

La convivencia en los centros escolares como factor de calidad

12

jornadas de consejos escolares de las comunidades autónomas y del estado



Ponencias
y Conclusiones

Santiago de Compostela
8,9,10 e 11 de mayo. 2001


CONSELLO ESCOLAR
DE GALICIA



CONSELLO ESCOLAR
DE **GALICIA**



12 jornadas de consejos escolares
de las comunidades autónomas y del estado

La Convivencia en los centros escolares como factor de calidad

Santiago de Compostela, Mayo de 2001

Dep. Legal: C-2.095/01

Maquetación e impresión:  **Graficart, S.A.** Servicio de Clientes

INDICE

	<u>Página</u>
PRESENTACIÓN	7
PROGRAMA DE ACTIVIDADES	11
ASISTENTES	17
ACTO INAUGURAL:	
PALABRAS DEL VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE GALICIA	
Ilmo. Sr. D. Ángel González Fernández	27
INTERVENCIÓN DEL PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO	
Ilmo. Sr. D. Alfredo Mayorga Manrique	31
PALABRAS DEL CONSELLEIRO DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE LA XUNTA DE GALICIA	
Excmo. Sr. D. Celso Currás Fernández	33
1ª PONENCIA:	
LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES: UNA VISIÓN DE CONJUNTO	
D. Miguel A. Zabalza Beraza	37
2ª PONENCIA:	
EL PROGRAMA “CONSTRUYENDO SALUD”: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR	
Dª Mª Ángeles Luengo	55
3ª PONENCIA:	
CONFLICTOS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR	
D. Xesús R. Jares	71
SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA	101



PRESENTACIÓN



12

jornadas de **consejos escolares**
de las comunidades autónomas y del estado

Se recogen en esta publicación las ponencias y las conclusiones de las **XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado**, celebradas los días 8, 9, 10 y 11 de mayo de 2001, en Santiago de Compostela, organizadas por el Consejo Escolar de Galicia y dedicadas en esta ocasión al tema de *La Convivencia en los Centros Escolares como factor de calidad*.

Aparecen en primer lugar las intervenciones, en el acto inaugural, del Ilmo. Vicepresidente de Consejo Escolar de Galicia, D. Ángel González Fernández, del Ilmo. Sr. Presidente del Consejo Escolar del Estado, D. Alfredo Mayorga Manrique y la del Excmo. Sr. Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, D. Celso Currás Fernández, que presidió el acto.

En la primera de las ponencias, D. Miguel Ángel Zabalza Beraza, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago, presenta, en visión de síntesis, la situación de la convivencia escolar en las distintas Comunidades Autónomas y en el conjunto del Estado, fundándose en los informes que a este respecto elaboraron, durante el curso 2000-2001, los distintos Consejos Escolares y que presentaron, como documentación de base, en las Jornadas.

En la segunda ponencia, D^a. Ángeles Luengo, Catedrática del Departamento de Psicología Clínica de la Universidad de Santiago, realiza una presentación a los participantes en las Jornadas del programa “Construyendo salud”, destacando sus posibilidades en relación con la mejora de la convivencia en los centros escolares.

Finalmente, en la tercera ponencia, D. Xesús R. Jares, Profesor Titular de Didáctica y Organización de la Universidad de La Coruña, hace comentario y análisis del conjunto de los casos y experiencias en materia de convivencia escolar, presentados también por los Consejos Escolares participantes.

Se publica, por último, a modo de conclusiones de las Jornadas, el amplio documento de *Sugerencias y propuestas de mejora*, que los Consejos participantes presentan a las Administraciones Educativas, en cumplimiento de una de las grandes funciones de los Consejos Escolares: la de formular propuestas a la Administración, en relación con los asuntos sobre los que los Consejos han de pronunciarse.



PROGRAMA DE ACTIVIDADES



12

jornadas de **consejos escolares**
de las comunidades autónomas y del estado

12 jornadas de consejos escolares
de las comunidades autónomas y del estado

La Convivencia en los centros escolares como factor de calidad

Santiago de Compostela, 8 a 11 de mayo de 2001

PROGRAMA:



[13]

MARTES, DÍA 8

- 18 a 20 h. Entrega de documentación en el hall de los hoteles.
- 20,30 h. Acto inaugural. Presidirá el Excmo. Sr. D. Celso Currás Fernández, Conselleiro de Educación y Ordenación Universitaria.
- En el acto intervendrá el Grupo de Cámara de los alumnos de la *Escola de Altos Estudos Musicais*, de Santiago, que interpretará:
- “Cuarteto Americano en Fa M, Op. 96”, de Dvorak
- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| <i>Primer movimiento:</i> | <i>Allegro ma non troppo</i> |
| <i>Segundo movimiento:</i> | <i>Lento</i> |
| <i>Tercer movimiento:</i> | <i>Molto vivace</i> |
| <i>Cuarto movimiento:</i> | <i>Finale</i> |
- 22 h. Cena.

MIÉRCOLES, DÍA 9

- 9 h. Primera ponencia: *“La convivencia en los centros escolares: una visión de síntesis”*, a cargo de D. Miguel Angel Zabalza Beraza, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Santiago de Compostela. A continuación, habrá debate.
- Moderador:* D. Tomás Recio Muñiz,
Presidente del Consejo Escolar de Cantabria.
- 11 h. Descanso. Café.
- 11,30 h. Debate sobre el documento de “Propuestas de Mejora”.
- Moderadores:* D. Guillermo Herrero Maté,
Presidente del Consejo Escolar de Navarra
Dña. Sara Blasi Gutiérrez,
Presidenta del Consejo Escolar de Cataluña
- 14 h. Comida.
- 17 h. Visita guiada a la ciudad monumental de Santiago de Compostela.

