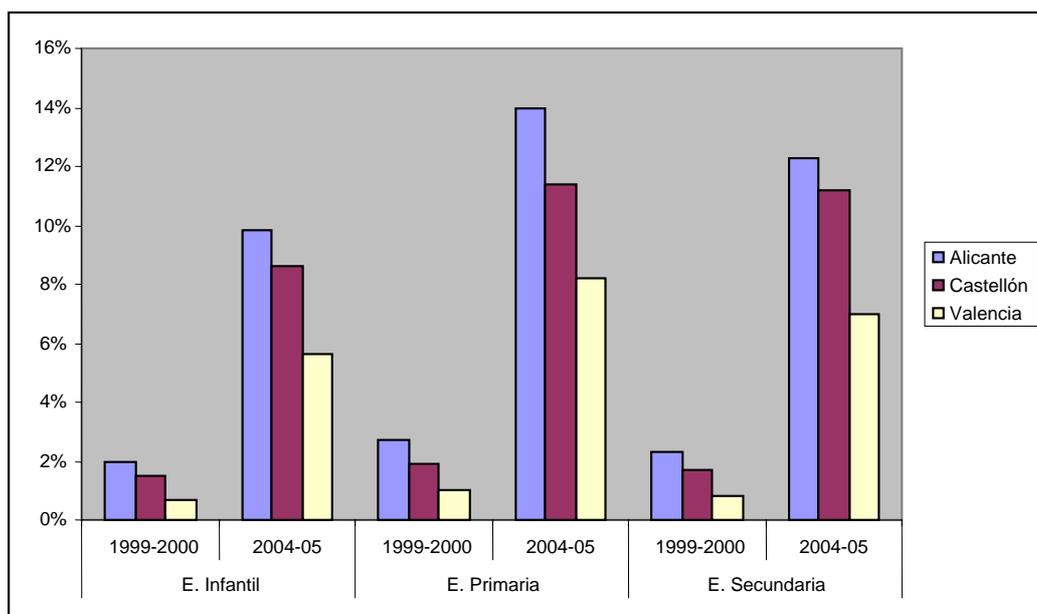


Figura 37. Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en los centros de la Comunidad Valenciana en los cursos 1999-2000 y 2004-05 en infantil, primaria y ESO (Fuente: Elaboración propia a partir de los datos encontrados en MEC 2006a)

En los gráficos comprobamos la evolución en el último quinquenio de la inmigración que, como consecuencia, supone un incremento de la diversidad cultural en las aulas. Una tendencia del futuro inmediato debería dirigirse hacia la búsqueda de herramientas que atiendan a toda esta diversidad y que fomenten los valores de la tolerancia, el respeto, la cooperación... Recordemos que en el actual Informe del Defensor del Pueblo “Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006” (2007) se constata que los alumnos inmigrantes sufren mayor exclusión social que los de origen autóctono; concretamente, el 20% de los extranjeros dicen que son ignorados por sus compañeros, un porcentaje que duplica el resto. La otra modalidad de maltrato entre iguales en la que el origen parece ser un factor importante –siempre desde la perspectiva de las víctimas–, es la amenaza con armas: con poca incidencia en el conjunto de la muestra (0,4%), dicen sufrirlo el 1,9% de los alumnos extranjeros. En definitiva, la diversidad, un aspecto que puede llegar a ser muy enriquecedor, es un factor cada vez más presente en la escuela y, al menos de momento, parece que no se están llevando a cabo todas las actuaciones necesarias para prevenir la exclusión social que el estudio nos refleja. Asimismo, observamos en los gráficos anteriores que, en cuanto a nivel educativo, es la educación primaria la etapa que tiene la proporción más alta de alumnado extranjero y en relación con la provincia, Alicante se presenta como la más destacada.

Una vez señalados estos datos que nos posibilitan una primera aproximación a la realidad escolar de la Comunidad Valenciana, pasamos a centrarnos en la exposición de datos específicamente referidos a los problemas de convivencia detectados en la misma en su actualidad, para lo cual nos basaremos en los resultados obtenidos por la encuesta realizada a la población escolar a partir del proyecto DITCA (Proyecto de Investigación-acción para la Prevención e Intervención Precoz de Trastornos de la Conducta Alimentaria entre Escolares de la Comunidad Valenciana implementado durante el curso 2003-04) y los obtenidos en el reciente estudio promovido por la Institución Síndic de Greuges

(2007), el denominado “Estudio Epidemiológico del Bullying en la Comunidad Valenciana”.

En relación con los cuestionarios del DITCA, podemos destacar que se incluyeron algunos ítems referidos a síntomas emocionales, problemas de relación con los compañeros y problemas de conducta. Se aplicaron a más del 70% de los centros educativos de la Comunidad Valenciana (486 centros), participando escolares de 1º y 2º de la ESO (alrededor de 40.000 alumnos). Entre los resultados obtenidos, la directora del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE) María Auxiliadora Hernández (2006:189) nos destaca los siguientes datos: casi un 11% (10,8%) de los alumnos dicen ser víctimas de burlas por parte de sus compañeros; el porcentaje de agresores es del 2,4%, y es mayor entre los que confiesan conductas o inclinaciones violentas (destrucción de cosas, jugar con fuego, preferencia por películas y videojuegos, crueldad con los animales); la incidencia es mayor en los chicos en ambos roles (triplica el porcentaje de chicas): agresores (3,6% de ellos) y víctimas (12,5%); y los trastornos disociales y el consumo de drogas y alcohol están asociados a las conductas violentas. Por otra parte, nos destaca que, a diferencia de lo que registran la mayoría de estudios, las conductas agresivas en los alumnos de la Comunidad Valenciana aumentan con la edad.

Sin embargo, debemos anotar que el estudio anterior estaba muy poco relacionado con el tema que nos ocupa y únicamente de manera accesoria, y con posterioridad, se utilizaron los datos para analizar las relaciones sociales. Por tanto, nos gustaría detenernos en otro estudio sí centrado específicamente en la temática de la convivencia y que ya señalábamos: el promovido por el Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana. Nuestro interés se debe no sólo porque refleja resultados muy recientes, sino también porque posibilita conocer, de manera mucho más detallada, cuál es la situación escolar de nuestra Comunidad en relación con la materia que nos ocupa y no sólo referida al acoso escolar (aunque sea uno de sus objetivos prioritarios), todo lo cual nos guiará en la elaboración de posibles actuaciones de intervención que incorporamos en nuestro último capítulo.

Comenzaremos indicando que la investigación ha sido dirigida por Elena Martín y elaborada por A. Marchesi, F. Pérez y N. Álvarez del Instituto IDEA, llevándose a cabo entre el 31 de marzo y el 21 de abril del año 2006 en 79 centros de Primaria y 39 centros de Secundaria, formando la muestra: 6.056 alumnos (2822 del Tercer Ciclo de Primaria y 3234 de la ESO), 1689 profesores y profesoras (1089 de Primaria y 600 de la ESO), 111 directores o directoras (74 de Primaria y 37 de la ESO), y 4417 familias (2200 del alumnado de Primaria y 2217 del alumnado de la ESO).

Nuestra intención en las próximas páginas se encamina a describir, brevemente, algunos aspectos recogidos en el mismo, tratando de compararlos con los resultados obtenidos en otros estudios, si bien se debe tomar con cautela dicha comparación, pues existen diferencias en los métodos empleados, en las muestras, en los colectivos de la comunidad educativa considerados, etc. En este sentido, adelantar que el citado informe cuenta con novedades importantes en cuanto a la consideración de la opinión de los alumnos del tercer ciclo de primaria (muchos de los estudios se centran únicamente en secundaria) y de las familias, así como la incorporación de un estudio cualitativo junto al cuantitativo (son más frecuentes los estudios cuantitativos).

Para situar al lector, conviene indicar que el objetivo del estudio cuantitativo ha sido conocer y contrastar las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia en los centros escolares y, en especial, sobre la incidencia y la naturaleza del maltrato entre iguales por abuso de poder. En concreto, los cuestionarios se diseñaron considerando las siguientes dimensiones: clima de convivencia de la escuela, incidencia de los conflictos, causas de los conflictos, solución de conflictos y factores de riesgo y protección, incorporándose muchas de las preguntas del estudio del Defensor del Pueblo (2000), dado que Elena Martín había dirigido también el mismo junto con Cristina del Barrio. Se construyeron cuatro cuestionarios, uno para cada uno de los colectivos a los que se iba a encuestar, en los que se incluyeron algunos ítems comunes con el fin de poder comparar y contrastar información aportada por cada uno de ellos. En relación con el estudio cualitativo, por otra parte, la pretensión se

dirigió a dibujar los contornos de la problemática del maltrato entre iguales, identificando sus principales causas y factores desencadenantes, así como los factores que generan pasividad y permisividad ante los casos de acoso escolar. Para este estudio cualitativo se han seleccionado 6 centros de la muestra total de 118 teniendo en cuenta los siguientes parámetros obtenidos a partir de los datos de la fase cuantitativa:

- Cuatro centros de Secundaria de los cuales dos presentaban mayores problemas de convivencia y dos con un nivel de conflictividad intermedia. De los cuatro centros elegidos, dos eran públicos y los otros dos concertados.

- Dos centros de Primaria cuyo nivel de conflictos era intermedio, uno público y uno concertado.

- Teniendo en cuenta estos criterios se buscó además una distribución por provincias teniendo en cuenta el número de centros en cada caso.

En el estudio cualitativo se utilizó como estrategia para la recogida de la información los grupos de discusión, formados por ocho o diez participantes y coordinados por dos miembros del equipo de investigación. En cada centro seleccionado se formaron varios grupos de discusión y los miembros de cada uno de los grupos han sido:

- Alumnas y alumnos de ambos cursos del 3º ciclo de Primaria. El número ha sido entre 8 y 10. Igual número de chicos y chicas. Se ha pretendido que respondan al perfil de estudiantes ni especialmente conflictivos ni especialmente retraídos, y lo más abiertos y comunicativos posible.

- Alumnas y alumnos de ambos cursos del 1er. ciclo de la ESO con iguales características que el grupo anterior.

- Alumnas y alumnos de ambos cursos del 2º ciclo de ESO de acuerdo con los criterios anteriores

- Profesoras y profesores de Primaria y ESO. Hasta 8 profesores y profesoras del tercer ciclo de Primaria y de los cuatro cursos de la ESO. En el caso de ser más de ocho, se eligió entre ellos al azar, excepto en el caso de que alguno de ellos o ellas estuviera por alguna razón más implicado en los temas de convivencia

- Madres y padres del consejo escolar del centro. En los casos en que existía comisión de convivencia participaron también los padres y las madres que las componían.

Las discusiones fueron grabadas, transcritas y posteriormente codificadas para analizar la información obtenida.

Explicadas brevemente algunas de las cuestiones metodológicas del estudio, destacamos algunos datos extraídos de la investigación que consideramos relevantes. La primera idea que nos gustaría destacar es que la comunidad escolar valora positivamente el clima de convivencia que existe en los centros escolares, sobre todo en el caso del profesorado, con lo que la situación actual de nuestros centros educativos no puede calificarse de “alarmante”. Este dato también es recogido en otros estudios recientes (Síndic de Greuges de la Comunitat de Catalunya, 2006; Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2007, entre otros).

Centrándonos en el colectivo de los estudiantes, puede observarse en el siguiente gráfico (*figura 38*), que el 62% de los mismos considera que en “sus centros existe orden” y el 66% que “sus docentes mantienen el orden de la clase”. Cuando se indaga la valoración de las normas, los resultados ofrecen una imagen un poco menos positiva, dado que un 62% de los estudiantes cree que son adecuadas, pero sólo el 49% está de acuerdo en que “en la clase los profesores y los alumnos han elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente”. Por otra parte, sólo la mitad se siente satisfecha con la coherencia con la que los docentes las aplican (51,5%), y un porcentaje similar (49,3%) está de acuerdo con que “en su clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos”. Otros aspectos recogidos demuestran que el 70,1% del alumnado

creo que “en el centro se da mucha importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás” y que el 62,7% considera que “en el centro se le da mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro”, proporción que desciende cuando se les pide la opinión sobre la afirmación “en el centro tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas” (49,7%). Finalmente, los alumnos y las alumnas parecen valorar de manera muy positiva las relaciones interpersonales que se dan en el centro, pues el 83% dice que “se siente muy bien en el centro y tiene muchos amigos” y el 63,8% cree que “las relaciones entre profesores y alumnos son buenas”. Por lo que respecta a la influencia de las variables de la muestra, esta valoración positiva muestra algunas diferencias, siendo el factor más influyente el ciclo, pues, tal y como vemos en la *figura 39*, son los alumnos y alumnas de tercer ciclo de Primaria los que tienen valoraciones más positivas en todas las preguntas.

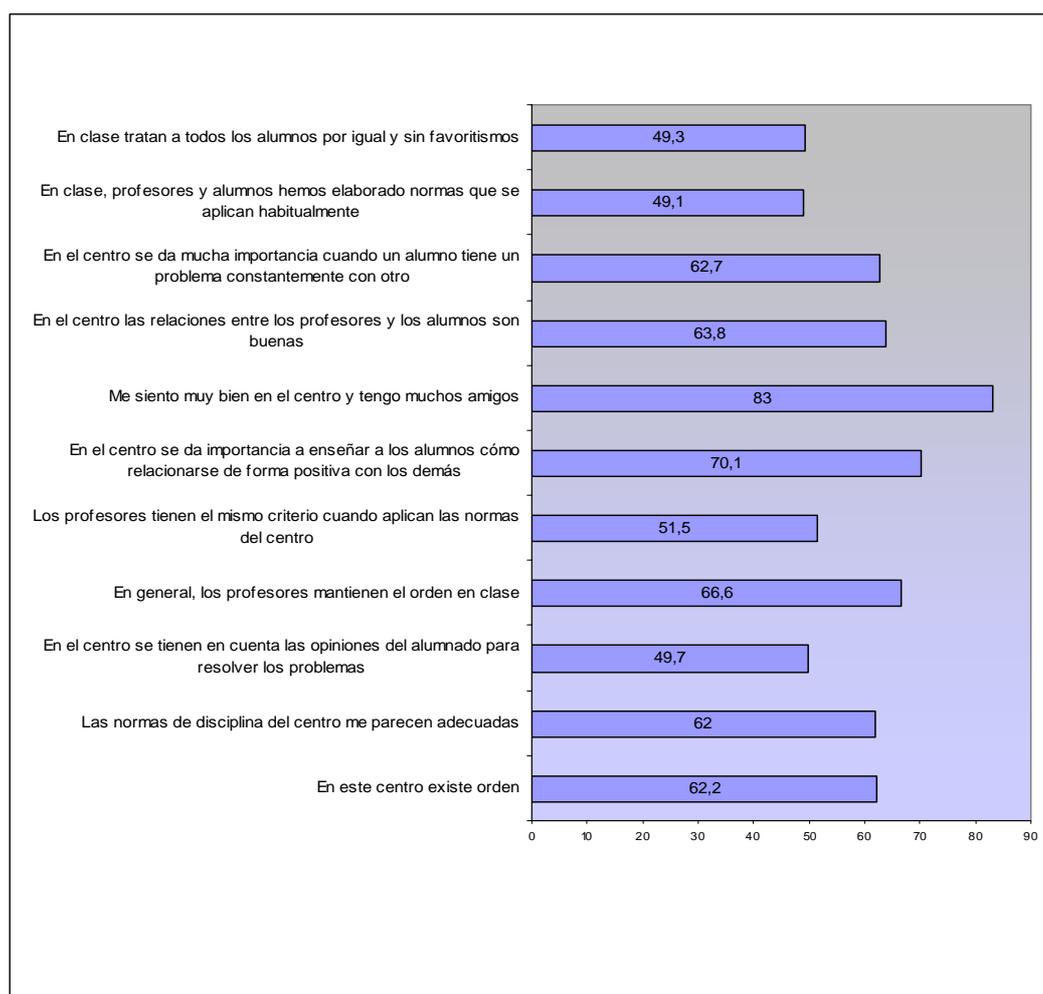


Figura 38. Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de alumnos que están “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones (Fuente: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007)

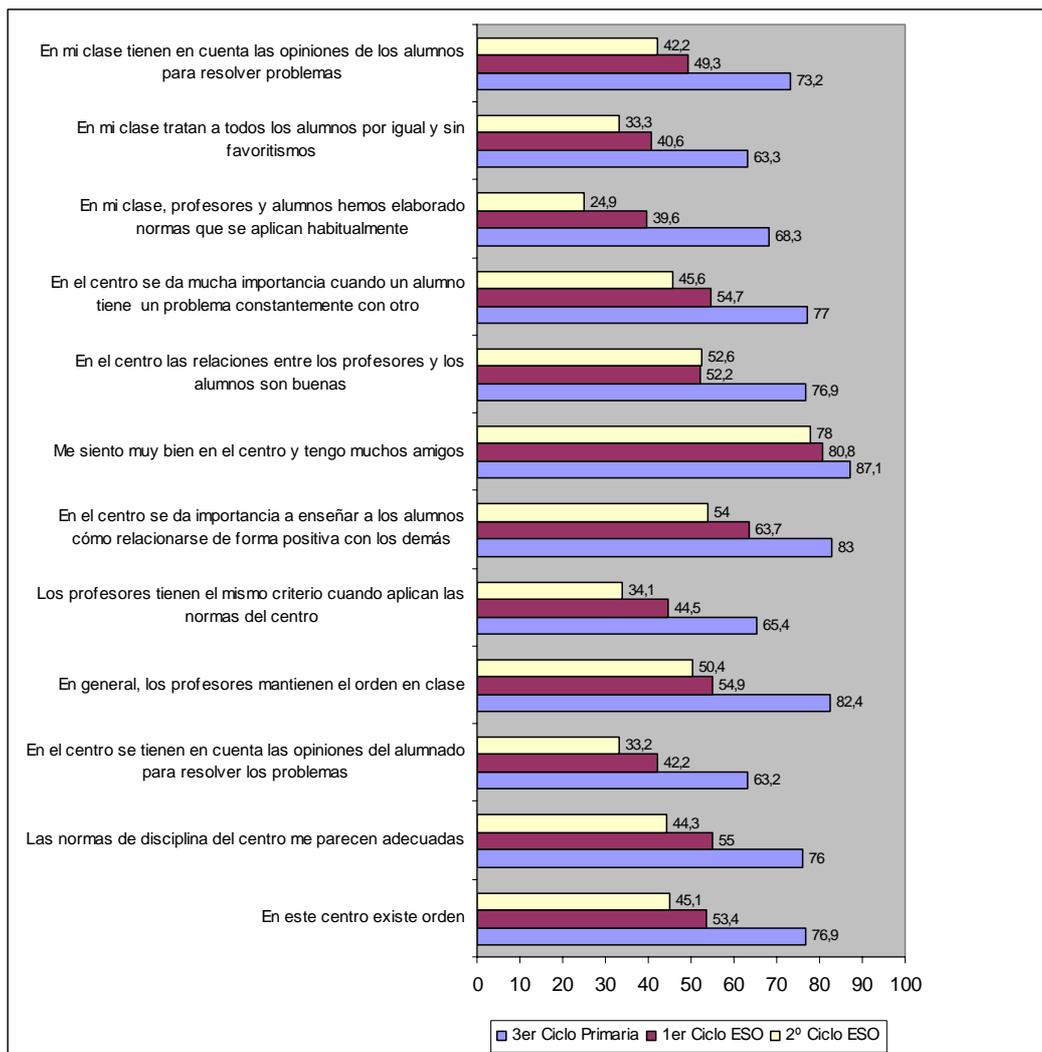


Figura 39. Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de alumnos que están “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones en función del ciclo educativo (Fuente: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007)

En cuanto a los docentes, la valoración del clima de convivencia es todavía más positiva, como puede apreciarse en el siguiente gráfico comparativo de las respuestas ofrecidas por estudiantes y profesores (*figura40*).

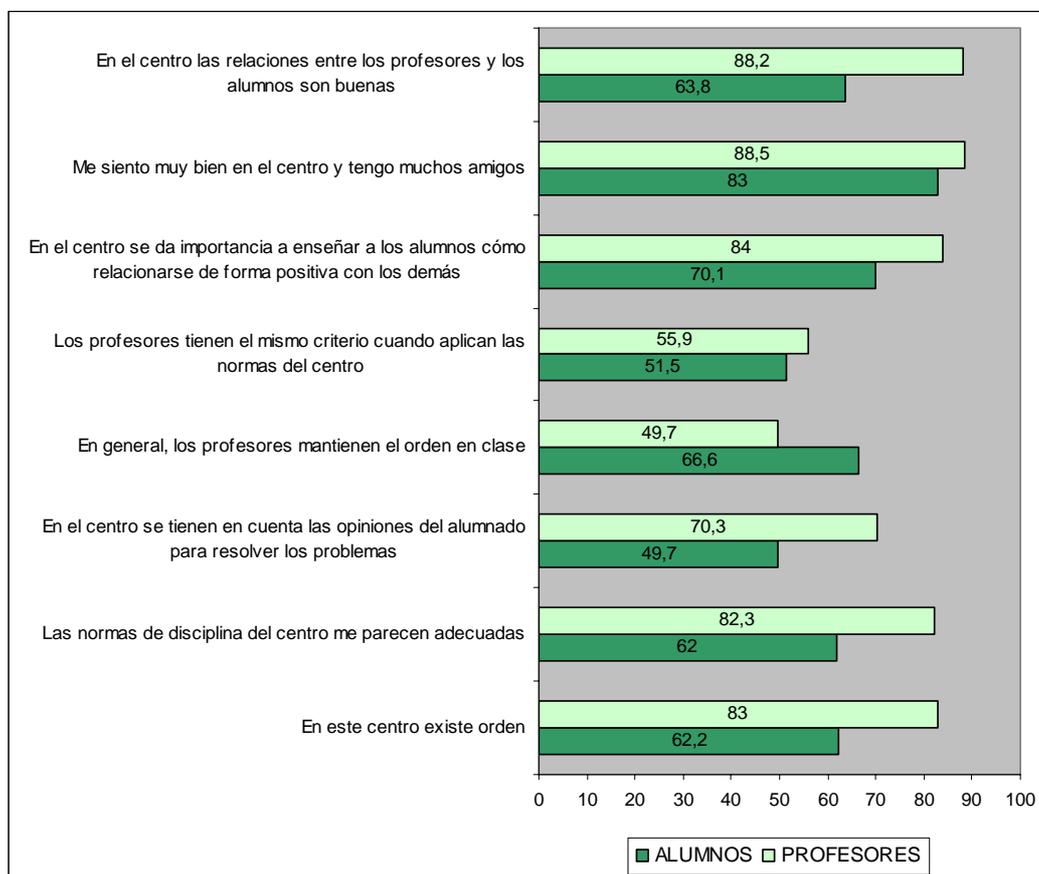


Figura 40. Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de estudiantes y docentes que están “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones (Fuente: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007)

De entre las diferentes respuestas ofrecidas, debemos hacer una llamada de atención en relación con la coherencia de actuación de los docentes puesto que, al igual que en el caso de los estudiantes, un 55,9% reconoce que “no tienen el mismo criterio al aplicar la norma”. Es éste un dato también recogido en otros informes, como en el presentado por la institución Ararteko del País Vasco (2006) en donde tanto el alumnado como los propios docentes reconocen que uno de los puntos más débiles es mantener el mismo criterio entre el profesorado a la hora de

aplicar las normas. Asimismo, es significativa la diferencia de opinión entre docentes y alumnos en cuanto a la consideración de éstos sobre la resolución de problemas, ya que tan sólo cerca de la mitad de los alumnos parecen estar de acuerdo en su contribución (el 49,7%), un porcentaje bastante menor que el de los profesores (el 70,3%).

Por otra parte, y entre otras cuestiones que apunta el informe, nos gustaría resaltar la opinión de los docentes acerca del papel de la Administración Educativa en la mejora de la convivencia. Como se observa en los siguientes diagramas de sectores (*figura 41*), el profesorado es muy crítico, pues muchos de ellos consideran que la Administración no está suficientemente preocupada por los temas de convivencia y que su política en este campo no está resultando eficaz. Sin duda, esta opinión debería hacer reflexionar a los responsables educativos acerca de sus actuaciones.

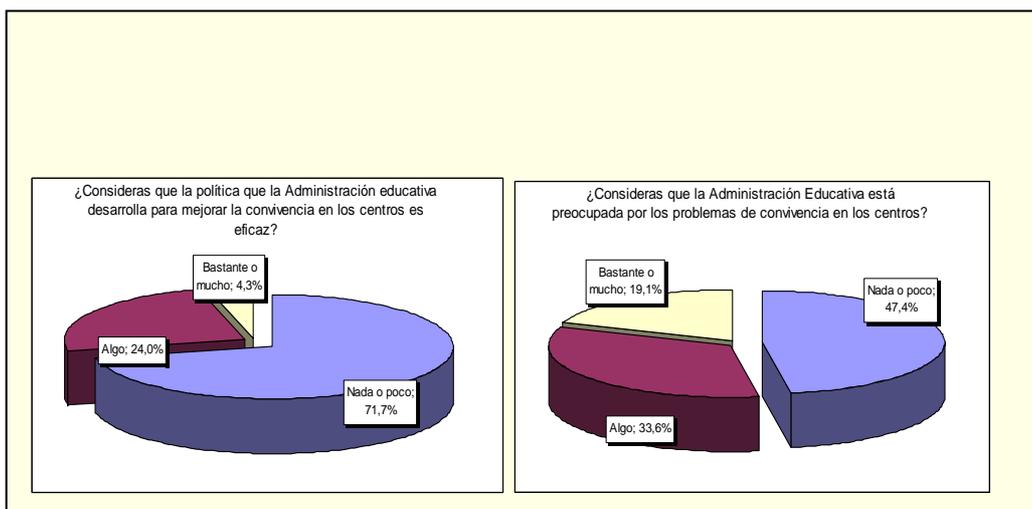


Figura 41. *Apoyo de la Administración. Porcentaje de respuestas de los profesores* (Fuente: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007)

Por otra, nos resulta interesante aportar la información sobre las actividades desarrolladas en los centros para mejorar el clima de convivencia que nos refleja el estudio (*figura 42*). Según el mismo, la mayoría de los docentes (el 93,7%) considera que “todo centro debería contar con un programa específico de

convivencia”. No obstante, resulta llamativo comprobar que sólo la mitad (el 50,2%) afirma que participa en los programas de convivencia desarrollados en sus centros. Por otra parte, podemos apuntar que ante la pregunta de cómo perciben la existencia de órganos específicos de convivencia (comisiones de convivencia), el 68,9% los considera órganos fundamentalmente sancionadores. Aquí, como es lógico, nos gustaría hacer otra llamada de atención, pues las comisiones de convivencia deberían cumplir una función más preventiva, como podría ser coordinar las medidas integradas en un plan de convivencia.

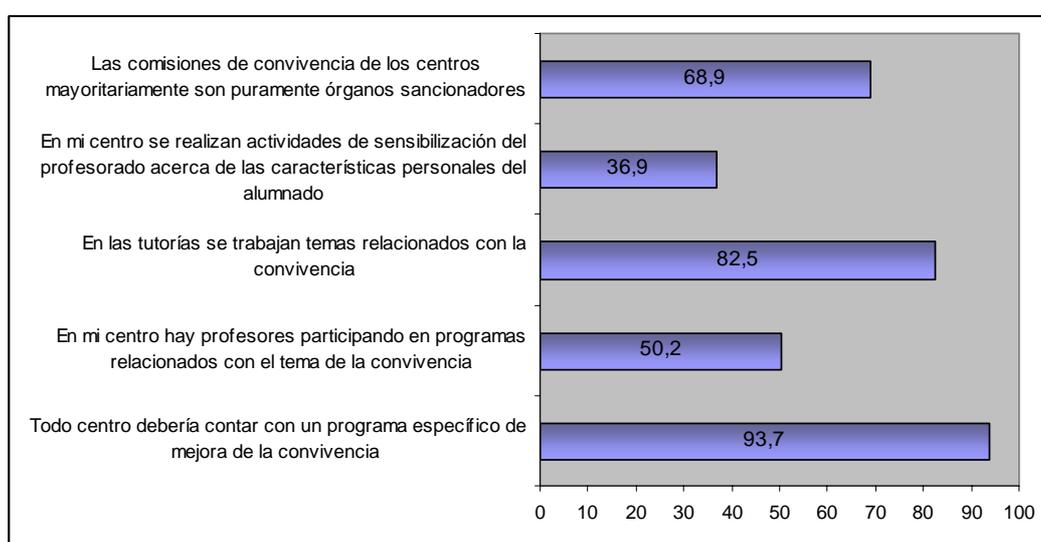


Figura 42. Medidas del centro para la mejora de la convivencia. Porcentaje de docentes que están “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones

(Fuente: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007)

Por otra parte, el estudio trata de conocer actuaciones específicas de mejora de la convivencia de los centros que han participado en el estudio a través de la formulación de algunas preguntas a los directores y directoras de los centros. La siguiente figura 43 muestra que, así como los programas de acogida (64,8%) y los criterios de agrupamiento del alumnado (57,3%) son medidas que se usan con cierta frecuencia en los centros escolares, los programas de mediación (10,7%), y de alumnos ayudantes (11,8%) son muy poco habituales, lo cual también se refleja en otros informes (Ararteko, 2006). Este dato nos llama la atención dadas las

grandes posibilidades pedagógicas que ambos recursos pueden ofrecer para la mejora de la convivencia, tal y como resaltábamos en anteriores páginas. Seguramente, ello es debido a que son herramientas todavía muy novedosas y, por tanto, debiera ser ésta una de las prioridades del futuro inmediato.

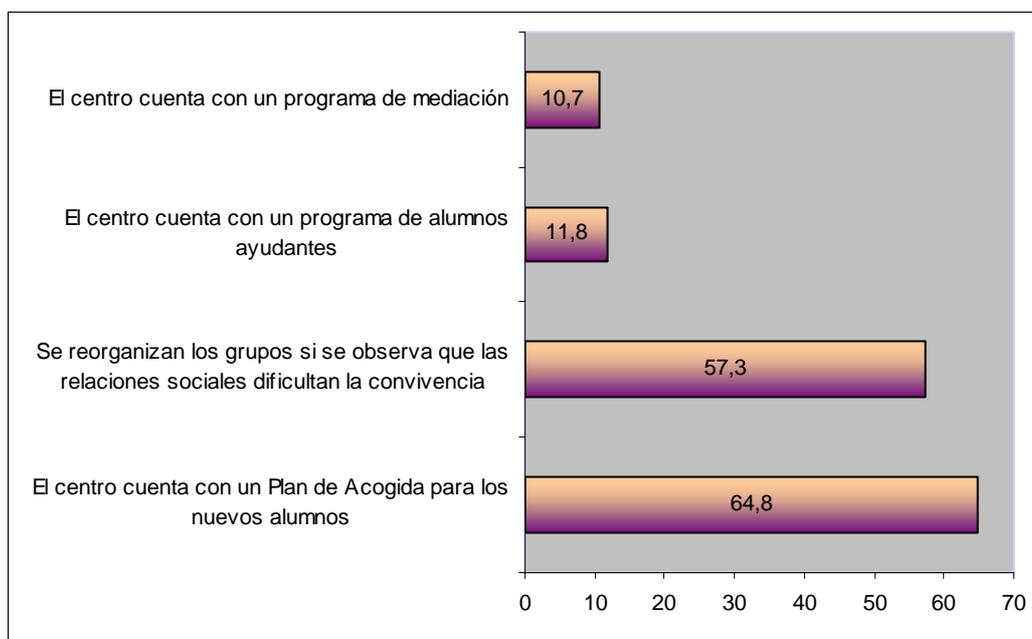


Figura 43. Porcentaje de respuestas afirmativas de los directores respecto al funcionamiento de la escuela
(Fuente: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007)

Deteniéndonos ahora en las familias, podemos señalar que de sus respuestas se deriva, como se recoge en la *figura 44*, que este colectivo tiene, al igual que el profesorado y los estudiantes, una valoración positiva del orden (82,2%) y de las normas, tanto por lo que se refiere a su adecuación (81,6%), como a su grado de conocimiento (el 86% está de acuerdo con que “conocen bien las normas de convivencia del centro”). También es un porcentaje semejante (83,7%) el que considera que se da importancia a “enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás”. Sus puntuaciones son muy similares a las de los docentes y ligeramente superiores a las del alumnado. No obstante, hay un ítem en el que las familias tienen una opinión más positiva que los otros dos colectivos. Es el que se refiere a la coherencia de actuación del

equipo docente, pues el 66,2% de los padres y madres consideran que el profesorado tiene el mismo criterio.

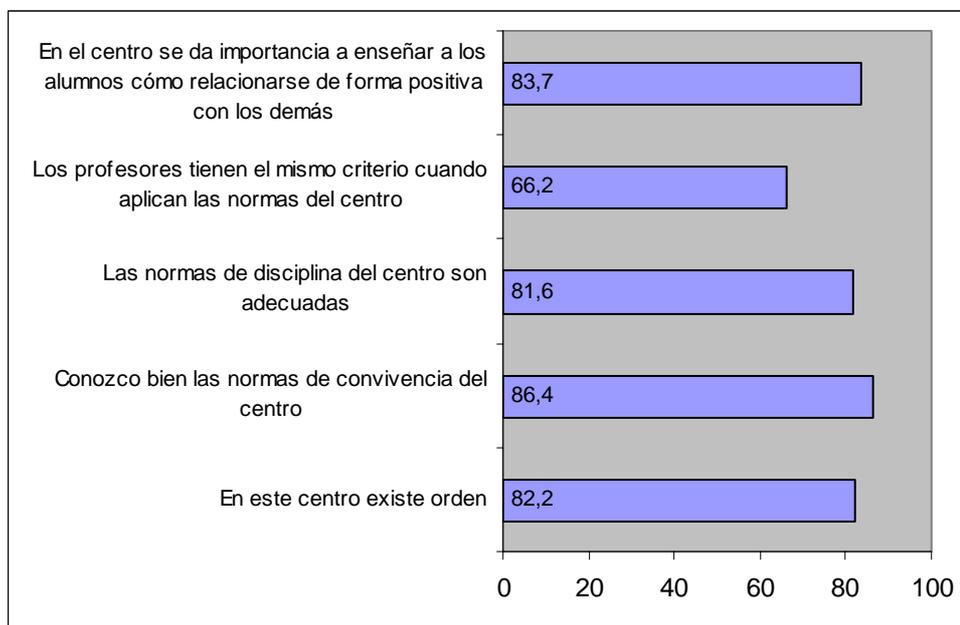


Figura 44. Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de familias que están “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones (Fuente: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007)

Por otra parte, el informe nos indica que las familias valoran de forma muy positiva la acción tutorial, ya que el 92,4% de las mismas está de acuerdo con que “el contacto con el tutor le permite estar al tanto de la situación de su hijo/a”. Asimismo, el 88,2% afirma que “si existe cualquier problema de relación con su hijo/a, se lo suelen comunicar rápidamente”.

Junto a este análisis general de la convivencia del centro, el estudio se detiene en analizar el maltrato entre iguales, fenómeno del cual únicamente aportaremos algunos datos. En la siguiente tabla (tabla 24), se muestra la incidencia que, de acuerdo con los estudiantes que se declaran víctimas, presentan los diversos tipos de maltratos en los distintos cursos en los que se ha realizado el estudio, lo cual lo comparamos con los resultados obtenidos en el reciente Informe del Defensor del Pueblo (2007).

En ambas investigaciones, pueden observarse grandes similitudes, si bien la frecuencia de la realización de conductas de maltrato es bastante mayor en la Comunidad Valenciana, lo cual tal vez pudiera justificarse por la incorporación en el estudio de los alumnos del tercer ciclo de Primaria junto a los de Secundaria Obligatoria.

	Informe Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007)	Informe del Defensor del Pueblo (2007)
Me ignoran	26,2	10,5
No me dejan participar	24,4	8,6
Me insultan	46,5	27,1
Me ponen motes	39,5	26,7
Hablan mal de mí	45,9	31,6
Me esconden cosas	24,9	16
Me rompen cosas	9,3	3,5
Me roban cosas	16,1	6,3
Me pegan	17,1	3,9
Me amenazan para meter miedo	15,2	6,4
Me obligan a hacer cosas	3,5	0,6
Me amenazan con armas	2,7	0,5
Me acosan sexualmente de forma verbal	8,7	0,9
Me acosan sexualmente de forma física	5,5	

Tabla 24. Porcentaje de alumnos que han sufrido los diversos tipos de agresiones por parte de sus compañeros en la Comunitat Valenciana y en España (Fuente: Elaboración propia a partir de Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007; Defensor del Pueblo, 2007).

Sin considerar las diferencias de frecuencias, observamos que la agresión verbal es la conducta más frecuente según las víctimas de las dos investigaciones

y en sus tres formas: “hablar mal”, “poner motes” e “insultar”. La segunda forma resaltada es la exclusión social, que sucede con una frecuencia muy semejante tanto en la forma más activa de “no dejar participar” como en la “ignorar”. El resto de las manifestaciones de maltrato muestran niveles de incidencia menores. Asimismo, podemos resaltar que el porcentaje más alto se produce en todos los casos en las categorías de incidencia más esporádicas, tanto en una investigación como en la otra.

Para finalizar, quisiéramos complementar estos datos con aquellos que declaran infligir maltrato a sus compañeros y compañeras (los agresores), que muestran una pauta semejante a la de las víctimas, y con aquellos extraídos de los estudiantes que dicen ver situaciones de maltrato (los testigos), en donde el número de situaciones de maltrato es aquí mayor, lo cual es lógico (*tabla 25, tabla 26*)

	Informe Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007)	Informe del Defensor del Pueblo (2007)
Le ignoro	34,1	32,7
No le dejo participar	21,2	10,6
Le insulto	39,8	32,4
Le pongo motes	31,7	29,2
Hablo mal de él o ellas	39,2	35,6
Le escondo cosas	13,7	10,9
Le rompo cosas	3,7	1,3
Le robo cosas	4	1,6
Le pego	14,9	5,3
Le amenazo para meterle miedo	9,5	4,3
Le obligo a hacer cosas	2,2	0,6
Le amenazo con armas	1,5	0,3
Le acoso sexualmente de forma verbal	5,2	0,4
Le acoso sexualmente de forma física	2,4	

Tabla 25. Porcentaje de alumnos que han agredido a sus compañeros en la Comunitat Valenciana y en España
(Fuente: Elaboración propia a partir de Síndic de Greuges de la C. Valenciana, 2007; Defensor del Pueblo, 2007)

	Informe Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007)	Informe del Defensor del Pueblo (2006)
Le ignoran	77,5	82,9
No le dejan participar	72,3	69,7
Le insultan	88	89,8
Le ponen motes	83	88,9
Hablan mal de él o ellos	85,4	89,7
Le esconden cosas	64,8	73,3
Le rompen cosas	39,9	40,5
Le roban cosas	46,9	45,2
Le pegan	67,7	59,3
Le amenazan para meterle miedo	61,1	64,1
Le obligan a hacer cosas	20,1	12,2
Le amenazan con armas	11,5	6
Le acosan sexualmente de forma verbal	27,5	6,6
Le acosan sexualmente de forma física	19,5	

Tabla 26. *Porcentaje de alumnos que han visto situaciones de maltrato en la Comunitat Valenciana y en España* (Fuente: Elaboración propia a partir de Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007; Defensor del Pueblo, 2006).

Si comparamos la incidencia de situaciones de maltrato ente iguales con otros estudios autonómicos, como el del Ararteko (País Vasco), la ocurrencia de la Comunidad Valenciana también es mayor. Así por ejemplo, podemos observar que en el País Vasco son el 59,4% de los alumnos los que se consideran insultados frente al 88% de alumnos de la Comunidad Valenciana; 30,3% de los alumnos del País Vasco se sienten ignorados frente al 77,5% de los alumnos de la Comunidad Valenciana; y el 21,7% de los alumnos del País Vasco manifiestan que les pegan frente al 67,7% de los alumnos de la Comunidad Valenciana que lo expresan. Tal

vez uno de los motivos que ocasionan tales diferencias es la inclusión –como señalábamos– de los alumnos de 3º ciclo de Primaria en el estudio de la Comunidad Valenciana. La comparación de los resultados del estudio del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana con los obtenidos en el estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006), en el que la muestra era de los mismos periodos escolares, pone de manifiesto resultados semejantes.

El estudio, por otra parte, confirma el hecho de que los amigos y las amigas son las personas a las que se les cuentan los problemas y prestan su ayuda, lo cual confirma nuestra opinión sobre la necesidad de poner en marcha más programas de alumnos ayudantes o de mediación en los que los propios pares actúen como medio de apoyo.

Finalizamos la síntesis de este estudio cuantitativo, ofreciendo algunos datos que nos resultan interesantes en relación con los conflictos entre profesorado y alumnado desde la perspectiva de los docentes. Los docentes señalan como el conflicto de mayor incidencia la interrupción, seguido por la falta de respeto hacia ellos. Asimismo, podemos apuntar que los datos ponen de manifiesto que las agresiones no son tan frecuentes como suelen transmitir los medios de comunicación. Por otra parte, la imagen complementaria es la que ofrecen las respuestas de los docentes cuando se les pregunta si han tenido algún tipo de conducta agresiva hacia sus estudiantes. Los niveles de incidencia son muy bajos, siendo la conducta más habitual, según los docentes, la de ridicularizar, pero por muy esporádico que sean estos comportamientos, son totalmente inadecuados y habría que evitarlos.

En relación con el estudio cualitativo, tan sólo indicaremos que los distintos grupos participantes en los seis centros señalaron que la convivencia es buena, como sucedía en la parte cuantitativa del estudio; no obstante, se encuentra también el sentimiento extendido en la sociedad de que la convivencia en los centros se ha deteriorado en los últimos años. Por otra parte, varias profesoras y profesores manifiestan que los problemas de convivencia en los centros no son mayores que los que había hace unos años, pero el cambio radica en que el

tratamiento mediático que se da al tema es diferente. Por otra parte, apuntamos que el estudio recoge testimonios interesantes sobre las diferentes perspectivas del bullying, factores condicionantes del mismo, manifestaciones..., pero no es ahora nuestra intención profundizar más en estos aspectos.

En definitiva, el informe manifiesta la necesidad de lanzar un mensaje tranquilizador a la sociedad; no obstante, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que la convivencia en los centros escolares de la Comunidad dista mucho todavía de aproximarse a un nivel mínimo exigible: el 45% de los alumnos encuestados sufren agresiones verbales con cierta frecuencia y más del 17% manifiestan haber sufrido agresiones físicas directas; se manifiesta una incoherencia en las actuaciones de los profesores, así como una infrecuente elaboración democrática de normas; son pocos los centros que cuentan con programas de mediación y que utilizan la estrategia de alumnos ayudantes; existe una opinión muy crítica de los docentes en relación con la política utilizada por la Administración en cuanto a la materia de la convivencia escolar, etc. Por lo tanto, estos elementos no debemos descuidarlos para que el deterioro de la convivencia no progrese y prevenir situaciones peores. Seguramente, algunas de estas conclusiones serán tenidas en cuenta por la Administración Educativa a la hora de actualizar las iniciativas ya puestas en marcha y que vamos a tratar de describir en siguientes páginas.

4.2.2 Observatorio para la Convivencia Escolar

El antecedente del Plan PREVI, como ya señalábamos, lo encontramos en la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar, surgido el 22 de octubre de 2004 mediante *el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat*, (DOGV 27-X-2004), como órgano de carácter consultivo adscrito a la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte. Su finalidad, tal y como se indica en el citado decreto, consiste en “contribuir a la mejora del clima escolar en los centros educativos de la Comunidad Valenciana, favoreciendo la convivencia en la comunidad escolar, fomentando la resolución pacífica de los conflictos y

promoviendo la cultura de la paz en y a través de los centros docentes, convirtiéndose así en escuelas promotoras de la paz” (Art.1.3º).

En concreto, las funciones del Observatorio contempladas son las siguientes (Art. 2º):

“1. Impulsar la creación de un sistema de información que permita la evaluación de la situación de conflictividad y su evolución, la difusión de los datos, las experiencias de los centros y el asesoramiento en la materia para las posibles actuaciones.

2. Estudio sistemático de la convivencia en los centros docentes.

3. Actuar como órgano permanente de recogida y análisis de la información de diferentes fuentes nacionales e internacionales, así como de la Comunidad Valenciana, promoviendo la investigación sobre corrientes y tendencias.

4. Intervenir, a partir de los datos recogidos, proponiendo soluciones concretas y susceptibles de aplicación, tales como:

- La formación del profesorado en materia de resolución de conflictos y en la prevención de los mismos.

- La elaboración de modelos de convivencia facilitando a la comunidad educativa estrategias para la resolución pacífica de los conflictos.

- La mediación en los conflictos escolares que requieran de la intervención del Observatorio.

5. Orientar al personal docente, alumnado y familias en las materias propias del Observatorio.”

El Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana está integrado por “el Pleno” (presidente, vicepresidente primero, vicepresidenta segunda, vocales) y “la Comisión de Expertos”, que, formada por expertos y especialistas de reconocido prestigio en la materia, dará soporte técnico al Pleno y facilitará el desarrollo de las líneas de trabajo fijadas por éste. Transcurrido un tiempo desde su puesta en funcionamiento, se consideró necesario modificar la composición del Pleno del Observatorio para integrar a otros miembros que pudieran aportar otras opiniones y propuestas de intervención mediante el *Decreto 166/2005, de 11 de noviembre, del Consell de la Generalitat* (DOGV 15-XI-2005). En concreto, se incorpora como Vocal del Pleno a un representante de la Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia, quedando integrado el Pleno del Observatorio por los siguientes miembros (Art. único):

- Presidente: el Conseller de Cultura, Educación y Deporte.

- Vicepresidente Primero: el Secretario Autonómico de Educación.

- Vicepresidenta Segunda: la directora del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa.

- Vocales:
 - Un representante de la Presidencia de la Generalitat y de cada una de las siguientes Consellerias: de Sanidad, de Bienestar Social, de Justicia, Interior y Administraciones Públicas y de Empresa, Universidad y Ciencia, designados por su titular.

 - Un representante del Área de Ordenación e Innovación Educativa, de la Dirección General de Enseñanza, designado por su titular.

 - Un representante del Servicio Central de Inspección Educativa, designado por su titular.

- Un representante de cada una de las Direcciones Territoriales de Cultura, Educación y Deporte, designados por sus titulares.

- Dos representantes de la Federación Valenciana de Municipios y Provincias.

- Un representante del Consejo Escolar Valenciano.

- Un representante de la Comisión de Expertos, designado por el Presidente del Pleno.

- Un Secretario, que será nombrado por el Presidente de entre los funcionarios de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte.

Por otra parte, se indica que “a instancia del Conseller de Cultura, Educación y Deporte y si se considera conveniente para el desarrollo de las funciones propias del Observatorio, podrá asistir a las sesiones del Pleno cualquier persona que, no formando parte del órgano, pueda aportar sus conocimientos y experiencias en la materia relacionada con la convivencia escolar” (Art. único).

En relación con la composición del observatorio, nos ha llamado la atención la mínima presencia del sector que más conocedor es de los problemas de convivencia escolar: la comunidad educativa. Únicamente se refleja la participación de un representante del Consejo Escolar Valenciano, que suponemos que será algún miembro de la comunidad educativa. Este hecho nos ha llevado a indagar cuál es la composición de otros observatorios de convivencia recientemente creados, llegando a la conclusión de que el observatorio de la Comunidad Valenciana es el que cuenta con menor representación de la comunidad educativa, pues es prácticamente nula. Ejemplificaremos esta idea con algunos datos concretos que reflejamos en la siguiente tabla (*tabla 27*).

	EQUIPO DOCENTE	FAMILIA	ALUMNADO	ORGANIZACIONES SINDICALES
Observatorio y Comisionado para la Convivencia Escolar en los centros educativos de las Illes Balears (<i>Decreto 57/2005, de 20 de mayo, BOIB 28-V-2005</i>)	Un director de los centros de educación secundaria	Un representante de las asociaciones de padres y madres		Un representante de los sindicatos que forman parte de la mesa Sectorial de Educación
	Un director de los centros de educación primaria			
Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León (<i>Decreto 8/2006, de 16 de febrero, BOCyL 22-II-2006</i>)	No se indica nada al respecto	Un representante de cada una de las tres confederaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos más representativas de Castilla y León	Un representante de las federaciones de asociaciones de alumnos de ámbito regional	Dos representantes de las organizaciones sindicales que tengan la consideración de más representativas entre el personal docente en Castilla y León, uno en representación de la enseñanza pública y otro en representación de la enseñanza privada
Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (<i>Orden de 19 de octubre de 2006, BORM 2-XI-2006</i>)	Un director de los centros de Educación Primaria	Tres representantes de los padres y madres de alumnos de los centros públicos	Un representante de las Federaciones de Alumnos de la enseñanza pública	Un representante de cada uno de los sindicatos que forman parte de la Mesa Sectorial de Educación
	Un director de los centros de Educación Secundaria	Un representante de los padres y madres de los alumnos de los centros concertados	Un representante de las Federaciones de Alumnos de la enseñanza concertada	Un representante de la organización sindical más representativa en la enseñanza concertada
	Tres representantes de los titulares de los centros concertados			

Tabla 27. *Miembros de la comunidad educativa y organizaciones sindicales participantes en algunos Observatorios de Convivencia.*

(Fuente: Elaboración propia a partir de disposiciones legislativas)

	EQUIPO DOCENTE	FAMILIA	ALUMNADO	ORGANIZACIONES SINDICALES
Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura (<i>Decreto 28/2007, de 20 de febrero, DOE 27-II-2007</i>)	Un Director de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria	Dos representantes de madres y padres de alumnos de centros públicos, a propuesta de la federación de asociaciones de madres y padres de alumnos	Dos representante de alumnos, a propuesta de las federaciones de asociaciones, confederaciones o sindicatos de alumnos	Un representante de cada una de las organizaciones sindicales con representación en la Meda Sectorial de Educación
	Un Director de Centros Públicos de Enseñanza Secundaria	Un representante de madres y padres de alumnos, del sector de enseñanza concertada, a propuesta de la Confederación de madres y padres de alumnos		
	Un titular de centros privados concertados			
Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía (en <i>Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros educativos sostenidos con fondos públicos, BOJA 2-II-2007</i>)	Dos directores de centros educativos que desarrollen proyectos "Escuela: Espacio de Paz" y que destaquen por su trabajo de innovación en la convivencia escolar	Una persona representante de la Confederación de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos más representativa en el sector de la enseñanza concertada	Dos representantes de la Federación de Asociaciones de Alumnas y Alumnos más representativa	Una persona representante de cada una de las organizaciones sindicales con representación en la Meda Sectorial de Educación
		Tres representantes de la Confederación de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos más representativa de los mismos en dicho ámbito		
Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (<i>Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, BOE 15-III-2007</i>)	Cinco en representación de las organizaciones empresariales y titulares de la enseñanza privada más representativas, uno de los cuales lo será en representación de las cooperativas de enseñanza.	Cinco en representación de las Confederaciones y Federaciones de Asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas de ámbito estatal.	Cinco en representación de las Confederaciones y Federaciones de Asociaciones de alumnos de ámbito estatal	Doce en representación de los Sindicatos Docentes, de los que siete corresponderán al sector público y tres al privado. Dos de estos representantes lo serán del personal no docente de los mismos

Tabla 27 (Continuación). Miembros de la comunidad educativa y organizaciones sindicales participantes en algunos Observatorios de Convivencia. (Fuente: Elaboración propia a partir de disposiciones legislativas)

Sin entrar a analizar con profundidad la composición de cada uno de los observatorios que incluimos en la tabla, lo que sí podemos indicar es la presencia explícita de la comunidad educativa en cada uno de ellos (si bien en algunos más que otros), junto a las organizaciones sindicales que representan a los docentes, que también fueron “olvidadas” en el Observatorio de la Comunidad Valenciana. Consideramos imprescindible la incorporación de personal docente, personal no docente, familias y alumnos en los observatorios de convivencia, ya que no podemos olvidar que son ellos los verdaderos protagonistas de los centros. Al no contar con estos colectivos, corremos el riesgo de que las formulaciones sobre las propuestas de mejora de la convivencia se encuentren muy alejadas de una realidad concreta y, por tanto, resulten poco efectivas. La creación de un observatorio es una iniciativa ciertamente interesante, pero tememos que el de nuestra comunidad pueda llegar a convertirse en un órgano meramente formalista que prescinda de los verdaderos actores de una realidad que exige actuaciones.

Así pues, la Administración Educativa deberá entender de forma clara y precisa que la participación de todos los sectores conformadores de la comunidad educativa en aquellos órganos y servicios que se dediquen a estudiar y analizar, es absolutamente necesaria. No puede responsabilizarse a profesores, familias y estudiantes de los aspectos básicos del funcionamiento de las cuestiones educativas, si no se les ofrece la posibilidad de comprometerse a través de la participación en este tipo de escenarios. Exigir compromiso sí, pero ofrecer a estos colectivos, el sentirse llamados a colaborar y dar sus opiniones al respecto, también.

Por otra parte, nos preguntamos sobre la vinculación de la Universidad con el Observatorio de la Comunidad Valenciana y únicamente hemos podido conocer que forma parte del Pleno un representante de la Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia y que algunos miembros del Comité de Expertos son profesores de Universidad; no obstante, desde nuestro punto de vista, el número de representantes es mínimo y, por experiencia propia, conocemos, sin llegarlo a entender, las dificultades existentes en la cooperación entre la Universidad y

Conselleria. En nuestra opinión, si uniéramos nuestros esfuerzos (Universidad, Conselleria, comunidad educativa), la tarea de mejorar la convivencia en los centros docentes de la Comunidad Valenciana resultaría mucho más fácil. Asimismo, nos gustaría apuntar que nos ha resultado interesante observar que en algunos de los observatorios (Castilla-León, Murcia, Extremadura), participan representantes de los medios de comunicación, lo cual lo consideramos positivo, pues, tal y como analizábamos, su influencia en las actitudes y comportamientos democráticos es de suma importancia en la actualidad. Volvemos a reiterar que la responsabilidad de educar para la convivencia es de todos.

Finalmente, podemos señalar que al objeto de dar a conocer el Observatorio y algunas de sus diversas funciones a los miembros de la comunidad educativa, se elaboraron unos trípticos (figura 45) que se enviaron a todos los centros educativos de la Comunidad Valenciana y en el que se reflejan dos de las primeras iniciativas puestas en marcha: el funcionamiento de un teléfono de atención al menor y una página web (<http://www.cult.gva.es/orientados>).

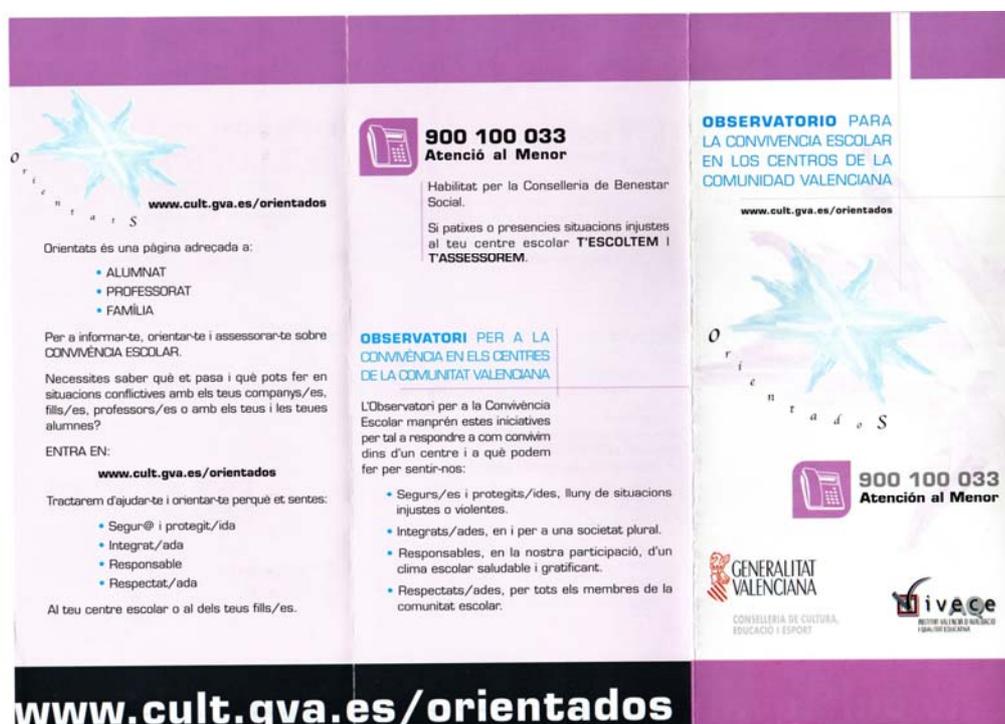


Figura 45. Tríptico de difusión del Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunitat Valenciana

En relación con actuaciones concretas impulsadas desde el observatorio, destacamos que, durante el primer año de su existencia, se impulsaron junto a la página web “Orientados” y el teléfono de atención al menor, la incorporación de preguntas relativas al tema de la convivencia en el cuestionario DITCA al que ya nos referíamos y talleres de formación en convivencia dirigidos a alumnos, profesores y familias (de manera piloto). Del primer año de su funcionamiento, algunos datos que podemos destacar son los siguientes: se han registrado un total de 1.332 entradas en la página web Orientados (del 15 de marzo al 14 de septiembre de 2005), siendo los docentes los que más visitas han realizado a la página (613), seguidos de las familias (390) y de los alumnos (327), y en cuanto a los talleres de formación para la convivencia dirigidos a profesores, alumnado y familias, fueron pilotados en cuatro centros de la Comunidad Valenciana durante el mes de mayo de 2005: IES San Vicente Ferrer (Valencia), IES nº 27 Misericordia (Valencia), IES Ramón Cid (Benicarló, Castellón) e IES Miguel Hernández (Alicante).

4.2.3 Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar (PREVI)⁶¹

El Plan PREVI se encuentra estructurado en tres tipos de medidas, tal y como ya anotábamos, las cuales sintetizamos en el siguiente cuadro (*figura 46*):

⁶¹ En el anexo IV incluímos el Plan PREVI en su globalidad. A pesar de tratarse de una versión resumida del mismo, es cuantiosa la cantidad de páginas, pero hemos considerado oportuno incluir –al menos– un ejemplo de los planes de convivencia de los estudiados, y escogemos el de la Comunidad Valenciana por nuestro interés de profundizar en esta Comunidad.

- **Medidas de prevención dirigidas al Sistema Educativo.** Para que, desde el conocimiento y la información, se pueda intervenir con instrumentos sencillos y operativos, y lograr que todos se sientan seguros, protegidos y participantes en un clima escolar donde la violencia no sea una respuesta tolerable.

1. Protocolos de detección precoz e intervención
2. Registro central
3. Recomendaciones a padres y madres
4. Materiales y talleres
5. Formación del profesorado
6. Fomento de las tutorías
7. Planes de convivencia
8. Buenas prácticas: convocatoria de premios

- **Medidas de prevención dirigidas a la población de riesgo** Con éstas se pretende que todo alumno/a que pueda sufrir alguna situación de violencia se sienta inmediatamente atendido.

- **Medidas de prevención dirigidas a toda la sociedad,** entendiéndose que toda ella ha de verse implicada si se quiere tener éxito.

Figura 46. Medidas del Plan PREVI (Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunidad Valenciana, 2005)

Junto a estas medidas, han ido presentándose disposiciones legislativas diversas referentes a la temática de la convivencia escolar:

- ORDEN de 4 de octubre de 2005, del Conseller de Cultura, Educación y Deporte de creación del archivo de registro sobre convivencia escolar (DOGV 11-XI-2005).
- ORDEN de 25 de noviembre de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI) (DOGV 09-XII-2005).
- ORDEN de 14 de febrero de 2006, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se convocan los Premios 2006 de la Comunidad Valenciana a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar (DOGV 16-III-2006).
- ORDEN de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOGV 10-V-2006)
- RESOLUCIÓN de 5 de septiembre de 2006, de la directora del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa, por la que se conceden los Premios 2006 de la Comunidad Valenciana a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar (DOGV 13-IX-2006).

Figura 47. Legislación referente a la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana

(Fuente: Elaboración propia)

Asimismo, debemos señalar que se ha manifestado la necesidad de publicar un nuevo Decreto de Derechos y Deberes, dado que el vigente en la actualidad data del año 1991, con lo que es urgente modificarlo para adaptarlo a una sociedad diferente a la que había por entonces, así como para otorgarle un mayor sentido pedagógico. La próxima aprobación de un nuevo decreto ha sido puesta de manifiesto por el Conseller de Cultura, Educación y Deporte de la Comunidad Valenciana Alejandro Font de Mora en el congreso celebrado el pasado mes de noviembre (2006) “Familia y Escuela: un Espacio para la Convivencia”.

En el citado congreso, el Conseller avanzó que el borrador del Decreto de derechos y deberes de los alumnos ya está en marcha y que no se limitará a los estudiantes, sino que abarcará también a las familias y al profesorado. Entre las novedades más significativas del nuevo decreto, en el periódico ABC digital (<http://www.abc.es>) del 28 de marzo, encontramos algunas referencias a las mismas y que consideramos oportuno señalar. Por lo que respecta a los alumnos, se destaca que se recuperan los conceptos de disciplina, esfuerzo y responsabilidad. De esta forma, junto a los derechos básicos de los alumnos de la Comunidad –a recibir una formación integral, a la objetividad en la evaluación, al respeto de sus convicciones, a la integridad y dignidad personal, a la libertad de expresión o a recibir los recursos que le sean necesarios– se regulan las obligaciones que deberán asumir.

Por otra parte, el documento trata de recuperar la autoridad del profesorado, que podrá tomar medidas correctoras que estime oportunas sin necesidad de que éstas tengan que esperar excesivo tiempo para su instrucción y resolución. En este sentido, se establece un procedimiento que incluye, entre otras novedades, la notificación mediante correos electrónicos o mensajes SMS, lo que acortará los plazos de aplicación. De esta forma, en el caso de abrir un expediente disciplinario se resolvería en 15 días, la mitad del tiempo establecido en el decreto anterior, circunstancia que provocaba la escasa efectividad de las medidas adoptadas. Asimismo, el borrador del decreto permite un mayor número de disposiciones que pueden ser adoptados por el director, desde el cambio provisional de grupo a la suspensión del derecho a asistencia al centro o a determinadas actividades. Nos parece importante agilizar el proceso de las sanciones, pero también consideramos que debería haberse incorporado la utilización de la mediación para otorgar al sistema disciplinario un carácter mucho más pedagógico y acorde con la sociedad actual. Dada la importancia educativa que se le está concediendo a tal herramienta, no entendemos que no exista referencia alguna en el decreto, aunque esperemos que en el texto definitivo sí se decida su incorporación, de una manera análoga al planteamiento mantenido en el reciente Decreto de Derechos y Deberes de Cataluña.

En cuanto a los padres, por primera vez serán regulados también sus derechos y responsabilidades, lo que incluye el recibir información sobre el proceso educativo, pero también participar en él con el objetivo de mejorar el clima en los centros. Por otra parte, podemos indicar que en el citado congreso, el Conseller hizo referencia a la posibilidad de sancionar a los padres que hagan dejación en cuanto a la educación de sus hijos con retirada de ayudas o subvenciones, pero éste es un tema todavía susceptible de ser objeto de reflexión durante la elaboración del texto definitivo.

Realizada esta primera aproximación, pasamos ya a describir algunas de las iniciativas que se incorporan en el Plan PREVI y que mayor desarrollo han conseguido hasta el momento presente: talleres de formación, página web “Orientados” y los denominados “Protocolos de Detección e Intervención”.

a. Talleres de Formación

Una vez constituido el Observatorio para la prevención de la violencia, una de las primeras mediadas que comenzó a llevarse a la práctica fueron talleres de formación para la convivencia dirigidos a profesorado, alumnado y familias del nivel educativo de secundaria y siendo acompañados de unos cortometrajes. Fueron pilotados en cuatro centros de la Comunidad Valenciana durante el mes de mayo de 2005: IES San Vicente Ferrer (Valencia), IES nº 27 Misericordia (Valencia), IES Ramón Cid (Benicarló, Castellón) e IES Miguel Hernández (Alicante). Posteriormente, se extendió la formación a 22 centros y está previsto que se extienda esta formación a 55 centros más, tras estimar la evaluación positiva de los mismos por parte de los centros que ya han recibido los talleres.

En cuanto a los cortometrajes, podemos apuntar que los guiones se elaboraron después de un arduo trabajo de selección de contenidos y de situaciones, escogiendo aquellas que resultaron más representativas de conflicto entre alumnos, profesor/alumno, relaciones familiares y relación familia y escuela. Su grabación estuvo a cargo de la Fundación Valenciana del Audiovisual de la

UIMP y en el proceso también intervinieron Inspectores de educación, Psicopedagogos y técnicos de Formación del Profesorado.

En concreto, los casos que se reproducen son los siguientes:

- **“Ley del silencio y humillación”**. Se reproduce una situación de conflicto generado por una chica que envidia las calificaciones obtenidas por otra compañera. La escena comienza con la distribución de notas donde se presenta a dos alumnas con buenas calificaciones y a otra que obtiene un suspenso y una reprimenda por parte del profesor. En la escena siguiente, la chica amonestada por el profesor, se enfrenta verbal y físicamente contra las compañeras que obtuvieron las mejores calificaciones de la clase. A continuación, se encuentra a solas con una de ellas y le pega. Aunque sus lesiones son evidentes para la clase y el profesor, la víctima decide no decir la verdad de lo sucedido. Además, se enfada con su amiga, que sí informó a los profesores de la agresión.

- **“Estilos educativos familiares e indisciplina”**. En este caso se presenta un adolescente que quiere “vivir su propia vida”, entendiéndolo con ello que las normas de la sociedad son ajenas a él. Este sentimiento está generalizado a todos los ambientes: familiar, escolar y amigos. Las emociones que le genera esta situación son negativas, ya que se manifiestan en rabia, ira y desprecio. Estas emociones y sentimientos se plasman no sólo en su forma de actuar, sino en la de vestir.

- **“Xenofobia y aislamiento social”**. Los protagonistas son un chico procedente de América Latina y su padre. El chico es víctima de amenazas y hostigamiento por parte de un alumno autóctono. El chico y su padre son víctimas del miedo a las represalias si se enfrentan a las injusticias que sufren.

- **“Indisciplina y relaciones escolares/escuela”**. El contenido hace referencia a la llegada al centro escolar de un joven profesor. Aprovechando esta situación hay alumnos que lo ponen a prueba, no sólo en sus conocimientos académicos, sino en lo referente a su talento personal. Hay otro aspecto

importante que está relacionado con el ambiente familiar, lo que permite estudiar la relación entre ambos y su influencia.

Posteriormente a la reproducción de estos casos, se trata de analizar la situación compartiendo ideas, buscando soluciones, desarrollando nuevas formas de “ver” las cosas y adquiriendo conceptos nuevos. Los vídeos y las guías que explican cómo trabajarlos han sido distribuidos a todos los centros que imparten ESO en la Comunidad Valenciana para que puedan emplearlos cuando consideren oportuno.

b. Página web “Orientados”

Una de las primeras medidas que se puso en marcha fue la creación de una página web (<http://www.cult.gva.es/orientados/>), tal y como indicábamos, con el objetivo de ayudar a los diferentes miembros de la comunidad educativa a prevenir e intervenir ante el acoso escolar. Recientemente, la página ha sufrido una gran modificación, introduciéndose una mayor información y otorgándole, a nuestro juicio, más calidad en el diseño estético. “Orientados”, como puede ver el lector (*figura 48*), consta de tres itinerarios: alumnado, profesorado y familia, ofreciendo información y pautas de actuación vinculadas con la temática del acoso escolar en función del papel desempeñado.

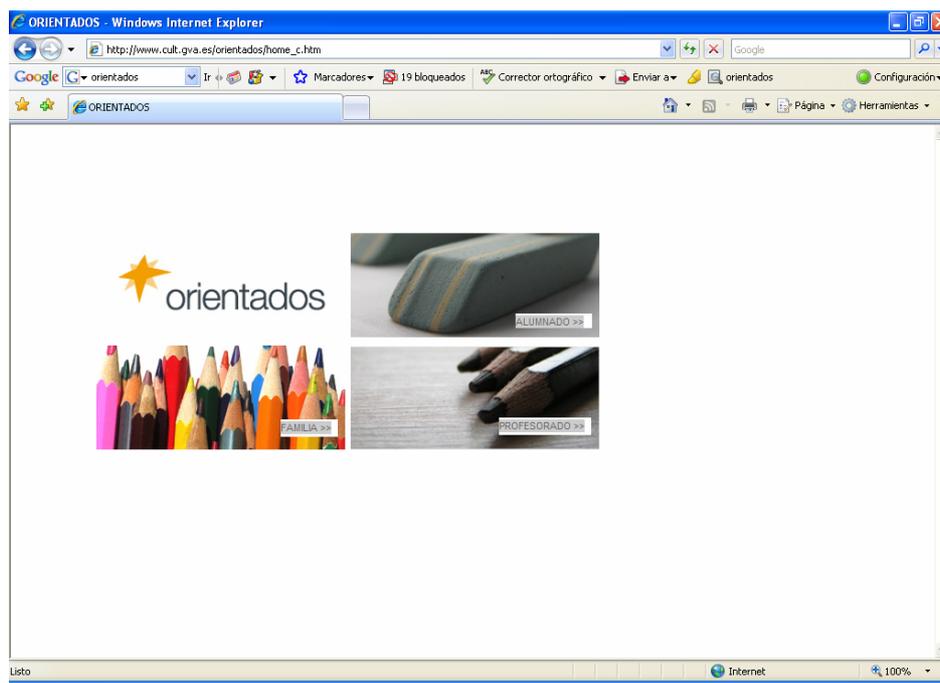
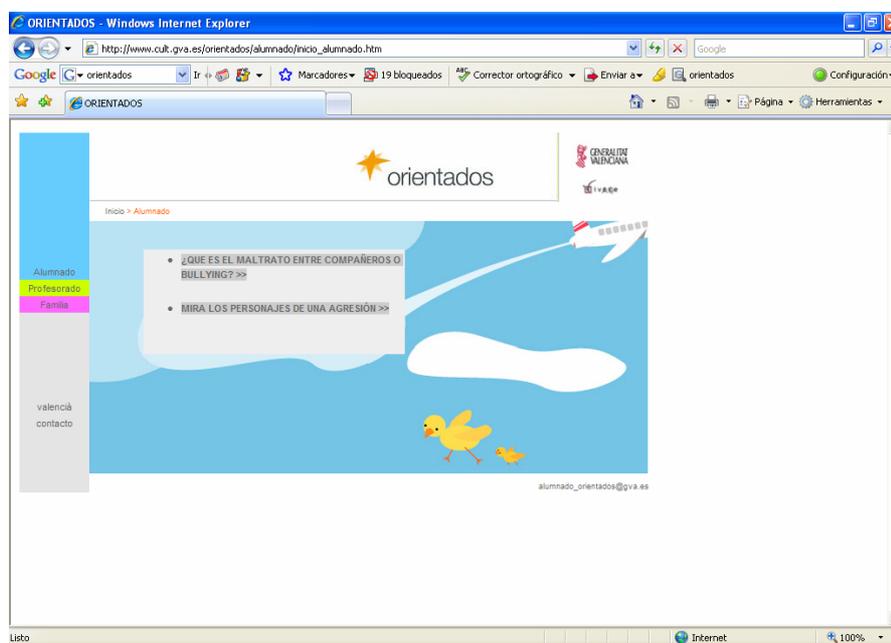
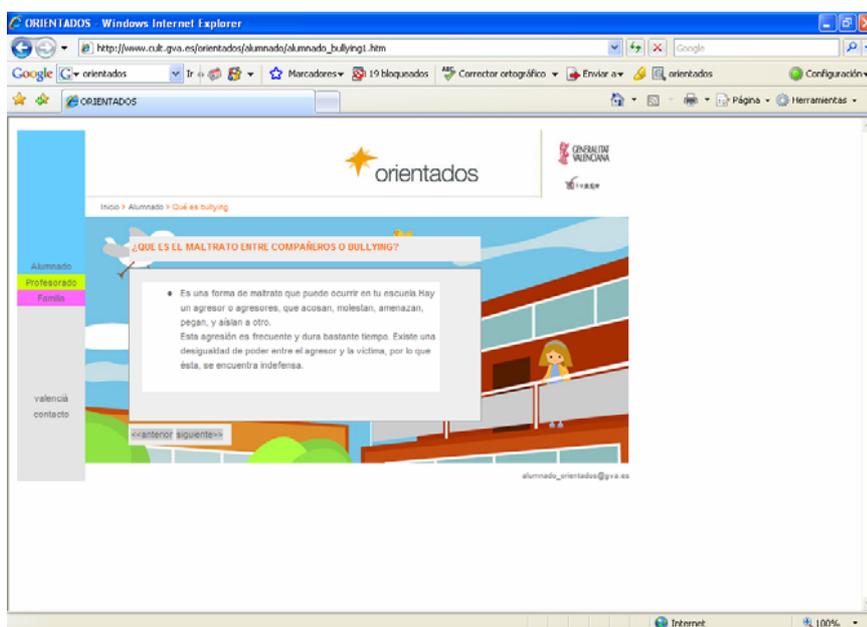


Figura 48. Portal “Orientados” (Fuente: <http://www.cult.gva.es/orientados/>)

A modo de ejemplo, ofrecemos algunos contenidos que se encuentran en el itinerario del alumnado:



En función de la opción elegida (“¿Qué es el maltrato entre compañeros o bullying?” o “Personajes de una agresión”), le aparecerían las siguientes pantallas:



Si el alumno elige la primera de las opciones, se le va explicando qué es el maltrato entre compañeros, qué se puede hacer “si un compañero te molesta” o si “eres testigo de cómo un compañero molesta a otro”.

Por otra parte, la página web ofrece a los diferentes miembros de la comunidad educativa la posibilidad de enviar un correo electrónico a expertos en la temática pidiendo algún tipo de asesoramiento u ofreciendo propuestas. Si bien consideramos que se trata de una iniciativa interesante, consideramos que todavía sería más positivo el diseñar un portal de convivencia, similar al de otras Comunidades, como el de Navarra, Aragón, el de Illes Balears, el reciente de Andalucía o el del propio Ministerio de Educación. Hemos constatado que junto a la página Orientados, en la ofrecida por el Instituto de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE) se encuentra la normativa de la Comunidad Valenciana referente a la convivencia escolar, así como información del Observatorio y el Plan PREVI. En este sentido, consideramos que sería más práctico un portal de convivencia que aglutinara toda la información que ofrecen estas dos páginas en torno a la convivencia y que, además, se complementara con más información y recursos, como podría ser la exposición de iniciativas diversas tanto de la Comunidad Valenciana (por ejemplo aquellas que han recibido recientemente premios por ser buenas prácticas), como de otras Comunidades Autónomas, más cantidad de recursos prácticos, noticias de actualidad...

Por otra parte, se respira una necesidad entre los profesionales de la enseñanza de intercambiar reflexiones, solicitar consejos, ofrecer sugerencias..., con lo que, a nuestro juicio, un portal de convivencia debe significar algo más que un centro aglutinador de información, recursos, bibliografía, enlaces...; también debería ser un espacio facilitador de la interacción e intercambio entre todos aquellos preocupados por la temática de la convivencia. Es decir, se trata de considerar internet no sólo como un vehículo informativo y formativo en el que el usuario es un mero espectador pasivo, sino también como una herramienta que puede propiciar recursos prácticos de aplicación en el aula y el trabajo colaborativo: los docentes podrían intercambiar sus experiencias, las familias plantear sus dudas o solicitar sugerencias..., ya sea a través de correo electrónico,

un foro, un chat o por medio de publicaciones, aprovechando el gran alcance comunicativo que supone el espacio virtual. Se trata ésta de otra temática en la que nos gustaría profundizar en un futuro próximo dadas sus grandes posibilidades pedagógicas en la actualidad.

c. Protocolos de Detección Precoz e Intervención

Otra de las iniciativas del Plan PREVI que no podemos dejar de mencionar son los denominados “Protocolo de Detección Precoz” y “Protocolo de actuación en casos de especial gravedad”. En cuanto al primero, se han elaborado una serie de plantillas que el profesorado, director/jefe de estudios u orientador del centro deben cumplimentar en el momento en que consideren que pudiera existir una situación de acoso escolar. En concreto, dichas plantillas constan de tres modelos: modelo de recogida de datos de tutor/profesor/orientador (figura 49), modelo de entrevista profesor/tutor/orientador con víctima del maltrato (figura 50) y modelo de recogida de datos profesor/tutor/orientador a la familia (figura 51):

MODELO DE RECOGIDA DE DATOS DE TUTOR/PROFESOR/ORIENTADOR						
TIPO DE INCIDENCIA	AUTOR		LOCALIZACIÓN		FRECUENCIA	
			DENTRO DEL CENTRO	FUERA DEL CENTRO	CUÁNTAS VECES	DESDE CUÁNDO
FÍSICO <input type="checkbox"/> Empujones <input type="checkbox"/> Patadas <input type="checkbox"/> Golpes <input type="checkbox"/> Cachetes (collejas) <input type="checkbox"/> Le arrojan cosas <input type="checkbox"/> Esconden sus cosas <input type="checkbox"/> Rompen sus cosas <input type="checkbox"/> Robos <input type="checkbox"/> Bofetadas <input type="checkbox"/> Palizas <input type="checkbox"/> Amenaza con armas <input type="checkbox"/> Otros.....	COMPAÑEROS DE AULA <input type="checkbox"/> 1 solo autor <input type="checkbox"/> Más de 1.....	<input type="checkbox"/> Aula con profesor <input type="checkbox"/> Aula sin profesor <input type="checkbox"/> Pasillos <input type="checkbox"/> Patio <input type="checkbox"/> Aseos <input type="checkbox"/> Gimnasio <input type="checkbox"/> Vestuario <input type="checkbox"/> Comedor <input type="checkbox"/> Autobus escolar <input type="checkbox"/> Al salir de clase <input type="checkbox"/> A la salida del centro <input type="checkbox"/> Otros.....	<input type="checkbox"/> De camino a casa <input type="checkbox"/> De camino a clase <input type="checkbox"/> Alrededores escuela <input type="checkbox"/> En mi barrio <input type="checkbox"/> En una discoteca/bar <input type="checkbox"/> Una instalación deportiva <input type="checkbox"/> Otros.....	<input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Todas las semanas <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Casi siempre	<input type="checkbox"/> Unos días <input type="checkbox"/> Varios semanas <input type="checkbox"/> Varios meses <input type="checkbox"/> Todo el curso <input type="checkbox"/> Desde siempre	
	COMPAÑEROS DE CURSO <input type="checkbox"/> 1 solo autor <input type="checkbox"/> Más de 1.....	<input type="checkbox"/> = que la víctima <input type="checkbox"/> < que la víctima..... <input type="checkbox"/> > que la víctima.....	¿TIENE EL RESPALDO DE OTROS COMPAÑEROS? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿EXISTE DESIGUALDAD DE FUERZA FÍSICA? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿CUÁNDO OCURRIÓ? <input type="checkbox"/> Un día de clase <input type="checkbox"/> Fin de semana o festivo <input type="checkbox"/> Vacaciones	
	EDAD <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña	¿HUBO TESTIGOS? <input type="checkbox"/> Nadie <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Otros.....	¿CUAL FUE SU REACCIÓN? <input type="checkbox"/> Cortar la situación <input type="checkbox"/> Informar a algún adulto <input type="checkbox"/> No hizo nada <input type="checkbox"/> Animar al autor <input type="checkbox"/> Ayudar al autor			
	¿TIENE EL RESPALDO DE OTROS COMPAÑEROS? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No					
VERBAL <input type="checkbox"/> Motes <input type="checkbox"/> Difamaciones <input type="checkbox"/> Insultos <input type="checkbox"/> Desprecios <input type="checkbox"/> Desafíos <input type="checkbox"/> Provocaciones <input type="checkbox"/> Amenazas <input type="checkbox"/> Amedrentar (meter miedo) <input type="checkbox"/> Comentarios xenófobos <input type="checkbox"/> Otros.....						
SOCIAL <input type="checkbox"/> Difundir rumores (bulos) <input type="checkbox"/> Aislar/ignorar <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Pintadas <input type="checkbox"/> No dejar participar <input type="checkbox"/> Humillaciones <input type="checkbox"/> Extorsiones (obligar a hacer cosas)						
SEXUAL <input type="checkbox"/> Comentarios tipo sexual <input type="checkbox"/> Acoso <input type="checkbox"/> Tocamientos <input type="checkbox"/> Tocamientos con violencia <input type="checkbox"/> Relación forzada						

Información relevante de la plantilla	
<input type="checkbox"/> Existe un alumno o grupo de ellos que abusa sistemáticamente de otro. <input type="checkbox"/> Un solo alumno sufre la intimidación (personalización). <input type="checkbox"/> Existe desigualdad de poder (desequilibrio de fuerza física, social o/ y psicológica) entre los alumnos enfrentados. <input type="checkbox"/> La víctima es incapaz de defenderse. <input type="checkbox"/> La acción sobre la víctima es repetida, se prolonga en el tiempo y ocurre de forma frecuente (alumno atemorizado) <input type="checkbox"/> Suele acontecer lejos de la presencia de adultos (invisibilidad). <input type="checkbox"/> El autor/es tienen el apoyo del grupo.	
Si se dan las cinco primeras es conveniente informar a la inspección educativa adjuntando el resto de la información recopilada sobre el caso.	
Breve descripción de los hechos	
Medidas adoptadas:	
Apertura expediente disciplinario	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Fecha de inicio:	_____
Datos del alumno/a:	_____
Instructor/a:	_____
Cautelares	
Otras: educativas, preventivas, etc.	

Figura 49. Modelo de recogida de datos del tutor/profesor/orientador enmarcado en el Plan PREVI (Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en centros de la Comunitat Valenciana, 2005)

RECOGIDA DE DATOS DEL PROFESOR/TUTOR/ORIENTADOR A LA FAMILIA							
DATOS PERSONALES		PASOS PREVIOS		DETECCIÓN SÍNTOMAS DEL POSIBLE MALTRATO			
EDAD							
PADRES	HIDO AFECTADO	¿HA EXPUESTO EL PROBLEMA AL TUTOR/A?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿DESDE CUÁNDO SOSPECHA QUE LE OCURRE?	<input type="checkbox"/> Unos días <input type="checkbox"/> Varias semanas <input type="checkbox"/> Varios meses <input type="checkbox"/> Todo el curso <input type="checkbox"/> Desde siempre		
<input type="checkbox"/> > 20 años <input type="checkbox"/> 21-25 años <input type="checkbox"/> 26-30 años <input type="checkbox"/> 31-35 años <input type="checkbox"/> 36-45 años <input type="checkbox"/> 46-50 años <input type="checkbox"/> > 50 años	<input type="checkbox"/> > 6 años <input type="checkbox"/> 6-8 años <input type="checkbox"/> 9-10 años <input type="checkbox"/> 11-12 años <input type="checkbox"/> 13-14 años <input type="checkbox"/> 15-16 años <input type="checkbox"/> > 16 años	¿LO HA NOTIFICADO A LA DIRECCIÓN?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿HA NOTADO EN SU HIDO CAMBIOS DE HABITOS O ACTITUD?	<input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> No	¿TIENE POCOS AMIGOS?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
SEXO	<input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Niño	¿HA ENCONTRADO AYUDA EN LA ACTUACIÓN DEL CENTRO?	<input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> No	¿LE NOTA MÁS IRRITABLE O ANSIOSO?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿LE FALTAN MATERIALES CON FRECUENCIA?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
CURSO		¿SE HA TOMADO ALGUNA MEDIDA?	<input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> No	¿HA TENIDO PROBLEMAS CON SUS NOTAS?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿HA NOTADO DESTROZOS EN SU ROPA O MATERIAL?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
CENTRO EDUCATIVO		¿HA DADO ALGÚN RESULTADO POSITIVO?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿HABLA DE LA ESCUELA EN CASA?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
LOCALIDAD		¿ESTÁ SATISFECHO CON LAS MEDIDAS ADOPTADAS?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿INVENTA ESCUSAS PARA NO IR A CLASE?	<input type="checkbox"/> Por uno o varios compañeros <input type="checkbox"/> Centro nuevo <input type="checkbox"/> Algún profesor <input type="checkbox"/> Otros.....		

Figura 50. Modelo de entrevista tutor/profesor/orientador con víctima enmarcado en el Plan PREVI (Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en centros de la Comunitat Valenciana, 2005)

DATOS PERSONALES	
Centro educativo/código:.....	- Origen de la demanda de intervención:
Ciudad:.....	<input type="checkbox"/> Director/a
Nombre:.....	<input type="checkbox"/> Jefe de estudios
Edad:.....	<input type="checkbox"/> Orientador
Sexo:	<input type="checkbox"/> Niño agredido
<input type="checkbox"/> Niño	<input type="checkbox"/> Madre/padre
<input type="checkbox"/> Niña	<input type="checkbox"/> Familiar
Curso/grupo:.....	<input type="checkbox"/> Tutor/a
Fecha suceso:.....	<input type="checkbox"/> Profesor/a
	<input type="checkbox"/> Amigo/a
	<input type="checkbox"/> Compañero/a
	- Situación respecto del incidente:
	<input type="checkbox"/> Lo sufre
	<input type="checkbox"/> Lo contempla
	<input type="checkbox"/> Lo conoce
	<input type="checkbox"/> Lo infringe
Fecha notificación/requerimiento intervención _____	

Figura 51. Plantilla de recogida de datos del tutor/profesor/orientador a la familia enmarcado en el Plan PREVI (Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en centros de la Comunitat Valenciana, 2005)

Como se comprueba, estas plantillas no ofrecen una clave para solucionar el acoso escolar, pero sí ayudan a registrar y documentar por escrito todo caso sospechoso de acoso escolar e informar a la Inspección en caso necesario.

Este modelo de actuación está incluido en la Guía de Formación del Profesorado, material sobre el que se trabaja en los Talleres de Formación para la Convivencia en los centros de Secundaria dirigidos a profesorado, alumnado y familia. También se está informando a los centros de su existencia y de su disponibilidad desde la página web del IVECE (www.cult.gva.es/ivece). Además, las plantillas van acompañadas de un documento que ofrece pautas de observación y detección y medidas provisionales de urgencia para proteger a la persona agredida y/o evitar que las agresiones se repitan. Toda esta información se gestionará desde el gabinete de orientación de los centros, y desde éstos o la dirección del centro se introducirá en el *Registro central*, un formulario electrónico creado mediante *Orden del 25 de noviembre de 2005* con el objeto registrar y analizar todas las alteraciones graves de convivencia que se manifiesten en los centros de la Comunidad Valenciana.

Hasta el pasado mes de diciembre (2006), según se indica en la versión digital del periódico “La Verdad” (<http://www.laverdad.es/>, 26-I-2007), se han registrado 633 casos de violencia en los institutos de la Comunidad, 11 de ellos calificados como “muy graves”, teniendo lugar, de cada cien incidencias 57 en la provincia de Valencia, 25 en la de Alicante y 18 en Castellón. A partir de aquí, deberíamos plantearnos cuál va a ser el trabajo de la Conselleria, pues debiera ser el impulso de pautas de intervención ante unos problemas de convivencia detectados, sin centrarse de manera exclusiva en la clarificación de conflictos frecuentes en los centros de la Comunidad Valenciana o en clasificar los centros en función de su conflictividad. De momento, el conseller sí ha manifestado la intención de incrementar la dotación de personal docente de apoyo a aquellos centros donde las incidencias hayan sido de especial gravedad, así como dotación económica destinada a emprender iniciativas y acciones de fomento de convivencia, según se reflejó en una noticia publicada el pasado mes de febrero en

la edición digital del periódico “Diario Información” (<http://www.diarioinformacion.com>, 28-II-2007).

Por otra parte, cuando se produce un caso de emergencia y/o especial gravedad, el Servicio Central de Inspección ha diseñado otro protocolo por el cual, una vez conocida la situación, todas las personas y/o servicios que sean necesarios se ponen en marcha para atender el caso. Está encabezado por el Coordinador de Programa de cada Dirección Territorial, que recogerá toda la información e iniciará las actuaciones; es quien pone en marcha a la Unidad de Atención e Intervención, formada por él mismo, el Psicopedagogo de la Unidad, el Inspector de Área, el Centro y, si fuese necesario, especialistas externos. El protocolo se pone en funcionamiento en el momento en el que se detecta un caso que afecte gravemente la convivencia de un centro. Quien detecta la situación (tutores, profesores, conserjes...) informa al equipo directivo y éste, a su vez, informa a su inspector de área, a la familia, y si procede al ayuntamiento, juzgados o autoridad que competa. El Inspector/a de educación recaba información *in situ* y traslada el informe al jefe de inspección, que pone en marcha a la Unidad de Atención e Intervención. Esta unidad está encabezada por el Coordinador del Programa, quien dirige las actuaciones del Psicopedagogo de la Unidad, figura creada para tal fin. De esa forma se pretende intervenir de forma inmediata y coordinada. La Unidad de Atención e Intervención realizará finalmente un Informe de Evaluación sobre la incidencia, actuaciones para su atención, resultados de las actuaciones y situación final, que se elevará a la Dirección Territorial para su conocimiento y efectos, así como para su registro y archivo, por el Inspector Coordinador del Programa de Convivencia, en el Archivo-Registro que corresponda.

Una vez descritos estos protocolos, queremos subrayar que, a nuestro juicio, su diseño ha sido muy positivo al significar una respuesta a una importante necesidad que se percibía entre los miembros de los centros educativos, desorientados ante las situaciones de acoso escolar; no obstante, desde nuestra opinión, se ha hecho excesivo hincapié en recabar datos de los conflictos existentes en los centros, medida que si bien es necesaria (se debe saber distinguir

lo qué es acoso frente a lo qué no es), pensamos que debería complementarse con la descripción de las posibles pautas de intervención que los diferentes miembros de la comunidad educativa (personal docente, personal no docente, alumnos y familias) deberían poner en marcha ante los diferentes tipos de conflictos y con las personas implicadas en las situación de acoso, tanto a nivel individual (agresor, víctima, testigo), como grupal (medidas de carácter preventivo). De otra manera, se corre el peligro de que los centros perciban los protocolos como un documento burocrático más que deben cumplimentar por exigencia de la administración educativa, en lugar de servir como guía de actuación que beneficia a ellos mismos, lo cual debería ser el objetivo prioritario de todo protocolo.

Estudiando protocolos de otras comunidades, sí observamos la descripción de medidas de actuación en algunos de ellos, si bien varía el grado de precisión de las mismas. Al respecto, quisiéramos destacar que nos resulta interesante el propuesto en el País Vasco (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/>) bajo el nombre de “*Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*”; se comprueba que, además de cumplimentar unas plantillas muy similares a las de la Comunidad Valenciana, se incluyen medidas que el centro debe adoptar inmediatamente ante los casos de acoso escolar, así como medidas preventivas, lo cual lo consideramos muy relevante. Resulta oportuno señalar, asimismo, que en todo el proceso se cuenta con la orientación del Asesor de Diversidad y Convivencia del Berritzegune y de la Inspección. En concreto, las partes que se incorporan en la guía son:

1- Definición y características del maltrato

2- Protocolo de actuación: datos identificativos, origen de la demanda de intervención, recogida de datos sobre el tipo y gravedad del maltrato denunciado, lugares donde se produce el maltrato, análisis del caso e intervenciones de urgencia, completar la información mediante cuestionarios, entrevistas y otros procedimientos, triangular la información recibida, poner en conocimiento de la Inspección Educativa, elaborar plan de actuación, poner en

conocimiento de las familias implicadas las medidas y programas propuestos, seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas.

3- Establecimiento de medidas preventivas para el tratamiento del maltrato en el ámbito escolar: medidas para la sensibilización de la comunidad educativa; medidas para la revisión de la organización escolar; medidas para la participación y autoresponsabilidad del alumnado y medidas para la prevención y tratamiento individualizado de los alumnos en conflicto.

Cada una de estas partes se presenta completada con orientaciones, así como con anexos y referencias bibliográficas. De características similares es el Protocolo que ofrece Navarra (<http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/>), en donde se detalla un plan de intervención con medidas que deberían desarrollarse con la víctima, con el agresor o agresores, con espectador/es, con el grupo y con toda la comunidad educativa. Además, se complementa el protocolo con las pautas para orientar a los centros en la elaboración de los planes de convivencia. Por otra parte, nos gustaría señalar la singularidad del protocolo de Cataluña, incluido en el material de difusión del programa “Convivència i Mediació Escolar” (Departament d’Ensenyament, 2003: 66-77), en donde se incluyen pautas de intervención claras ante el maltrato entre iguales desglosadas en función de los posibles actores que detectan una situación de acoso escolar: centros, profesorado, alumnado y familia. De una manera análoga, aunque más simplificada, se presenta el protocolo de actuación presentado por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, recogido en la “*Guía Orientaciones sobre el acoso escolar*”(2006: 37-45), en donde se intenta responder a qué debe hacerse cuando un alumno se siente víctima de acoso escolar o cuándo lo detecta la familia, el profesorado o algún compañero, entre otros aspectos recogidos. Al respecto, queremos indicar que muchos de estos aspectos sí aparecen en la página web “Orientados” anteriormente citada, pero no en el protocolo.

Finalmente, no quisiéramos dejar de mencionar la existencia de protocolos que han sido regulados por disposición legislativa, lo cual es importante para otorgarles un mayor soporte institucional: el protocolo de Castilla

y León (Anexo III de la *Orden de 26 de enero relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León*, BOCyL 31-I-2005), el de Castilla-la-Mancha (*Resolución de 20 de enero de 2006*, DOCM 3-I-2006) y el de Murcia (*Resolución de 4 de abril*, BORM 22-IV-2006) son algunos de ellos. En relación con los mismos, destacamos que aún siendo bastantes esquemáticos, sí incluyen algunas sugerencias en relación con actuaciones posteriores a la recogida de datos. En algunos casos, esta esquematización se está intentando detallar a través de otros documentos, tal es el caso de Castilla-la-Mancha, que incluye en su portal de educación (www.educa.jccm.es/) unos documentos de apoyo, que se complementan, a su vez, con unas guías que la Consejería de Educación y Ciencia de esta comunidad está distribuyendo en los centros educativos.

En definitiva, consideramos, por una parte, que el diseño de los protocolos de la Comunidad Valenciana es una iniciativa muy positiva pues permite a los docentes disponer de unas orientaciones claras sobre los pasos que tienen que dar cuando se produzcan situaciones de acoso escolar y, además, de forma coordinada. Asimismo, la opción de ofrecer plantillas para reflejar por escrito los acontecimientos nos resulta una propuesta idónea para agilizar el procedimiento de recogida de información. Ahora bien, desde nuestra opinión junto a estas pautas que se ofrecen, deberían incluirse algunas actuaciones de intervención específicas, además de las medidas muy generales que sí se reflejan. La recogida de datos es fundamental, pero también lo es la intervención, si bien debemos indicar que la actual normativa que regula los planes de convivencia, sobre la que en posteriores reflexionaremos, sí ofrece actuaciones posibles ante las situaciones de acoso escolar con los diferentes implicados.

4.2.4 Iniciativas desde Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos

Asimismo, nos gustaría detenernos en dos iniciativas impulsadas desde Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIREs) que pretenden conseguir la mejora de la convivencia: el

programa “Educación Emocional” promovido desde el CEFIRE de Elda (Alicante) y la configuración de equipos de mediación escolar iniciada desde los CEFIREs de Valencia capital y Alicante.

a. Programa de Educación Emocional para la convivencia desde el Cefire de Elda⁶²

Se trata de un programa dirigido a los alumnos de tercero y cuarto de la ESO que ha surgido como resultado del esfuerzo de un amplio grupo de profesionales de la psicología y la educación que en los últimos años se han interesado en intervenir para disminuir la violencia y potenciar la convivencia. Así, se han reunido de manera periódica en el Cefire de Elda (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos), constituyendo formalmente un grupo desde finales del año 2002.

El programa se ha elaborado a partir de una evaluación de necesidades. En concreto, se evaluó la situación de la intimidación y maltrato en 15 centros educativos de la provincia de Alicante. La evaluación consistió en la consulta a 2.480 adolescentes que cursan tercero y cuarto de ESO a través de un cuestionario con el que se explora el porcentaje de conducta violenta existente en los centros educativos. Y así mismo, se administró el cuestionario PRECONCIMEI de Avilés a los profesores. De esta evaluación, nos gustaría resaltar algunos aspectos que justificaron la necesidad de llevar a cabo el programa. En cuanto al alumnado, el estudio de datos que han resultado de la primera parte del cuestionario pone de manifiesto que insultar, hablar mal y poner motes son las situaciones que más ocurren en los centros, sufriendolas, habiéndolas presenciado y siendo realizadas por un número significativo de alumnado. Pegar a alguien surge como situación poco sufrida, poco realizada y con bajo nivel de frecuencia. De los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario del alumnado, podemos apuntar los siguientes aspectos:

⁶² La información de este programa la hemos conseguido de la lectura de Caruana, A. (2005)

- Los lugares donde ocurren situaciones de intimidación o maltrato aparecen señalados por orden de mayor a menor: la calle, el patio, los pasillos del instituto y los aseos.

- El profesorado es la última persona a quien se recurre cuando un alumno/a se siente intimidado

- Si bien el 66,4% del alumnado encuestado no se siente intimidado, un 33,6% sí que ha vivido o vive estados de maltrato.

- El alumnado opina que algunos chicos/as intimidan o maltratan a otros principalmente por molestar (71,3%).

De los resultados a la pregunta abierta sobre posibles soluciones al problema de la violencia escolar, se desprende que los alumnos demandan del profesorado, una mayor implicación en el mantenimiento de la disciplina con un establecimiento de normas y límites definidos dentro del Instituto. Con respecto a la segunda solución propuesta, es conveniente decir que tiene una cierta relación con la primera, ya que supondría una seria implantación de esas normas de disciplina. De nuevo, nos parecen aquí indicadores sobre la necesidad de aplicar unas normas claras por parte de los docentes.

En cuanto al profesorado, la gran mayoría de los docentes sostiene que la eliminación de los problemas de violencia implica una labor de concienciación y actuación por parte de todo el equipo educativo, incluyendo la implicación de las familias como algo fundamental. Sin embargo, una proporción importante (44%) opina que los padres y madres del alumnado empeoran las situaciones de conflicto. Tal vez podamos vislumbrar cierto desencuentro entre docentes y familias que hay que tener en cuenta en la planificación de programas de intervención educativa. Por otra parte, el 94% del profesorado reconoce poder controlar y atajar los conflictos y agresiones de su propia clase. Esta opinión contrasta con la de que el 47% de los docentes encuestados manifiestan encontrarse indefensos ante los problemas de disciplina. Por otro lado, un

porcentaje importante (86%) del profesorado, considera una buena idea comenzar en su centro un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia. Dicho proyecto sería de carácter preventivo, ya que sólo un 14% del profesorado considera las agresiones y situaciones violentas como un grave peligro en su centro.

Toda esta evaluación justifica la necesidad de elaborar un programa dirigido a la mejora de la convivencia, cuyo foco de actuación a trabajar es la educación emocional, que pretende incorporarse a la acción tutorial grupal e inscribir sus actividades en el Plan de Acción Tutorial.

En concreto, el programa se divide en dos módulos que se trabajan de forma simultánea a lo largo de los tres trimestres. El primero agrupa competencias emocionales, tales como autoconciencia, automotivación, habilidades sociales, y empatía; y el segundo, propone actividades encaminadas al autocontrol emocional. Para trabajar los dos módulos, el programa se articula en 40 actividades y tienen la virtualidad de haber sido probadas de forma experimental con grupos de estos niveles de edad. Las fichas técnicas de las actividades a realizar están muy bien estructuradas y el procedimiento para llevarlas a cabo se describe de forma muy clara, todo lo cual permite que cualquier tutor pueda implementar el programa con un grupo de adolescentes. La ficha técnica de cada actividad describe 13 parámetros de la misma tales como: objetivos, competencias emocionales que se trabajan, descripción de la actividad, duración aproximada, estructuración grupal, metodología, materiales, observaciones para su aplicación, justificación de su inclusión en el programa, fase de aplicación, nivel de dificultad para el profesorado, referencia bibliográfica de origen de la actividad propuesta, y ficha de observación de la actividad en la que los tutores que han realizado la actividad aportan información sobre la misma.

Otro aspecto a resaltar es el hecho de aportar instrumentos de evaluación del programa para cumplimentar por parte de los implicados, profesores y adolescentes, y que permiten evaluar su eficacia. Por un lado se incluyen dos cuestionarios de valoración del programa, uno para el tutor y otro para los

adolescentes que responden al finalizar la intervención. Además, se incorpora un cuestionario de educación emocional para aplicar antes y después de la administración del programa a los adolescentes con la finalidad de valorar al cambio en distintos aspectos de su desarrollo emocional.

b. Configuración de Equipos de Mediación en Institutos de Educación Secundaria

Asimismo, destacamos lo que se está haciendo desde la Asesoría de Diversificación Curricular del Cefire de Valencia y de Alicante: formación de mediadores en la escuela. En el año 2002 surgió la iniciativa de promover una experiencia de implantación de mediación en varios centros de la Comunidad Valenciana, asesorados por un seminario de Madrid que lleva desde el año 1997 trabajando sobre mediación escolar y conflictos con resultados muy positivos.

Después de tres años que podemos calificar de sensibilización, comenzó a llevarse a cabo la experiencia práctica en algunos centros de Valencia y de Alicante. En concreto, se invitó a participar en esta iniciativa a los siguientes Institutos de Educación Secundaria: de Valencia, I.E.S. Benlliure, I.E.S. Campanar, I.E.S. Cheste y I.E.S. Ballestero Gozalvo; y de Alicante, I.E.S. Azorín (Petrer). Para recibir formación sobre el tema, de cada instituto acudió el jefe de estudios, el/la psicopedagogo/a del Departamento de Orientación y dos o tres profesores/as para recibir formación en la temática. Una vez recibida la formación inicial, ellos mismos serían los encargados de difundir la mediación en sus respectivos centros y configurar los equipos de mediación. Evidentemente, las experiencias han sido muy diversas y no siempre se ha extendido la mediación como en un principio se pretendía, pero, en general, podemos decir que la mediación se está implantando en los centros de educación secundaria de Valencia y Alicante, pues aproximadamente ya son 47 centros los que han participado y/o participan en la experiencia (*tabla 28*).

	CEFIRE Valencia	CEFIRE Alicante
2002	<p>IES Campanar</p> <p>IES Benlliure</p> <p>IES Cheste</p> <p>IES Ballester Gozalvo</p> <p>IES Azorín</p>	
2003	<p>IES Benimamet</p> <p>IES Federica Monseny</p> <p>IES Vicente Andrés Estellés</p> <p>IES Mislata nº 27</p>	<p>IES Figueras Pacheco</p> <p>IES Mare Nostrum</p> <p>IES nº 14 (Las Lomas)</p> <p>IES Sax</p>
2004	<p>IES Baleares</p> <p>IES Saler</p> <p>IES Orriols</p> <p>IES Pobla de Vallbona</p> <p>IES Mislata nº4</p> <p>IES Benicalap</p>	<p>IES San Blas (Alicante)</p> <p>IES Sixto Marco (Elx)</p> <p>IES nº 9 (Elx)</p> <p>IES Beatriz Fajardo (Benidorm)</p> <p>IES L' Alfás de L' Alfás del Pi</p>
2005	<p>IES Pobla Llarga</p> <p>IES Juan de Garay</p> <p>IES Picassent</p> <p>IES Malilla</p> <p>IES Sorolla</p> <p>IES Isabel de Villena</p>	<p>IES 8 Marzo (Alicante)</p> <p>IES Canónigo Manchón (Crevillent)</p> <p>IES Catral (Catral)</p> <p>IES El Plà (Alicante)</p> <p>Seccio I.E.S. San Vicente de San Vicente del Raspeig (Agost)</p>
2006	<p>IES Abastos</p> <p>IES Lluís Vives</p> <p>IES Ramon Llull</p> <p>IES Paiporta</p> <p>IES Vicent Gandia (Castelló de la Ribera)</p> <p>IES Jose Maria Parral</p> <p>IES Comarcal (Burjassot)</p>	<p>IES Mutxamel (Mutxamel)</p> <p>IES Gaia (San Vicente de Raspeig)</p> <p>IES San Vicente (San Vicente de Raspeig)</p> <p>IES Casnatell (San Vicente de Raspeig)</p> <p>IES Haygón (San Vicente de Raspeig)</p>

Tabla 28. Centros de la Comunitat Valenciana que disponen de equipos de mediación

(Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por J. I. Madalena, 2007).

A modo de ejemplo, nos gustaría realizar algunas anotaciones de la experiencia llevada a cabo en uno de los Institutos pioneros y en donde se trabaja la mediación de manera más exitosa. El centro, denominado IES Benlliure, lleva ya cinco años trabajando la mediación, y una de las coordinadoras del Proyecto implantado en su centro nos exponía recientemente en unas jornadas las fases que se siguieron para la implantación del Proyecto de Mediación:

1. Inicio: Formación de tres profesores (uno de ellos pertenecientes al equipo directivo) en el CEFIRE de Valencia para ser los formadores de mediadores.

2. Proceso de implantación

2.1 Formación del profesorado en mediación y elaboración del proyecto a llevar a cabo

2.2 Aprobación del proyecto por el Claustro y el Consejo Escolar, el cual contemplaba las siguientes actuaciones: mediación entre iguales, revisión del Plan de Acción Tutorial, organización de grupos y modificación del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y del Reglamento de Régimen Interior (RRI).

2.3 Selección y formación del alumno mediador

2.4 Difusión del servicio de mediación: diseño de un tríptico, explicación en la hora de tutoría, presentación al Claustro y al Consejo Escolar, concurso de diseño de logotipos, jornadas de mediadores...

2.5 Redacción del protocolo a seguir. En concreto el protocolo es el siguiente (*figura 52*)

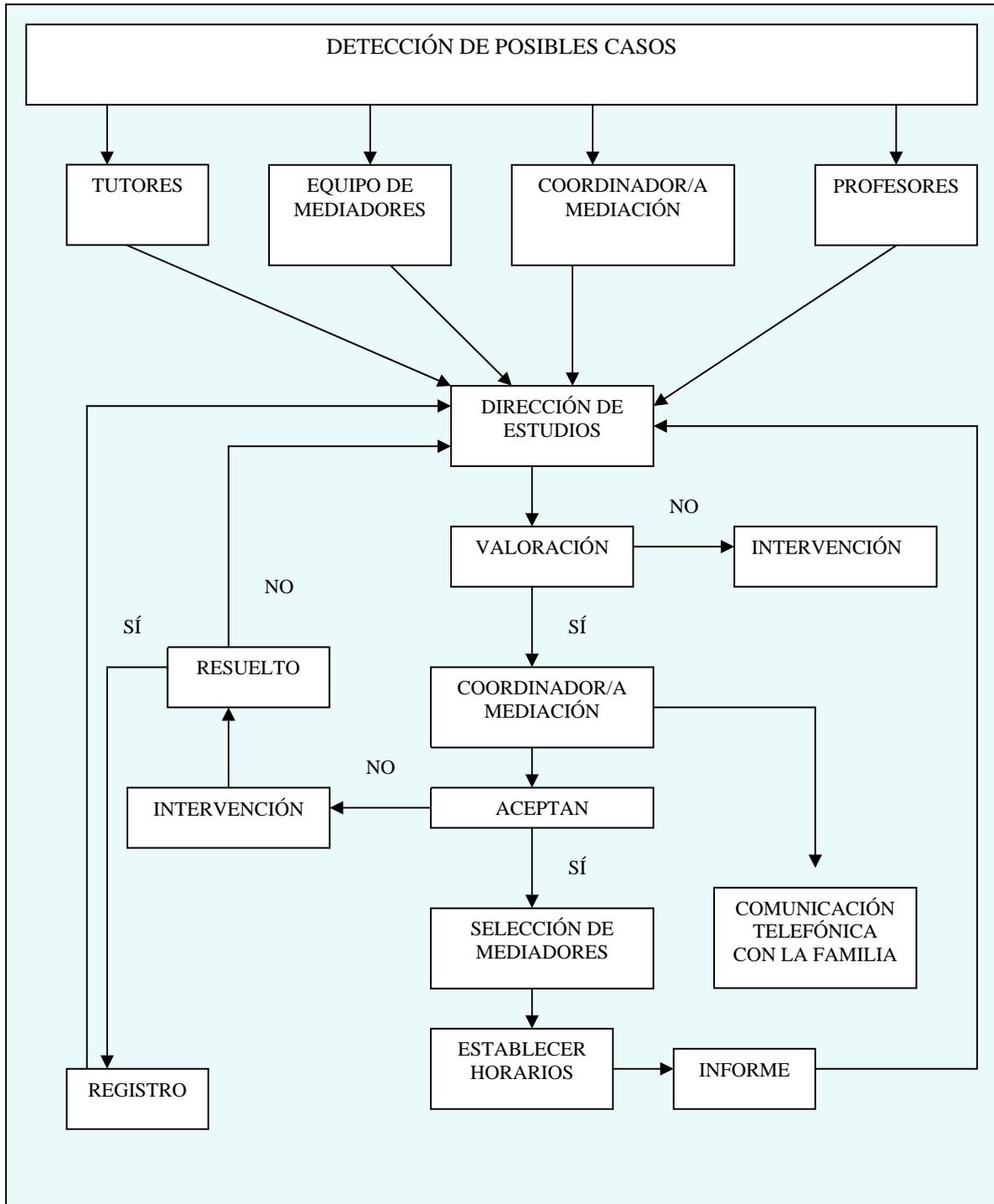


Figura 52. Protocolo para los casos de mediación en el IES Benlliure (Valencia)

(Fuente: F. Párraga y J. Cuenca, 2006)

3. Actuaciones sobre la organización del centro: distribuciones de repetidores, agrupaciones flexibles, evitar grupos de bajo rendimiento, atención a

la diversidad, potenciar el delegado de grupo y la Junta de Delegados, reforzar los tutores y tutorías, reducción de una hora de guardia a los tutores, comunicación de incidencias a las familias, etc.

4. Actuaciones en tutoría: sensibilizar al profesorado y alumnado en la detección de situaciones de abuso, mejorar la cohesión de los grupos, trabajar la inteligencia emocional y la empatía, potenciar los equipos de mediación en solución de conflictos, trabajar sistemáticamente la solución de conflictos, fomentar la participación activa del alumnado en la vida del centro, introducir la figura del alumnado ayudante, etc.

5. Conclusiones y objetivos para el próximo curso

Los resultados conseguidos hasta el momento son muy positivos, según nos señala la Dirección de Estudios del Instituto (<http://intercentres.cult.gva.es/cefire/46401840/diversificacio/Conflictos/benlliure.htm>): crea en el centro un ambiente más relajado y productivo; disminuye el número de conflictos y, por tanto, el tiempo dedicado a resolverlos; reduce el número de sanciones y expulsiones; aumenta la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta; ayuda a la resolución de disputas de forma más rápida y menos costosa; contribuye a desarrollar la capacidad de diálogo y a la mejora de las habilidades comunicativas, sobre todo, la escucha activa; contribuye a desarrollar actitud de interés y respeto por el otro; aumenta el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de los conflictos, al buscar juntos soluciones satisfactorias de ambas partes; ayuda a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios de los otros. Ahora bien, uno de los resultados más exitosos es el incremento de la implicación del alumnado, que se manifiesta en la misma elaboración de trípticos a través de los cuales se difunde la mediación en su centro (*figura 53*).



Figura 53. Tríptico de difusión de la mediación en el IES Benlliure (Valencia)

4.2.5 Atención a la diversidad

Asimismo, nos gustaría dedicar muy brevemente unas páginas a exponer en líneas generales cuáles son las medidas para atender a la diversidad que están siendo promovidas desde el ámbito institucional de la Comunidad Valenciana, dado que, tal y como indicábamos, la diversidad es una dimensión fundamental a considerar si queremos educar para la convivencia, si bien únicamente nos centraremos en la diversidad cultural, que cada día es más creciente en las aulas. Ahora bien, no profundizaremos en la temática, pues ya es estudiada en otras investigaciones existentes, de las cuales aportamos algunos datos, (R. García

López, 2004; M^a J. Martínez Usarralde, 2007) y, por tanto, únicamente indicaremos algunas pinceladas referentes a la atención a los inmigrantes en el contexto escolar de la Comunidad Valenciana

Comenzaremos recordando algunos datos en relación con el incremento del número de inmigrantes escolarizados en los centros de la Comunidad Valenciana en estos últimos cinco años: si en el curso 1999-2000 1.393 alumnos extranjeros estuvieron escolarizados en el nivel de educación infantil, en el curso 2005-06 el número se incrementa a 4.401 alumnos; si en el curso 1999-2000 el número de alumnos extranjeros escolarizados en el nivel de primaria fue de 4.401, son 27.937 los escolarizados en el curso 2005-06; finalmente, si 2.896 alumnos extranjeros se escolarizaron en el nivel de Secundaria en el curso 1999-2000, en el curso 2005-06 nos encontramos con la cifra de 18.514. Constatada la presencia significativa y creciente de alumnado extranjero en nuestra Comunidad, se han impulsado, entre otras, iniciativas desde la Conselleria de Bienestar Social y desde la Conselleria de Educación, Cultura y Ciencia, algunas de las cuales pasamos a mencionar.

En cuanto a la Conselleria de Bienestar Social, debemos destacar el “Plan Valenciano de Inmigración 2004-2007” que, elaborado por la Dirección General de Inmigración, define, de un modo transversal, las líneas de actuación y las medidas que deben llevar a cabo todos los departamentos de la Generalitat para lograr la plena integración de las personas inmigrantes. El citado Plan incluye, entre otras áreas, una “área Cultural y Educativa”, que contempla los siguientes programas: integración educativa y social; programa de difusión intercultural para alumnos en edad escolar, familiares y sociedad valenciana en general; formación del profesorado; educación intercultural; educación compensatoria; formación de personas adultas; difusión de investigaciones en el ámbito de políticas de integración e inmigración, respectivamente.

En lo referente a la Conselleria de Cultura, Educación y Deportes, conviene subrayar la elaboración en el 2000 del “Plan Inicial para la atención educativa de los hijos e hijas de familias extranjeras inmigrantes (2000-2003)”.

Sus objetivos son: facilitar la educación intercultural de todo el alumnado, así como proporcionar al alumnado de comunidades inmigrantes una educación de calidad que responda a sus necesidades educativas específicas y que fomente su participación, integración e igualdad de oportunidades en todas las actividades escolares. Entre las medidas que incluye el Plan, cabe destacar la creación de un Observatorio de la Comunidad Valenciana para la detección de las necesidades educativas del alumnado inmigrante; la puesta en marcha de una Oficina de Acogida y atención al alumnado inmigrante y a sus familias en cada una de las Direcciones Territoriales de Cultura y Educación; la existencia de un Mediador Cultural en cada una de las dichas Oficinas, que comparte la oficina junto al Inspector de Educación, un Técnico de Integración Social o Trabajador Social y Personal Administrativo; la concesión de Ayudas y Recursos de compensación educativa a centros docentes que escolarizan alumnado inmigrante, o la creación de los Premios de la Comunidad Valenciana a materiales didácticos dirigidos a la atención educativa al alumnado inmigrante. Asimismo, la Conselleria de Cultura y Educación ha elaborado una página web, Intercultur@lidad, disponible en <http://www.cult.gva.es>, en donde la comunidad educativa puede encontrar información actualizada sobre las Oficinas de Acogida; el Mediador Cultural; las convocatorias específicas en que se puede participar; diversos enlaces sobre la misma temática; las diferentes actividades formativas para el profesorado; recursos didácticos para el aprendizaje de lenguas y de la educación intercultural; asesoramiento al profesorado por parte de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE); y, estrategias de intervención lingüística para facilitar el aprendizaje de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana al alumnado extranjero que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo, con la correspondiente red de asesorías didácticas.

Entre estas iniciativas queremos hacer hincapié en la intervención del Mediador Cultural, que se dirige a: conocer y estudiar las necesidades de los centros docentes para mejorar la atención educativa del alumnado extranjero y facilitar la educación intercultural de todo el alumnado; ayudar a preparar la acogida; participar en la realización de programas de sensibilización del

profesorado, así como en el estudio de las necesidades de su formación intercultural; favorecer la incorporación de la educación intercultural en el Proyecto Educativo del Centro, así como colaborar en la formulación de pautas de actuación con respecto a las familias, a la organización del centro; mediar en caso de conflicto, derivado de cuestiones culturales, entre el profesorado y los alumnos o los padres extranjeros, entre otras funciones que se destacan (http://www.cult.gva.es/dgoiepl/inmigracion/index_cast.htm). En concreto nos encontramos con los siguientes inspectores-coordinadores y mediadores culturales (*tabla 29*) en las tres provincias de la Comunidad Valenciana:

Provincia	Inspector-Coordiador	Mediador Cultural
Alicante	José Joaquín Pérez	José Antonio Corral Fuentes Margarita Flora Victoria Alcaraz
Castellón	José Manuel Sans Gamón	Manuel Barrera Beltrán
Valencia	Julio Ramón Nando Rosales	Josep Lacomba Bázquez

Tabla 29. Inspectores-coordinadores y mediadores culturales en la Comunitat Valenciana dependientes de Conselleria de Cultura, Educació i Esports

(Fuente: (http://www.cult.gva.es/dgoiepl/inmigracion/index_cast.htm).

En cuanto a las funciones de un mediador intercultural, por otra parte, resulta interesante el reciente estudio realizado por la profesora M^a Jesús Martínez Usarralde (2007: 167-212), en el cual se subrayan, entre otras, las siguientes conclusiones: la necesidad de aumentar el número de mediadores culturales en la Comunitat Valenciana dependientes de la Conselleria de Educación; la importancia de armonizar sus tareas con las del resto de miembros de las OAAI; y la importancia de una formación específica de estos mediadores y su incorporación puntual, dada su experiencia y su tarea en otras actividades de formación de profesores. Sin duda, el incremento de hijos e hijas de inmigrantes en las aulas requiere la búsqueda de nuevas herramientas que persigan la integración escolar y social de este tipo de alumnado; tal vez la mediación

intercultural pueda ser una de ella. Lo que no podemos permitir es que la diversidad cultural en vez de ser un factor de riqueza, se esté considerando como un fenómeno que dificulta la calidad educativa y en consecuencia, la creación de actitudes de intolerancia. Como expresan Rafaela García y M^a Jesús Martínez Usarralde (2007: 215), el bajo rendimiento escolar frecuente en los niños y niñas que son hijos e hijas de inmigrantes provoca “un efecto perverso cuando el sistema educativo es evaluado externamente, bajando el nivel, en comparación con otros países europeos que hoy tienen menos flujos migratorios que el nuestro. Este efecto perverso provoca, a su vez, un cierto sentimiento de inferioridad del sistema educativo español, abriendo las puertas a una justificación equívoca al considerar que la culpa de nuestro retraso es debido al aumento del alumnado inmigrante. Desgraciadamente, se vuelven a generar actitudes de rechazo a este tipo de alumnado”. La atención educativa al alumnado inmigrante y la educación intercultural a todo el alumnado debe ser una tendencia del futuro inmediato para evitar estas actitudes de rechazo y fomentar el aprender a convivir en la diversidad.

4.2.6 Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación (bullying) en centros escolares

Asimismo, y atendiendo a otras instancias de la administración pública, cabe señalar la preocupación generada en algunos ayuntamientos valencianos para hacer frente a los problemas de convivencia. A modo de ejemplo de este tipo de iniciativas, podemos destacar el “Proyecto Municipal de Actuaciones Integradas frente al Maltrato y la Intimidación en Centros Escolares”, promovido por la Concejalía de Enseñanza del Ayuntamiento de Sagunto y desarrollado a partir del curso 2005-06 en base a unos resultados preliminares de una encuesta realizada el mes de junio del 2005 a alumnos, profesores y padres de secundaria.

En función de los niveles de intervención (primaria, secundaria, terciaria), se distinguen las siguientes estrategias en el proyecto:

- Nivel primario

a) La asamblea o reunión periódica del grupo de clase. En ella se debate el cumplimiento de las normas por parte del grupo, el clima de las relaciones que existe y cualquier problema que pueda surgir en la clase o en el centro.

b) Aplicación del trabajo de tutoría. En estas sesiones, denominadas “hora social” se abordarán las relaciones sociales que se dan en el grupo-clase y en el centro y se analizan las interacciones que se producen entre el alumnado y entre éste y el profesorado.

c) La mediación o ayuda entre iguales. Con esta estrategia los alumnos y alumnas actúan como mediadores en conflictos planteados por sus compañeros/as.

d) Reuniones con padres y madres y profesorado.

- Nivel secundario

En el nivel secundario es donde el proyecto que ahora presentamos introduce la figura de los *mediadores escolares*.

- Nivel terciario

Los procedimientos que se sitúan en este nivel tratan de evitar la recurrencia y la estabilización de la conducta agresiva así como erradicar su presencia. Es importante aprovechar los incidentes reales de violencia para explorarlos por razones de prevención terciaria. Por supuesto, en caso de abusos graves, se procede a trabajar con profesionales de otros sectores de la comunidad. Entre las estrategias terciarias (situaciones claras de conflicto real y presente) de intervención, el proyecto pone énfasis en el denominado Método Pikas. Se trata de una serie de entrevistas con los agresores/as y la víctima de forma individual en la que se intenta crear un campo de preocupación mutua o compartida y donde se acuerdan estrategias individuales de ayuda a la víctima.

El proyecto se dirige tanto al nivel educativo de primaria, como a los primeros cursos de secundaria, con las adaptaciones pertinentes. Así pues, el consistorio saguntino ha preparado dos vertientes de actuación: en cuanto a la primera, va dirigida a alumnos y alumnas desde 1º a 5º de primaria y se trabaja de manera prioritaria el aumento de la responsabilidad de los alumnos. Esta línea consta de nueve sesiones, preparatorias para la segunda estrategia de actuación, que se escogerán durante los cinco años, ya que no todos los niños estarían lo suficientemente maduros para entender el contenido de todas las sesiones. Asimismo, la segunda línea de actuación está dirigida solamente a alumnos de 6º de primaria y tratará temas como la aceptación del cuerpo, la diversidad de los demás, el conocimiento de los derechos humanos y la tolerancia con la diversidad, entre otros conceptos. El Gabinete Psicopedagógico Municipal, además, se ha visto en la necesidad de crear otros programas de desarrollo de las habilidades sociales, de desarrollo de la autoestima y de prevención del maltrato.

Por otra parte, con el proyecto dirigido para alumnos de secundaria se pretende no sólo mejorar esta situación de violencia escolar en las aulas sino prevenir y evitar riesgos de convivencia. Por este motivo, se quiere trabajar con metodologías concretas para que esta situación de acoso no aparezca como es el caso del debate del cumplimiento de las normas en la asamblea o reunión periódica, la definición de las normas y la elección de las sanciones por parte de los alumnos en las tutorías, la mediación o ayuda entre iguales (proyecto puesto en práctica el curso 2004-05 en el IES Eduardo Merello), así como las reuniones con padres y madres de alumnos para concienciarlos sobre la problemática y hacerlos hablar con sus hijos e hijas. En este plan de secundaria se prevén sesiones con agresores, víctimas y observadores con los que se pretende trabajar la empatía, la aceptación de uno para poder defender sus derechos individuales, y el hacer ver que la actitud pasiva fomenta este tipo de acciones, de forma respectiva para que no se vuelva a repetir la situación.

Los requisitos mínimos necesarios para que el proyecto obtenga resultados son los siguientes:

- Aceptación del proyecto municipal por parte de al menos la mitad del claustro del profesorado.

- Consideración de la importancia que tiene la función tutorial en la prevención y tratamiento de los problemas de convivencia, incluyendo la intimidación (bullying). Aquí se incluye un trabajo explícito de sensibilización en el alumnado.

- Aceptación por parte de un grupo de profesores, 2-5 de cada centro, para ser formados en gestión de conflictos, ya sea en mediación escolar, como en técnica Pikas (ya comentadas en el apartado de actuación terciaria).

- Creación de la figura del Coordinador del Servicio de Mediación en cada centro, las funciones del que serán las de coordinar todas las actuaciones del servicio de mediación y de las intimidaciones que se produzcan (bullying), en contacto directo con el equipo directivo del centro.

- Inclusión del proyecto y actuaciones de mediación y tratamiento de la intimidación en el Reglamento de Régimen Interior de cada centro.

- Considerando que la familia tiene mucho que decir y hacer, tanto en su labor preventiva como al nivel de actuación frente al maltrato ya existente.

- Reserva de una serie de horas a los tutores-mediadores y al Coordinador del Servicio de Mediación, para la ejecución de sus actividades (por ejemplo, reducción de horas de guardia, etc.).

- Aceptación y colaboración por parte de los centros de la administración de una encuesta anónima a alumnos, profesores y padres/madres sobre la situación de la intimidación, maltrato, agresiones y clima de convivencia en general.

Por su parte, el Departamento de Educación de este Ayuntamiento pone a disposición de todos los centros del municipio la presencia de un técnico (psicólogo del Gabinete Psicopedagógico Municipal), las funciones del cual serán:

- Llevar a cabo la formación, tanto de los profesores/as, como de los alumnos mediadores (previsiblemente a mediados o finales del primer trimestre del próximo curso).

- Asesoramiento a tutores sobre materiales y organización de sesiones de tutorías para tratar el tema del maltrato y la intimidación entre el alumnado.

- Colaboración en todo momento con el Coordinador del Servicio de Mediación, incluyendo las reuniones con padres/madres, otros profesores, equipo directivo, seguimiento de las mediaciones, etc.

- Tabulación de resultados de la encuesta, interpretación de los mismos, presentación a los centros y una presentación de los resultados globales a nivel municipal.

- Colaboración con el Departamento de Orientación del centro, en todo aquello relacionado con la puesta marcha, seguimiento y evaluación del proyecto

- Todas aquellas de índole semejante a las anteriores y que no quedan recogidas expresamente.

A nuestro juicio, la mayor importancia del proyecto radica en la incorporación de una gran diversidad de herramientas para la mejora de la convivencia, que, como ya indicábamos, exige actuaciones en muchos ámbitos y la puesta en práctica de un abanico de estrategias de intervención. Por otra parte, al tratarse de un proyecto municipal, parte de unas necesidades concretas de un colectivo específico, con lo que las actuaciones resultarán, seguramente, más efectivas.

4.2.7 Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares

Junto a las iniciativas públicas señaladas, tal y como anunciábamos, es conveniente indicar, entre otros ejemplos, el trabajo desarrollado por la Asociación Cultural Espacio de Formación Integral (ACEFI) cuya sede se encuentra en Valencia y su ámbito de actuación es estatal. La asociación, después de recoger las necesidades de los centros escolares y de la realización de varios estudios sociológicos previos de la zona, diseña este proyecto para la mejora de la convivencia, atendiendo a cinco centros de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia. Su eje de intervención principal se ha focalizado en ofrecer una formación inicial a los diferentes sectores de la comunidad educativa en las técnicas de mediación, especialmente a las familias y a los propios adolescentes.

Después del diagnóstico de necesidades concretas de cada centro y de acuerdo a las posibilidades que el programa ofrecía, los posibles objetivos a trabajar que se plantean como comunes a los cinco centros son:

	OBJETIVOS GENERALES		OBJETIVOS ESPECIFICOS
1.	PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO.	1.1	- Aproximarse al concepto de violencia escolar, a las causas de la violencia entre iguales en la adolescencia y a las condiciones para prevenir la violencia desde la educación.
		1.2	- Desarrollar en el centro la cultura de la mediación. - Sensibilizar. - Formar en mediación. - Implementar programas de mediación educativa en el centro.
2.	FAVORECER LA PARTICIPACIÓN Y LA IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO.	2.1.	- Analizar la organización de la comunidad escolar y los instrumentos y espacios de participación.
		2.2.	- Reflexionar sobre la metodología participativa.

		2.3.	- Incrementar la colaboración entre escuela y familia.
3.	APOYAR A LA POBLACIÓN ESCOLAR EN SITUACIÓN DE RIESGO O DIFICULTAD SOCIAL.	3.1.	- Conocer la red formal de recursos sociales, (bienestar social, culturales, sanitarios, voluntariado...) donde se inserta el centro, las prestaciones que cubren, contactos y referentes.
		3.2.	- Información básica y práctica sobre temas de desprotección.
		3.3.	- Incorporar Apoyo documental al centro (Bibliografía, protocolos, legislación...) sobre temas del menor en situación de riesgo o desprotección, detección precoz de casos de violencia escolar...

La mayoría de los centros optaron por centrar los esfuerzos en la prevención de la violencia escolar y mejora de la convivencia en el centro (objetivo 1), convirtiéndose la formación en las técnicas de la mediación como el eje de intervención prioritario.

Por otra parte, pese a no ser escogido como un objetivo central, la necesidad de implicación y participación en la vida del centro se ha tenido presente a lo largo del desarrollo de la experiencia y, por tanto, se ha trabajado de forma indirecta en muchos otros espacios; así por ejemplo, trabajando las habilidades comunicativas, lo cual incrementa la capacidad de relación, comunicación y autoestima. Asimismo, con el objetivo de proporcionar información básica y práctica sobre temas de desprotección, en colaboración con la Conselleria de Bienestar Social, se ha dotado a los centros de apoyo documental sobre temas de menores en situación de riesgo o desprotección, (bibliografía, protocolos, legislación...), con el fin de poder detectar y abordar situaciones de desprotección y maltrato infantil, atendándose, además, consultas específicas en este sentido. De la misma manera, se ha revisado y actualizado la formación y el material existente sobre violencia escolar, detección de factores de riesgo, protocolos a utilizar, etc., siguiendo en este caso los materiales proporcionados por la Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana (Plan PREVI).

En concreto, se ha trabajado con 3 aulas de segundo de ESO y 14 de tercero de ESO, diecisiete aulas en total con unos cuatrocientos alumnos de cinco institutos, pero no en todos de la misma manera. Así, mientras en unos centros, se ha formado y apoyado a grupos de mediadores formados por profesorado, alumnado, padres y madres y personal no docente (Isabel de Villena y Baleares); en otro se ha trabajado con los grupos de tutores de tercero directamente implicados (Isabel de Villena); y en dos de ellos, se ha mantenido un grupo de formación estable a lo largo del curso formado por parte del equipo directivo, profesorado directamente implicado y de otros cursos (Jordi de Sant Jordi y Distrito Marítimo).

Finalmente, podemos destacar que la evaluación ha sido realizada por una evaluadora externa, Ana Moral Mora, profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València. La evaluación ha significado un estudio expuesto a modo de Trabajo de Investigación (A. Moral Mora, 2006), obteniéndose resultados muy positivos; las reuniones y charlas formativas con los estudiantes han sido muy reveladoras del tremendo futuro que puede llegar a tener la mediación escolar. No obstante, debemos señalar que el programa no ha seguido aplicándose, al no recibir en este curso escolar la subvención de la CAM, si bien en algunos de los centros que participaron, ya sensibilizados ante la temática, han comenzado a promover otras iniciativas de convivencia. A modo de ejemplo, podemos señalar que el IES Distrito Marítimo ha comenzado durante este curso un plan de convivencia de centro en el que una de las coordinadoras del “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares” sigue participando en la formación de la comunidad educativa.

4.2.8 Proyecto “Vivir la democracia en la escuela”

Asimismo, nos gustaría citar el proyecto “Vivir la democracia en la Escuela”, el cual es impulsado por un seminario del Movimiento de Renovación

Pedagógica Escola d'Estiu del País Valencia- Gonçal Anaya, en concreto el Seminario denominado "Democràcia i Ensenyament". El citado Seminario está configurado por un equipo de profesores y profesoras de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, que, desde hace algunos años, desarrollan actividades de formación del profesorado en grupos cooperativos y autónomos agrupados bajo las siglas de M.R.P, Movimientos de Renovación Pedagógica.

El proyecto va dirigido al profesorado para fomentar el análisis y la toma de decisiones ante problemas prácticos del centro y del aula, con el objetivo prioritario de conseguir la democracia en los propios centros.

El proyecto va acompañado de una carpeta de materiales editada con el título "*Viure la democràcia a l'escolar. Eines per intervenir a l'aula i al centre*" y cuya coordinadora es Àngels Martínez Bonafé (1999). Los materiales han sido resultado de una investigación que se realizó en 1997: "La salud democrática en la escuela", y se estructuran en tres carpetas con los siguientes títulos genéricos: "El aula", "El centro" y "La agenda crítica"; se presenta en el formato de carpeta para facilitar una interacción más autónoma y creativa del usuario con el material. Los trabajos son una elaboración y recopilación de problemas, historietas, dibujos (entre otras, se utilizan ilustraciones de Tonucci, como puede verse en la *figura 54*), noticias, recortes de prensa, escenarios de la escuela, etc. sobre los que se sitúan dilemas o cuestiones para el debate, la reflexión y la práctica compartida entre docentes. Lo que se pretende es que una persona o equipo elija aquel ámbito que le interesa trabajar y diseñe su itinerario de formación independientemente del orden en que se presentan.

Además, existe una página web (<http://fmrppv.org/vde/projecte.htm>) en la que se recopilan experiencias de algunos centros de la Comunidad Valenciana que han trabajado por instaurar la democracia en su interior, congresos y jornadas vinculados con la temática, así como algunos materiales para poder ser utilizados por los centros.

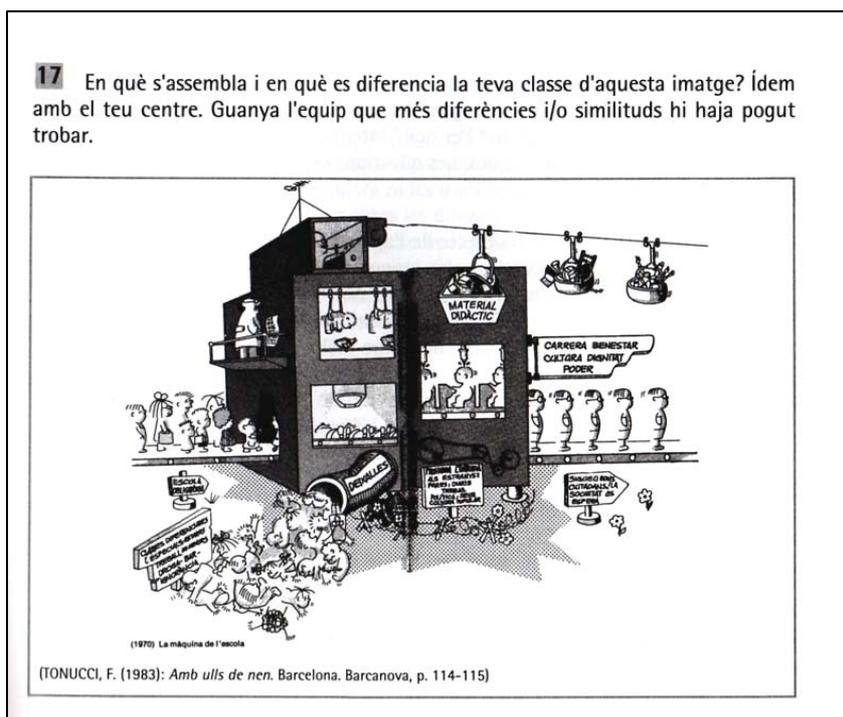


Figura 54. Ejemplo de actividad propuesta en el material del Proyecto “Vivir la democracia en la escuela” (Fuente: Martínez Bonafé, À, 1999: 45)

4.2.8 Participación en el Proyecto Atlántida

En esta misma línea de ir configurando escuelas democráticas, se encuentra el Proyecto Atlántida, del cual ya realizábamos una caracterización general en el capítulo tres. Recordar al lector que se llama Proyecto Atlántida a un colectivo de profesionales de diferentes etapas educativas y centros de distintas Comunidades Autónomas que pretenden proponer mejoras en los centros, de manera que se favorezca la organización y el funcionamiento democrático en los mismos. Si bien el proyecto se inicio en Canarias, se ha ido extendiendo por diversas Comunidades, como Madrid, Andalucía, Cataluña, Extremadura, Navarra, Asturias, Ceuta y también Valencia. El Proyecto, en coordinación con las entidades colaboradoras en cada Comunidad Autónoma (profesorado de Departamentos Universitarios, Federaciones de Enseñanza de Comisiones

Obreras, Consejerías de Ecuación...), ofrece apoyo a centros concretos que deseen participar, especialmente asesoramiento y formación. Los centros se comprometen, a su vez, a compartir sus experiencias concretas en web (<http://www.proyecto-atlantida.org>).

En relación con la participación de Valencia en el proyecto, debemos destacar lo que se está realizando en el Centro de Adultos de Játiva y comarca, siendo Fernando Roda, profesor de la Universitat de València, el asesor. Localizado en un medio social desfavorable, la meta del centro ha sido la configuración de un modelo de formación y autoformación que permita al alumnado reflexionar sobre la conciencia de ciudadanía democrática. El centro establece convenios de colaboración con distintas asociaciones y colectivos de la ciudad: Comisiones Obreras, Asociación Cultural l'Almudí, Foro de Opinión, etc., que hacen posible el inicio de una red de iniciativas de todo tipo con el eje común de construir una ciudadanía participativa, autónoma y democrática en una ciudad plural, abierta y sustentable.

4.3 TENDENCIAS DE FUTURO DE LAS INICIATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

En las siguientes páginas, estudiamos iniciativas de convivencia escolar mucho más recientes que las expuestas en las anteriores páginas, las cuales nos aproximan a conocer cuál va a ser la situación de la regulación de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana en estos años próximos.

En concreto, nos gustaría detenernos en aquella iniciativa enmarcada en el Plan PREVI que supone que cada centro docente de esta comunidad ha de elaborar su propio plan de convivencia a partir del curso 2006-07. Es ésta una tendencia también propia de otras Comunidades, entendiendo que es más exitoso

que cada centro, a partir de su autonomía y partiendo de unas premisas generales, elabore su propio plan de convivencia adaptado a su realidad concreta. Asimismo, recordemos que la misma LOE (2006) hace referencia a la obligatoriedad de que cada centro elabore su propio plan de convivencia enmarcado en el Proyecto Educativo de Centro, lo cual es una innovación en relación con disposiciones legislativas anteriores. Estudiar con detalle toda esta iniciativa en la Comunidad Valenciana es nuestra intención prioritaria, lo cual nos posibilita ir acercándonos a otro de nuestros objetivos, consistente en ofrecer un protocolo de actuación para la elaboración y aplicación de estos planes de convivencia. En la perspectiva de hacer posible esta iniciativa, la formación del profesorado es una exigencia, para lo cual los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIREs) han promovido cursos, jornadas, grupos de trabajos, etc., vinculados con la temática de la convivencia escolar, iniciativa a la que también no referimos.

Por otra parte, actualmente comienza a hacerse mucho más hincapié en la familia, impulsándose algunas medidas, como la elaboración de unos materiales y la ampliación de la información existente en la página web “Orientados”. Asimismo, observamos que el tema de la convivencia escolar comienza a ser un foco de atención desde otras instituciones públicas, además de la Conselleria de Cultura i Educació, tales como el Instituto Valenciano de la Juventud, el cual ha impulsado en este curso escolar 2006-07 una campaña contra el acoso escolar con el lema “Borremos el acoso”, ante todo el “boom” generado hacia esta temática; de otro lado, el Ayuntamiento de Valencia ha incrementado el número de proyectos educativos que pretenden mejorar la convivencia escolar.

Finalmente, hacemos referencia a una iniciativa muy reciente y que todavía se encuentra en sus primeros momentos. Nos referimos a la adaptación de algunas medidas del Plan PREVI al nivel de educación primaria. Parece ser ésta otra medida adoptada por muchas Comunidades Autónomas, que deciden comenzar trabajando por secundaria, seguramente donde los conflictos son más evidentes, y continúan con primaria, nivel educativo fundamental para comenzar a

trabajar la convivencia, si bien se pone énfasis en otras dimensiones a las que ya nos referiremos.

A continuación pasamos a describir con más detalle todas estas iniciativas más actuales que nos permiten ir marcando cuáles son las tendencias futuras de las iniciativas de convivencia escolar en la Comunidad Valenciana e ir trabajando en relación con las mismas.

4.3.1 Plan de convivencia de los centros

La elaboración de un Plan de Convivencia de Centro es una iniciativa promovida, cada vez más, desde un mayor número de Comunidades Autónomas (Castilla-León, Navarra, Murcia, Comunidad Valenciana, Baleares, Andalucía...), en consonancia con la iniciativa ya regulada a nivel estatal mediante la aprobación de la reciente LOE. Se pretende que los centros docentes elaboren sus propios planes de convivencia desde la proximidad, desde sus propias necesidades y problemáticas concretas, incluyéndolos en sus respectivos proyectos educativos. Sin duda, la tendencia a potenciar la autonomía de los centros como medida que favorece la calidad educativa, es el principio político-pedagógico que subyace en este tipo de actuaciones.

En la Comunidad Valenciana la elaboración de los planes de convivencia se regula mediante la *Orden de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte* (DOGV 10-V-2006), a la que vamos a remitir para estudiar cómo deben ser estos planes de convivencia en nuestra Comunidad. En primer lugar, se establece que el plan de convivencia deberá contemplar al menos los siguientes aspectos:

- Procedimiento de actuación orientado a la prevención y a conseguir un adecuado clima en el centro.

- Modelo de actuación respecto al alumnado que presenta alteraciones conductuales que dificultan levemente la convivencia escolar.

- Modelo de actuación ante situaciones de posible acoso escolar o bullying.

En cuanto a quién deberá ser el agente que elabore el plan de convivencia, se realizará en el caso de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria por el equipo directivo, el cual se responsabilizará de su redacción, de acuerdo con las directrices establecidas por el consejo escolar y con las propuestas realizadas por el claustro y la asociación de padres y madres de alumnos. El proyecto educativo, en el cual se incluye el plan, será aprobado y evaluado por el consejo escolar. En cuanto a los Institutos de Educación Secundaria, también coordinará la elaboración y se responsabilizará de la redacción de dicho proyecto educativo el equipo directivo, de acuerdo con las directrices establecidas por el consejo escolar y con las propuestas realizadas por el claustro de profesores, la asociación de padres y madres de alumnos y el consejo de delegados de alumnos. El proyecto educativo será aprobado, igualmente, y evaluado por el consejo escolar.

Por otra parte, se indica que el plan de convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa en el ámbito de sus competencias y su desarrollo se llevará a cabo bajo la coordinación del jefe de estudios. Asimismo, se destaca que la educación para la convivencia, como parte integrante de la función docente, se desarrollará en todas las áreas y materias del currículo, prestándose especial atención al tiempo de tutoría para la educación en la convivencia y la mediación de conflictos.

Junto a ello, se reflejan otras competencias del director o directora del centro, capacitándole para favorecer la convivencia y resolver los posibles conflictos, en cumplimiento de los criterios fijados en el Reglamento de Régimen Interior del centro y de acuerdo con el correspondiente plan de convivencia. A tal efecto, se indica que el profesor o la profesora de Psicología y Pedagogía o quien tenga atribuidas sus funciones en el centro, asesorará al director o directora en el ejercicio de sus competencias, al jefe de estudios en la coordinación del desarrollo del plan de convivencia y a los equipos docentes en su ejercicio.

En cuanto al seguimiento del plan de convivencia, lo realizará la comisión de convivencia del consejo escolar del centro, que elaborará trimestralmente un informe que recoja las incidencias producidas en dicho periodo, las actuaciones llevadas a cabo, los resultados conseguidos y las propuestas de mejora que estime pertinentes. El consejo escolar, a la vista de los informes elaborados, evaluará el plan de convivencia del centro y remitirá las conclusiones de dicha evaluación a la Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte correspondiente. En cada Dirección Territorial se creará una comisión de seguimiento de los planes de convivencia de los centros, presidida por el Director Territorial de Cultura, Educación y Deporte y constituida por el Jefe del Servicio Territorial de Inspección Educativa, el Inspector o Inspectora coordinador del PREVI y un psicopedagogo o psicopedagoga de la Unidad de Intervención. Esta comisión, al final de cada curso académico, realizará un informe sobre el funcionamiento general de dichos planes. En los siguientes cuadros (*figura 55*) sintetizamos de manera gráfica tanto las responsabilidades atribuidas en la elaboración del plan de convivencia como en su seguimiento

Para orientar en la configuración de este plan de convivencia, en el Anexo I de la normativa, se incluye un modelo de plan de convivencia, del cual pasamos a exponer algunos de los aspectos allí recogidos:

1. Procedimiento de actuación orientado a la prevención y a conseguir un adecuado clima de centro.

Se trata de determinar con la mayor precisión posible, cuál o cuáles son los comportamientos problemáticos más comunes en el centro, así como las circunstancias en que aparecen.

En consonancia con las líneas metodológicas y procedimentales contempladas en el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro, el plan de acción tutorial y el plan de orientación educativa psicopedagógica y profesional, se trata de expresar los objetivos, los contenidos actitudinales, la temporalización de actuaciones, los mecanismos y procedimientos de detección,

corrección, seguimiento y evaluación de las actuaciones en: la organización y planificación general de la actividad docente; el ámbito de las tutorías; el ámbito de las actividades de recreo y extraescolares; el ámbito de los servicios y programas complementarios (comedor, transporte...); ámbito familiar; y en el ámbito social inmediato.

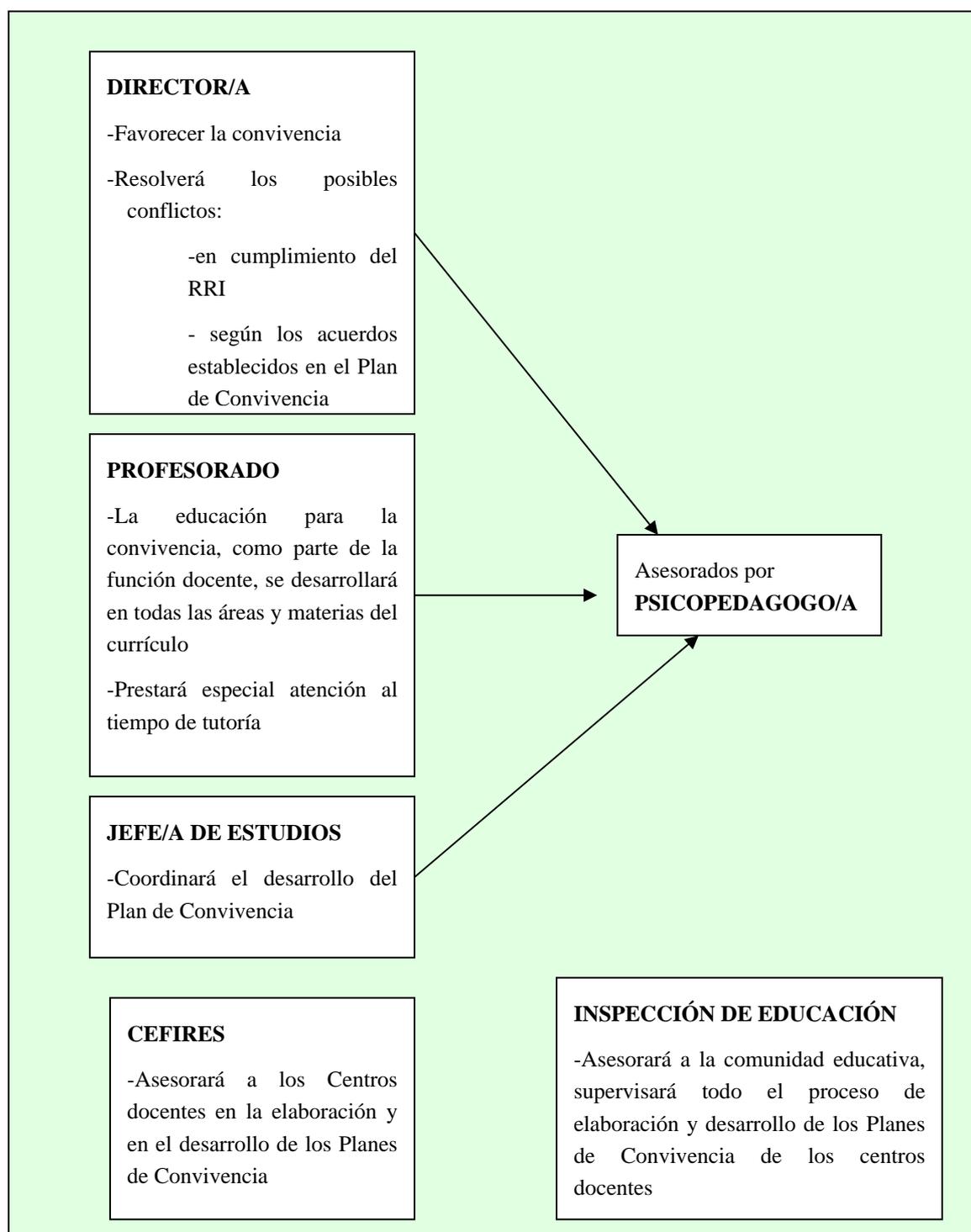


Figura 55. *Responsabilidades atribuidas en la elaboración del Plan de Convivencia de centro.* (Fuente: Elaboración a partir de la Orden de 31 de marzo por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes)

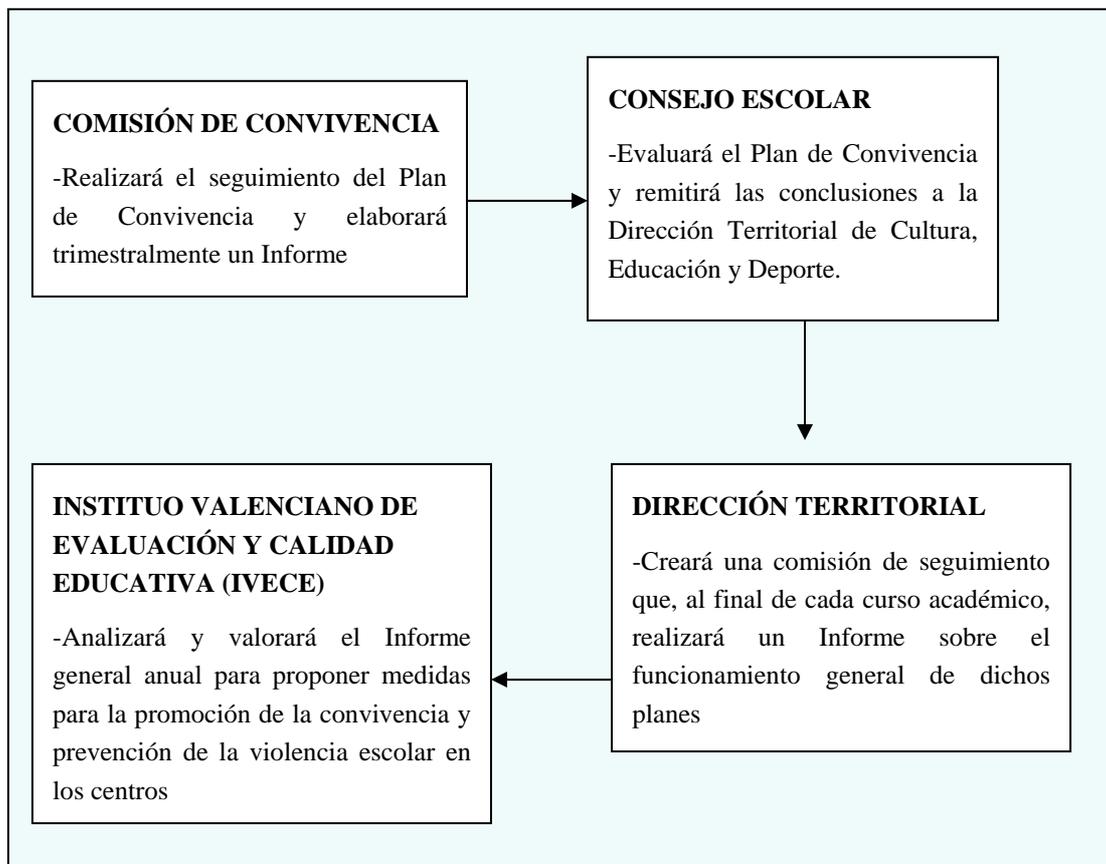


Figura 55 (Continuación). *Responsabilidades atribuidas en la elaboración del Plan de Convivencia de centro.* (Fuente: Elaboración a partir de la Orden de 31 de marzo por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes)

2. Modelo de actuación respecto al alumnado que presenta alteraciones conductuales que dificultan levemente la convivencia escolar.

El tutor auxiliado por un miembro del equipo directivo y asesorado por el orientador del centro procederá teniendo en cuenta la siguiente secuencia:

- Recogida de información sobre el hecho o hechos sucedidos. Se recoge toda la información al respecto, comprobando: los antecedentes y consecuentes de la situación; si la alteración de la convivencia en cuestión se produce de manera generalizada o parcial; en qué situaciones; si se trata de un hecho puntual y aislado, etc.

- Pronóstico inicial de la situación ante el hecho o hechos que han alterado la convivencia escolar: si se trata de una alteración producida por disfunciones del propio proceso de enseñanza-aprendizaje; por factores de tipo familiar, socio-ambiental, psicológicos, marginalidad, etc.

- Propuesta de medidas y/o actuaciones pertinentes en cada caso:

1. Individualizada con el alumno o alumnos que han alterado la convivencia escolar.

2. Colectiva, con el grupo o grupos de alumnos/as afectos. Los centros deberán protocolizar situaciones-tipo que puedan producirse respecto a la alteración de la convivencia y planificar acciones al respecto que podrían ser del tipo: taller de habilidades sociales; ejercicios y técnicas de relajación y autocontrol; programas de desarrollo de la autoestima; programas de desarrollo de la empatía; programas específicos (de mediación escolar, otros); otras de corte organizativo general, de revisión de los agrupamientos, de organización de apoyos y refuerzos específicos, de orden curricular, etc.

- Comunicación a las familias de la información recogida y del pronóstico inicial de la situación, así como de las medidas y/o actuaciones de corte pedagógico que se van a proponer en cada caso y de la colaboración y/o apoyo que se va a precisar por parte del medio familiar.

3. Modelo de actuación respecto al alumnado que presenta alteraciones conductuales que dificultan gravemente la convivencia escolar.

Se trata de intervenir con los alumnos en casos de violencia escolar, contrastada, documentada y que inicialmente sean constitutivas de falta grave o muy grave según lo establecido en el *Decreto 246/91, de 23 de diciembre, del*

Consell de la Generalitat Valenciana, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de niveles no universitarios de la Comunidad Valenciana.

Se llevará a cabo un procedimiento coordinado por equipo directivo del centro, psicopedagogo/a del centro, servicio pedagógico escolar de zona, profesor tutor del alumno, equipo educativo del grupo, psicopedagogo de la unidad psicopedagógica de intervención de la Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte (en casos extremos) y otros profesionales (asistentes sociales, profesores de pedagogía terapéutica, educadores/as, monitores/as, etc.).

Como acciones se proponen:

- Categorizar el tipo de incidencia y establecer un perfil psicosociopedagógico del/de la agresor/a: anamnesis/historial (antecedentes, consecuentes, variables contextuales, acciones puestas en marcha, etc.); factores personales (egocentrismo, impulsividad, empatía, fracaso escolar, autoestima, adicciones, habilidades/déficits sociales, inhibidores/activadores de la conducta violenta, referentes individuales para el/la agresor/a); factores psicopatológicos (trastornos de la conducta, del control de impulsos, adaptativos...); factores familiares (maltrato intrafamiliar, estilos educativos familiares, comunicación...); factores escolares (eficacia del reglamento de régimen interior, existencia/aplicabilidad de las normas de convivencia del centro, clima relacional del centro, carencias y/o ausencia del plan de atención a la diversidad; canales de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa); factores socioculturales (estereotipos culturales de referencia, pertenencia a minorías, contexto sociocultural inmediato, influencia y hábitos respecto a los medios de comunicación); problemática principal asociada a la conducta violenta (factores desencadenantes, predisponentes y mantenedores); y otras problemáticas asociadas (adicciones, problemas de aprendizaje, etc.)

- A la luz de todo lo apuntado se propondrá:

- Medidas de intervención educativa que reduzcan al máximo la probabilidad de incurrir en acciones antisociales y que favorezcan su socialización: incluidas en el plan de acción tutorial; incluidas en el plan de atención a la diversidad; talleres específicos (de habilidades sociales, de auto-control, de inteligencia emocional, de recuperación de autoestima, etc.). Los talleres, según el perfil del hecho violento y del agresor, podrán desarrollarse de manera: individualizada (trabajando únicamente con el/la agresor/a); grupal (en el seno del grupo clase u otras agrupaciones, tales como pequeño grupo, grupo de alumnos/as disruptivos, etc.); y mixta (trabajando con el agresor y paralelamente con el grupo y/o familia).
- Otras medidas de apoyo y colaboración externas al centro, en colaboración con otras Administraciones e Instituciones.

De todo lo anterior, a instancias del director del centro, se elaborará un informe individualizado que recoja los tipos de acciones propuestas anteriormente, así como la optimización en la aplicación de las mismas y si procede acciones de continuación y/o seguimiento. De todo ello se informará debidamente a los/as padres/madres o tutores/as y a la Administración Educativa para su traslado al Observatorio de la Convivencia.

4. Modelo de actuación ante situaciones de posible acoso escolar o bullying.

- Se proponen las siguientes actuaciones inmediatas con “carácter urgente”:

- Conocimiento de la situación. Comunicación inicial. Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento expreso, de una situación de intimidación o acoso sobre algún alumno o considere la existencia de indicios razonables, lo pondrá inmediatamente en conocimiento de un profesor o del tutor del

alumno, del orientador del centro, en su caso, o del equipo directivo, según caso y miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la situación. Este primer nivel de actuación corresponde, por tanto, a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

- Puesta en conocimiento del equipo directivo. El receptor de la información, de acuerdo con su nivel de responsabilidad y funciones sobre el alumno, trasladará esta información al equipo directivo, en caso de que no lo haya hecho según el apartado anterior.

- Valoración inicial. El equipo directivo, con el asesoramiento del orientador, en su caso, y el tutor del alumno efectuará una primera valoración, con carácter urgente, acerca de la existencia, o no, de un caso de intimidación y acoso hacia un alumno, así como el inicio de las actuaciones que correspondan según la valoración realizada. En todo caso, se confirme o no, la situación será comunicada a la familia del alumno. Todas las actuaciones realizadas hasta el momento quedarán recogidas en un informe escrito que quedará depositado en la Jefatura de estudios. Para la elaboración del citado informe se podrá utilizar las plantillas de recogida de datos del modelo de actuación en situaciones de posible acoso e intimidación entre iguales del PREVI.

- Se proponen las siguientes actuaciones posteriores en el caso de que se confirme la existencia de comportamientos de intimidación y acoso entre alumnos, coordinadas por el equipo directivo, con el apoyo del orientador del centro, en su caso, y el tutor del alumno:

- Adopción de medidas de carácter urgente: medidas inmediatas de apoyo directo al alumno afectado (víctima del acoso/intimidación); revisión urgente de la utilización de espacios y tiempos del centro (mecanismos de control); aplicación del reglamento de régimen interior, si se estima conveniente, teniendo en cuenta la posible

repercusión sobre la víctima; según el caso, puesta en conocimiento y denuncia de la situación en las instancias correspondientes.

- Comunicación a: las familias de los alumnos/as y otros/as profesores relacionados; la comisión de convivencia del centro; equipo de profesores del alumno y otros profesores relacionados; otro personal del centro, si se estima conveniente (por ej. conserjes); el inspector del centro; otras instancias externas al centro (sociales, sanitarias y judiciales) según valoración inicial; aplicación del reglamento del régimen interior, si se estima conveniente, teniendo en cuenta la posible repercusión sobre la víctima; y, según el caso, puesta en conocimiento y denuncia de la situación en las instancias correspondientes.

- Plan de actuación. El jefe de estudios coordina la confección del documento.

- Actuaciones con los alumnos afectados directamente:

- Con la víctima: actuaciones de apoyo y protección expresa o indirecta; programas y estrategias específicas de atención y apoyo social; posible derivación a servicios externos (sociales, sanitarios o a ambos).

- Con el/los agresor/es: actuaciones en relación con la aplicación del Reglamento de régimen interior; programas y estrategias de modificación de conducta y ayuda personal; y posible derivación a servicios externos (sociales o sanitarios, o ambos).

- Actuaciones con los compañeros más directos de los afectados: dirigidas a la sensibilidad y el apoyo entre compañeros.