JUEVES, DÍA 10

- 9 h. Segunda ponencia: *“El programa Construyendo salud: una experiencia educativa para mejorar la convivencia escolar”*, a cargo de Dña. María Ángeles Luengo, Catedrática del Departamento de Psicología Clínica de la Universidad de Santiago de Compostela. A continuación, habrá debate.
- Moderador:* D. José M^a Hernández Díaz,
Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León.
- 11 h. Descanso. Café.
- 11,30 h. Continuación del debate sobre el documento de “Propuestas de Mejora”.
- Moderadores:* D. Pello Ellakuria Pujana,
Presidente del Consejo Escolar de Euskadi
D. Emiliano Madrid Palencia,
Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha
- 13.30 h. Salida hacia Baiona. Comida.
- 17 h. Recorrido en barco por la Ría de Vigo. Desembarco en Cangas do Morrazo y visita al Cruceiro de Hío.



[14]

VIERNES, DÍA 11

- 9 h. Tercera ponencia: “*Conflictos y experiencias de educación para la convivencia en el ámbito escolar*”, a cargo de D. Xesús R. Jares, Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. A continuación, habrá debate.
Moderadora: Dña. Beatriz Martínez Gayoso,
Presidenta del Consejo Escolar de Asturias
- 11 h. Descanso. Café.
- 11,30 h. Conclusión del debate sobre el documento de “Propuestas de Mejora”.
Moderadores: D. Pedro Rosés Delgado,
Presidente del Consejo Escolar de Madrid
D. Ángel González Fernández,
Vicepresidente del Consejo Escolar de Galicia
- 13.30 h. Rueda de prensa de los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.
- 14 h. Comida.



ASISTENTES



12

jornadas de **consejos escolares**
de las comunidades autónomas y del estado

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA

Fernández Batanero, Juan Angel	Diputaciones Provinciales
Fortes Gallego, Antonio	Profesor (Enseñanza Pública)
González Fontadez, Mercedes	Padres (Enseñanza Pública)
Melgarejo Hernández, José	Secretario
Reyes Jiménez, Ana Isabel	Alumno (Enseñanza Privada)
Roldán García, Antonio	Profesor (Enseñanza Pública)
Ruiz Lucena, Juan	Presidente
Ruiz Valenzuela, Juan	PAS

CONSEJO ESCOLAR DE ARAGÓN

Bayona Aznar, Bernardo	Presidente
López Cortiñas, Carlos	Profesor (Enseñanza Pública)
López Batalla, Ramón	Vicepresidente
Solano Carreras, Carmen	Administración

CONSEJO ESCOLAR DE ASTURIAS

Arias Suárez, José Antonio	Secretario
González Abúlez, Antonio	Profesor (CC.OO.)
Martínez Gayoso, Beatriz	Presidenta
Martínez Vega, José Manuel	Concapa
Soto Blanco, Antonio	Federación de Padres Miguel Virgós



[19]

CONSEJO ESCOLAR DE BALEARES

Alzina Sanz, Amador

Vicepresidente

Sureda García, Bernat

Presidente

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS

Berriel Martínez, M^a Dolores

Técnica Consejo Escolar

Bretón Pérez, M^a Isabel

Administración Educativa

García Rodríguez, Enrique

Profesor (Enseñanza Privada)

González Valerón, Gregoria

Municipios

Marrero Benítez, Sebastián

PAS

Orellana Jordán, Olmo

Alumnado

Suárez Curbelo, Orlando

Centrales Sindicales

Toste Díaz, Pura

Padres y Madres

CONSEJO ESCOLAR DE CANTABRIA

Arce Díez, Pedro

Secretario

Marañón Gutiérrez, José Manuel

CC.OO.

Recio Muñiz, Tomás

Presidente

Rodríguez Fernández, Tomás

Persona de reconocido prestigio

Unzue Pérez, Ángel Vicente

Concapa

CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA-LA MANCHA

Díaz Muñoz, M^a Carmen

Padres y madres (CONFAPA)

García Lázaro, Abraham

Alumnado

González Andues, M^a Jesús

Profesorado

Madrid Palencia, Emiliano

Presidente

Muñoz Cantos, Joaquín

Vicepresidente

Prado Moral, Francisco

Padres y madres (CONFAPA)



[20]

CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN

Arribas Arribas, Isabel	Padres
Esteban Frades, Santiago	Técnico área del Consejo y secretario suplente
Fernández González, Felipe	Titular centros privados
García Plaza, M ^a Teresa	Persona de reconocido prestigio
Gutiérrez Getino, Miguel Ángel	Alumnado
Gómez-Galarza Ladrón de Guevara, Carmen	Profesorado
Hernández Díaz, José M ^a	Presidente
Murias Granell, Jesús	Padres

CONSEJO ESCOLAR DE CATALUÑA

Arnau i Planella, Carme	Administración Educativa
Blasi i Gutiérrez, Sara M.	Presidenta
Casas i Ros, Teresa	Profesorado
Colomé i Montserrat, Francesc	Administración Local
Darder i Vidal, Pere	Universidad
González-Agapito i Granell, Josep	Persona de reconocido prestigio
Ruiz i García, Sebastià	Administración Local



[21]

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Copa Novo, Jesús Ramón	Profesorado (Enseñanza Pública)
De La Cierva y de Hoces, M ^a Rosa	Persona de reconocido prestigio
De La Monja Fajardo, José Luis	Secretario
Díaz Arnau, José	Titular de centros docentes
Fernández Santillana, José Luis	Profesorado (Enseñanza Privada)
Ferrera Pardillo, Néstor	Titular de centros docentes
García de Torres, Benito	PAS
García Díaz, José A.	Alumnado (CANAE)

Hernández Carnicer, Juan	Patronal
López Valverde, Fernando	Profesorado (Enseñanza Privada)
Lucendo Serrano, Daniel	Profesorado (Enseñanza Pública)
Martín Martín, M ^a Luisa	Profesorado (Enseñanza Pública)
Mayorga Manrique, Alfredo	Presidente
Pérez Herranz, Enrique	Padres
Pérez Juste, Ramón	Vicepresidente
Rey Mantilla, Roberto	Persona de reconocido prestigio
Vaquero Gómez, Eulalia	Padres