- Actuaciones con las familias: orientaciones sobre indicadores de detección e intervención; información sobre posibles apoyos externos y otras actuaciones de carácter externo; y seguimiento del caso y coordinación de actuaciones entre familia y centro.
- Actuaciones con los profesores: orientación sobre indicadores de detección e intervención y pautas de actuación.
- Actuaciones en el centro:
 - Con los alumnos dirigidas a la sensibilización y prevención; a la detección de posibles situaciones y al apoyo a las víctimas y la no tolerancia con el acoso y la intimidación.
 - Con los profesores dirigidas a la sensibilización, prevención y detección de posibles situaciones; la formación en el apoyo a las víctimas y la no tolerancia con el acoso y la intimidación y la atención a sus familias.
 - Con las familias: dirigidas a la sensibilización, prevención y detección de posibles situaciones; la formación en el apoyo a las víctimas y la no tolerancia con el acoso y la intimidación.
 - Con otras entidades y organismos: establecimiento de mecanismos de colaboración y actuación conjunta con otras entidades y organismos que intervengan en este campo.
- Seguimiento del Plan de Actuación:
 - Se mantendrán las reuniones individuales que se estimen necesarias con los/las alumnos/as afectados, así como con sus familias, valorando las medidas adoptadas y la modificación, en su caso.

- Se considerará la posibilidad de aplicar cuestionarios de recogida de información.
- La comisión de convivencia será informada, pudiendo ser requerida su intervención directa en las diferentes actuaciones.
- El inspector del centro será informado, en todo momento, por el director, quedando constancia escrita de todas las actuaciones desarrolladas.
- La transmisión de información acerca de las actuaciones desarrolladas, en caso de traslado de algún o algunos de los alumnos afectados, estará sujeta a las normas de obligatoria confidencialidad y de apoyo a la normalización de la escolaridad de los alumnos.

5. Procedimiento: actuaciones posteriores en caso de que no se confirme la existencia de comportamientos de intimidación y acoso entre alumnos/as.

Coordinadas por el equipo directivo, con el apoyo del orientador del centro, en su caso, y el tutor del alumno. Las diferentes actuaciones pueden adoptar un carácter simultáneo. Se propone mantener una comunicación con la familia del alumno afectado; con el equipo de profesores del alumno y otros profesores afectados, si estima conveniente; y, con otras instancias externas al centro (sociales, sanitarias y judiciales, si se ha informado con anterioridad de la existencia de indicios). La comunicación con la familia y con los profesores la lleva a cabo el tutor con el apoyo del orientador, en su caso, y del jefe de estudios, si se estima conveniente. Por otra parte, se destaca que deben aportarse orientaciones referidas al maltrato entre iguales, tanto la familia como a los profesores o profesoras y, en el caso de la familia, información de posibles apoyos externos –servicios sociales y/o sanitarios, de todo ello quedará constancia por escrito.

La elaboración de planes de convivencia nos parece una iniciativa interesante, pero exige una reflexión detenida y un gran trabajo por parte de toda la comunidad educativa y no en todos los casos está siendo posible, ya sea por la desorientación en la que se encuentran los docentes, por la falta de apoyo administrativo, por la falta de coordinación, etc. Nuestro capítulo último pretenderá, precisamente, contribuir a la mejora de la situación, ofreciendo algunas pautas y recursos para la elaboración de estos planes de convivencia, además de lo ya incluido en la normativa citada.

Asimismo, podemos señalar que para favorecer la puesta en marcha de los planes de convivencia, los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIREs) están ampliando los cursos formativos vinculados con la temática de la convivencia, tal y como en próximas páginas destacaremos. Por otra parte, para potenciar las buenas prácticas, en el año 2006 se convocaron por primera vez los “Premios de la Comunitat Valenciana a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia y a la prevención de la violencia escolar” por *Orden de 14 de febrero de 2006* (DOGV 16-III). La Conselleria de Cultura, Educació i Esport ha resuelto, con fecha de 5 septiembre y publicado en el DOGV del 13 de septiembre, la concesión de premios 2006 a las buenas prácticas, iniciativas y planes de convivencia para el desarrollo de la convivencia y prevención de la convivencia escolar. Esta primera convocatoria ha contemplado tres modalidades distintas:

- *Modalidad A*, que premia las iniciativas, buenas prácticas y planes de convivencia. 15 centros presentaron sus proyectos.

- *Modalidad B*, que reconoce la creación de audiovisuales. Se ha librado entre 4 producciones.

- *Modalidad C*, que valora la creación de carteles y pósters. A esta se presentaron 5 centros con un total de 55 trabajos.

Los tres premios que contempla cada modalidad reconocen el trabajo y la experiencia de unos centros que deben servirnos como ejemplo e inspiración de nuevas iniciativas para el resto de nuestra red educativa; de ahí que hayamos decidido incluir las experiencias desarrolladas en uno de ellos (“Millorar la convivència”, IES Isabel de Villena de Valencia). En la siguiente tabla (*tabla 30*), mostramos los tres premios de la modalidad A, que son los que más vinculados se encuentran con los planes de convivencia. Con la intención de seguir estimulando a los docentes, se ha vuelto a convocar los premios para el curso 2006-07 por la *Orden de 19 de enero de 2007* (DOGV 23-II). Esta medida de premiar a los centros que impulsen buenas prácticas es, por tanto, otra de las tendencias actuales, que también se ha puesto en marcha a nivel estatal.

PREMIOS MODALIDAD A		
PREMIOS	Título del Trabajo	Centro Docente
1º	“Millorar la convivència” ⁶³	IES Isabel de Villena (Valencia)
2º	“Proyecto de Mejora de la Convivencia”	IES Azorín (Petrer, Alicante)
3º	“Conviure amb bones maneres”	CEP Divina Aurora (Beneixama, Alicante)

Tabla 30. Planes de convivencia premiados en la Comunidad Valenciana en el 2006. (Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos en DOGV 13-IX)

4.3.2 Formación del Profesorado en convivencia escolar

Como ya hemos apuntado en anteriores ocasiones, resulta de gran relevancia la formación del profesorado para poder cumplir los objetivos planteados en los proyectos educativos, en general, y en los temas de mejora de la convivencia, en particular.

⁶³ En el anexo V incluimos el Plan “Millorar la Convivència” del IES Isabel de Villena.

Los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIREs) están colaborando en el proceso de creación de los planes de convivencia en los centros docentes –según instrucciones recogidas en la orden anteriormente citada– mediante un conjunto de actuaciones: cursos específicos sobre convivencia, proyectos de formación en centros, grupos de trabajo, seminarios, jornadas y asesoramientos directos a los equipos directivos de los centros.

Entre estas actuaciones, los proyectos de formación en centros son los que se adaptan mejor a la finalidad de que todo el centro se implique en la elaboración de un plan de convivencia. Para organizar esta labor es necesaria la coordinación entre asesores y centros, lo que conlleva varias actuaciones:

- Sesión inicial informativa acerca de lo que se espera con la elaboración del plan de convivencia

- Sesión específica para el aprendizaje del uso de las herramientas colaborativas como el Moodle (aplicación diseñada para ayudar a los educadores a crear cursos en línea).

- Facilitarles documentación y herramientas de trabajo, así como orientarles sobre diversas estrategias para implicar al claustro.

- Una jornada de intercambio de experiencias en el mes de junio en la que los centros puedan compartir y debatir propuestas.

La finalidad es proporcionar al profesorado de la Comunidad Valenciana la formación, el asesoramiento y las estrategias necesarias para que los claustros, de forma conjunta, puedan hacer una reflexión previa de la situación en la que se encuentran sus centros docentes en el momento actual y cuál es la mejor forma de intervenir en aquellos casos que puedan suponer una fractura del desarrollo académico o una situación no aceptable de comportamiento social.

El incremento de las iniciativas de formación del profesorado en temas de convivencia escolar en este último año lo podemos observar en la siguiente tabla (*tabla 31*) y gráfico (*figura 56*) referidas a las temáticas tratadas en la campaña de formación del profesorado del 2006. En concreto, se anota la existencia de 112 ediciones de cursos, 28 ediciones de grupos de trabajo y 13 ediciones de jornadas, sumando un total de 153 ediciones y 3.304 horas.

Temas	Curso			Formación en centros			Grupos de trabajo			Jornadas		
	Ediciones	Horas	Plazas	Ediciones	Horas	Plazas	Ediciones	Horas	Plazas	Ediciones	Horas	Plazas
Coeducación	21	563	1.080				17	500	148	7	75	395
Compensatoria	33	875	867				32	1.001	259	16	175	740
Convivencia Escolar	112	2.343	2.778				28	820	224	13	141	760
Educación para la salud	64	2.210	2.232				17	500	117	6	39	350
Evaluación y calidad educativa	14	382	616	80	3.545	1.600	19	570	188	9	73	460
Inmigración	45	1.246	1.285	30	1.299	595	13	421	106	18	144	795
Interculturalidad	27	793	1.247				14	420	86	12	91	515
Recursos humanos	15	449	360				13	390	123	4	31	200
Tutoría	27	811	627				29	870	304	6	37	150
Total general	358	9672	11.092	110	4.844	2.195	182	5492	1555	91	806	4.375

Tabla 31. Resumen estadístico campaña formación profesorado 2006
(Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Esport, 2006)

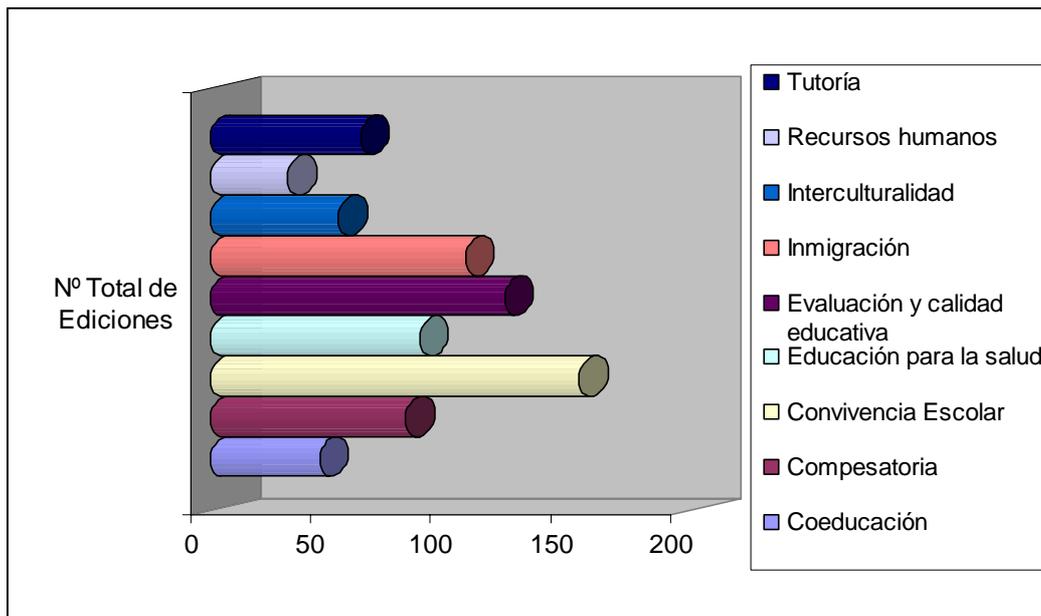


Figura 56. Nº de ediciones por temática formación del profesorado 2006

(Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Esport, 2006)

En el capítulo siguiente, dedicado a la elaboración de protocolos para favorecer la mejora de la convivencia en los centros educativos, nos detenemos en analizar las orientaciones de futuro en cuanto a la formación del profesorado – tanto de grado como de postgrado– y su incidencia en la temática que nos ocupa.

4.3.3 Implicación de las familias en los temas de convivencia escolar

Por otra parte, se han comenzado a diseñar estrategias para implicar a las familias en el tema de la convivencia escolar. Desde esta perspectiva, recientemente (noviembre 2006) se ha celebrado en Valencia un Congreso con la temática “Familia y Escuela”, tal y como ya anunciábamos, patrocinado por el IVECE; se han elaborado recientemente unos materiales prácticos que informan y orientan a las familias sobre cómo actuar con sus hijos ante un problema de convivencia; y la página web “Orientados” ha ampliado información en el itinerario dirigido a las familias recientemente, medidas todas en el marco del plan PREVI.

La preocupación por orientar a las familias, tal y como indica la literatura pedagógica reciente, parece ser otra de las tendencias tanto en la Comunidad Valenciana como en otras. Es evidente que la responsabilidad en fomentar la convivencia no puede recaer únicamente en el profesorado; necesita un apoyo social amplio, sobre todo de las familias. Sin embargo a pesar de que esta afirmación es evidente y de la existencia de todo un entramado jurídico que asegura y propicia la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, hoy pocos ciudadanos están conformes de cómo se está construyendo la comunidad educativa y cómo se está desarrollando la relación de las familias con el sistema educativo; “la participación puede ser calificada –todavía– de reglamentista y más cercana a la perspectiva clientelar que no a la integral” (López Martín 2006). Sin duda, la participación de las familias en los centros docentes es un ámbito que debe trabajarse si buscamos construir convivencia escolar, para lo cual se hace imprescindible establecer puentes que permitan la comunicación entre profesorado y familias. En este sentido, debería dinamizarse el funcionamiento de los consejos escolares que, después de más de un cuarto de siglo de su existencia, han ido abandonando su función de control y gobierno para convertirse en un órgano administrativista que va aprobando de puro trámite toda una serie de “papeles” con escasez de reflexión educativa y ausencia, casi por completo, de un mínimo debate pedagógico... nada que fomente nuevas ilusiones para la participación comprometida de las familias. En esta misma dirección, su colaboración en la elaboración de los actualmente exigidos desde el punto de vista normativo “Planes de Convivencia” es imprescindible para el funcionamiento de los mismos.

4.3.4 Campaña “Borremos el acoso”

Por otra parte, el Institut Valencià de la Joventut (IVAJ) ha presentado durante este curso escolar 2006-07 una Campaña de Atención a las Víctimas del Acoso Escolar dirigida fundamentalmente a jóvenes estudiantes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Valenciana; con ella, se pretende dar solución a una preocupación que ha venido incrementándose los últimos años y

tiene como objetivo “Borremos el acoso escolar”. Esta campaña trata de movilizar tanto al joven que se siente acosado como a los compañeros que puedan ser testigos de esta violencia y, para lograrlo, se pone a disposición del joven la dirección del correo electrónico borracoso@faavem.org, operativo las 24 horas del día, en la que los jóvenes podrán exponer sus denuncias de forma totalmente anónima. Los trípticos elaborados a raíz de la campaña muestran el siguiente logo (figura 57):



Figura 57. Logotipo de la campaña “Borremos el acoso escolar”

El tema del acoso escolar ha cobrado un gran protagonismo en los últimos dos años en la Comunidad Valenciana, al igual que en muchas otras, y trabajar en iniciativas que lo prevengan es una actuación actual y próxima en los últimos años. Recordar al lector que a nivel autonómico y en el marco del Plan Previ, también se ha puesto en marcha una campaña de sensibilización con el lema “Podemos hablarlo”. Asimismo, y a modo de ejemplo, algunas campañas de sensibilización ante temática del acoso escolar puestas en marcha en otras Comunidades mediante la difusión de trípticos y carteles distribuidos a los centros son las siguientes: “Quítate la venda” (Navarra), “De ti depende” (País Vasco), “Maltrato cero” (Asturias), “Convive y deja vivir” (Castilla-León), “De bon rotllo” (Cataluña), “Si te molestan, no calles” (Extremadura)... Estas campañas de sensibilización tienden a dirigirse a alumnos de secundaria y sobre todo pretenden romper con la llamada “ley del silencio”. Algunas de ellas van acompañadas de vídeos (por ejemplo la de Castilla-León), lo cual puede resultar, desde nuestra opinión, todavía más eficaz. Además, es necesario el trabajar estos trípticos en

clases, no sólo distribuirlos, para lo cual se requieren algunas guías que orienten a los docentes en el trabajo de estos trípticos y/o vídeos.

4.3.5 Proyectos educativos desde el Ayuntamiento de Valencia

Sin entrar en el tema de la oportunidad de la llamada “segunda descentralización”, parece fuera de toda duda la tendencia de la Administración Local en asumir un papel notorio en los temas educativos, sobre todo en los municipios de importante concentración de población. Para el curso 2006-07 el Ayuntamiento de Valencia ha presentado a los centros educativos de la ciudad una oferta de proyectos educativos, siendo el eje fundamental la educación en valores. Algunos de los mismos se encuentran muy vinculados con la búsqueda de la mejora de la convivencia, y son éstos los que describimos en siguientes párrafos. Los centros que lo deseen pueden participar en los mismos, atendiendo al nivel educativo y a otras condiciones que se establecen (<http://www.valencia.es/>). Destacamos, con brevedad, las líneas básicas de estas actividades.

a. Campaña “Por una ciudad en convivencia”

Esta Campaña, que es la 12ª en este curso escolar 2006-07, pretende propiciar un trabajo educativo en los centros docentes de Valencia que permita al alumnado elaborar y definir actitudes encaminadas a comprender culturas ajenas a las propias, potenciando la reflexión en torno a la interculturalidad y su valoración como parte importante de la convivencia y de la creación de valores positivos. Para ello, los alumnos elaboran dibujos, collages y/o aucas que resaltan la interculturalidad, es decir, la relación respetuosa entre las diferentes culturas que coexisten en nuestra sociedad. Destacamos, asimismo, que esta Campaña desborda el estricto marco escolar, dado que los trabajos se exponen por toda la ciudad proyectando y convocando a los ciudadanos a una reflexión común.

Los recursos que el Ayuntamiento ofrecen son: carteles oficiales del Ayuntamiento para la realización de los trabajos, disponibilidad de mobiliario urbano de la ciudad para la exposición de los trabajos de los participantes, equipo técnico de la Sección de Proyectos Educativos para la elaboración, difusión, organización y coordinación del concurso y premios.

b. Educación para la Convivencia en Centros Educativos en la Ciudad de Valencia

Con esta iniciativa se pretende trabajar con el alumnado de Educación Primaria (3er ciclo) y de Educación Secundaria Obligatoria (1er ciclo) diversas habilidades sociales que les permitan alcanzar un comportamiento prosocial, amistoso, pacífico y dialogante en la resolución de conflictos y que permita el alcance de competencias interpersonales, de negociación, de cooperación y conducta solidaria y otras como las respuestas asertivas y la participación social. Consta de dos sesiones. El formato será de charla-coloquio, con una primera intervención de la persona ponente exponiendo el contenido y, en la segunda parte, las palabras de los alumnos/as que deseen intervenir estableciendo un diálogo sobre el tema expuesto.

Se ha puesto a disposición de los centros durante el curso escolar 2006-07 y se desarrolla durante las tardes entre las 15.00 y 17.00, siendo la aportación del Ayuntamiento un/a educador/a.

c. "Creando Juntos, Crecemos Tod@s"

Entendiendo que las oportunidades de integración y normalización de las personas con discapacidades no dependen sólo de ellas ni de su entorno más inmediato, se pretende con esta iniciativa promover la implicación social. Mediante la oferta de asesoramiento y de un paquete de materiales didácticos, el objetivo es por un lado aproximar la realidad de las personas con discapacidades físicas tomando como destinatarios/as a los niños/as y por otro, ampliar los

agentes sociales gestores de los procesos de integración, tomando como primeros/as destinatarios/as a los profesores y profesoras que guiarán este proyecto en las aulas. Pudiendo integrar en el currículo la lectura del cuento “Coral También” y la realización de actividades formuladas en la “Guía para Profesores y Profesoras”, se reflexionará sobre las necesidades y las capacidades de las personas con discapacidades físicas, reforzando actitudes de respeto y cooperación hacia la diversidad.

d. “Veo, Veo”

“Veo, Veo” es una exposición que quiere ser una herramienta a disposición de todos los miembros de la comunidad educativa, ya que pretende fortalecer los valores que configuran el respeto por los Derechos Humanos, las peculiaridades y diferencias con los otros. Ahora bien, no se trata de una exposición en el sentido tradicional, ya que es un taller-circuito de juegos que pretende que los escolares y estudiantes, a través de técnicas interactivas, piensen por sí mismos y busquen soluciones a los problemas que se les plantean. Se trata de que tomen conciencia de cuáles son los mecanismos que conforman las generalizaciones, los prejuicios y la víctima inocente. La exposición se complementa con un curso (reunión) de formación para el profesorado en el que se trabajan los contenidos de la exposición y en el que se entregará dossier para su trabajo en el aula.

El proyecto tiene como soporte básico una exposición que estimula la formulación de preguntas. Los participantes van por parejas, interactúan con los paneles de las 8 secciones, y registran en un “pasaporte” sus descubrimientos y opiniones, lo que supone una herramienta sumamente útil para trabajar posteriormente en el aula.

4.3.6 PREVI en Primaria

Nos gustaría finalizar estas páginas referentes a las iniciativas de convivencia escolar de la Comunidad Valenciana apuntando que el Comité de Expertos del Observatorio para la Convivencia ha actuado recientemente en nuevos materiales didácticos para trabajar la convivencia con alumnos de primaria. Se trata de una nueva guía de formación adaptada a las necesidades de esta etapa educativa con dos nuevos cortometrajes, de 4 minutos cada uno. Como indicábamos, otras comunidades autónomas también han seguido este esquema de comenzar a trabajar un programa de convivencia en los centros de secundaria y luego continuar por primaria, por ejemplo éste es el caso de Cataluña.

a. Guía de formación del profesorado de primaria

En la guía se encuentran estrategias diferentes que ayudan a favorecer el desarrollo en el niño, para que aprendan a relacionarse consigo mismo y con los otros. Se propone comenzar trabajando la imagen siguiente:



Figura 58. Ilustración para trabajar con alumnos de Primaria el tema de la convivencia escolar
(Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar en Centros de la Comunidad Valenciana, 2006)

Trabajar esta escena es el objeto de la primera sesión y sirve para fomentar la participación. El profesor introducirá una serie de preguntas, cuidando no emitir juicios, en relación con la escena reflejada. El objetivo es en primer lugar, facilitar intervenciones dirigidas a desarrollar el pensamiento secuencial y alternativo y en segundo lugar, trabajar el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y la asertividad.

Las preguntas deben ser abiertas, por ejemplo, se indica la sugerencia de preguntar la siguiente cuestión: “¿qué estamos viendo?”, generándose posteriormente respuestas que el profesor ha de aprovechar para hacer un análisis detallado de la escena ayudado por preguntas cerradas que conducen a conseguir objetivos concretos, tales como las siguientes: “Entonces, ¿dónde está el niño?; ¿qué hará?; si se tira, ¿qué puede ocurrir?, etc. En este punto ya no sirven las respuestas generales, sino que se buscan respuestas más concretas. Con este tipo de preguntas se le guía, en primer lugar, a pensar en lo más general y en las consecuencias de la conducta a través del pensamiento secuencial. En segundo lugar, se pasa a trabajar con el pensamiento alternativo, con cuestiones como “qué hay a su alrededor” o “qué otra cosa podría hacer”. Así se conduce al niño a que descubra la importancia del contexto y de la fase de recogida de información.

A partir de este punto, las cuestiones que tienen que plantearse han de estar relacionadas con el análisis de la situación, con lo que han de ir en la dirección siguiente: “¿qué hacen las personas que están a la orilla de la playa?”, o bien “¿por qué hacen eso?”, o bien “entonces, ¿qué ocurrirá si el niño no escucha y salta al precipicio?”. Con este ejercicio, los niños van aprendiendo a ver y pensar para, posteriormente, pasar a sentir cada una de las emociones que provoca la situación en cada uno de ellos y poder ver la escena con nuevos ojos. Una vez realizada esta parte del ejercicio, se comienza a trabajar con las competencias emocionales que están implicadas en la situación que están analizando. Se comienza realizando preguntas abiertas y posteriormente, más cerradas. Algunas de las cuestiones sugeridas para plantear son las siguientes: “¿Cómo se siente el niño de la viñeta?”; “¿qué emoción se refleja en su cara y en sus gestos?”; o “¿qué emoción expresan las personas que están fuera de la viñeta?”; o bien “¿qué

emoción expresan las personas que están dentro de la playa?"; "¿todos expresan la misma emoción?"; "¿por qué?". Ahora bien, para trabajar las emociones, es indispensable que el profesor y el niño posean un lenguaje común, con lo que se trabajarán los conceptos referentes a las emociones a través de fotos, retales de revista, películas familiares, situaciones de clase, etc. Cuando ya se les ha entrenado en la percepción y discriminación de las diferentes emociones, tanto en relación consigo mismo y con los otros, se entrena en competencias emocionales. La guía se centra en concreto en el autoconocimiento, el autocontrol y la asertividad, junto con aspectos generales de comunicación.

b. Cortometrajes

La guía anteriormente citada va acompañada de dos cortometrajes, los cuales presentan dos situaciones diferentes con una duración de 4 minutos cada una y en la que los protagonistas son niños y niñas de 8 años. En ambas, se puede observar tanto la interacción familiar, como escenas escolares. Para comenzar la sesión es necesaria que el alumnado, el profesorado y los padres estén preparados y motivados; de esta manera, realizarán un mejor análisis y búsqueda de alternativas en cada una de las situaciones.

Los casos en concreto son los siguientes:

- **La mochila.** En este vídeo se reproduce la relación entre dos niñas. Una niña con problemas de integración en un grupo de compañeros, se somete a la voluntad de otra niña para conseguir pertenecer y ser aceptada por el grupo. La niña quiere ser aceptada y no sabe decir "no"; cede ante las demandas que le hace la otra niña, pero al final consigue su propósito: "no cargar con la mochila".

El objetivo del cortometraje es triple. En primer lugar, se pretende enseñar la manera de enfrentar situaciones de abuso; en segundo lugar, motivar a que se comuniquen los problemas; y en tercer lugar, enseñar el beneficio de manifestar lo que se siente o se piensa. Las recomendaciones que se ofrecen para las sesiones de formación son las siguientes:

- Tiempo de la sesión. Cada una de las sesiones ha de tener una duración aproximada de una hora u hora y media.

- Secuencia. Primero se verá el vídeo y después se invitará a la participación a través de una serie de preguntas. También se preguntará si quieren volver a ver el vídeo para conocer mejor su contenido.

- **Comparaciones.** En este vídeo se reproduce una situación en la que un niño, sometido por sus padres a constantes comparaciones con un compañero, recurre a la agresión física como un medio de superara su frustración y resentimiento. Los objetivos que se pretenden son los siguientes: conocer algunos riesgos de las comparaciones recurrentes; valorar la importancia de la comunicación familia-escuela; reflexionar sobre los posibles motivos de la conducta pasiva-agresiva; reflexionar sobre la necesidad de una comunicación fluida entre padres e hijos; reflexionar sobre los estilos educativos basados en la comunicación y en las reglas de convivencia; ser conscientes de las posibilidades de los hijos/alumnado para adecuar las expectativas de una manera correcta; así como reflexionar sobre los peligros de la utilización de la violencia física, verbal y psicológica.

En cuanto al desarrollo de la sesión, se tendrán en cuenta las mismas pautas que en la llevada a cabo con el otro cortometraje, es decir contará con una duración aproximada de una hora u hora y media. Primero se procederá a ver el vídeo y después se irán formulando preguntas.

- CAPÍTULO V-

HACIA EL DISEÑO DE UN PROTOCOLO PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

5.1 DE LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA A LOS PLANES DE CONVIVENCIA

5.2 ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE UN PLAN DE CONVIVENCIA

5.2.1 CONDICIONES PREVIAS

5.2.2. FASES PARA SU ELABORACIÓN

5.2.3 DISEÑO DE ACTUACIONES BÁSICAS

5.3 PROTOCOLO PARA EL DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UN PLAN DE
CONVIVENCIA DE CENTRO

Llegados a este punto, consideramos conveniente apuntar ciertas reflexiones finales susceptibles de orientar posibles estrategias integradas en un plan de convivencia escolar que pudiera ser aplicado en los centros de la Comunidad Valenciana o bien de otra realidad, con las necesarias adaptaciones al contexto y al centro. Sin duda, la elaboración de un Plan de Convivencia de Centro es un proyecto ambicioso que está siendo impulsado, cada vez más, desde un mayor número de Comunidades Autónomas (Castilla-León, Navarra, Murcia, Comunidad Valenciana, Baleares, Andalucía...), en consonancia con la iniciativa ya regulada a nivel estatal mediante la aprobación de la reciente LOE. En estos momentos, la tendencia parece ser la elaboración de planes de convivencia desde la proximidad, desde la propia realidad de los centros, que deben, a través de su autonomía pedagógica, incluir un plan de convivencia en sus respectivos proyectos educativos. Como ya hemos tenido la oportunidad de anotar, la LOE, en su artículo 121º dedicado al “Proyecto Educativo”, recoge la obligatoriedad de incluir en dicho proyecto educativo un plan de convivencia:

Art. 121º Proyecto educativo

2. “Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el **plan de convivencia**, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación”

Ahora bien, la elaboración de los planes de convivencia exige una reflexión detenida y un gran trabajo por parte de toda la comunidad educativa y no en todos los casos está siendo posible, ya sea por la desorientación en la que se encuentran los docentes, por la falta de apoyo administrativo, por la falta de coordinación, etc. Es evidente, tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de nuestra investigación, la existencia de estrategias y recursos educativos que permiten mejorar la convivencia escolar; no obstante, muchas de estas respuestas

pedagógicas son desconocidas por un gran número de docentes y familias, desorientados –al menos una gran mayoría– ante una situación que los medios de comunicación suelen mostrar como alarmante. Si bien no consideramos conveniente el generar esta alarma, como ya resaltábamos, sí creemos que nos encontramos en el momento idóneo de actuar, por lo que parece oportuno aprovechar la sensibilidad generada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa como el inicio de la puesta en marcha de un plan de convivencia.

Reflexionar sobre la reciente iniciativa de elaborar planes de convivencia desde las diferentes Comunidades Autónomas y aportar algunas pautas orientativas para la puesta en marcha de los mismos en los centros docentes de la Comunidad Valenciana, constituyen los objetivos de estas últimas páginas de la investigación, aunque, evidentemente, se trata de un tema que requiere una mayor reflexión y estudio. Por otra parte, nos ha parecido oportuno finalizar el capítulo presentando unos cuadros-síntesis de la información expuesta, facilitando al lector un posible protocolo de actuación de una manera rápida y gráfica: cuáles son las fases a seguir, las líneas de actuación que pueden contemplarse, actuaciones específicas a realizar, recursos y materiales disponibles... No obstante, volvemos a apuntar que en cada centro hay una realidad diferente y por tanto, la información que exponemos ha de servir únicamente como pauta orientadora; debe ser la comunidad educativa la que decida los aspectos concretos de actuación en cada uno de los centros.

Somos conscientes de que este último capítulo requiere de investigaciones profundas y que, difícilmente, puede resolverse en unas cuantas páginas; así y todo, hemos preferido arriesgarnos a una crítica basada en aducir cierta superficialidad en nuestros planteamientos o, cuando menos, una notable descompensación con la parte teórica del trabajo, sin duda central, y aportar este pequeño ensayo sobre una de las necesidades más prioritarias denunciadas por la comunidad educativa: la ausencia de unas pautas claras y sencillas que permitan aproximarnos a la elaboración de un plan de convivencia a desarrollar en los centros educativos. Además, en la perspectiva de una “tarea inacabada” en la que

hemos concretado nuestra Tesis Doctoral, este quinto capítulo significa –sin duda– el enlace para trabajos futuros. Estamos seguros de que el lector, sabrá disculpar y valorar este atrevimiento.

5.1 DE LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA A LOS PLANES DE CONVIVENCIA

La democratización de las sociedades y la necesidad de respetar las particularidades sociales y culturales próximas dan soporte a un cambio de tendencia que se concreta en procesos de descentralización. En materia educativa, la descentralización supone la transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas, entendiéndose que son las entidades más próximas al lugar en donde se desarrolla la acción educativa las que deben asumir un mayor protagonismo. De esta manera, la educación se convierte en una materia de competencia compartida entre la Administración Central y las Administraciones Autonómicas. La competencia en la regulación de la educación es reconocida a las Comunidades Autónomas, sin perjuicio de lo que dispone el artículo 27º de la Constitución y las Leyes Orgánicas posteriores que desarrollan los preceptos constitucionales en materia educativa.

Posteriormente, de manera progresiva, se da un paso más, pues las diferentes disposiciones legislativas, tanto estatales como autonómicas, van incrementando la capacidad de los centros escolares para tomar decisiones en el ámbito curricular, organizativo y de gestión económica, si bien deben respetarse las exigencias que con carácter general establezca la Administración Educativa.

Ahora bien, tal y como ya exponíamos en el capítulo II, la autonomía de los centros educativos ha sido una constante en el debate pedagógico de las últimas décadas, sometida a los distintos vaivenes según las prioridades de cada momento y a diferentes interpretaciones ideológicas. Lógicamente, no es ahora

nuestra intención analizar esta cuestión, pero sí indicar que entendemos la autonomía, a grandes rasgos, como una posibilidad para otorgar protagonismo a los centros educativos, facilitándoles que innoven, mejoren y acerquen los objetivos marcados por la Administración a sus contextos y realidades concretas, y, en definitiva, un canal para diseñar proyectos educativos adecuados a sus propias necesidades. Compartimos con Juan Manuel Fernández Soria (1999: 176), que “la participación educativa tiene su más pleno sentido en un sistema descentralizado porque ofrece más posibilidades para la implicación personal, para la toma de decisiones, para el ejercicio de la responsabilidad individual y colectiva”. No obstante, todo esto exige que la Administración proporcione a cada centro los recursos requeridos según sus circunstancias (“dando más a quien más lo necesite”) y que establezca unos criterios comunes de actuación. Sólo de esta manera, todos los centros se encontrarán en igualdad de condiciones para la puesta en práctica de unas acciones educativas que respondan a unos objetivos comunes. Como expresa Antonio Bolívar (1999: 197), de lo que se trata es de buscar la manera de conjugar “la autonomía en el desarrollo curricular” con “criterios imparciales de justicia y equidad”.

En definitiva, para nosotros se debe huir de un estilo de gestión burocrático y descontextualizado, ya que si los centros son muy diferentes entre sí, también deberán serlo las respuestas impulsadas. Los centros necesitan margen para tomar decisiones y aplicar aquellas estrategias más adecuadas a sus circunstancias, a su entorno, a las características de su alumnado..., siempre teniendo en cuenta los objetivos establecidos por Administración Educativa y rindiendo cuentas de sus actuaciones. Ahora bien, una transferencia rápida de competencias puede conducir al fracaso si no se instauran paralelamente programas de formación y se ofrecen los recursos necesarios.

Sin entrar en un análisis detenido de la evolución del concepto de descentralización educativa desarrollado en los últimos años en la política educativa española (entre otros, J.M. Fernández Soria, 1999: 161-186 y M. de Puelles Benítez, 2004: 407-419), no es arriesgado afirmar que la Ley Orgánica de Educación realiza una apuesta decidida por la autonomía de los centros, tal y

como veíamos, dedicándole el capítulo II del Título V. Los centros docentes en uso de su autonomía vienen facultados para definir su propio modelo de gestión organizativa y pedagógica, y disponen en consecuencia de facultades para establecer un marco organizativo y pedagógico adecuado para fomentar la convivencia a través de instrumentos como son los proyectos educativos, los cuales permiten flexibilizar las prescripciones establecidas por la Administración. Recordemos que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) ya fue establecido por la LOGSE, ley en la que se reconoce a los centros la autonomía pedagógica para desarrollar y completar el curriculum en el marco de su programación (preámbulo), permite que completen y desarrollen el curriculum de los niveles, ciclos, grados y modalidades (art. 57.1º) y posibilita que las Administraciones Educativas fomenten la autonomía pedagógica y administrativa de los centros (art. 57.4º). Será, por tanto, a partir de entonces cuando los propios agentes educativos del centro deberán planificar de manera participativa la acción educativa de acuerdo con las características concretas de su centro para lograr una mayor calidad educativa. El PEC refleja, por tanto, un compromiso institucional asumido de una manera participativa por los miembros de la comunidad educativa, quedando todo ello explicitado de manera pública.

En relación con la elaboración de los proyectos educativos, una innovación importante que establece la LOE es la inclusión en el mismo de un plan de convivencia –tal y como ya apuntábamos–, lo cual significa todo un avance desde nuestra perspectiva. La convivencia es una de las finalidades primordiales de la educación y por tanto debe hacerse explícita en las directrices del PEC, documento en el que se reflejan los compromisos del centro. Sólo con la incorporación del plan de convivencia en el PEC se podrá repensar el centro de una manera global, implicando cambios organizativos y curriculares. El aprendizaje de la convivencia no puede limitarse a unas horas de tutoría o a unas cuantas actividades; es preciso insistir en que aprender a convivir no ha de ser “un añadido”, sino algo inherente al proceso educativo, con lo que un plan de convivencia debe inundar todo el centro para repercutir en la estructura profunda de la realidad escolar. Es éste uno de los motivos que ha generado la polémica en relación con la inclusión de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y

MURCIA	ORDEN de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BORM 02-III-2006).	Art. 2º, 3º, 4º, 5º y 6º Disposiciones adicionales primera y segunda
COMUNIDAD VALENCIANA	ORDEN de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOGV 10-V-2006).	Todo el articulado
BALEARES	DECRET 112/2006, de 29 de diciembre, de qualitat de la convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB 30-XII-2006).	Capítulo II (Art. 2º,3º,4º y 5º) y Capítulo III (Art. 6º, 14º y 15º, 16º, 17º y 18º)
ANDALUCÍA	DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 2-II- 2007).	Art. 4º, 5º y 6º

Tabla 32. Normativas autonómicas reguladoras de planes de convivencia de centro
(Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas)

Como puede apreciarse en la tabla, la diferencia temporal entre las distintas disposiciones legislativas es mínima, lo cual influye en sus grandes similitudes: objetivos muy próximos, fases prácticamente idénticas, contenidos semejantes, etc.; no obstante, encontramos algunos aspectos singulares en cuanto a las responsabilidades atribuidas a los diferentes agentes educativos en la elaboración y dinamización de los planes de convivencia, con lo que nos detendremos en este aspecto de manera breve.

Comenzando por Castilla-León, la normativa otorga la responsabilidad de elaborar el plan de convivencia al equipo directivo, si bien es la comisión de

convivencia la encargada de “realizar propuestas, evaluar y coordinar todas aquellas actividades del plan de convivencia que, desde distintos sectores del centro, se puedan llevar a cabo, dándoles coherencia y sentido global”. Por otra parte, como un aspecto diferente no reflejado en otras normativas autonómicas es el establecimiento de la figura del “coordinador de convivencia”, un profesor designado por el equipo directivo, el que “coordinará las actividades previstas para la consecución de los objetivos del plan de convivencia”. La creación de un “coordinador de convivencia” nos resulta una iniciativa ciertamente interesante que, desde nuestra perspectiva, debería formar parte de todo centro educativo en un futuro inmediato, si bien, a nuestro juicio, no debiera tener un perfil estrictamente docente y sí haber recibido una formación pedagógica.

Continuando por Navarra, la responsabilidad es, sin embargo, atribuida a la comisión de convivencia, que “será la responsable de la propuesta, elaboración y evaluación del plan de convivencia del centro”. Asimismo, un aspecto a destacar es que para la implantación y coordinación del plan, se ha constituido la denominada “Asesoría de Convivencia” encuadrada en el Negociado de Orientación Escolar, así como la “Comisión de Seguimiento del Plan de Mejora de la Convivencia”. La Asesoría de Convivencia, según se establece en la normativa, estará constituida por un profesor o profesora con las siguientes funciones:

- a) Asesorar y coordinar las actuaciones que en relación con la mejora de la convivencia se desarrollen en los centros educativos.
- b) Asesorar a los diferentes sectores que componen la comunidad educativa a través de la línea telefónica gratuita del Departamento de Educación y del correo electrónico establecido para este fin.
- c) Intervenir en los centros educativos a petición de los mismos cuando las circunstancias lo requieran.
- d) Mantener actualizada la página web sobre Convivencia.

- e) Facilitar instrumentos que permitan realizar un diagnóstico preciso de la realidad de cada Centro educativo con el fin de implementar su plan de convivencia.
- f) Elaborar materiales para facilitar el desarrollo positivo de las relaciones entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa.
- g) Elaborar el plan anual de convivencia del Departamento de Educación.

En Murcia, por otro lado, se asigna la responsabilidad de elaborar el plan de convivencia al equipo directivo, así como su actualización, colaborando la comisión de convivencia y considerando las medidas e iniciativas propuestas por el consejo escolar, así como las del claustro de profesores. La comisión de convivencia, asimismo, será la que realice el seguimiento y coordinación de la aplicación el plan de convivencia escolar a lo largo del curso.

En la Comunidad Valenciana, se hace una distinción entre los responsables en las escuelas de educación infantil y colegios de educación primaria y los institutos de educación secundaria, si bien en ambos casos es el equipo directivo el encargado de su elaboración, “de acuerdo con las directrices establecidas por el consejo escolar y con la propuestas realizadas por el claustro y la asociación de padres y madres de los alumnos”. Por otra parte, se indica que “su desarrollo se llevará a cabo bajo la coordinación del/de la jefe/a de estudios.” En cuanto al seguimiento del plan, lo realizará la comisión de convivencia. Además, en cada Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte se ha creado una “Comisión de Seguimiento de los planes de convivencia de los centros”, constituida por el jefe del Servicio Territorial de Inspección Educativa, el Inspector o Inspectora coordinador/a del PREVI y un psicopedagogo o psicopedagoga de la Unidad de Intervención. Esta comisión, al final de cada curso académico, realizará un informe sobre el funcionamiento general de dichos planes. Por otra parte, se destaca que los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIREs) asesorarán a los centros docentes en la elaboración y el desarrollo del plan de convivencia.

En Baleares, la formulación de la propuesta del plan de convivencia escolar corresponde a la comisión de convivencia, considerando las iniciativas expresadas por los órganos de gobierno, de coordinación y participación, y su aprobación corresponde al consejo escolar del centro.

Finalmente, en Andalucía, la responsabilidad de su elaboración es del equipo directivo, si bien en colaboración con la comisión de convivencia. Un aspecto a destacar es la “colaboración de los y las profesionales de la orientación”, lo cual consideramos fundamental. Asimismo, se apunta la consideración de las propuestas realizadas por el claustro de profesores del centro y por las asociaciones de madres y padres de alumnas y alumnos. La participación de las familias, bien a través del AMPA o no, debe estar presente en el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de los planes de convivencia. En todas las fases debe participar toda la comunidad educativa.

En definitiva, la competencia de elaborar el plan de convivencia es asignada o bien al equipo directivo o bien a la comisión de convivencia, si bien ambos organismos se presentan como relevantes en todas las normativas. Desde nuestra perspectiva, debería ser la comisión de convivencia la encargada de elaborar el plan de convivencia, pues es el órgano del centro que implica la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Ahora bien, la implicación de algún miembro del equipo directivo en la comisión de convivencia es de gran relevancia para el buen funcionamiento del plan; los equipos directivos no pueden estar ajenos a esto. Es necesario implicar también a los orientadores para que asesoren en los temas vinculados con la convivencia, así como establecer canales de comunicación entre la comisión de convivencia y la Administración Educativa, no sólo para realizar la evaluación de los planes de convivencia, sino también para intercambiar información, recibir formación, asesoramiento, etc.

La publicación de todas estas normativas nos parece una oportunidad para trabajar la convivencia, pero puede tener un peligro: los planes de convivencia pueden convertirse en documentos meramente burocráticos que únicamente se elaboren con el fin de cumplir la normativa. Por otra parte, nos

parecen disposiciones legislativas excesivamente esquemáticas que ofrecen muy pocas claves a los docentes en relación con el modo de diseñar y aplicar los planes de convivencia. A excepción de la normativa de Navarra, no encontramos apenas pautas orientativas para llevar a cabo estos procesos. La autonomía pedagógica es necesaria –como destacábamos–, pero hay que saber cómo aplicarla; la autonomía, requiere preparación al igual que los derechos exigen las competencias necesarias para llevarlos a la realidad.

Por otra parte, podemos señalar que otras Comunidades Autónomas, además de las mencionadas, también han manifestado ya la necesidad de elaborar estos planes de convivencia. A modo de ejemplo, destacamos que los centros docentes del País Vasco deberán elaborar un plan de convivencia a partir del próximo curso, iniciativa incorporada en el programa que ha diseñado recientemente el Departamento de Educación para el período 2007-2010. En la actualidad, la puesta en marcha de un plan de convivencia es una opción voluntaria de cada centro de esta comunidad; el Departamento oferta los programas desde los berritzegunes –centros de apoyo al profesorado– y cada centro docente decide si lo lleva a cabo. Esta voluntariedad en la elaboración de un plan de convivencia, a modo de preparación para que en futuro sea obligatorio, nos resulta oportuna. Seguramente, si en la Comunidad Valenciana se hubiese realizado el proceso de esta manera –primero voluntariedad y luego obligatoriedad–, las dificultades en la elaboración “urgente” de los planes de convivencia se habrían reducido, así como el rechazo bastante generalizado existente entre los miembros de la comunidad educativa hacia la iniciativa de elaborar planes de convivencia en los centros. La planificación de la convivencia, como ya hemos expuesto en otras ocasiones, requiere una reflexión y un trabajo detenido basado en la implicación de la toda la comunidad educativa y no sólo realizado por cumplir una normativa. Asimismo, nos gustaría destacar lo que en estos momentos se está realizando en el País Vasco para la elaboración de un plan de convivencia de centro: implantación de un plan de convivencia piloto en 15 centros. Se trata ésta de otra iniciativa que, desde nuestro punto de vista, deberían seguir, a modo de ejemplo, otras comunidades. En el resto de comunidades

también están trabajando por el impulso de planes de convivencia –tal y como reflejábamos en el capítulo III–, si bien, al menos de momento, la elaboración de los mismos es voluntaria.

Asimismo, nos gustaría mencionar la reciente iniciativa promovida desde el Ministerio de Educación para la puesta en práctica de estos planes de convivencia. Como uno de los objetivos del “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar” se encuentra la formación de especialistas en convivencia que deberán organizar actividades de formación en sus respectivas Comunidades Autónomas, para llegar así al mayor número de centros a través de lo que se denomina “formación en cascada”. De esta manera, se pretende que en los próximos cursos, todos los centros dispongan de algún profesor que haya recibido formación específica en temas de convivencia y que sirva, por tanto, de referencia a sus propios compañeros. De esta manera, la autonomía pedagógica de los centros para elaborar planes de convivencia podría partir de unos criterios mínimos. En relación con ello, destacamos, asimismo, los tres congresos organizados por el MEC a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado sobre la temática de la convivencia y dirigidos a personal de los centros docentes, así como la reciente formación dirigida a las familias.

Ahora bien, junto con estas iniciativas de formación, consideramos conveniente proporcionar a los centros documentos orientativos para el diseño y puesta en práctica de los planes de convivencia, protocolos de actuación ante determinadas situaciones, así como seguir difundiendo experiencias positivas llevadas a cabo en algunos centros (si bien no exclusivamente a través de Internet)..., contribuyendo a que los centros educativos sepan tomar decisiones en las cuestiones relativas a la convivencia escolar.

No quisiéramos finalizar estas notas introductorias sin indicar que, a pesar de todo el optimismo que manifestamos en relación con esta iniciativa de la elaboración de los planes de convivencia por parte de los centros, la incertidumbre en relación con su efectividad no podrá ser despejada hasta que no transcurra el tiempo, pues se trata de una tendencia todavía emergente cuyos resultados son

todavía desconocidos y, por tanto, no sabemos cuál será el alcance real de esta innovación educativa.

5.2 ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE UN PLAN DE CONVIVENCIA

Tal y como hemos visto en el capítulo IV es preceptivo para todos los centros docentes de la Comunidad Valenciana la elaboración de un “Plan de Convivencia”. Lejos de aceptar el envite como un mero trámite burocrático, a modo de otros documentos elaborados por los consejos escolares de centro y que acaban siendo “papel mojado”, pese a su importancia pedagógica, es necesario –al menos– ofrecer unas mínimas orientaciones al efecto de poder asumir esta nueva responsabilidad en las mejores condiciones posibles. Más allá de reivindicar una mejor formación pedagógica en el profesorado, un periodo de pruebas o de adaptación a la realidad actual, instrumentos que faciliten la tarea a desarrollar por los distintos miembros de la comunidad educativa o toda una serie de medidas por las que hemos apostado desde estas páginas, queremos contribuir a la elaboración de los planes de convivencia ofreciendo unas pautas orientativas para el diseño y puesta en práctica de dichos planes.

Consideramos que todo el estudio global que hemos llevado a cabo, teórico-pedagógico, legislativo, de experiencias planificadas a nivel estatal y de la realidad escolar de la Comunidad Valenciana, debemos proyectarlo en estos momentos hacia la práctica y en concreto, hacia una realidad actual y próxima a nosotros. Somos conscientes de que es una meta ambiciosa y, por tanto, deberemos profundizar en la misma en investigaciones posteriores, pero su necesidad y urgencia en el momento actual de la Comunidad Valenciana nos conduce a exponer, al menos, algunos planteamientos generales a modo de guía basándonos en toda la investigación previa e indispensable para desarrollar esta tarea.

Veíamos que a nivel autonómico, se ha aprobado un plan denominado PREVI y entre las actuaciones que prescribe, consideramos que es la aprobación de la normativa que establece que cada centro ha de diseñar su propio plan de convivencia la más acertada. Se trata de una iniciativa que en nuestra opinión debe impulsarse, pues promueve que cada centro sea el que construya sus propios instrumentos para la mejora de la convivencia. Ahora bien, para que estas buenas intenciones se hagan posibles, se requiere –a fuerza de ser reiterativos– una gran implicación de toda la comunidad educativa, así como el apoyo de la administración educativa mediante la gestión de los recursos, la puesta en marcha de cursos de formación, el empleo de recursos económicos para la contratación puntual de asesores externos expertos en la temática, etc.

En la normativa que regula la elaboración del plan de convivencia se presenta un modelo orientativo para diseñarlo, tal y como veíamos, pero consideramos que es, quizá, excesivamente esquemático y poco concreto. Por otra parte, no abarca la convivencia de la manera global que nosotros la entendemos, pues se focaliza, a nuestro juicio de manera excesiva, en el tema del acoso escolar, que siendo una problemática de gran relevancia, no debe suponer el “olvido” de otros ámbitos vinculados a la temática en cuestión.

Nuestra contribución, por tanto, se va a dirigir en estas últimas páginas a colaborar con los centros docentes mediante la aportación de unas pautas orientativas que faciliten la elaboración y puesta en práctica de los planes de convivencia: condiciones previas, fases y actuaciones necesarias. Lo que es evidente es que la convivencia no surge espontáneamente, sino que se planifica y se construye social y colectivamente, y planificar supone organizar recursos y actuaciones que den una respuesta adecuada a las necesidades detectadas. Ofrecer algunas pautas o principios para la inclusión de estas actuaciones, además de lo que pueda ya anotarse en la normativa que mencionábamos de la Comunidad Valenciana, es, en definitiva, una de las últimas pretensiones de la presente investigación.

5.2.1 CONDICIONES PREVIAS

En primer lugar, para iniciar el proceso es necesario que se constituya en cada centro la comisión de convivencia, en el seno del consejo escolar, encargada de establecer el plan de trabajo. Pueden existir centros en los que ya existan estas comisiones y por tanto, de lo que se trataría es de dinamizar su funcionamiento, toda vez que, en la mayoría de los casos se han convertido más bien en órganos formalistas y burocráticos. Al analizar el Informe del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) podíamos ver que un porcentaje elevado de docentes consideraba que las funciones de la comisión de convivencia se reducían a las estrictamente sancionadoras. Sin embargo, desde nuestra opinión deberían entenderse como un mecanismo para exponer ideas, buscar respuestas, asumir responsabilidades...y, en definitiva, una estructura organizativa que ofrece a los diferentes miembros de la comunidad educativa la oportunidad de dialogar y encontrar respuestas pedagógicas que mejoren la convivencia escolar. Por otro lado, y es un aspecto nada despreciable, la comisión de convivencia favorece el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al centro escolar en todos los miembros de la comunidad educativa; elemento, sin duda imprescindible, si queremos caminar hacia la mejora de la convivencia. No conseguiremos el compromiso de los miembros de la comunidad educativa si no somos capaces de fomentar el sentimiento de pertenencia hacia la colectividad escolar.

Todo ello, en definitiva, nos lleva a considerar que es la configuración de las comisiones de convivencia una de las condiciones indispensables para poner en marcha un plan de convivencia en un centro. La relevancia de la comisión de convivencia se manifiesta en algunos de los programas estudiados en el capítulo III, los cuales otorgan a esta estructura organizativa funciones influyentes en el clima democrático y participativo de los centros. Al respecto y a modo de ejemplo, podemos señalar el Plan Nacional de Convivencia o el programa autonómico de Madrid “Convivir es vivir”. Por otra parte, en algunos programas se pone énfasis en la constitución de nuevos organismos con algunas funciones similares a las de la comisión de convivencia, como son los equipos de mediación

formados por miembros de la comunidad educativa que colaboran no sólo en la gestión democrática de los conflictos surgidos, sino también en otras cuestiones vinculadas con la convivencia, como el estudio de las problemáticas más resaltadas, la formación de alumnos-ayudantes, la dinamización de las juntas de delegados, etc. Esta iniciativa es presentada en el proyecto diseñado por el profesor Juan Carlos Torrego, el denominado “Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos de Convivencia desde un Modelo Integrado”. También iniciativas más recientes impulsadas en Comunidades Autónomas como Galicia, País Vasco o Cantabria, se refieren a los denominados “observatorios de convivencia de centro” con funciones muy próximas a las de la comisión de convivencia, según hemos podido leer en sus respectivos planes de convivencia. Sea como fuere, lo que sí parece imprescindible es la reunión de todos los sectores de la comunidad escolar en un órgano colegiado, de profundo sentido pedagógico, encargado de asumir el liderazgo en la mejora de la convivencia, de proyectar un ambiente sensible a creer en la importancia de la convivencia como recurso educativo, más allá del nombre que se le otorgue.

Por ello, otra condición que consideramos imprescindible es la concienciación de toda la comunidad educativa sobre la necesidad de mejorar la convivencia. Debe ser considerada como un objetivo prioritario en el centro, entendiendo éste en su globalidad (currículum, organización, metodología de cada docente, coordinación), así como una responsabilidad compartida; tanto las familias como el profesorado, junto con el resto de sectores conformadores de lo escolar, deben ser conscientes de que en la construcción de la convivencia contribuyen todos. Es importante entender que los problemas de convivencia acontecidos en los centros no terminan aplicando una sanción y expulsando al alumno; se requieren otras actuaciones de un alto valor pedagógico.

Junto a toda esta concienciación, debemos apuntar –una vez más– la urgencia de la formación del profesorado en temáticas de convivencia de manera previa a la puesta en práctica de un plan de convivencia: derechos humanos, valores, resolución de conflictos, igualdad entre hombres y mujeres, interculturalidad... son contenidos que deberían incorporarse en su formación.

No es el momento ni el lugar oportuno de plantearse un análisis riguroso en los temas vinculados a la formación del profesorado; sin duda, dicha tarea supera, con mucho, los límites de este trabajo. No obstante, sí debemos señalar algunos aspectos básicos que nos sirven tanto para destacar la importancia de la formación en la temática de la convivencia, como para ofrecer pistas sobre los puntos de partida sobre una interesante y necesaria investigación.

No parece una afirmación arriesgada el señalar la escasa formación de los docentes en estos temas, tanto en el ámbito de la formación permanente como en el de la formación inicial. En relación con la primera, las actuales demandas del profesorado sí han ocasionado un incremento de cursos sobre la temática de la convivencia, desde perspectivas diversas y con patrocinio de administraciones variadas; sin embargo, en la formación inicial los módulos de formación vinculados con la convivencia escolar son muy escasos en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y nulos en el resto de Facultades, con lo que la formación del profesorado requiere una renovación para enseñar a los alumnos “aprender a vivir juntos”. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (reforma de Bolonia) y su nuevo registro de titulaciones universitarias, supone una ocasión inmejorable para plantearse la inclusión de estas temáticas novedosas en la formación de los maestros.

En relación con la formación de los profesores de los niveles de Educación Infantil y Primaria, existe, en la actualidad, una formación universitaria de 3 años (Diplomatura) cuyos contenidos formativos proporcionan las especialidades de Educación Infantil, Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, Especialista en Audición y Lenguaje y Especialista en Lenguas Extranjeras. Sin embargo, nos encontramos, en estos momentos, en un proceso de adaptación de los Planes de Estudio de Magisterio de Educación Infantil y Primaria al Espacio Europeo de Educación Superior que va a suponer algunas innovaciones importantes: establecimiento de dos únicas titulaciones de grado (Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil), extensión de su formación (4 años) y renovación curricular con el objetivo de responder a nuevas demandas sociales. Para realizar una renovación curricular

acorde con las necesidades y demandas actuales, se ha desarrollado un estudio financiado por la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación por delegación del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura cuyos resultados se han publicado en un “Libro Blanco de la Formación Inicial de Magisterio” en el se identifican los perfiles y competencias profesionales de los maestros.

En cuanto al título de Grado de Maestro de Educación Primaria, se establecen cuatro itinerarios formativos que cada Universidad puede implantar; en Educación Infantil, sin embargo, se adopta un perfil más general, debido al principio de globalización del aprendizaje propio de esta etapa. Asimismo, entre otros aspectos, se anotan algunas sugerencias para la renovación curricular pretendida en la formación de los maestros de educación infantil y primaria, algunas de ellas muy vinculadas con nuestra temática de estudio:

- Acentuación de la formación del maestro/a como profesional responsable, capacitado para tomar decisiones innovadoras a través del trabajo en equipo en el centro educativo

- Capacidad de actuación buscando las sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familias, asociaciones, entidades, autoridades educativas

- Junto con la preparación técnica y profesional se requiere una sólida formación personal. Aspectos como el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática.

- Habilidades sociales para ejercer el liderazgo que se le atribuye en los grupos de alumnos y alumnas que deberá conducir

- Preparación para trabajar en equipo con el resto del profesorado

A partir de la publicación del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, el MEC ha establecido una primera propuesta (en la actualidad sólo válida como referente) en la que se incluyen unas directrices generales para que todos los planes de estudios del título de Magisterio tengan la misma validez legal. Para ello se han diseñado unas fichas técnicas en la que se recogen los objetivos (destrezas, capacidades y competencias generales) y contenidos formativos que debería recibir el futuro maestro. En cuanto a nuestra temática de estudio, nos llama la atención que de 20 objetivos formulados para el título de Maestro de Educación Primaria, tan sólo un objetivo se encuentra directamente vinculado con la convivencia escolar: “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos”. Sin embargo, sí existen algunos relacionados con la temática, tales como: “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”; “colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”; “...fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa”; así como “adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos”. Quizás convendría algún esfuerzo más en esta dirección.

En cuanto a contenidos formativos comunes, no encontramos ninguna materia específica sobre la temática de la convivencia, si bien encontramos algunas referencias a la misma. Así, en la materia “Procesos y contextos educativos”, se establece el objetivo de “conocer los procesos de interacción y comunicación y la organización del clima de aula”, “abordar y resolver problemas de disciplina”, “promover acciones sistemáticas de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática”; “conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”. Asimismo, resulta interesante y relacionada con nuestro tema la nueva materia propuesta “Familia y escuela”, con objetivos como “mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas”; “conocer y saber ejercer las funciones de

tutor y orientador en relación con la educación familiar en el período 6-12”. Por otra parte, el “Practicum” refleja objetivos como: “conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia”; “regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos 6-12 años”; “conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”. Sin embargo, observamos que las materias que priman son las denominadas “Didácticas Específicas”, pues 88 ECTS de los 120 ECTS totales (sin considerar el Practicum) van destinados a las mismas.

En cuanto al título de Maestro de Educación Infantil, encontramos dos objetivos claramente vinculados con la convivencia escolar: “fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos”; y “saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y de convivencia y saber reflexionar sobre ellos”. Además, objetivos relacionados con la temática son: “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y a las singulares necesidades educativas de los alumnos”; “actuar como orientador de padres y madres en cuestiones de educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada alumno y con el conjunto de las familias”; “facilitar la formación de hábitos, la aceptación de normas y el respeto, y promover la autonomía y singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia”; “saber ejercer liderazgo, generar buen clima y respeto”.

En cuanto a los contenidos formativos, únicamente encontramos referencias a la convivencia en el “Practicum”, lo cual nos llama mucho la atención, a través del cual se pretende, entre otros objetivos: “conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia”; “regular los proceso de interacción y comunicación en grupos de alumnos de 0-3 años y de 3-6 años”; “conocer formas de

colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”. También aparece, como en el Título de Maestro de Primaria, la nueva asignatura “Familia y Escuela” con contenidos relacionados con nuestra temática, dada la importancia de la implicación de la familia en los centros educativos para mejorar la convivencia escolar.

En definitiva, todavía siguen siendo muy escasos los contenidos formativos vinculados con la temática de la convivencia escolar y se incide muy poco en el quehacer profesional pedagógico y didáctico. Esperamos que esta primera propuesta se modifique y se introduzcan más objetivos y contenidos que permitan a los futuros maestros diseñar planes de convivencia, utilizar estrategias docentes que mejoren las convivencia, enseñar valores a sus alumnos, aprender técnicas de gestión de conflictos, etc. Sin duda, la actualidad de los temas vinculados a la mejora de la convivencia y, en general, los retos marcados por la educación del siglo XXI (“instrumento al servicio de la convivencia democrática”), exigen una mayor atención en los curricula de la educación de los ciudadanos libres, democráticos y comprometidos socialmente.

En relación con la formación de los profesores de Secundaria, una carencia importante se encuentra en los contenidos del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) –ya establecido por la Ley General de Educación–, que realizan los licenciados para poder incorporarse a la docencia. Desde hace unos años, se ha mostrado insuficiente, con lo que han tenido lugar diferentes intentos de reforma, sin llegar a prosperar ninguno de ellos. En la actualidad, estamos a la espera de que el MEC de luz verde al “Master de Formación del Profesorado de Secundaria”, un postgrado con directrices propias muy polémico porque enfrenta a tres colectivos diferentes, que suponen –a su vez– los tres pilares en la formación del perfil de un profesor: los contenidos instrumentales o de la materia que va a impartir, las herramientas necesarias para enseñar los contenidos (didácticas específicas) y los fundamentos psicopedagógicos. La polémica generada ha supuesto que el MEC establezca unos contenidos mínimos que debe tener el master, las denominadas “Directrices Generales Propias”.

Lo que es evidente es la indispensable formación del profesorado para llevar a cabo los planes de convivencia y esta condición sí es contemplada en la mayoría de programas de convivencia que estudiábamos, en donde la inclusión de la formación de los diferentes miembros de la comunidad educativa se presenta como una línea de actuación primordial, concretándose, en la mayoría de ocasiones, en la oferta de cursos, muchos de los cuales tienen como fin último que las propias comunidades educativas de los centros elaboren sus planes de convivencia. En concreto, observábamos que la formación del profesorado se refleja en el “Plan Nacional de Convivencia”, en el programa “Convivir es vivir”, en el “Plan andaluz de Educación para la cultura de paz y no violencia”, en el “Programa Educación para la Convivencia y la Paz”, en el “Plan Previ”, en el programa “Aprender a convivir” y en el “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”, entre otros.

Asimismo, algunos programas indican específicamente la necesidad de formar al equipo directivo y, a modo de ejemplo, podemos señalar el programa “Educación para la Convivencia y la Paz” del País Vasco, el cual ofrece cursos dirigidos a este sector en los que se trabajan cuatro módulos y uno de los cuales, de manera específica, se centra en todo lo relacionado con el clima escolar, relaciones, competencias comunicativas, análisis de conflictos, gestión de la convivencia en el centro... Ciertamente, el equipo directivo desempeña un papel fundamental en la construcción de la convivencia al promover un estilo de gestión más o menos participativa y al ser el elemento que da cohesión a la escuela. Desde un punto de vista normativo también se le ha ido concediendo al Equipo Directivo más relevancia en cuanto a temas de convivencia escolar; si bien la LOE en su primera redacción intentó disminuir el poder de decisión del director en cuanto al establecimiento de sanciones, finalmente ha establecido que los directores pueden imponer la sanción que corresponda inmediatamente, con una salvedad: si los padres o tutores del estudiante así lo solicitan, el consejo escolar puede revisar esa decisión. Se considera que al otorgar mayor autonomía a los equipos directivos, se agiliza la toma de decisiones en los centros y permite la puesta en práctica de medidas acordes a realidades concretas. Igualmente, en el Plan de Navarra

encontramos referencia explícita a la formación del equipo directivo, junto a la cual incluye la formación del Servicio de Inspección. En los últimos tiempos, se le está asignando al Servicio de Inspección nuevas responsabilidades que, evidentemente, no podrán desempeñarse de manera óptima sin la formación requerida. Así, por ejemplo, veámos como el Plan PREVI de la Comunidad Valenciana concede a la Inspección un papel relevante en las actuaciones ante el acoso escolar.

En relación con la formación del profesorado, queremos indicar, finalmente, la necesidad de que los Centros de Profesores y Recursos tengan un grupo de personal especializado en temas de convivencia escolar. Refiriéndonos a la Comunidad Valenciana, observamos la necesidad de que todos los CEFIREs cuenten con asesores específicos de convivencia que orienten a los docentes en la elaboración y puesta en práctica de los planes de convivencia.

Sea como fuera, lo cierto es que parece, fuera de toda duda, la conveniencia de que el profesional que va a dedicarse a la docencia tenga la oportunidad de aprender competencias vinculadas al terreno de lo psicopedagógico: conocer las claves del desarrollo madurativo de los adolescentes, tener habilidades para facilitar su relación con los estudiantes, conocer los aspectos básicos del sistema educativo, dominar los referentes jurídicos fundamentales, saber fomentar la participación, el trabajo en grupo, dominar las herramientas que favorezcan una buena relación con las familias o saber gestionar correctamente la diversidad, son instrumentos imprescindibles en el perfil profesional del maestro del siglo XXI. Las próximas reformas de grado y postgrado vinculadas al ejercicio de la docencia deberán contemplar, de manera inexcusable, entre otras, las cuestiones planteadas.

5.2.2 FASES PARA SU ELABORACIÓN

Construir convivencia, desde la perspectiva que nosotros hemos ido abogando, significa ir más allá de la simple puesta en práctica de actuaciones específicas aisladas y puntuales; es la planificación de una serie de actuaciones

que nos pueden permitir alcanzar resultados a largo plazo e ir caminando hacia la cultura de la convivencia por la que apostamos. Al diseñar un plan de convivencia estamos contribuyendo a que la convivencia en los centros no signifique la aplicación de actuaciones puntuales, sino que sea el resultado de todo un trabajo conjunto y diario de la comunidad educativa y en todos los ámbitos, no sólo en el espacio aula. Planificar programas o planes significa prever un conjunto de actuaciones a lo largo de un tiempo, otorgar responsabilidades de las mismas, trabajar en equipo, buscar recursos, etc., y, en definitiva, preparar el “camino” para la mejora de la convivencia.

Considerando los diversos programas estudiados y la bibliografía sobre la elaboración de programas (V. Álvarez, 2002; G. García y J.M. Ramírez, 2006), parece haber un consenso en que las fases que deberían seguirse a la hora de elaborar un plan de convivencia son las siguientes:

1. Diagnóstico de la convivencia del centro. De manera previa a toda intervención social, debe haber un acercamiento a la realidad en la que se va a actuar, en este caso la realidad escolar. Se trata de detectar los problemas de convivencia del centro mediante cuestionarios, encuestas, grupos de discusión, etc., diagnosticar sus causas, disponer de información sobre las medidas que se están aplicando para mejorar la convivencia en el centro, identificar aquellos factores de riesgo o conflictos que surgen frecuentemente entre los distintos miembros de la comunidad educativa, revisar documentos institucionales referidos a la convivencia, así como el funcionamiento de la comisión de convivencia y la utilización de tutorías...

Así pues, el grupo de la comunidad educativa que se ha responsabilizado de la elaboración del plan de convivencia ha de ser capaz de responder a preguntas como las siguientes: “¿Cómo es la convivencia en nuestro centro?; ¿Cuáles son los problemas más frecuentes?”; ¿cuáles son las causas de estos problemas?; ¿cómo hemos intervenido ante tales problemas?; ¿han funcionado estas medidas?, ¿el Plan de Acción Tutorial incorpora actuaciones vinculadas a la

convivencia?, ¿dispone el centro de un equipo de mediación?, etc. Conocer la realidad de partida es siempre el primer paso para tratar de optimizarla.

A modo de ejemplo, podemos servirnos de Isabel Fernández (2004, 207-225), que expone diversos instrumentos de evaluación dirigidos al profesor y también por parte de los alumnos, para valorar conflictos en una clase y problemas de violencia entre iguales, así como de Rosario Ortega y Rosario Del Rey (2003: 107-131). Por otra parte, nos parece muy interesante una actividad propuesta publicada en la revista OGE (N. Zaitegui, M. Otaduy, M. Irigoyen y G. Quintana, 2006) cuyo objetivo se dirige a crear un espacio de comunicación e intercambio de visiones de la realidad para explicitar necesidades, identificar las causas de los problemas de convivencia y convertir las causas en objetivos de mejora. Para ello, se ofrecen unas afirmaciones que deben valorarse del 1 al 5 según se considere que se está más cerca de una u otra y analizarse posteriormente los resultados. Nos parece oportuno explicitar estas afirmaciones, pues podrían servir de punto de partida para los responsables de la elaboración del plan de convivencia en un centro (*tabla 33*). Podría escogerse todas o algunas de las mismas y reflexionar sobre ellas de manera personal y grupal.

	POLÍTICA EDUCATIVA	5	4	3	2	1	POLÍTICA EDUCATIVA
1	Trabajamos por un equipo directivo que lidere los procesos innovadores del centro						No logramos que el equipo directivo dinamice y lidere los procesos que son realmente necesarios para la mejora del centro
2	La maduración personal, la convivencia y la equidad son los ejes del sistema educativo						La búsqueda de buenos resultados académicos, la excelencia y la competitividad son los ejes del sistema educativo...
3	Aplicamos criterios de heterogeneidad e inclusión en la organización y gestión de centros						Los grupos específicos ayudan al cumplimiento de los mínimos de aprendizaje y comportamiento para unas personas y a que otras puedan desarrollar más sus capacidades
4	El profesorado cuenta con espacios y tiempos para la coordinación y la formación						La junta evaluadora y la reunión de departamento son los espacios de coordinación entre docentes
5	El centro cuenta con un plan de formación motivador con actividades orientadas al alumnado, el PAS, las familias y el profesorado						Las actividades de formación no están articuladas desde el mismo centro

6	El autoanálisis y la evaluación promueven la mejora						Me presionan con la evaluación y la mejora
7	El centro reserva recursos personales y materiales para el desarrollo del plan de convivencia positivas						No hay recursos humanos ni materiales para la dinamización y sostenimiento del plan
	GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	1	2	3	4	5	GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA
8	Hacemos un esfuerzo por romper las dinámicas de lucha de poder y sometimiento en el centro						Las personas y grupos de poder imponen su criterio de funcionamiento de centro de forma autoritaria
9	Las normas y procedimientos de convivencia en el centro ayudan a mantener un buen ambiente de seguridad, relaciones y trabajo						La normativa y procedimientos de convivencia no promueven las buenas relaciones ni el ambiente seguro y de trabajo necesarios en el centro
10	Son más las actuaciones preventivas que las de urgente intervención ante el conflicto						No hay previsión ni límites claros y los mecanismos de actuación son lentos e ineficaces
11	Somos rigurosos y flexibles en la aplicación de la norma						La norma es injusta y se aplica arbitrariamente
12	La comunidad educativa conoce, revisa y asume las normas de convivencia						La normativa es un documento desconocido y caduco que la comunidad educativa no asume como instrumento de convivencia.
13	Organizamos actividades para potenciar el conocimiento entre personas y fomentar un clima agradable						No se organizan celebraciones y se piensa que el hecho de estar juntos promoverá la convivencia
14	El centro educativo es un espacio seguro y confortable donde se vive y convivencia saludablemente						El centro educativo es un lugar desagradable y las amenazas y humillaciones dificultan vivir y convivir saludablemente.
15	Hay un grupo de apoyo y escucha para el desarrollo de la convivencia positiva						La gestión y administración de medidas disciplinarias hace de la convivencia algo efectivo
16	La mediación y el apoyo entre iguales son herramientas prioritarias para la convivencia						Las instituciones específicas necesitan de estructuras jerárquicas para la aplicación de los procedimientos de convivencia.

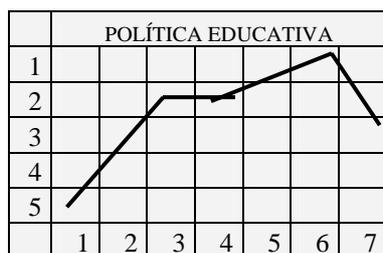
	TRANSFORMACIÓN ÉTICA DEL CONFLICTO	1	2	3	4	5	TRANSFORMACIÓN ÉTICA DEL CONFLICTO
17	La autorregulación y la corresponsabilidad son las claves de la convivencia positiva						La pérdida de autoridad y la desacreditación hacen que la escuela sea un espacio donde necesitas defenderte particularmente.
18	El conflicto es una realidad en las relaciones interpersonales y se puede vivir como elemento de desarrollo personal y grupal						El conflicto genera sufrimiento, hay que erradicarlo y que las personas culpables del desorden sean sancionadas para escarmiento propio y de la comunidad
19	El diálogo, la aceptación de la otra persona y sus diferencias y la búsqueda de acuerdo son las estrategias de la convivencia positiva						Los procedimientos de acuerdo y diálogo se dilatan en el tiempo y dependen del talante personal, con lo que se reduce su eficacia en la gestión de la convivencia.
20	En situaciones conflictivas me siento escuchada y apoyada como persona						No hay más que una versión del conflicto, no me escuchan ni me arropan como persona
21	Dedicamos tiempo y espacios para la escucha, la calma y la búsqueda de alternativas al conflicto						No todas las personas nos podemos dedicar a la resolución de los conflictos; hay que arbitrar mecanismos y personas responsables de ello.
22	Tenemos un repertorio de sanciones educativas asumidas por toda la comunidad educativa y que buscan la relación entre la falta y su reparación manteniendo siempre la relación						Hay que castigar la falta cometida con algo que realmente importe y cueste a la persona que la ha cometido.
	PARTICIPACIÓN	1	2	3	4	5	PARTICIPACIÓN
23	La asamblea de aula y la junta de delegadas y delegados son mecanismos participativos a cuidar y potenciar						La representación en los órganos de gestión y la participación en la gestión y organización de centro es una carga de trabajo que no interesa a la gente
24	La comunicación en el centro es fluida, somos transparentes y accesibles al diálogo						Los encuentros entre las personas en el centro están cargados de ocultismo, reproches y cerrazón de posturas
25	La representación y los mecanismos de intercambio y devolución de la información son eficaces						El intercambio y las cadenas de información y representación no funcionan
26	Demostramos acuerdo y coherencia en las actuaciones del centro						La improvisación y los intereses encontrados hacen que cada cual actúe desde el sálvese quien pueda
27	Hemos consensuado unas formas de relación y tratamiento respetuoso entre familias, alumnado, PAS y profesorado						Entre alumnado, profesorado, familias y PAS no hay unos mínimos de tratamiento respetuoso y relación armónica

	EMOCIONES, SENTIMIENTOS, IDENTIDAD	1	2	3	4	5	EMOCIONES, SENTIMIENTOS, IDENTIDAD
28	Quiero ayudar a la persona que se siente mal						Cuando no es cosa mía no me interesa ni tengo que intervenir en un conflicto
29	Construyo desde mis limitaciones; supero las dificultades y el error						La frustración se me hace insoportable; lo que no me sale bien me provoca depresión o ira
30	Se organizan actividades de acogida, intercambio y reconocimiento de todas las personas de la comunidad						No contamos con actividades específicas de conocimiento e intercambio más allá de las que se dan en el aula
31	Toda persona tiene posibilidad real de elección y decisión en lo que es competente						El funcionamiento real no es democrático y tampoco queda espacio para la toma de decisiones personales
32	Me siento optimista con el ambiente de trabajo y las posibilidades de aprendizaje y éxito educativo						El fracaso escolar y el pesimismo son la tónica generalizada
	PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	1	2	3	4	5	PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE
33	La flexibilidad en el currículum nos deja tiempo y espacios para el aprendizaje social y emocional y el desarrollo de la convivencia positiva						La escuela no puede asumir todas las necesidades educativas que la sociedad impone porque va en detrimento de los contenidos que también se le exigen
34	Un currículum integrado y cercano al mundo de la persona que quiere aprender le ayuda y motiva						Por mucho que se intente adornar, hay cosas que cuestan aprender y que hay que marcar una y otra vez
35	El alumnado participa en la elección y diseño de las actividades de aprendizaje						El responsable del aprendizaje es el profesorado y su labor es programar actividades de aprendizaje
36	El trabajo con diferente fuentes de información y su tratamiento me resulta interesante						Es mejor no crear diversidad de opiniones e informaciones para asegurar un conocimiento seguro y eficaz
	ESTILO DOCENTE	1	2	3	4	5	ESTILO DOCENTE
37	Cuidamos el desarrollo del grupo, compartimos y promovemos la cooperación						Cada cual aguanta su vela y sobrevive por su capacidad y esfuerzo personal
38	El trabajo cooperativo se ha demostrado como eficaz en el aprendizaje de todas y todos y en la mejora de las relaciones						La diversidad de ritmos, la lentitud y dificultad de control y evaluación hacen muy complicado el trabajo en grupo
39	Hay confianza entre las personas implicadas en la relación educativa y eso me produce seguridad						Entre las personas hay desconfianza y me siento muy vulnerable ante las otras personas; eso me produce miedo

40	La valoración y el reconocimiento de las personas están generalizados en las relaciones de centro									El reproche y la descalificación son la tónica dominante en las relaciones del centro
41	Me encuentro en una situación en la que el entusiasmo, el compromiso y la pasión por enseñar y aprender me producen bienestar									La monotonía, las dificultades o el agotamiento me hacen distanciarme o enfrentarme cada día a la escuela con desgana

Tabla 33. *Afirmaciones diagnóstico de situación de convivencia*
(Fuente: N. Zaitegui, M. Otaduy, M. Irigoyen y G. Quintana, 2006)

Una vez que cada persona del grupo ha puntuado cada afirmación, se sugiere elaborar un perfil personal y compararlo con el perfil del grupo, lo cual puede hacerse de manera gráfica. El segundo paso consistiría en representar gráficamente el perfil al que se aspira. A modo de ejemplo, una representación gráfica de las afirmaciones referidas al primero de los aspectos (Política Educativa) podría ser de la siguiente manera:



Por otra parte, si se analiza la columna de la derecha de las afirmaciones, se pueden identificar y calificar algunos factores que dificultan la convivencia en el centro, y a partir de ahí reflexionar sobre sus causas. Toda la información extraída del estudio, independientemente del instrumento o instrumentos utilizados, deberá ser recogida en la fundamentación del plan de convivencia, dado que justifica el porqué de la intervención en una serie de ámbitos concretos.

Evidentemente el uso de estos instrumentos de conocimiento de la realidad y primer diagnóstico de la situación, puede y debe ser complementado con toda una serie de herramientas que nos acercan a aprehender la realidad que nos rodea tal como es. Las anotaciones de los profesores, la relación de los tutores

con sus grupos-clase, las actas, expedientes y demás documentos de los órganos colegiados, entiéndase consejo escolar, claustro de profesores, comisiones de convivencia... deberán tenerse en cuenta como elementos de análisis de la realidad.

2. Establecer los objetivos que se pretenden. Del diagnóstico realizado y de las conclusiones obtenidas surgirán los objetivos que cada centro se propondrá para mejorar la convivencia, tanto desde el punto de vista preventivo como de la intervención, desarrollando medidas y actuaciones incardinadas en todos los ámbitos de la acción educativa. Hay diferentes formas de enunciar o designar los objetivos, pero lo que nos parece más idóneo es diferenciar entre objetivos generales y específicos. Los generales deben hacer referencia a los fines últimos que motivan la elaboración del plan; los específicos, por su parte, deben manifestar los logros que se pretenden alcanzar a través de la realización de las diferentes actuaciones y/o actividades del plan. Aquí, hay que plantearse preguntas como las siguientes: “¿Qué queremos conseguir?; ¿qué aspectos nos gustaría mejorar?, etc.

La planificación de los objetivos servirá de punto de partida para definir las líneas generales del plan de convivencia del centro. Hay que tener en cuenta que una precisa claridad en los objetivos a conseguir es básico, máxime en un tema como el que nos ocupa en el que pueden entenderse multitud de perspectivas diversas; en ningún caso debemos perdernos en objetivos grandilocuentes que no expresen de forma clara la orientación y el nivel del cambio que pretendemos provocar.

3. Diseño de las actuaciones para el desarrollo del plan. Una vez establecidos los objetivos, debe planificarse la organización de todos aquellos aspectos que son necesarios para que puedan alcanzarse. El plan de convivencia debe ser un proyecto encaminado a la acción, con lo que no es suficiente una formulación de objetivos. Así pues, hay que reflexionar y responder a preguntas como: “¿qué ámbitos deberíamos trabajar para conseguir los objetivos planteados?”, ¿qué actuaciones específicas son necesarias poner en marcha para

trabajar esos ámbitos?; ¿quiénes serán los responsables de estas actuaciones?; ¿cuándo se llevarán a cabo estas actuaciones?; ¿con qué recursos contamos?”, etc.

Para comenzar, sugerimos partir de unas líneas de actuación general, concibiendo la convivencia de manera global, es decir considerando a todos los miembros de la comunidad educativa (personal del centro, alumnado y familias), atendiendo diferentes focos de actuación que han sido trabajados en programas con resultados exitosos (formación en competencia social, educación en valores, participación, mediación y acoso escolar) y abarcando diferentes ámbitos de intervención (aula, centro, entorno). Una vez establecidas las líneas de actuación generales, debe concretarse las actuaciones específicas para trabajarlas, tanto de manera preventiva como de intervención directa, cumplimentando una ficha en la que se incluya, al menos, los siguientes elementos:

- Organización espacio-temporal. Con este aspecto nos referimos a la determinación de los momentos en los que se van a desarrollar cada una de las actuaciones y a los lugares en los que se ejecutarán éstas. Es importante afinar en la previsión del tiempo que puede implicar la realización de cada una de las actuaciones explicitadas en el plan, al objeto de que el tiempo que se considere necesario para la ejecución global del plan sea lo más realista posible. En la temporalización, además, se deben tener en cuenta los momentos que se van a dedicar a reflexionar sobre la acción, que garantice el seguimiento y retroalimentación sobre la puesta en práctica del plan. Por otro lado, es necesario partir de una fase de sensibilización que va a buscar, ante todo, la participación de toda la comunidad educativa en el plan de convivencia, una de las condiciones que nosotros apuntábamos como relevantes. Para ello, se debe informar del mismo, haciendo hincapié en su pretensión de dar respuesta a los problemas de convivencia del centro.

- Delimitación de responsabilidades y destinatarios. La delimitación de funciones es un aspecto que garantiza que toda la comunidad educativa intervenga en el plan de convivencia de una u otra forma, evitando dejación de funciones, olvidos o solapamientos que podrían afectar la eficacia de la intervención.

Asimismo, la distribución de funciones y tareas permite valorar hasta qué punto se ha planteado un número realista de ellas o, si por el contrario, pueden suponer una sobrecarga para algunas personas. Por otra parte, es necesario tener presente los destinatarios de cada propuesta para no olvidar incluir a los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

- Recursos materiales y didácticos. En la elaboración de un plan de convivencia es preciso prever los recursos materiales y didácticos que se van a necesitar para el desarrollo del mismo, así como los que habrá que conseguir y/o crear. Un plan de convivencia muy bueno puede fracasar sin los recursos que se requieren para su puesta en práctica. Una propuesta que sugerimos consiste en comenzar por considerar los recursos que efectivamente están disponibles. En cuanto a recursos, suelen distinguirse tres tipos:

a) Infraestructura física: aulas, rincones, instalaciones, materiales complementarios (mesas, sillas...)

b) Materiales curriculares: Son los materiales que contienen información, actividades prácticas sobre alguna temática, en este caso sobre habilidades sociales, mediación, aprendizaje cooperativo, guías de intervención ante el acoso escolar, etc. Junto a los materiales impresos, también existen materiales con soporte electrónico y materiales audiovisuales.

c) Medios tecnológicos: Son los medios necesarios para poder usar los materiales curriculares que se presentan en soporte electrónico o audiovisual: ordenadores, televisión, cadena musical, proyector de diapositivas, etc.

En páginas posteriores, mostraremos ejemplos de líneas de actuación generales que se concretan en actuaciones específicas, exponiendo algunos recursos facilitadores de las mismas.

4. Seguimiento y evaluación del plan. El seguimiento y evaluación del plan es aspecto fundamental que no puede omitirse y en las diferentes normativas

referentes a la regulación de los planes de convivencia, se hace mención a este aspecto. Así, en la Comunidad Valenciana se indica que la comisión de convivencia realizará el seguimiento del plan y “elaborará trimestralmente un informe que recoja las incidencias producidas en dicho periodo, las actuaciones llevadas a cabo, los resultados conseguidos y las propuestas de mejora que estime pertinentes” (Art. 5.1º). Por otra parte, se anota que será el consejo escolar el que, a la vista de los informes emitidos por la comisión de convivencia, “evaluará el plan de convivencia del centro y remitirá las conclusiones de dicha evaluación a la Dirección Territorial de Cultura, Educación y Deporte correspondiente” (Art. 5.2º). Como destacábamos, la mayoría de los programas de convivencia estudiados en nuestro capítulo III carecen de una evaluación global, lo cual impide conocer los diferentes cambios que ha supuesto la implementación de los mismos, así como la incorporación de las mejoras oportunas para años próximos. Para nosotros, la evaluación de un plan de convivencia es imprescindible y debe atender tanto a aspectos tanto psicopedagógicos, como de tipo operativo:

Psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Logros, avances en relación a la consecución de los objetivos - Efectos no previstos y retrocesos que inciden en la eficacia del plan - Desarrollo de las actuaciones (dificultades, modificaciones, adecuación a lo previsto)
Operativos	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación a la temporalización prevista - Disponibilidad de los recursos previstos (materiales, didácticos, humanos) - Coordinación de funciones (solapamientos, funciones sin cubrir...)

Figura 59. Aspectos a los que debe atender la evaluación de un plan de convivencia
(Fuente: Adaptación de V. Álvarez Rojo *et.al.*, 2002: 153)

De la evaluación de todos estos aspectos podrán surgir las propuestas de mejora que se constituirán en objetivos para el siguiente plan anual de convivencia; el primer plan de convivencia que elabora un centro debe ser el pilar sobre el que se apoyen los planes de convivencia sucesivos.

Para evaluar la consecución de objetivos, lo que suele denominarse “impacto del programa”, pueden utilizarse diferentes estrategias, desde las más cualitativas –entrevistas con profesores, alumnos y familias, observación de cambios en el clima– hasta las más cuantitativas –los cuestionarios, si bien la mayoría de especialistas en este campo optan por combinar métodos cualitativos con los cuantitativos. En relación con los otros aspectos (adecuación de tiempos, recursos, espacios...), el seguimiento podría llevarse a cabo mediante reuniones periódicas del grupo que se ha responsabilizado en el impulso del plan de convivencia.

5.2.3 DISEÑO DE ACTUACIONES BÁSICAS

Explicadas algunas de las condiciones requeridas para elaborar un plan de convivencia y las fases que deberían seguirse, vamos a centrarnos ahora en algo mucho más enfocado hacia la práctica: en las líneas de actuación que debería incorporar un plan de convivencia –tal y como ya adelantábamos con anterioridad–. Es aquí, donde consideramos que los docentes se encuentran más desorientados y, por tanto, requieren un mayor apoyo; situación que percibimos, al menos, en la realidad escolar de la Comunidad Valenciana.

Evidentemente, las líneas de actuación propuestas únicamente pueden orientar, no son “recetas mágicas”, y cada centro –volvemos a insistir– tiene unas características concretas y por tanto, deberá adaptar las indicaciones propuestas a sus necesidades particulares. Por otra parte, debemos señalar que las líneas de actuación que ofrecemos quedan en cierta forma justificadas al ser ya aplicadas en programas de convivencia desarrollados desde hace algún tiempo (capítulo III), consiguiéndose resultados positivos. Finalmente, es necesario subrayar que el criterio escogido para organizar estas líneas de actuación ha sido el ámbito de intervención: aula, centro y centro-entorno sociocomunitario, pero no debe olvidarse que la mejora de la convivencia exige un enfoque global, como en reiteradas ocasiones hemos manifestado, ya que se inserta en la política general del centro y en ella inciden las actuaciones desarrolladas en diferentes ámbitos.

Así pues, son importantes tanto las actuaciones referidas a la organización del centro y a la participación de la comunidad educativa, como las actuaciones específicas puestas en marcha por un docente en su aula.

a. LÍNEAS DE ACTUACIÓN EN EL AULA

El aula es el espacio en el que los alumnos conviven durante un mayor número de horas y, por tanto, es aquí donde existen más probabilidades de que se produzcan conflictos con consecuencias negativas. Es en el espacio aula donde veíamos que las líneas de actuación trabajadas son en su mayoría preventivas; es decir, se pretende crear un clima de convivencia lo más positivo posible para que no se desencadenen situaciones problemáticas. Ahora bien, tampoco debemos olvidar que, en muchas ocasiones, las estrategias preventivas son insuficientes y se requieren otras estrategias de intervención más directa.

A continuación mostramos algunas de las líneas de actuación desarrolladas por los programas de convivencia estudiados, concretándolas con algunos ejemplos de actuaciones específicas, así como un breve análisis de los factores que más las facilitan.

a.1 ACTUACIONES DE AULA EN UN PLAN DE CONVIVENCIA

a.1.1 Formación en competencia social

Una de las líneas de actuación que debería formar parte de un plan de convivencia de todo centro es el trabajo de la competencia social. Como analizábamos esta línea es incluida en diferentes programas, partiendo de la idea de que si los alumnos están formados en habilidades sociales, cognitivas, morales..., tendrán un comportamiento que propicia un clima de convivencia en el aula mucho más positivo. Entre los programas de convivencia estudiados, encontramos algunas iniciativas universitarias que de una manera clara centran su atención en la promoción de la competencia social y que han demostrado resultados positivos. Así pues, los programas de la profesora M^a Victoria Trianes,

de la Universidad de Málaga, presentan como objetivo prioritario el fomento de la competencia social, trabajando con los alumnos las habilidades de solución de problemas interpersonales, la negociación, la asertividad, la cooperación... Por otra parte, podemos destacar el programa impulsado por la profesora Inés Monjas, de la Universidad de Valladolid, que también hace hincapié en la necesaria adquisición de habilidades necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social: habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales, etc.

Los dos programas anteriores van acompañados de materiales muy completos que pueden ser muy útiles para el profesorado, ya que proporcionan objetivos, actividades concretas que pueden llevarse a la práctica tal cual se presentan, fichas, procedimientos y recomendaciones útiles que ayudan a orientar muchas decisiones cotidianas (M. V. Trianes, 1997, M.V. Trianes y C. Fernández-Figueras, 2001; I. Monjas, 1996). Asimismo, otro material muy interesante que pretende la mejora de las competencias sociales es el presentado por el profesor M. Segura (2002), que, incluido en el Programa autonómico catalán “Convivència i Mediació Escolar”, incorpora actividades concretas para trabajar las habilidades cognitivas, el crecimiento moral y las habilidades sociales.

En cuanto al tiempo en el que puede realizarse actividades relacionadas con este ámbito, más allá de considerar que cualquier actividad académica puede y debe utilizarse para reforzar estas competencias, consideramos que la tutoría es un momento idóneo, siendo el tutor el responsable de llevarlas a cabo con el previo asesoramiento del Departamento de Orientación en el caso de los IES. En este sentido, la formación específica de los tutores, hasta ahora inexistente –más allá de la voluntad bienintencionada de cada uno–, es otro de los elementos que deberían abordarse en un futuro inmediato si queremos elevar el nivel de calidad de nuestro sistema educativo.

a.1. 2 Educación en valores

Como ya señalábamos, ningún programa de convivencia estudiado, ha obviado la educación en valores, pues se trata de una respuesta pedagógica necesaria para caminar hacia el desafío de la convivencia. Desde esta perspectiva, se deben incorporar al currículum los valores, siendo aprovechadas todas las áreas del mismo, si bien algunas, como la próxima “Educación para la Ciudadanía” ofrecen mayores posibilidades.

Por otra parte, la tutoría es un espacio privilegiado para trabajar diversos aspectos relacionados con los valores, y, a modo de ejemplo, nos aventuramos a proponer algunos procedimientos que pueden emplearse con cierta facilidad:

1- Dramatizaciones en las que los alumnos deben tomar diversos papeles, incluso contrapuestos. Son consideradas un procedimiento efectivo, puesto que obligan a tomar puntos de vista y “ponerse en la piel” de personajes que representan valores distintos a los del alumno. Se pueden trabajar mediante historias que se representan a lo largo, incluso, de varias semanas. Así, por ejemplo, resultan muy efectivos los juegos de simulación para trabajar la interculturalidad, como el propuesto por Pedro R. Garfella y Ramón López Martín (1999: 228-233), cuyo objetivo fundamental es “la concienciación de los participantes sobre la problemática de las personas marginadas y perseguidas por razones raciales, culturales, étnicas, etc.”; por otro lado, la historia de la escuela está llena de ejemplos donde los juegos de simulación han resultado ser un recurso educativo de primer orden.

La profesora M^a José Díaz-Aguado emplea en su programa, entre otros métodos, dramatizaciones sobre historias que son llevadas a cabo por alumnos de secundaria con el objetivo de sustituir actitudes racistas por otras de tolerancia y respeto. También puede ser una actuación desarrollada en primaria, pues como bien demuestran las investigaciones llevadas a cabo bajo la coordinación de la profesora en contextos interétnicos y en aulas que integran a niños con necesidades especiales (M^a J. Díaz-Aguado, 1994), se ha comprobado la eficacia

de la discusión y representación de conflictos desde los primeros años de primaria para enseñar a resolverlos, mejorar las relaciones que los niños establecen en la escuela, favorecer la integración y desarrollar la tolerancia. Ahora bien, tanto para el nivel de primaria como para el de secundaria, conviene partir de problemas próximos a los que viven los propios alumnos, si bien aparentemente serán hipotéticamente lejanos.

Esta técnica de la dramatización también se incluye en el “Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación (bullying) en centros escolares” de Sagunto, en el que se recogen, entre otras iniciativas, la representación en grupo de situaciones de bullying, lo que posibilita observar y analizar como otra gente siente y piensa, así como aprender a controlar emociones como el miedo, el peligro, el odio, etc. Asimismo, conocemos la experiencia concreta de un centro de la ciudad de Valencia, el IES Baleares, que trabaja precisamente con este recurso del teatro con el objetivo de prevenir el acoso entre escolares y, de hecho, se están consiguiendo resultados exitosos. Desde una perspectiva similar, algunos autores como el profesor Tomás Motos (2005: 10-11) entienden el teatro con un recurso de educación social, al entenderlo como un medio que puede promover o estimular la toma de conciencia y el compromiso frente a todo tipo de problemas sociales. En concreto, nos resulta interesante la modalidad que el autor denomina “teatro periodístico” al referirse a la “dramatización y escenificación de determinadas situaciones y problemas de la realidad cotidiana a partir de noticias aparecidas en los medios de comunicación”. Su objetivo –nos señala asimismo– es “el análisis crítico de la realidad social que nos rodea con la finalidad de que los participantes se impliquen en su transformación y mejora”.

2- Análisis de textos, historias o películas en las que existan modelos que muestran comportamientos ajustados a un valor y que tengan credibilidad ante los alumnos, mediante discusiones en pequeño grupo, proporcionando directamente refuerzo a la expresión de actitudes pacíficas y contra la violencia en las conclusiones de los grupos. Es también un procedimiento utilizado en el programa coordinado por M^a José Díaz-Aguado, entre otros. Sin duda, este tipo de talleres o

grupos de discusión refuerza las actitudes del grupo, en general, y de cada uno de los participantes, en particular.

3- Dinámicas de comunicación, intercambio y conocimiento mutuo, de expresar sentimientos, de habilidades sociales, de resolución de conflictos. Todos los programas que categorizábamos como programas de mediación, incorporan este procedimiento: “Convivencia y mediación escolar”, “Modelo Global de Convivencia en los Centros”, “Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos de Convivencia desde un Modelo Integrado”, entre otros. La mediación es una herramienta que, tal y como hemos dejado escrito en otro lugar (L. García Raga y R. López Martín, 2007: 71-114), implica comunicación, expresión de sentimientos y emociones, empatía...

Entre los valores más resaltados, veíamos que la tolerancia es un valor central, ya sea de manera general o centrada en algún aspecto específico. Recordemos que algunos programas que trabajan la misma son: “Convivir es vivir, “Convivencia i Mediación Escolar”; “Programa para el aprendizaje de normas en secundaria”, “Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia” , “Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación en centros escolares”, “Plan de convivencia de Navarra”, entre otros muchos. Entre los procedimientos para trabajar la tolerancia, el aprendizaje cooperativo es uno de los resaltados por los diferentes programas debido a los grandes beneficios que conlleva, siendo el “Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia” uno de los que mayor énfasis pone en el mismo a través de su propuesta de distribuir las actividades de aula en equipos heterogéneos (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia...); equipos que tienen que cooperar, compaginando diversidad de perspectivas y adoptando decisiones de forma democrática. Se considera que la agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos ayuda a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia, utilizada generalmente para conseguir un

protagonismo que no puede obtenerse de otra forma y dirigida frecuentemente hacia víctimas que se perciben en situación de vulnerabilidad y asilamiento.

Trabajar el valor de la paz también es imprescindible para caminar hacia la cultura de la convivencia y un aspecto también trabajado por algunos de los programas, tal como el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia” a través del impulso de los proyectos denominados “Escuela: Espacio de Paz”, la creación de los “Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y la Cultura de Paz”, la realización de actividades relacionadas con la paz con la colaboración de asociaciones, organizaciones, instituciones diversas..., entre otras iniciativas. Asimismo, otro valor que debe fomentarse es el de la solidaridad, en el cual se detienen, entre otros, el “Programa para el aprendizaje de normas en secundaria” y el “programa ANDAVE”.

Por otra parte, potenciar la responsabilidad es, asimismo, una clave importante. El programa ya citado de M^a José Díaz-Aguado incluye interesantes actividades que pretenden incrementar el poder y responsabilidad que se da a los alumnos en su propio aprendizaje. A modo de ejemplo, podemos citar aquellas actividades en las que se les pide a los alumnos que desempeñen papeles “adultos”, como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política). Así, se les pide una elaboración de la Declaración de Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo por la citada coordinadora del programa han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz y cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo. La responsabilidad, asimismo, es trabajada en otros programas, tales como el “Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación en centros escolares” impulsado por el Ayuntamiento de Sagunto y en el “Programa para el aprendizaje de normas en secundaria”, a través sobre todo de la elaboración democrática de normas.

a.1.3 La participación del alumnado

Es necesario reiterar una vez más que consideramos la participación como un valor fundamental en nuestra sociedad actual y una respuesta pedagógica imprescindible para construir convivencia. Asimismo, es un derecho y un deber que posibilita convertir a los centros en auténticas comunidades educativas en las que profesores, alumnos, padres y personal no docente se consideren protagonistas y responsables del logro de unos objetivos comunes. En relación con los programas de convivencia estudiados, si bien todos apuntan hacia este objetivo, algunos ponen un mayor énfasis en la participación que otros; por otra parte, en ocasiones está más focalizado en un ámbito (aula, centro, sociedad) y en un estamento de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias).

Centrándonos en el espacio del aula, favorecer una metodología docente participativa, en la que los alumnos tengan voz y puedan tomar decisiones, es un recurso que contribuye a una mejor convivencia, dado que motiva enormemente a los alumnos, se les otorga protagonismo e interactúan entre ellos y con el propio profesor. Ejemplos de espacios concretos en los que puede fomentarse la participación son las asambleas de clase, en las que se puede hablar de problemas de convivencia, analizar casos ocurridos, preparar una visita fuera del centro, elaborar democráticamente las normas, etc. En las asambleas, se escuchan las aportaciones de todos y se adoptan las que sean interesantes a juicio de todos o la mayoría, con el único requisito del turno para hablar. El profesor puede moderar o incluso un alumno puede hacer de moderador. Otros alumnos pueden encargarse de tomar notas, redactar conclusiones, informe, etc. La asamblea es un recurso muy utilizado en los niveles de educación primaria, pero su frecuencia normalmente disminuye en los niveles educativos posteriores.

Los programas que conceden gran importancia a la participación son en concreto: el “Proyecto Atlántida”, el “Proyecto ConPa” y el “Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria”, tal y como destacábamos, si bien el más referido específicamente a la participación en el aula es este último, en el que se subraya la necesidad de la participación democrática de los alumnos en algunos de

los aspectos de la vida de su aula, trabajando sobre todo la elaboración democrática de las normas. Al elaborar democráticamente las normas, se potencia en los alumnos un sentimiento de responsabilidad en la gestión del aula y asunción de normas, al mismo tiempo que se consigue un acercamiento entre el profesorado y el alumnado, debilitándose las barreras entre ambos colectivos. Sin embargo, veíamos que el estudio elaborado por el Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) refleja que sólo la mitad del alumnado de los centros estudiados percibe que los alumnos han elaborado junto a los profesores las normas de su aula, a pesar de las posibilidades pedagógicas que puede ofrecernos este proceso. En esta dirección, permítasenos insistir de nuevo, es necesario que las administraciones educativas se conciencien de la exigencia de contar con los estudiantes a la hora de concretar las normativas, caso de los Decretos de Derechos y Deberes de los Estudiantes, actualmente en fase de renovación en la Comunidad Valenciana; sólo las normativas que se perciben consensuadas y no impuestas, tienen el valor del compromiso, aspecto imprescindible para la mejora de la convivencia.

Por otra parte, resulta oportuno destacar que la existencia de un sistema de normas claro y conocido por todos facilita tomar decisiones cuando se incumpla alguna de las mismas, permitiendo que el alumno lo perciba como una consecuencia de un acuerdo institucional y no como una decisión arbitraria. Según J. C. Torrego y J.M. Moreno (2003) una de las dimensiones que definen el funcionamiento de cualquier grupo humano es la existencia de unas normas y éstas son más eficaces si han sido elaboradas por todos sus miembros, ya que favorece su acatamiento por todos. Cuando un grupo no cuenta con una estructura organizativa interna puede crearse una atmósfera de seguridad al no saber “a qué atenerse”, que se previene acordando un sistema de normas básicas de funcionamiento. Por tanto, para que los alumnos comprendan, acepten y apoyen las normas del centro y del aula, deben tener oportunidad de participar en elaboración y seguimiento.

Por otra parte, en el Programa “Educación Social y Afectiva en el Aula” se trabaja igualmente la discusión e implicación en el seguimiento de las normas

de clase relativas a la convivencia; en concreto en el primer módulo del programa se persigue estimular los sentimientos de pertenencia de los alumnos hacia la clase, a través de grupos de discusión de las normas y su cumplimiento supervisado por el profesor. Al respecto, debemos indicar que se obtuvieron resultados positivos, demostrándose que se incrementaba la interacción entre todos los alumnos, se integraba a los rechazados, y se daba poder a aquellos que se percibían capaces de influir en las decisiones importantes. También en el de Secundaria, M^a Victoria Trianes y Carmen Fernández-Figueras, intentan que los alumnos se sientan como un grupo cohesionado, que reflexionen sobre sus metas como grupo, definan las normas para alcanzar estos objetivos y que adopten un compromiso por cumplirlas.

Esta misma línea de actuación es, asimismo, trabajada en el “Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos de Convivencia desde un Modelo Integrado”; pone énfasis en los procesos de elaboración democrática y participativa de las normas desde una perspectiva de centro y aula. En sus comienzos, el proyecto no incluía esta dimensión, pero posteriormente a la realización de una primera evaluación, los objetivos se ampliaron y se consideró que trabajar la disciplina democrática era una condición imprescindible para construir convivencia escolar.

Asimismo, destacamos que el “Proyecto Turkana”, impulsado desde el Ayuntamiento de Fuenlabrada, incluye la elaboración democrática de las normas mediante el denominado “Estatuto de Aula”, y el “Proyecto Municipal de Actuaciones Integradas frente al maltrato y la intimidación (bullying) en centros escolares” de Sagunto incorpora junto a la asamblea como medio para debatir las normas, las denominadas sesiones de “hora social”, las cuales son llevadas a cabo durante las tutorías participando el alumnado y el profesorado para abordar las relaciones que se dan en el grupo-clase y en el centro, analizándose las interacciones que se producen entre el alumnado y entre éste y el profesorado. Al respecto, podemos anotar que la “hora social” es una propuesta que impulsó el experto en temas de violencia escolar Olweus (1998), que integra en las reuniones del aula un sistema o foro natural para tratar el desarrollo y la definición

de las normas del aula contra las agresiones y la elección de las sanciones por el no cumplimiento de esas normas.

Otras propuestas interesantes aplicadas para el nivel de primaria son las explicitadas por M^aJosé Díaz-Aguado, previa a la introducción de la cooperación:

- Discusión sobre las reglas de convivencia en el aula, en las que se especifica lo que se puede y no se puede hacer, así como que deberá hacer cada alumno cuando no las respete y por qué.

- Elaboración y votación de una “Constitución del aula”. Su cumplimiento se favorece cuando los alumnos participan activamente en dicha elaboración, así como cuando el producto final se escribe y está disponible de forma que todos puedan verla y recordarla (por tener un ejemplar en cada mesa y un cartel en la pared, por ejemplo), y cuando todos los miembros han votado expresando su acuerdo con el resultado final.

- Incorporación entre los papeles de los equipos cooperativos de funciones y actividades relacionadas con el cumplimiento de las reglas

- Evaluación periódica del funcionamiento de las normas aprobadas entre todos e incorporación de los cambios que puedan ser necesarios para mejorarlas.

En definitiva, todos los programas que incluyen la elaboración democrática de normas asumen que cuando las personas participan en el proceso de creación de las mismas, aumenta la capacidad de compromiso con su cumplimiento, además de ponerse en práctica estrategias de gran valor educativo, como la discusión, el respeto, la reflexión.... Desde esta perspectiva, está clara la necesidad de configurar espacios en el aula para debatir, discutir, participar..., actuación que debería quedar reflejada en un plan de convivencia y que deberían fomentar todos los docentes.

En esta línea de incrementar la participación de los alumnos, también es importante dinamizar las juntas de delegados de aula, la configuración de equipos de mediación, de “alumnos ayudantes”, la constitución de los denominados “compañeros-amigos”, etc., organismos que contribuyen a democratizar la vida del centro, tal y como luego resaltaremos. No debemos olvidar que “con-vivir” es “vivir con... el otro”, lo que significa respeto, colaboración, complicidad; en definitiva, participación en proyectos comunes.

a.2 FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL IMPULSO DE LAS ACTUACIONES DE AULA

a.2.1 La acción tutorial

La acción tutorial constituye una oportunidad para trabajar las actuaciones anteriormente descritas, y así lo considera una mayoría de los docentes según el estudio desarrollado por el Síndic de Greuges ya citado. Ahora bien, la acción tutorial debe ser planificada por cada centro, lo cual se realiza mediante el denominado plan de acción tutorial (PAT), en el que tendrían que participar todos los docentes. La acción tutorial debe llevarse a cabo tanto con los alumnos como con sus familias, si bien en estos momentos nos centraremos en los alumnos.

Por otra parte, queremos indicar la necesidad de realizar tanto tutorías individuales como grupales. En cuanto a las tutorías grupales, suele existir en los centros de Educación Secundaria una sesión semanal en la que se realizan diversas actividades, pero no siempre responden a una programación o un plan previo. Consideramos que es necesaria su planificación con el asesoramiento de los Departamentos de Orientación, así como incrementar la coordinación entre tutores e incluir en su contenido formativo la competencia social, la educación en valores, la elaboración de normas..., entre otros aspectos vinculados con la convivencia escolar.

Por otro lado, nos gustaría destacar que algunos de los programas de convivencia estudiados se complementan con interesantes materiales, algunos de los cuales ya hemos apuntado antes y que se han publicado para apoyar a los tutores (los materiales de fomento de la competencia social). Asimismo, nos gustaría apuntar que la tutoría tiene que realizarse en un horario adecuado que facilite la tarea y el interés. Se propone para evitar el desinterés y el cansancio que la tutoría no se sitúe ni a primera ni a última hora de la jornada escolar.

Finalmente, resulta necesario destacar que la tutoría no debe significar un espacio aislado, separado de los demás espacios que conforman un centro escolar. Como ya indicábamos, la convivencia escolar no puede limitarse a un tiempo y espacio específicos, sino que debe impregnar todo el centro, trabajándose en diferentes direcciones y ámbitos.

a.2.2 Estilo docente

El estilo docente o también llamado estilo de enseñanza alude a un conjunto de condiciones o variables que se manifiestan en el modo de actuar del docente. Los estilos de enseñanza vienen condicionados por “los rasgos del propio profesor que presenta o imparte los contenidos, por los diferentes miembros de los equipos docentes y por las características del centro o comunidad educativa en las que tanto éstos como aquél se integran”. (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983: 530). Ahora bien, para que estos rasgos se configuren como estilo deben tener dos características: la consistencia o continuidad a través del tiempo y la coherencia o continuidad a través de la persona. En función de la actitud del profesor, se distinguen tres estilos fundamentales: estilo directivo (propio del profesor que impone, adoctrina), estilo permisivo (propio del profesor que abandona, no da importancia, calla) y estilo democrático (propio del profesor que estimula, da confianza y explica, da instrucciones). Desde esta perspectiva, el estilo adoptado por un docente conlleva una metodología de enseñanza concreta, un modo de interactuar con los alumnos, una forma de organizar la clase y de gestionar los conflictos, etc. En este sentido, escoger un estilo u otro condiciona

la mejora del clima del aula y la facilidad o la dificultad de poner en práctica las actuaciones anteriormente desarrolladas.

Es importante que el docente desarrolle prácticas educativas que consideren los intereses del alumnado, que fomenten las interacciones, la participación, la cohesión del grupo, la atención a la diversidad..., factores todos ellos facilitadores de la mejora de la convivencia. Asimismo, queremos poner énfasis en la manera de comunicarse del profesor, tanto en el proceso de instrucción como en la aclaración de dudas, que ha de intentar no ser ni agresivo ni pasivo, ya que son estilos que suponen que se produzcan con más frecuencia conductas disruptivas en el aula.

Por otra parte, también es importante la manera de enfrentarse de los docentes ante los conflictos surgidos en la clase. Algunas manifestaciones de la disciplina, tales como los castigos o las expulsiones de clase, no tienen sentido si lo que queremos es educar, con lo que tendremos que llevar a cabo otras propuestas con un contenido más pedagógico. Una vez más, debemos reclamar el sentido pedagógico a la hora de abordar cuestiones disciplinarias, si lo que se pretende es reorientar la conducta supuestamente infractora. Entre las diferentes técnicas, citamos, a modo de ejemplo, algunas de ellas: utilización de la técnica de la mediación; configurar las denominadas “aulas de convivencia”; no discutir con un/a alumno/a delante de la clase o humillar; modificar los agrupaciones, etc. Asimismo, es muy importante la coherencia y la coordinación entre todos los docentes para utilizar todos los mismos criterios de actuación ante los diferentes problemas de convivencia. Al respecto nos gustaría volver a referirnos al citado estudio del Síndic de Greuges (2007), en el que se manifiesta que sólo la mitad de alumnos y docentes se sienten satisfechos con la coherencia con la que los docentes aplican las normas. La coherencia es un aspecto muy importante para el buen funcionamiento de un centro escolar y deberá fomentarse mediante encuentros entre profesores, difusión del documento institucional en el que se especifiquen las normas, murales en las aulas en que aparezcan las mismas...

a.2.3 Espacio físico y temporal

Si en el aula se van a desarrollar actuaciones que pretenden mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos, enseñar diferentes habilidades sociales, fomentar valores, formar un grupo cohesionado..., deberemos considerar también la disposición de las personas y la distribución de los elementos físicos del aula. Así pues, el buen estado de las aulas, la distribución espacial de las aulas de forma flexible, la decoración de las mismas... son factores a tener en cuenta. Sin duda, el condicionante espacial ha sido uno de los factores a tener en cuenta a la hora de concretar los modelos pedagógicos. En la actualidad dentro de las investigaciones sobre la llamada “cultura escolar”, y no sólo desde la perspectiva histórica, los elementos materiales están adoptando cada vez mayor peso a la hora de estudiar los estilos pedagógicos: el espacio, la distribución del mobiliario, los enseres discentes, los útiles escolares, etc. (R.López Martín, 2006a: 425-448). Por otra parte, la distribución de las sesiones de clases también influye en la motivación de los alumnos, la participación..., con lo que este aspecto deberemos cuidarlo. En cada momento del desarrollo de la sesión se deben acometer diferentes acciones conducentes a una marcha fluida, considerando tanto el inicio de la clase, el desarrollo de la misma y el cierre con propuestas de tareas y despedidas.

b. LÍNEAS DE ACTUACIÓN EN EL CENTRO

Como ya manifestábamos en otras ocasiones, las actuaciones para mejorar la convivencia escolar deben sobrepasar los límites del aula, afectando a la vida general del centro escolar; organización, currículum, todos los miembros de la comunidad educativa... (R.López Martín y L. García Raga, 2006: 85-97).

Debe tenerse en cuenta que un centro educativo no es una simple suma de aulas, ya que en él interactúan muchos más aspectos, y que el aprendizaje de la convivencia no es responsabilidad única de una asignatura, ni exclusivamente de los tutores. Sin duda, para trabajar la convivencia se requiere entender el centro en su globalidad.

Cuando realizábamos la rápida radiografía de los centros escolares de la Comunidad Valenciana en nuestro capítulo IV, observábamos realidades que no favorecen la convivencia: un sistema disciplinario repleto de medidas de carácter sancionador, la ausencia de la participación del alumnado, desinterés por parte de un sector del alumnado, desmotivación del profesorado, escasa coordinación entre los docentes, ausencia de equipos de mediación en los centros, etc. Partiendo de esta realidad y del estudio de los programas de convivencia del capítulo III, proponemos algunas actuaciones que pueden llevarse a cabo en los centros para mejorar la convivencia, concretándolas en actuaciones específicas y apuntando factores que impulsan la puesta en práctica de las mismas.

b.1 ACTUACIONES DE CENTRO

b.1.1 Atención a la diversidad

Está fuera de toda duda en la actualidad pedagógica que nos ha tocado vivir, que la organización escolar ha de contemplar como elemento fundamental la atención a la diversidad, ofreciendo posibilidades distintas y respuestas adecuadas para todo el alumnado. Para ello, es importante flexibilizar el currículum, sobre todo para atender a los que presentan necesidades educativas específicas: alumnos con necesidades educativas especiales, aquellos que presentan altas capacidades intelectuales y los que se han incorporado de manera tardía al sistema educativo, necesitando la superación de algunos déficits.

En relación con los alumnos que se han incorporado de manera tardía al sistema educativo, en muchas ocasiones inmigrantes, debe plantearse un Plan de Acogida con el objetivo de establecer vías para integrarlos en la vida escolar. Entre las medidas de este Plan de Acogida, se les puede asignar un tutor que le asesore y le ayude en sus primeras semanas, buscando su máxima integración en el centro. Por otra parte, resulta interesante que alguno o algunos compañeros se encarguen de ayudar al nuevo alumno, sentándose a su lado, acompañándolo en el recreo e intentando que se sienta aceptado. Existe un proyecto promovido por el Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz muy interesante al respecto, cuyo foco de

actuación principal está encaminado a la configuración de los denominados “mediadores de acogida” para ayudar a sus compañeros inmigrantes a integrarse. Es una propuesta que podría incorporarse al plan de convivencia.

En relación con los planes de acogida, quisiéramos destacar que también debería planificarse la acogida para aquellos alumnos de 1º de la ESO que han cambiado de centro, con el fin de lograr una adaptación a la nueva realidad. Existen múltiples formas de estructurar estos planes de acogida, ya que deben responder a la realidad de cada uno de los centros, pero siempre hay tres referencias esenciales: el Departamento de Orientación, que debe organizar y orientar todo el proceso; los tutores de los grupos de primer cursos, y los alumnos y las alumnas de cursos superiores (J.L. Bernal Agudo, 2006, 89-93). El estudio reiteradamente citado del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) manifiesta, según la percepción de los propios docentes, que sólo un poco más de la mitad de los centros cuenta con un Plan de Acogida para los nuevos alumnos, lo cual no se corresponde con una realidad en la que el incremento de los inmigrantes está siendo una constante en el ámbito escolar.

Por lo que se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales y a los que tienen altas capacidades intelectuales, es fundamental contar con apoyos educativos, tanto materiales como personales, así como la coordinación entre los diferentes profesionales del centro.

b.1. 2 Gestión democrática de la vida del centro

Como hemos tenido ocasión de exponer, la participación es un requisito para construir convivencia escolar, y no sólo es necesaria en el aula, sino también en todo el centro. Para caminar hacia este objetivo, se hace imprescindible dinamizar las funciones de los órganos de participación del centro, tales como el consejo escolar y la comisión de convivencia. En la mayoría de centros existe una comisión de convivencia dependiente del consejo escolar, pero suele desempeñar un papel meramente disciplinario, tal y como hemos apuntado a lo largo de estas páginas. Nuestra propuesta, ya puesta de manifiesto en anteriores ocasiones, se

dirige a la ampliación de sus funciones; se trata de convertirla en el núcleo capaz de poner en marcha el plan de convivencia. También son fundamentales las juntas de delegados, así como las asociaciones de padres, buscando la participación tan necesaria de los alumnos y familias y aunando esfuerzos. Asimismo, consideramos necesaria la dinamización del Departamento de Orientación en los IES y de los SPES en Primaria, que deben no sólo diagnosticar, sino también asesorar y apoyar actuaciones en materia de convivencia.

Por otra parte, proponemos, como ya indicábamos en otras ocasiones, reformular el sistema disciplinario del centro escolar adaptándolo a los principios y procesos de disciplina positiva o democrática. Es éste un punto destacado en muchos de los programas analizados en el capítulo III y, a nuestro juicio, relevante en la actualidad para caminar hacia la cultura de la convivencia. Junto a la elaboración democrática de normas en el aula, se trata de llevar a cabo en el centro un sistema disciplinario mucho más pedagógico que no signifique un mero catálogo de faltas y sus correspondientes sanciones y que sea conocido por todos los miembros de la comunidad educativa, si bien es cierto que también debiera reformularse el actual decreto de derechos y deberes de la Comunidad Valenciana, que –como señalábamos– se aprobó hace más de una década y no representa –a nuestro juicio– una respuesta acertada a las necesidades del sistema educativo valenciano de actualidad.

A modo de ejemplo, el “Programa de Disciplina Positiva”, integrado en el “Modelo Global de Convivencia” del Centro Universitario GEUZ, hace hincapié en la necesidad de reformular el sistema disciplinario del centro escolar, adaptándolo a los principios y procesos de disciplina positiva o democrática, lo cual supone elaborar de forma consensuada las normas y sus consecuencias, poniendo en marcha consecuencias educativas en contraposición a las consecuencias punitivas. Al respecto, también podemos señalar lo que en el programa coordinado por M^a Victoria Trianes y Fernández se denomina “voluntariado inducido”, consistente en que los adolescentes desarrollen una actividad educativa de reparación del daño causado (por ejemplo, si los alumnos

ensucian algo o causan algún desperfecto, se les obliga a que vuelvan por la tarde a limpiarlo o arreglarlo).

Por otra parte, cabe destacar que algunas Comunidades Autónomas, conscientes de esta necesidad, ya han comenzado a reformular sus decretos sobre derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia, otorgándole un mayor sentido pedagógico, tal como el reciente decreto de Cataluña que, entre sus principales novedades, introduce la mediación como un proceso educativo de gestión de los conflictos o el decreto de convivencia de Andalucía que incluye la conformación y funcionamiento de las denominadas aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas como consecuencia de algunas conductas contrarias a las normas de convivencia. Nos parece interesante que un plan de convivencia recoja la idea de configurar nuevos espacios en el centro, como las denominadas “aulas de convivencia”, en las que se puedan realizar mediaciones y en la que puedan acudir alumnos que por algún motivo, en relación con su conducta, no puedan participar en el desarrollo normal de la clase.

b.1.3 Configuración de equipos de mediación en los centros

En relación con la línea de actuación anterior, consideramos necesaria la configuración de los equipos de mediación en los centros para caminar hacia la convivencia democrática. Más allá de considerarla como una técnica de gestión de conflictos, la significamos como una herramienta con grandes posibilidades pedagógicas, lo cual es un argumento que justifica que muchos de los programas de convivencia analizados la consideren como una estrategia clave: “Convivència i Mediació Escolar”, “Plan Andaluz de Cultura de la Paz y NoViolencia”, “Proyecto de Mediación y tratamiento de conflictos de convivencia desde un modelo integrado”, “Aprender a convivir”, entre muchos otros. En un mismo sentido, consideramos que la mediación debe ser una herramienta incorporada en todo plan de convivencia elaborado por los diferentes centros.

En nuestra comunidad, han ido surgiendo, recientemente, iniciativas de mediación escolar impulsadas, sobre todo, a partir de la Asesoría de Diversificación Curricular del “Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius” (CEFIRE) de Valencia, dependiente de la Conselleria d’Educació i Esport, desde hace cinco años; se han impartido cursos formativos a varios equipos docentes, al objeto de implantar las técnicas de mediación en los Institutos de Educación Secundaria de la geografía valenciana. Las experiencias, aun en proceso de desarrollo, parecen estar consiguiendo resultados positivos; no obstante, el estudio del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) manifiesta que son todavía escasos los centros en los que se han configurado equipos de mediación. Debería ser, por tanto, un desafío de nuestro futuro inmediato. Para ello, sería útil que los centros, junto a la asistencia a cursos formativos diversos, utilizaran los interesantes materiales que complementan algunos de los programas que incorporan la mediación, dado que son recursos muy trabajados a partir de las diversas experiencias de mediación ya desarrolladas desde hace algunos años en un gran número de centros educativos.

A modo de ejemplo, el programa “Convivència i Mediació Escolar” se complementa con una guía interesante (M. C. Boqué, 2002), el “Plan Andaluz de Cultura de la Paz y NoViolencia” se acompaña con un material de apoyo muy completo que detalla cómo implantar la mediación en los centros (M. C. Boqué, 2005); el “Proyecto de Mediación y tratamiento de conflictos de convivencia desde un modelo integrado”, asimismo, se completa con un material muy práctico repleto de actividades diversas vinculadas con la mediación (J. C. Torrego *et.al*, 2000), en el material del programa “Aprender a ser persona y a convivir: un programa de secundaria” (M. V. Trianes, C. Fernández-Figarés, 2001), asimismo, se incluye un módulo con actividades prácticas (el II) dedicado a la “educación en mediación de conflictos”, etc.

En un programa de mediación, los bloques de contenido trabajados son los siguientes (M.C. Boqué, 2002: 65): comprensión del conflicto; comunicación abierta; expresión de emociones y sentimientos; habilidades de pensamiento; participación activa; convivencia pacífica; y proceso de mediación, con lo cual

podemos entender que poner en marcha procesos de mediación implica la adquisición de una gran diversidad de habilidades y valores vinculados con la mejora de las interacciones sociales, y por tanto, no puede dejar de estar presente en un plan de convivencia.

Por otra parte, podemos apuntar que, entre las diferentes modalidades de mediación, es la mediación entre iguales la que parece estar consiguiendo resultados más exitosos, puesto que al intervenir ante los conflictos los iguales, se facilita una mayor confianza y cercanía frente a las intervenciones que pudiera realizar un profesor, al mismo tiempo que estamos fomentando la autonomía de los propios alumnos para gestionar sus propios problemas. No obstante, junto a la mediación, existen otros sistemas de “ayuda entre iguales” interesantes que no quisiéramos dejar de mencionar, tal como el del “alumno ayudante”. Consiste en conformar representantes/ayudantes por aula que, de forma rotativa (anualmente), ejercen el papel de ayuda a sus compañeros en situación de indefensión, confusión, dificultades académicas..., tras recibir una formación en técnicas de escucha activa y desarrollo de la empatía y resolución de problemas. A diferencia del delegado de curso, el alumno-ayudante no actúa como representante oficial del grupo, sino que sus intervenciones son actos voluntarios basados en una mejora de la calidad de las relaciones (I. Fernández, E. Villaoslada y S. Funes, 2002).

Ahora bien, no podemos olvidar algunos factores necesarios para la incorporación de estas dos prácticas educativas en el centro, tales como el apoyo del equipo directivo, la implicación y formación de toda la comunidad educativa, el cambio de mentalidad en relación con el sistema disciplinario, la responsabilidad de la Administración de apoyar y acompañar las iniciativas diversas mediante formación del profesorado, la dotación de recursos humanos y materiales, la necesaria conformación de un espacio para realizar las mediaciones, la importancia de las sesiones de tutoría, etc.

b.1.4 Planificación de los contenidos

Consideramos que para mejorar la convivencia escolar deberían introducirse cambios en el currículum: incrementar contenidos procedimentales y actitudinales, emplear materiales no excluyentes (no sexistas, no discriminatorios...), aumentar los contenidos conceptuales funcionales para la vida, buscando ser más estimulantes y significativos, incluir contenidos referidos al funcionamiento de grupos, dinámicas, conocimiento del otro, derechos humanos, igualdad de género, etc. De acuerdo con los actuales decretos de enseñanzas mínimas de los diferentes niveles educativos, la nueva asignatura “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos” incorpora muchos de estos contenidos, como tuvimos la oportunidad de analizar en nuestro capítulo de legislación educativa.

Por otra parte, debería fomentarse la coordinación entre los docentes para seleccionar los contenidos a impartir e intercambiar experiencias personales en relación con las diferentes prácticas que han experimentado en el transcurso de su práctica docente, algunas de las cuales han funcionado y otras no, etc.

b.1.5 Interacciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa

Nadie duda de que para mejorar convivencia, son fundamentales los diversos tipos de relaciones entre los diferentes miembros: profesor-profesor, profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-familia, personal docente-personal no docente...

Entre el entramado de interacciones posibles, comenzaremos poniendo énfasis en la importancia de la colaboración familia-centro como uno de los factores clave para la mejora de la convivencia escolar. Es necesario que los centros proporcionen información a las familias y promuevan actividades de formación, buscando un acercamiento en cuanto a los valores y principios básicos de la educación de los niños. Determinadas iniciativas, como las llamadas “escuelas de padres”, pueden ser un buen instrumento para ello. Uno de los

pioneros en implicar a padres y madres en la vida del centro fue Olweus (1998), defendiendo su influencia positiva en la consecución del objetivo de combatir la intimidación desde todos los ámbitos; propone la organización de una serie de reuniones en las que los padres y madres tengan un mayor conocimiento de los problemas y de lo que pueden hacer ellos y ellas al respecto. Las diferentes maneras de implicar a las familias deben quedar explicitadas en el plan de convivencia de un centro, así como los recursos: con qué espacios se cuenta para las reuniones, recursos para las AMPAs, reuniones con los tutores, cómo obtener información de las mismas, atenciones individuales, etc. Por otra parte, sería de gran ayuda que los orientadores asumiesen como una de sus tareas, realizar sesiones de trabajo con las familias y los profesores sobre los temas que afectan a la convivencia o bien que vinieran expertos sobre la temática a asesorar a ambos colectivos.

Por otra parte, es imprescindible estructurar tiempos y espacios de coordinación y cooperación del equipo educativo, como ya destacábamos anteriormente. Es necesario crear canales y espacios de comunicación entre el profesorado para intercambiar información acerca de los conflictos y problemas, de las soluciones...

Finalmente, en cuanto a las interacciones entre el profesor-alumno y entre los alumnos, volvemos a destacar la importancia de la metodología docente, que debe ser participativa y motivadora, así como de la configuración de diferentes órganos de participación de toda la comunidad educativa, ya que fomentan la colaboración entre personal docente y no docente y entre familias y docentes.

b.1.6 Intervención ante el acoso entre iguales

En los últimos años se ha incrementado, considerablemente, la sensibilidad ante el problema del acoso entre iguales. Lo primero que debe tener en cuenta un centro es que es preciso no minimizar su gravedad, pero que se debe diferenciar entre la agresión (física o psicológica) que puntualmente un alumno

puede sufrir o ejercer en un determinado momento, de la repetición de dichas agresiones dentro de un proceso al que se le denomina acoso, término utilizado como traducción de bullying. Muchos programas de los estudiados han incorporado algunas actuaciones en estos últimos años para trabajar el tema del acoso escolar: protocolos de actuación, campañas de sensibilización, puesta en marcha de líneas telefónicas o de correos electrónicos o incluso utilización de viñetas en cómics.

En concreto, en nuestra Comunidad Autónoma se han elaborado dos protocolos de intervención ante el acoso escolar que normativamente deben aplicarse y que está incluido en una guía de formación del profesorado (Observatorio para la Convivencia Escolar, 2005): el “protocolo de detección precoz” y el “protocolo de actuación ante casos de especial gravedad”. El “protocolo de detección precoz” consiste en cumplimentar unas plantillas que permiten diferenciar lo qué es acoso de lo qué no es y que se gestionan desde el gabinete de orientación de los centros, y desde éstos o la dirección del centro se deben introducir en un *Registro central*, un formulario electrónico creado mediante *Orden del 25 de noviembre de 2005* con el objeto de registrar y analizar todas las alteraciones graves de convivencia que se manifiesten en los centros de la Comunidad Valenciana. Por otra parte, cuando se produce un caso de emergencia y/o especial gravedad, el Servicio Central de Inspección ha diseñado otro protocolo por el cual, una vez conocida la situación, todas las personas y/o servicios que sean necesarios se ponen en marcha para atender el caso. El protocolo se pone en funcionamiento en el momento en el que se detecta un caso que afecte gravemente la convivencia de un centro. Quien detecta la situación (tutores, profesores, conserjes...) informa al equipo directivo y éste, a su vez, lo hace a su inspector de área, a la familia, y si procede al ayuntamiento, juzgados o autoridad que competa. El Inspector/a de educación recaba información *in situ* y traslada el informe al jefe de inspección, que pone en marcha a la Unidad de Atención e Intervención, al objeto de realizar un Informe de Evaluación sobre la incidencia, actuaciones para su atención, resultados de las actuaciones y situación final, elevando a la Dirección Territorial para su conocimiento y efectos, así como

para su registro y archivo, por el Inspector Coordinador del Programa de Convivencia, en el Archivo-Registro que corresponda.

En relación con este protocolo, vigente en la Comunidad Valenciana, nuestra propuesta se dirige a incorporar en el plan de convivencia propuestas que difundan su existencia (charlas formativas a familias, docentes, alumnos), así como medidas más concretas, por ejemplo habilitar buzones para que los alumnos que detecten una situación de acoso escolar puedan anotarlo de manera anónima, pues se trata de una vía de comunicación para aquellos que no se atreven a contar a nadie lo que sucede, sea víctima o espectador. Por otra parte, recomendamos la realización de sociogramas, dado que es un método que resulta útil para detectar el modo de organización de las relaciones sociales dentro de un grupo, para conocer si hay situaciones conflictivas o prevenirlas, así como incrementar la vigilancia en los espacios como el recreo, pasillos..., pues diferentes estudios manifiestan que es aquí donde se incrementan las situaciones de bullying.

Por otra parte, destacamos que en la Comunidad Valenciana se ha diseñado una página web (<http://www.cult.gva.es/orientados>) con tres itinerarios diferenciados para que profesorado, alumnado y familias puedan recibir orientación sobre el acoso escolar, junto a otros temas vinculados, e incluso plantear preguntas o sugerencias. En este sentido, en el plan de convivencia podrían incorporarse medidas que permitan difundir la existencia de esta página, siempre y cuando los contenidos allí incluidos sean considerados convenientes por parte de la comisión de convivencia. Lo que parece evidente es que son necesarias vías de comunicación que permitan asegurar la confidencialidad y anonimato de la información.

Además, no podemos dejar de soslayar que algunos programas de los estudiados introducen métodos concretos para actuar con las víctimas y agresores, basándose en experiencias de otros países en donde se han revelado eficaces, como es el denominado “método Pikas”. Se trata de un método de intervención terciaria desarrollado por Anatol Pikas, del Departamento de Educación de la Universidad de Uppsala (Suecia), en 1989 y se propone para casos de bullying en

el que un grupo de chicos/as ha agredido a uno o más chicos/as de forma regular durante un tiempo. El método tiene el objetivo de que los miembros del grupo de forma individual tomen conciencia de la situación en que participa, a través de charlas por separado. En la parte final del método se produce una reunión conjunta en la que agresores y víctima se comprometen al cese de actitudes hostiles.

Por otra parte, hay materiales que complementan algunos de los programas estudiados que pueden resultar muy útiles para los docentes y familias, tal es el caso del material del “Programa de Sensibilización contra el Maltrato entre Iguales” promovido desde la Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud (REA). El material consta de un dossier explicativo y de otros dos en los que se presentan de forma gráfica y en breve descripción, ocho casos de adolescentes que provocan y/o sufren bullying (M^a I. Monjas y J. M^a Avilés, 2003a, 2003b, 2003c). Uno de los dossiers puede ser entregado por el/la tutor/a a cada uno de sus alumnos y en varias sesiones de tutoría se trabaja, reflexionando, debatiendo y ampliándose con otras actividades. El otro se trabaja con las familias con el objetivo de sensibilizarles sobre este tema, mediante la inclusión de conceptos sobre el bullying, así como orientaciones e indicaciones concretas de posibles actuaciones que podrían llevarse a cabo cuando ocurre el bullying.

b.2 FACTORES QUE CONTRIBUYEN EN EL IMPULSO DE ACTUACIONES DE CENTRO

b.2.1 Espacio físico y espacio temporal

Es necesario el buen estado de los espacios y aulas, tal como destacábamos, junto al de pasillos, recreo, biblioteca... para el fomento de la convivencia, pues los espacios deteriorados, sucios o en malas condiciones, no facilitan las buenas relaciones.

Por otra parte, parece conveniente hacer una referencia concreta a la distribución de horarios, pues si bien no es éste un aspecto al que se le suele conceder importancia, también tiene relación con la convivencia. Los horarios deberían seleccionarse atendiendo a criterios pedagógicos (por ejemplo, las asignaturas más prácticas deberían ocupar los últimos espacios del día, así como los últimos de la semana) y la asignación de tutorías y grupos de clase con criterios de responsabilidad (por ejemplo, en muchos centros las tutorías suelen asignarse a profesores recién llegados, así como los grupos o cursos “más difíciles”).

b.2. 2 Departamento de Orientación

Normalmente, las funciones del Departamento de Orientación se centran, casi exclusivamente, en diagnosticar. Sería de gran importancia ampliar las funciones de los orientadores, como hemos tenido la oportunidad de indicar, asumiendo, entre otras, hacer sesiones de trabajo con las familias y con los profesores sobre los temas que afectan a la convivencia, formación a los mediadores, colaborando en las situaciones de acoso escolar, participando en la comisión de convivencia, participando en la elaboración del plan de convivencia del centro, etc.

c. LÍNEAS DE ACTUACIÓN CENTRO-ENTORNO SOCIOCOMUNITARIO

Los centros educativos no pueden trabajar de forma aislada; se requiere, por tanto, que todos, el profesorado y el alumnado, las familias, los agentes sociales y las diferentes administraciones, se impliquen en trabajos comunes, ya que la escuela no puede abordar en solitario la mejora de la convivencia escolar. Al igual que ocurre en otras facetas educativas, la integración del centro docente en el entorno que le rodea se presenta como un aspecto fundamental a la hora de valorar los niveles de calidad en la educación que ofrece.

Centrándonos en el Plan de Convivencia, nos gustaría apuntar la necesidad de incorporar el desarrollo de actividades en colaboración con organizaciones e iniciativas sociales del entorno: visitas educativas, actividades en entidades juveniles del barrio, ONGs, proyectos solidarios..., rompiendo de esta manera el aislamiento actual de los centros escolares. Por otra parte, es positivo llevar “invitados” al centro para participar en charlas u otras actividades que hayan surgido de las iniciativas de los alumnos en común acuerdo con los docentes y realizar actividades conjuntas con otros centros: encuentros deportivos, culturales... Se trata de abrir cauces de participación e intervención del ámbito sociocomunitario en el desarrollo de la actividad escolar que promueva la convivencia.

Entre los programas analizados, debemos destacar al respecto el Proyecto Atlántida, el cual pone énfasis en esa búsqueda de cooperación entre la escuela, familia y su entorno a través de proyectos comunitarios de intervención. El encuentro de los diferentes sectores –representantes de alumnos, de padres, municipales, equipos docentes– se realiza a través de los denominados “Comités de Ciudadanía”, que intentan dar vida a los “Consejos Escolares Municipales” y pretenden un trabajo coordinado entre diferentes sectores para abordar temas como la convivencia escolar. El Proyecto ha decidido en estos últimos años abrir las puertas de los centros escolares a la comunidad, para implicar en la mejora educativa a todas aquellas personas y entidades sociales que están interesadas en la formación de la ciudadanía y, en definitiva, preocupados por la mejora de la convivencia escolar. Por otra parte, anotamos que el “Plan Andaluz de Educación para la Paz y Noviolencia” incorpora entre sus actuaciones la posibilidad de que los centros desarrollen “Proyectos: Escuela Espacio de Paz” entre varios centros, los denominados “Proyectos inter-centros” lo que supone que diferentes centros de una misma localidad trabajen conjuntamente por el fomento de la paz, lo cual nos resulta una iniciativa ciertamente interesante.

Por otra parte, no nos gustaría finalizar sin apuntar algunos factores estructurales u organizativos que deberían impulsarse desde la administración educativa para facilitar el funcionamiento de los planes de convivencia, como

pueden ser el tamaño de los centros, la estabilidad de los equipos docentes, el número de alumnos por clase, la distribución de las áreas entre el profesorado, los recursos humanos... Desde esta perspectiva, debería favorecerse la creación de centros no de gran tamaño, así como la estabilidad de las plantillas de los centros, incrementar el horario lectivo dedicado a la acción tutorial –dada la importancia que tiene para la mejora de la convivencia escolar–, incorporar nuevos perfiles profesionales, tal como el educador social (iniciativa ya puesta en marcha en algunas Comunidades Autónomas, como Extremadura o Castilla-la-Mancha), disminuir la ratio profesor/alumno para hacer posible la atención individualizada, aprobación de normativas de derechos y deberes acordes con la realidad actual (medida también impulsada en algunas Comunidades Autónomas como Cataluña o Andalucía), etc. Sin duda, la importancia actual concedida a la temática de la convivencia ha supuesto el inicio de la puesta en práctica de algunas de estas medidas –tal y como exponíamos en el capítulo III–, pero todavía queda camino por recorrer.

5.3 PROTOCOLO PARA EL DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UN PLAN DE CONVIVENCIA DE CENTRO

Una vez expuestas orientaciones para el diseño de un Plan de Convivencia, pasamos –tal y como anotábamos– a incorporar unos cuadros-síntesis (*figura 60, figura 61, figura 62, figura 63, figura 64*), con el objetivo de ofrecer un posible protocolo para la puesta en práctica de un Plan de Convivencia de Centro, si bien, de manera previa, pasamos a realizar unas anotaciones para su mejor comprensión.

En el primer cuadro (*figura 60*), recogemos las condiciones que consideramos imprescindibles para comenzar un Plan de Convivencia, así como las fases que deben ponerse en marcha. Ahora bien, consideramos oportuno

profundizar en una de estas fases, la que supone “diseñar las actuaciones”, por las desorientaciones que hemos podido percibir en torno a esta temática entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Así pues, el protocolo se completa con un segundo cuadro (*figura 61*), en el que se especifican los pasos que deben seguirse para el diseño de las actuaciones, y –a su vez– se concreta con otros cuadros (*figura 62, figura 63, figura 64*), en donde introducimos algunas posibles actuaciones, específicas que pueden incorporarse en un plan de convivencia, atendiendo a tres ámbitos: el espacio aula, el centro en su totalidad y la interacción centro-entorno, considerando los diferentes miembros de la comunidad educativa y contemplando los focos de actuación ya trabajados por programas con varios años de experiencia.

Como puede observarse, toda la información que presentamos a continuación es bastante sintética, pero precisamente éste era uno de nuestros objetivos: que el lector observara fácilmente qué pasos debe seguir para elaborar un plan de convivencia, así como las actuaciones que debería incluir, habiendo o no leído toda la información anteriormente expuesta. Por otra parte, no queríamos dejar de ofrecer materiales didácticos que orientan muchas de las actuaciones que apuntamos; de ahí que anotemos en ocasiones algunas referencias bibliográficas prácticas complementarias a los programas que analizábamos y, a nuestro juicio, muy interesante y útil. La información la presentamos por medio de mapas conceptuales porque significa para nosotros un recurso que permite sintetizar la información y presentarla de manera clara y gráfica.

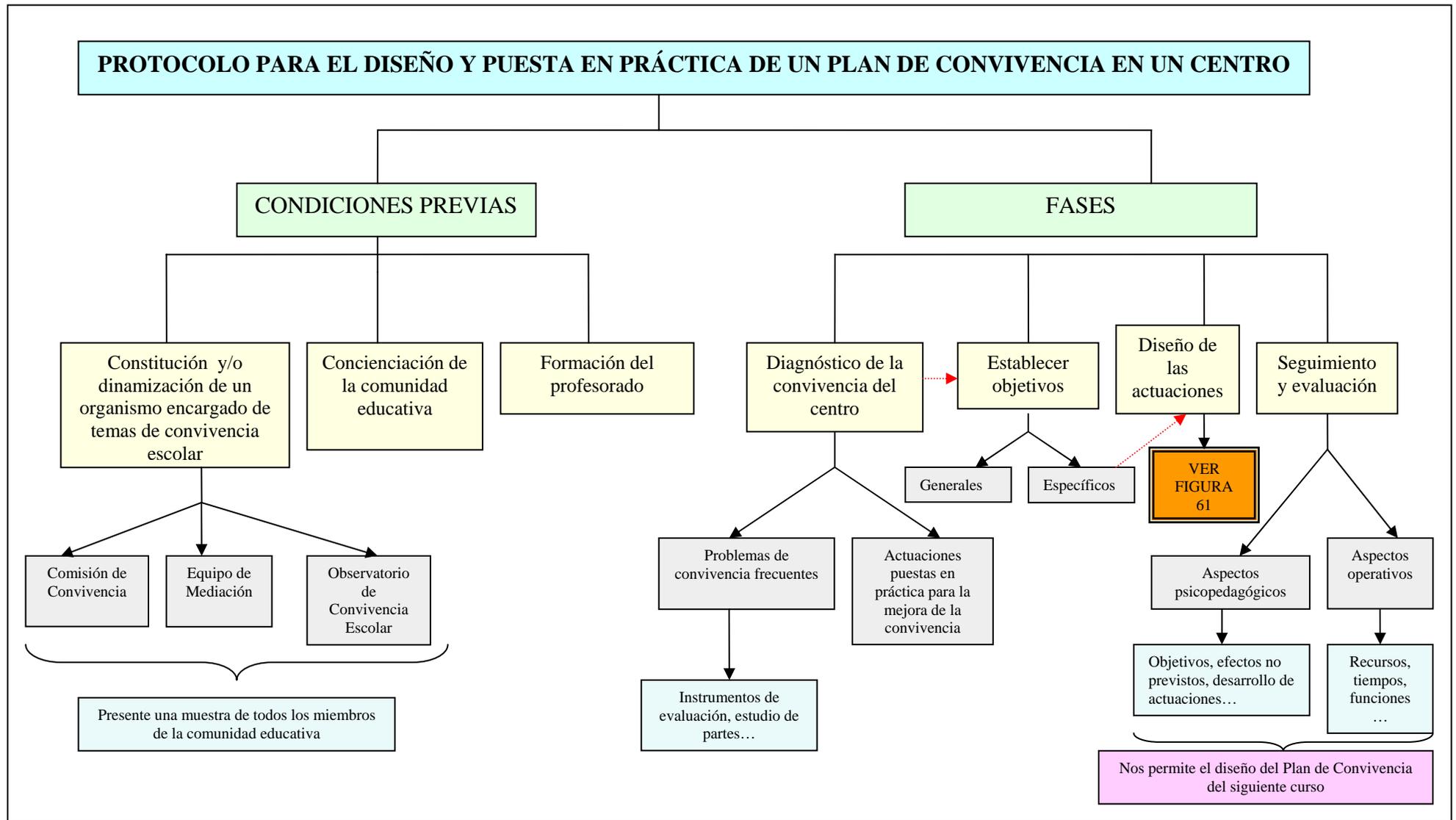


Figura 60. Protocolo para el diseño y puesta en práctica de un Plan de Convivencia de centro (Fuente: Elaboración propia)

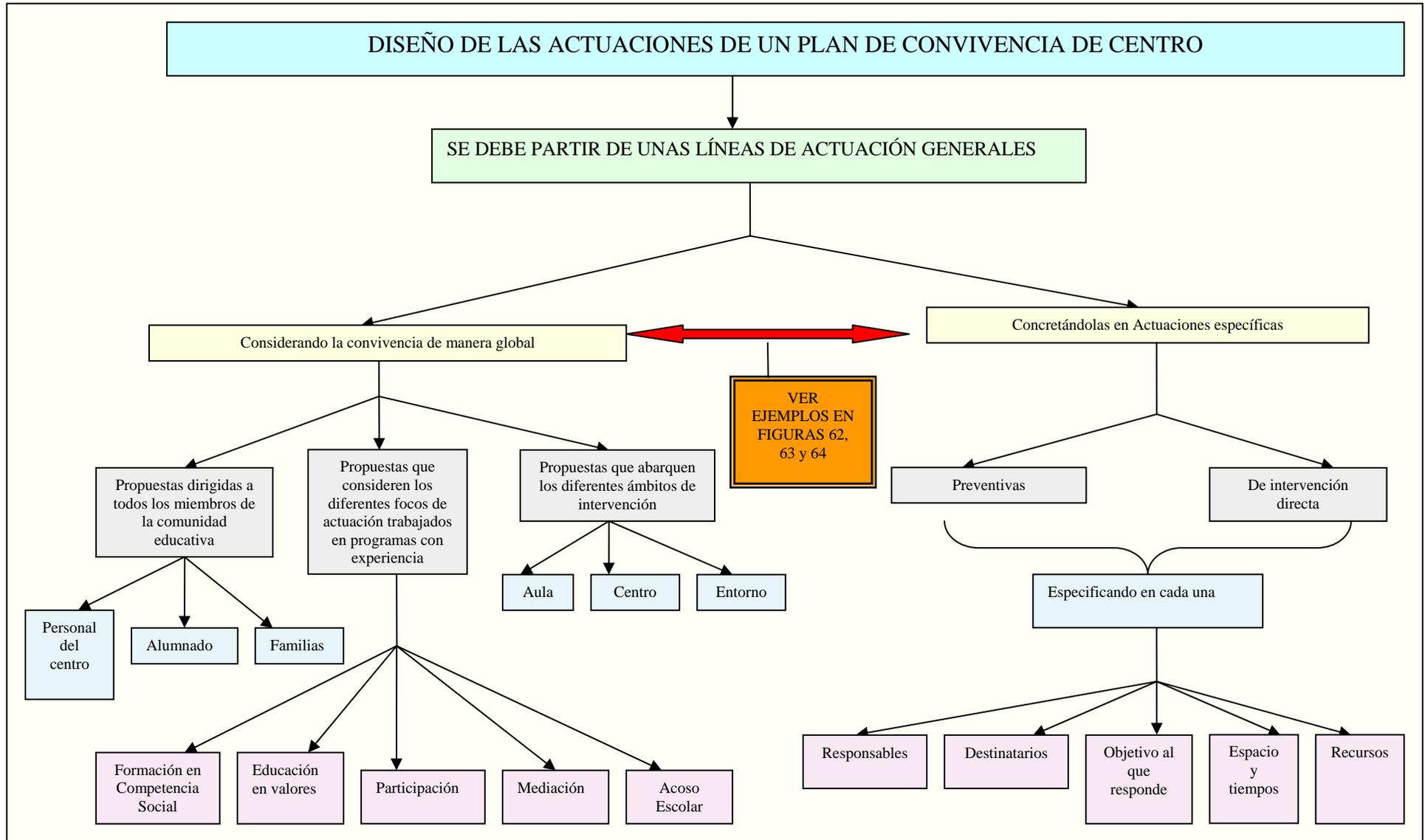


Figura 61. Diseño de las actuaciones de un Plan de Convivencia de centro (Fuente: Elaboración propia)

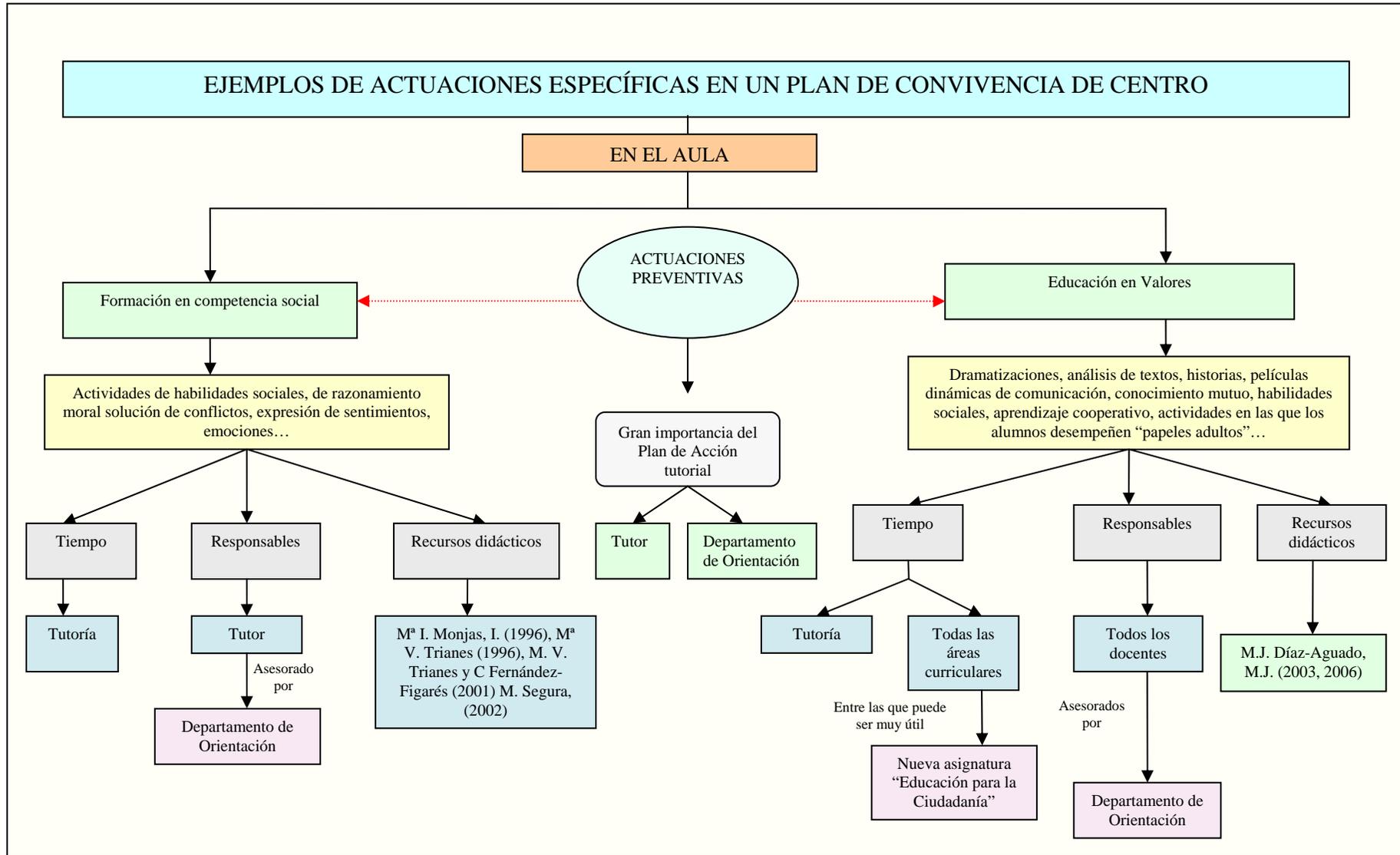


Figura 62. Ejemplos de actuaciones específicas de un Plan de Convivencia en el espacio aula (Fuente: Elaboración propia)

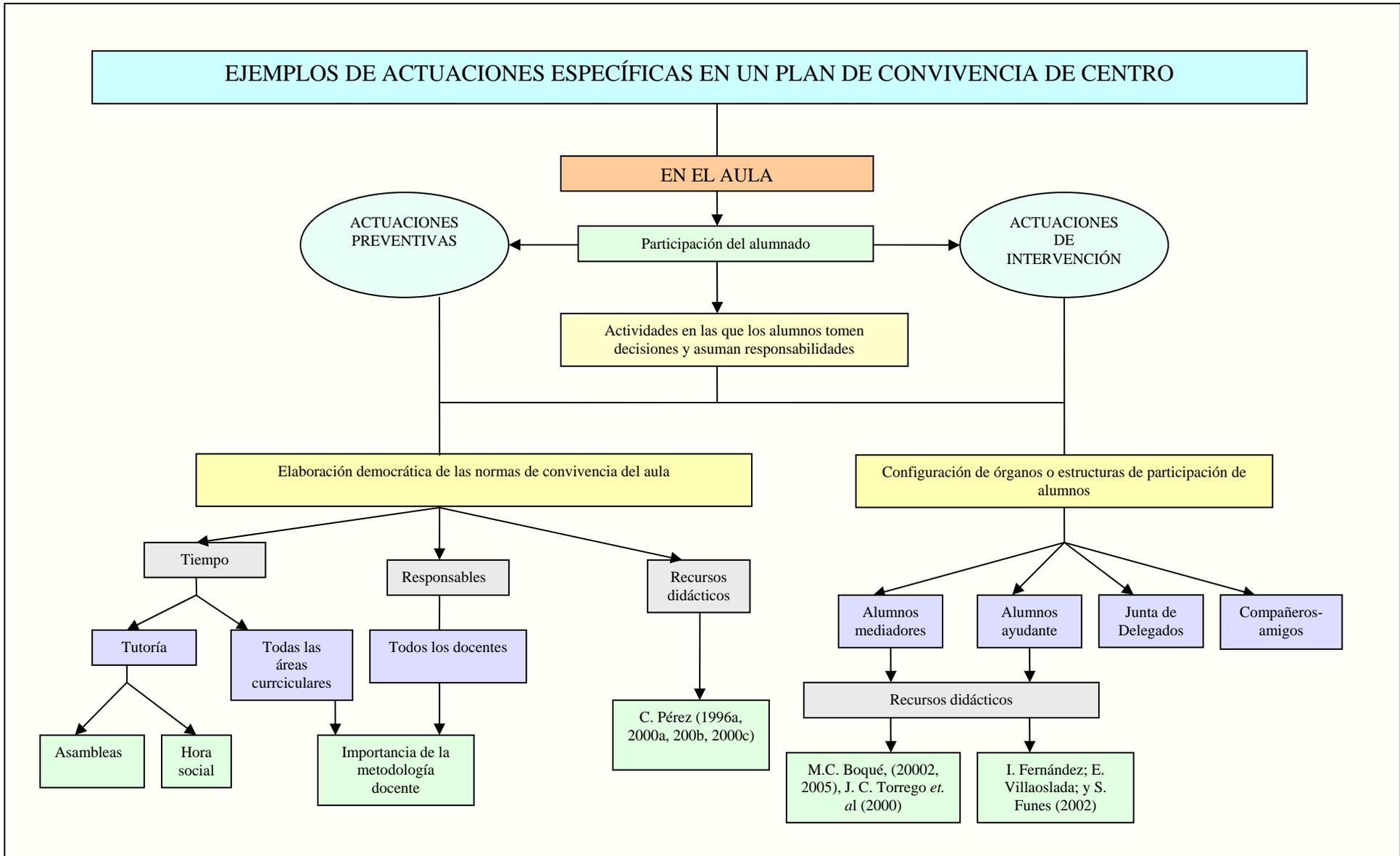


Figura 62 (Continuación). Ejemplos e actuaciones específicas en un Plan de Convivencia en el espacio aula (Fuente: Elaboración propia)

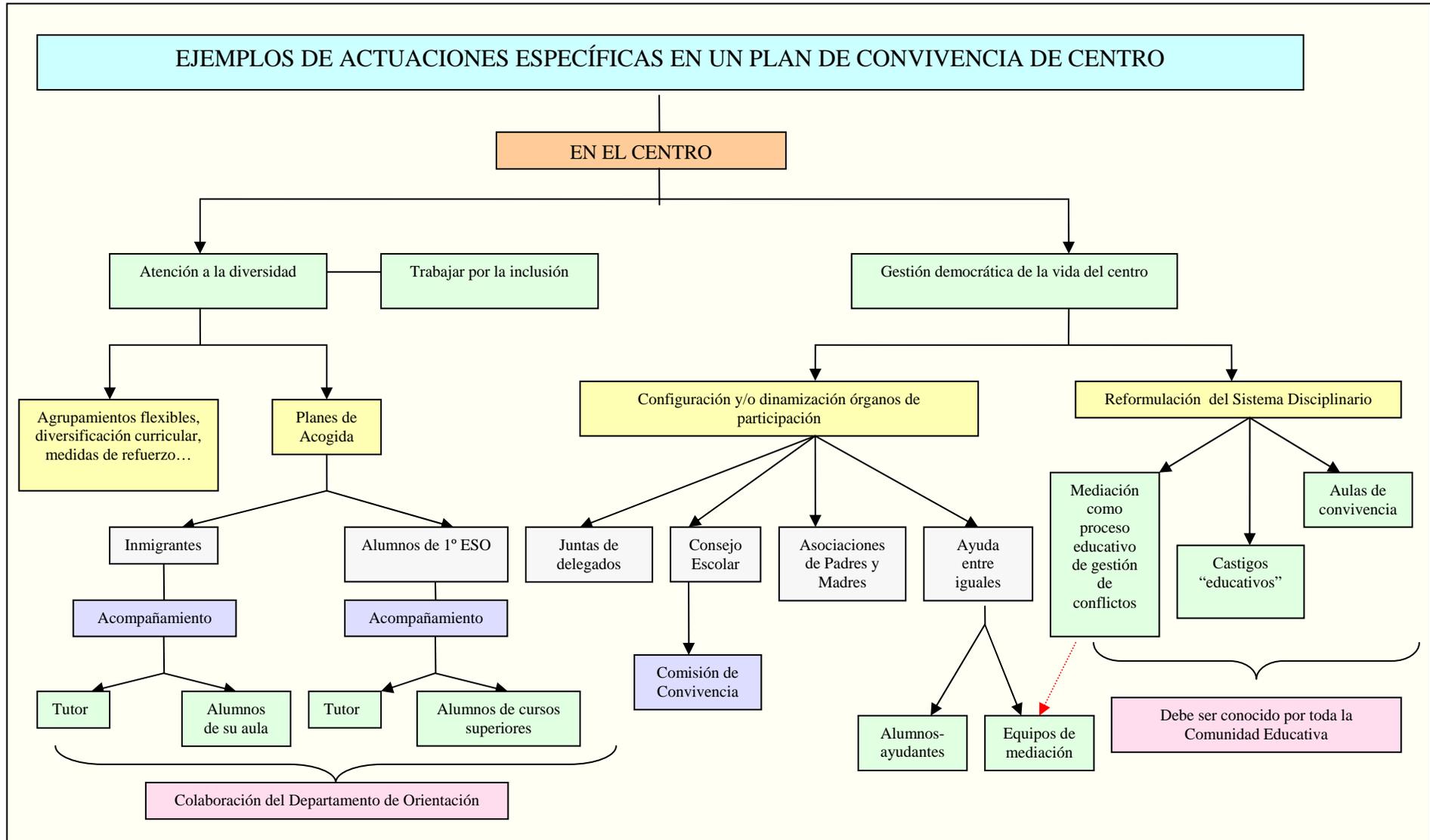


Figura 63 .Ejemplos de actuaciones específicas en un Plan de Convivencia en el ámbito del centro. (Fuente: Elaboración propia)