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI

Arraibi de Pedro, Juan Carlos	Padres y madres
Blanco Ochoa, Eva	Secretaria técnica
Bustamante Fernández, Fernando	Administración Local
Ellakuria Pujana, Pello	Presidente
Marín Guruceaga, M ^a Carmen	Administración educativa
Markiegi Candina, Xabier	Asesor técnico
Martín Corral, Serafín	Padres y madres
Otano Garde, Luis	Persona de reconocido prestigio
Zarraonandia Garetxana, M ^a Angeles	Administración Educativa

CONSEJO ESCOLAR DE GALICIA

Fernández González, Enrique	Administración Local
González Fernández, Ángel	Vicepresidente
Losada Aldrey, José Alejo	Secretario
Moar Armas, José Antonio	Centros Privados
Requejo Osorio, Agustín	Universidad
Silvosa Costa, Francisco Xosé Manuel	APYMA



[22]

CONSEJO ESCOLAR DE MADRID

Chamorro Pérez, Ángel	Secretario
De Frutos Contreras, Tomás	Alumnado
Galvin Arribas, Isabel	Profesorado
Hernández Sánchez, Teófilo	Administración Educativa
Llorente Fernández, Catalina	Padres y madres
Martín Martín, Teodoro	Consejero Técnico
Martínez Sánchez, José Antonio	Persona de reconocido prestigio
Rosés Delgado, Pedro	Presidente

CONSEJO ESCOLAR DE MURCIA

Alcayna Alarcón, Josefina	Presidenta
García Correa, Antonio	Persona de reconocido prestigio
García-Esteller Guerrero, Pedro	Vicepresidente
Pérez Cobacho, Juan	Asesor
Sola García, Fernando	Secretario

CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

De Miguel Sáenz, Javier	Profesorado (CC.OO.)
Herrero Maté, Guillermo	Presidente
Jaurrieta Ezquerro, Antonio	Administración Educativa
Lacarra Albisu, Javier	Secretario
Laspalas Pérez, Miguel	Concapa
Pérez Bardot, Rosa M ^a	Profesorado (CSI-CSIF)

CONSEJO ESCOLAR DE VALENCIA

Blasco Guiral, José Luis	Administración Educativa (suplente)
García Trapiello, Luis	Profesorado



Horcajada Gigante, Antonio
Monter Thibaut, Rafael
Narciso Campillo, José Luis
Rodilla Carbonell, Zuleika
Tudón Calvo, Juan José
Viñas Almenar, Antonio

Secretario técnico
Padres
Presidente
Alumnado
Administración y servicios
Profesorado



ACTO INAUGURAL:

— Palabras del Vicepresidente del Consejo Escolar de Galicia

Ilmo. Sr. D. Ángel González Fernández

— Intervención del Presidente del Consejo Escolar del Estado

Ilmo. Sr. D. Alfredo Mayorga Manrique

— Palabras del Conselleiro de Educación e Ordenación Educativa de la Xunta de Galicia

Excmo. Sr. D. Celso Currás Fernández



12

jornadas de consejos escolares
de las comunidades autónomas y del estado

PALABRAS DEL ILMO. SR. VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE GALICIA

Un cordialísimo saludo a todas y a todos de parte del Consejo Escolar de Galicia y del mío propio. Un año más nos reúne la celebración de las Jornadas de Consejos Escolares, y lo hace, en esta ocasión, en Santiago de Compostela, lugar que nace en la historia y se configura a lo largo de los siglos como, precisamente, lugar de confluencia y de encuentro.

Es de destacar, en primer lugar, que la que ahora inauguramos es ya la duodécima edición de las Jornadas anuales. Estas vienen celebrándose, en efecto, de forma ininterrumpida desde el año 1990, y, desde luego, en este momento el propósito de los aquí reunidos es que la continuidad se mantenga. Destaco a este respecto la significación de que estén aquí también en la presidencia del acto, simbolizando la continuidad a que me refiero, el Presidente del Consejo Escolar de Navarra, Consejo organizador de la Jornadas del año pasado, y la Presidenta del Consejo Escolar de Asturias, Consejo que se ha ofrecido para organizar las del año 2002, un ofrecimiento que fue aceptado y agradecido en la reunión de los Presidentes de los Consejos celebrada aquí el pasado día 24 de abril.

El dato de que estemos en las duodécimas jornadas y que haya voluntad de seguir pone de manifiesto que el proyecto se asume como bueno. Por lo pronto, el hecho de que, recién constituidos los primeros Consejos Escolares, estos decidiesen espontáneamente emprender este tipo de encuentros, revela hasta qué punto, ya en las fases iniciales del proceso que llevó a las Comunidades a la configuración y desarrollo de sus ordenamientos educativos, se sintió la necesidad de no perdernos de vista, de saber unos de otros, de intercambiar y aún, si cabe, de llegar a posicionamientos consensuados en relación con problemas que, sobre las naturales diferencias, son también comunes.

En estos últimos dos años, la incorporación a las Jornadas por parte de los nuevos Consejos, conforme se han ido constituyendo, una vez ultimado el proceso de las transferencias en materia de educación, parece avalar el interés del proyecto.

No se vio nunca la necesidad de procurar para las Jornadas una entidad, un reconocimiento o una fundamentación administrativa o de algún modo normativa. Se mantienen en la espontaneidad con que fueron iniciadas. Pero sí es cierto, sin embar-



[27]

go, que ayudan a cumplir una de las funciones que, en lo que conozco, todos los Consejos Escolares tenemos asignada en nuestros ordenamientos: la de formular por iniciativa propia sugerencias y propuestas a la Administración Educativa, en relación con los asuntos sobre los que debemos pronunciarnos.

Es evidente que formular propuestas sobre un determinado tema implica que, con carácter previo, se haga de él un estudio serio. Con este objetivo los Consejos solemos elaborar informes u organizar reuniones, simposios, seminarios, plenos deliberantes y hasta, en ocasiones, congresos. Y es en esta línea en la que se inscriben nuestras Jornadas: hay temas que son comunes y que son importantes para todos y sobre los que, por ello, optamos por indagar, estudiar, debatir y concluir de forma conjunta, con vistas a presentar a las respectivas Administraciones nuestras propuestas. Es una metodología en la que se armonizan, por un lado, la planificación inicial y el debate y resolución final conjuntos, y, por otro, el estudio de situación y las propuestas de conclusiones que hace cada uno, durante el año, y en función de los perfiles que en cada Comunidad, o, en su caso, ante la perspectiva del Estado, presenta el problema objeto de análisis.

Con este espíritu, y con una metodología que se ha ido perfeccionando en el transcurso de los años, las Jornadas fueron entrando ya en un rico elenco de temas:

En 1990, en Valencia, la primera de estas Jornadas entraba en el tema de *La participación. Los Consejos Escolares*. Sobre distintos aspectos y dimensiones de este mismo tema se volvería en Canarias, en el año 1991: *Participación de Consejos Escolares y reforma educativa*. El tema de la participación, como uno de los puntales de la reforma educativa, y, en su marco, el de los Consejos Escolares, tanto los de centro como los autonómicos y el del Estado, suscitaban amplios debates. Dentro de ellos estaba, desde luego, el intento de los respectivos Consejos de hacer autorreflexión y de, incluso, tratar de encontrar el camino más adecuado para su configuración y para la orientación de sus actividades. Respondiendo a esta preocupación, hasta por lo menos el año 1995 se mantuvo la costumbre de dedicar un espacio a contarnos unos a otros lo que cada cual hacía, así como sus dificultades o sus proyectos.

Participación educativa y Consejos escolares vuelve a tratarse en Granada, en 1992, si bien compartiendo ya espacio y dedicación con otros dos importantes temas: *La Formación Profesional* y *La educación infantil*.

Era habitual, en las primeras ediciones, el entrar en dos o más temas. Así, en Galicia, en la isla de La Toja, se abordó, en 1993, el tema de *Los equipos directivos de los centros escolares* y el de *La educación de adultos*. Y en Euskadi, en el 94: *Política educativa europea y dimensión europea de la educación*, por una parte, y, además, *La participación como factor de calidad educativa*. Se volvía una y otra vez sobre el tema de la participación y es perfectamente explicable por ser ese, precisamente, nuestro campo de inserción, como Consejos Escolares, y por ser además esencial dentro de la perspectiva en que nos situaba la reforma en marcha.

En 1995, en Cataluña, también se abordan dos temas, si bien ya muy relacionados entre sí y de sentido complementario: *La profesionalización y la deontología* en de la *función docente*.



Es a partir de 1996, en las jornadas organizados por el Consejo Escolar del Estado, en El Escorial, cuando se establece ya el tema único. En aquella ocasión: *El Consejo Escolar del Estado ante la transferencia de competencias educativas a las Comunidades Autónomas*.

Iniciando ya la segunda ronda, es, de nuevo, El Consejo Escolar Valenciano el que organiza las jornadas de 1997, dedicadas a un gran tema de fondo: *Sociedad, Valores y Educación*.

Se continúa con el tema único, estableciéndose además una metodología cada vez más parecida a la actual, en 1998, de nuevo en Canarias, con *Implantación y seguimiento de la ESO*. En 1999, en Andalucía: *Autonomía de los centros escolares*. En el año 2000 entra en la organización el C.E. de Navarra, y se aborda el tema de *La atención a la diversidad. La escuela intercultural*.

Por lo que respecta a la duodécima edición, que ahora inauguramos, se partió de un amplio elenco de posibles temas. En los primeros días del mes de septiembre del 2000 se abrió un plazo para formulación de propuestas, con vistas a adoptar un acuerdo, que se tomó en la reunión de Presidentes de los Consejos celebrada aquí, en Santiago, el 10 de octubre.

La *Convivencia en los Centros Escolares* aparecía ya inicialmente con un destacado número de apoyos, pero al lado de otros interesantísimos temas, algunos de los cuales casi le igualaban en respaldo: *La Formación del Profesorado, Las actividades extraescolares y complementarias, La orientación educativa y Profesional, Equipos directivos de los centros*, así como otros con menos apoyos, en principio, pero no sin gran interés: *Incorporación de las nuevas tecnologías, Revisión del currículum escolar, La Formación Profesional, Factores de calidad en la enseñanza, Organización y calendario escolar, La Logse diez años después, Competencias básicas al finalizar la enseñanza, El absentismo escolar*.

Este amplio repertorio, con lo que a él cabe sin duda añadir, está dentro de nuestras perspectivas y garantiza también la continuidad de nuestras preocupaciones, en lo que se refiere a la tarea que en común se programan los Consejos, y, por lo mismo, contribuye también a asegurar la continuidad de estas Jornadas.

Que en esta ocasión se haya llegado, en definitiva, a un acuerdo mayoritario en torno al tema de la convivencia significa, por de pronto, que se le reconoce importancia, dentro de los factores que inciden sobre la calidad de la enseñanza. Quizás signifique también que preocupa que despunte en la sociedad una cierta alarma, y consideremos necesario analizar si hay o no justificación para ello.

En todo caso, el interés intrínseco que el tema posee en sí mismo justifica, desde todos los puntos de vista, la pretensión que aquí nos reúne de debatir y formular propuestas en relación con él.

El Consejo Escolar de Galicia, como encargado en esta ocasión de disponer la infraestructura y de ejecutar los acuerdos de organización pactados por todos, en relación con estas Jornadas, en el primero en desear que todo salga bien, en todos los sentidos, de modo que la estancia resulte a todas y a todos agradable y provechosa.



Intervención del Ilmo. Sr. Presidente del Consejo Escolar del Estado

Excmo. Sr. Conselleiro de Educación y Ordenación Universitaria

Ilmas. e Ilmos. Presidentes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas

Señoras y señores, amigos todos.

Constituye para mí una enorme satisfacción poder participar en las XII Jornadas de estudio y debate propiciadas por los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado y que éstas tengan lugar en la entrañable tierra de Galicia que tantos y tan extraordinarios recuerdos tiene para mí y me hace recordar, con nostalgia y añoranza, la época en que estuve y asumí las tareas y responsabilidades de la Dirección General de Enseñanzas Básicas.