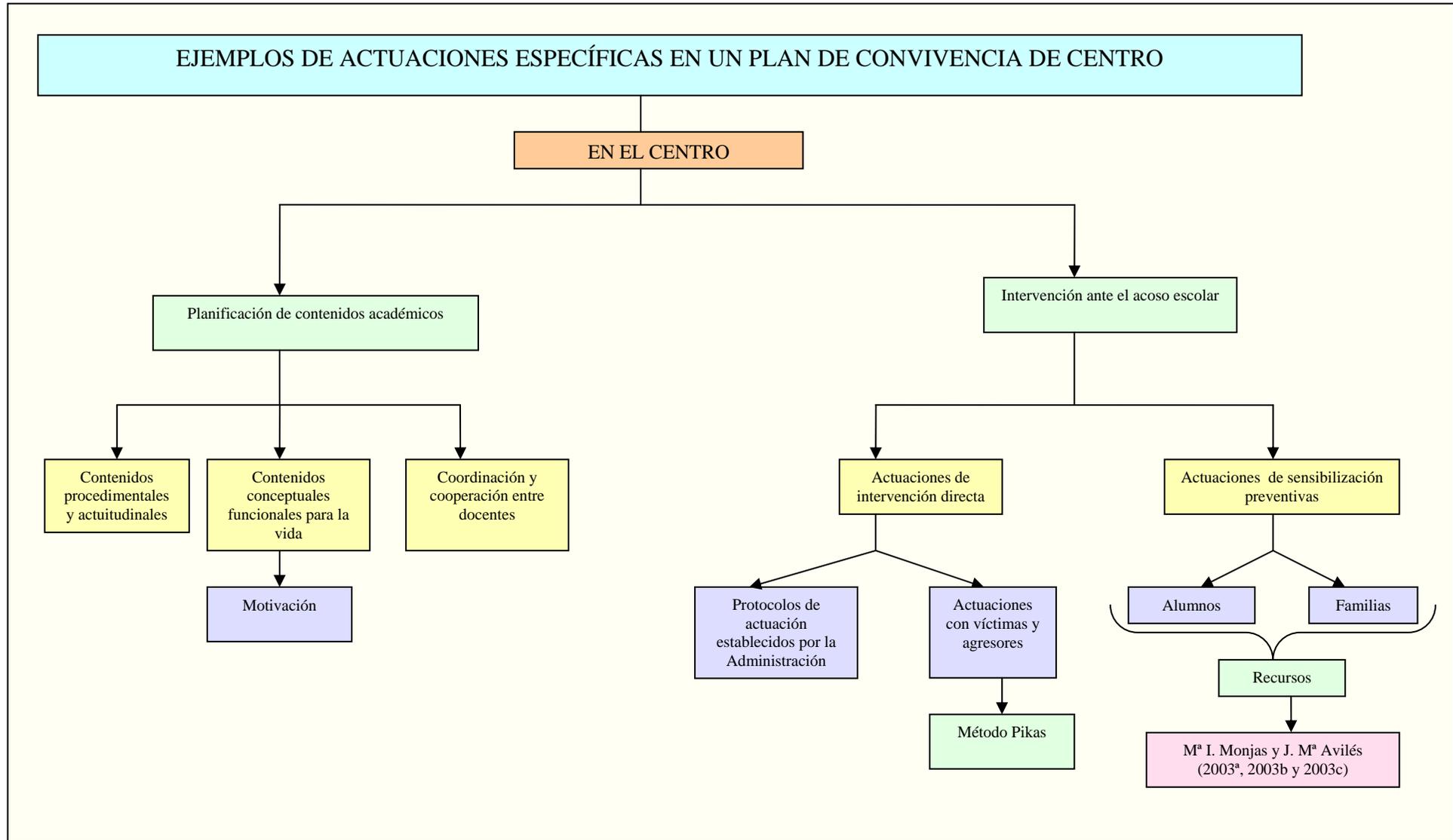


Figura 63 (Continuación). Ejemplos de actuaciones específicas en un Plan de Convivencia en el ámbito del centro. (Fuente: Elaboración propia)

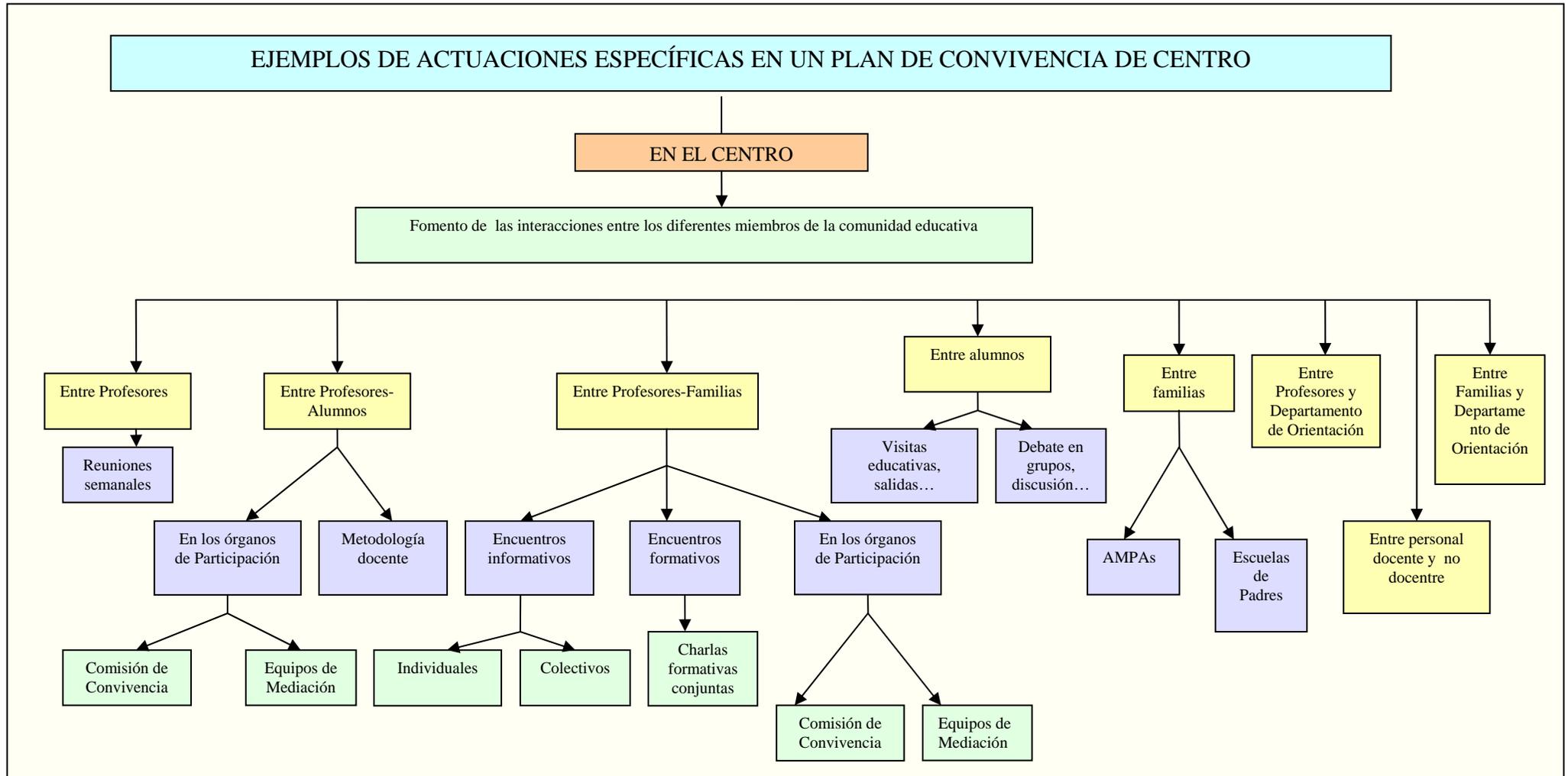


Figura 63 (Continuación). Ejemplos de actuaciones específicas en un Plan de Convivencia en el ámbito del centro. (Fuente: Elaboración propia)

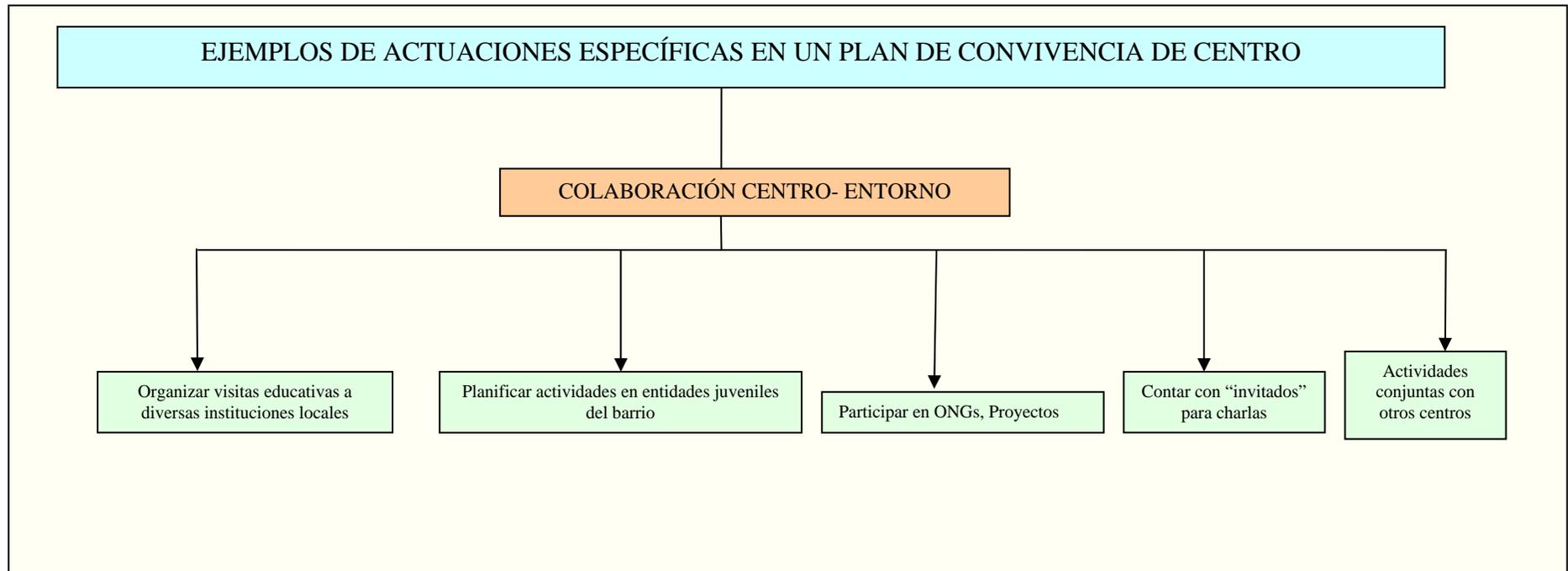


Figura 64. Ejemplos de actuaciones específicas de un Plan de Convivencia en el ámbito centro-entorno. (Fuente: Elaboración propia)

CONCLUSIONES Y PROYECTOS DE FUTURO

En estas últimas páginas exponemos las conclusiones de nuestra investigación, tratando de recapitular algunas de las ideas clave que hemos desarrollado a lo largo de nuestro estudio y presentando nuevos retos para el futuro próximo. Por ello, las conclusiones presentadas son afirmaciones –en su mayoría– precisas, pero abiertas a líneas de investigación de futuro. Iniciamos el apartado con un cuadro-síntesis de las mismas:

CONCLUSIONES	
C A P Í T U L O I	- Necesaria distinción terminológica en relación con los problemas de convivencia escolar.
	- Convivencia: concepto amplio, positivo, recurso educativo y responsabilidad compartida.
	- Escuela: espacio idóneo para el aprendizaje de la convivencia.
	- No son tan generalizados los problemas de convivencia escolar como los medios de comunicación nos presentan.
	- Abundantes investigaciones centradas en el acoso escolar; pocas en la convivencia en su globalidad.
	- Algunas respuestas pedagógicas para la mejora de la convivencia escolar pueden ser: favorecer la inclusión y el aprendizaje de la diversidad, educar en valores, la mediación, diálogo familia-escuela, participación de todos los miembros de la comunidad educativa, derechos y deberes y relación con el mundo social.
C A P Í T U L O I I	- Relevancia de la convivencia en el terreno legislativo desde los años 70.
	- Evolución del concepto de convivencia a lo largo de las últimas tres décadas: comienza siendo muy teórico y “estático” y, en la actualidad, es mucho más dinámico y volcado a la práctica.
	- Es necesario repensar la escuela: cambiar el actual paradigma centrado en la gestión burocrático-administrativa y en el tratamiento de los conflictos desde un enfoque disciplinar. Se debe priorizar la dimensión pedagógica.
	- El Consejo Escolar del centro es el órgano de gobierno al que le compete primordialmente velar por el cumplimiento de la normativa que regula la organización de la escuela y la Comisión de Convivencia debe ser la encargada de llevar a cabo las funciones más relacionadas con el tema de la convivencia.
	- Normativa referente a los derechos y deberes: precisa de cambios, convirtiéndose en un instrumento de mejora de la convivencia adecuado a las nuevas realidades y enmarcándose en una perspectiva no tan sancionadora, sino promotora de convivencia. Algunas normativas autonómicas ya caminan hacia este sentido.
	- Reglamento de Régimen Interior: herramienta fundamental que regula la organización de la convivencia de los centros en la práctica cotidiana.

CONCLUSIONES	
C A P Í T U L O I I I	- Gran preocupación por la convivencia escolar desde diferentes instancias, tanto públicas como privadas, sobre todo desde mediados de la década de los 90.
	- Diversidad en los planes, programas y proyectos de convivencia escolar: alcance social, objetivos, líneas de actuación, modos de implementación, participantes, duración...
	- Programas más generales, de respuesta más abierta y programas más específicos, de respuesta más cerrada: las iniciativas autonómicas las que más se definen por su naturaleza abierta; los programas universitarios y asociativos por ser más cerrados.
	- Las semejanzas mayores las encontramos entre los planes autonómicos promovidos en estos últimos años, que incorporan líneas de actuación muy próximas: creación de observatorios, páginas web, etc.
	- Focos de actuación frecuentes en las iniciativas de convivencia estudiadas: educación en valores, participación, competencia social, mediación e intervención ante el acoso escolar.
	- Escasos estudios previos de la realidad sobre la que se va a intervenir. Lo que suelen realizarse son investigaciones en paralelo.
	- Brevedad –en algunos casos– del marco teórico que justifique las intervenciones que se pondrán en la práctica.
	-Escasa presencia de procesos de evaluación en gran parte de los programas.
- Por primera vez, el Ministerio de Educación y Ciencia ha promovido un Plan de Convivencia a nivel estatal.	

CONCLUSIONES	
C A P Í T U L O I V	- La situación actual de los centros educativos de la Comunidad Valenciana, según los estudios, no puede calificarse de “alarmante”; no obstante, los resultados de las diferentes investigaciones ponen de manifiesto que la convivencia en los centros escolares de la Comunidad dista mucho todavía de aproximarse a un nivel mínimo exigible.
	- Diversidad, igual que a nivel estatal, entre las iniciativas de convivencia escolar de la Comunidad Valenciana.
	- De manera previa a la implantación del plan autonómico PREVI respaldado por la Conselleria, únicamente nos encontramos con iniciativas de convivencia escolar específicas dirigidas a colectivos más restringidos, a excepción del plan autonómico el “Programa para el Fomento de la Convivencia en los Centros Educativos” (PROCONCE), si bien no llegó a concretar sus intenciones en actuaciones prácticas.
	- El antecedente inmediato al PREVI ha sido la constitución de un Observatorio de Convivencia Escolar, actuación también puesta en marcha en otras Comunidades Autónomas e incluso a nivel estatal.
	- Mínima presencia de la comunidad educativa en el Observatorio de Convivencia de la Comunidad Valenciana.
	- Tendencias del futuro próximo detectadas en la Comunidad Valenciana: importancia otorgada a las familias, preocupación sobre la temática por parte de instituciones públicas, aumento de cursos de formación permanente del profesorado en cuestiones de convivencia escolar; importancia del nivel de educación primaria, elaboración de planes de convivencia por parte de los centros...
C A P Í T U L O V	- Ausencia de unas pautas claras y sencillas que permitan aproximarnos a la elaboración de un plan de convivencia a desarrollar en los centros educativos.
	- Condiciones previas para la puesta en marcha de los planes de convivencia: constitución y/o dinamización de un organismo encargado de temas de convivencia escolar; concienciación de la comunidad educativa y formación, tanto inicial como permanente, del profesorado.
	- Construir convivencia significa ir más allá de la simple puesta en práctica de actuaciones específicas aisladas y puntuales; es la planificación de una serie de actuaciones las que nos pueden permitir alcanzar resultados a largo plazo.
	- La mejora de la convivencia exige un enfoque global: intervenciones en aula, centro y centro-entorno sociocomunitario.

Comenzaremos deteniéndonos en el concepto de convivencia escolar, desarrollado, sobre todo, en nuestro primer capítulo. Hemos comprobado que se trata de una cuestión amplia y multidimensional, que no puede significarse desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis, como puede ser el de la violencia escolar o el acoso (bullying), en el que parecen centrarse actualmente los medios de comunicación. Se trata, sin embargo, de un concepto en el que se interrelacionan muchos elementos: diversidad, tolerancia, diálogo, derechos y responsabilidades, ciudadanía, participación, conflicto, enfrentamiento de intereses, democracia... y debemos atender a cada uno de ellos si buscamos comprender en su totalidad los procesos que intervienen en las relaciones humanas, los problemas que pueden comportar y, en consecuencia, las respuestas pedagógicas que podemos ofrecer.

Esta visión global implica entender que los problemas de convivencia acontecidos en los centros escolares no pueden atribuirse a una sola causa, sino que surgen como consecuencia de muchos factores, algunos de ellos ajenos a la propia estructura escolar. El modelo ecológico, teniendo como base la teoría de Bronfenbrenner, explora la relación entre los factores individuales y contextuales y considera la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento, permitiendo acercarnos de manera ajustada a la realidad, todo lo cual auspicia un conjunto de acciones y estrategias educativas.

Analizar la convivencia desde este modelo, no obstante, implica entender que la responsabilidad de educar para la convivencia no puede atribuirse a la sociedad en abstracto, a la familia, a los docentes, a los medios de comunicación, de manera independiente como si estuviésemos refiriéndonos a “compartimentos estancos”, sin conexión alguna; muy al contrario, se trata de que todos interactuemos y trabajemos por un proyecto común. Aunque los centros escolares desempeñan un papel muy importante en el fomento de la convivencia, su tarea requiere un apoyo social amplio; la educación sobrepasa los límites escolares y por tanto, es tarea de todos la de contribuir en la búsqueda de una mejor convivencia: la familia, las autoridades, los políticos, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela; sólo con la implicación de todos se

puede construir convivencia; sin duda, la construcción de la convivencia debe ser una tarea compartida. En este mismo sentido, no resulta adecuado presentar la realidad de la convivencia en los centros únicamente en términos de conflictos y de violencia, lo cual supone el reclamo de medidas eminentemente punitivas y de control, normalmente dirigidas contra los alumnos, a quienes se considera principales causantes de los conflictos producidos en la escuela.

Comprobábamos, por otro lado, que la importancia de la convivencia ha sido puesta de manifiesto por personalidades relevantes en el mundo educativo, tales como Jacques Delors, Edgar Morín, Juan Carlos Tedesco o Ricardo Díez Hochleitner; todos consideran el aprendizaje de la convivencia como tarea nuclear de la acción educativa. Y para fomentar esta enseñanza, la escuela, como escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumno emplea gran parte de su tiempo, se presenta como un lugar privilegiado para “aprender a vivir juntos”; ahora bien, repensar la escuela, cambiar el actual paradigma de la misma centrada en la gestión burocrático-administrativa de las enseñanzas y en el tratamiento de los conflictos desde un enfoque disciplinar, sancionador y reactivo, e introducir cambios en sus modelos de organización, priorizando la dimensión pedagógica, es parte del desafío escolar al que nos enfrentamos. Desde esta perspectiva, se trata de configurar la escuela como un espacio de convivencia, un escenario que prepare a los alumnos para saber relacionarse constructivamente en esferas de la vida social que sobrepasan los límites de la institución educativa. La educación para la convivencia tiene como fin la creación de estas relaciones positivas en la cultura escolar, con el objeto de consolidarlas en la vida social.

Por otra parte, hemos tenido la oportunidad de constatar que la mayoría de estudios sobre convivencia escolar reflejan que el panorama en los centros educativos no es tan caótico como los medios de comunicación tienden a reflejar; hay que afrontar con seriedad los diferentes problemas de convivencia que acontecen en los centros educativos, pero no podemos hablar de una violencia generalizada. En relación con las numerosas investigaciones realizadas en los últimos años sobre la convivencia, destacamos, asimismo, que tienden a centrar su

interés en estudiar la temática del acoso escolar, analizando su frecuencia, los perfiles de las víctimas y de los agresores, así como otras condiciones. Sin embargo, más escasos son los estudios centrados en la convivencia de la manera global que nosotros la entendemos; es decir, como recurso educativo.

En cuanto a problemas de convivencia en la escuela, una de las principales dificultades se encuentra en la confusión terminológica; debemos distinguir términos como *disrupción*, *indisciplina*, *agresividad*, *violencia*, *bullying*... que, aunque a veces son usados indistintamente, presentan algunas diferencias que deben tenerse en cuenta a la hora de impulsar actuaciones. Las respuestas a cada una de ellas, si atendemos a la reflexión y sentido pedagógico, deberán ser diferentes.

La preocupación sobre la mejora de la convivencia escolar también la encontramos en el terreno legislativo, tal y como veíamos en el segundo capítulo. Desde la transición democrática se la ha ido concediendo un papel en el curriculum, si bien observamos una clara evolución del concepto de convivencia escolar condicionado por el contexto político, histórico y social. En grandes líneas, podemos decir que en el contexto de la Ley General de Educación (1970), la convivencia se entiende como la formación en hábitos cívico-sociales, destacándose la necesidad del fomento del “espíritu de la convivencia”, el “concepto cristiano de la vida”, la “tradición y cultura patrias”...; en la transición democrática, se entiende que enseñar convivencia consiste básicamente en incluir en el curriculum contenidos teóricos muy relacionados con el tema de la democracia y del Estado (estudio de la Constitución y de los Derechos Humanos, conocimiento de figuras clave por sus aportaciones, la unidad de España como Estado...); en el contexto de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), se prima la importancia de la comunidad educativa (se hace hincapié en el Consejo Escolar, la Comisión de Convivencia, las Asociaciones de Padres y de Alumnos, los derechos...); a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) es, sin duda, cuando la convivencia escolar adquiere un relevante peso mediante la incorporación de los valores transversales que sustentan la convivencia escolar al centro curricular; finalmente, en el siglo XXI

la convivencia pasa a vincularse con la educación para la ciudadanía, para la diversidad y la no violencia.

En relación con la legislación educativa actualmente vigente, destacamos la obligatoriedad de los centros escolares de elaborar su propio Plan de Convivencia integrado en el Proyecto Educativo, el incremento de los objetivos referidos a la convivencia (entre los objetivos novedosos, quizá destacaríamos el referente a la prevención y resolución de conflictos) y la propuesta de introducir la nueva asignatura “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos”. Esta última propuesta es la que ha generado más discrepancias, ya que si bien algunos consideran que debe tratarse como una asignatura más y por tanto, con un profesorado y un espacio específico, otros opinan que la educación para la ciudadanía es mucho más que una asignatura y debe afectar a todo el profesorado y dinámica cotidiana de la comunidad escolar, con lo que debe tener un enfoque transversal. De esta manera, el binomio asignatura-transversalidad ha sido uno de los argumentos que ha generado más oposiciones.

Lo que es evidente es la evolución del concepto de convivencia a lo largo de las últimas tres décadas, ya que si bien comienza siendo muy teórico, “estático”, en la actualidad es mucho más dinámico y volcado a la práctica; ya no sólo resulta esencial transmitir contenidos, sino también, y sobre todo, organizar y gestionar la vida de los centros de una manera democrática permitiendo que los alumnos vayan interiorizando unos valores que son exigidos en toda sociedad democrática: tolerancia, participación, diálogo...El objetivo en estos momentos no se centra en enseñar unos contenidos conceptuales, sino en convertir a los centros escolares en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia. Por otra parte, el concepto de convivencia es en la actualidad más global, ya que contiene muchas más dimensiones que antes no eran contempladas; con lo cual se tratará de emplear nuevas estrategias pedagógicas acordes con el contexto histórico, político y social en el que nos encontramos.

En cuanto a instrumentos normativos más específicos sobre la temática, el Reglamento de Régimen Interior, en el seno del Reglamento de Organización y

Funcionamiento de los Centros y recogiendo los distintos derechos y deberes, es la herramienta fundamental que regula la organización de la convivencia de los centros en la práctica cotidiana. Por otra parte, es el Consejo Escolar del centro el órgano de gobierno al que le compete primordialmente velar por el cumplimiento de los documentos normativos citados y la Comisión de Convivencia la encargada de llevar a cabo las funciones más relacionadas con el tema de la convivencia. Sin embargo, los Reglamentos de Régimen Interior de los centros se presentan, en muchas ocasiones, como simples decálogos de sanciones, muy teóricos y, en cierta forma, como una rutina administrativa; por tanto, precisan de cambios, convirtiéndose en instrumentos de mejora de la convivencia adecuados a las nuevas realidades y enmarcándose en una perspectiva no tan sancionadora, sino promotora de convivencia. En un sentido similar, comprobamos que los decretos de derechos y deberes de los alumnos responden, al menos en su gran mayoría, a un enfoque que podemos calificar de reactivo, quedando muchos de ellos obsoletos, dada la fecha de promulgación y la rapidez evolutiva de nuestras sociedades.

Por otra parte, y como algo que valoramos de manera muy positiva, hemos constatado la existencia de una gran preocupación por la convivencia escolar desde diferentes instancias, tanto públicas como privadas, que, lejos de posiciones meramente derrotistas, pretenden aportar respuestas al reto de la convivencia escolar, sobre todo desde mediados de la década de los 90. Entre las iniciativas diversas promovidas en estos últimos años, nos hemos centrado en nuestro capítulo tercero en las que podemos calificar como planes, programas y proyectos de convivencia, cuya variabilidad no nos facilita el extraer unas conclusiones generales de la información presentada, si bien podemos tratar de esbozar algunas reflexiones a modo de síntesis. Dicha diversidad radica en el alcance social, los objetivos, líneas de actuación, los modos de implementación, los participantes, la duración...

Comenzaremos destacando que existen programas más generales, de respuesta más abierta y programas más específicos, de respuesta más cerrada. En este sentido, son las iniciativas autonómicas las que más se definen por su

naturaleza abierta, es decir plantean unas directrices generales comunes de actuación que posteriormente deben adaptarse a los diferentes centros escolares y a sus propias realidades; han de materializarse como propuestas concretas donde los profesionales encargados de la intervención deben asumir un rol de activador y mediador del proceso de intervención. Todas estas iniciativas comparten, por tanto, la idea de que el éxito de un programa está condicionado por el contexto concreto en el que se desarrolle, lo cual justifica que la mayoría incluyan entre sus líneas de actuación la formación de los docentes, cuyo papel es relevante en la aplicación del programa.

Junto a estas iniciativas de respuesta más abierta, existen otras mucho más concretas, de respuesta más cerrada. En general, aquí nos encontramos con los programas universitarios y asociativos. Refiriéndonos a los programas universitarios, cabe decir que incluyen actividades concretas, módulos a trabajar, sesiones a realizar... y además, se materializan con publicaciones y materiales específicos que facilitan su aplicación por parte de los centros interesados. En cuanto a los programas que hemos calificado de asociativos, por su parte, además de ser más concretos, están focalizados en ámbitos de intervención más específicos, tal como el acoso escolar o la mediación, sin abarcar la temática de la convivencia desde un enfoque global, a excepción de los proyectos promovidos por el grupo sindical de Comisiones Obreras, que son más abiertos y generales.

Las semejanzas mayores las encontramos entre los planes autonómicos promovidos en estos últimos años, que incorporan líneas de actuación muy próximas: creación de un observatorio, página web, elaboración de planes de convivencia por parte de los centros docentes a través de su autonomía pedagógica, campañas de sensibilización ante el acoso escolar, etc. Por otra parte, existen una serie de focos de actuación frecuentes en todas las iniciativas de convivencia estudiadas, a los que hemos denominado “descriptores de contenido”, los cuales nos han posibilitado ir diseñando una posible categorización pedagógica de los planes, programas y proyectos de convivencia, si bien debemos indicar que la mayoría de las iniciativas no hemos podido “encasillarlas” en una única categoría al abarcar varios descriptores. Estos focos son: la educación en

valores, la participación, la competencia social, la mediación y la intervención ante el acoso escolar. Hemos comprobado que la educación en valores y la participación son los más frecuentemente contemplados en las diversas iniciativas, si bien debemos indicar el incremento de programas en los últimos años que están incidiendo en los procesos de mediación como la herramienta más oportuna para construir y mejorar la convivencia de la comunidad escolar. Por otra parte, la competencia social se presenta como el foco de actuación menos prioritario, si bien también es contemplado por muchos de ellos. En cuanto al foco de actuación que calificábamos como “intervención ante el acoso escolar”, hemos observado que son pocos los programas que se centran exclusivamente en esta dimensión, lo cual consideramos, de alguna manera, positivo, pues, como ya decíamos, para nosotros construir la convivencia va más allá que la intervención ante este fenómeno de la violencia escolar en el que parecen haberse centrado los últimos estudios y medios de comunicación. Tal vez este ámbito no esté tan presente porque es más trabajado por medio de actuaciones más específicas o aisladas y no tanto en programas más cohesionados que consideran una mayor cantidad de ámbitos de intervención.

En cuanto a algunos aspectos generales que nos ha llamado la atención de los programas y que deberían, en nuestra opinión, subsanarse son: los escasos estudios previos de la realidad sobre la que se va a intervenir (lo que suelen realizarse son investigaciones en paralelo), la brevedad –o inexistencia en algunos casos– del marco teórico que justifique las intervenciones que se pondrán en la práctica y, sobre todo, la escasa presencia de procesos de evaluación en gran parte de los programas, pues si bien se evalúan aspectos parciales, no suele proporcionarse evidencia empírica sobre la eficacia global del programa, y menos aún existen evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos por el programa en el grupo que participa con un grupo de control que no participa. En relación con nuestro estudio de los programas, destacamos, finalmente, que por primera vez el Ministerio de Educación y Ciencia ha promovido un Plan de Convivencia a nivel estatal acordado con las principales Organizaciones Sindicales, lo cual lo consideramos un avance importante.

La diversidad entre las iniciativas de convivencia escolar también la encontramos en la Comunidad Valenciana, idea que podemos manifestar tras la realización de nuestro capítulo cuarto. Entre las diferencias destacadas de las iniciativas que estudiamos, el grado de desarrollo alcanzado por las mismas es una de ellas, lo cual se encuentra vinculado con su alcance social. Así pues, podemos afirmar que es el Plan Autonómico PREVI el que engloba aquellas iniciativas que mayor repercusión están teniendo en la actualidad en los centros de la Comunidad Valenciana, por el soporte institucional de la Conselleria de Cultura i Educació con el que cuenta. De manera previa a la implantación de este plan de convivencia global, únicamente nos encontramos con iniciativas de convivencia escolar mucho más específicas dirigidas a colectivos más restringidos y pretendiendo objetivos muy concretos, a excepción del “Programa para el Fomento de la Convivencia en los Centros Educativos” (PROCONCE) que sí constituía un plan autonómico y global de convivencia, aunque no llegara a concretar sus intenciones en actuaciones prácticas.

Por otra parte, debemos apuntar que es en el ámbito universitario desde donde se impulsa una iniciativa pionera de mejora de la convivencia en los centros de la Comunidad Valenciana, en concreto en 1994. Ya por entonces se considera la necesidad de desarrollar actividades en el aula que primen la participación de los alumnos con el objetivo de mejorar el clima escolar; a pesar de que su ámbito de actuación fue muy restringido, la significamos como un primer avance en el tema de la convivencia al sentar las bases de muchas de las actuaciones posteriores.

Junto a las iniciativas de intervención, nos hemos detenido en analizar algunos estudios referidos a la situación de la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana, de los cuales exponemos unas conclusiones generales. La situación actual de nuestros centros educativos, según los estudios, no puede calificarse de “alarmante”; no obstante, los resultados de las diferentes investigaciones ponen de manifiesto que la convivencia en los centros escolares de la Comunidad dista mucho todavía de aproximarse a un nivel mínimo exigible: son frecuentes las agresiones verbales que sufren algunos alumnos; las agresiones

físicas, aunque esporádicas, también son puestas en evidencia por algunos alumnos (por ejemplo en el Informe del Síndic de Greuges, realizado en el 2006, un 17% de los alumnos manifiestan haber sufrido agresiones físicas directas); se expone la existencia de una incoherencia en las actuaciones de los profesores, así como una infrecuente elaboración democrática de normas; son pocos los centros que cuentan con programas de mediación y que utilizan la estrategia de alumnos ayudantes; existe una opinión muy crítica de los docentes en relación con la política utilizada por la Administración en cuanto a la materia de la convivencia escolar; la desmotivación está presente en un número elevado de docentes, etc. Por lo tanto, estos elementos no debemos descuidarlos para que el deterioro de la convivencia no progrese y prevenir situaciones peores. Asimismo, se reflejan mayores problemas de convivencia que en otras Comunidades, como la del País Vasco, si bien debemos tener en cuenta las diferencias existentes en el proceso de investigación, así como en la población estudiada.

En relación con las iniciativas de intervención, detectamos que el antecedente inmediato al PREVI ha sido la constitución de un Observatorio de Convivencia Escolar, actuación también puesta en marcha en otras Comunidades Autónomas e incluso a nivel estatal. Entre otros aspectos, nos ha llamado la atención la mínima presencia del sector que más conocedor es de los problemas de convivencia escolar en el mismo: la comunidad educativa. Únicamente se refleja la participación de un representante del Consejo Escolar Valenciano, que suponemos que será algún miembro de la comunidad educativa. Al estudiar cuál es la composición de otros observatorios de convivencia recientemente creados, podemos concluir que el observatorio de la Comunidad Valenciana es el que cuenta con menor representación de la comunidad educativa, pues es prácticamente nula.

Ya centrándonos en el Plan PREVI, hemos observado su estructuración en tres tipos de medidas: medidas de prevención dirigidas al sistema educativo, medidas de prevención dirigidas a la población en riesgo y medidas de prevención dirigidas a toda la sociedad, si bien nos hemos centrado especialmente en el primer tipo. Asimismo, y atendiendo a otras instituciones, cabe señalar la

preocupación generada en algunos ayuntamientos valencianos para hacer frente a los problemas de convivencia, así como el interés que están mostrando algunas asociaciones. Por otra parte, algunas tendencias del futuro próximo que hemos detectado son: la importancia otorgada a las familias, impulsándose algunas medidas como elaboración de materiales, ampliación de información en la página web “Orientados” (enmarcada en el plan PREVI), celebración de un congreso...; la preocupación sobre la temática por parte de otras instituciones públicas, tales como el Instituto Valenciano de la Juventud, el cual ha impulsado una campaña contra el acoso escolar; el incremento del número de proyectos educativos que pretenden mejorar la convivencia escolar impulsados por el Ayuntamiento de Valencia; el aumento de cursos de formación permanente del profesorado en cuestiones de convivencia escolar; así como la adaptación de algunas medidas del Plan PREVI al nivel de educación primaria. En relación con la intervención en educación primaria, podemos señalar que parece ser ésta otra medida adoptada por muchas Comunidades Autónomas, que deciden comenzar trabajando por secundaria, seguramente donde los conflictos son más evidentes, y continúan con primaria, nivel educativo fundamental para comenzar a construir los pilares de la convivencia.

De todas las iniciativas de la Comunidad Valenciana estudiadas, nos hemos detenido, tanto en el capítulo cuarto como en el quinto, en aquella enmarcada en el Plan PREVI que supone que cada centro docente de esta Comunidad ha de elaborar su propio plan de convivencia a partir del curso 2006-07. Es ésta una tendencia también propia de otras Comunidades, en consonancia con la iniciativa ya regulada a nivel estatal mediante la aprobación de la reciente LOE. En estos momentos, la tendencia parece ser la elaboración de planes de convivencia desde la proximidad, desde la propia realidad de los centros, que deben, a través de su autonomía pedagógica, incluir un plan de convivencia en sus respectivos proyectos educativos. Así pues, la diferencia temporal entre las distintas disposiciones legislativas autonómicas referidas a los planes de convivencia es mínima, lo cual influye en sus grandes similitudes: objetivos muy próximos, fases prácticamente idénticas, contenidos semejantes, etc. Por otra

parte, destacamos que, a excepción de la normativa de Navarra, no encontramos apenas pautas orientativas para llevar a cabo estos procesos. La ausencia de unas pautas claras y sencillas que permitan aproximarnos a la elaboración de un plan de convivencia a desarrollar en los centros educativos es, por tanto, un elemento común en las normativas; hecho que justifica nuestra aportación de algunos apuntes al respecto en las últimas páginas de la investigación. En relación con la normativa reguladora de la elaboración del plan de convivencia en la Comunidad Valenciana, sí se presenta un modelo orientativo para diseñarlo, tal y como veíamos, pero consideramos que es excesivamente esquemático y poco concreto. Por otra parte, no abarca la convivencia de la manera global que nosotros la entendemos, pues se focaliza, a nuestro juicio de manera excesiva, en el tema del acoso escolar, que siendo una problemática de gran relevancia, no debe suponer el “olvido” de otros ámbitos de trabajo.

Entre las pautas orientativas que establecemos, apuntamos la necesidad de tres condiciones previas para la puesta en marcha de los planes de convivencia: constitución y/o dinamización de un organismo encargado de temas de convivencia escolar; concienciación de la comunidad educativa y formación, tanto inicial como permanente, del profesorado. En cuanto a la formación del profesorado, hemos comprobado que la formación inicial de los docentes en temas de convivencia escolar en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado es muy escasa y prácticamente nula en el resto de las Facultades, lo cual apunta la necesaria renovación curricular de los planes de estudios en este sentido. En relación con la permanente, sin embargo, las actuales demandas del profesorado sí han ocasionado un incremento de cursos sobre la temática de la convivencia.

Una vez llevadas a cabo las tres condiciones previas, una serie de fases parecen necesarias en la elaboración de todo programa educativo y, por tanto, también de convivencia: diagnóstico de la convivencia del centro, establecimiento de objetivos, diseño de actuaciones y seguimiento y evaluación. Sin embargo, nuestro interés principal se ha centrado en el diseño de las actuaciones; es aquí, donde consideramos que los docentes se encuentran más desorientados y, por

tanto, requieren un mayor apoyo; situación que percibimos, al menos, en la realidad escolar de la Comunidad Valenciana. Así pues, proponemos algunas líneas de actuación que deberían incluirse en todo plan de convivencia, abarcando tres ámbitos: aula, centro y centro-entorno sociocomunitario.

Tal y como hemos comprobado en nuestra investigación, es en el espacio aula donde las líneas de actuación trabajadas son en su mayoría preventivas; es decir, se pretende crear un clima de convivencia lo más positivo posible para que no se desencadenen situaciones problemáticas. En este sentido, consideramos que un plan de convivencia debería incorporar entre sus actuaciones: la formación en la competencia social, la educación en valores y la participación del alumnado. Por otra parte, se constata que existen algunos factores que contribuyen al impulso de tales actuaciones, como son la acción tutorial, el estilo docente y el espacio físico-temporal, con lo que deberán tenerse en cuenta. Sin embargo, las actuaciones para mejorar la convivencia escolar deben sobrepasar los límites del aula, afectando a la vida general del centro escolar; organización, curriculum, todos los miembros de la comunidad educativa... Debe tenerse en cuenta que un centro educativo no es una simple suma de aulas, ya que en él interactúan muchos más aspectos, y que el aprendizaje de la convivencia no es responsabilidad única de una asignatura, ni exclusivamente de los tutores. Sin duda, para trabajar la convivencia se requiere entender el centro en su globalidad. Así pues, algunas líneas de actuación que proponemos son: atención a la diversidad, gestión democrática de la vida del centro, configuración de equipos de mediación, planificación de los contenidos, interacción entre los diversos miembros de la comunidad educativa e intervención ante el acoso escolar. Asimismo, algunos factores que contribuyen a su puesta en práctica son: el espacio físico-temporal y el Departamento de Orientación. Finalmente, hacemos hincapié en que los centros educativos no pueden trabajar de forma aislada; se requiere, por tanto, que todos, el profesorado y el alumnado, las familias, los agentes sociales y las diferentes administraciones, se impliquen en trabajos comunes, ya que la escuela no puede abordar en solitario la mejora de la convivencia escolar. Al igual que ocurre en otras facetas educativas, la integración del centro docente en el entorno que le

rodea se presenta como un aspecto fundamental a la hora de valorar los niveles de calidad en la educación que ofrece. Así pues, apuntamos la necesidad de incorporar el desarrollo de actividades en colaboración con organizaciones e iniciativas sociales del entorno: visitas educativas, actividades en entidades juveniles del barrio, ONGs, proyectos solidarios..., rompiendo de esta manera el aislamiento actual de los centros escolares. Por otra parte, es positivo llevar “invitados” al centro para participar en charlas u otras actividades que hayan surgido de las iniciativas de los alumnos en común acuerdo con los docentes y realizar actividades conjuntas con otros centros: encuentros deportivos, culturales... Se trata de abrir cauces de participación e intervención del ámbito sociocomunitario en el desarrollo de la actividad escolar que promueva la convivencia.

Evidentemente, las líneas de actuación propuestas únicamente pueden orientar, no son “recetas mágicas”, y cada centro tiene unas peculiaridades concretas y por tanto, deberá adaptar las indicaciones propuestas a sus necesidades particulares. Lo que no debe olvidarse es que la mejora de la convivencia exige un enfoque global, como en reiteradas ocasiones hemos manifestado, ya que se inserta en la política general del centro y en ella inciden las actuaciones desarrolladas en diferentes ámbitos. Así pues, son importantes tanto las actuaciones referidas a la organización del centro y a la participación de la comunidad educativa, como las actuaciones específicas puestas en marcha por un docente en su aula. Ahora bien, la elaboración de los planes de convivencia exige una reflexión detenida y un gran trabajo por parte de toda la comunidad educativa y no en todos los casos está siendo posible, ya sea por la desorientación en la que se encuentran los docentes, por la falta de apoyo administrativo, por la falta de coordinación, etc. Es evidente, tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de nuestra investigación, la existencia de estrategias y recursos educativos que permiten mejorar la convivencia escolar; no obstante, muchas de estas respuestas pedagógicas son desconocidas por un gran número de docentes y familias, desorientados –al menos una gran mayoría– ante una situación que los medios de comunicación suelen mostrar como alarmante. Si bien no consideramos

conveniente el generar esta alarma, como ya resaltábamos, sí creemos que nos encontramos en el momento idóneo de actuar, por lo que parece oportuno aprovechar la sensibilidad generada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa como el inicio de la puesta en marcha de un plan de convivencia.

En cuanto a posibles proyectos próximos, el estudio presentado, como señalábamos, supone la consecución de unos objetivos inicialmente marcados, pero también el comienzo de nuevos proyectos y de la consecución de nuevas metas. Algunas propuestas que desde el contexto de esta tesis nos parecen interesantes son las siguientes:

- Realizar un estudio mucho más detallado sobre iniciativas de convivencia escolar internacionales, así como la comparación entre las mismas y las desarrolladas en nuestro país.

- Profundizar en un marco común para la elaboración de los planes de convivencia, partiendo de las líneas de actuación ya propuestas.

- Estudiar con detalle los planes de convivencia de centros de la Comunidad Valenciana, constatando si se ha producido una mejora a partir de su implementación y cuáles son las líneas de actuación que están funcionando y cuáles no.

- Analizar los diferentes portales de convivencia escolar que se han puesto en marcha en estos últimos años, analizando su contenido didáctico, sus posibles elementos de mejora, etc.

Finalmente, no quisiésemos terminar nuestra investigación sin expresar el agradecimiento de antemano a todas las críticas, sugerencias, reflexiones... que nos hagan llegar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA, X. (2002). “La gestión de conflictos en el centro”. En M. MARTÍNEZ y A. TEY (coord.). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto* (pp. 53-91). Bilbao: Desclée.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (coord.) (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- ALZATE, R. (1998a). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. País Vasco: Servicio Editorial del País Vasco.
- (1998b). “Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar”. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 14- 18.
- (2005). “Programas de convivencia en el ámbito educativo”. En F. ROMERO (comp.). *La mediación. Una visión plural* (pp. 232-244). Canarias: Gobierno de Canarias.
- (2006). “Educación para la convivencia: enfoque global de transformación de conflictos en la escuela”. En *Actas IX Foro Anual de Orientadores* (“La atención a la Diversidad en las Aulas”) (pp.1- 10).
- ANGULO, J.C. y ORTEGA, R. (2004). “El patio de recreo: escenario de convivencia entre escolares de primaria”. En R. ORTEGA y R. DEL REY, R. (coord.). *Construir la convivencia* (pp. 137-155). Barcelona: Edebé.
- ÁNTUNEZ, S. (2000). “La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales”. En VARIOS. *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp. 27-32). Barcelona: Graó.
- ARANGUREN, L. A. (2001). *Una escuela abierta al barrio*. Madrid: ICCE-Editorial CCS.

- ARARTEKO (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Consultado el 04-05-2007 en <http://www.ararteko.net/webs/iextras/conflictos-ceneduc2006/conflictos-ceneduc2006C.pdf>
- ARIAS, B. y MORENTÍN, R. (2004). *Evaluación del Programa CONPA*. Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid. Estudio patrocinado por la Dirección Provincial de Educación y Cultura de Palencia. Consultado el 18-03-2006 en http://www.apepalen.cyl.com/PDF/CONPA_p.pdf
- AVILÉS, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- BÁRCENA, F. (1999). “La educación de la ciudadanía”. En F. BÁRCENA y G. JOVE (coord.). *La escuela de la ciudadanía* (pp. 157-184). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). “Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural”. *Bordón*, 56 (1), número monográfico XXIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (“La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad”), 65- 80.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003). “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario (“Ciudadanía y Educación”), 33-56.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de València.
- BERNAL AGUDO, J.L. (2006). “Una nueva organización escolar”. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 89-93.

BLANCO, N., BAUTISTA MARTÍNEZ, J. Y PORLÁN, R. (coords.) (2001). “La LOGSE y la (contra) reforma anunciada. Foro de debate sobre la calidad de la enseñanza en el sistema educativo español”. Consultado el 1-07-2002 en la página web del Foro Jabalquinto: <http://www.leydecalidad.org/doc/doc-jabalquinto.pdf>

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2006). “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia”. *Revista de Educación*, 339, 293-315. Consultado el 05-02-2007 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf

BOLÍVAR, A. (1993). *Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.

- (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- (2004). “La autonomía de centros escolares en España: Entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas”. *Revista de educación*, 333, 91-116.

BONAFÉ-SCHMITT, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.

BOQUÉ TORREMORELL, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat.

- (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.

- (2004). “Algunes idees sobre mediació escolar...i un miler de conflictes”. *Àmbits de psicopedagogia*, 12, 17-20.

- (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC

- (2006). “Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos”. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España, nº 2*. Consultado el 5-02-2006 en <http://www.adide.org/revista/adide02/2sumario.htm>
- CAMPO, A. (2000). “De la convivencia escolar o de la reconstrucción de las expectativas”. *Organización y gestión educativa, 4*, núm. monográfico (“Convivencia en centros educativos”), 3-8.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (2000). *Educación en la España Contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- CARBONELL, J. (2001). “El profesorado y la innovación educativa”. En J. GIMENO (coord.). *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 205-220). Andalucía: Akal.
- (2002). “Tres pasos atrás”. *Cuadernos de Pedagogía, 313*, 3.
- CARBONELL, J. L. (1997). *Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Menor.
- (2005). “Mecanismos legales de resolución de conflictos desde el ámbito educativo”. Ponencia presentada en *I Jornadas de Menores en Edad Escolar: conflictos y oportunidades*. Celebradas en Palma de Mallorca el 11 de noviembre de 2005. Consultado el 14-03-2006 en http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/jl_carbonell.pdf
- CARBONELL, J. L. Y PEÑA, A. I. (1999). “*Convivir es vivir. Programa para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar en los centros educativos*”. Madrid: Defensor del Menor. Colección: Materiales de apoyo al Programa.

- CARDONA, L. Y HOYOS, F. (2006). "Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares". *Revista De Acuerdo*, 2, 7-9. Consultado el 02-02-2007 en http://equal-analogias.ceim.net/escuela_monografias.php.
- CARUANA, A. (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2º Ciclo de la ESO*. Generalitat Valenciana. Puede descargarse on-line en http://cefirelda.infoville.net/imagenes/enius4/2005/11/adjuntos_fichero_110145.pdf
- CASAMAYOR, G. (1998). "Tipología de conflictos". En G. CASAMAYOR (coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- CASCÓN, F. (2000). "¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?". *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- CASTELLANO, E. (2002). "Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso". *Aula de Innovación Educativa*, 115, 56-59.
- CAVA, Mª J. y MUSITU, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CENTRO REINA SOFÍA (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Goaprint, S.L.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CID, X.M.; DAPÍA, Mª D.; HERAS, P. y PAYÁ, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.

CIDE (1988). *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (I)*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

- (1990). *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (II)*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

- (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

CIE-FUHEM, IDEA (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Consultado el 15-12-2005 en http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/cie_encuestas.asp

- (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Consultado el 15-12-2005 en http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/cie_encuestas.asp

COLOM, A.J. y DOMÍNGUEZ, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.

COMMUNITY BOARDS y ALZATE, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación. Secundaria (Tomos I y II)*. Bilbao: Mensajero.

CONSEJO ESCOLAR (2005). “El Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia”. En *Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía* (pp. 136-147). Puede descargarse on-line en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/pdfs/Conv/Inf04_Respuesta.pdf

CONSELLERIA DE BENESTAR SOCIAL (2004). *Plan Valenciano de la Inmigración 2004-2007*. Generalitat Valenciana. Puede descargarse on-line en <http://www.bsocial.gva.es/portal/>

CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I ESPORT (2000). “Plan Inicial para la atención educativa de los hijos e hijas de familias extranjeras inmigrantes (2000-2003)”. Generalitat Valenciana.

- (2005). *Plan PREVI. Plan de Promoción de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana*. Puede descargarse on-line en http://www.cult.gva.es/ivece/ivece/7_previ/docs/previ_publici.pdf

- (2006). *Plan formación profesorado 2006*.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978)

COWIE, H.; JENIFFER, D.y SHARP, S. (2003). “School violence in United Kingdom”. En P.K. SMITH (coord.). *Violence in Schools: The response in Europe* (pp. 263-281). London: Routledge.

COWIE, H. y OLAFSON, R. (2000) (citado en TRIANES, M.V., 2000). “The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression”. *School Psychology International*, 21 (1), 79-95.

CRESPO, M.J. (2002). “La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas”. *Revista EDUCACIÓN Y FUTURO*, 8. Consultado el 23-03-2003 en http://www.cesdonbosco.com/revista/art_publicados_8.asp

- DE CASTRO, M. (2003). "Ponencia". En *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática* (pp. 75-80). Madrid: Fundación Santillana.
- DE MIGUEL, X. (2006). "Àmbit Mediació Escolar". En Mesa Redonda ("Experiències de mediació en diferents àmbits socials: comunitari, penal, escolar, familiar, intercultural") de las *III Jornades de Mediación* ("La mediació, una cultura per conviure en pau"). Celebradas en Barcelona los días 2,3 y 4 de marzo.
- DE PRADA, M^a D. (2000). "Diversidad y diversificación en la Educación Secundaria Obligatoria: Tendencias Actuales en Europa". *Revista de Educación*, 329. 39- 65.
- DE PUELLES, M. (1992). "Tecnocracia y política en la Reforma Educativa de 1970". *Revista de Educación*, número extraordinario ("La Ley General de Educación veinte años después"), 13-30.
- (1996). "Las leyes educativas de la democracia española". En M. DE PUELLES (coord.). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria* (pp. 31-46). Barcelona: ICE-Horsori.
- (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*.
- (2004). *Documento de bases para la promoción de la convivencia en los centros educativos* Consultado el 10-02-2005 en <http://www.dmenor-mad.es/pdf/basesconvivencia.pdf>

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Consultado el 15-02-2002 en <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

- (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Consultado el 15-05-2007 en <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Unesco/ Santillana.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN, DEPARTAMENTOS DE JUSTICIA Y CULTURA DEL GOBIERNO DEL PAÍS VASCO (2004). *Educación para la Convivencia y la Paz en los centros escolares de la CAPV*. Consultado el 25-04-2005 en <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004a). *Educació física i convivència*. Material que complementa la carpeta de difusión del Programa "Convivència i Mediació Escolar".

- (2004b). *La convivència en els centres d'ensenyament secundari. Recull de conferències i experiències de mediació als instituts d'educació secundària de Catalunya*. Material que complementa la carpeta de difusión del Programa "Convivència i Mediació Escolar".

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003). *La convivència en els centres d'ensenyament secundari*. Carpeta de difusión del programa "Convivència i Mediació Escolar". El material impreso se puede descargar on-line en <http://www.gencat.cat/educacio/depart/convivencia.htm>

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Consultado el 10-09-2005 en http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/3_1.htm

- (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación

DÍAZ-AGUADO, M.J (coord.) (1994). *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.

- (coord.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

- (coord.) (2004). *Programas de Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Tres volúmenes y dos vídeos. Los libros están también disponibles en: mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm

Diccionario de la Real Academia Española (2001).

Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). Madrid: Santillana (Dirección: Sergio Sánchez Cerezo). Primer volumen.

DIEZ, F. y TAPIA, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós.

DÍEZ HOCHLEITNER, R. (2003). “Documento básico de trabajo”. En *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática* (pp. 9-26). Madrid: Fundación Santillana: 9- 26.

- DIGÓN, P. (2003). “La Ley Orgánica de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultado el 25-II-2006 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-digon.html>
- EL JUSTICIA DE ARAGÓN (2002). *Informe Especial sobre la violencia juvenil en Aragón*.
- ELZO, J. (1998). “La violencia escolar; ¿preocupación real o construcción mediática? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 8- 14.
- (2001). *Joventut i seguretat a Catalunya. Els comportaments problemàtics dels joves escolaritzats*. Departament d’Ensenyament i Departament d’Interior de Catalunya. Se puede descargar on-line en http://www.gencat.net/interior/docs/text_integre.pdf
- ESCAMEZ, J (2003). “Los valores y la educación en España (1975- 2001)”. En *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 205-237). Murcia: Teoría de la educación ayer y hoy.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R. y SALES, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: IDEA BOOKS.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2002). *La educación de la ciudadanía*. Madrid: CCS. ICCE.
- ESPERANZA, J. (coord.) (2001). “*Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*”. Madrid: Federación de Enseñanza de. CC.OO.
- EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Consultado el 10-12-2005 en <http://www.eurydice.org>.

FAPAES (2005). “Las familias y la educación”. *Aula de Innovación Educativa*, 141, 45-49.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. (2006). *Estudio sobre los problemas de convivencia*. Consultado el 20-02-006 en <http://ccoo.trimedia.es/bdigital/com/cce/estudio1.htm>

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona: Laia.

- (2002). *En torno al borrador de la LOCE. Los Itinerarios (los abiertos y los encubiertos)*. Consultado el 1-07-2002 en sitio web del Foro Jabalquinto: <http://www.leydecalidad.org/doc/itinerarios.pdf>

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

- (2006). “La voz del alumnado para vencer el conflicto”. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 105-111.

FERNÁNDEZ, I.; VILLOSLADA, E. y FUNES, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.

FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.

FERRER, N. (2002). “La intervención de terceros: nuevas estrategias para afrontar el conflicto”. *Temáticos escuela española*, 4, número monográfico (“Resolución de conflictos y mediación en centros docentes”), 7-8.

Ficha técnica de propuesta de Título Universitario de Grado según RD 55/2005, de 21 de enero. Enseñanza de Grado en Magisterio de Educación Primaria.

Ficha técnica de propuesta de Título Universitario de Grado según RD 55/2005, de 21 de enero. Enseñanza de Grado en Magisterio de Educación Infantil.

GARCÍA HERRERO, G. y RAMÍREZ NAVARRO, J. (2006). *Manual práctico para elaborar proyectos sociales*. Madrid: Consejo General de Colegios de Diplomados de Trabajos Sociales, Siglo XXI.

GARCÍA LÓPEZ, R. (coord.) (2004). *Evaluación de la respuesta educativa de la Comunidad Valenciana a los hijos e hijas de inmigrantes en centros sostenidos con fondos públicos*. Investigación subvencionada por el IVECE. Generalitat Valenciana.

GARCÍA LÓPEZ, R. y MARTÍNEZ, R. (coord.) (2001). *Los conflictos en las aulas de la ESO. Un estudio sobre la situación de la Comunidad Valenciana*. Valencia: L' Ullal Edicions, Federació d'Ensenyament CC.OO.

GARCÍA LÓPEZ, R. y MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2007). "La Educación como respuesta: principios, objetivos y propuestas de futuro". En R. LÓPEZ MARTÍN (coord.). *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse* (pp. 213-247). Valencia: Universitat de València.

GARCÍA LÓPEZ, R., TRAVER, J. A. y CANDELA, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS-ICCE.

GARCÍA RAGA, L. (2004). *La convivencia como recurso educativo. Programas e iniciativas sobre convivencia escolar*. Trabajo de Investigación

defendido en la Universitat de València. Dirigido por el Dr. Ramón López Martín.

- (2005a). “Participar y convivir. Ejes de la mediación socioeducativa”. En *I Congreso Internacional Interdisciplinar de Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Celebrado en Barcelona. Publicación en soporte informático (CD, ISBN: 84-609-5846-9).
- (2005b). “La mediación en el contexto escolar valenciano”. Publicación en REDSOLOMEDIACIÓN (www.solomediacion.com/), sección E-Textos.

GARCÍA RAGA, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (2004). “La convivencia escolar. Un instrumento en la búsqueda del equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad”. En *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Celebrado en Valencia. Publicación en soporte informático (CD, ISBN: 84-370-0149-8).

- (2007). “Mediación y Sistema Escolar. La convivencia como horizonte”. En R. LÓPEZ (coord). *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse* (pp. 71-114). Valencia: Universitat de València.

GARCÍA RAMOS, D. Y MEDINA VAQUERO, M. (2002). “Programa CONPA Programa para la mejora de la convivencia en los centros educativos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). Consultado el 21-IX-2006 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>

GARFELLA, P. y LÓPEZ MARTÍN, R. (1999). *El juego como recurso educativo. Guía antológica*. Valencia: Tirant lo Blanch.

GERNIKA GOGORATUZ, CENTRO DE INVESTIGACIÓN POR LA PAZ (1994). *Transformación de Conflictos y Mediación como propuesta para*

el desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco. Informe sobre el programa piloto de transformación de conflictos y mediación entre iguales que se está llevando a cabo durante el curso 1993/94 en el Instituto de Formación Profesional en Barrutialde de Gernika.

GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE (MEC).

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). “La enseñanza y educación pública. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad”. En J. GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.). *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 15-64). Andalucía: Akal.

GINÉS MARTÍNEZ, C. (2005). “Sombras y luces de la relación familia y escuela”. En J. M. ESCUDERO MUÑOZ (coord.). *Sistema educativo y democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático* (pp. 99-150). Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, OCTAEDRO y FIES.

GIRÓ, J. (1998). La justicia y la mediación: dos figuras diversas de la actividad comunicativa. *Educación Social*, 8, número monográfico (“Mediación y Resolución de Conflictos”), 18-28.

GÓMEZ, C.; MATAMALA, R; ALCOCEL, T. e INSTITUTO VALENCIANO DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA (2002). “La convivencia escolar como factor de calidad”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5 (1). Consultado el 13-05-2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>.

GÓMEZ CASAÑ, P. y NAGORE, E. (1999). *Informe inicial. Violencia escolar enseñanza secundaria 12-18 años. Programa de fomento de la*

convivencia en centros escolares. Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Deporte. Documento interno no publicado.

- (2000). *Informe sobre vandalismo y robos. Violencia escolar enseñanza secundaria 12-18 años. Programa de fomento de la convivencia en centros escolares*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Deporte. Documento interno no publicado.

GÓMEZ CASTRO, J.L. (2006). “La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora”. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 2. Consultado el 5-II-006 en: <http://www.adide.org/revista/adide02/2sumario.htm/>

GONZÁLEZ FELIPE, P. (2006a). “Plan Global para mejorar la convivencia en los centros de Educación Secundaria de Navarra”. En el Congreso *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. Promovido por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC). Celebrado en Madrid los días 24, 25 y 26 de marzo.

- (2006b). “Plan Global para mejorar la convivencia en los centros de Educación Secundaria de Navarra”. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 451-454). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994). “Educación Ética y transversalidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 10-13.

Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Consultada el 20-04-2007 en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dii6/es_10294/adjuntos/Centros_Guia_Maltrato.doc

Guía “Orientaciones sobre el acoso escolar” (2006). Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Consultada el 20-04-2007 en <http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acoso/>

Hacia la Reforma. Documento de Trabajo (1983). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

HERNÁNDEZ, M. A. (2005). “Prevención e intervención en la violencia escolar”. En *Actas IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia (Violencia y Escuela)* (pp. 113-118). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

- (2006). “Líneas de trabajo del observatorio para la convivencia escolar en los centros de la Comunidad Valenciana”. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 187-292). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

INCE (1997). *Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ISEI-IVEI) (2005). *El maltrato entre iguales “Bullyng” en Euskadi. Resultados en educación primaria*. Consultado el 20-01-2006 en <http://www.isei-ivei.net/cast/inves/invesbully.htm/>

JARES, X.R. (2001a). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais

- (2001b). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.

- (2002). “Aprender a convivir”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 79-92.

- (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ ABAD, A. (2000). “La educación en valores en el marco de la LOGSE”. En C. NAVAL y J. LASPALAS (eds.). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar* (pp 273-286). Navarra: Eunsa.

JONES, T. S., BODKTER, A. (2000). “Hacia una mediación exitosa entre pares”. En D. FRIED y J. SCHNITMAN (Comp.). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos* (pp. 29-53). Buenos Aires: Granica.

JONSON, D.J., JONSON, R.T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

JORDÁN, J.A. (2003). “Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales”. *Revista de Educación*, número extraordinario (“Ciudadanía y Educación”), 213- 239.

La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Síntesis de las propuestas de mejora. En XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, Santiago 2001. Consultado el 01-02-2006 en <http://www.rsme.es/comis/educ/conviv.pdf>

LED CAPAZ, P. (2002). “La implantación de un programa institucional de mediación escolar”. *Temáticos Escuela Española*, 4, número monográfico (“Resolución de conflictos y mediación en centros docentes), 9-10.

- (2003). “Implantación institucional”. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 66-67.

-(2006). “El Programa de Convivencia y Mediación Escolar en Catalunya”. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (239-244). Madrid:

Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

LEDERACH, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.

Libro Blanco. Título de Grado de Magisterio. 2 Volúmenes. Agencia Nacional de Evaluación y Calidad Educativa y Acreditación (ANECA).

LÓPEZ JIMÉNEZ, P. (2005). “Proyecto Turkana. Proyecto de mejora de la convivencia en institutos de Secundaria”. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 35-38.

LÓPEZ JIMÉNEZ, P. Y FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, C. (2006). “Proyecto Turkana. Proyecto de mejora de la convivencia en los institutos de Secundaria”. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 265-294). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Síntesis.

- (2001). *La escuela por dentro*. Valencia: Universitat de València.
- (2003). “Las políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI. Retos y desafíos”. En C. RUIZ (coord.). *Educación social. Viejos usos y nuevos retos* (pp. 229-246). Valencia: Universitat de València.
- (2006a). “El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX”. En A. ESCOLANO BENITO (ed.). *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp 425-448). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- (2006b). “La participación de las familias en la escuela. Otro mundo es posible”. En *Congreso Familia y Escuela: un espacio para la convivencia*. Promovido por la Conselleria de Cultura, Educació i Esport y celebrado en Valencia. En prensa.
 - (coord.) (2007). *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse*. Valencia: Universitat de València.
- LÓPEZ MARTÍN, R. y GARCÍA RAGA, L. (2006). “Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos”. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia), 85-97.
- LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A. (1999). “Las Orientaciones Pedagógicas del Sistema Escolar”. En A. MAYORDOMO (coord). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (pp. 41-103). Valencia: Universitat de València.
- LÓPEZ, I., RIDAO, P. y SÁNCHEZ, J. (2004). “Las familias y la escuela: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos”. *Revista de Educación*, 334, 143- 163.
- LORENZO, M. (2004). “Instituciones y escenarios para un currículum multicultural”. *Bordón*, 56 (1), número monográfico XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (“La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad”), 81- 94.
- LUENGO HORCAJO, F. (2006a). “El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio”. *Revista de Educación*, 339, 117-194.
- (2006b). “Proyecto Atlántida. La reconstrucción de la cultura escolar: dimensiones y procesos para la convivencia y la ciudadanía”. En *La*

convivencia en las aulas: problemas y soluciones (pp. 295-301). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

MADALENA, J.I. (2007). “Mediación en la Comunidad Valenciana”. En “*Mesures per Millorar la Convivència als Centres Educatius*”. Jornadas celebradas en Valencia el 11-V-2007.

Manifiesto de Jabalquinto (2001). Consultado el 01-07-2002 en la página web del Foro Jabalquinto: <http://www.forojabalquinto.org/manifiesto.php>

MARAVALL, J.M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia, Cuadernos de pedagogía.

MARCHESI, A. y PÉREZ, E. (2004). *La situación profesional de los docentes*. CIE- FUHEM, IDEA. Consultado el 25-02-006 en la página web de FUHEM: http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/cie_encuestas.asp/

MARSAI, S. (2004). “La mediación en la acción social”. *RES* (Revista Educación Social), 2, número monográfico (“Mediación”). Consultada el 06-10-2004 en <http://www.eduso.net/res/>

MARTÍN, X. y PUIG, J.M^a (2002). “El conflicto. Pros y contras”. *Temáticos Escuela Española*, 4, 8.

MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (2001). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Ariel.

MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (coord.) (1999). *Viure la democràcia a l'escola. Eines per intervenir a l'aula i al centre*. Carpeta de treball. Barcelona: Graó.

- MARTÍNEZ FRANCÉS, M. D. (1993). *La intervención educativa para la prevención de la conducta antisocial en la escuela*. Tesis Doctoral defendida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de València. Director de Tesis: Vicente Garrido Genovés.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M^a J. (2007). “Compromisos con la vertiente socioeducativa: potencialidades y obstáculos para la profesionalización del mediador cultural”. En R. LÓPEZ MARTÍN (coord). *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse* (pp. 169-212). Valencia: Universitat de València.
- MAYORDOMO, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- (1989a). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid: MEC.
 - (1989b). *Libro Blanco para la Reforma*. Madrid: MEC.
 - (1992a). *Educación moral y cívica*. Madrid: MEC.
 - (1992b). *Educación para la paz*. Madrid: MEC.
 - (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC.
 - (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: MEC.
 - (2002). *Documento de bases para una Ley de Calidad de la Educación*. Madrid: MEC.

- (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: MEC.
 - (2006a). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: MEC.
 - (2006b). *Datos y cifras avance. Curso escolar 2006/07*. Madrid: MEC.
- MOLPECERES, M^a.Á., MUSITU, G. y LILA, M^a. S. (1994). “La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar”. En G. MUSITU, G. y P. ALLAT (coord.). *Psicosociología de la familia* (pp. 121-146). Valencia: Albatros Educación.
- MONJAS, M.^a I. (1992). *Competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del Programa de habilidades de interacción social*. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Valladolid. Director de tesis: Miguel Ángel Verdugo Alonso.
- (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
 - (2006). “La prevención del acoso escolar”. En *II Congreso Virtual de Educación en Valores*. Universidad de Zaragoza. Publicación en soporte informático (CD, ISBN: 978-84-934737-7-8).
- MONJAS, M.^a I. Y AVILÉS, J. M.^a (2003a). *Colegas, amig@s y compañer@s*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).
- (2003b). *La familia ante el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).
 - (2003c). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*.

Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).

MONJAS, M. I., VERDUGO, M. A., Y ARIAS, B. (1995). “Eficacia de un Programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria”. *Siglo Cero*, 26(6), 15.

MOORE, C.W. (1995). *El proceso de la mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.

MORAL MORA, A. (2006). *Aproximación al estudio evaluativo del Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares*. Trabajo de Investigación defendido en la Universitat de València. Dirigido por la Doctora Amparo Pérez Carbonell.

MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

MOTOS, T. (2005). “Un breve apunte sobre el teatro social”. *ES. Boletín del Proyecto de Innovación Educativa en Educación Social*, 0, 11-12.

MURCIANO, D. y NOTÓ, C. (2003). “Mediació escolar”. *Guix*, 295, 57- 63.

NOTÓ, F. (1998). “Normas de convivencia”. En G. CASAMAYOR (coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 59-70). Barcelona: Graó.

OBSERVATORIO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2005). *Formación para la convivencia. Guía para el profesorado*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

- (2006). *Formació per a la Convivència Primària. Manual*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- OCAMPO, J.A. (2003). “Educación: clave para el fortalecimiento de la democracia”. En *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática* (pp. 47-51). Madrid: Fundación Santillana.
- OCDE (2004). *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE*. Consultado el 15-12-2005 en <http://www.oecd.org/dataoecd/33/24/33713498.pdf>
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OMS (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia*. Consultado el 15-12-2005 en http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.htm
- OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2006). *Informe Cisneros X*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Consultado el 03-V-2007 en <http://www.acosomoral.org/pdf/cisneros-X.pdf>
- ORTEGA, J. (2005). “Pedagogía social y Pedagogía escolar: La Educación Social en la Escuela”. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, R. (coord.) (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Consultado el 3-04-2004 en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/convivencia.pdf>
- ORTEGA, R. y DEL REY, (2002). “Aprender a pedir ayuda: mediación en conflictos”. En R. ORTEGA (coord.). *Estrategias educativas para la*

prevención de la violencia. Mediación y diálogo (pp. 83-98). Madrid: Cruz Roja Juventud.

- (2003a). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- (2003b). “El Proyecto Antiviolenencia escolar: Andave”. *Boletín Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y en Ciencias*, 145, 17-23.
- (2004). *Construir convivencia*. Barcelona: Edebé.

ORTEGA, R. y FERNÁNDEZ ALCAIDE, V. (1998). “Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia”. En R. ORTEGA (coord.). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla* (pp. 79-94). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Consultado el 3-04-2004 en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/convivencia.pdf>

ORTEGA, R. y MORA-MECHÁN (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.

ORTEGA, R., RODRIGUEZ, A.J., LARRASOAIN, A. (2004). “Interculturalidad y convivencia escolar”. En R. ORTEGA y R. DEL REY (coord.). *Construir la convivencia* (pp. 41-59). Barcelona: Edebé.

PÁRRAGA, F. y CUENCA, J. (2006). “Proceso de implantación de la mediación escolar en el IES Benlliure”. En *II Jornadas para psicopedagogos/as (“La convivencia escolar: entre tod@ y para tod@s”)*. Celebradas en Valencia. Ponencia publicada en soporte informático (CD, ISBN: 84-690-1075-1).

PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

PÉREZ PÉREZ, C. (1996a). *Normas en el currículum escolar*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.

- (1996b). “Las normas en el currículum escolar”. *Revista Española de Pedagogía*, 205, 535-556.

- (1996c). “La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas”. *Revista de Educación*, 310, 361-378.

- (2000a). “Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación infantil”. *Aula de Innovación Educativa*, 92, 83-97.

- (2000b). “Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación primaria”. *Aula de Innovación Educativa*, 93-94, 77-97.

- (2000c). “Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación secundaria”. *Aula de Innovación Educativa*, 95, 78-98.

PÉREZ, P. y CÁNOVAS, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familia en la adolescencia*. Madrid: Fundación Santa María.

- (2003). *El impacto socializador de la TV en los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Generalitat Valenciana.

PÉREZ SERRANO, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Editorial Popular.

PIZARRO ELZO, S. (2002). “Aprender a convivir en los centros escolares”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1). Consultado el 13-05-2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>

Proyecto Mediadores de Acogida en Centros Educativos de Torrejón de Ardoz”, I Fase (enero-junio 2006). Protocolo General de Trabajo. Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz. Consultado el 15-09-2006 en <http://wwwae.ciemat.es/~arce/temp/INFORME%20PYTO%20MEDIACION/PROTOCOLO%20GENERAL%20DE%20TRABAJO%20I%20FASE.doc>

Proyecto Mediadores de Acogida en Centros Educativos de Torrejón de Ardoz”,. Evaluación General de I Fase (enero-junio 2006). Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz. Consultado el 15-09-2006 en <http://wwwae.ciemat.es/~arce/temp/INFORME%20PYTO%20MEDIACION/EVALUACION%20PYTO%20MEDIACION%20I%20FASE%20-%20JUNIO%202006.doc>

PUIG ROVIRA, J.M^a. (1997). “Conflictos escolares: una oportunidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58- 65.

PUJOLÀS, P. (2002). “Enseñar juntos a alumnos diversos es posible”. *Cuadernos de pedagogía*, 317, 84- 87.

- (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

REINA, M. (2006a). “El proyecto Redes amplía su trabajo”. *Revista T.E.* (Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras), 276, 11. Consultado el 20-01-2007 en http://www3.feccoo.net/bdigital/com/20060502_com/pdf/TE272abril2006.pdf

- (2006b). “Seguimos trabajando desde el Proyecto de Redes por la convivencia escolar”. *Campaña sobre convivencia escolar*. Federación de Enseñanza de CC.OO. Consultado el 20-01-2007 en http://ccoo.trimedia.es/bdigital/com/20061128_com/pdf/Folleto_convivencia.pdf
- (2006c). “Proyecto REDES, una apuesta por la calidad educativa desde la participación”. *Revista T.E.* (Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, 273, 29. Consultado el 20-01-2007 en http://ccoo.trimedia.es/bdigital/com/20060529_com/pdf/TE_mayo.pdf

RODRÍGUEZ, R.I. y LUCA de TENA, C. (2004). “Factores responsables de la indisciplina y propuestas de actuación”. En A. CARUANA (coord.). *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia* (pp. 8-17). Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

ROZADA MARTÍNEZ, J. M^a (2002). “Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)”. Consultado el 10-II-2006 en la página web del Foro Jabalquinto: <http://www.leydecalidad.org/doc/PONENCIAREFORMAS.doc>

SAN MARTÍN, J.A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. M. (2005). *Una intervención sobre competencia social en alumnado de 9 a 15 años: su evaluación con un diseño longitudinal*. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Málaga. Directora de la Tesis: M^a Victoria Trianes Torres.

SÁNCHEZ, A.M.; RIVAS, MJ. Y TRIANES, M.V. (2006). “Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, vol. 4 (2), número monográfico (“Maltrato entre iguales y problemas de convivencia escolar”), 353-370 Consultado el 30-03-2007 en

[http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/
Art_9_128.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_128.pdf)

SÁNCHEZ, A. (2003). "Introducción". *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 145, 2-6.

SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.

- (2003). "Participar es aprender a convivir". En M.A. SANTOS GUERRA (coord). *Aprender a convivir en la escuela*. Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía/ AKAL.

SEGURA, M. (2002). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea.

- (2003). "Un programa de competencia social". *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 46-50.

SHVARSTEIN, L. (1998). "Diseño de un programa de mediación escolar", *Ensayos y experiencias*, 24, 20-35.

- (1999). "La mediación escolar en contexto". En F. BRANDONI (comp.). *Mediación escolar. Experiencias, reflexiones y experiencias* (pp. 177-207). Buenos Aires: Paidós

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUÑA (2006). *Convivència i conflictes al centres educatius*. Consultado el 20-04-2007 en http://www.sindic.cat/ficheros/informes/48_Bullying_cataladefinitiu.pdf

SÍNDIC DE GREUGES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Consultado el 20-04-2007 en http://www.sindicdegreuges.gva.es/Informes/La_Escuela/la_escuela.pdf

- SMITH, P.K. (coord.) (2003). *Violence in Schools: the response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- SMITH, P.K.; PEPLER, D. y RIGBY, K. (coord.) (2004). *Bullying in Schools: How successful can interventions be*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SOLER NAGES, J.L. (2006). Intervención en “Mesas redondas simultáneas: Respuestas a los problemas de disrupción desde las Comunidades Autónomas”. En el *Congreso La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Promovido por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC). Celebrado en Madrid los días 24, 25 y 26 de marzo. Puede descargarse on-line en <http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/joseluisoler.pdf>
- SUARES, M. (1997). “De la neutralidad a la deneutralidad”. En *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas* (pp. 145-158). Barcelona: Paidós.
- SUÁREZ, M.J. (1997). *Las habilidades sociales en niños sordos profundos*. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de La Laguna. Director de Tesis: Esteban Torres Lana.
- SUBIRATS, J. (2001). “Educación: responsabilidad social e identidad comunitaria”. En S. CARRASCO (coord.). *La ciudad como proyecto educativo* (pp. 65-82). Barcelona: Octaedro.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TORREGO, J.C. (1998). “Análisis de la problemática de la convivencia”. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 19-31.

- (2001). “La mediación, un método de resolución de conflictos de convivencia a través del diálogo”. *Organización y Gestión educativa*, 3, 24.
 - (2003). “El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro”. *Boletín Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 145, número monográfico (“Aulas conflictivas”), 12-16.
 - (2004). “Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado”, en *Revista Educar*, 25. Consultado el 20-09-2005 en http://www.jccm.es/educacion/educar/num_25/16_mediacion.htm
- TORREGO, J.C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas. Manual de formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- 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 FUNES, S. (2000). “El proceso de mediación en los IES de la Comunidad de Madrid”. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 40-43.
- TRIANES, M.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- TRIANES, M.V. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- TRIANES, M.V. y GARCÍA CORREA, A. (2002). “Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.

- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A. y SÁNCHEZ, A. (2001). “Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectiva de los profesores.”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 73-93.
- TUVILLA, J. (2004a). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Material de apoyo nº 2 al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- (2004b). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée.
- URANGA, M. (1997). “Experiencias de mediación escolar en Gernika”. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 65-68.
- (1998). “Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar”, en G. CASAMAYOR (coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria* (pp. 143-159). Barcelona: Graó.
- URUÑUELA, P. (2006). “Convivencia y conflictividad en las aulas”. Ponencia presentada en el Congreso *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Promovido por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC). Celebrado en Madrid los días 24, 25 y 26 de marzo. Puede descargarse on-line en http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/Pedro_ponencia_200603.pdf
- VAELLO, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- VARIOS (2002). “Proyecto Atlántida: escuelas democráticas. Referentes teóricos y metodología de trabajo de esta red de centros conmovida por la Federación de Enseñanza de CCOO”. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 48-83.

- VÁZQUEZ FREIRE, M. (1990). "El lugar de la Ético- cívica". *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 71-73.
- VIÑAO, A (1992). "La Educación General Básica entre la realidad y mito". *Revista de Educación*, número extraordinario ("La Ley General de Educación veinte años después"), 44-71.
- VIÑAS, J. y DOMÈNECH, J. (1994). "El sistema relacional". En J. GAIRIN y P. DARDER (coord.). *Organización de Centros Educativos* (pp. 205-258). Barcelona: Praxis.
- VICHÉ, M. (2005). *La educación social. Concepto y metodología*. Madrid: Certeza.
- VINYAMATA, E. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Visionary. Evaluation report* (2003). Consultado el 30-03-2006 en <http://www.violence-in-school.info>
- YUS RAMOS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda- Anaya.
- (2002). "Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI". En VARIOS (pp. 33-44). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M.A. (2002). "Situación de la convivencia escolar en España. Políticas de intervención". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, número monográfico ("Violencia y convivencia escolar"), 139-174.
- ZAITEGUI, N. (2000). "Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro". *Organización y gestión educativa*, 4, 21-31.

- (2006a). “La convivencia en la LOE. Convivencia y Proyecto Educativo”. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 10-13.