El tema que va a ser objeto en el presente año de estudio y debate gira en torno a “La convivencia en los Centros escolares como factor de calidad”. Tema de actualidad, que preocupa no sólo a los profesionales de la educación sino a toda la sociedad española. Necesita ser abordado con un enfoque positivo y siendo conscientes que la convivencia debe ser fruto a conseguir, de forma conjunta e interrelacionada por todos los factores de la Comunidad educativa.

Los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado abordan cada año, en Jornadas y Seminarios de estudio, los temas educativos de actualidad. Abarcan desde la “Reforma de las Enseñanzas”, hasta “La autonomía de los Centros escolares” y “La atención a la diversidad. La escuela intercultural”, pasando por el análisis de los Consejos Escolares como órganos de participación.

El programa que nos presenta el Consejero Escolar de Galicia tiene todos los alicientes para ser sugestivo y atrayente. Estoy completamente seguro que dada la calidad cultural y académica de los ponentes, así como la motivación y espíritu participativo de todos los que aquí nos encontramos, sabremos encontrar las respuestas adecuadas a los retos educativos que en el terreno de la convivencia tenemos planteados.

A la postre como nos recordaba el famoso informe Delors: “La educación encierra un tesoro”, los pilares de la educación no son otros que “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás”. En realidad, a saber convivir.

La educación en la convivencia obliga a formar ciudadanos que sepan respetarse, no sólo tolerarse, y vivir juntos conservando cada uno su identidad.

Muchas gracias.



[31]

PALABRAS DEL EXCMO. SR. CONSELLEIRO DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ACTO DE INAUGURACIÓN DE LAS XII JORNADAS DE CONSEJOS ESCOLARES

Quiero que mis primeras palabras sean de saludo y de bienvenida a esta Comunidad Autónoma y a esta ciudad de Santiago de Compostela, patrimonio de la Humanidad, deseando que su estancia entre nosotros les resulte tan grata y tan satisfactoria como lo es para nosotros el compartir con ustedes estas jornadas de trabajo.

El Consejo Escolar de Galicia, que este año actúa de anfitrión, y del que me honro ser Presidente, no escatimará esfuerzos en este sentido. Por otra parte, este Conselleiro y, por supuesto, la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria respaldan y apoyan positivamente todas las acciones programadas para que ustedes aprovechen estos días y para que, desde luego, también los disfruten.

Soy consciente de estar dirigiéndome a un auditorio de una entidad y de un relieve especial. Están presentes aquí muy cualificados miembros de los órganos de representación y participación social en la educación, tanto del Estado, en cuanto tal, como de la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas. Puede decirse que está la comunidad escolar española: el alumnado, los profesores, los padres, el personal de administración y servicios; aquí están los sindicatos y la patronal del sector, la escuela pública y la privada, los representantes municipales, las administraciones educativas, la universidad, las entidades culturales, personalidades de reconocido prestigio en el ámbito de la educación, etc.

Es muy importante, especialmente en estos momentos, la naturaleza puramente consultiva y asesora, y no precisamente ejecutiva, que tienen los Consejos Escolares. Para un Consejero es muy importante recibir, claramente expresada, la voz de la comunidad escolar y, en general, la de la sociedad implicada en el mundo de la escuela, de forma que le llegue con la amplitud de perspectiva, con la no condicionada visión que le corresponde a un órgano situado fuera de la línea directa de responsabilidades de gobierno.



[33]

Ya en su día tuve ocasión de expresarle al Vicepresidente del Consejo Escolar de Galicia la satisfacción que me produjo el título que han escogido para estas Jornadas: *“La convivencia en los centros escolares como factor de calidad”*. El tema está ahí, candente, en el medio escolar y en la sociedad, y es, por tanto, de importancia decisiva. Además, estamos de lleno en el campo de los factores de calidad educativa, aquellos que condicionan la buena realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La convivencia es ya en sí misma un aprendizaje, de decisiva importancia en el proceso de formación de la persona y del ciudadano. Los centros escolares, como bien se sabe, tienen por misión esencial formar para la vida, y la vida, tanto en su dimensión personal como en la familiar y social, es necesariamente convivencia. Educarse, pues, en la buena convivencia en los centros escolares es educarse en la buena convivencia interpersonal, familiar y social.

Una buena convivencia es también imprescindible para que puedan producirse los demás aprendizajes. Todos la necesitan y todos se resienten si falla, y por lo tanto, el especial cuidado de lo que concierne a la convivencia ha de entrar de lleno dentro de las preocupaciones de todos los encargados de los demás aprendizajes.

El profesor necesita formación específica en este campo: en las técnicas de resolución de conflictos, en los resortes de la mediación, en la dinámica de grupos, en la gestión del liderazgo, en los resortes formativos de la dimensión emocional de la persona, etc. Necesita apoyo en una labor progresivamente más compleja y difícil.

Un plan específico de formación en la convivencia ha de formar parte del proyecto educativo de todos los centros escolares. Pero, más allá de las formulaciones e incluso de la instrucción teórica, los centros deberán ser ámbitos de encuentro, en los que el alumnado, el profesorado, los padres y madres y el personal de administración y servicios han de colaborar en el establecimiento y en la actualización constante de las normas internas de convivencia. Sólo así se podrá lograr un aceptable grado de identificación con ellas y, de esta forma, su más fácil acatamiento y cumplimiento.

Todo este proceso ha de ser fomentado y apoyado por las Administraciones, y al hablar de apoyo me refiero al normativo y al de recursos, tanto humanos como materiales.

Así lo entendemos en Galicia y procuramos poner todos los medios posibles para analizar y fomentar la convivencia en nuestros centros escolares; preocupación y tarea en la que colabora muy eficazmente el nuestro Consello Escolar de Galicia.