- (2006). Intervención en “Mesas redondas simultáneas: Respuestas a los problemas de disrupción desde las Comunidades Autónomas”. En el *Congreso La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Promovido por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC). Celebrado en Madrid los días 24, 25 y 26 de marzo. Puede descargarse on-line en http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/p_vasco.pdf

ZAITEGUI, N., OTADUY, M., IRIGOYEN, M., y QUINTANA, G. (2006). “Guía para la elaboración del Plan de Convivencia”. *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, 4. Dossier de Herramientas que complementa la revista.

OTRAS FUENTES ELECTRÓNICAS⁶⁴

- http://www.cnice.mecd.es/recursos2/e_padres/index.htm (Consultada en febrero del 2006)

- <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> (Consultada en marzo del 2005)

- <http://www.gencat.net/educacio/> (Consultada en mayo del 2007)

- <http://www.lavozdegalicia.es7> (Consultada el 24-05-2005)

- <http://www.gold.ac.uk/connect/index.html> (Consultada en mayo del 2005)

- <http://www.solomediacion.com> (Consultada en febrero del 2005)

⁶⁴ Las páginas web se citan por orden de aparición en el texto. Se complementan con el mes (o en algunos casos su día) de su última consulta. Muchas páginas citadas se organizan de manera más clara y en función de su contenido en los anexos II y III.

- <http://www.csi-csif.net/aragon/Article104.html> (Consultada en abril del 2005)
- <http://www.leydecalidad.org/leydecalidad.html> (Consultada en abril del 2004)
- <http://www.gencat.net/diari/> (Consultada en septiembre del 2006)
- <http://www.xunta.es/diario-oficial> (Consultada en abril del 2006)
- <http://www.cfnavarra.es/bon/> (Consultada en abril del 2006)
- <https://www.docv.gva.es/portal/> (Consultada en abril del 2006)
- <http://www.andaluciajunta.es/BOJA> (Consultada en mayo 2007)
- <http://www6.uniovi.es/bopa/> (Consultada en abril 2007)
- <http://bocyl.jcyl.es/> (Consultada en abril 2007)
- http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_10?c@C (Consultada en abril del 2006)
- <http://www.gobcan.es/boc/> (Consultada en abril del 2006)
- <http://www.carm.es/borm/> (Consultada en abril del 2007)
- <http://doe.juntaex.es/> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&language=es&cid=1109265463016> (Consulta en abril del 2007)
- <http://convivencia.mec.es/> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/> (Consultada en febrero del 2006)
- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.catedu.es/convivencia/> (Consultada en marzo del 2007)

- <http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acoso/> (Consultada en enero del 2007)
- <http://www.educantabria.es/portal/> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.jccm.es/educacion/valores/index.html> (Consultada en noviembre del 2006)
- <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/> (Consultada en noviembre del 2006)
- <http://www.edu.xunta.es/convivencia/plan.html> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.observatoriconvivenciaescolar.es/> (Consultada en enero del 2007)
- <http://www.isei-ivei.net/> (Consultada en octubre del 2006)
- http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm (Consultada en julio del 2006)
- <http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.xtec.cat/innovacio/> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.gencat.net/educacio> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.berrikuntza.net/> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.ikasle.net> (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.elkarrekin.org/web/bizikide21/> (Consultada en enero del 2007)
- <http://www.elkarrekin.org/web/8demarzo> (Consultada en enero del 2007)

- <http://www.elkarrekin.org/jsp/publico/index.jsp/> (Consultada en enero del 2007)
- <http://www.berrigazteiz.com> (Consultada en enero del 2007)
- <http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/> (Consultada en mayo del 2007)
- http://www.cult.gva.es/ivece/ivece/default_ivece.htm (Consultada en mayo del 2007)
- <http://www.cult.gva.es/orientados> (Consultada en mayo del 2007)
- http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/pro_con.htm (Consultada en enero del 2007)
- <http://www.apepalen.cyl.com/conviven/recursos.htm> (Consultada en marzo del 2006)
- <http://www.apepalen.cyl.com/conviven/centros.htm> (Consultada en marzo del 2006)
- <http://www.apepalen.cyl.es> (Consultada en marzo del 2006)
- <http://www.aprenderaconvivir.org/> (Consultada en enero del 2004)
- <http://hoxe.vigo.org/movemonos/educacion5.php?lang=gal> (Consultada en enero del 2004)
- <http://www.turkana.info/> (Consultada en julio del 2006)
- <http://www.laspalmasgc.es/> (Consultada en julio del 2006)
- <http://www.aytosagunto.es/repositorio/proyectointimida.pdf> (Consultada en julio del 2006)
- http://www.geuz.es/cast/escuela/escue_prog.html (Consultada en mayo del 2007)

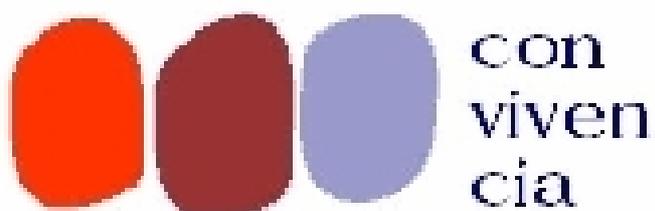
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/convivencia.php3>
(Consultada en abril del 2006)
- <http://www.mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm> (Consultada en octubre del 2006)
- <http://www.atei.es> (Consultada en octubre del 2006)
- <http://mariajosediaz-aguado.tk> (Consultada en abril del 2007)
- <http://www.proyecto-atlantida.org/> (Consultada en abril del 2007)
- <http://www.fe.ccoo.es/redes/redes.htm/> (Consultada en abril del 2007)
- <http://www.aieef.org/cas/> (Consultada en abril del 2007)
- <http://www.eduso.net/archivos/ACEFI.doc> (Consultada en octubre del 2006)
- <http://www.dmenor-mad.es/publicaciones.php> (Consultada en abril del 2007)
- <http://www.gold.ac.uk/connect/interventionprojects.html> (Consultada en junio del 2006)
- <http://www.obsviolence.com/spanish/index.html> (Consultada en junio del 2006)
- http://ec.europa.eu/justice_home/funding/daphne/funding_daphne_en.htm#
(Consultada en mayo del 2006)
- <http://www.uned.es/iued/comenius21/> (Consultada en mayo del 2006)
- <http://www.uned.es/iued/comenius21/resultados.htm> (Consultada en mayo del 2006)
- <http://www.bullying-in-school.info/es/content/home.html> (Consultada en mayo del 2006)

- <http://www.ukobservatory.com/projects/project5.html> (Consultada en mayo del 2006)
- <http://www.abc.es> (Consultada el 28-03-2007)
- <http://www.laverdad.es/> (Consultada el 26-01-2007)
- <http://www.diarioinformacion.com> (Consultada el 28-02-2007)
- www.educa.jccm.es (Consultada en mayo del 2007)
- <http://intercentres.cult.gva.es/cefire/46401840/diversificacio/Conflictos/benlliure.htm> (Consultada en febrero del 2006)
- http://www.cult.gva.es/dgoiepl/inmigracion/index_cast.htm (Consultada en enero del 2007)
- <http://fmrppv.org/vde/proyecto.htm> (Consultada en enero del 2007)
- <http://www.valencia.es/> (Consultada en enero del 2007)

ANEXOS

-ANEXO I-

FICHAS-SÍNTESIS DE LOS PLANES, PROGRAMAS Y
PROYECTOS DE CONVIVENCIA



PLAN PARA LA PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

<http://www.convivencia.mec.es/>

Título del Programa: “PLAN PARA LA PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR”

Entidad: Ministerio de Educación y Ciencia

Año Origen: 2006

Dirección de contacto:

C/ Alcalá, 36 28071 Madrid

Correo electrónico: convivencia@mec.es

Objetivos:

- Impulsar la investigación sobre los problemas de convivencia en los centros educativos, a través de un conocimiento más riguroso de sus manifestaciones y de los factores que inciden en su desarrollo
- Fomentar la mejora de la convivencia en los centros educativos, colaborando con las Comunidades Autónomas desde el respeto al marco competencial
- Facilitar el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y recursos utilizados por grupos de profesores, las propias CCAA y otras instituciones y abrir un foro de encuentro y debate sobre la convivencia y las formas de promocionarla y desarrollarla
- Proporcionar orientaciones, estrategias y material para la puesta en práctica de la educación en la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales que faciliten la transición de los alumnos a la vida adulta y su incorporación a una formación superior o al mercado de trabajo, de manera que puedan ser utilizadas por las distintas CCAA, centros o profesores.

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social, mediación, acoso escolar

Desarrollo: Creación de un portal de convivencia, constitución de un Observatorio, celebración de congresos, formación a representantes de Comunidades Autónomas, formación a las familias, concurso nacional de buenas prácticas de convivencia, etc.

Dirección del Área Territorial de Madrid-Capital



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid



www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm

Título del Programa: “CONVIVIR ES VIVIR”

Entidad: Dirección Provincial de Madrid- Área de Programas.

Coordinador/es: En su origen, fueron José Luis Carbonell, Ana Isabel Peña, Enrique Buñel, Inmaculada Cristóbal, Eladio Freijo y Ofelia Sánchez.

Año Origen: 1997

Dirección de contacto:

Dirección provincial del MEC.

Calle/ Vitrubio, 2. CP: 28071 Madrid

Teléfono (directo): 91.720.32.13 Fax: 91.720.30.84

Correo electrónico: osh1@madrid.org

Objetivos:

- Mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y en su entorno próximo mediante la coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.
- Fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los posibles conflictos que puedan surgir en los centros relacionados con el deterioro de la convivencia.

Destinatarios: Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Garantía Social, Ciclos Formativos.

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, Participación.

Desarrollo:

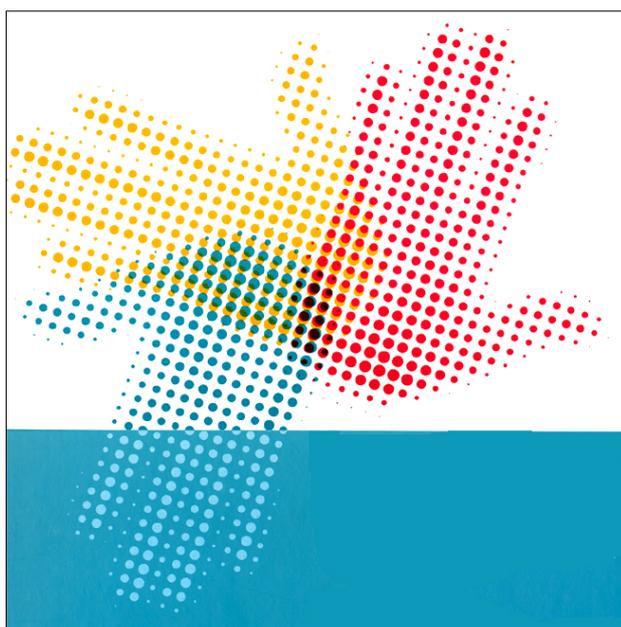
384 centros educativos han participado ya en el Programa desde 1997 hasta el 2005.

Desde 1997 se han sucedido nueve convocatorias anuales destinadas a facilitar la participación de los centros educativos de la Comunidad de Madrid en el programa “Convivir es Vivir”. El tiempo transcurrido y el análisis de las experiencias desarrolladas por los centros educativos han mostrado la conveniencia de introducir algunos cambios en dicho Programa, de modo que se refuerce su dimensión comunitaria e interinstitucional y se amplíen y diversifiquen las posibilidades de participación de los centros educativos.



PROGRAMES
D'INNOVACIÓ EDUCATIVA

Convivència i mediació escolar



<http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm>

<http://www.xtec.es/innovacio/convivencia/>

Título del Programa: “CONVIVÈNCIA I MEDIACIÓ ESCOLAR”

Entidad: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Coordinador/es: Pere Led Capaz

Año Origen: 1997

Dirección de contacto:

Generalitat de Catalunya- Departament d'Educació- Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa

Via Augusta, 202-226 08021 Barcelona

Tlf: 93 400 69 73 Fax: 93 400 69 96

Correo electrónico: convivencia@xtec.cat

Objetivos:

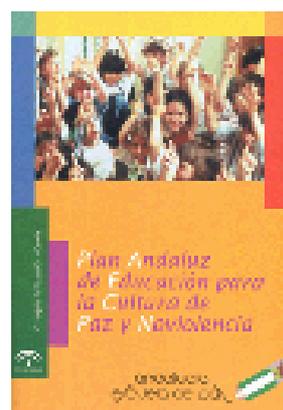
- Formar para la convivencia
- Prevenir las conductas problemáticas
- Intervenir en los conflictos

Destinatarios: En su origen, centros de secundaria. A partir del curso 2004-05 también centros de infantil y primaria.

Descriptorios de contenido que abarca: Mediación, competencia social, participación, educación en valores, acoso escolar.

Desarrollo: Hasta el curso 2005-06, el programa se ha aplicado en 172 centros de secundaria y en 49 de primaria. Durante el curso 2006-07 el programa se ha trabajado en 50 centros educativos de Educación Infantil y Primaria y en otros tantos centros de Educación Secundaria.

Recientemente, se ha publicado la Orden EDU/114/2007, de 24 de abril, de convocatoria de concurso público para la selección de proyectos de innovación educativa realizados por centros educativos públicos y privados concertados. Entre ellos, se encuentran los enmarcados en la línea temática “Convivència i Mediació Escolar” (DOGC .04-V-2007) Los proyectos se iniciarán en el 2007 y durarán tres años. En relación con los proyectos de “convivència i mediació escolar” se seleccionarán un máximo de 113 proyectos.



PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia>

Título del Programa: “PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE LA PAZ Y NOVIOLENCIA”

Entidad: Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Consejería de Educación

Coordinador/es: El coordinador general es José Antonio Binaburo

Año Origen: 2001

Dirección de contacto:

Calle Juan Antonio de Vizarrón s/n Edf. Torretriana, Isla de la Cartuja 41092 Sevilla

Tlf. 955 064 000

Objetivos:

- Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.
- Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y Noviolencia, dirigidos a la prevención de la violencia.
- Dotar a los centros docentes de recursos, favoreciendo la prevención de la violencia, que les permitan ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado y mejoren la seguridad de las personas que trabajan en ellos así como de sus instalaciones.
- Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas.

Destinatarios: Centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios.

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación y mediación

Datos de su puesta en práctica: .1600 centros han desarrollado proyectos “Escuela espacio de paz”. En la actualidad, la Consejería de Educación ha puesto en marcha un proceso de unificación, estandarización y homogeneización de las distintas convocatorias de planes y proyectos educativos destinadas a centros docentes sostenidos con fondos públicos. La Orden de 21 de julio de 2006 (BOJA 3-VIII-2006) regula el procedimiento de elaboración, solicitud, aprobación y aplicación de los Planes y Proyectos Educativos, entre los que se encuentran los Proyectos “Escuela: espacio de paz”.

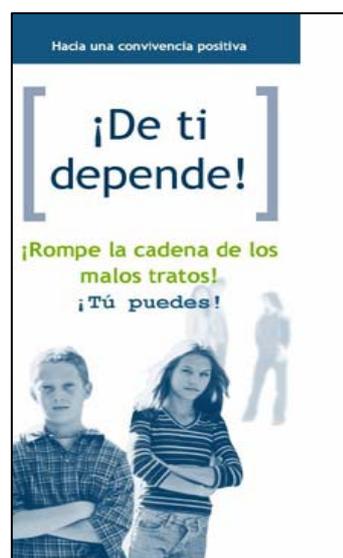
A partir del curso 2007-08, 170 centros desarrollarán estos proyectos. Por tanto, el 46% de los centros de Andalucía formarán parte de la red “Escuela: Espacio de Paz”.

Otras medidas enmarcadas en el Plan son: creación del Observatorio de Convivencia Escolar, portal de convivencia, publicación de materiales, publicación de un Decreto de medidas de convivencia, etc.



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

Departamento de Educación,
Universidades e Investigación



“PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ”

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/>

<http://www.berrikuntza.net/>

Título del Programa: “PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ”

Entidad: Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco

Coordinador/es: Nélida Zaitegui De Miguel

Año Origen: 2003

Dirección de contacto:

C/ Asturias 9, 1º 48015 Bilbao

Tlf.: 944765292

Correo electrónico: info@berrikuntza.net

Objetivos:

- Fomentar la corresponsabilidad, frente a la cultura dominante basada en la dominación y la discriminación.
- Integrar en el currículo escolar los aprendizajes necesarios para adquirir las habilidades personales y sociales que se precisan en una convivencia positiva, para abordar de forma consciente y crítica los problemas de convivencia, tanto los de nuestro entorno como los generales y contribuir a su solución.
- Poner las condiciones para que exista en los centros escolares y en las aulas, un clima que favorezca la práctica de una convivencia constructiva entre todos los miembros de la comunidad educativa con actitudes de respeto y colaboración basadas en los valores democráticos.

Destinatarios: Centros desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social y acoso escolar

Desarrollo:

En el curso pasado, de un total de 1008 centros, se han implicado en los proyectos de formación 332 y 228 han desarrollado actividades de formación relacionadas con la temática. En cuanto a Proyectos de Innovación, han participado 104.

En la actualidad, el Programa va a finalizar. Se ha planteado integrar dos programas que hasta el momento habían sido independientes en uno solo “Programa de Educación en Competencias para vivir y convivir”. Asimismo, en este curso 2006/07 se ha pilotado una propuesta de “Guía para la elaboración del Plan de Convivencia” en trece centros públicos y concertados del País Vasco. Recientemente, se han aprobado “las instrucciones del Viceconsejero de Educación, Universidades e Investigación” a través de las cuales se van a seleccionar hasta un máximo de 115 centros públicos de entre los que imparten Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria para que, durante el curso escolar 2007-2008, elaboren su propio Plan de Convivencia y creen el Observatorio de la Convivencia del Centro. A los centros seleccionados se les asignará un crédito horario de medio profesor/a para la elaboración del Plan y creación del Observatorio de la Convivencia del centro.



“PLAN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN
LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD
FORAL DE NAVARRA”

<http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/>

Título del Programa: “PLAN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA”

Entidad: Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales- Departamento de Educación

Año Origen: 2004

Dirección de contacto:

Dirección General de Educación

Cuesta de Sto. Domingo S/N31001 - Pamplona

Tlf. 900 841 551

Correo electrónico: convive@cnavarra.es

Objetivos:

- Desarrollar acciones encaminadas a la mejora de la convivencia en los centros educativos, facilitando las relaciones entre los diferentes miembros que componen la comunidad educativa.
- Proponer a los centros recursos para elaborar el Plan de Convivencia en el que se tendrá prevista la atención del alumnado que por diferentes causas, presenta comportamientos que alteran la convivencia en el centro por una parte y la de aquel otro alumnado que padece sus consecuencias, por otra.
- Fomentar la existencia de actividades, espacios y tiempos comunes para facilitar la convivencia entre el alumnado en los centros educativos.

Destinatarios: Centros de educación infantil, primaria y secundaria.

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores participación, mediación y acoso escolar

Desarrollo:

Diez institutos aplicaron durante el curso 2004-05 algunas estrategias de mejora de convivencia de forma piloto, entre las que destacan los equipos de mediación y los “alumnos-compañeros”. Asimismo, destacar la creación de un portal de convivencia escolar, una campaña de sensibilización ante el acoso escolar (“Quítate la venda”), la creación de una Asesoría de Convivencia, etc.

PLAN PREVI

Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana



www.cult.gva.es/ivece/

Título del Programa: PLAN PARA LA MEJORA DE LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR (PREVI)

Entidad: Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE)- Consellería de Cultura i Educació.

Coordinador/es: Directora del IVECE Auxiliadora Hernández

Año Origen: 2005

Dirección de contacto:

Avda. Campanar, 32 - 46015 Valencia

Tlf: 963 184 692 / 963 184 602

Objetivos:

- Prevención e intervención ante conductas problemáticas, y promoción de convivencia, para proporcionar seguridad y respeto a todos los miembros de la comunidad escolar, responsabilizando y comprometiendo activamente a todos en la construcción de un clima escolar positivo.

Destinatarios: En su origen, centros de secundaria. En la actualidad, ha comenzado a trabajarse con primaria.

Descriptorios de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social, mediación y acoso escolar

Desarrollo:

Líneas de actuación puestas en marcha: página web “orientados”, protocolos ante el acoso escolar, talleres de formación en 55 centros, campaña de sensibilización ante el acoso escolar, convocatoria de premios a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia, normativa de elaboración de planes de convivencia en los centros educativos, etc.

En la actualidad, se ha comenzado a trabajar con Primaria con la elaboración de unos materiales (una guía y unos cortometrajes); se ha ampliado la información en la página web dirigida a familias; se han editado unos materiales dirigidos a las familias con el objetivo de detectar el posible acoso escolar, etc.

 **Plan de convivencia escolar**



<http://www.catedu.es/convivencia/>

Título del Programa: PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR DE ARAGÓN

Entidad: El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón

Coordinador/es: Jose Luis Soler

Año Origen: 2005

Dirección de contacto:

C/ Gómez Laguna, 25 50009 - Zaragoza

Tfno: 976 71 40 00

convivencia@aragon.es

Objetivos:

Se distinguen objetivos para cada uno de los sectores de la comunidad educativa:

- Para el alumnado: sensibilizar al alumnado sobre su papel activo e implicación en el reconocimiento, evitación y control de los conflictos de convivencia en los centros; establecer un circuito de actuación claro que les permita informar de los hechos observados; desarrollar habilidades interpersonales; favorecer la comunicación y toma de decisiones por consenso; promover la implicación de los alumnos, etc.

- Para el profesorado: conocer aspectos teóricos básicos de la convivencia entre iguales, las relaciones profesor-alumno, la convivencia en la interculturalidad y la convivencia en la diferencia de género; implicar al profesorado en los procesos de reflexión y acción; dotar al profesorado de herramientas prácticas para la detección, abordaje y la resolución de conflictos de convivencia en los centros; clarificar las vías de actuación que permitan al profesorado resolver, derivar o notificar posibles situaciones de desprotección o de riesgo; promover la implicación, etc.

- Para las familias: sensibilizar sobre la importancia de prevenir conductas violentas en sus hijos; dotar a las familias de herramientas para detectar la implicación de sus hijos en conflictos en el centro escolar; facilitar información sobre la importancia del estilo de interacción familiar, etc.

- Para el centro: establecer cauces y procedimientos que faciliten la expresión de las tensiones y las discrepancias, así como la resolución de conflictos de forma no violenta; mejorar el clima de convivencia; potenciar la formación de todos los miembros de la comunidad educativa, etc.

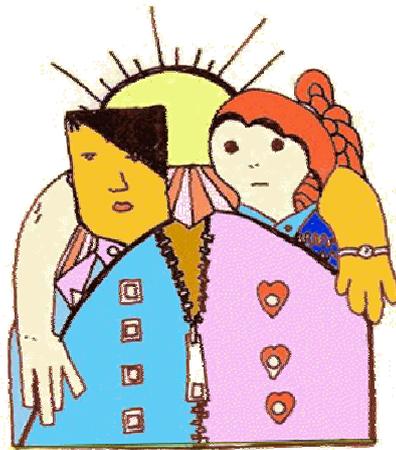
Destinatarios: Centros de primaria y secundaria

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social, mediación y acoso escolar

Desarrollo:

Líneas de actuación ya puestas en marcha: portal de convivencia, estudio sobre la convivencia en los centros docentes, convocatoria de ayudas para desarrollar proyectos de convivencia; elaboración de materiales, etc.

PROGRAMA **ComPa**
Convivencia y Participación



Título del Programa: “Convivencia y Participación” (ConPa)

Entidad: Dirección Provincial de Palencia

Coordinador/es: Domingo García Ramos (Área de Programas Educativos)

Año Origen: 2000

Dirección de contacto:

Dirección Provincial de Palencia

Avda/ Castilla, 23-25 34071 Palencia

Teléfono (Área de Programas Educativos): 979 746772

Objetivos:

- Detectar y analizar los niveles de convivencia en los centros educativos, así como las posibilidades y áreas prioritarias de mejora de la convivencia.
- Prevenir la aparición de posibles situaciones de maltrato y violencia dentro y fuera de la institución escolar.
- Mejorar los niveles de convivencia en el centro educativo y en su entorno próximo, mediante una coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.
- Apoyar al profesorado en la adquisición de habilidades de comunicación y estrategias de intervención, para afrontar los conflictos en la convivencia

Destinatarios: En sus orígenes, centros de secundaria. Desde el curso 2002/03 también centros de primaria.

Descriptorios de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social, mediación y maltrato entre escolares.

Desarrollo:

Formación dirigida a los docentes para elaboración de planes internos de actuación específicos, configuración de una Escuela de Padres; actividades para incrementar la participación de los jóvenes en actividades de tiempo libre; jornadas de intercambio de experiencias, creación de una página web, etc.



Título del Programa: “APRENDER A CONVIVIR”

Entidad: Concejalía de educación y mujer del Ayuntamiento de Vigo

Coordinador/es: Xesus R. Jares

Año Origen: 2000

Dirección de contacto:

Instituto Municipal de Educación

Praza do Rei nº1 36202 Vigo

Teléfono: 986 20 49 12

Fax: 986 20 78 64

Correo electrónico: ofi.educacion@vigo.org

Objetivos:

- Favorecer una convivencia positiva y democrática en los centros escolares del Ayuntamiento de Vigo.
- Aprender a convivir con el conflicto de forma positiva.
- Rechazar la violencia como forma de resolución de los conflictos.
- Prevenir conductas intimidatorias y de maltrato entre el alumnado.
- Desarrollar una cultura da paz asentada en los derechos humanos y los valores de respeto, tolerancia y democracia.
- Crear una red de mediadores de resolución de conflictos entre los estudiantes de los centros escolares de ESO del Ayuntamiento de Vigo.

Destinatarios: Centros de educación infantil, primaria y secundaria.

Descriptorios de contenido que abarca: Educación en valores, competencia social, mediación, acoso escolar

Desarrollo:

22 centros han desarrollado el programa.

En estos momentos, el programa ya no se está aplicando institucionalmente en el Ayuntamiento de Vigo; no obstante en muchos centros que participaban en el mismo siguen desarrollando algunas políticas contenidas en el mismo



<http://www.turkana.info/>

Título del Programa: “PROYECTO TURKANA”

Entidad: Diversas Instituciones: Servicio Técnico de Inspección Educativa, Delegación de Educación del Ayuntamiento de Fuenlabrada, Centro de Apoyo al Profesorado de Fuenlabrada, Consejería de Salud.

Año Origen: 2000

Dirección de contacto:

Objetivos:

- Analizar los factores y elementos que inciden en la convivencia y en la conflictividad escolar.
- Proporcionar los conocimientos, habilidades y estrategias para la mejora de la convivencia y para la prevención y resolución de conflictos en los centros educativos.
- Diseñar e implementar un Plan de Actuación orientado a la mejora de la convivencia escolar y al adecuado tratamiento de la conflictividad.

Destinatarios: Centros de secundaria.

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social, mediación, acoso escolar

Desarrollo:

Formación dirigida a los docentes, jornadas para intercambiar experiencias, creación de materiales, configuración de una página web, etc.



“PROGRAMA MUNICIPAL DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN LA VIOLENCIA JUVENIL”

Título del Programa: “PROGRAMA MUNICIPAL DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN LA VIOLENCIA JUVENIL”

Entidad: Dirección de Gobierno del Área de Vivienda, Servicios Sociales, Educación y Mujer del Ayuntamiento de Palmas de Gran Canarias

Año Origen: 2005

Dirección de contacto:

C/ Carlos M. Blandy, 51

Teléfono: 928 289 590

Fax. 928 289 631

Correo electrónico: violenciajuvenil@laspalmasgc.es

Objetivos:

- Concienciar y profundizar en el conocimiento del fenómeno de la violencia.
- Prevenir e intervenir en la violencia juvenil desde el ámbito escolar, así como desde el familiar y el social

Destinatarios: Centros de secundaria

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social y acoso escolar

Desarrollo:

En el curso escolar 2005-06 participaron 25 centros de secundaria. Se ha realizado formación a los diferentes miembros de la comunidad educativa y sensibilización a través de unas jornadas de puertas abiertas.



“PROYECTO MUNICIPAL DE ACTUACIONES
INTEGRADAS FRENTE AL MALTRATO Y LA
INTIMIDACIÓN (BULLYING) EN CENTROS
ESCOLARES”

Título del Programa: “PROYECTO MUNICIPAL DE ACTUACIONES INTEGRADAS FRENTE AL MALTRATO Y LA INTIMIDACIÓN (BULLYING) EN CENTROS ESCOLARES”

Entidad: La Concejalía de Enseñanza del Ayuntamiento de Sagunto y Gabinete Psicopedagógico del consistorio.

Año Origen: 2005

Dirección de contacto:

Javier Calatayud Chordá
Departament d' ensenyament
Tf. 96 2655882
Correo electrónico: j.calatayud@aytosagunto.es

Objetivos:

- Conseguir una cultura de la paz y la convivencia en el ámbito de los centros educativos de secundaria.
 - Reflexionar sobre los conflictos, las intimidaciones y las maneras de abordarlos.
- Específicos:
- Disminuir el número y gravedad de los conflictos e intimidaciones que se producen

Destinatarios: Centros de primaria y secundaria

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación, mediación y acoso escolar

Desarrollo:

Durante el curso 2004-05 se desarrolló un programa en un centro de Secundaria, haciéndose hincapié en la mediación. Durante el curso 2005-06, se ha trabajado el plan en ocho centros. Por otra parte, señalar la creación de un Protocolo de Actuación ante el maltrato entre escolares, distinguiéndose actuaciones específicas, actuaciones preventivas y actuaciones terciarias.

AYUNTAMIENTO DE TORREJÓN DE ARDOZ



Torrejón de Ardoz

“PROGRAMA DE MEDIADORES PARA LA
CONVIVENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS
DEL AYUNTAMIENTO DE TORREJÓN DE
ARDOZ”

Título del Programa: “PROGRAMA DE MEDIADORES PARA LA CONVIVENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS DEL AYUNTAMIENTO DE TORREJÓN DE ARDOZ”

Entidad: La Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz.

Año Origen: 2005

Dirección de contacto:

Delegación de Educación

C/ Boyeros, e, 2ª Planta

Tlf: 91 678 25 60

Objetivos:

- Reducir la conflictividad cultural
- Favorecer la integración en el centro de todos los alumnos
- Fomentar un clima socio-afectivo de convivencia democrática al interior de los centros
- Favorecer la integración de las familias
- Reducir el absentismo de los alumnos

Destinatarios: Centros de primaria (aplicado a alumnos de 5º y 6º) y de secundaria.

Descriptorios de contenido que abarca: Educación en valores, participación y mediación.

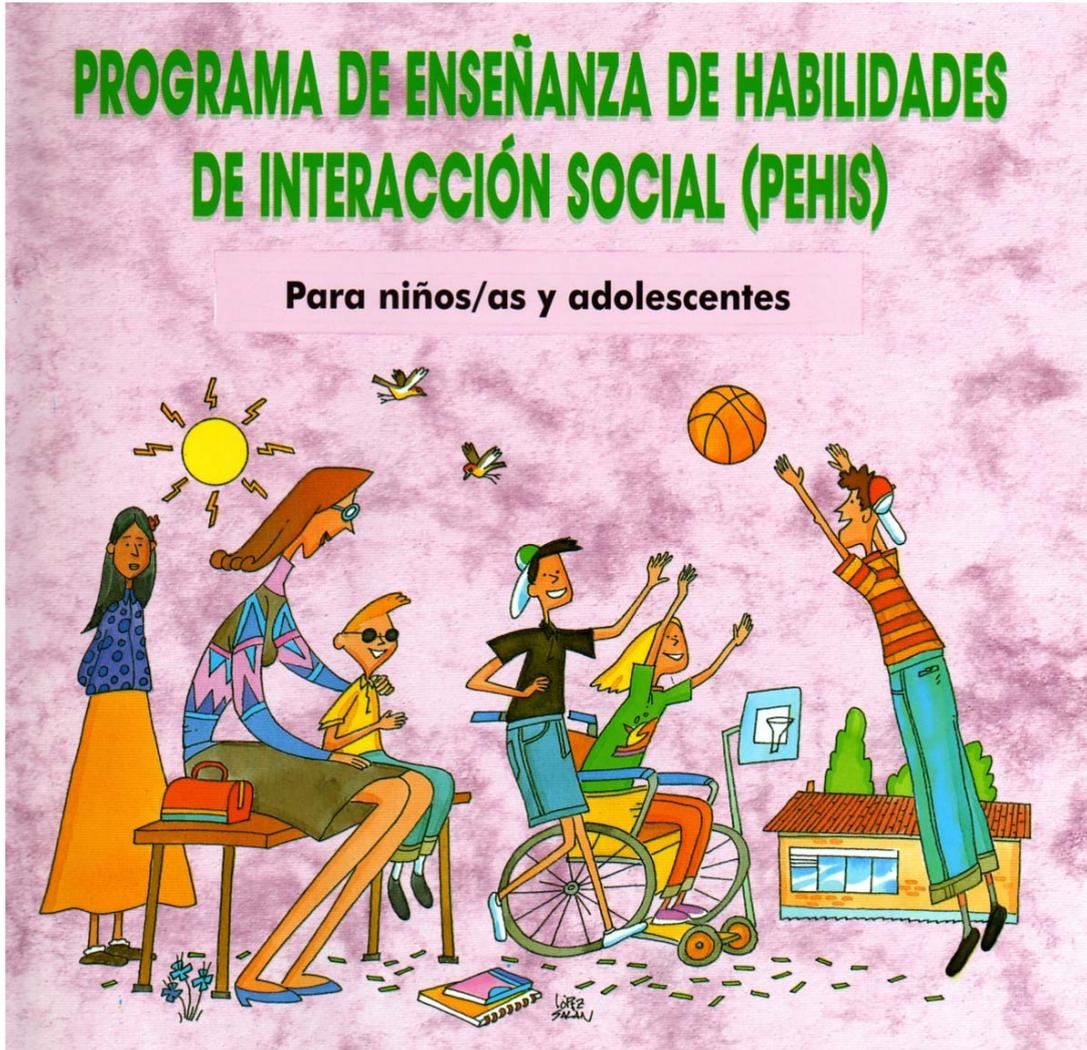
Desarrollo:

La primera fase del proyecto ha tenido lugar desde enero 2006 a junio del mismo año en 9 centros escolares públicos, siendo 5 de primaria y 4 del nivel de Secundaria. En concreto, se formaron a 38 mediadores y a 21 docentes colaboradores

En la segunda fase, que ha comenzado en el curso escolar 2006-07, el Programa ha ampliado sus objetivo, siendo desarrollado en 8 centros escolares del distrito: cuatro de Primaria y cuatro de Secundaria. En concreto, han colaborado 16 docentes y 42 alumnos mediadores.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (PEHIS)

Para niños/as y adolescentes



Título del Programa: “PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL” (PEHIS)

Entidad: Universidad de Valladolid

Coordinador/es: Inés Monjas

Dirección de contacto:

Departamento Psicología- Facultad de Educación y Trabajo Social

Universidad de Valladolid- Campus Miguel Delibes

Paseo de Belén, 1 47011 Valladolid

Tlf: 983 423 00

Correo electrónico de su coordinadora: imonjas@psi.uva.es

Objetivos:

La meta principal y última es:

- Promover la competencia social en niños en edad escolar, lo que significa el desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social.

Junto a este objetivo general, se contemplan una serie de metas específicas dirigidas a los alumnos: adquirir y disponer en su repertorio de las conductas de interacción básica necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano; iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales; interactuar con otras personas; fomentar la asertividad y expresión de emociones, afectos y opiniones; solucionar, por ellos mismos de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se les plantean; lograr una interacción social positiva con los adultos de su entorno, etc.

Destinatarios: Centros de infantil y primaria. También puede adaptarse para secundaria.

Descriptorios de contenido que abarca: Educación en valores, participación y competencia social.

Desarrollo:

La publicación del mismo proporciona recursos y estrategias a los asesores, orientadores y profesores de Educación Secundaria para trabajar por la mejora de la convivencia.



“MODELO GLOBAL DE CONVIVENCIA EN
CENTROS ESCOLARES”

http://www.geuz.es/cast/escuela/escue_prog.html

Título del Programa: “MODELO GLOBAL DE CONVIVENCIA EN CENTROS ESCOLARES”

Entidad: GEUZ- Centro Universitario de Transformación de Conflictos (Universidad del País Vasco)

Coordinador/es: Ramón Alzate

Dirección de contacto:

C/ Dr. Luís Bilbao Líbano 20, 1º A.

Apartado de Correos 186 - 48940 LEIOA

Tlf: 94 405 16 89 - Fax: 94 466 62 45

Objetivos:

- Provocar un cambio sostenible en el sistema escolar hacia un modelo constructivo y pacífico de convivencia y resolución de conflictos.
- Proporcionar herramientas al servicio de un modelo de convivencia pacífico basado en la participación, la colaboración y el diálogo.
- Convertir las situaciones conflictivas que se viven diariamente en la escuela en oportunidades de aprendizaje.

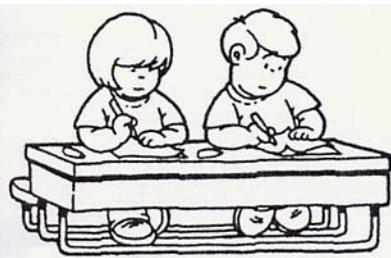
Destinatarios: Centros de primaria, secundaria y bachillerato.

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social y mediación.

Desarrollo:

Más de 100 centros del País Vasco han aplicado el modelo, si bien no todos ponen el mismo énfasis en los diversos ámbitos de trabajo. Por otra parte, se ha realizado una adaptación del programa que se diseñó para secundaria y bachillerato sobre resolución de conflictos al nivel educativo de primaria.

PROGRAMA PARA EL APRENDIZAJE DE NORMAS



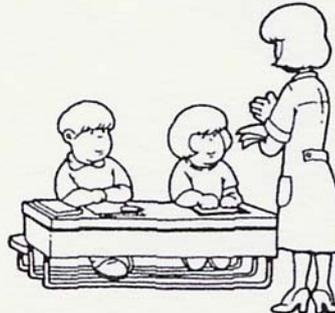
Debemos realizar los trabajos lo mejor que podamos



Debemos cuidar el material y recogerlo en su sitio



Debemos estar sentados sin correr ni saltar



Debemos prestar atención



Debemos hablar bajito y no gritar



Debemos ser amigos y no pelearnos ni insultarnos

Título del Programa: “PROGRAMA PARA EL APRENDIZAJE DE NORMAS EN SECUNDARIA”

Entidad: Universitat de València

Coordinador/es: Cruz Pérez Pérez

Año Origen: 1994

Dirección de contacto:

Departamento: Teoría de la Educación.

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.

Universitat de València

Avda. Blasco Ibáñez, 30

46010 Valencia

Correo electrónico de su coordinador: Cruz.Perez@uv.es

Objetivos:

- Elaborar, mediante la participación democrática de los alumnos, un conjunto de normas y consecuencias que mejoren el clima de trabajo y convivencia en el aula

Destinatarios: Centros de secundaria. Adaptación posterior del mismo a primaria e infantil.

Descriptorios de contenido que abarca: Educación en valores y participación.

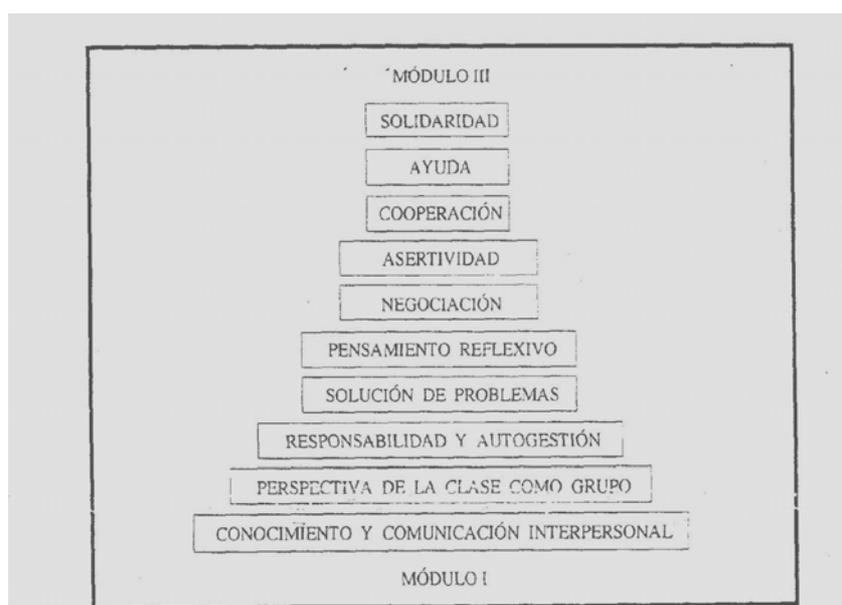
Desarrollo:

El programa se aplicó en 1994 en dos centros de secundaria, durante un curso escolar. Se pusieron en práctica 28 sesiones durante las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Tutoría. En concreto, fueron dos centros de Valencia: CP Castellar y CP L'Oliveral.

Posteriormente a este programa, se diseñaron tres unidades didácticas en la misma línea que el programa “Aprendizaje de normas”, una para cada etapa educativa (Infantil, Primaria y Secundaria), pero cada una de ellas constituida por sólo 12 sesiones. Se publicaron con el fin de poder aplicarse por cualquier docente.



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Universidad de Málaga



“PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIAL Y AFECTIVA EN EL AULA”

Título del Programa: “PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIAL Y AFECTIVA EN EL AULA”

Entidad: Universidad de Málaga. Delegación de Educación de Málaga

Coordinador/es: M^a Victoria Trianes

Año Origen: 1994

Dirección de contacto:

Facultad de Psicología
Campus de Teatinos- 29071 Málaga

Correo electrónico de su coordinadora: triatorr@uma.es

Objetivos:

- Educar la competencia social y emocional.
- Educar la participación social, la implicación en la marcha de la clase, los sentimientos de pertenencia.
- Promover la ayuda y cooperación en grupos de trabajo cooperativo.

Destinatarios: Centros de primaria.

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación y competencia social.

Desarrollo:

La aplicación del programa tiene una duración de tres años. Se ha publicado para poderse utilizar por cualquier docente. Para evaluar su efectividad, durante el periodo de 1994 a 1998 se recogieron datos en aulas de dos centros a lo largo de los tres años en los que se aplicó el programa.

Durante el período de 1994 a 1998, se evaluó la efectividad del programa, recogiendo datos en aulas de dos centros a lo largo de tres años que dura la aplicación completa de sus tres módulos. Los resultados se han expuesto en la tesis doctoral de Ana Sánchez Sánchez (2004), demostrándose que el alumnado intervenido, presentaba, tras tres años de aplicación del programa y un cuarto año de seguimiento, un incremento significativo en la elección de estrategias como razonar y esperar en situación de conflictos entre iguales y una menor elección de estrategias como apelar a un adulto (conflicto entre iguales) y agresión indirecta (conflicto con los padres). Además, en relación al clima de clase, percibían que sus profesores son menos controladores y autoritarios. Por otra parte, el profesorado intervenido percibe un aumento en conductas de cooperación



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Universidad de Málaga

APRENDER
a SER PERSONAS
y a CONVIVIR
Un programa
para Secundaria

Título del Programa: “APRENDER A SER PERSONA Y A CONVIVIR: UN PROGRAMA PARA SECUNDARIA”

Entidad: Universidad de Málaga

Coordinador/es: M^a Victoria Trianes y Carmen Fernández-Figares.

Dirección de contacto:

Facultad de Psicología
Campus de Teatinos- 29071 Málaga

Correo electrónico de una de sus coordinadoras: triatorr@uma.es

Objetivos:

- Enseñar habilidades de solución pacífica de problemas interpersonales a los alumnos, concebidas como afrontamiento reflexivo de los problemas interpersonales, enseñando, al mismo tiempo, estrategias de negociación, respuesta asertiva, ayuda y cooperación, adquisición de valores prosociales y de tolerancia y respeto, etc. a los alumnos, de modo que tengan oportunidad de conocer, asimilar y practicar estas habilidades y competencias a nivel individual.
- A nivel de clase, el programa intenta la mejora de este contexto de aprendizaje a través de la mejora de su clima, el clarificar las expectativas y criterios para considerar la calidad de las interacciones sociales, además de establecer un lenguaje común y estrategias para mejorar los lazos de amistad y apoyo en la clase y en el centro.
- También el programa intenta trabajar a nivel de centro, y en este nivel proponen objetivos de educación en mediación de conflictos y en voluntariado inducido. Desarrollar el clima del centro y su cohesión para el diseño de actividades que lo comprometen en su totalidad, es también su objetivo. Se busca que el centro desarrolle sensibilidad para abordar los problemas de disciplina y de convivencia como ocasiones educativas en las que se pueden enseñar conductas habilidosas y valores de convivencia.

Destinatarios: Centros de secundaria

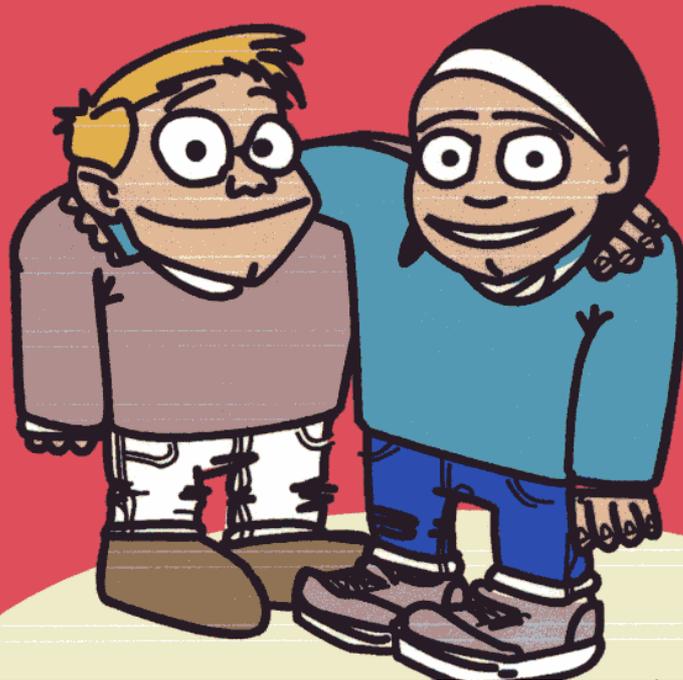
Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social y mediación.

Desarrollo:

El programa ha tenido una duración de seis años. En la actualidad la publicación del mismo proporciona recursos y estrategias a los asesores, orientadores y profesores de Educación Secundaria para trabajar por la mejora de la convivencia.

Consejería de Educación y Ciencia

PROGRAMA EDUCATIVO DE PREVENCIÓN DE
maltrato entre compañeros y compañeras



Título del Programa: “PROYECTO ANDAVE: ANDALUCÍA ANTIVIOLENCIA ESCOLAR”

Entidad: Universidad de Sevilla- Junta de Andalucía

Coordinador/es: Rosario Ortega

Año Origen: 1997

Dirección de contacto:

En la actualidad:

Departamento Educación- Facultad Ciencias de la Educación

Avda/San Alberto Magno s/n – Universidad de Cordoba

Tlf: 957 21 25 39

Correo electrónico de su coordinadora: ortegarui@us.es

Objetivos:

- Mejorar el clima y las relaciones de convivencia en los centros educativos de Andalucía, proporcionando estrategias educativas e instrumentos psicopedagógicos para la detección, el análisis, el diagnóstico, la intervención y la mejora de los problemas de violencia entre iguales.

Destinatarios: Centros de primaria (alumnos de últimos cursos) y secundaria.

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores y acoso escolar

Desarrollo:

El programa ha funcionado desde 1997 al 2001. Entre las medidas puestas en práctica: sensibilización sobre la violencia escolar; establecimiento del “Teléfono Amigo” (recibió 7.889 llamadas relacionadas con problemas sociales escolares y 1.093 tenían que ver directamente con episodios de violencia escolar); formación del profesorado; elaboración de un material curricular puesto al servicio de todos los centros de Primaria y Secundaria; elaboración de una investigación en ocho centros de Secundaria sobre el nivel de violencia escolar, etc.

En la actualidad no está vigente. A partir del año 2002, la Consejería de Educación y Ciencia, ahora desde la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, sin clausurar totalmente el programa ANDAVE, cuyos materiales curriculares están a disposición en la web de la Consejería y Ciencia, que ha establecido una nueva y más amplia iniciativa que estudiábamos como plan autonómico; se trata del Plan Andaluz para la Cultura de Paz y Noviolencia

MediaCIÓN de
ConflicTos
en
instiTuciones
eduC@TivaS

“PROYECTO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO
DE CONFLICTOS DESDE UN MODELO
INTEGRADO”

Título del Programa: “PROYECTO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS DESDE UN MODELO INTEGRADO”

Entidad: Universidad de Alcalá de Henares (Madrid), si bien la instituciones implicadas son diversas: en la Comunidad de Madrid, el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias”; el Centro de Profesores dependientes del Servicio de Planificación Educativa del Gobierno de Navarra; y la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Guadalajara, en la Comunidad de Castilla la Mancha.

Coordinador/es: Juan Carlos Torrego.

Año Origen: 2002 (antecedente en 1998)

Dirección de contacto:

Departamento de Didáctica- Facultad de Magisterio y Psicopedagogía

Universidad de Alcalá

C/San Cirilo s/n 28801 Alcalá de Henares (Madrid)

Tlf: 91 88 5502

Correo electrónico de su coordinador: juancarlos.torrego@uah.es

Objetivos:

- Lograr que se ofrezcan respuestas eminentemente educativas a los conflictos de convivencia surgidos en las instituciones educativas a través de la creación de nuevas estructuras organizativas (inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos), mediante el replanteamiento de los procesos de elaboración democrática y participativa de la normas de convivencia, y finalmente, revisando el marco curricular y organizativo del centro para potenciar su carácter inclusivo y democrático.

Destinatarios: Alumnos de Educación Secundaria

Descriptor de contenido que abarca: Participación y mediación

Desarrollo:

El programa comenzó aplicándose en 10 centros de manera experimental. En el 2002-03, y fruto de una evaluación efectuada, pasó a denominarse con el nombre actual, considerandose otros planos de actuación: elaboración democrática de normas en el centro e introducción de un marco protector centrado en la mejora de los procesos de afrontamiento de la disrupción y participación activa del alumnado. Actualmente, más de 30 centros han participado en el mismo.



<http://injuve.mtas.es/>

<http://mariajosediaz-aguado.tk/>

Título del Programa: “PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN DESDE LA ADOLESCENCIA”

Entidad: Convenio de colaboración suscrito por la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto de la Juventud

Coordinador/es: M^a José Díaz-Aguado

Dirección de contacto:

Sección Departamental de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología- Universidad Complutense de Madrid

Campus de Somosaguas

28223- Pozuelo de Alarcón (Madrid)

Tel. 913943178

Correo electrónico de su coordinadora: mjdiazag@psi.ucm.es

Objetivos:

- Desarrollar los programas elaborados con anterioridad de forma que incluyan actividades y contenidos para prevenir la violencia en el contexto de relaciones interpersonales, considerando las que se producen entre iguales, en la escuela de secundaria y en el ocio
- Verificar experimentalmente la eficacia de los programas al ser aplicados por los profesores que trabajan en dicho nivel educativo, incluyendo la colaboración de dichos profesionales con jóvenes de ONGs y con los equipos municipales

Destinatarios: Centros de secundaria

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores, participación y competencia social.

Desarrollo:

Para llevar a cabo la experiencia piloto, se consideró oportuno adoptar una perspectiva de intervención local, centrada en tres municipios de Madrid: Fuenlabrada, Móstoles y Getafe. Participaron 826 sujetos pertenecientes a los tres municipios y 12 centros de secundaria.

"Programa de Tratamiento de Conflictos y Mediación Escolar"

GERNIKA  GOGORATUZ

<http://www.gernikagogoratuz.org/>

Título del Programa: “PROGRAMA DE TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y MEDIACIÓN ESCOLAR”

Entidad: Asociación Gernika Gogoratuz

Coordinador/es: Mireia Uranga

Año Origen: 1993

Dirección de contacto:

Artekalea 1, 1º

48300 Gernika-Lumo

BIZKAIA

Tlf. 94 625 35 58

Correo electrónico de su coordinadora: mireiauranga@gernikagogoratuz.

Objetivos:

- Llevar a cabo un programa de tratamiento de conflictos y de mediación escolar, en concreto entre iguales, en el Instituto de Formación Profesional Barrutialde de Gernika.

Destinatarios: Puede aplicarse en centros de primaria, secundaria, formación profesional...

Descriptorios de contenido que abarca: Educación en valores, Participación, acoso escolar.

Desarrollo:

El Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz decidió en 1993 llevar a cabo un programa centrado en la mediación escolar en el Instituto de Formación Profesional Barrutialde de Gernika. La evaluación realizado ha sido muy positiva. A partir de esta experiencia, se han iniciado otras similares, tanto en enseñanza primaria como en secundaria, del País Vasco.



<http://www.proyecto-atlantida.org/>

Título del Programa: “PROYECTO ATLÁNTIDA”

Entidad: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras

Coordinador/es: Florencio Luengo

Año Origen: 1996

Dirección de contacto:

Correo electrónico: lauris@retemail.es

Objetivos:

- Desarrollar una estrategia de formación del profesorado que, a partir de los problemas concretos y surgidos de la práctica educativa, permita apoyar y promover experiencias en y de los centros educativos que persigan la reconstrucción democrática de la cultura escolar.
- Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros educativos, así como con las AMPAS, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar.
- Analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, y enfatizar una propuesta de valores democráticos que recogen en su mapa del Marco Teórico, donde sobresale el compromiso con revisar el Modelo socioeconómico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática.
- Crear una red de escuelas democráticas, es decir, comprometidas con la innovación democrática del currículum y de la organización de los centros así como la integración en/ de sus contextos. Para ello se sirven de la página web, del listado de correos, los foros de debate y el intercambio permanente de experiencias.

Destinatarios: Centros de educación infantil, primaria, secundaria, de adultos...

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores y participación.

Desarrollo:

Experiencias desarrolladas en diferentes contextos: Cáceres, Lanzarote, La Palma, Badajoz, Tenerife, Guadalajara, Huelva, Valencia, etc.



<http://www.fe.ccoo.es/redes/redes.htm>

Título del Programa: “PROYECTO REDES: APRENDER CONVIVIENDO”

Entidad: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras

Año Origen: 2004

Dirección de contacto:

91.540.92.05 y 91.540.92.15,

Correo electrónico: redes@fe.ccoo.es

Objetivos:

- Dar a conocer al profesorado y, en general, a los trabajadores de la enseñanza que ejercen tareas educativas, los modelos y técnicas disponibles en la actualidad con el fin de incrementar su repertorio de recursos en aspectos relacionados con la convivencia escolar.
- Validar, mediante su aplicación en el aula y/o centro escolar, las diferentes propuestas con rigor contando para ello con asesoría específica.
- Generar un debate sobre todos los aspectos involucrados en el problema de la convivencia y disciplina escolar, siguiendo un camino que nos lleve desde el problema puntual al modelo de escuela.
- Generar una estructura federal que sirva de apoyo, espacio de reflexión y participación que permita la cohesión y evite el aislamiento en el que se encuentran inmersos los profesionales de la educación.

Destinatarios: Centros de educación infantil, primaria, secundaria, garantía social, centros de día...

Descriptor de contenido que abarca: Educación en valores y participación.

Desarrollo:

Se ha colaborado con una red de 200 centros de toda España

PROYECTO MEEDUCO



<http://www.aieef.org/>

Título del Programa: “PROYECTO MEEDUCO”

Entidad: Asociación AIEEF

Coordinador/es: Daniel Bustelo

Año Origen: 2000

Dirección de contacto:

Paseo Imperial nº 81 Bajo C 28005. Madrid

Teléfono 913645637

Correo Electrónico: secretaria@aief.org

Objetivos:

El objetivo general del Proyecto es:

- Poner en marcha un Servicio de Mediación y que sea un recurso de prevención y atención de las situaciones de violencia escolar expresadas a través de los conflictos entre pares o bien entre dos partes diferenciadas.

De forma específica se proponen objetivos para cada uno de los miembros de la comunidad educativa:

- Equipo directivo: que entienda que es la mediación; que participe, alguno de sus miembros, en la formación específica sobre el contenido de la mediación; que se comprometa en la proyección y puesta en marcha del servicio de mediación en el centro; que tenga una presencia activa en las actividades que están relacionadas con esta materia, etc.
- Equipo de profesorado: que conozca la existencia del programa; que estén informados y si es posible sensibilizados con la importancia de la mediación; que comprendan la importancia de que los alumnos sean los protagonistas de los conflictos que ellos generan; que comprendan la importancia de dar responsabilidades a sus alumnos; que sean flexibles en los horarios, con aquellos alumnos que están recibiendo formación en mediación, etc.
- Los alumnos: que se les informe sobre el Servicio de Mediación; que estén sensibilizados con la importancia de este proceso, etc.
- Los padres y madres del centro: que se les informe sobre el Servicio de Mediación, que se les sensibilice, etc
- El personal de administración y servicios: que se les informe sobre el Servicio de Mediación, que se les sensibilice, etc.

Destinatarios: Centros de primaria y secundaria.

Descriptor de contenido que abarca: Participación y mediación

Desarrollo:

El proyecto se aplicó en dos centros de Madrid: un IES y un Centro de Primaria. No obstante, desde la Asociación sigue ofreciéndose información a docentes y muchos de ellos aplican el proyecto en sus centros.

Programa de **sensibilización** contra el **maltrato entre iguales**



Título del Programa: “PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN CONTRA EL MALTRATO ENTRE IGUALES”

Entidad: Asociación castellano leonesa para la defensa de la infancia y la juventud (REA)

Coordinador/es: Inés Monjas

Año Origen: 2004

Dirección de contacto:

Sede Principal: Calle Antonio Lorenzo Hurtado nº 5 (Edificio de Cruz Roja), 47014. Valladolid.

En Salamanca: Avda. de la Merced 109-131 (Facultad de Psicología),37005.Salamanca

Correo electrónico: rea@gugu.usal.es

Objetivos:

- Aportar información sobre el maltrato entre iguales (referida a descripción, características, participantes, causas y consecuencias) al profesorado, familias, alumnado y sociedad en general
- Sensibilizar y concienciar al profesorado y profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para su reducción y prevención
- Estimular el establecimiento de políticas escolares anti-bullying y antiviolenia

Destinatarios: Centros de secundaria.

Descriptorios de contenido que abarca: Educación en valores, participación, competencia social y acoso escolar

Desarrollo:

En el curso 2005-06 la Junta de Castilla-León reeditó los materiales del programa y se enviaron a todos los centros de Castilla-León. Además, se está facilitando formación al profesorado para su aplicación.

**ASOCIACION CULTURAL
E SPACIO DE
F ORMACION
I NTEGRAL**



OBRAS SOCIALES



**PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA
ESTRUCTURAL EN LA FAMILIA Y
EN LOS CENTROS ESCOLARES**

<http://www.eduso.net/archivos/ACEFI.doc>

Título del Programa: “PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA FAMILIA Y EN LOS CENTROS ESCOLARES”

Entidad: Asociación Cultural. Espacio de Formación Integral (ACEFI)

Coordinador/es: Flor Hoyos y Luisa Cardona

Año Origen: 2005

Dirección de contacto:

C/ Amparo Guillem 19, 2º 46011 Valencia

Tlf: 636 943 343

Correo electrónico: acefi@acefi.org

Objetivos:

- Prevención de la violencia escolar y mejora de la convivencia en el centro
- Favorecer la participación y la implicación de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro
- Apoyar a la población escolar en situación de riesgo o dificultad social

Destinatarios: Centros de Secundaria (sobre todo 2º y 3º de la ESO).

Descriptor de contenido que abarca: Participación y mediación.

Desarrollo:

El Programa se ha impartido en los cinco centros mencionados desde octubre de 2005. En unos con una periodicidad semanal, en otros quincenal.

En concreto, se ha trabajado con 3 aulas de segundo de ESO y 14 de tercero de ESO, diecisiete aulas en total con unos cuatrocientos alumn@s. Por otra parte, ha habido reuniones con las AMPAS de los cinco centros y con grupos de profesorado.

El programa no ha seguido aplicándose, al no recibir subvención de la CAM, si bien en algunos centros que participaron, ya sensibilizados ante la temática, han seguido trabajando la convivencia.

- ANEXO II-

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS Y BIBLIOGRÁFICAS
SOBRE PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS
RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA ESCOLAR

PLAN, PROGRAMA, PROYECTO	Referencias electrónicas	Referencias bibliográficas
<p>“Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar” Ministerio de Educación y Ciencia</p>	<p>http://www.convivencia.mec.es/plan_conv/</p>	
<p>Programa “Convivir es vivir”</p>	<p>www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Carbonell Fernández, J.L. (1997). <i>Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid</i>. Madrid: Defensor del Menor. - Carbonell, J. L. y Peña, A. I. (1999). “<i>Convivir es vivir. Programa para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar en los centros educativos</i>”. Colección: Materiales de apoyo al Programa. Madrid: Defensor del Menor. - Carbonell Fernández, J. L. (2005). “Mecanismos legales de resolución de conflictos desde el ámbito educativo”. Ponencia presentada en I Jornadas de Menores en Edad Escolar: conflictos y oportunidades. Celebradas en Palma de Mallorca el 11 de noviembre de 2005. Pude descargarse on-line: http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/jl_carbonell.pdf
<p>Programa “Convivència i Mediació Escolar”</p>	<p>http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Departament d’Educació (2003). <i>La convivència en els centres d’ensenyament secundari</i>. Carpeta de difusió del programa. - (2004a). <i>Educació física i convivència</i>. Material que complementa la carpeta de difusió del programa

<p>Programa “Convivència i Mediació Escolar” (continuación)</p>	<p>http://www.xtec.net/innovacio/convivencia</p>	<p>- (2004b). <i>La convivència en els centres d’ensenyament secundari. Recull de conferències i experiències de mediació als instituts d’educació secundària de Catalunya</i>. Material que complementa la carpeta de difusió del programa.</p> <p>- Led Capaz, P. (2002). “La implantación de un programa institucional de mediación escolar”. <i>Temáticos Escuela Española</i>, 4, 9-10</p> <p>- (2003). “Implantación institucional”. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 324, 66-67.</p> <p>-(2006). “El Programa de Convivencia y Mediación Escolar en Catalunya”. En <i>La convivencia en las aulas: problemas y soluciones</i> (pp. 239-244). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.</p> <p>- Segura, M. (2002). <i>Ser persona y relacionarse</i>. Madrid: Narcea.</p> <p>- (2003). “Un programa de competencia social”. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 324, 46-50.</p>
<p>“Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia”</p>	<p>http://www.juntadeandalucia.es/educacion/</p>	<p>- Tuvilla Rayo, J. (2004). “El caso español: Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia”. En <i>Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas</i> (pp. 184-195). Bilbao: Desclée de Brouwer.</p> <p>- Consejo Escolar (2005). “El Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia”. En <i>Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía</i> (pp. 136-147) Puede descargarse on-line: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/pdfs/Conv/Inf04_Respuesta.pdf</p>

<p>“Programa Educación para la Convivencia y la Paz”</p>	<p>http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/</p> <p>http://www.berrikuntza.net/</p>	<p>- Zaitegui, N. (2006). Intervención en “Mesas redondas simultáneas: Respuestas a los problemas de disrupción desde las Comunidades Autónomas”. En <i>Congreso La disrupción en las aulas: problemas y soluciones</i>. Promovido por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC). Celebrado en marzo 2006 en Madrid. Puede descargarse on-line:</p> <p>http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/p_vasco.pdf</p> <p>Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Departamentos de Justicia y Cultura del Gobierno del País Vasco (2004), <i>Educación para la Convivencia y la Paz en los centros escolares de la CAPV</i>. Puede consultarse on-line: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es</p>
<p>“Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra”</p>	<p>http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/</p> <p>http://www.cfnavarra.es/BON/058/F0516373.htm</p>	<p>González Felipe, P. (2006a). “Plan Global para mejorar la convivencia en los centros de Educación Secundaria de Navarra”. En el Congreso <i>La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones</i>. Promovido por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC). Celebrado en Madrid los días 24, 25 y 26 de marzo.</p> <p>González Felipe, P.(2006b). “Plan Global para mejorar la convivencia en los centros de Educación Secundaria de Navarra”. En <i>La convivencia en las aulas: problemas y soluciones</i> (pp. 451-454). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y publicaciones.</p>

<p>“Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar” (PREVI)</p>	<p>http://www.cult.gva.es/ivece/ivece/default_ivece.htm</p> <p>http://www.cult.gva.es/orientados/</p>	<p>Conselleria de Cultura, Educació i Esport (2005). <i>Plan Previ. Resumen</i>. Se puede descargar en</p> <p>http://www.cult.gva.es/ivece/ivece/7_previ/docs/previ_publici.pdf</p> <p>Observatorio para la Convivencia Escolar en centros de la Comunidad Valenciana (2005). <i>Formación para la convivencia. Guía para el profesorado. Manual</i>. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.</p> <p>- (2006). <i>Formació per a la Convivència. Primària. Manual</i>. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.</p> <p>Hernández, M.A. (2005), “Prevención e intervención en la violencia escolar”. En <i>Actas IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia (Violencia y Escuela)</i>. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 113-118.</p> <p>- (2006). “Líneas de trabajo del observatorio para la convivencia escolar en los centros de la Comunidad Valenciana”. En <i>La convivencia en las aulas: problemas y soluciones</i> (pp. 187-192). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.</p>
<p>“Plan de Convivencia Escolar”: Aragón</p>	<p>http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/pro_con.htm</p>	<p>Soler Nages, J.L. (2006). Intervención en “Mesas redondas simultáneas: Respuestas a los problemas de disrupción desde las Comunidades Autónomas”. En <i>Congreso La disrupción en las aulas: problemas y soluciones</i>. Promovido por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC). Celebrado en marzo 2006 en Madrid. Puede descargarse on-line: http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/joseluissoler.pdf</p>

Programa “Convivencia y Participación” (ConPa)	http://www.apepalen.cyl.com/conviven/programa.htm	<p>Arias, B. y Morentín, R. (2004). <i>Evaluación del Programa CONPA</i>. Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid. Estudio patrocinado por la Dirección Provincial de Educación y Cultura de Palencia. Puede descargarse en http://www.apepalen.cyl.com/PDF/CONPA_p.pdf</p> <p>García Ramos, D. y Medina Vaquero, M. (2002). Programa "CONPA" (convivencia y participación): Programa para la mejora de la convivencia en los centros educativos. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 5(5). Consultado el 21 de Septiembre de 2006 en http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp</p>
Programa “Aprender a convivir”	http://hoxe.vigo.org/movemonos/educacion5.php?lang=gal http://www.aprenderaconvivir.org	<p>Jares, X.R. (2001). <i>Aprender a convivir</i>. Galicia: Xerais.</p> <p>- (2002). “Aprender a convivir”. <i>Revista Interuniversitaria de formación del profesorado</i>, 44, 79-92.</p> <p>- (2006). <i>Pedagogía de la convivencia</i>. Barcelona: Graó.</p>
Proyecto “Turkana”	http://www.turkana.info/	<p>López Jiménez, P. (2005). “Proyecto Turkana. Proyecto de mejora de la convivencia en institutos de Secundaria”. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 142, 35-38.</p> <p>López, P. y Fernández, C. (2006), “Proyecto Turkana. Proyecto de mejora de la convivencia en los institutos de Secundaria”, en <i>La convivencia en las aulas: problemas y soluciones</i> (pp. 265-294). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.</p>

<p>“Programa Municipal de Prevención e Intervención en la Violencia Juvenil”</p>	<p>http://www.laspalmasgc.es/ (Página del Ayuntamiento de las Palmas, de ahí se accede a la sección de educación, en donde encontramos el programa)</p>	
<p>“Proyecto Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación (bullying) en centros escolares”</p>	<p>http://www.aytosagunto.es/repositorio/proyectointimida.pdf</p>	
<p>“Proyecto de Mediación para la Convivencia”</p>		<p><i>Proyecto Mediadores de Acogida en Centros Educativos de Torrejón de Ardoz”, I Fase (enero-junio 2006). Protocolo General de Trabajo. Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz. Puede descargarse on-line en:</i> http://wwwae.ciemat.es/~arce/temp/INFORME%20PYTO%20MEDIACION/PROTOCOLO%20GENERAL%20DE%20TRABAJO%20I%20FASE.doc</p> <p><i>Proyecto Mediadores de Acogida en Centros Educativos de Torrejón de Ardoz. Evaluación General de I Fase (enero-junio 2006). Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz. Puede descargarse on-line en:</i> http://wwwae.ciemat.es/~arce/temp/INFORME%20PYTO%20MEDIACION/EVALUACION%20PYTO%20MEDIACION%20I%20FASE%20-%20JUNIO%202006.doc</p>

<p>“Programa de enseñanza de habilidades de interacción social” (PEHIS)</p>		<p>Monjas, M.^a I. (1996). <i>Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)</i>. Madrid: CEPE.</p> <p>Monjas, M.^a I., Verdugo, M. A., y Arias, B. (1995). “Eficacia de un Programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria”. <i>Siglo Cero</i>, 26(6), 15.</p> <p>Monjas, M.^a I. (2006). “La prevención del acoso escolar”. <i>II Congreso Virtual de Educación en Valores</i>. Universidad de Zaragoza. Publicación en soporte informático (CD, ISBN: 978-84-934737-7-8).</p>
<p>“Modelo Global de Convivencia en centros escolares”</p>	<p>http://www.geuz.es/cast/escuela/escue_prog.html</p>	<p>Alzate Sáez de Heredia, R. (1998). <i>Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica</i>. País Vasco: Servicio Editorial del País Vasco.</p> <p>- (2005). “Programas de convivencia en el ámbito educativo”. En F. ROMERO (comp.). <i>La mediación. Una visión plural</i> (pp. 232-244). Canarias: Gobierno de Canarias.</p> <p>- (2006). “Educación para la convivencia: enfoque global de transformación de conflictos en la escuela”. En <i>Actas IX Foro Anual de Orientadores</i> (“La atención a la Diversidad en las Aulas”), 1- 10.</p> <p>Community Boards y Alzate, R. (2000). <i>Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación. Secundaria (Tomos I y II)</i>. Bilbao: Mensajero.</p>

<p>“Programa para el aprendizaje de normas en educación secundaria obligatoria”</p>		<p>Pérez Pérez, C. (1996a). <i>Normas en el currículum escolar</i>. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.</p> <p>- (1996b). “Las normas en el currículum escolar”. <i>Revista Española de Pedagogía</i>, 205, 535-556.</p> <p>- (1996c). “La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas”. <i>Revista de Educación</i>, 310, 361-378.</p> <p>- (2000a). “Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación infantil”. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 92, 83-97.</p> <p>- (2000b). “Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación primaria”. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 93-94, 77-97.</p> <p>- (2000c). “Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación secundaria”. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 95, 78-98.</p>
<p>“Programa de Educación Social y Afectiva”</p>		<p>Trianes, M.V. (1996). <i>Educación y Competencia Social. Un programa en el aula</i>. Málaga: Aljibe.</p> <p>Trianes, M.V. y García Correa, A. (2002). “Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares”. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 44, 175-189.</p> <p>Trianes, M.V.; Muñoz, A. y Sánchez, A. (2001). “Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectiva de los profesores.”. <i>Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado</i>, 41, 73-93.</p>

<p>“Programa de Educación Social y Afectiva” (continuación)</p>		<p>Sánchez, A.M.; Rivas, MJ. Y Trianes, M.V. (2006). “Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados”. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 9, vol. 4 (2), número monográfico (“Maltrato entre iguales y problemas de convivencia escolar”), 353-370. Puede descargarse on-line en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_128.pdf</p> <p>Sánchez Sánchez, A. M. (2005). <i>Una intervención sobre competencia social en alumnado de 9 a 15 años: su evaluación con un diseño longitudinal</i>. Tesis Doctoral presentada en Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga y dirigida por la profesora M.V. Trianes Torres.</p>
<p>Programa “Aprender a ser persona y a convivir”</p>		<p>Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). <i>Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria</i>. Bilbao: Descleé.</p> <p>Trianes, M.V. y García Correa, A. (2002). “Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares”. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 44, 175-189.</p> <p>Trianes, M.V.; Muñoz, A. y Sánchez, A. (2001). “Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectiva de los profesores”. <i>Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado</i>, 41, 73-93.</p>

<p>“Proyecto ANDAVE”</p>		<p>Ortega, R. (Coord.) (1998). <i>La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla</i>. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.</p> <p>Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). “El Proyecto Antiviolenencia Escolar: Andave”. <i>Boletín Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados</i>, 145, 17-23.</p> <p>Ortega, R. y Mora-Mechán (2005). <i>Conflictividad y violencia en la escuela</i>. Sevilla: Díada.</p>
<p>“Programa de Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo Integrado”</p>		<p>Torrego, J.C. (Coord.) (2000). <i>Mediación de conflictos en Instituciones Educativas. Manual de formación de mediadores</i>. Madrid: Narcea.</p> <p>(2006), <i>Modelo integrado de mejora de la convivencia</i>, Barcelona, Graó.</p> <p>Torrego, J.C. (2004). “Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado”. <i>Revista Educar</i>, 25. Consultada el 20-09-2005 en http://www.jccm.es/educacion/educar/num_25/16_mediacion.htm</p> <p>Torrego, J.C. y Funes, S. (2000). “El proceso de mediación en los IES de la Comunidad de Madrid”. <i>Organización y Gestión Educativa</i>, 4, 40-43.</p>
<p>“Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social”</p>	<p>www.atei.es</p> <p>http://mariajosediaz-aguado.tk</p>	<p>Díaz-Aguado, M.J. (Coord.) (2004). <i>Programas de Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia</i>. Madrid: Instituto de la Juventud (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Tres volúmenes y dos vídeos. Los libros están también disponibles en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm</p>

<p>“Programa de Tratamiento de Conflictos y Mediación Escolar”</p>	<p>http://www.gernikagogoratuz.org/</p>	<p>Gernika Gogoratuz, Centro de Investigación por la Paz (1994). <i>Transformación de Conflictos y Mediación como propuesta para el desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco</i>. Informe sobre el programa piloto de transformación de conflictos y mediación entre iguales que se está llevando a cabo durante el curso 1993/94 en el Instituto de Formación Profesional en Barrutialde de Gernika.</p> <p>- Uranga, M. (1997). “Experiencias de mediación escolar en Gernika”. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 65, 65-68.</p> <p>- (1998) “Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar”. En G. Casamayor (coord.). <i>Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria</i> (pp. 143-159). Barcelona: Graó.</p>
<p>“Proyecto Atlántida”</p>	<p>http://www.proyecto-atlantida.org/</p>	<p>Luengo Horcajo, F. (2006a). “El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio”. <i>Revista de Educación</i>, 339, 117-194.</p> <p>- (2006b). “Proyecto Atlántida. La reconstrucción de la cultura escolar: dimensiones y procesos para la convivencia y la ciudadanía”. En <i>La convivencia en las aulas: problemas y soluciones</i> (pp. 295-301). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.</p> <p>Varios (2002). “Proyecto Atlántida: escuelas democráticas. Referentes teóricos y metodología de trabajo de esta red de centros conmovida por la Federación de Enseñanza de CCOO”. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 317, 48-83.</p>

<p>“Proyecto Redes: Aprender Conviviendo”</p>	<p>http://www.fe.ccoo.es/formacion/REDES/PROYECTO%20REDES%20Informe.pdf</p>	<p>REINA, M. (2006a). “El proyecto Redes amplía su trabajo”. <i>Revista T.E.</i> (Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras), 276, 11. Consultado el 20-01-2007 en http://www3.feccoo.net/bdigital/com/20060502_com/pdf/TE272abril2006.pdf</p> <p>- (2006b). “Seguimos trabajando desde el Proyecto de Redes por la convivencia escolar”. <i>Campaña sobre convivencia escolar.</i> Federación de Enseñanza de CC.OO. Consultado el 20-01-2007 en http://ccoo.trimedia.es/bdigital/com/20061128_com/pdf/Folleto_convivencia.pdf</p> <p>- (2006c). “Proyecto REDES, una apuesta por la calidad educativa desde la participación”. <i>Revista T.E.</i> (Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras), 273, 29. Consultado el 20-01-2007 en http://ccoo.trimedia.es/bdigital/com/20060529_com/pdf/TE_mayo.pdf</p>
<p>“Proyecto Meeduco”</p>	<p>http://www.aieef.org/cas/</p>	
<p>“Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”</p>		<p>Monjas, M.ª I. y Avilés, J. M.ª (2003a). <i>Colegas, amig@s y compañer@s.</i> Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).</p> <p>Monjas, M.ª I. y Avilés, J. M.ª (2003b). <i>La familia ante el maltrato entre iguales.</i> Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).</p>

<p>“Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales” (continuación)</p>		<p>Monjas, M.ª I. y Avilés, J. M.ª (2003c). <i>Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales</i>. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).</p> <p>Monjas, Mª I. (2006). “La prevención del acoso escolar”. <i>II Congreso Virtual de Educación en Valores</i>. Universidad de Zaragoza. Publicación en soporte informático (CD, ISBN: 978-84-934737-7-8).</p>
<p>“Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”</p>	<p>http://www.eduso.net/archivos/ACEFI.doc</p>	<p>Cardona, L. y Hoyos, F. (2006). “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”. <i>Revista De Acuerdo</i>, 2, 7-9. Puede descargarse on-line en: http://equal-analogias.ceim.net/escuela_monografias.php</p> <p>Moral Mora, A. (2006). "Aproximación al estudio evaluativo del Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares". Trabajo de Investigación defendido en la Universitat de València y dirigido por la doctora Amparo Pérez Carbonell.</p>

-ANEXO III-

ENLACES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

PORTALES ESTATALES Y AUTONÓMICOS RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Andalucía	<p>http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia</p> <p>Portal de convivencia ofrecido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Encontramos información sobre proyectos “Escuela: Espacio de Paz”, Observatorio, materiales, legislación...</p>
Aragón	<p>http://www.catedu.es/convivencia/</p> <p>Portal de convivencia en donde encontramos formación sobre el Plan de Convivencia Escolar de Aragón, documentación de interés, recursos para la convivencia, legislación, noticias, materiales...</p>
Asturias	<p>http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acoso/</p> <p>Sección del portal de la Consejería de Educación del Principado de Asturias en donde existe documentación sobre el acoso escolar: Guía “Orientaciones sobre el acoso escolar” y trípticos de sensibilización dirigidos al profesorado, alumnos y familias.</p>
Canarias	<p>http://www.podemosayudarte.com/</p> <p>Página del Gobierno de Canarias sobre Acoso escolar</p>
Cantabria	<p>http://www.educantabria.es/portal/</p> <p>En el portal de la Consejería de Educación del Gobierno de Canaria, hay una sección dedicada a la convivencia escolar, con diferentes subapartados: Unidad de Convivencia Escolar, Plan de Convivencia Escolar, Observatorio para la Convivencia, protocolos y documentos y recursos para la convivencia</p>
Castilla-La Mancha	<p>http://www.educa.jccm.es/</p> <p>En el portal de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, hay una sección dedicada a la “Convivencia y valores”. Desde ahí, se accede al enlace “Construir convivencia”, en donde se encuentran diferentes apartados vinculadas a la misma: maltrato entre iguales, plan de convivencia, enlaces de convivencia, buzón de sugerencias y materiales para la convivencia.</p>

Castilla-León	<p>http://www.educa.jcyl.es/</p> <p>En el portal de la Consejería de Educación, encontramos una sección de “Convivencia Escolar”, en la que se encuentran noticias, publicaciones, legislación y campaña contra el acoso escolar “Convive y dejar vivir”</p>
Cataluña	<p>http://www.xtec.net/innovacio/convivencia/</p> <p>Sección de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya dedicada al programa de innovación “Convivència i Mediació Escolar”. Se encuentran experiencias, documentos, enlaces....</p>
Extremadura	<p>http://www.educarex.es/acosoescolar/</p> <p>Página web sobre el acoso escolar promovida por la Consejería de Educación de Extremadura, en donde encontramos información sobre la campaña “Si te molestan, no calles”, dinámicas, materiales...</p>
Galicia	<p>http://www.edu.xunta.es/convivencia/</p> <p>Portal de convivencia en el que se encuentran noticias, plan de convivencia de Galicia (plan integral y plan de convivencia de centro), Observatorio Galelo de Convivencia Escolar, legislación, materiales, enlaces...</p>
Baleares	<p>http://www.observatoriconvivenciaescolar.es/</p> <p>Portal del Observatorio de Convivencia Escolar de las Islas Baleares, adscrito a la Consejería de Educación y Cultura. Encontramos noticias, documentos, enlaces...</p>
Madrid	<p>. http://www.acosoescolar.info/index.htm</p> <p>Línea de ayuda contra el acoso escolar de Madrid. Encontramos información para alumnos y padres, así como una línea de ayuda.</p>
MEC	<p>http://www.convivencia.mec.es/</p> <p>Portal de convivencia promovido por el MEC, en donde se encuentran noticias, legislación, recursos, información sobre congresos, información sobre el plan de convivencia estatal...</p>

Murcia	<p>http://www.carm.es/</p> <p>En el portal de la Consejería de Educación de Murcia, en la sección “Centros educativos”, encontramos un apartado de “Convivencia”, dividido en: Observatorio para Convivencia, Unidad de Convivencia y Jornadas. En la Unidad de Convivencia hay enlaces a normativas, cuadros explicativos de las mismas, modelo de solicitud de intervención, modelo de partes de incidencia recomendados...</p>
Navarra	<p>http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/</p> <p>Portal de la Asesoría de Convivencia de Navarra, promovido desde la Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales. Encontramos información sobre la campaña de sensibilización ante el acoso escolar “Quítate la venda”, así como actividades para trabajar en tutoría, materiales de convivencia....</p>
La Rioja	<p>http://www.educarioja.org/educarioja/html/alm/acoso_escolar/acoso_escolar.html</p> <p>En el portal de Educación y Cultura de La Rioja, una sección se encuentra dedicada al acoso escolar. Encontramos enlaces de convivencia escolar, información a las familias sobre el acoso escolar, actuaciones puestas en marcha para fomentar la convivencia...</p>
Comunidad Valenciana	<p>http://www.cult.gva.es/orientados/</p> <p>Portal de atención al acoso escolar, enmarcado en el Plan PREVI de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, dirigido a profesorado, familias y alumnos</p>
País Vasco	<p>http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/es/</p> <p>En el portal del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, hay una sección con el título de “alumnos”. Desde ahí, se puede acceder a una página sobre el “maltrato entre escolares”. Encontramos en la misma información sobre la campaña de sensibilización “De ti depende”, un teléfono de atención, documentos de interés...</p>

OTROS PORTALES RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA

ESCOLAR

http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html	Página sobre convivencia escolar con el documento para descargar “Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia” de M ^a José Díaz Aguado.
http://www.cult.gva.es/ivece/	Página del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa. En su apartado PREVI, diversos materiales para trabajar la convivencia.
http://mariajosediaz-aguado.tk/	Página de la Catedrática de Psicología de la Educación. Directora de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense. Ha publicado numerosos programas educativos para la prevención de la violencia. Los más conocidos son los que ha publicado el Instituto de la Juventud.
http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action	Portal del Instituto de la Juventud. Se pueden descargar los materiales de M ^a José Díaz-Aguado: “Prevención de la Violencia y Lucha contra la Exclusión desde la Adolescencia”, o solicitarlos de forma gratuita
http://www.concejoeducativo.org/	Movimiento de Renovación Pedagógica de Castilla y León. Tiene un apartado específico sobre convivencia con numerosos artículos, reflexiones y proyectos.
http://www.el-refugioesjo.net/	Página web dedicada al tema del acoso escolar, junto al laboral.
http://www.xtec.es/~jcollell/	Página web con información sobre el bullying, materiales para trabajarlo, enlaces...
http://www.proyecto-atlantida.org/	Materiales de educación y cultura democráticas.