Hace ahora un año vio la luz pública un Informe, encargado por el Consello al ICE, sobre *“A Convivencia nos centros escolares de Galicia”*, relativo a los cursos académicos 1996-97 y 1997-98, que recoge los resultados de un estudio técnico en el que intervinieron 21 profesores de las tres universidades gallegas, coordinados por el profesor D. Miguel Ángel Zabalza, el cual figura como primer ponente en la jornada de mañana.



Entre las principales conclusiones de dicho informe podemos destacar que los colectivos de la comunidad escolar encuestados coinciden en valorar como muy positiva la convivencia en nuestros centros docentes.

Por otra parte, hay coincidencia en destacar que, más que las situaciones propiamente académicas, son los problemas familiares o los individuales, así como la falta de motivación, los factores que más frecuentemente desencadenan situaciones conflictivas en el ámbito escolar.

Recientemente ha sido distribuido a nuestros centros de enseñanza no universitaria el estudio relativo a los Consejos Escolares de las distintas Comunidades Autónomas, titulado *“Atención á diversidad. A escola intercultural”*, que, como de todos es sabido, viene a significar también una notable aportación a la convivencia escolar.

Considero, por otra parte, que la reestructuración llevada a cabo por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, que tengo la honra de dirigir, en cuanto a la orientación educativa y profesional en nuestra Comunidad Autónoma está significando algo muy positivo en la prevención y resolución de cualquier tipo de posible problemática convivencial, bien sea de índole académica, de relación con los compañeros y profesores, o bien de carácter familiar.

* * *

Termino reiterándoles mis buenos deseos de que su estancia sea grata y provechosa para ustedes y para todo el ámbito de la educación de sus Comunidades Autónomas así como para el conjunto de España. Sepan que esperamos con ansiedad las conclusiones de sus debates en forma de propuestas y sugerencias con vistas a la mejora de una situación en que todos nosotros y la sociedad entera estamos implicados.

Declaro inauguradas las **Duodécimas Jornadas de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado.**

Muchas gracias.



[35]

PRIMERA PONENCIA

La Convivencia en los Centros Escolares:
una visión de conjunto.

*Miguel A. Zabalza Beraza,
Univ. de Santiago de Compostela.*



12

jornadas de consejos escolares
de las comunidades autónomas y del estado

INTRODUCCION

He de agradecer sinceramente la confianza que han demostrado en mí los responsables del Consello Escolar de Galicia encomendándome la presentación de esta visión de síntesis de las aportaciones de los distintos Consejos Escolares presentes en estas Jornadas.

Debo decir, en primer lugar que ha sido una tarea ardua pero interesante ésta de ir leyendo detenidamente los escritos de los Consejos Escolares. Ni qué decir tiene que me ha interesado mucho la particular forma en que cada Consejo ha ido afrontando el tema. Las aportaciones han sido muy diversas entre sí. En unos casos se ha hecho una lectura básicamente legal o normativa de la situación, en otros casos una lectura mucho más doctrinal, intentando sentar las bases del sentido educativo e incluso antropológico de la convivencia y los conflictos. Algunos Consejos han optado por hacer un encargo a alguna comisión o sujeto individual para que les prepare un informe “ad hoc” para esta reunión. En otros casos, el escrito presentado refleja los debates y reflexiones surgidas del propio Consejo Escolar.

Es curioso cómo se nota mucho la persona o personas que hay detrás de cada escrito (e incluso detrás de cada planteamiento hecho en relación a la convivencia). No es en absoluto indiferente que la persona o personas encargadas de plantear el problema sean inspectores o que sean profesores o directores de centros; o que quienes lo hagan sean sociólogos, psicólogos o pedagogos, profesores de universidad o maestros. Cada uno le da su toque particular, hace su propia lectura de la situación y la analiza y valora siguiendo parámetros muy distintos.

Esta polifonía de voces y perspectivas ha hecho más difícil mi esfuerzo por sintetizar y tratar de dar una visión de conjunto. No es una tarea fácil. No lo es técnicamente (los datos ofrecidos no son comparables entre sí pues pertenecen a contextos distintos y poseen una naturaleza diversa) ni lo es doctrinalmente (es difícil compaginar una visión de la convivencia planteada desde la disciplina y el cumplimiento de las normas reglamentarias con una visión de la convivencia planteada como valor educativo).

Por eso, si me lo permiten quisiera plantear, ya desde la introducción, dos cuestiones a su reflexión. Una de ellas es más doctrinal, la otra más pragmática:

- a) Al margen de la particular orientación que cada Comunidad Autónoma e, incluso, cada comunidad escolar escoja como planteamiento y orientación particular en relación a la convivencia, no estaría mal que se estableciera una serie de referentes comunes sobre el sentido de la convivencia en el ámbito escolar.

Existe un viejo dicho pedagógico que señala que si el único recurso con que cuentas es un *martillo* tenderás a verlo todo como si fueran clavos. Y que, de la misma manera, si todo lo ves como si fueran clavos, tendrás una propensión básica a utilizar como único recurso el martillo.

Si el único referente que utilizamos son Decretos o Normativas de diverso tipo tenderemos a verlo todo como conductas más o menos ajustadas a la norma. Si los referentes son otros o, cuando menos, son más variados, estaremos en mejores condiciones de analizar los problemas desde perspectivas más polivalentes.



b) Como decía, la segunda cuestión es más pragmática. Yo les sugeriría que de cara a este tipo de reuniones en las que los diversos Consejos vayan a presentar sus propios informes con vistas a obtener una síntesis global, les sugeriría, digo, que se establezcan previamente una especie de guión básico que facilitara posteriormente la síntesis. Si todos los Consejos van respondiendo a cuestiones similares o siguiendo una estructura común, la síntesis se hace más viable y seguramente el resultado final es más satisfactorio para todos.

De todas formas, yo no soy quien para sugerirles nada.

En la presentación de la síntesis que a continuación haré he dudado entre introducir o no los nombres de los Consejos a medida que analizaba las diversas propuestas. Como me complicaban mucho la redacción no lo he hecho. Pero yo lo tengo en mis notas. Por lo que, si ustedes lo consideran interesante, esos datos pueden figurar en el texto escrito.