**REFERENCIAS ELECTRÓNICAS DE PLANES DE CONVIVENCIA DE
CENTROS**

IES "Valle del Alberche" (Ávila)	http://www.iesvalledelalberche.com/Documentos/Plan%20de%20Convivencia.pdf
CEIP "Ntra. Sra. de los Dolores" de Dolores de Pacheco (Murcia)	http://centros3.pntic.mec.es/cp.nuestra.senora.de.los.dolores3/PLANCONV/Plan%20de%20convivencia.doc
CC "La Milagrosa" (Hijas de la Caridad) de Lodosa (Navarra)	http://www.telefonica.net/web2/lamilagrosalodosa/organizacion%20regimen/plan%20de%20convivencia.pdf
Colegio "San Agustín" (Agustinos Recoletos) de Valladolid	http://www.colegiosanagustin.net/files/Plan-de-convivencia-San-Agustin.pdf
CEIP "La Laguna" de Sariñena (Huesca)	http://www.educa.aragob.es/cpsarine/convive.htm
IES "El señor de Bembibre" de Bembibre (León)	http://centros4.pntic.mec.es/ies.senor.de.bembibre/novedades.htm
IES "Vega del Prado" de Valladolid	http://www.concejoeducativo.org/IMG/doc/plan_vega.doc

**REFERENCIAS ELECTRÓNICAS DE PROYECTOS DE MEDIACIÓN
EN CENTROS**

Programa de mediación en el Instituto de Enseñanza Secundaria de La Robla Ramiro II (León)	http://centros4.pntic.mec.es/ies.ramiro.ii/mediacion/mediacion.html
Programa de Mediación en Instituto Zorrilla (León)	http://platea.cnice.mecd.es/~fledesma/semiz/
Proyecto de mediación en Instituto Valle de Aller (Asturias)	http://web.educastur.princast.es/proyectos/mediacion/

- ANEXO IV-

PLAN PREVI- Resumen

PLAN PREVI

Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de
la Convivencia en los centros escolares de la
Comunidad Valenciana

-RESUMEN-

Índice

Medidas de prevención dirigidas al sistema educativo

Protocolos de detección precoz e intervención de casos de violencia escolar

Registro Central

Recomendaciones

Materiales y talleres

Formación del profesorado

Fomento de las Tutorías

Planes de convivencia

Buenas prácticas: convocatoria de premios

Medidas de prevención dirigidas a la población de riesgo

Unidades de Atención e Intervención

Medidas de prevención dirigidas a toda la sociedad valenciana

Ante problemas de convivencia, de malos tratos o de acoso, la respuesta no puede consistir en obviar la situación, ocultarla o restarle importancia. Es necesario abordarlos ofreciendo respuestas a los colectivos afectados en nuestros centros: los docentes, el alumnado y sus familias.

Con este Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia pretendemos trabajar en un mismo plano con los docentes, para proporcionarles herramientas y recursos que les ayuden a trabajar dentro de sus aulas y en sus centros, con un sentimiento de competencia, de capacitación y de eficacia, no solo en sus materias académicas, sino también en la gestión de su aula y las relaciones que en ella se dan.

Para ello, apostamos por una formación continua, con talleres y materiales especialmente creados para el fomento de la convivencia, que capaciten al profesorado y a los equipos directivos a abordar sus tareas con la seguridad que estos recursos les proporcionan, así como el apoyo y respaldo de la Administración.

Para prevenir tenemos que tener una información completa en lo que a violencia escolar y acoso se refiere. Pero no sólo los docentes. Las familias también necesitan saber qué es y qué no es acoso escolar, y cuál es la mejor forma de abordar los problemas. Este Plan recoge recomendaciones que ayudan a las familias a intervenir desde su ámbito y , muy importante, a colaborar con los centros educativos y sus profesores, mirando a los centros como espacios de cooperación y de ayuda y no como lugares desconocidos ,y a los profesores como personas encargadas, en exclusividad, de la educación integral de sus hijos e hijas.

Así, recoge una medida absolutamente innovadora: la formación de las familias. Se han planificado unos talleres que contienen el mismo contenido de formación que el que reciben profesorado y alumnado. Tras el pilotaje de esta experiencia el pasado mes de mayo, vimos que esta medida fue valorada y apreciada por los 70 padres y madres que asistieron a la formación. Sirvió para aclarar sus dudas sobre los conceptos que tenían sobre violencia escolar y acoso, y especialmente para comprender la importancia de su cooperación con la escuela. A muchos padres/madres les sorprendió el que recibiesen la misma formación que el profesorado, y eso fue quizás lo que les acercó a los profesores de sus hijos. Ahora, esa formación se extenderá como mínimo a 17 centros

más, repartidos territorialmente por toda nuestra comunidad, y posteriormente a cuantos lo pidan. Para ello, partimos con una formación del personal interno (inspectores y asesores de CEFIREs) que formarán nuevos formadores para que extiendan esa formación a sus centros y así expandirse posteriormente.

En términos de intervención, este Plan recoge protocolos, tanto para la inspección como para el profesorado y los equipos directivos, que ayudan a recoger información y a intervenir de una forma ordenada y planificada, desplegando todos los recursos necesarios, para que esa intervención asegure que ninguna persona del ámbito escolar sufre ningún tipo de violencia, y que si la sufre, se actúe con inmediatez.

En definitiva, todas las medidas planificadas para el sistema educativo trabajan para la prevención, desde el conocimiento y la información, y para la intervención proporcionando instrumentos sencillos y operativos, como luego veremos, para que todos se sientan seguros, protegidos y participantes en un clima escolar donde la violencia no sea tolerable.

Así, con medidas dirigidas a la población en riesgo, se ponen en marcha unidades de intervención desde la DD.TT. para que los inspectores y psicopedagogos, así como profesionales externos especializados puedan atender aquellos casos que requieran una actuación especial.

Toda la sociedad ha de verse implicada en este asunto si queremos tener éxito, y es por eso que este Plan también recoge medidas para la sensibilización social, con campañas de publicidad en centros y en la radio, así como charlas psicoeducativas en las comarcas de la comunidad, sin olvidar a los medios de comunicación. Para ellos se ha planificado una jornada formativa, para que su trabajo informativo sea exhaustivo desde y por la información.

Si de convivir se aprende, los conflictos, presentes en las vidas de todos nosotros, han de afrontarse y aprovecharse como oportunidades para el crecimiento y la maduración personal. Este es el motivo que nos anima a promover los medios y recursos necesarios para que estos se gestionen de manera inteligente y pacífica.

Se nos presenta el reto de aprender a convivir con el conflicto de forma positiva y desvincular la violencia como una respuesta aceptable. Por esta razón debemos trabajar tanto en su:

Prevención, abordando el conflicto con naturalidad antes de que degenerate en episodios de indeseable violencia.

Como en *intervenciones* que garanticen la seguridad de los alumnos, la respuesta de los centros y la atención a las familias.

Para lograrlo, el Observatorio para la Convivencia Escolar ha marcado como ***objetivo de todas nuestras actuaciones*** primar la ***prevención e intervención*** ante conductas problemáticas, y la ***promoción de la convivencia***, para proporcionar seguridad y respeto a todos los miembros de la comunidad escolar, responsabilizando y comprometiendo activamente a todos en la construcción de un clima escolar positivo.

Del resultado de sistematizar todas las acciones realizadas nace el ***Plan para la Prevención de la violencia y Promoción de la Convivencia Escolar*** ,PLAN PREVI.

Medidas de prevención dirigidas al sistema educativo

1 Protocolos de detección precoz e intervención de casos de violencia escolar

Se han diseñado **protocolos** para detectar e intervenir desde cualquier posición dentro del sistema. De esa forma un profesor, director, inspector, padre/madre, alumno o alumna puede saber en qué situación se encuentra, qué puede hacer, con quién puede contactar y qué puede esperar de la Administración Educativa.

a) Modelo de actuación en situaciones de posible acoso e intimidación

Es un modelo de actuación en situaciones de posible acoso o intimidación entre iguales, que incluye como instrumentos una serie de plantillas a cumplimentar por parte del profesorado, director/jefe de estudios u orientador del centro educativo, en el momento en el que conozcan alguna situación. Dichas plantillas constan de tres modelos:

- Modelo de recogida de datos de tutor/profesor/orientador
- Modelo de entrevista profesor/tutor/orientador con víctima del maltrato
- Recogida de datos del profesor/tutor/orientador a la familia

La finalidad del modelo es proporcionar una orientación que facilite la intervención ante posibles casos de acoso. No aspiramos a ofrecer una clave para solucionar o evitar el acoso escolar, pero sí a registrar y documentar por escrito todo caso sospechoso de maltrato entre iguales.

Se pretende dotar a los centros, es decir, a su **profesorado, equipo directivo y gabinete de orientación**, de unas plantillas que sirvan para:

1. distinguir sobre qué es y no el acoso entre iguales
2. registrar por escrito qué se ha hecho desde el centro
3. informar a la Inspección Educativa, en caso necesario

Este modelo de actuación está incluido en la Guía de Formación del Profesorado, material sobre el que se trabaja en los Talleres de Formación para la Convivencia en los centros dirigidos a profesorado, alumnado y familia. También se está informando a los centros de su existencia y de su disponibilidad desde la página web del IVECE.

MODELO DE RECOGIDA DE DATOS DE TUTOR/PROFESOR/ORIENTADOR

TIPO DE INCIDENCIA		AUTOR		LOCALIZACIÓN		FRECUENCIA	
				DENTRO DEL CENTRO	FUERA DEL CENTRO	CUÁNTAS VECES	DESDE CUÁNDO
FÍSICO	<input type="checkbox"/> Empujones <input type="checkbox"/> Patadas <input type="checkbox"/> Golpes <input type="checkbox"/> Cachetes (collejas) <input type="checkbox"/> Le arrojan cosas <input type="checkbox"/> Esconden sus cosas <input type="checkbox"/> Rompen sus cosas <input type="checkbox"/> Robos <input type="checkbox"/> Bofetadas <input type="checkbox"/> Palizas <input type="checkbox"/> Amenaza con armas <input type="checkbox"/> Otros.....	COMPañEROS DE AULA	<input type="checkbox"/> 1 solo autor <input type="checkbox"/> Más de 1.....	<input type="checkbox"/> Aula con profesor <input type="checkbox"/> Aula sin profesor <input type="checkbox"/> Pasillos <input type="checkbox"/> Patio <input type="checkbox"/> Aseos <input type="checkbox"/> Gimnasio <input type="checkbox"/> Vestuarios <input type="checkbox"/> Comedor <input type="checkbox"/> Autobús escolar <input type="checkbox"/> Al salir de clase <input type="checkbox"/> A la salida del centro <input type="checkbox"/> Otros.....	<input type="checkbox"/> De camino a casa <input type="checkbox"/> De camino a clase <input type="checkbox"/> Alrededores escuela <input type="checkbox"/> En mi barrio <input type="checkbox"/> En una discoteca/bar <input type="checkbox"/> Una instalación deportiva <input type="checkbox"/> Otros.....	<input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Todas las semanas <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Casi siempre	<input type="checkbox"/> Unos días <input type="checkbox"/> Varias semanas <input type="checkbox"/> Varios meses <input type="checkbox"/> Todo el curso <input type="checkbox"/> Desde siempre
		COMPañEROS DE CURSO	<input type="checkbox"/> 1 solo autor <input type="checkbox"/> Más de 1.....	<input type="checkbox"/> = que la víctima <input type="checkbox"/> < que la víctima..... <input type="checkbox"/> > que la víctima.....	<input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña		
		COMPañEROS DE CENTRO	<input type="checkbox"/> 1 solo autor <input type="checkbox"/> Más de 1.....				
		EDAD					
		SEXO					
VERBAL	<input type="checkbox"/> Motes <input type="checkbox"/> Difamaciones <input type="checkbox"/> Insultos <input type="checkbox"/> Desprecios <input type="checkbox"/> Desafíos <input type="checkbox"/> Provocaciones <input type="checkbox"/> Amenazas <input type="checkbox"/> Amedrentar (meter miedo) <input type="checkbox"/> Comentarios xenófobos <input type="checkbox"/> Otros.....	¿TIENE EL RESPALDO DE OTROS COMPañEROS?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿CUÁNDO OCURRIÓ?	<input type="checkbox"/> Un día de clase <input type="checkbox"/> Fin de semana o festivo <input type="checkbox"/> Vacaciones		
		¿EXISTE DESIGUALDAD DE FUERZA FÍSICA?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
SOCIAL	<input type="checkbox"/> Difundir rumores (bulos) <input type="checkbox"/> Aislar/ignorar <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Pintadas <input type="checkbox"/> No dejar participar <input type="checkbox"/> Humillaciones <input type="checkbox"/> Extorsiones (obligar a hacer cosas)	¿HUBO TESTIGOS?	<input type="checkbox"/> Nadie <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Otros.....				
SEXUAL	<input type="checkbox"/> Comentarios tipo sexual <input type="checkbox"/> Acoso <input type="checkbox"/> Tocamientos <input type="checkbox"/> Tocamientos con violencia <input type="checkbox"/> Relación forzada	CUÁL FUE SU REACCIÓN?	<input type="checkbox"/> Cortar la situación <input type="checkbox"/> Informar a algún adulto <input type="checkbox"/> No hizo nada <input type="checkbox"/> Animar al autor <input type="checkbox"/> Ayudar al autor				

Información relevante de la plantilla

- Existe un alumno o grupo de ellos que abusa sistemáticamente de otro.
- Un solo alumno sufre la intimidación (personalización).
- Existe desigualdad de poder (desequilibrio de fuerza física, social o/y psicológica) entre los alumnos enfrentados.
- La víctima es incapaz de defenderse.
- La acción sobre la víctima es repetida, se prolonga en el tiempo y ocurre de forma frecuente (alumno atemorizado)
- Suele acontecer lejos de la presencia de adultos (invisibilidad).
- El autor/es tienen el apoyo del grupo.

Si se dan las cinco primeras es conveniente informar a la inspección educativa adjuntando el resto de la información recopilada sobre el caso.

Breve descripción de los hechos

Medidas adoptadas:

Apertura expediente disciplinario

- Sí
- No

Fecha de inicio:

Datos del alumno/a:

Instructor/a:

Cautelares

Otras: educativas, preventivas, etc.

**MODELO DE ENTREVISTA PROFESOR/TUTOR/ORIENTADOR CON VÍCTIMA
(VOLUNTARIA, PERO MUY CONVENIENTE)**

PERFIL DEL CASO VÍCTIMA DE LA INCIDENCIA

¿A QUIÉN SE LO HA CONTADO?	<input type="checkbox"/> Nadie <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Equipo directivo <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Otros.....	¿DE QUÉ FORMA INTERVIENE EL CENTRO?	<input type="checkbox"/> Hablan con las familias <input type="checkbox"/> Se deriva al D.Orientación <input type="checkbox"/> Se abre un expediente <input type="checkbox"/> Se abre un proceso de mediación <input type="checkbox"/> Se llama a la policía <input type="checkbox"/> No lo sabe	¿HABÍA TENIDO ANTES PROBLEMAS CON OTROS/AS COMPAÑEROS/AS?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Sí, de otro tipo <input type="checkbox"/> No
¿QUIÉN INTERVIENE ANTE LA INCIDENCIA?	<input type="checkbox"/> Amigos <input type="checkbox"/> Chicos/as testigos <input type="checkbox"/> Padre-madre <input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Otro adulto <input type="checkbox"/> Nadie	¿HA FALTADO A CLASE POR CULPA DEL ACOSO?	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Casi todos los días	¿QUÉ MEDIO TE HUBIESE ANIMADO A CONTARLO ANTES?	<input type="checkbox"/> Mejor comunicación familiar <input type="checkbox"/> Mejor comunicación tutor <input type="checkbox"/> Un buzón anónimo <input type="checkbox"/> Un teléfono de ayuda <input type="checkbox"/> Una dirección de e-mail <input type="checkbox"/> Más información <input type="checkbox"/> Otros.....
¿QUIÉN HA TOMADO ALGUNA MEDIDA PARA DETENERLA?	<input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Otro adulto <input type="checkbox"/> Nadie	¿POR QUÉ CREE QUE LO HICIERON?	<input type="checkbox"/> No lo sabe <input type="checkbox"/> Los provocó <input type="checkbox"/> Es más débil <input type="checkbox"/> Es diferente <input type="checkbox"/> Para molestarle <input type="checkbox"/> Porque lo merece	¿EXISTE MEDIACIÓN EN EL CENTRO?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
¿HA DADO ALGÚN RESULTADO?	<input type="checkbox"/> Le ha puesto fin <input type="checkbox"/> Lo ha atenuado <input type="checkbox"/> Lo ha intensificado <input type="checkbox"/> Todo sigue igual	¿SIENTE A MENUDO MIEDO DE QUE LE ACOSEN?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿CÓMO TE SENTIRÍAS MÁS SEGURO?	
¿QUÉ HACE EL PROFESORADO CUANDO OCURRE?	<input type="checkbox"/> Habla con los implicados <input type="checkbox"/> Se ignora lo sucedido <input type="checkbox"/> Hablamos sobre el tema <input type="checkbox"/> Expediente <input type="checkbox"/> Nada, no se enteran <input type="checkbox"/> Otros.....	¿SABE SI ACOSAN A OTRO/S COMPAÑERO/S?	<input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> Cree que <input type="checkbox"/> No	¿CÓMO CREES QUE SE PODÍA HABER EVITADO?	<input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/> No se puede <input type="checkbox"/> Ayuda familia <input type="checkbox"/> Ayuda profesores <input type="checkbox"/> Ayuda compañeros

RECOGIDA DE DATOS DEL PROFESOR/TUTOR/ORIENTADOR A LA FAMILIA

DATOS PERSONALES		PASOS PREVIOS		DETECCIÓN SÍNTOMAS DEL POSIBLE MALTRATO			
EDAD		¿HA EXPUESTO EL PROBLEMA AL TUTOR/A?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿DESDE CUÁNDO SOSPECHA QUE LE OCURRE?	<input type="checkbox"/> Unos días <input type="checkbox"/> Varias semanas <input type="checkbox"/> Varios meses <input type="checkbox"/> Todo el curso <input type="checkbox"/> Desde siempre	¿TIENE POCOS AMIGOS?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
PADRES	HIJO AFECTADO						
<input type="checkbox"/> > 20 años <input type="checkbox"/> 21-25 años <input type="checkbox"/> 26-30 años <input type="checkbox"/> 31-35 años <input type="checkbox"/> 36-45 años <input type="checkbox"/> 46-50 años <input type="checkbox"/> > 50 años	<input type="checkbox"/> > 6 años <input type="checkbox"/> 6-8 años <input type="checkbox"/> 9-10 años <input type="checkbox"/> 11-12 años <input type="checkbox"/> 13-14 años <input type="checkbox"/> 15-16 años <input type="checkbox"/> > 16 años	¿LO HA NOTIFICADO A LA DIRECCIÓN?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿HA NOTADO EN SU HIJO CAMBIOS DE HÁBITOS O ACTITUD?	<input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> No		
SEXO	<input type="checkbox"/> Madre	¿HA ENCONTRADO AYUDA EN LA ACTUACIÓN DEL CENTRO?	<input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> No	¿LE NOTA MÁS IRRITABLE O ANSIOSO?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿LE FALTAN MATERIALES CON FRECUENCIA?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> Padre						
	<input type="checkbox"/> Niña						
	<input type="checkbox"/> Niño						
CURSO	.....	¿SE HA TOMADO ALGUNA MEDIDA?	<input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> No	¿HA TENIDO PROBLEMAS CON SUS NOTAS?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿HA NOTADO DESTROZOS EN SU ROPA O MATERIAL?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
CENTRO EDUCATIVO	.....	¿HA DADO ALGÚN RESULTADO POSITIVO?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿HABLA DE LA ESCUELA EN CASA?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
LOCALIDAD	.....	¿ESTÁ SATISFECHO CON LAS MEDIDAS ADOPTADAS?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿INVENTA ESCUSAS PARA NO IR A CLASE?	<input type="checkbox"/> Por uno o varios compañeros <input type="checkbox"/> Centro nuevo <input type="checkbox"/> Algún profesor <input type="checkbox"/> Otros.....		

DATOS PERSONALES	
Centro educativo/código:	- Origen de la demanda de intervención: <input type="checkbox"/> Director/a <input type="checkbox"/> Jefe de estudios <input type="checkbox"/> Orientador <input type="checkbox"/> Niño agredido <input type="checkbox"/> Madre/padre <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Profesor/a <input type="checkbox"/> Amigo/a <input type="checkbox"/> Compañero/a - Situación respecto del incidente: <input type="checkbox"/> Lo sufre <input type="checkbox"/> Lo contempla <input type="checkbox"/> Lo conoce <input type="checkbox"/> Lo infringe
Ciudad:	
Nombre:	
Edad:	
Sexo: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña	
Curso/grupo: Fecha suceso:	

Fecha notificación/requerimiento intervención _____

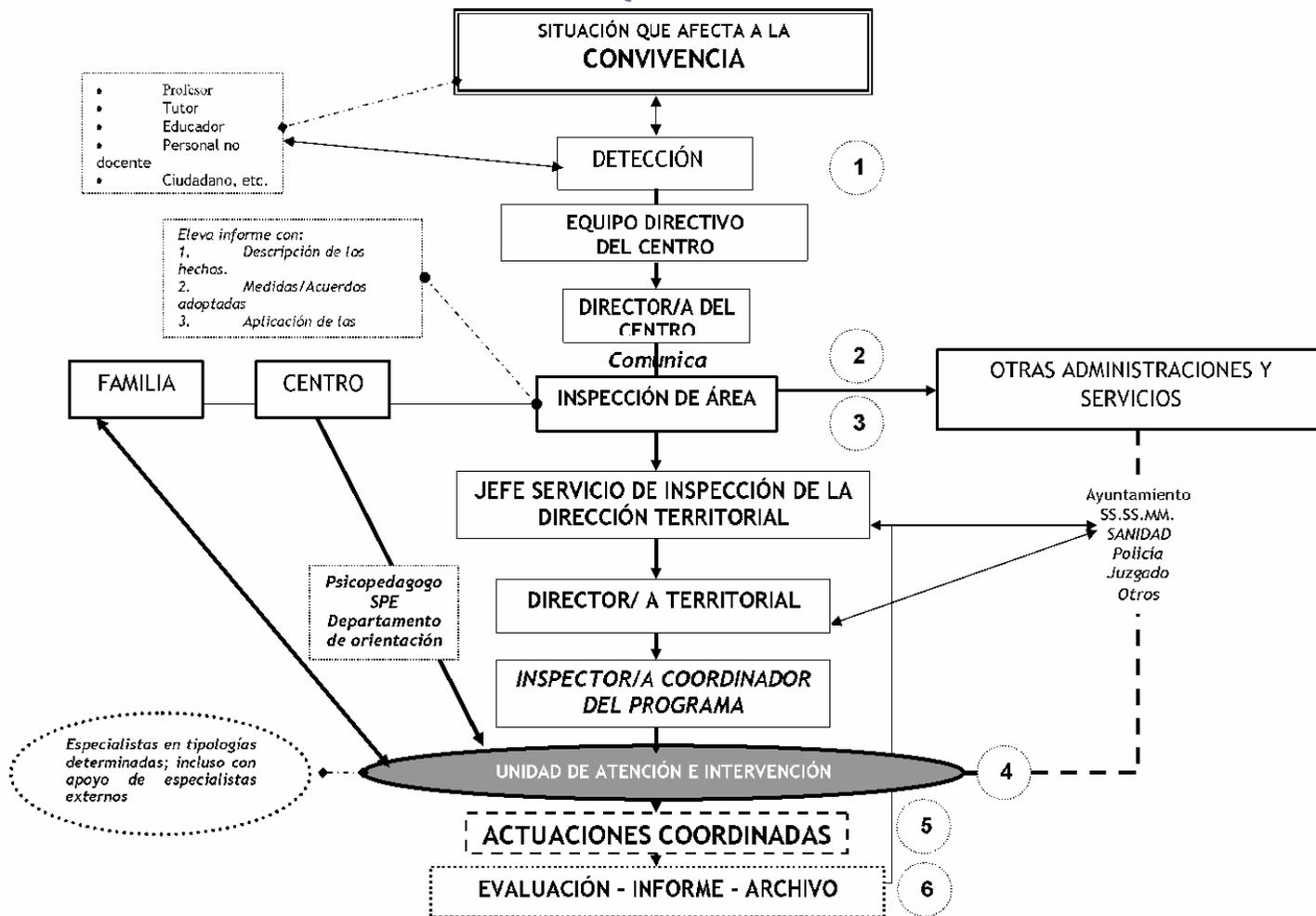
b) Modelo de actuación ante situaciones de emergencia y/o especial gravedad. (Servicio Central de Inspección Educativa)

Ante un caso de especial gravedad y/o emergencia, el Servicio Central de Inspección ha diseñado un protocolo por el cual todas las personas y/o servicios que sean necesarios, se pondrán en marcha. Todo ello está coordinado por un **Coordinador de Programa**, del que habrá uno en cada DDTT, que recogerá toda la información e iniciará actuaciones. También se encarga de poner en marcha a la **Unidad de Atención e Intervención**. Ésta está formada por: el Inspector Coordinador del Programa, Psicopedagogo de la Unidad, Inspección de Área, el Centro y, si fuese necesario, especialistas externos.

Desde las DD.TT. se ha informado a todo el cuerpo de la Inspección Educativa de la existencia de este protocolo.

Todas las actuaciones realizadas serán incluidas en el registro central y analizadas por el Servicio Central de Inspección para evaluar la actuación en su conjunto.

PROCEDIMIENTO ANTE SITUACIONES QUE AFECTAN A LA CONVIVENCIA ESCOLAR



PROCEDIMIENTO ANTE SITUACIONES DE EMERGENCIAS Y/O ESPECIAL GRAVEDAD

1. Ante cualquier **ACTUACIÓN/CASO** o acontecimiento que se produzca en el Centro docente o recinto escolar que afecte a la convivencia escolar, el profesional del centro que lo **detecta: maestro, tutor, profesor, educador, conserje, etc.** comunica e informa a la persona responsable del mismo, según su Plan de Autoprotección, RRI o procedimiento establecido, o al Jefe de Estudios - Director (responsable o miembro del Equipo Directivo).

2. El Director o responsable del Equipo Directivo, comunica e informa al Inspector del Centro del **CASO**, por teléfono y posteriormente, a través de un breve informe, por Fax o Email.
Al mismo tiempo informará a la FAMILIA y, si procede, al AYUNTAMIENTO, SS.SS. MM. JUZGADO o autoridad que competa.

3. El **Inspector/a** de educación del Centro recabará información in situ y elevará un informe que contenga:
 - a) Descripción de los hechos ocurridos.
 - b) Medidas o Acuerdos adoptados por el Centro.
 - c) Aplicación de dichas medidas y estado de la situación.
 Al mismo tiempo se pone en contacto, recaba información y ordena u orienta sobre el procedimiento para intervención inmediata del **Psicopedagogo, SPE o Departamento de Orientación**.

4. El Inspector de educación traslada su informe al JEFE DE INSPECCIÓN que a su vez informa al Director Territorial, o persona que tenga delegadas las competencias, que interviene y ordena la actuación de la **UNIDAD DE ATENCIÓN E INTERVENCIÓN de la Dirección Territorial**. Por la Dirección Territorial se ordena la activación e intervención de la **UNIDAD DE ATENCIÓN E INTERVENCIÓN** formada por **Inspector Coordinador del Programa de Convivencia que dirige las actuaciones del Psicopedagogo de la Unidad (que coordinará las actuaciones de los especialistas), Inspección de Área y Centro (SPE, Psicopedagogo, Dpto. Orientación, etc.); además de los especialistas externos si se considera necesaria su intervención**.

5. Desde la Dirección Territorial se instará a la intervención de **Otras Administraciones o Servicios**, caso que sea necesario para que conjuntamente con la **UNIDAD DE ATENCIÓN E INTERVENCIÓN, Familia, Centro, etc.**, realicen cuantas **actuaciones coordinadas** se necesiten.

6. Una vez finalizada la actuación, desde la **UNIDAD DE ATENCIÓN E INTERVENCIÓN** se realizará un INFORME de evaluación sobre la **Incidencia, actuaciones para su atención, resultado de las actuaciones y situación final** que se elevará a la Dirección Territorial para su conocimiento y efectos que convenga, así como su REGISTRO y ARCHIVO, por el Inspector Coordinador del Programa de Convivencia, en el Archivo-Registro que corresponda.

2 Registro Central

Tiene por objeto registrar y analizar todos los casos de problemas de convivencia que se den en los centros.

La información la introducirá el Director/Jefe de Estudios del centro en **la base de datos on line** creada para ello mediante orden, en la que podrán informar sobre sus propios casos.

El protocolo web, una vez validado el usuario (director o jefe de estudios del centro docente, inspector educativo e Inspección Central y el IVECE), permite acceder a los formularios del expediente, que recogen información del centro, el tipo de incidencia, datos sobre el autor de la incidencia, datos sobre la localización y frecuencia de la misma y finalmente la definición del procedimiento. También se introducirá información sobre si el expediente está resuelto, si se encuentra todavía en proceso de resolución o si se ha emitido ya el informe de resolución.

The screenshot shows a web form titled "Detalle" within the "Direcció General de Personal Docent" system. The form is used for recording incident data and includes the following fields and options:

- Header:** "Direcció General de Personal Docent", "Sistem de Aplicacions Consulta", "Resumir Consulta", "MODELO DE REGISTRO DE DATOS".
- Form Fields:**
 - centra: [input field]
 - n_incidencia: [input field]
 - fecha_arriba: [input field]
 - fecha: [input field]
 - sexo: HOMBRE, MUJER
 - edad: [input field]
 - nivel: [dropdown menu]
 - Tipo de Incidencia: golpes, amenazas, insultos, robos, faltas, otros (with input field)
 - Violencia: física (empujones, golpes, patadas), verbal (insultos, amenazas, desprecios), social (rumores, exclusion, burlas, aislamiento), sexual (comentarios, etc.)
 - otros: [input field]
 - amenazas: amenazas_arma, otras2 (with input field)
 - otras: otros (with input field)
 - acciones: no_participar, humillaciones
 - acciones: acciones, sanciones

3 Recomendaciones

Dirigidas a padres y madres sobre indicadores de violencia escolar y cómo intervenir en cada caso.

Estas recomendaciones tienen por objeto ayudar y orientar a padres y madres a reconocer si sus hijos o hijas son víctima de violencia escolar, o si se comportan de forma violenta en el centro escolar. A partir de ahí incluye orientaciones sobre qué hacer en cualquiera de los dos casos.

Resultan altamente útiles cuando se inician investigaciones por parte de la dirección del centro o la Inspección Educativa sobre posibles casos de maltrato o acoso entre iguales, de forma que las familias conocen los indicadores que marcan si sus hijos/as viven esta situación y se les orienta sobre formas de actuar.

¿Cómo reconocer que tu hijo/a es víctima de violencia escolar?

Indicadores psicológicos

- Presenta cambios temperamentales de humor (más de lo normal en la adolescencia).
- Se muestra triste y deprimido/a.
- Se aísla de la realidad.

Indicadores interpersonales

- Pasa muchas horas solo/a y no sale con sus amigos/as.
- Abandona bruscamente actividades que antes realizaba con el grupo de amigos/as.
- Presenta pocas o nulas relaciones con compañeros/as de su clase y /o centro.

Indicadores escolares

- Habla poco o nada de sus actividades en el centro escolar y/o evita cualquier pregunta al respecto.

4 Materiales y talleres

TALLERES

Talleres de formación para la convivencia dirigidos a profesorado, alumnado y familias, que fueron pilotados en cuatro centros de la Comunidad Valenciana durante el mes de mayo de 2004.

El desarrollo de estos talleres está apoyado por unos cortometrajes que muestran situaciones reales, de la vida familiar y escolar, en los que se aprecian claramente situaciones conflictivas. Tras el visionado se propone un debate que parte del análisis y la reflexión sobre las situaciones contempladas; esto ayuda a clarificar conceptos, sensibiliza sobre la incidencia del problema y forma en técnicas que permitan asumir el control y la resolución pacífica de conflictos. Esto se consigue a través del entrenamiento en procesos de comunicación y partiendo de los modelos de conducta socialmente rechazables que se recrean.

El pilotaje tuvo lugar en cuatro centros de nuestra Comunidad, de forma experimental, que colaboraron de forma desinteresada y con absoluta disponibilidad:

- IES San Vicente Ferrer . Valencia
- IES nº 27 Misericordia . Valencia
- IES Ramón Cid . Benicarló Castellón
- IES Miguel Hernández. Alicante

La utilización de los cortometrajes como material didáctico constituye el eje que marca el desarrollo de los talleres, propiciando el debate y las actividades posteriores.

Los talleres se imparten en cuatro sesiones, a cada uno de los tres colectivos, que de forma totalmente participativa son moderados por un experto durante esta fase de pilotaje, y que en un futuro podrán ser impartidos por los tutores.

Esta formación, innovadora por dirigirse a la vez a profesorado, alumnado y familia, se basa en materiales creados para ella, que ahora les describiré, durante este mes de octubre inicia su expansión a más centros.

ELABORACIÓN DE MATERIALES

A continuación se presentan los materiales que constituyen las herramientas de trabajo de Plan PREVI. Los **cortometrajes** y el **Manual de convivencia y Guía del profesorado**, fueron creados específicamente para los talleres de Formación para la Convivencia descritos anteriormente.

Cuatro cortos

Diseñados por el Comité de Expertos y realizados por la Fundación Valenciana del Audiovisual de la UIMP.

Sus guiones se elaboraron después de un arduo trabajo de selección de contenidos y situaciones por parte del Comité de Expertos del Observatorio, y se consensuaron con Inspectores de educación, psicopedagogos y técnicos de Formación del Profesorado. Sus títulos son:

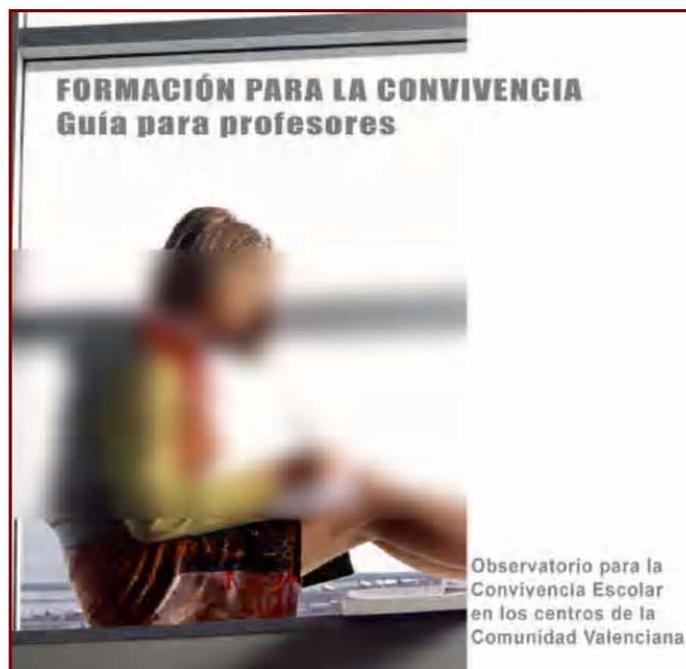
- Ley del silencio y humillación
- Estilos educativos familiares e indisciplina
- Xenofobia y aislamiento social
- Indisciplina y relaciones familia/escuela



Manual de convivencia y guía del profesorado

El **Manual de Convivencia**, clarifica conceptos sobre violencia , los factores que mejoran o degradan la convivencia, y los distintos papeles que juegan los colectivos implicados: centros, familias, alumnos y entorno social.

La **Guía del Profesorado** sirve para orientar y formar a las personas que lideran los talleres de formación para la convivencia . Su expansión está auspiciada por los excelentes resultados cosechados en su fase de pilotaje, para lo que se ha planeado una ambiciosa estrategia de difusión que parte de la formación inicial del cuerpo de Inspectores de Educación y del conjunto de asesores de CEFIREs (Centros de Formación del Profesorado), llevada a cabo el pasado 23 de septiembre, que a su vez extenderán reticularmente la formación hasta alcanzar a todos los centros del sistema educativo valenciano.



Página web Orientados

www.cult.gva.es/orientados



Su objetivo es informar, orientar y asesorar al profesorado, al alumnado y a las familias sobre líneas de actuación y de prevención ante situaciones conflictivas.

Siguiendo este principio, “Orientados” permite el acceso a tres itinerarios : **a alumnado, familias y profesorado**, ofreciendo a cada uno de ellos unos contenidos específicos, puesto que su visión de los conflictos, la forma cómo los viven y sus necesidades son muy diferentes y requieren por ello un tratamiento diferenciado.

En la línea de orientación a las **familias** se aborda la importancia de sus relaciones con la escuela, en un clima de colaboración que constituye un deber y un derecho.

Se explican las características y consecuencias del acoso y se ofrecen unas pautas de intervención desde la familia, que incluyen los cauces para solicitar la ayuda oportuna.

Este recurso también está disponible en la sección destinada al **alumnado**. En ella se explica en segunda persona y con un lenguaje claro y directo el concepto de maltrato entre iguales, se describen las características de cada uno de los personajes que intervienen en estas situaciones y se dan consejos prácticos sobre cómo intervenir. Una de las conclusiones básicas que se extraen es que el alumnado no debe participar de la “ley del silencio”; es necesario intervenir cuando se producen situaciones injustas y abusivas entre personas.

Como es lógico, la sección más amplia y variada es la destinada al **profesorado**. Si es innovador contemplar las dos líneas anteriores (familia y alumnado) la oferta al profesorado incorpora elementos sumamente interesantes, combinando formación en conceptos con prácticas de actuación con el alumnado.

En la página se orienta al profesorado sobre cómo aprender y manejar la técnica de la **mediación**, con un curso on line de autoformación en mediación escolar.

Como conclusión, podemos afirmar que la página “Orientados” constituye un valioso recurso para abordar los problemas de convivencia y de malos tratos entre iguales, dirigido a los diferentes colectivos implicados y enfocado de una forma directa y franca.

Número total de entradas: 1332 desde 15 de marzo al 14 de septiembre de 2005

ALUMNADO	
Chicos	167
Chicas	160
Total	327
<i>Datos que llaman la atención</i>	139 de ellos no le cuentan a nadie qué les pasa.

FAMILIAS	
Padres	173
Madres	217
Total	390
<i>Datos que llaman la atención</i>	153 de ellos sólo tienen hijos/as en Primaria o Infantil, 162 en Secundaria. (este recuento es sobre 315 entradas hasta el 20 de junio)

PROFESORADO	
Tutores	310
No tutores	303
Total	613

El objeto de esta base de datos no es llevar un control exhaustivo de datos sino conocer el uso que hacen de ella los tres colectivos. Cada colectivo tiene una cuenta de correo para contactar con nosotros desde el día 16 de mayo.



Pautas de atención para el Teléfono de Atención al Menor 900 100 033 de la C. de Bienestar Social

Su objetivo es que aquellos profesionales que atienden el teléfono gratuito habilitado por la Conselleria de Bienestar social, puedan orientar, asesorar y auxiliar a víctimas de acoso escolar y a sus familias, sobre los cauces educativos previstos para atajar/resolver el problema

No se trata de un teléfono de denuncia formal, pero si dan curso directo a las denuncias más graves.



Proyecto DITCA: cuestionarios

Iniciado por la Conselleria de Sanitat, el Proyecto DITCA, pretende alcanzar a toda la población escolar de la Comunitat Valenciana entre 1º y 4º de la ESO. La intención es conseguir un diagnóstico lo más temprano posible sobre la base de población con mayor riesgo de sufrir problemas de anorexia y bulimia nerviosas.

Su objetivo es la Prevención Secundaria, cuando la enfermedad aún no se ha enquistado, dada la imposibilidad de identificar potenciales afectados antes de que desarrollen la enfermedad. Con esos resultados se creará una base de datos que contribuya a conocer mejor la incidencia de estos trastornos.

La herramienta que se emplea para esta detección precoz son unos cuestionarios cuya valoración intenta establecer un diagnóstico sobre los escolares encuestados. Los resultados son confidenciales y son custodiados por los centros correspondientes con el fin de ofrecer ayuda asistencial a los casos positivos.

Primera Fase 2002: pilotaje en tres áreas sanitarias. Pretende validar instrumentos y detectar dificultades de aplicación

Segunda Fase 2003-2004: durante este curso se aplicó sobre **alumnos de 1º y 2º de la ESO**. Como complemento, a la mitad de ellos se les impartió un **Programa de Promoción de la Salud y Prevención Trastornos de la Conducta Alimentaria**, con el fin de estudiar su eficacia en la siguiente fase del proyecto. Participación en cifras: 486 centros (73,2% del total) con una muestra de 36.925 escolares de 1º y 2º de la ESO.

Tercera Fase 2005-2006 : Aplicación a 3º y 4º de la ESO para comprobar los resultados en prevención de la aplicación 2003-2004 y cerrarla así con coherencia, y obtener datos de un sondeo importante a unos 40.000 alumnos, consiguiendo así una “radiografía de la situación”.

Se incluirá un **Modulo para el Fomento de la Convivencia**, con el que la Conselleria d'Educació contribuye directamente a la ampliación del DITCA con la inclusión de 79 nuevos ítems diseñados para detectar posibles problemas de convivencia entre los escolares de la Comunitat, que se sumarán a los de conducta alimentaria.

El Observatorio, a raíz de la participación del C. Reina Sofía en la aplicación DITCA 2003-2004 con 10 ítems sobre conductas disociales y convivencia, se beneficiará de esta ampliación que coordina la comisión mixta formada por técnicos de ambas conselleries. Los resultados que se extraigan de este módulo reforzarán el trabajo del Observatorio para la Convivencia, pues aportarán información actualizada sobre un gran

espectro de la población escolar. Abordan: el clima de convivencia, la capacidad de empatizar de los alumnos y su autoconcepto.

Colaboración Conselleria de Cultura, Educació i Esports

Se ha creado una comisión mixta, con técnicos de ambas consellerias, que garantiza el buen desarrollo del proyecto ya que su aplicación exige la estrecha colaboración de las direcciones de los centros, sus departamentos de orientación, y a través de éstos, de las familias.

- Difusión entre los centros

El Servicio Central de Inspección y la Red de CEFIREs se encargaran de la difusión del proyecto entre directores, orientadores y profesorado, a la vez que pedirían la adhesión y colaboración de los centros.

A su vez, técnicos de Salud Pública reunirán a los Directores de centros e Inspectores de Educación de sus respectivas áreas sanitarias para ofrecer información previa del proyecto.

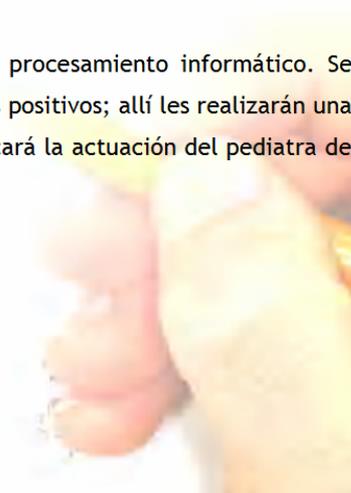
- Aplicación de los cuestionarios:

La **Dirección** recibirá los cuestionarios e informará a los orientadores.

Los **Departamentos de Orientación** supervisarán el proceso.

Los **tutores** se encargarían de la entrega, cumplimentación y recogida de los cuestionarios entre sus alumnos.

Cumplimentados, se remiten a la DGSP para su procesamiento informático. Se comunica a los **Departamentos de Orientación** los casos positivos; allí les realizarán una entrevista diagnóstica, que si confirma el positivo implicará la actuación del pediatra de referencia.



5 Formación del profesorado

En el marco del Plan PREVI, los planes de formación del profesorado, giran en torno a las siguientes competencias:

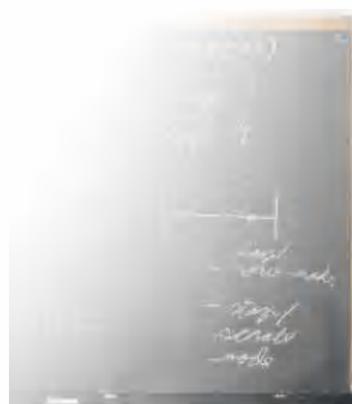
Competencias profesionales

Competencias institucionales

Competencias aptitudinales

Tienen por objeto mejorar la gestión del aula para la promoción de la convivencia, el aprendizaje constructivo, y la adquisición de habilidades para los procesos de negociación y mediación.

A su vez se realizarán actuaciones concretas para docentes de recién ingreso, con función tutorial, que pertenezcan al equipo directivo, destinados a los Servicios Psicopedagógicos, asesores de CEFIRE e inspectores.



6 Fomento de las Tutorías

Las sesiones dedicadas a la tutoría son un momento muy adecuado para educar en la convivencia. Pretendemos impulsar la figura del tutor como educador de la convivencia y mediador de conflictos. Para potenciar este papel se proponen las siguientes medidas:

- dotar de contenido la hora de tutoría
- prestigiar la figura del tutor
- elaborar material didáctico específico
- establecer un plan de acción específico de formación de tutores
- determinar los indicadores de calidad para evaluar la actividad tutorial y mejorarla

De igual forma se pretende **potenciar e impulsar** la figura del psicopedagogo como facilitador de la convivencia, para lo que se propone promover que, el Plan de Orientación y el Plan de Acción Tutorial, destaquen el tema de la Convivencia Escolar.

7 Planes de convivencia

Lejos de fórmulas rígidas y homogéneas, pensamos que los Planes de Convivencia en los Centros pueden atender las demandas de familias, profesorado y alumnado, y destacar sus responsabilidades propias.

Por ello, vamos a poner en marcha en este curso escolar, este recurso que se adapte a la realidad concreta de cada centro educativo.

Un equipo de trabajo se encargará de evaluar la problemática de un centro y establecerá las líneas de su particular plan de convivencia, y del que posteriormente sus indicadores y configuración serán exportables a otros centros.

La evaluación del pilotaje de esta experiencia propiciará también su expansión.

8 Buenas prácticas: convocatoria de premios

Presentación de iniciativas desarrolladas por la comunidad educativa para mejorar la convivencia y prevenir la violencia en le centro. Y así:

- *promover la educación en la convivencia*
- *potenciar al centro docente como un sistema de tolerancia, aceptación mutua y solidaridad*
- *incentivar a la comunidad educativa*

**Medidas de prevención dirigidas a la
población de riesgo**

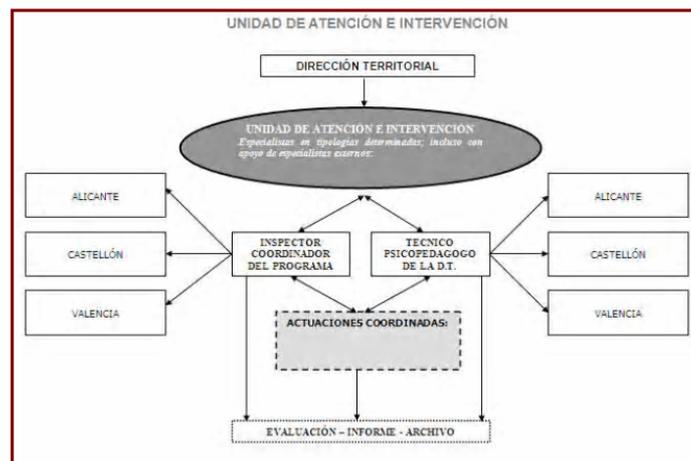
Unidades de Atención e Intervención

En el terreno de la intervención, contamos con los protocolos ya mencionados y también con la creación de **unidades de atención e intervención** en cada una de las DD.TT. de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte definiendo las figuras de Inspector-Coordinador y psicopedagogo.

Las funciones de estas unidades son:

- recibir las consultas y/o incidencias en relación a la convivencia escolar
- asesorar a los centros que lo soliciten
- actuar en caso de una incidencia grave, poniéndose en contacto con el centro, las familias y con el Inspector para informarse e informar sobre la incidencia, coordinar las actuaciones inmediatas, y hacer la evaluación del proceso y el seguimiento del caso.

Actuarán como observadores de la situación de violencia en los centros de la tres provincias, e informarán y redirigirán, como si de una oficina de atención se tratase y cuando sea el caso, a víctimas y a agresores a instituciones de psicoterapia. Especialmente, pretendemos que todo el mundo se sienta atendido ante cualquier demanda de ayuda o protección.



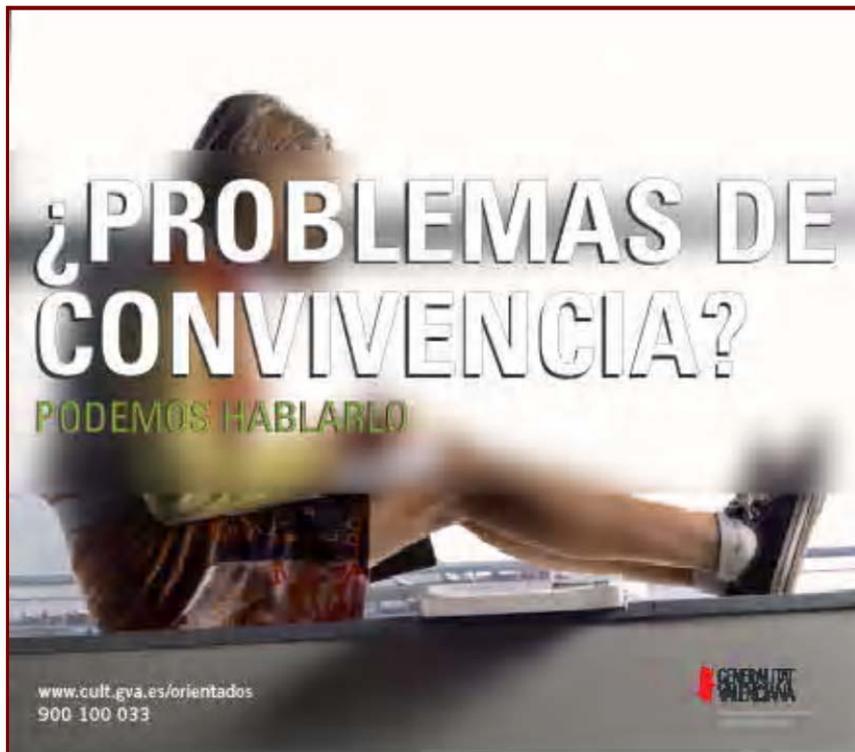
**Medidas de prevención dirigidas a toda la
sociedad valenciana**

Con esta batería de medidas se pretende sensibilizar a toda la sociedad valenciana, ya que los problemas de convivencia escolar, y los casos puntuales de violencia escolar, no son solo un problema de la escuela y sus profesores , sino de toda la sociedad.

Necesitamos de su complicidad, para que en ningún ámbito social se toleren actitudes que favorezcan respuestas violentas de nuestros jóvenes.

Para conseguir esto se ha planificado:

- **Campaña de publicidad y sensibilización** sobre los recursos de los que dispone la Consellería de Cultura, Educación y Deporte con pósters y trípticos en todos los centros educativos, y cuñas radiofónicas en cadenas musicales. (octubre)



- Charlas informativas

Charlas psicoeducativas sobre violencia escolar (qué es, cómo prevenirla y cómo intervenir cuando se produce) impartidas en todas las comarcas de la Comunidad Valenciana.

- Taller de formación-sensibilización para profesionales de los medios de comunicación. (previsto para febrero de 2006)

Dentro de las medidas de prevención dirigidas a toda la población, no podíamos olvidar el papel que juegan en nuestra sociedad los medios de comunicación. El tratamiento que éstos hagan de los episodios de violencia harán que nuestra perspectiva ante estas conductas sea o no ajustada a la realidad.

Este taller se desarrollará en una jornada, durante 5 sesiones y servirá para clarificar conceptos, factores de riesgo, la influencia de los medios a corto y largo plazo, y contendrá recomendaciones sobre “qué y cómo” informar.

- Congreso sobre Convivencia Escolar: Familia y Escuela. Previsto para el cuarto trimestre de 2006, en el que se reflexione, se debata y trabaje en las líneas de cooperación entre la escuela y la familia.

-ANEXO V-

PLAN DE CONVIVENCIA DEL IES ISABEL DE
VILLENNA DE VALENCIA

MEJORAR LA CONVIVENCIA

*UNA RED QUE HEMOS IDO TEJIENDO ENTRE TODOS Y TODAS Y QUE
SE CONSTRUYE POCO A POCO*



IES ISABEL DE VILLENA
CURSO 2005/2006

ÍNDICE

O. PRESENTACIÓN: MÁS QUE UN PLAN HEMOS HECHO UNA RED

I. ÁMBITOS DE EXPERIENCIA DESDE LOS CUALES HEMOS EMPEZADO A TEJER LA RED

A. LA VIDA INSTITUCIONAL DEL CENTRO

- I** Las normas de convivencia son cosa de todo el mundo: el instituto es un espacio compartido
- II** La asamblea de representantes
- III** El debate sobre el RRI
- IV** La implicación de madres y padres en la mejora de la convivencia en el centro.
- V** La creación de un equipo para la mediación en conflictos: el instituto enseña el diálogo por afrontar las diferencias.

B. EL CURRÍCULO, LA FORMACIÓN Y LA OFERTA EDUCATIVA DEL CENTRO

- VI** La formación de la comunidad educativa en competencias sociales para el tratamiento pacífico del conflicto.
- VII** Las actividades culturales y deportivas: el instituto es más que la suma de las clases
- VIII** La prevención de conductas de riesgo: el instituto diagnostica y muestra donde y como empieza la violencia y la pérdida de libertad.
- IX** Las medidas de atención a la diversidad: el instituto evita que los y las alumnos se sientan segregados por los programas escolares.
- X** La evaluación del alumnado: intentar la coordinación de fuerzas del profesorado y la orientación del alumnado. La búsqueda de alternativas.
- XI** La coordinación con otras instituciones del barrio: **ÁMBITO**, ACEFI, DASYC, Secretariado Gitano, Mesa de solidaridad de la Malvarrosa, Encuentro de escuelas en Valenciano, etc.

II. TIEMPO Y ESPACIOS POR TRABAJAR LAS RELACIONES

III. AUTOEVALUACIÓN Y LÍNEAS DE FUTURO

0. PRESENTACIÓN: MÁS QUE UN PLAN HEMOS HECHO UNA RED

“Sería difícil gestionar educativamente la violencia o los conflictos sin plantearnos con seriedad y radicalidad que modelo de ciudadanía estamos promoviendo en todos y cada uno de los espacios educativos donde desarrollamos nuestra actividad.”

(AAVV: Formación para la Convivencia. Guía para profesores .Observatorio para la convivencia escolar en centros de la comunidad valenciana. Generalidad Valenciana, 2005)

El trabajo que presentamos es una experiencia de mejora de la convivencia en el IES Isabel de Villena, basada en una actuación desde diferentes ámbitos del centro, sobre **las relaciones y el ambiente**. Esas relaciones y ambiente invisibles son la materia delgada con la que se tejen al mismo tiempo los conflictos y la paz, los sentimientos y las ideas conjuntamente.

No es un plan de arriba abajo sino un conjunto de acciones que confluyen en un deseo común: que el instituto sea sentido como un espacio propio por muchas personas. Cada pieza de esta experiencia lo aporta una persona o grupo de personas diferentes y desde diferentes ámbitos de la vida del centro. Las acciones son, por lo tanto, desde y para todos los que toman y dan en el centro algo suya: el alumnado, profesorado, madres, padres y barrio.

Se hacen desde la aceptación y la incorporación de todas las voluntades y las iniciativas que van llegando: del profesorado, de las tutorías, del alumnado, de las madres, de las asociaciones del barrio de la Malvarrosa. La estrategia del equipo directivo es la de abrir caminos y facilitar recursos a los que han iniciado estas acciones educativas, más que la de imponerlas o votarlas.

La propia redacción de este documento es un trabajo de equipo y de cooperación con los límites y las bellezas que puede tener lo que ha estado hecho con los deseos y los esfuerzos diversos de diversas personas: alumnos, profesores y profesoras, equipo directivo, madres y personal no docente.

Al observar el conjunto de acciones realizadas para la mejora de la convivencia, y que después pasamos a describir, vemos que abordan tres

aspectos de la vida educativa del centro: la vida institucional, la formación y la propuesta educativa del centro (o el currículo).

Respecto a los aspectos que hacen referencia a la vida institucional y la organización del centro, hemos destacado aquellas acciones que fomentan **la implicación en la toma de decisiones y la corresponsabilidad en la mejora de aquello colectivo.**

Por lo que respecta a las acciones sobre el ámbito formativo o curricular, las acciones inciden en todo lo que enseña el instituto. En este sentido, nos hemos dirigido a facilitar la incorporación de **contenidos y programas vinculados a los valores de la paz, la diversidad y los derechos humanos.** En estos capítulos se incluyen la formación no solo del alumnado sino también del profesorado, el PAS y las madres en **la búsqueda de formas no violentas de tratamiento del conflicto y la mediación como estrategia.**

En resumen, el conjunto de las intervenciones realizadas durante el curso 2005-2006 y las propuestas para el próximo curso tienen por objetivo avanzar en el desarrollo de nuestro instituto como un espacio de socialización y de relación, que facilite que las personas que forman parte de la comunidad educativa del IES Isabel de Villena tengan los recursos y las mediaciones necesarias por expresar las nuestras expectativas, nuestras necesidades y nuestros sentimientos.

En la mejora o el fracaso de las experiencias siempre intervienen múltiples factores. Por lo tanto, los datos que cuantifican las expulsiones de alumnos de la aula, que ahora aportamos, son solo un aspecto minúsculo de la realidad que queremos mirar, analizar y mostrar :

Alumnos sancionados en el curso 2004-2005

1º ESO	211
2º ESO	207
3º ESO	176
4º ESO	57
Total de alumnos expulsados	651

Alumnos sancionados en el curso 2005-2006

1º ESO	190
2º ESO	51
3º ESO	65
4º ESO	36
Total de alumnos expulsados	342

En el informe Del Jefe de estudios del que hemos extraído éstos datos numéricos encontramos también referencias a los motivos que las han provocadas. Así, en el curso 2004-2005 e motivo más común es la agresión, seguida de los destrozos intencionados de bienes comunes.

En el informe correspondiente al curso actual no aparece ninguna expulsión motivada por ruptura intencionada de bienes comunes, las agresiones han menguado y son más comunes las sanciones por fumar dentro del centro y por el mal comportamiento dentro del aula o haber faltado al respeto al profesor o profesora.

I. ÁMBITOS DE EXPERIENCIA DESDE LOS CUALES HEMOS EMPEZADO A TEJER LA RED

A. LA VIDA INSTITUCIONAL DEL CENTRO

I. LAS NORMAS DE CONVIVENCIA SON COSA DE TODO EL MUNDO: EL INSTITUTO ES UN ESPACIO COMPARTIDO

- **Punto de partida**

Las normas de convivencia no se elaboran con la suficiente participación de las personas de la comunidad educativa que las deben cumplir. Además, estas normas no se evalúan y revisan periódicamente y de manera explícita.

- **Formulación del problema**

El sentido común y nuestra experiencia nos dicen que la única disciplina válida es la autodisciplina, a la que se llega mediando un complejo proceso de socialización. La enseñanza debe ayudar al alumnado a evolucionar libremente por los estadios de este difícil proceso, también sabemos que un instituto democrático es el único que sirve para educar.

Las normas de convivencia no pueden ser, pues, elaboradas solo por una parte de la comunidad escolar, sino que requieren de la participación de todas aquellas personas que la constituyen. Además, estas normas de convivencia deben ser revisadas (evaluadas) periódicamente.

- **Acciones realizadas**

En relación a las normas de convivencia, el Equipo Directivo estableció al inicio del curso las normas de convivencia que deberían regular el funcionamiento del centro. Estas normas fueron analizadas y discutidas en las sesiones de tutoría durante las primeras semanas del curso para que el alumnado se implicara en su cumplimiento. Desde la Coordinación de Secundaria, en un trabajo conjunto con los tutores y tutoras, se propusieron una serie de actividades a desarrollar en las sesiones de tutoría con los siguientes propósitos:

- Hacer reflexionar al alumnado sobre las siguientes cuestiones:
¿Es realmente necesario dotarse de normas de convivencia para vivir en sociedad? ¿Qué pasaría si no existieran normas? ¿Quién

debe ponerlas? Qué se debe hacer si una persona no las respeta?. Podemos exigir nuestros derechos si no cumplimos los deberes y responsabilidades? ¿Todas las normas son necesarias y justas? ¿Cuando una norma es buena y cuando no lo es?.

- Ayudar al alumnado a comprender el sentido de las normas establecidas para el funcionamiento de nuestro centro.

- Hacer participar el alumnado en la elaboración de las normas de convivencia y en las sanciones que se derivan de su incumplimiento e intentar conseguir que se responsabilice de su cumplimiento.

- Poner las bases para una mayor participación democrática del alumnado en la elaboración del reglamento de régimen interno (RRI) de nuestro centro.

Para la realización de estas actividades se elaboró un dossier con el material didáctico correspondiente (ved anexo 1) Este material fue presentado y discutido en la primera sesión de Coordinación de tutorías, celebrada el mes de septiembre.

Las normas fueron presentadas al alumnado en un doble formato: díptico con las normas, acompañadas de una breve explicación y carteles publicitarios que fueran colgados en aulas, corredores y bar.

- **Ideas y propuestas para el curso 2006-2007**

a) A finales de mayo y durante el mes de junio se llevará a cabo el proceso de evaluación de las normas de convivencia por parte del conjunto de la comunidad educativa, para revisarlas y definir las normas del curso 2006-2007, así como su presentación al nuevo alumnado.

b) Proponemos la creación de una especie de **Observatorio de las normas de convivencia y de prevención de la violencia**, formado por representantes del alumnado (que podrían ser o no los mismos delegados y delegadas), del profesorado (que podrían ser o no los miembros de la Comisión de convivencia) y del personal no docente. Este órgano se reuniría una vez al mes y tendría como tarea la observación de los problemas de convivencia que se producen en los diferentes ámbitos del centro: aulas, corredores, lugares de

esparcimiento (patio, zona de juegos y bar), los servicios, etc. También tendría la función de proponer a los órganos ya establecidos (Junta directiva, Consejo Escolar, Comisión de convivencia, Asamblea de representantes, Equipo de mediación, etc.) las acciones que ayudarán a la resolución de los problemas de convivencia planteados.

II LA ASAMBLEA DE REPRESENTANTES

- **Punto de partida**

La Junta de delegados de clase, ha sido convocada en otros cursos aleatoriamente por iniciativa de la dirección del centro o de algún delegado, pero no ha estado considerada como un órgano de participación estable, que forma parte de la vida institucional del centro.

De otra parte, los delegados y las delegadas de clase a menudo son elegidos sin suficiente reflexión y no se suele pensar en los grupos-clase la necesidad que el grupo tenga voz y voto en determinadas decisiones del centro, o la conveniencia de coordinarse con otros grupos del centro.

- **Formulación del problema**

Necesitamos encontrar vías de implicación del alumnado en la vida cotidiana del centro. Necesitamos crear hábitos en el alumnado de hacer propuestas por mejorar la convivencia, por discutir las normas y por sentirse implicados en su elaboración, aplicación y revisión.

Y por conseguirlo debemos facilitar formas de relación entre el alumnado **como grupo, como un colectivo** que desarrolla una determinada relación con la institución que es el centro. La conciencia de grupo o de colectivo nos hace más responsables y más implicados en la mejora del grupo del que formamos parte.

Si queremos que el centro sea sentido como propio por el alumnado, debemos procurar una visión de aquello público (el centro) como lo que es de todos y todas y, en consecuencia nos debe importar como se dirige y como se usa lo que es de todos y de todas, es decir, de cada uno.

Entendemos, pues, que la elección de delegadas y delegados es asumir que son representados de su grupo-clase y que eso lleva implícita una tarea de servicio y mediación entre profesorado y equipo directivo y los compañeros y compañeras.

- **Acciones realizadas**

- a) Preparación de la elección de delegados y delegadas

Pretendíamos que lo que hasta ahora era una obligación casi sin sentido empezara a ocupar un lugar central en la convivencia del centro. Las acciones propuestas tenían el propósito de fomentar la auto-organización y el funcionamiento democrático del alumnado e impulsar su participación real en el funcionamiento del centro.

Es por eso que propusimos, a través de las sesiones de Coordinación de las tutorías, una serie de actividades a realizar previamente en la elección de delegados y delegadas. Estas actividades tenían por objeto facilitar la reflexión del alumnado en relación a:

1. Sus experiencias en la elección de sus representantes en los cursos anteriores.
2. ¿Por qué y para qué hacemos esta elección? ¿Cuáles cualidades debe tener la delegada o delegado? ¿Cómo se debe hacer la elección?
3. Las funciones de los delegados y de las delegadas.
4. Los espacios del centro en los que el alumnado está interesado en ser representado y tener voz y voto.

Para la realización de estas actividades elaboramos un dossier de material didáctico que fue discutido en la Sesión de Coordinación de Secundaria.

- b) Constitución de la asamblea de representantes y definición de sus funciones y sus normas de funcionamiento como :

- La elaboración de un modelo de acta de reunión en la que se da importancia a los acuerdos tomados, a los temas tratados y a las cuestiones que se quedan pendientes.
- La tarea de tomar notas o secretaría, la cual será realizada en cada reunión por un delegado o delegada diferente.

- El compromiso de los y de las representantes del Consejo Escolar de informar a la Asamblea de representantes de los debates realizados y de los acuerdos tomados en el Consejo Escolar. Además, deben recoger las propuestas de sus grupos-clase y llevarlos a la Asamblea.

El procedimiento para su convocatoria. La Asamblea de representantes puede ser convocada por la Junta Directiva, o por cualquiera representante de clase. Al menos se reunirá una vez al trimestre, convocada por la vicedirectora para revisar el funcionamiento de la convivencia en el centro o de otros asuntos de interés.

- **Nuevas acciones para el próximo curso y temas para el debate**

- a) Mejorar la relación entre el Consejo escolar y la Asamblea de representantes.
- b) Crear comisiones de trabajo en relación a las actividades escolares con presencia de miembros de la Asamblea.

III EL DEBATE SOBRE EL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO (RRI)

- **Punto de partida**

Cuando empezamos el curso, disponíamos de un borrador del RRI que había sido elaborado, en años anteriores, por una comisión del Consejo Escolar. A pesar de que disponer de un RRI es imprescindible para la convivencia en el centro, a menudo la discusión de este documento no atrae el interés de los miembros de la comunidad escolar.

La discusión de los RRI suele ser pesada y a veces poco participativa porque se entiende como un documento legislativo que queda más en los papeles que en las acciones prácticas cotidianas.

- **Formulación del problema**

Nos planteamos dos objetivos:

Hemos querido que la discusión del RRI fuera una manera de hablar de nuestras **reglas de juego** donde la discusión se acercara a la realidad e

implicara al máximo de personas del centro, tanto estudiantes como profesorado, personal docente, padres y madres.

- Establecer las vías, los órganos y los equipos de trabajo, la participación y el control para la actividad en nuestro instituto.
- Concretar la forma en que se desarrollan las diferentes funciones que debemos realizar las personas que forman nuestra comunidad.
- Fijar el tipo de convivencia que deseamos mantener, las acciones que le favorecen y la manera en que estas se estimulan, y también las aplicaciones que le entorpecen y la manera de corregirlo.
- Conseguir una escuela "segura". Reducir los actas de indisciplina y mejorar la convivencia.

a) Introducir dentro del Reglamento nuevas vías para el tratamiento de los conflictos:

- **La mediación entre personas en conflicto**, desarrollada por el equipo de mediadores que en este curso se han estado formando.
- **La búsqueda de otro tipo de sanciones** diferentes a la expulsión, coherentes con el tipo de daño causado y con su reparación, que tengan un carácter más educativo que punitivo.

- **Acciones realizadas**

Considerábamos que debíamos discutir el borrador en cada uno de los colectivos: profesores, padres, alumnos, PAS. Así lo comunicamos al principio de curso en el Claustro, al AMPA y al Consejo de delegados e informamos a los conserjes y a los administrativos. La implicación de todos los colectivos en la discusión del borrador podía ser positiva y debía ayudar a lo que finalmente tratábamos de conseguir: **mejorar la convivencia en el centro**. El hecho de que exista un Reglamento de Régimen Interno consensuado, sobretudo entre los alumnos y los profesores, nos podría permitir disponer de un documento eficaz para conseguir una escuela más segura, evitando que se quedara en un documento más del centro.

Dado que lo verdaderamente interesante era la participación de los colectivos en el debate, el proceso para la aprobación del RRI debería hacerse a lo largo del curso con el establecimiento de un calendario de actuaciones.

Este proceso no quedará acotado tras la aprobación del Reglamento por el Consejo Escolar sino que todos los años deberemos evaluar las Normas básicas de funcionamiento del Centro y deberemos corregir todo lo que sea susceptible de mejora. Esta tarea es función también de todos.

Cada dos años, también sería conveniente volver a revisar el Reglamento para adecuarlo a las necesidades detectadas y a las evaluaciones que se hagan por parte de los miembros de la comunidad escolar.

En la tabla siguiente se indica el proceso seguido para la aprobación del borrador.

Mes	Actuación	Órgano
Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> • Calendario de discusión del RRI • Informar del Programa de Mediación 	<ul style="list-style-type: none"> • Claustro • Consejo Escolar
Octubre	<ul style="list-style-type: none"> • Calendario de discusión del RRI • Informar del Programa de Mediación 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo de delegados
Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de enmiendas al Preámbulo y a los capítulos Y, II e III por parte del profesorado 	
Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión previa de las enmiendas al Preámbulo y a los capítulos Y, II e III, por parte de los representantes del profesorado en la CE • Discusión y aprobación en el Claustro • Entrega a los representantes del alumnado, padres, madres y PASO del documento aprobado en el Claustro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Claustro
Enero	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del borrador aprobado en el Claustro referido al Preámbulo y a los capítulos Y, II e III. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo de delegados • AMPA
Febrero	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión y aprobación del Preámbulo y de los capítulos Y, II e III • Presentación de enmiendas al capítulo IV por parte del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Escolar
Marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión de las enmiendas al capítulo IV por parte de los representantes del profesorado en la CE. 	
Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión y aprobación en el Claustro del capítulo IV • Entrega a los representantes del alumnado, padres, madres y PASO del documento aprobado en el Claustro 	<ul style="list-style-type: none"> • Claustro
Mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del documento aprobado en el Claustro referido al capítulo IV • Discusión y aprobación del capítulo IV • Presentación de enmiendas a los capítulos V y VINO por parte del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo de delegados • AMPA • Consejo Escolar
Junio	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión de las enmiendas a los capítulos V y VINO por parte de los representantes del profesorado en la CE. • Discusión y aprobación en el Claustro de los capítulos V y VINO • Entrega a los representantes del alumnado, padres, madres y PASO del documento aprobado en el Claustro • Discusión del documento aprobado en el Claustro referido a los capítulos V y VINO por parte del alumnado y de los padres y madres • Discusión y aprobación de los capítulos V y VI 	<ul style="list-style-type: none"> • Claustro

IV LA CREACIÓN DE UN EQUIPO PARA LA MEDIACIÓN EN CONFLICTOS: EL INSTITUTO ENSEÑA EL DIÁLOGO POR AFRONTAR LAS DIFERENCIAS

“Toda guerra tiene solución y todo conflicto, un acuerdo posible”.
(Gareth Evans, presidente de la ONG *International Crisis Group*)

Punto de partida

La incorporación del alumnado de 1º ciclo de Secundaria al instituto ha aumentado y diversificado el tipo de relaciones entre el alumnado y entre éste y el profesorado. En estos últimos cursos hemos visto proliferar las peleas, los insultos y las tensiones entre alumnos, que a menudo se prolongaban fuera del instituto.

El profesorado de Secundaria nos hemos debido plantear si nos debíamos preocupar por educar o forjar una disciplina entre nuestros alumnos, o bien si esta es una faceta de la persona que debíamos dar por supuesta. Tradicionalmente, en la Secundaria aún predomina la segunda posición: sabemos como enseñarle a un alumno o a una alumna un contenido que aún no sabe, pero muy a menudo no sabemos como enseñarle a comportarse. Por eso ante las situaciones de indisciplina aplicamos sanciones. Actuamos como profesores, y no como educadores; especialistas al impartir unos conocimientos, no al formar personalidades.

Sin embargo, no podemos menospreciar que la mayor parte del alumnado de los centros de Secundaria, y en particular en nuestro centro, está en los niveles de carácter obligatorio (ESO) y no podemos olvidar que la formación integral de la persona es el objetivo último del ESO, y eso incluye las habilidades de conocimiento y una serie de hábitos y valores.

Plantearnos mejorar la convivencia en nuestro instituto implicaba también cambiar viejas concepciones mediante la puesta en práctica de una serie de acciones de formación planificadas, que nos permitieran dotarnos de herramientas por poder atender adecuadamente los aspectos relacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje y los conflictos que necesariamente se producen.

También los padres y las madres de los adolescentes se sienten, muy a menudo, desorientados y sin herramientas para afrontar los conflictos

generacionales cotidianos y necesitan de una formación que sintonice con la formación en la resolución de conflictos escolares.

- **Formulación del problema**

Hay que poner en marcha un proyecto integral de formación en mediación educativa en nuestro centro, como una modalidad idónea por acometer colectivamente un proyecto de mejora de la convivencia.

La mediación educativa parte de la premisa que el conflicto es un fenómeno consustancial a la convivencia humana. El objetivo de esta disciplina es abordar todos aquellos aspectos que hacen negativas y destructivas las situaciones de conflicto y transformarlas, eliminando la violencia y destructividad que habitualmente se generan en estos ámbitos. Esta formación nos debe ayudar a conseguir:

- Dar relevancia a las relaciones en la práctica educativa y crear un clima en el centro educativo en el que predomine el reconocimiento y la comunicación.
- Ofrecer una respuesta a los conflictos que se producen diariamente en los centros, sobretodo entre el alumnado, que no sea la sanción del Reglamento de Régimen Interno o el castigo que puede acordar el equipo docente.
- Dotar al alumnado de estrategias alternativas en la resolución de conflictos, que le ayuden a reflexionar y los capacite por afrontar los conflictos de forma positiva, por medio de la implementación de un programa de mediación escolar con el fin de:
 - Sensibilizar y capacitar los y las alumnos sobre la mediación y el tratamiento pacífico de los conflictos para prevenir peleas y agresiones.
 - Crear un Servicio (equipo) de Mediación donde poder tratar los conflictos surgidos entre alumnos-alumnos y alumnos-profesores y respetar siempre el principio de voluntariedad en la utilización del Servicio.
 - Promover que las partes implicadas en un conflicto participen en la resolución constructiva del mismo.

- Aprovechar las situaciones conflictivas por convertirlas en oportunidades de aprendizaje.

- **Acciones de formación realizadas**

El tratamiento de los conflictos en los centros escolares y la prevención de la violencia requieren un enfoque que incluya la capacitación de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Así pues, la serie de acciones que a continuación se relatan tenían por objeto la formación de mediadores en conflictos en instituciones educativas.

a) el Equipo Directivo y un grupo de docentes participó en las Jornadas de experiencias de centros en mediación escolar, celebradas en el IES Benlliure. Junio de 2005.

b) Un grupo de docentes participó en el taller sobre tratamiento de conflictos en los grupos de ESO. Este taller fue organizado por el CEFIRE de Valencia, entre el 8 y el 15 de septiembre de 2005.

c) Un grupo de docentes participó en el curso de formación de mediadores en conflictos en instituciones educativas, organizado por el CEFIRE de Valencia entre septiembre y febrero del curso 2005-2006.

d) Se realizaron una serie de actividades de presentación del curso de formación de mediación en conflictos en instituciones educativas a los diferentes miembros de la comunidad educativa de nuestro instituto, especialmente a los grupos-clase con la colaboración de tutoras y tutores. También se realizaron diferentes reuniones de presentación del curso al profesorado, al personal no docente y a las madres y padres.

f) Realización de varias acciones de formación en conflictos:

. **Curso general de centro de formación de mediadores en conflictos en instituciones educativas.** En este curso han participado de manera voluntaria alumnos de 2º y 4º de ESO, profesores y profesoras, madres y personal no docente. El curso ha estado impartido por el profesorado del centro que ya contaba con la acreditación necesaria por impartirlo. Ha tenido una duración de 30horas y se ha realizado fuera del horario lectivo del centro.

. **Curso específico de mediación educativa para el alumnado, tutores y tutoras de 3º de ESO.** En los grupos-clase de todos los 3º de ESO

durante el tiempo de tutoría y con la participación de las tutoras y tutores de estos grupos. Este curso ha sido impartido por un equipo de educadoras sociales bajo la dirección y coordinación de Flor Hoyos, de la fundación ACEFI.