He tratado de plantear este informe no como una sucesiva atribución de textos a los distintos Consejos, sino como la suma de las aportaciones que se ha hecho entre todos. Como si se tratara de un proceso de *aprendizaje coral* (Vigotski). Lo que cada Consejo aporta se toma como una lectura parcial que se va completando con las lecturas hechas por los otros informantes. Así, entre todos, podemos conseguir una visión más completa del asunto tratado.

Espero que nadie se sienta ni personal ni institucionalmente “robado” o “desposeído” de ideas que sienten como suyas y aparecen aquí sin citarlos expresamente.

El nombre de los diversos Consejos sí aparecerá cuando mencione las iniciativas que se han puesto en marcha. En tales casos, parece fuera de lugar mencionar tales iniciativas sin ubicarlas geográficamente.

HAN PRESENTADO INFORMES LOS SIGUIENTES CONSEJOS:

Consejo Escolar del Estado
Consejo Escolar de Castilla – La Mancha
Consejo Escolar de Valencia
Consejo Escolar de Andalucía
Consejo Escolar de Aragón
Consejo Escolar de Asturias
Consejo Escolar de Canarias
Consejo Escolar de Cantabria
Consejo Escolar de Navarra
Consejo Escolar de Cataluña
Consejo Escolar de Euskadi
Consejo Escolar de Murcia
Consejo Escolar de Galicia
Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

El presente informe está organizado en los siguientes apartados:

1. ¿Cómo se define el problema?
2. Causas de los problemas de convivencia.



3. Datos de la situación
4. Propuestas de acción
5. Consideraciones finales

¿CÓMO SE DEFINE EL PROBLEMA?

En este apartado pretendo analizar cómo han planteado el problema de la convivencia los informes de los diversos Consejos. Casi todos ellos han hecho una reflexión sobre *qué es la convivencia* y cuáles son los *problemas* que la aquejan en los centros escolares. En algunos casos se ha entrado a considerar también la cuestión de las *causas*.

La convivencia como clima relacional

La principal consideración que se podría extraer en lo que se refiere al concepto de convivencia es que se la ha relacionado de manera insistente con el *clima escolar* y con la particular cualidad de las *relaciones interpersonales* que se mantienen en el centro escolar.

Desde esa perspectiva se ha ido proyectando el tema del clima-convivencia tanto al centro escolar en su conjunto como a las clases como escenarios más reducidos. La calidad de la convivencia en el centro escolar y la de las clases depende de diversos factores y condiciones, por eso se hace interesante su consideración separada.

La convivencia del centro escolar afecta e implica a todos los sectores de la comunidad educativa: equipos directivos, profesorado, alumnado, familias e incluso contexto social próximo.

La convivencia en las clases aparece más vinculada a las relaciones del profesor con su grupo de alumnos. Tiene, por otra parte, connotaciones más próximas a la particular organización de los espacios y del curriculum escolar, a los planteamientos metodológicos, etc.

La convivencia como respeto a las normas (disciplina)

Como ya he señalado antes, algunos Consejos Escolares vinculan la convivencia al cumplimiento de las normas. *La convivencia es la relación regulada entre las personas*, vienen a decir.

De ahí que se llegue rápidamente a identificar la disciplina como la expresión de la convivencia, y los conflictos de convivencia como faltas de disciplina que deben ser adecuadamente afrontados (usando la normativa vigente).

Dos interesantes consideraciones se han hecho sobre la disciplina:

- La disciplina como *deber y derecho* de los sujetos y de la comunidad escolar.
- La disciplina como *entrenamiento* para la vida.

Ciertamente la perspectiva de la disciplina como deber es clara y constituye la visión habitual de la misma. Mejora esa perspectiva si la analizamos también como *derecho*. Puesto que está vinculada al *clima* y a las *relaciones* de los sujetos y afecta por tanto a la posibilidad de enseñar y aprender efectivamente en los centros escola-



res, parece claro que los contextos conflictivos limitan el derecho al estudio y a la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa. Esta es, en todo caso la perspectiva que se recoge en la normativa vigente sobre derechos y deberes de los alumnos.

También el planteamiento de la disciplina como *entrenamiento* resulta interesante. Los alumnos se preparan en la escuela para afrontar por sí mismos los límites y normas que impone la vida (proceso de socialización) y eso es lo que se está y trabajando en la escuela a través de la disciplina. No tiene sentido, aseguran los proponentes, que la escuela tolere conductas que la sociedad no tolera.

La convivencia como “valor educativo” y/o como síntesis de valores

Son varios los Consejos que han hecho hincapié en el sentido que tiene la convivencia como valor educativo o como condición relacionada con toda una batería de valores. De ahí que atender el tema de la convivencia es mucho más que tratar de prevenir los conflictos de disciplina. Es desarrollar un proyecto de educación en el que se toman en consideración aspectos que van más allá.

Cinco valores cita el Consejo del Estado como aspectos vinculados al desarrollo de una buena convivencia: la *libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo*.

Y, como lo veremos en un punto posterior, son varios los Consejos que plantean que una de las medidas importantes para impulsar la convivencia es afrontar el tema como una cuestión de Proyecto Educativo.

En RESUMEN:

Tres aspectos fundamentales se podrían distinguir en el tema de la convivencia:

- a) La convivencia como condición o clima para “vivir juntos” (las relaciones con los demás, 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 de exigencias a los sujetos que acuden a ellas. Se trata de escenarios a los que se va a aprender y en los 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 considerar como una dimensión de la formación que ellas mismas han de propiciar como uno de los componentes de proyecto formativo que están llamadas a desarrollar.

2.- CAUSAS DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

En este apartado las aportaciones de los Consejos han sido abundantes y, en algunos casos muy matizadas. En términos coloquiales podríamos decir que aquí se ha dado caña a todo cuanto hay. Aunque con matizaciones interesantes.



La convivencia como problema social

La consideración más común es que el problema (si lo hay) de convivencia en las escuelas, trasciende a las propias escuelas. La escuela no vive aislada, pertenece a un contexto y no pueden verse afectada por los mismos fenómenos sociales que afectan a ese contexto.