. **Talleres con madres y padres.** Se propusieron tres talleres con madres y padres, que se consensuaron previamente con las representantes del AMPA. Estos talleres tenían el propósito de dar a conocer a los participantes (madres y padres) herramientas útiles por hacer frente a los conflictos generacionales que a diario se nos presentan. Partiendo de este hecho, se apostó por talleres vivenciales, para acompañarlos en ese camino y ponerlos en sintonía con el trabajo de formación que se estaba realizando con el alumnado del centro.

En estos talleres se ha partido de sus realidades cotidianas y se les ha dotado de elementos de reflexión y de herramientas prácticas para la resolución más constructiva de sus propios conflictos.

e) Creación de comisiones de trabajo, integradas por el alumnado del curso de mediación (alumnado, profesorado, personal no docente y madres), para la elaboración del material y las estrategias de presentación del Servicio y Equipo de mediación a la comunidad educativa del IES Isabel de Villena.

1. Comisión para la presentación en las clases, del equipo de mediación.
2. Comisión por diseñar carteles y trípticos.
3. Comisión para introducir la mediación en la web del instituto.

Todas las acciones de la mediación educativa tienen unos objetivos comunes que son:

- Reconocer los conflictos como parte natural de la vida y fuente de aprendizaje.
- Adquirir capacidad de diálogo para comunicarse abierta y afectivamente.
- Saber reconocer y expresar las propias emociones y sentimientos y fomentar la revalorización de uno mismo y de los otros.

- Desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, creativo y crítico en tanto que herramientas de anticipación, solución y opción personal frente al conflicto.
- Participar activa y responsablemente en la construcción de la cultura del diálogo, de la no violencia activa y de la paz, transformando el propio contexto.
- Contribuir al desarrollo de un entorno social equitativo, pacífico y cohesionado.
- Incorporar la mediación como proceso de encuentro interpersonal para elaborar los propios conflictos y buscar vías constructivas de consenso.

PROGRAMA LIBRO TORREGO

Estos contenidos se han adaptado a las características de los diferentes grupos que han seguido el curso de formación en mediación. Se ha partido del análisis de conflictos “reales” y los juegos o actividades de roles se han hecho a partir de casos “reales”.

V LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

En este apartado necesariamente debemos hacer referencia a aspectos que ya hemos comentado o comentaremos en otros, porque lógicamente al hablar de la implicación de las madres nos debemos referir a su participación en los mismos ámbitos de relación y convivencia del centro, en que estamos directamente implicados al alumnado, el profesorado y el personal no docente.

- **Punto de partida**

Normalmente las Asociaciones de Madres y Padres llevan una dinámica propia y la colaboración con los centros suele centrarse en la facilitación a las familias de la compra de libros de texto y la colaboración económica en las salidas del centro, que requieren del uso de algún transporte público, así como en los viajes de fin de curso del alumnado.

EL APA del Isabel de Villena está compuesta por un grupo de madres que se reúne el lunes primero de cada mes. “Estamos convencidas-dicen - que la educación de nuestros hijos, no alcanzará la calidad que deseamos, mientras nuestra participación sea minoritaria y hasta que se habiliten “espacios” que posibiliten estar mes inmersas en los centros.

- **Formulación del problema**

La mejora de los hábitos de trabajo, de los modelos de relación, del concepto de convivencia de respeto y de comunicación requiere la acción conjunta de familias y profesorado .Como hemos dicho en otros apartados de este trabajo, hemos optado por una estrategia de mejora de la convivencia, que se centra en la atención al tipo de relaciones y en la aportación de modelos alternativos de autoridad y de respeto basados en la igualdad de derechos.

Estos modelos deben ser valorados para ser asumidos y para contrarrestar los modelos violentos y competitivos que son dominantes en la calle. Para que eso sea posible se requiere la acción conjunta del centro educativo y de la familia.

No aspiramos a compartir las mismas ideas con respecto a la autoridad, y la educación de los jóvenes en todos sus puntos, ni entre todos los profesores, ni entre todas las madres y los padres. Pero sí aspiramos a facilitar el diálogo y el conocimiento de los modelos que cada uno de nosotros transmite, conscientemente o inconsciente, y la ayuda mutua en aquellos aspectos, valores y estrategias educativas que compartimos y en los que coincidimos.

Queremos relacionarnos no como estamentos sino como personas preocupadas por la educación de los adolescentes que tenemos a nuestras aulas y que coincidimos en algunos deseos que podemos llevar juntos a la práctica.

- **Acciones realizadas**

A lo largo del curso, el grupo de madres (raramente algún padre) que es más activo en el AMPA ha entrado en contacto con el equipo directivo del

centro por varios motivos y ha generado su implicación en las siguientes experiencias:

1. Las actividades culturales en temas transversales :

EL AMPA colaboró en el concurso de Senyaladors de Punto de lectura que tenían como lema: "La fin de los guerras es cosa de todos ". Pilar, la presidenta del AMPA entregó los premios y estuvo con todo el alumnado al Hall del centro cantando el "Imagin" con todo el mundo. Ha habido madres también en la Fiesta de Navidad "Por un 2006 con Derechos humanos " o en la Conferencia sobre los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez, dentro de las actividades realizadas am motivo de la celebración del 8 de marzo. En este caso contactaron con agrupaciones de mujeres de la Asociación de Vecinos de la Malvarrosa que también visitaron la exposición de materiales hechos por nuestro alumnado con motivo del 8 de marzo.

Consideramos que más allá de la colaboración económica, el hecho de acompañarnos en estas acciones educativas manifiesta su participación y refuerzo en la defensa de los valores e ideas, que se transmiten mediando en estas actividades.

2. El taller sobre tratamiento de conflictos.

Este taller, organizado por el AMPA y del que ya hemos hablado en el apartado en que tratamos de la mediación (apartado IV) Con esta participación la AMPA se suma al objetivo central de este curso: Iniciar la formación por afrontar los conflictos de una forma positiva. Sabedoras que en la mayoría de las familias nos falta recursos por afrontar las divergencias con los hijos e hijas de forma dialogada y constructiva. Conscientes de la dificultad por establecer los límites y las solo de forma consensuada, vemos la necesidad de formación igual que la hemos visto en el profesorado. Valoramos que es necesario extender también en las familias otras modelos de resolución de los conflictos que no estén basados en la imposición ni en la violencia. Así, se organiza el taller dirigido por Flor Hoyos (Fundación ACEFI) para padres y madres.

El programa presentado en este taller ha sido el siguiente:

Temas
El conflicto como una oportunidad de aprendizaje. Reconocimiento de las diferentes respuestas al conflicto. Las disputas verbales: momentos propicios para el aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer las emociones que acompañan a los conflictos.• Buscar formas responsables y no violentas de desfogar emociones.• Aprender estrategias para recuperar la calma.
<ul style="list-style-type: none">• Un enquadre para garantiza una comunicación respetuosa.• Los beneficios de las reglas.• Qué propósito tiene oír al otro.• La actitud por escuchar. Hacia donde dirigimos la mirada.• El proceso de "hablar hasta entenderse".
<ul style="list-style-type: none">• Adivinar las necesidades de los hijos/as y de los alumnos/as.• Proponer soluciones.• Elegir ideas.• Formular planes, rutinas, reglas...
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Hacer más fácil, agradable e interesante la educación de los hijos/as.• Favorecer la colaboración entre las AMPAS, entre las familias y la comunidad educativa.• Conectar con el trabajo de mediación educativa y convivencia que se realiza con el alumnado y profesorado del centro.
Metodología
<p><i>Aprendizaje vivencial</i>, es decir se aprende mediando la vivencia de situaciones que los personas participantes están pasando y a través del entrenamiento en diferentes técnicas.</p> <p><i>Aprendizaje interactivo</i>: el trabajo en grupo acotado, entre 12 y 20 personas, como una manera de aprovechar el "Saber hacer" de los otros para enriquecer el "saber hacer" de cada uno de los participantes.</p> <p><i>Aprendizaje participativo</i>: se apoya y anima para que expresen sus ideas para que individualmente y grupalmente se puedan organizar y elaborar un conocimiento propio.</p>

3. La participación en la creación del equipo de mediación.

Con su participación la AMPA se suma a la acción más relevante de este año por lo que respecta a la mejora de la convivencia: la creación del equipo de mediadores y mediadoras en conflictos.

La primera sesión del Taller, que hemos mencionado antes, sirvió también para invitar a los padres y madres a participar en el curso general de centro para crear un equipo de mediadores en conflictos. Así, un grupo de 5 madres ha acudido al curso que hemos realizado conjuntamente madres, profesorado y alumnado y actualmente forman parte de las diferentes comisiones de trabajo que han sido creadas, en

la última sesión del curso, para poner en marcha la implantación del equipo de mediación en el Isabel de Villena durante el próximo curso.

“La participación en el curso de mediación,-dice el grupo de madres participante- ha supuesto una nueva y enriquecedora experiencia para nosotros y un entendimiento con la nueva Junta Directiva del centro, comprobando que tenemos un objetivo común.

Contar con nosotras en las diversas actividades culturales que se han realizado ha supuesto que se nos han abierto las puertas del instituto no sólo físicamente sino también para compartir ideas y proyecto educativo.

Hemos aprendido que trabajar conjuntamente (profesorado, alumnado, conserjes, madres) en la tarea difícil de prevención de los conflictos en los centros, es posible y real

Si queremos evitar y educar en la NO VIOLÉNCIA, tenemos que ponernos manos a la obra todos los sectores y así si que iremos adaptándonos a ese modelo de ciudadanía que deseamos “

4. Los contactos con las asociaciones del entorno.

De la mano de las madres nos han llegado los contactos con las Asociaciones que forman parte de la Mesa de Solidaridad de la Malvarrosa, el contacto con personas e instituciones del barrio, las cuales han ampliado nuestros recursos educativos y humanos, como hemos dicho en otros apartados, y que nos facilitan nuestra implicación como institución cultural en la vida ciudadana del barrio.

5. La colaboración con el Encuentro de Escuelas en valenciano.

Se había programado desde las entidades organizadoras de éstos encuentros, que la del curso actual 2005-2006 se celebrara en la playa de la Malvarrosa, donde nosotros nos encontramos. Nuestro centro nunca había participado activamente en esta celebración. Se puede decir que ha sido un espacio reservado principalmente a escuelas de Infantil y de Primaria. Pero parte de nuestro alumnado estudió en valenciano y, además viene de centros de primaria donde han estado presentes en la dinámica activa de éstos encuentros.

Algunos de nosotros – sector padres y madres y profesorado- añoramos un tiempo pasado donde los centros educativos del Marítimo fueran un referente a la ciudad de Valencia. La participación conjunta y las acciones por conseguir más recursos y una mejora de la educación se traducían al unir fuerzas que revertían en una mejor relación profesorado-alumnado-padres y madres y donde el trabajo y la convivencia eran un objetivo común.

Es por todo eso que este año un grupo de personas del IES nos hemos planteado la necesidad de participar en éstos encuentros y hemos participado en las reuniones de coordinación con los otros centros de la zona

Con el objetivo de potenciar el valenciano y de favorecer la convivencia, convocamos a la participación a toda la comunidad educativa y nos reunimos un grupo de madres, profesoras y alumnos. Cada uno de nosotros sugirió ideas para la realización de talleres y la organización de las actividades, y se ha creado una comisión de alumnos que intentará llevar adelante estos talleres.

Esta ha sido una experiencia más por aprender a mejorar la convivencia, el diálogo y el trabajo cooperativo, que ha repercutido en todo el centro. Con experiencias como esta, madres, alumnos y profesoras/es hemos aprendido que juntos podemos llegar a muchas más cosas que por separado; que el diálogo finaliza con la toma de decisiones y el reparto de trabajo; que estas reuniones sirven para hacer presentes al resto del alumnado, en el centro y al barrio, las ideas y las propuestas que queremos. Esto nos da fuerza e ilusión.

Esperamos que con la ilusión con la que hemos trabajado pueda servir para aumentar la participación de toda la comunidad educativa y que tenga continuidad los años próximos.

6. La participación de las familias en el intercambio con alumnos holandeses y alemanes.

Por último, destacar la participación de 24 familias en el intercambio de alumnos de nuestro centro con otros dos centros que forman parte del Proyecto Sócrates, en el que participamos (ved

apartado...) Experiencia educativa que acaba de finalizar apenas cuando se presenta este trabajo (ved anexo 2).

VI LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES: EL INSTITUTO ES MÁS QUE LA SUMA DE LAS CLASES

- **Punto de partida**

A menudo el alumnado identifica el Instituto como un lugar donde simplemente se imparten clases de asignaturas que se suspenden o se aprueban para la obtención de un título. Asignaturas que a veces no les interesan y en los que a menudo es más fácil fracasar que sentirse compensado y reforzado en el autoestima personal.

A veces alumnos que en las clases de las asignaturas pasan desapercibidos y/o fracasan académicamente son buenos en deportes o se hacen ver más en los días de actividades culturales, las excursiones o en aquellos momentos en que se rompe la rutina de las clases.

A menudo notamos que entre la oferta académica del centro y los intereses de una parte de los adolescentes, que acuden, hay una ruptura. Eso hace que algunos identifiquen que la cultura no es cosa para ellos y ellas, que es cosa de élites o de minorías y que la mayoría de la gente "normal", trabajadora, no tiene nada a ver con la música, el teatro o el cine.

A menudo nos quejamos de la falta de intereses culturales de los jóvenes que parecen atraídos tan solo por el consumo. Sin embargo, también observamos que en aquellos grupos en que las relaciones de convivencia son mejores los rendimientos académicos también lo son. A veces, tras una excursión o una salida de convivencia entre los y las alumnos y la tutora o tutor, han mejorado las relaciones en el grupo y ha mejorado la actitud de todo el alumnado en relación en el centro.

- **Formulación del problema**

Queremos que la oferta cultural del centro se amplíe y resulte interesante para diferentes tipos de alumnado. Querríamos que todo el alumnado encontrara algo en el centro que le merezca respeto y le interese.

Pensamos que si el alumnado hace teatro, asiste al cine-fórum, hace deporte, canta, acude a conversación en lenguas extranjeras o hace música al instituto, de tarde, fuera de sus obligaciones de clase, irá estimando más y más el centro. Identificará la oferta cultural que le ofrece el instituto como una cosa más acullá de la suma de las asignaturas.

Ahora bien, aunque queremos que la oferta del centro sea interesante para el alumnado no queremos ofrecer cualquier actividad, sino que debemos cuidar la selección. Por eso hemos seleccionado aquellas que mejor ayudan al diálogo y a la cooperación, es decir al desarrollo integral de las necesidades y de las capacidades del alumnado.

- **Acciones realizadas**

RINCÓN DE JUEGOS DE MESA

Estos juegos empezaron en el mes de octubre en la planta baja del instituto, en el lado de la sala de usos múltiples, con la finalidad de mejorar la convivencia. Los y las alumnos del instituto se reúnen para jugar al ajedrez, dominó u otros juegos de lógica, etc.

Lo más positivo de este nuevo espacio de esparcimiento es que se ha convertido en un nuevo lugar de convivencia, ya que diferentes alumnos de diferentes grupos tienen un nuevo espacio donde establecer relaciones y pasárselo bien a la hora del patio, a través de estos divertidos juegos. Eso ha contribuido a mejorar la convivencia del centro en el tiempo de esparcimiento.

GRUPO DE TEATRO ISABEL DE VILLENA

En el IES Isabel de Villena, además de la optativa de Dramatización y Teatro impartida en 1º y 4º de ESO, se ha realizado un Taller de dramatización fuera del horario escolar, al que los alumnos han accedido de manera voluntaria y que ha conseguido un notable éxito.

El teatro nos ha permitido a lo largo del curso potenciar y desarrollar diversos valores básicos en la vida escolar como son, entre otros, la solidaridad, es decir, asumir la idea de que el espectáculo irá bien si todos nos ayudamos. Íntimamente ligada con la solidaridad está

la responsabilidad individual, ya que todos somos conscientes de que el trabajo se ha de realizar en un plazo de tiempo determinado y si uno falla (no memoriza, no está en su puesto en el momento adecuado, no asiste a clase...etc), el conflicto está asegurado y los miembros del grupo de manera espontánea actúan como mediadores. Han asumido que se comparte un mismo objetivo y que este solo se puede conseguir de manera conjunta.

Los espectáculos que nos han permitido trabajar estos valores van desde recitales de poesía (día de la Paz y de la Mujer) a participar en Compitalia (y conseguir un digno 4º premio) con la obra Las Tesmoforias, pasando miedo al dramatizar monólogos en vísperas de Navidad o representar La Danza de la Muerte antes de Semana Santa. Queremos finalizar el curso con improvisaciones sobre temas inmediatos a los alumnos como el fracaso escolar, el sida, los embarazos no deseados...etc.

CINE-FÓRUM

Al inicio de este curso, 2005-2006, el instituto Isabel de Villena abrió las puertas a una serie de actividades. Entre estas se encuentra la de "Cine-fórum", un espacio dirigido a los alumnos para que se relacionen con el mundo audiovisual. El objetivo del Cine-fórum ha sido crear un espacio de entretenimiento alternativo al que ofrece el barrio, sobretodo, la de ofrecer un espacio de comunicación entre el alumnado donde expresar la opinión de cada uno de los temas que plantean las películas proyectadas desde octubre hasta ahora. En todo momento se ha querido dar un papel protagonista al alumnado para decirles que su opinión es respetada y debían expresarla, para hacer llegar este mensaje se han hecho encuestas y hemos hecho que los contenidos de las películas estuvieran destinados a seguir sus propuestas.

El Cine-fórum ha participado en diferentes actividades relacionadas con el centro: el día de la Mujer, el Día de la Paz, La Semana de la Solidaridad, porque considerábamos que también debíamos concienciar a los alumnos que en el cine continuamente se tratan temas como la solidaridad, el respeto al otro, el diálogo como resolución de un

conflicto, pero que muchas vueltas se pasan por alto. Otra de las medidas de relación con el centro y que recientemente se está llevando a cabo, ha sido la de adecuar algunas de las películas a contenidos de clase y temas de actualidad como la reciente tregua de E.T.A. y así dar a la actividad una relación más próxima a su realidad.

Se ha intentado que los alumnos y las alumnas que asistían al cine-fórum participaran activamente en los debates que surgían tras las películas. Si bien muchas veces este objetivo se ha cumplido, otros, como conseguir una mayor participación, se nos ha hecho muy difícil, así que ahora principalmente trabajamos por tratar de resolver este obstáculo y hacer que la actividad pueda gozar de más popularidad.

GRUPO DE MÚSICA INSTRUMENTAL Y CANTO CORAL DEL IES ISABEL DE VILLENA

Dieciséis alumnos de 2º de ESO forman parte del taller de música instrumental. En cuanto al coro, está formado por 20 alumnos (12 voces y 8 flautas), de todos los cursos del ESO.

Actividades realizadas por el Grupo de música instrumental:

- Actuaciones en directo para el resto del instituto (concierto navideño: *por una navidad con derechos humanos para todos*).

En cuanto a las actuaciones en directo que el grupo ha realizado para el resto del instituto, hay que destacar la colaboración de otros alumnos, tanto en su papel de público como en su participación activa en la interpretación de algunas canciones.

- También han participado poniendo su música a obras de teatro. Han unido así dos actividades distintas con otros grupos de alumnos, afirmación así la idea que todos y todas somos parte del mismo centro educativo.

Actividades realizadas por el Coro

Actuación en el acto de acogida de principio de curso.

Encuentro de Navidad para escolares, organizado por el Ayuntamiento de Valencia. Diciembre de 2005.

Concierto navideño en el instituto.

Concierto para el grupo de alumnos holandeses y alemanes y sus anfitriones. Mayo de 2006.

Participación en la VII Encuentro "Como suena la ESO". Benicasim, mayo de 2006.

El taller de música ha sido una experiencia muy positiva, ya que les hechiza comprobar que pueden hacer canciones instrumentales y se percatan que la parte más teórica de la música tiene como finalidad la satisfacción de poder tocar algún instrumento. Además de comprobar que todos y todas podemos hacer música y podemos formar parte de un grupo musical.

Eso hace que el alumno se sienta útil, capaz y necesario para el grupo. Cosa que refuerza su seguridad personal al mismo tiempo que adquiere unos conocimientos musicales sin casi percatarse del esfuerzo.

Hemos conseguido que los alumnos/as sean capaces de montar piezas musicales y que cada uno haya encontrado su lugar en el grupo: desde aquel que realiza los solos hasta quien hace un sencillo acompañamiento de percusión. El planteamiento práctico del taller, así como el número reducido de alumnos ha facilitado mucho la tarea.

No podemos olvidar que la música es un lenguaje que tiene la particularidad de usar a nivel universal los mismos códigos. Todo el mundo es capaz de entenderse y comunicarse mediante la música. En la música caben todos los alumnos, independientemente de sus características físicas, intelectuales o del lugar de procedencia.

Inherentes a los hábitos musicales, que se trabajan en el taller y en el coro, son los mecanismos de relación interpersonal los que necesariamente se verán implicados. Así pues, la música se convierte en el elemento catalizador de la relación con el otro. De esta manera, la relación individuo/grupo, enmarcado en la tarea musical de interpretación, hace de la música instrumental y coral un quehacer realmente enriquecedor, tanto en el aspecto de desarrollo personal como en la vertiente musical. Pero además, la acción interpretativa ha llevado a los grupos a configurar un proyecto de acción que, en la

medida en que incide en el medio social del entorno próximo, le da un sentido definitivo a esta acción educativa.

Por último, la educación para la iniciación en la vida activa y adulta tiene en estas prácticas de educación musical una vía eficaz de desarrollo, ya que no solo se pretende hacer música, sino que también se aprende a usar el tiempo libre, el ocio y los mecanismos de influencia en el medio social del entorno a través de una actividad como esta, de grande poder de comunicación y convocatoria. De otra parte, el desarrollo del autoestima y de las capacidades de relación tienen en esta actividad un medio idóneo para el crecimiento personal, dado que la realización libre de propuestas musicales precisa que el intérprete posea una gran confianza en sus posibilidades.

REVISTA

Tras un paréntesis, nuestro centro vuelve a dar luz una revista, ahora con la cabecera de **Ke-malva-eso** que no es un mero pasatiempos o una pasarela de exhibición de y por quien la llevamos adelante, sino que es algo más importante: es el medio en que se reflejan las preocupaciones, las opiniones, las discusiones, las actividades y también la creatividad de los alumnos y de las alumnas del centro. Estos, sumergidos en la rutina cotidiana de la vida académica, sin la revista no tendrían una plataforma seria de expresión que proyectara más allá de su círculo más inmediato, su forma de enfrentarse a todo lo que los afecta y preocupa.

La revista es, pues, un espacio de encuentro y de intercambio de todas las voces diferentes que conforman la comunidad educativa del IES de Villena y, por lo tanto, una herramienta fundamental en el proyecto de mejora de la convivencia en el centro mediado la creación de un nuevo espacio de debate creativo.

GRUPO DE CONVERSACIÓN EN INGLÉS

Con la colaboración de Reneée Caprocqui, estudiante norteamericana de filología, que temporalmente se encuentra en nuestra ciudad, organizamos un grupo de conversación en inglés en el

que han participado entre 10 y 20 alumnos de 4º de ESO y 1º de bachillerato. Este grupo ha estado funcionando entre los meses de octubre y mayo.

ACROESPORT

Un grupo de alumnos de 2º y 3º de ESO, con alumnos de otros centros del barrio, han estado haciendo estas actividades gimnásticas que requieren coordinación y trabajo de equipo, dirigidos por monitores profesionales de la Federación Valenciana de Deportes una tarde en la semana. Han participado en el campeonato autonómico de acroesport donde han contactado con jóvenes de otros clubes y asociaciones y han quedado campeonas en la modalidad "Iniciación Tríos Femeninos".

CAMPEONATO INTERNO DE FUTBITO

Gracias a la dirección del profesorado del departamento de educación física, han sido los propios alumnos los que han organizado y controlado el desarrollo del campeonato interno de futbito que ha hecho que el patio del instituto tuviera vida también a las horas donde desaparece la luz solar.

SALIDAS DE CONVIVENCIA DE DOS DÍAS

En el marco del plan general de acción tutorial hemos considerado necesario e interesante realizar una serie de salidas de convivencia de grupo. Para ello hemos utilizado como recurso la escuela en la naturaleza. La experiencia nos indica que estas salidas ofrecen al alumnado, de una manera especial y altamente motivadora, una serie de experiencias muy diferentes a las que puede vivir en el aula. Lo que las hace diferentes es la posibilidad de vivir unas horas, o unos días, en un entorno diferente, especial, gritón y sugerente.

Cada salida es una pequeña aventura, vivida en primera persona, donde el alumno, a través del goce personal, adquiere una serie de conocimientos y habilidades sociales de una manera espontánea, sin percatarse del esfuerzo realizado, sobre aspectos como:

- Aprender a respetar a compañeros y profesores fuera del instituto.
- Aprender a respetar a los monitores, monitoras y a todas las personas implicadas en las salidas.
- Aprender a saber estar en cualquier lugar ajeno al nuestro centro y fuera de sus casas.
- Aprender hábitos de autonomía personal: higiene, limpieza del dormitorio, ayuda en el comedor. Lo cual los fa más independientes de su familia.
- Fomentar la sociabilidad.
- Potenciar la observación crítica y reflexiva del entorno.
- Inducirlos al desarrollo de un sistema propio de valores y actitudes en relación a su entorno.

Durante este curso se han realizado las siguientes salidas:

ACTIVIDAD	GRUPOS	FECHAS
Escuela de la naturaleza de Benassal	1º de ESO D y 2º de ESO B	Del 13 al 16 de febrero
Viaje final de curso	1º bachillerato y 4º Diversificación	Del 20 al 22 de junio
Festival el ESO canta en Benicasim	2º y 3º de ESO	Del 9 al 12 de mayo

PROGRAMA SÓCRATES

Durante los tres últimos cursos, desde el curso 2003, nuestro centro ha estado desarrollando un proyecto europeo nombrado "The Island Project". La filosofía de éste se resume en la idea, en la convicción de que los seres humanos no somos islas y, por lo tanto, nuestras actuaciones y opiniones repercuten en el resto de personas con quien convivimos.

El centro coordinador del Proyecto ha estado "The Poole grammar school" del Reino Unido y los centros asociados han sido:

- IES Isabel de Villena de Valencia (España)
- Sto. Skils Gymnsium de Eskiltuna (Suecia)
- OSG de Meergronden de Almere (Holanda)
- Berufkolleg Eschweiler de Eschweiler (Alemana)

Brody Gimnazium se SZakkozepistoka de Ajka (Hungria)

En el marco de este proyecto se ha creado una página foro en internet a través de la que los alumnos y las alumnas de los diferentes centros europeos han entrado en contacto para expresar libremente sus opiniones y deseos en relación a los temas de debate propuestos, como: las implicaciones del 11 de septiembre, el papel de la religión a Europa, la desigualdad en función del género, etc.

El trabajo de los departamentos implicados (Inglés, Valenciano, Latín, Filosofía, Informática, Música e Historia) ha sido el de facilitar a nuestros alumnos las fuentes informativas, las herramientas lingüísticas (el inglés como lengua común de comunicación) y las herramientas informáticas porque este intercambio de ideas fuera posible.

El contacto con nuestros colegas de los centros europeos implicados ha sido constante, a través del correo electrónico y de los dos viajes anuales transnacionales.

El resultado final ha quedado reflejado en un libro, escrito entre todos los participantes en el proyecto que adjuntamos en el apartado "Nexos" de este trabajo.

VII LAS ACTIVIDADES CULTURALES EN TEMAS TRANSVERSALES: LOS DERECHOS HUMANOS, LA PAZ Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

• Punto de partida

Las áreas transversales y la educación en valores, muy a menudo se quedan en segundo lugar frente a los contenidos académicos de los programas de las asignaturas. Todos decimos que es muy importante la educación en valores pero que nos falta tiempo por dar los temas del programa de matemáticas o de francés. Tradicionalmente hay una disyunción entre los contenidos académicos y los valores implícitos. Para el profesorado es, a veces, difícil encontrar tiempo y la forma de incluir material y otras actividades relacionadas con esta educación en la programación del curso.

Tratar los conflictos en el centro es también una cuestión de contenidos. En otros ámbitos del centro estamos fijándonos principalmente en

las relaciones cotidianas, en la convivencia, **en el currículum oculto**. Pero también queremos hacer de este una cuestión, un tema de currículo explícito: existen otros modelos no violentos de convivencia ligados a otra concepción de las ciencias y del mundo. Queremos que nuestro alumnado conozca estas otras lecturas de la ciencia y del progreso ligadas a la cooperación entre todos los seres humanos y a la negación de la agresividad y de la imposición de unas personas sobre otras.

No se trata de ampliar los contenidos de las asignaturas, sino de transformar el sentido de los contenidos académicos, considerando que los conocimientos que la escuela tiene la obligación de enseñar no son algo ajeno a la vida y al mundo en que vivimos sino que forman parte de esta vida y de este mundo.

Sin embargo, a veces, estos discursos están desligados de la vida cotidiana del alumnado y facilitan el aprendizaje de una doble moral o de un discurso hipócrita: hay que decir que todos estamos por la paz, pero todos aceptamos que las rivalidades u oposiciones de intereses se resuelvan por la fuerza y aceptamos la victoria de quien tiene más fuerza.

- **Formulación del problema**

Por todo eso, hemos querido facilitar materiales y recursos para que cada profesor y profesora pudiese introducir en su asignatura otras actividades, de otras lecturas de la ciencia ligadas a la defensa de los derechos humanos.

Hemos querido hacer presentes en el centro las organizaciones no gubernamentales que están realizando acciones para la mejora de relaciones entre las personas en diferentes partes del mundo.

Hemos querido que estos valores se presentaran como una posibilidad de mejorar nuestra vida cotidiana y mejorar también la de las personas con quien compartimos la sociedad.

- **Acciones realizadas**

**ACTIVITATS CULTURALS
"UN NADAL SOLIDARI I UN
2006 AMB DRETS HUMANS
A L'ISABEL DE VILLENA"**

**I. Exposició d' Amnistia Internacional:
" ELS DRETS HUMANS SON COSA DE
TOTS".**

- Vestíbul del Isabel de Villena, 12-22 de desembre.
- Materials Didàctics per al professorat:
 - Una carpeta i una maleta amb un DVD, fotografies i textos.
 - Hi ha un quadre per a que cada professor escriga a què grup vol portar i a quines hores.

**II. Exposició de fotografies de
SEBASTIAO SALGADO:ÉXODES.**

- Corredor del primer pis del Isabel de Villena. 12-22 de Desembre.
- Materials didàctics per al professorat:
 - Una carpeta amb suggeriments d' activitats i materials complementaris que es poden portar a l' aula.
 - Vídeo documental "ÉXODES" de 20 minuts de duració , mes "Els xiquets dels éxodes "

III.Tallers "MOUT-TE EN DRETS". En col.laboració amb la Fundació PAU I SOLIDARITAT.

- Dia 19 de desembre.
- Dirigit a 4at d'ESO
- Activitats
 - Pallasses socials":Saló d' actes.
 - Tallers: aula d' informàtica
- Materials didàctics per a treballar e tots els curs:
- Quaderns d' ampliació d' activitats.
 - DVD amb jocs interactius, vídeos, cançons..., tot relacionat amb l' educació per al desenvolupament en l' era de la globalització amb 4 blocs de continguts:
 1. Treball i drets socio-laborals.
 2. Lenguatge i poder
 3. Consum
 4. Violència

	19/12/05	Contacontes	Tallers
• Horari de activitat s:	9,20-10,10	4° A - 4° B - 4° DIVER	
	10,10-11,00	4° C - 4° D	4° B
	11,30-12,20		4° A - 4° DIVER
	12,20-13,10		4° C
	13,10-14,00		4° D

IV. ACTUACIONS .

- Dia 22 de setembre.
- 10 h. Grup de Teatre del Isabel de Villena: "No somos nada o porqué cuando subimos una montaña nos ponemos las manos en las caderas".
- 10.45h. Grup de música instrumental Isabel de Villena.
- 10.55 h. Cor del Isabel de Villena.
- 11.10 h Exhibició de acroesport



II. CINEFORUM

- Día 19 vesprada a les 17 hores.

“La primera noche de mi vida”



Director: Miguel Albadalejo.

Guión: Elvira Lindo, creadora del radiofónico Manolito gafotas

Los personajes de esta historia. Una mujer embarazada, dos chicos de barrio que roban el coche al padre de la embarazada, que cogió un camino equivocado en un cambio de sentido. Dos dependientas de una tienda 24 horas de una gasolinera, con la mala suerte de estar de guardia en aquella noche. Todos los personajes confluyen en el alumbramiento de un bebé. Un montón de vidas desamparadas en la noche de fin de siglo y de milenio. Vidas que se cruzan en la periferia de Madrid. Una autopista circular. La M-40, en la que se encuentran y dan vueltas ¿sin sentido?

Recibió el primer galardón en el 1er Festival de Cine español de Málaga de 1999

Día 20 . 11.30 h. Documental “Los niños de la estación de Lenigranski”.

Oscar al mejor documental corto de este año.

El reportaje es una denuncia realizada por dos directores polacos sobre los más de cien mil menores que cada año se escapan de sus familias para vivir en el metro de Moscú.



Día 21. 17h.

“Las tortugas también vuelan”

2004: San Sebastián. Cancha de Oro/drama.

En un pueblo del Kurdistán iraquí, en la frontera entre Irán y



Turquía, sus habitantes buscan desesperadamente una antena parabólica con el fin de poder estar informados del inminente ataque americano sobre Irak, para el que faltan un par de días... Un grupo de niños buscan minas antipersonas para venderlas y generan un especial tipo de relaciones entre ellos .

30 DE GENER. DIA DE LA PAU

ACTIVITATS

<p>Exposició ART I GUERRA</p>	
<p>Concurs de Senyaladors de Punt de lectura</p>	
<p>Reproducció del Mur de Palestina</p>	
<p>Gestos contra la guerra. Poemas i cançons</p>	

SEMANA DEL 8 DE MARZO: COCINAMOS UNAS RELACIONES SIN DOMINIO

Decíamos que hay que partir de las diferencias y que es necesario no olvidar que la diferencia primera, que afecta a todos y a todas, es la diferencia sexual. Una parte de nuestra tradición cultural ha interpretado esta diferencia de forma jerárquica, y ha entendido que ser mujer es una marca de inferioridad respecto de ser hombre y que el sujeto de la historia es masculino.

Debemos partir del hecho que esta misma parte de nuestra tradición cultural interpreta la diferencia sexual femenina como un signo de inferioridad, una fuente inevitable de desigualdades, se ha dado por bueno que el hecho de ser mujer no tiene valor y que el que hacen y aportan las mujeres a la sociedad es insignificante. Esta concepción, de otra parte, une la masculinidad con el ejercicio del poder y entiende que para ejercerlo es lícito el uso de la fuerza o de manifestaciones violentas, ya que estas son vistas como signo de virilidad.

Todo eso contribuye a invisibilizar a las mujeres y a entender que la experiencia, intereses y acciones de los hombres representan al conjunto de la humanidad. Eso ha tenido una grande trascendencia, ya que se ha escrito mucha historia, se ha hecho mucha política y se han elaborado muchos criterios pedagógicos en función de esta premisa. Sin embargo, hoy coexisten varias formas de ser hombres y mujeres, entre las cuales cada vez está más extensa la idea que es innecesario el uso de la violencia para la que los hombres sean “hombres de verdad”.

Sin embargo, es fácil observar que la violencia, históricamente y en la actualidad, ha estado, y aún hoy es, un patrimonio más masculino que femenino. De la misma manera que los protagonistas de gran parte de las peleas de calle, del maltrato que se da en el seno de las familias, de las guerras, son en su mayoría hombres, chicos. También los protagonistas de la violencia en el ámbito escolar son en su mayoría chicos.

Sin embargo, desgraciadamente, continúa siendo común no ver ni dar valor a lo que hacen las mujeres, y todo el bagaje cultural e histórico de relación que ellas aportan no circula fácilmente por el mundo como algo imprescindible en la convivencia humana. Es triste ver como cada vez con más frecuencia algunas

chicas recurren a la violencia para hacerse escuchar, para dejar de ser víctimas y porque también aprenden la que gran parte de nuestra sociedad pretender hacer creer: que solo el poder ejercido con violencia da valor y reconocimiento social.

Es por todo esto que consideramos que una de las acciones, en relación a la mejora de la convivencia en nuestro instituto, podría ser la realización de una serie de actividades alrededor de la celebración del 8 de marzo.

IX LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO: EL INSTITUTO DIAGNOSTICA Y MUESTRA DONDE Y COMO EMPIEZA LA VIOLENCIA Y LA PÉRDIDA DE LIBERTAD

“Ejercer violencia es imponer pensamientos o valores como la fuerza, es hacerse valer con el miedo, es no entrar a dialogar, es excluir e infravalorar todo lo que pone en cuestión el poder de quien la pone en marcha y la utiliza.”

(Instituto de la Mujer, 1998b)

- **Punto de partida**

Observamos en el alumnado de los últimos cursos de la ESO una actitud ambivalente: por una parte, parece que ya saben todo alrededor del sexo y las drogas y todos aquellos temas que antes eran “tabú”. Sin embargo, por otro lado, siguen reproduciendo estereotipos y manifiestan una falta de valores explícitos en su manera de hablar o de comportarse en las relaciones con sus iguales, y en el tiempo de ocio. Observamos una falta de autonomía que los hace fácilmente manipulables.

Las madres y padres manifiestan en el centro su interés porque este actúe en estos ámbitos con respecto a sus hijos e hijas.

En el currículo de la enseñanza secundaria y en la formación del profesorado especialista tenemos deficiencias por abordar esta temática de forma seria, crítica y estable. No es conveniente hacer cuatro sermones ni cuatro charlas. Necesitamos un proyecto de trabajo estable.

- **Formulación del problema**

Las capacidades intelectuales que se desarrollan durante la adolescencia permiten que los jóvenes enfrenten valores, normas, concepciones del mundo y reflexiones sobre si mismos. Estas potencialidades producen transformaciones en las relaciones intergeneracionales, marcan el posicionamiento frente a los adultos que fuerzan la diferenciación, el proceso de individualización y el intento por construir una identidad.

Entendiendo la adolescencia como una etapa de transición se entiende que el adulto es el que posee el saber, pero estas representaciones parecen romperse por el nuevo orden vigente (globalización, multiculturalidad, etc.) Esta sociedad favorece un aprendizaje más precoz de intereses y de comportamientos que en generaciones anteriores maduraban años más tarde. Tal vez sea porque la cultura audiovisual despierta, incluso antes de la pubertad, las curiosidades, las ganas de experimentar y de participar que piden el cuerpo y el ánimo cuando brota la adolescencia.

Según como señalan personas expertas es estos temas, como consecuencia de todos estos cambios socioculturales se va anticipando el tiempo y ampliándose el espacio reservado para las gratificaciones sensoriales y relacionales. Se adelanta la iniciación afectiva y sexual y la libertad de decisión sobre el uso del tiempo libre y también la iniciativa sobre el destino del dinero que han ganado o reciben de la familia. Esa capacidad lleva incorporado el aprendizaje del autocontrol para exponerse o no a situaciones de riesgo y también potenciar conductas de protección.

La familia y los centros educativos se ven influidos y atravesados en su función educadora y socializadora, por los medios de comunicación y por los diferentes modelos de vida, culturas, etc., a los que los jóvenes pueden acceder mediando las nuevas tecnologías.

También sabemos que la transgresión y las conductas de riesgo son parte de la adolescencia misma, es una manera de aproximarse y conocer la realidad desde un lugar diferente al que proponen los adultos. La escuela no puede controlar todas las variables que operan en los jóvenes, pero si puede ofrecer un

espacio donde la necesidad de riesgo se oriente hacia acciones inscritas en el mundo simbólico, ofreciendo la posibilidad de construir opciones que permitan tener nuevas alternativas para fomentar el desarrollo del sujeto.

Acciones realizadas

Con el Programa de prevención de situaciones de riesgo social, que han impartido un grupo de educadoras sociales, coordinadas por la educadora social Noelia García Pinteño, de la asociación ÁMBIT se ha creado un espacio donde, a partir de los temas que interesan a los alumnos, se han potenciado las conductas de protección ante los riesgos sociales.

Los temas desarrollados han sido los siguientes:

- Factores de socialización.
- Uso y/o abuso de drogas.
- Transgresión de normas sociales.
- Educación Sexual.
- Xenofobia.
- Género.

Los temas trabajados han sido escogidos por los propios alumnos, pero no ha sido solo una transmisión de conocimiento, han sido la excusa para desarrollar a partir de temas de interés los objetivos marcados en el programa socioeducativo de prevención:

- Sensibilizar en la importancia de los procesos de socialización.
- Fomentar la opinión crítica.
- Formar y entrenar en habilidades sociales.
- Identificar y explicitar actitudes y conductas que pueden derivar en situaciones de riesgo.

El hecho de que la asistencia a estas sesiones no sea obligatoria, que no tenga una nota cuantitativa a final de curso y el hecho de que la metodología haya estado basada en la participación y el diálogo, ha ayudado a crear un clima de confianza que los jóvenes han aprovechado para decir realmente decir lo que

piensan y a contar situaciones que viven. De esta manera el centro ha podido detectar necesidades y problemas personales de los alumnos.

Nos hemos percatado que la que la persona que imparte el programa no ha sido vista por los alumnos como una figura de poder (ya que no puede poner nota) esto ha ayudado mucho a que estos confiaran y se abrieran más.

En algunos casos, el educador social ha debido mediar en algunos conflictos y problemas personales y orientar y acompañar a algunos/se jóvenes a los centros de recursos sociales existentes en el barrio.

Esta experiencia educativa ha puesto de manifiesto la necesidad e importancia de tener un equipo multidisciplinar dentro del centro y de continuar creando estos tipos de espacios de intervención educativa.

Así ve una alumna esta experiencia:

Estas clases sobre prevención de conductas de riesgo se han hecho en las clases de todos los cuartos de ESO, con la finalidad de que los alumnos y las alumnas conociéramos los riesgos que hay en el mundo: racismo, violencia, drogas...

El curso se ha hecho en el tiempo de las tutorías, donde vienen dos educadoras sociales para prevenir a los alumnos; la participación de los alumnos ha sido buena, ya que se tratan problemas que todo el mundo debe conocer. No son clases donde tengas una nota y como no hay profesores puedes preguntar cualquier duda o problema sin la vergüenza que tendríamos si ellos estuvieran presentes.

Las sesiones son divertidas, ya que las educadoras sociales hacen las clases muy amenas, con actividades muy variadas: nos pasan películas donde nos muestran los problemas sociales, hacemos debates y hacemos juegos.

La convivencia en el grupo-clase ha mejorado porque al preguntar dudas o problemas, los alumnos nos ayudamos entre nosotros y nos damos consejos los unos a los otros.

Elia Tormo Sánchez,
(4º de ESO D)

Ideas para el próximo curso

Consideramos que lo que se ha hecho no debe quedar como una experiencia puntual y aislada. Proponemos darle una continuidad al trabajo iniciado durante este curso. Hay que continuar creando estos tipos de espacios donde los alumnos puedan hablar de lo que pasa en nuestra sociedad y dar su opinión. Donde el alumno no sea visto como un cerebro que hay que llenar de contenidos.

De otra parte, también sería necesario que de alguna forma pudiéramos integrar, en el equipo del centro, una figura que medie entre la escuela, el entorno y el alumnado.

X LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EL INSTITUTO EVITA QUE LOS ALUMNOS SE SIENTAN SEGREGADOS POR LOS PROGRAMAS ESCOLARES

- **Punto de partida**

Cada año recibimos alumnos con una formación heterogénea y con características académicas y sociales diferentes que les dan diferentes posibilidades de desarrollo académico. Las expectativas de futuro, tanto de cada alumno como de sus familias, los hacen muy diferentes unos de otros. A veces, la educación no ayuda a evitar las desigualdades, sino a profundizar las desigualdades de partida.

La cultura académica queda muy lejos de las experiencias culturales de un sector del alumnado, no sólo los de etnia gitana o los inmigrantes; también muchos alumnos de entornos sociales muy desfavorecidos no ven en lo que el profesorado les proponemos temas que les puedan interesar o servir para progresar personalmente.

La mayoría de alumnos que son expulsados repetidamente de las clases o que se comportan de forma violenta en las aulas, los corredores o el patio, tienen una historia de fracaso escolar paralela, no cuentan con los apoyos familiares

necesarios por ayudarlos a incorporarse al ritmo académico de sus compañeros de edad. Todo al contrario, el abismo entre el alumno "standard", y el alumno con fracaso escolar va ampliándose cada curso académico. Hemos conocido alumnos que nunca habían visto un aprobado desde el 4º curso de Primaria. ¿Como van a venir con buena motivación al Instituto alumnos que saben que nunca han conseguido triunfar en el entorno escolar?

Por otro lado, muchos adolescentes muestran una ausencia total de educación y hábitos por lo que respecta a la aceptación de límites, que impone la libertad de los otros y la convivencia con otras personas con intereses diferentes. Confunden la autoridad con el poder, confunden el respeto con el miedo, y no entienden los modelos de conducta basados en la igualdad de derechos y no en el dominio y la subordinación.

- **Formulación del problema**

Reducir la conflictividad en las aulas pasa por encontrar una oferta adecuada a estos alumnos, que evite que se amplíe su exclusión y que facilite una integración real y no solo formal en la vida del grupo y del centro. No se trata solo que estén o no estén en el grupo estándar o tengan un grupo-clase diferenciado, (viejo debate en los claustros de difícil salida consensuada), sino que puedan realmente seguir un programa que les permita seguir aprendiendo y desarrollarse en las mismas condiciones que el resto del alumnado.

Queremos que todos los alumnos encuentren en el centro unas posibilidades de colaboración y no de exclusión. Al mismo tiempo exigimos el compromiso de valorar y trabajar con los recursos especiales que el centro pone a su disposición (grupos muy reducidos, horas y profesorado de apoyo, más horas de tutoría, etc).

La socialización requiere de otros recursos que van desde la sanción, al diálogo, el contrato y el seguimiento de acuerdos y de conductas. Esto es tiempo de atención y formación apropiada.

- **Acciones realizadas**

Por todo lo que hemos dicho antes, pensamos que la atención a la diversidad que podemos desarrollar debe contemplar tres aspectos:

a) *La adaptación de los programas*

- La disminución del número de profesorado que hace el seguimiento del alumno.
- La disposición de horas de afirmación de la acción tutorial, el seguimiento personal y el contacto con las familias.

Con los recursos que la administración educativa oferta en los centros de secundaria hemos organizado:

La aula de PT

Atiende dos tipos de alumnado: los alumnos con necesidades educativas especiales. Adaptaciones Curriculares Significativas, y con la colaboración de un profesor del departamento de castellano facilita la inmersión lingüística del alumnado extranjero en castellano. Queda pendiente la misma tarea en valenciano.

El grupo de Diversificación curricular de 4º de ESO

Trabajan por ámbitos, reducen el número de profesores y disponen de dos horas de tutoría y la atención del tutor se reparte entre un total menor de alumnos.

Grupos flexibles del Programa de Compensatoria

En 2º y en 3º de ESO. Trabajan por ámbitos, reducen el número de profesores y disponen de dos horas de tutoría y la atención del tutor se reparte entre un total menor de alumnos.

Recursos de los departamentos : horas de refuerzo y desdobles

La organización del horario nos ha permitido de cada dos grupos de 2º y 3º de ESO sacar un tercer grupo en las áreas instrumentales y algunas otras , favoreciendo así la atención del profesorado al seguimiento de los alumnos que requieren mas atención dentro y fuera de la aula (control de cuaderno, contratos didácticos..)

En aquellos grupos en los que no ha sido posible organizar desdobles y disminuir la ratio, solo hemos podido disponer de algunas horas para ayudar al alumnado que tiene asignaturas suspendidas del curso anterior, que sieso contabilizadas como horas lectivas por el profesor/a, están fuera del horario lectivo del alumno/a.

Horas de estudio con la Fundación DASYC

Este año 36 alumnos con dificultades para hacer los deberes en casa, fue orientado a las sesiones de trabajo que se hacen los lunes y miércoles por la tarde en el centro con la colaboración de la Fundación DASYC. En estas horas un equipo de 3 / 4 monitoras ayudan a este alumnado con las indicaciones que nos pasan los tutores o tutoras de este alumnos tras cada sesión de evaluación

La tutoría compartida

En algunas sesiones de evaluación en las que se veía que el tutor o tutora tenía demasiado alumnos que atender en su horario de atención fuera del aula, algunos profesores del grupo se han ofrecido a asumir el seguimiento de algún alumno que hubiese quedado fuera del control del profesor/tutor por falta de tiempo. Ha sido una propuesta lanzada en algunas sesiones y que aún no hemos hablado suficientemente ni podemos decir por lo tanto que sea más que introducida. Consistiría en que el alumnado que requiere un seguimiento especial fuera repartido entre el profesorado del grupo de manera que cada profesor/a debería hacer el seguimiento como mucho de una o dos personas , liberando así el tutor/a del exceso de entrevistas que hacen imposible su preparación y seguimiento continuo.

- **Ideas para el próximo curso.**

1. Redactar un "contrato" que firmarían los alumnos y los padres en el se acepta la propuesta de integración del alumno/a en un grupo de acción compensatoria, para reducir el absentismo y hacer más evidente la necesidad del compromiso del alumno con el centro.

2. Aumentar los recursos en 1er ciclo de la ESO.
3. Doblar las tutorías en los grupos donde hay alumnos con más dificultades:
Un tutor se encargaría del seguimiento con las familias y el otro de las entrevistas con los alumnos y el seguimiento de acuerdos particulares.
4. Aumentar los contactos con experiencias de otros centros por ver tipo de programas que sean más motivadores
5. Hacer un boletín de notas interno por estos grupos que permita dar información real sobre los programas que desarrolla y que no se ajustan a las asignaturas oficiales.
6. Hemos propuesto al Secretariado Gitano la colaboración por organizar talleres de tarde de música y pre-profesionales, que ayudarían a adaptar un programa escolar más interesante para el alumnado gitano de la zona.

Para la organización general del centro

- Aumentar los recursos en 1er ciclo de la ESO.
- Organizar la distribución de alumnos con dificultades entre los diversos grupos del mismo nivel.

Por el refuerzo fuera de las horas lectivas

- La fundación DASYS propone para el próximo curso, la realización de un taller de periodismo y diseño gráfico como alternativa al ocio y tiempo libre. Fomentando la iniciativa de los jóvenes y proyectando valores de sociabilidad, compañerismo,...
- Contamos con un voluntario (inspector de educación ahora jubilado), que se encargaría de pasar un test y cuestionarios a los chicos con el fin de poder detectar deficiencias en su aprendizaje.

XI. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: INTENTAR LA COORDINACIÓN DE FUERZAS DEL PROFESORADO Y LA ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO. BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS.

- **Punto de partida**

Tradicionalmente las sesiones de evaluación son momentos de tensión que no resultan suficientemente productivos. Cada profesor o profesora formula quejas sobre el rendimiento del alumnado, coreadas la mayor parte, a veces, por el resto del profesorado del grupo. En muy pocas ocasiones se toman decisiones y casi nunca se evalúa posteriormente el éxito o el fracaso de las decisiones tomadas. Además, cada profesor o profesora debe asistir a dos o tres reuniones de evaluación en la misma tarde y no queda tiempo para la toma de decisiones colectivas en ningún grupo.

De otra parte, en la organización de los centros de secundaria, hay pocas posibilidades de coordinación de todo el profesorado que trabaja con el mismo grupo de alumnos. Está prevista la coordinación del profesorado por asignaturas (los seminarios o departamentos), pero no la del profesorado que da clase al mismo grupo de alumnos que solo se ve obligatoriamente en la sesión de evaluación. Por contra, los problemas que causan más alteraciones en la convivencia no suelen referirse a una asignatura solo, sino que afectan a los hábitos o actitudes en todas las asignaturas y, por lo tanto, no pueden ser resueltos desde las decisiones del seminario o departamento de una asignatura, sino que requieren de la discusión, del acuerdo y de la implicación del equipo docente de cada grupo-clase.

Nuestra práctica diaria nos indica que es evidente la necesidad de dar orientaciones precisas para el tratamiento común de las necesidades que tienen determinados alumnos; es evidente la necesidad de llegar a acuerdos de todo el equipo docente sobre las formas de organización del grupo-clase y sobre las estrategias para la creación de hábitos de conducta y de trabajo en las relaciones del alumnado entre ellos y del alumnado con el profesorado. Por ejemplo, la mayor parte de situaciones que preceden a las expulsiones de alumnos de clase se derivan de la falta de hábitos de comunicación basados en el respeto. Pero no

podemos olvidar que estos comportamientos de indisciplina son cometidos por alumnos, que siempre suspenden y no tienen éxito en las tareas escolares y, es precisamente este hecho el que provoca que se conviertan en alumnos que no trabajan y distorsionan el trabajo del grupo.

- **Formulación del problema**

De todo lo anterior se deduce que determinadas actuaciones con el alumnado requieren para su éxito del compromiso y trabajo de equipo de un grupo de profesores o profesoras.

Además, la división del currículo de secundaria en tantas asignaturas que parten el tiempo de estancia del alumno en fracciones de 50 minutos, hace aún más necesaria la coordinación del profesorado que imparte clase al mismo alumno y que conforma las piezas del “puzzle” de su experiencia diaria en el Instituto. Esto es aún más necesario en el primer ciclo del ESO, donde el alumno llega de una experiencia en la escuela de Primaria, con la referencia de un maestro tutor/a con el que pasaba la mayor parte de su tiempo escolar.

Destacamos aquellas actuaciones docentes que más tienen que ver con los conflictos y la convivencia:

La educación en hábitos de conducta respetuosa entre el alumnado (insultos, gritos para interpelarse, empujones, referencias insultantes, motes no aceptados, etc.), y entre este y el profesorado (entrada y salidas de clase, interpelaciones al profesor o a otros compañeros de clase, decisiones sobre que hacer en cada momento, etc.).

La educación en habilidades de comunicación y sociales, distribución de “roles” entre el alumnado, orientándolos en el trabajo cooperativo y la co-responsabilidad, todo el mundo tiene algo a aportar, quien asume el rol de inútil, gracioso o bobo, suele derivar poco a poco, al rol de pelandusca, agresor o víctima de maltrato.

La orientación y la actuación específicas con los alumnos con mayores dificultades, de tipo académico o de socialización.

Así pues, habría que orientar las sesiones de evaluación hacia un proceso de diagnóstico y de toma de decisiones colegiada del grupo de profesores y profesoras que trabajan con el mismo grupo de alumnos. Queremos que la sesión de evaluación sea un momento de tensión creativa de la que se derive:

a. La decisión de acciones educativas claras y concretas, en las diferentes asignaturas que se refuerzan mutuamente.

b. La colaboración con el tutor o tutora en los casos más difíciles.

Para llegar a alcanzar este objetivo consideramos necesario:

b.1. Ayudar al tutor o tutora a preparar su informe a la junta de evaluación y a conducir la sesión de evaluación asegurando que se aproveche el poco tiempo que tenemos y que se tomen las decisiones más convenientes para cada alumno y al grupo-clase.

b.2. Ayudar al profesorado a concretar y especificar el diagnóstico de los problemas y formular las propuestas procedentes para cada caso.

● **Acciones realizadas**

1. Discusión en los órganos pertinentes (Coordinación de tutorías, Departamentos y COCOPE) de las ideas antes expuestas.

2. Elaboración de un conjunto de instrumentos de evaluación en forma de documentos que ayuden a conseguir los propósitos antes mencionados. Adjuntamos un muestrario de algunas de las herramientas de evaluación elaboradas a lo largo de este curso y que constituyen la "Carpeta para la evaluación del alumnado" (ved anexo 4). Esta Carpeta está a la disposición del profesorado, en un espacio de la Sala de profesores, y se va construyendo con las aportaciones individuales de los Departamentos.

● **Ideas para el próximo curso**

- Creación de una forma de coordinación ágil y flexible que permita hacer el seguimiento de los acuerdos del equipo educativo de los grupos sin deber esperar a la siguiente sesión de evaluación.

- Preparar con el alumnado el informe para la sesión de evaluación, trabajando en la tutoría la reflexión individual y colectiva y sus propuestas como grupo clase. Lo vemos como una estrategia por fomentar la autorregulación del proceso de aprendizaje y la implicación como grupo en la mejora de las relaciones en las clases a lo largo del siguiente trimestre.

XII LA COORDINACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES DEL BARRIO: ÁMBIT, ACEFI, DASYC, SECRETARIADO GITANO, MESA DE SOLIDARIDAD DE LA MALVARROSA

• Punto de partida

La Malvarrosa es un barrio con una larga tradición asociativa. EL IES Isabel de Villena ha sido una institución importante en la vida de muchas personas del barrio que han pasado por sus aulas y ha sido un referente cultural en diferentes etapas. Sin embargo, en los últimos cursos el contacto que suele existir entre los centros de primaria y su entorno había decaído por lo que respecta a la relación con el Instituto. La incorporación del primer ciclo del ESO y los maestros y las maestras de primaria en el centro, ha hecho más visible la necesidad y la posibilidad del contacto.

En este curso vamos a continuar la coordinación con DASYC, que organizaba gratuitamente las actividades del Estudio Solidario para nuestro alumnado.

De otra parte, en los últimos años han aparecido nuevas asociaciones (ONGs y Fundaciones) en el barrio, muchas de ellas coordinadas en la Mesa de solidaridad de la Malvarrosa, que pueden ofrecer propuestas culturales y formativas de alta calidad para nuestros alumnos.

• Formulación del problema

Entendemos que los valores sociales hegemónicos que manifiestan nuestros alumnos al llegar al centro son producto de muchas influencias, que proceden de su entorno social. Creemos que hay que trabajar con todas las

organizaciones de ese entorno para contrarrestar valores como los de la violencia en la manera de responder a los conflictos.

Creemos que los centros escolares deben estar abiertos a todas las aportaciones culturales que los movimientos sociales y las asociaciones culturales están haciendo por el desarrollo del barrio. Y al mismo tiempo, el propio centro es una institución al servicio del desarrollo cultural de su entorno.

Observamos que cuando se trabaja haciendo confluir todas las fuerzas, el alcance de las acciones del centro es mucho mayor sobre las familias y otros espacios de ocio y cultura en que crece nuestro alumnado

• **Acciones realizadas**

1. La fundación ACEFI nos propone que el IES Isabel de Villena forme parte del proyecto "Tratamiento de la violencia estructural en la familia y en la escuela". En este proyecto participan cinco centros de Educación Secundaria. Se organizan una serie de sesiones de trabajo con la persona que coordina el proyecto (Flor Hoyos), miembros del equipo directivo del instituto y el profesorado implicado e interesado en implicarse. En estas reuniones determinamos los ámbitos y objetivos de esta acción educativa. Así empieza un trabajo de colaboración entre esta fundación y nuestro centro, que en estos momentos valoramos muy positivamente por ambas partes (ved apartado IV: Curso específico de mediación educativa para el alumnado, tutores y tutoras de 3º de ESO).

2. Al inicio de curso entramos en contacto, a través de un grupo de madres de alumnos de 2º y 3º de ESO, con la fundación ÁMBIT. Estas madres propusieron la realización en el centro de un trabajo conjunto con esta fundación, que trabaja situaciones relacionadas con el consumo de drogas y otras prácticas de riesgo, como son los primeros contactos sexuales o los modelos de relación afectiva que se aprenden en los ambientes de ocio del barrio. El resultado ha sido la puesta en marcha de un Programa de prevención de situaciones de riesgo social, el cual se ha desarrollado en las tutorías de 4º de ESO (ved apartado IX).

3. La fundación DASYC ya trabajaba con nuestro alumnado el último curso. Durante este curso acordamos que su trabajo pase a formar parte del conjunto de medidas de atención a la diversidad, de aquellas que fundamentalmente van dirigidas al alumnado del primer ciclo de la ESO. Aunque finalmente también se incorporaran a este grupo alumnos de 3º y 4º de ESO.

La acción educativa que desarrollan el grupo de monitores de esta organización consiste en organizar y orientar el estudio de nuestros alumnos, es decir los ayudan a hacer los deberes escolares durante dos días a la semana (lunes y miércoles), de las 18h a las 19.30. Además, los viernes los acompañan al polideportivo del barrio donde realizan actividades de fútbol y aeróbic.

Se trata, pues, de una acción educativa académica y de integración en el barrio, al mismo tiempo que todas las partes implicadas la consideran de una gran utilidad, ya que proporciona al alumnado una ayuda que su familia no puede darles; además de proporcionarles una experiencia de relación con el barrio, diferente a la que están habituados.

4. Durante este curso hemos contactado también con el Secretariado Gitano para iniciar posibles acciones educativas conjuntas en nuestro centro. Acordamos la realización de talleres de tarde con el objeto de confeccionar un currículo específico que facilite la integración del alumnado gitano, es decir un trabajo de adaptación de los programas del centro en sus necesidades educativas.

Además, se han presentado en el centro las actividades desarrolladas por esta organización con motivo del día mundial de la Cultura gitana: campaña "Cuida esa boquita".

5. Colaboración con las entidades organizadoras del Encuentro de Escuelas en valenciano, que este año se celebrará en el Paseo Marítimo de Valencia (ved apartado VII).

En conclusión, gracias a este trabajo de encuentro, coordinación y colaboración con otras instituciones del barrio hemos podido realizar una serie de proyectos educativos de una gran calidad. Destacando la profesionalidad de estas organizaciones y su gran interés educativo que hacen que su trabajo y el nuestro incidan en un objetivo común: avanzar en la creación de un espacio que facilite

que las personas que constituimos la comunidad educativa del IES Isabel de Villena tengamos los recursos y las medidas necesarias para expresar y dar respuesta a nuestras expectativas y necesidades.

II. TIEMPO Y ESPACIOS PARA LA CONVIVENCIA EN UN CURSO ESCOLAR

Juny	<ul style="list-style-type: none"> Un grup de professors i professores assisteix a les Jornades d'experiències de Mediació en conflictes escolars en centres de secundària. 	
Setembre	<ul style="list-style-type: none"> Un grup de professors assisteix al taller sobre tractament de conflictes a l'aula. Un altre grup de professors inicia el curs de formació de mediadors en conflictes escolars en el CEFIRE de València. Acollida als alumnes nous. Incorporació de l'Agenda escolar personalitzada Isabel de Villena. Inici de les classes. Presentació de les normes de convivència Reunió de tutors /es .Propostes per treballar la convivència i la participació de l'alumnat : <ul style="list-style-type: none"> -Preparació de l'acollida als nous alumnes -Presentació i debat sobre les normes de convivència -Preparació l'elecció de representants com un procés de reflexió i presa de decisions del grup-classe. Contacte amb ACEFI: Pla de treball entre la educadora social (Flor Hoyos i el professorat que volen participar en el disseny del pla d'intervenció. 	
Octubre	<ul style="list-style-type: none"> Oferta d'activitats extraescolars : es constitueix el grup de teatre, acrosport, conversació en anglès , taller de música i s'amplia la coral que s'havia iniciat el darrer curs. Preparació de l'avaluació inicial. Diagnosticar el grup i cercar alternatives diferents a problemes diferents :Presentació de les propostes de la Coordinació de Secundària a : <ul style="list-style-type: none"> o A la reunió de Tutors/es o A la reunió de caps de Seminaris didàctics o Comissió Pedagògica . o Comencen les sessions de CINEFÒRUM cada dos dimecres. Comença a funcionar la pàgina WEB de l'Isabel de Villena. 	
Novembre	<ul style="list-style-type: none"> Elecció de representants de classe. Constitució de la Assembla de representants i definició de les seves funcions i normes de funcionament . 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Avaluació inicial. • Elecció de representants al Consell Escolar. • Presentació de la proposta de debat del RRI i calendari de distribució d'apartats i temes • Contacte amb AMBIT : preparació del pla d'intervenció en les tutories de 4at d'ESO • Contacte amb la fundació DASYC: Presentem la proposta de estudi solidaria als tutors i fem la llista d'alumnat escaient. • Primer viatge transnacional Projecte Sòcrates. 	
Desembre	<ul style="list-style-type: none"> • Avaluació 1ª : presa de decisions i seguiment .Repartir esforços . La tutoria compartida • Activitats culturals transversals : Un Nadal i un 2006 amb drets Humans per tothom . • ACEFI inicia el pla de formació en mediació amb l'alumnat i els tutors de 3er d'ESO. • DASYC inicia les sessions dilluns i dimecres d'estudi solidari. 	
		
Gener	<ul style="list-style-type: none"> • AMBIT comença el seu pla de prevenció de conductes de risc en els grups de 4at de la ESO • Activitats culturals transversals :Setmana per la Pau • Inici del taller de l'AMPA al voltant de la Resolució de Conflictes 	
Febrer	<ul style="list-style-type: none"> • Eixides de convivència en 1er i 2on de la ESO • Iniciem el curs general de centre de Formació per a la creació de l'equip de mediació amb participació de mares , alumnes i professorat i PAS. 	
Març	<ul style="list-style-type: none"> • Avaluació 2ª: Orientació estratègies per l'alumnat que es queda despenjat • Activitats culturals transversals : Setmana del 8 de Març:Cuinem relacions sense agressions ni domini. • 2ª sessió del taller de mares i pares sobre "Resolució de Conflictes" 	
Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Debat i aprovació de la segona part del RRI. • Finalització del curs de formació de mediadors en conflictes per l'Isabel de Villena .Creació de comissions de treball per ala implantació de la mediació al centre: • Comissió de presentació Oral i recepció d'alumnes • Comissió de Disseny gràfic 	

	<ul style="list-style-type: none"> Comissió de actuació a la pàgina web 3ª sessió del taller de mares i pares sobre "Resolució de Conflictes" 	
Maig	<ul style="list-style-type: none"> Segon viatge transnacional Projecte Sòcrates. Recepció d'alumnat d'Alemania i Holanda .Projecte Sòcrates .Intercanvi d'experiències entre els delegats i delgades de curs sobre el funcionament del seus instituts pel que fa a la participació de l'alumnat en la vida del centre. Participació en la XIXª Trobada d'Escoles en valencià Preparem el procés d'Avaluació de Centre: Preparem els materials i consensem els criteris. Debat i aprovació si es pertinent ,de les modificacions del RRI conduents a la inclusió de l'equip de mediació i la diversificació del tipus de sancions. Propostes de mesures d'atenció a la diversitat pel proper curs 2006-2007. 4ª sessió del taller de mares i pares sobre "Resolució de Conflictes. 	
		
Juny	<ul style="list-style-type: none"> Avaluació final de l'alumnat : Orientacions per a setembre. Avaluació de centre: Recull de propostes de millora per el curs 2006-2007 del professorat , alumnat, mares i PAS. Festa de fi de curs : Comiat als alumnes que finalitzen la seva estada al centre . 	
Juliol	<ul style="list-style-type: none"> Organització de recursos per a la millora de les relacions en el proper curs acadèmic . Organització de l'apertura de curs de Setembre. 	

III. ¿POR DÓNDE SEGUIREMOS? AUTOAVALUACIÓN Y LÍNEAS DE FUTURO.

Este apartado habrá de ser producto de las reflexiones de todos los colectivos que han intervenido en la mejora de las relaciones de convivencia en el Isabel de Villena durante este curso.

Los miembros de la Junta directiva podemos avanzar algunas sugerencias y deseos que hemos ido comentando:

- Mejor si diversificamos las responsabilidades y varias comisiones asumen las iniciativas en los diferentes ámbitos .
- Mejor si en las comisiones hay alumnos , profesorado y madres y padres
- Mejor si podemos reflexionar y tomar decisiones desde la deliberación de todas aquellas personas del centro que quieran participar.

Sin embargo, las decisiones para el próximo curso deberían ser producto del proceso de evaluación de la experiencia de este año. Este proceso de evaluación queremos que sea también, en él mismo, una experiencia más de mejora de las relaciones, así como el hecho de redactar este libro ha sido también una experiencia más de cooperación y ha fomentado el contacto, la coordinación y el conocimiento mutuo de profesorado , madres y alumnos .

Para desarrollar este proceso de evaluación hemos previsto las siguientes condiciones:

-QUIÉN:

Queremos que participen todas las personas de la comunidad educativa , pero no vamos a forzar la participación de nadie.

Queremos que participe el alumnado, el profesorado y las madres que han participado en las acciones de este año de una u otra forma.

-PARA QUÉ:

Queremos que conduzca a la aportación de sugerencias suficientemente concretas y suficientemente ambiguas como para que puedan ser concretados de forma flexible pero también real en la planificación del próximo curso escolar.

La reflexión debería finalizar con la formulación de principios de procedimiento que se podrían formular con proposiciones iniciadas con la expresión “ MEJOR SI.....” Este “mejor si” (u otra expresión similar) permite la misma proporción de flexibilidad y de concreción.

Queremos que nos facilite la deliberación tranquila , el diálogo sobre nuestra propia experiencia , la serenidad que permite el gusto por compartir la palabra y el diálogo con otros y tomar decisiones desde la complicidad

QUÉ:

De un parte queremos evaluar especialmente el proceso de presentación, y aplicación de **las normas de convivencia del centro y su efecto en la mejora de los relaciones justas y en equidad de todas las personas del centro.** Sabemos que es especialmente difícil el tratamiento sincero de este tema y por eso es en el que priorizaremos la evaluación y a lo que le dedicaremos los recursos mes especiales: los grupos de discusión y las entrevistas

En segundo lugar queremos la valoración del conjunto de iniciativas desplegadas este año, ver como han repercutido en la convivencia en el centro

CÓMO:

Hemos pedido la colaboración a la Universidad de Valencia, al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, para el diseño y aplicación de las siguientes herramientas de evaluación :

- **Para la deliberación alrededor de las normas de convivencia**

Fase A:

- Grupo de discusión de alumnos del Primer ciclo de la ESO
- Grupo de discusión de alumnos del 2do ciclo de la ESO
- Grupo de discusión de profesorado
- Grupo de discusión de madres y padres

Fase B:

- Transcripción de las grabaciones
- Análisis
- Redacción del Informe

Fase C:

- .Organizamos el debate a partir del informe con el alumnado y la toma de decisiones
- .Organizamos la discusión del informe entre el profesorado y la toma de decisiones
- .Organizamos la discusión del informe entre las madres y padres y la toma de decisiones

- **Para el conjunto de experiencias desplegadas el curso 2005-2006**

Con el mismo esquema que hemos seguido en la descripción de las acciones realizadas en este informe, proponemos la difusión y lectura entre el profesorado, el alumnado y las madres y padres.

Confeccionaremos una hoja por cada aspecto en el que recoger las aportaciones que serán discutidas en el mes de Septiembre del próximo curso en:

- el claustro de profesoras y profesores
- la asamblea de representantes del alumnado y las sesiones de tutoría de cada grupo
- el A.M.P.A
- El Consejo Escolar

En cualquier caso el proceso de evaluación debe ser suficientemente relajado para permitirnos la deliberación y la escucha activa. Pero no debe

significar la constitución en asamblea permanente porque no tenemos tiempo ni ganas de eso. Por lo tanto queremos desarrollar el proceso y contar con recursos que nos facilitan que toda persona que quiera aportar algo pueda hacerlo y que nadie se sienta obligado a intervenir. Tampoco debe suponer un sobre ni un aumento de las horas de trabajo sino que esta tarea debe estar incorporada a las actividades de fin de curso y de inicio del próximo en el planing general del centro.

BIBLIOGRAFÍA

- La página del Ministerio de Asuntos Sociales nos permite disponer de textos y materiales didácticos muy diversos :
www.mtas.se/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm
- Hay también una página sobre *Convivencia escolar y prevención de la Violencia* en : www.cnice.mecd.se/recursos2/convivencia_escolar
- DEFENSOR DEL PUEBLO(2000) *Violencia escolar : el maltrato entre iguales en la educación secundaria Obligatoria*. Madrid . Publicaciones del defensor del pueblo. Verdadero también la página web. Tiene cuestionarios y otros materiales de empleo escolar .
- Pagina web del asesoramiento de Diversificación curricular del CEFIRE de Valencia <http://intercentros.cult.gva.se/cefire/46401840/>

-Kikiriki nº55/56 monográfico: : Democracia , Educación, y Participación en las instituciones educativas Mayo2000.

- AAVV: **Formación para la convivencia . Guía para el profesorado .** Observatorio para la convivencia escolar en centros de la comunidad valenciana. Consejería de Cultura , Educación y Deportes .Generalidad valenciana.2005
- Página del Observatorio de la violencia en los centros escolares de la comunidad valenciana . www.cult.gva.se/orientados.

- Cuadernos de educación no sexista nº11: relaciona : **Una propuesta ante la violencia** Ministerio de trabajo y Asuntos sociales, Madrid, 2001

-Cuaderno de educación no sexista nº6 : “Educar en relación “ 4º reimpresión Ministerio de trabajo y Asuntos sociales, Madrid, 2002

-PEARSON, Craig: **como resolver conflictos en clase** . Barcelona . CEAC 1983

-Cuadernos de Pedagogía : Revista a la que está suscrit el Departamento de Orientación, en muchos diversos ejemplar y artículos aporta sugerencias por el tratamiento de la convivencia . Hemos fotocopiado y distribuido algún artículo entre las tutorías y entre el profesorado alrededor de la disciplina y la mediación en conflictos.

ANEXAS

PROPUESTA RAZONADA DE MODELO DE ACTA PARA A LA JUNTA DE EVALUACIÓN

Grupo: Primera evaluación

Fecha Hora:

ORDEN DEL DÍA

1. Valoración global de la marcha del grupo.
2. Valoración y revisión de las decisiones presas en el avaluacio inicial.
3. Avaluación individualizada.
4. Presa de decisiones.
5. De otras observaciones.

1. Valoración global de la marcha del grupo

1.1. Informe y valoración tutor o tutora: resultados académicos, funcionamiento del grupo, problemas de convivencia, participación de los y de las alumnos en las actividades escolares, puntos débiles y puntos fuertes del grupo, valoraciones y propuestas de los alumnos sobre la actividad académica, relaciones con las familias (reunión informativa a padres y madres, entrevistas individualizadas...). Hay que recordar que algunas de las informaciones además mencionadas ya fueran presentadas en el informe que cada tutor o tutora expuso en la seesió de la evaluación inicial.

Instrumentos para la preparación de este informe:

- Asamblea del grupo con la tutora o tutor: autoevaluación del trabajo trimestral.
- Propuestas y compromisos del grupo. Antes de esta asemmblea el tutor o tutora pasará un cuestionario de autoevaluación trimestral (ved modelo).
- Entrevistas individualizadas.
- Entrevistas con las familias.
- Análisis del *cuadernos de evaluación* (a llenar por el profesorado).

1.2. Valoración global del equipo docente en las diferentes materias: análisis de resultados, determinación de los factores que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Instrumentos para l preparación de este informe por materias:

Para hacer una recogida sistematizada de esta información proponemos que cada profesor o profesora, además de las calificaciones, llene los *cuadernos* de evaluación haciendo servir, si le considera de utilidad, el documento *Caracterización desl problemas que dificultan el aprendizaje y propuestas de intervención*. Este documento es una ampliación del que ya utilizáramos en la

evaluación inicial. La función de este cuaderno es la de visualizar mejor las dificultades de cada alumno o alumna en cada una de las materias y en su proceso de aprendizaje globalmente considerado, así como relacionar los problemas con las propuestas de intervención que se derivan.

1.3. Presa de decisiones.

- a. En relación al grupo.
- b. En relación a casos individuales.

Os adjuntamos el documento *Sugerencias de posibles decisiones y "adaptaciones no significativas" a adoptar por las juntas de Evaluación.*

2. Valoración y revisión de las decisiones presas en la evaluación inicial

Consideramos importante incluir este punto en el orden del día, ya que la revisión de los acuerdos implica lo comprimiese de su realización, su seguimiento y la evaluación tras un período razonable desde que se pusieran en marcha.

3. Evaluación individualizada

La tutora o tutor o cualquiera atre miembro de la junta de Evaluación propasa una análisis de los y de las siguientes alumnos:

Alumnos	Problemas	Intervenciones (acuerdos)	Docentes responsables del seguimiento de los acuerdos

4. Observaciones

SUGERENCIAS DE POSIBLES DECISIONES Y “ADAPTACIONES NO SIGNIFICATIVAS” A ADOPTAR POR LAS JUNTAS DE EVALUACIÓN

Para los grupos:

1. Introducción de algún acodamiento grupal sobre técnicas de estudio, organización del trabajo, habilidades básicas, uso del cuaderno de trabajo como instrumento de trabajo y de evaluación, etc. Hay que determinar donde y quien realizaría este trabajo (horas de tutoría, en algunas materias dispuestas a integrar en su programación de aula estas cuestiones...).
2. Compartir tutoría. Es obvio que el trabajo que realizan las tutoras y tutores es importantísimo, pero también es evidente que, a veces, es imposible que puedan hacerlo todo solos. Proponemos que en los acuerdos que se tomen se considere la posibilidad de que el resto del Equipo docente se haga cargo del seguimiento de estos acuerdos.
3. Cambios en la disposición de la aula.
4. Formación de grupos de trabajo a clase con alumnos de diferente nivel de competencia curricular para promover aprendizajes cooperativos.
5. Cuestionarios de autoevaluación por hacer responsables a cada alumno de su propio aprendizaje y así incrementar su autonomía.
6. Cambios en las programaciones de aula para adaptarlas a las necesidades del alumnado.
7. Programación de actividades didácticas interdisciplinarias.
8. Recordar al alumnado los criterios de evaluación de cada materia y poner en la aula un calendario con las fechas de exámenes, presentación de trabajos, exposiciones orales, o cualquiera otra actividad de evaluación.
9. Participación en las actividades extraescolares y complementarias programadas para el curso 2005-2006.
10. Establecimiento de contratos didácticos para todo el grupo en relación a un objetivo de aprendizaje concreto.
11. Mesa de evaluación de autocorrección formativa.

Para alumnos concretos

1. Entrevistas con el alumno o alumna y su familia. Establecimiento de acuerdos.

2. Negociación y signatura de un compromiso de trabajo para un período de tiempo.
3. Preparación de uno plan de trabajo individualizado y designación del miembro del equipo docente que llevará el seguimiento.
4. Cambio de la ubicación en la aula.
5. Materiales de acodamiento.
6. Tutorizació por el miembro del equipo docente con quien haya conseguido mejor clima de aprendizaje o por otro alumno o alumna de su grupo.
7. Realización de una evaluación psicopedagógica para buscar su mejor ubicación en el centro o adaptaciones significativas o propuesta para el programa de compensatoria, etc.

PROGRAMA SÓCRATES

Durante los tres últimos cursos, desde el curso 2003, nuestro centro ha estado desarrollando un proyecto europeo renombrado "The Island Project". La filosofía de este se resume en la idea, en la convicción de que los seres humanos no somos islas y, por lo tanto, nuestras actuaciones y opiniones repercuten en el resto de personas con quien convivimos.

El centro coordinador del Proyecto ha estado "The Poole grammar school" del Reino Unido y los centros asociados han sido:

IES Isabel de Villena de Valencia (España)
Sto. Skils Gymnasium de Eskiltuna (Suecia)
OSG de Meergronden de Almere (Holanda)
Berufkolleg Eschweiler de Eschweiler (Alemania)
Brody Gimnazium se SZAkkozepestoka de Ajka (Hungría)

En el marco de este proyecto se ha creado una página foro en internet a través de la que los y las alumnos de los diferentes centros europeos han entrado en contacto para expresar libremente sus opiniones y deseos en relación a los temas de debate propuestos, como: las

implicaciones del 11 de septiembre, el papel de la religión a Europa, la desigualdad en función del género, etc.

El trabajo de los departamentos implicados (Inglés, Valenciano, Latín, Filosofía, Informática, Música e Historia) ha sido el de facilitar a los nuestros alumnos las fuentes informativas, las herramientas lingüísticas (el inglés como lengua común de comunicación) y las herramientas informáticas porque este intercambio de ideas fuera posible.

El contacto con nuestros colegas de los centros europeos implicados ha sido constante, a través del correo electrónico y de los dos viajes anuales transnacionales.

El resultado final ha quedado reflejado en un libro, escrito entre todos los participantes en el proyecto que adjuntamos en el apartado "Nexos" de este trabajo.