Ni el problema nace de la escuela ni la escuela puede, por sí sólo, hacer frente a su solución.

Esta convicción está en la base de muchas de las iniciativas puestas en marcha y en las que se ven implicadas instituciones y organismos ajenos a la escuela.

Algunas de las quejas presentes en los informes tienen que ver con este punto: no se puede estar sistemáticamente pidiendo a la escuela que haga de *apaga fuegos* de los problemas que se van presentando a la sociedad.

Los problemas de convivencia como reflejo de los cambios sociales

El planteamiento anterior (que la convivencia trasciende a la escuela) se concreta más en este punto en el que se van señalando ya aspectos concretos de las modificaciones sociales que han ido afectando al clima escolar y provocando ajustes en la convivencia:

- El mayor pluralismo social.
- La mayor permisividad.
- La necesidad de dar satisfacción inmediata a los deseos.
- Los problemas de valores.
- Los cambios en las familias.

Especial importancia se ha atribuido al medio social de los alumnos (especialmente sus familias) como causa de los problemas de comportamiento. Profesores y equipos directivos suelen tender a hacer este tipo de atribuciones que, por lo general, no comparten ni familias ni alumnos.

Se insiste en que las familias han decaído en su compromiso educativo, que no socializan básicamente a sus hijos y que delegan esta función a la escuela. Función que la escuela no está en condiciones de cumplir.

La propia escuela como causa de los problemas de convivencia

Se atribuye fundamentalmente al cambio de función de la escuela en la sociedad actual. La escuela actual ha ido sufriendo muchos cambios en los últimos años. Cambios relacionados con la función a desempeñar, con el tipo de sujetos a atender, con los programas a desarrollar, con las condiciones en que se habría de producir la progresión escolar de los alumnos, etc.

Dos aspectos han merecido especial atención en este apartado:

- La promoción automática de los alumnos que según algunos informantes deteriora la motivación y el espíritu de trabajo de los alumnos (“todo vale”).



- El alargamiento de la escolaridad hasta los 16 años, auténtico caballo de Troya para muchos profesores, de los problemas actuales de convivencia en los centros escolares.

Pero otros aspectos se han mencionado también:

- La falta de estrategias de las escuelas para saber cómo afrontar y resolver los conflictos.
- Los problemas del individualismo del profesorado.
- La pérdida de ilusión y “moral” por parte del profesorado que se ve desbordado por algunos sujetos especialmente problemáticos.
- La orientación básicamente “instructivista” de la actividad escolar y el progresivo abandono de la orientación “educadora”.

Los alumnos como “causa” del problema

Menciono esta visión por su particular carga cualitativa. Y, también, porque en el fondo se corresponde con una visión bastante generalizada del problema de la convivencia:

El problema se reduce, se vendría a decir (o a pensar), a unos cuantos chavales descontrolados a los que es preciso atender de manera particular. El problema está en ellos que no se adaptan bien ni a las características de la vida escolar ni a las exigencias del curriculum académico.

En algún caso se ha llegado a ofrecer un “retrato tipo” del alumno conflictivo: 12-15 años, varón, proveniente de familias con problemas (aunque no siempre), y con problemas de aprendizaje.

Parece obvio que un planteamiento de este tipo elimina o desconsidera otros aspectos muy importantes de la dinámica escolar.

En RESUMEN

No creo que en este momento estemos en condiciones de hacer planteamientos originales en relación a las causas de los problemas. Por lo general, las atribuciones que van haciendo los diversos Consejos se van repitiendo. Sin embargo ésta (la identificación de las causas de los problemas de convivencia) es una cuestión muy importante porque de alguna manera “declara” y “explicita” la forma en que cada uno (persona, organismo o institución) concibe el problema y, por tanto, prefigura la forma en que tratará de afrontarlo.

Uno de los Consejos señalaba que era muy importante identificar cuáles son las percepciones de los diversos colectivos de la comunidad escolar (y del entorno social de la escuela) con respecto a la convivencia y sus problemas. Efectivamente, saber a qué aspectos de la relación se les da más importancia, qué se vive como problema, a qué se atribuyen los problemas, etc. determina las “visión” global que uno tiene de la situación y por ello condicionará las propuestas que haga para mejorarla y, también, el tipo de compromisos que estará dispuesto a asumir en ese proceso.

Quien vea el problema fuera de la escuela (en las familias o en el contexto social) se verá incapacitado para ofrecer una respuesta, siquiera sea parcial, desde la escuela. Quien sitúe el problema en el interior de los sujetos buscará



un tipo de intervenciones orientadas a cambiarlo o a forzar su adaptación. Quien tenga una visión más interactiva de la convivencia (como fruto de la armonía entre las características de los sujetos y la actuación de la propia escuela) tratará de buscar mecanismos que mejoren la adaptación mutua entre los diversos agentes de la actividad educativa.

En resumen, pues, siendo válidas (en todo o en parte) y, en buena medida convencionales, las atribuciones de causalidad presentadas en los informes, sólo quisiera plantear para la discusión algunos puntos débiles o insuficiencias sobre los que convendría reflexionar. Personalmente, y disculpen mi atrevimiento, considero problemático:

1. Atribuir el problema a los alumnos (son ellos los violentos, los que producen las conductas conflictivas) y centrar, por tanto, las intervenciones sobre ellos. Es un error que se deriva de una mala consideración de las dimensiones a) y b) antes señaladas al describir el concepto de convivencia.
2. Situar el problema o sus causas 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 estamos en condiciones de alterar las características de la sociedad. Cualquier propuesta parece ingenua e ineficaz. Error en la consideración de la dimensión b) de la convivencia.
3. Situar el tema de la convivencia como una condición “previa”. Para poder trabajar en las escuelas es preciso que los alumnos vengan ya bien socializados (¿bien educados?) para que los profesores podamos desarrollar tranquilamente nuestra acción docente sin demasiados problemas. Error en la consideración de la dimensión c) de la convivencia.

Por supuesto todas esas atribuciones son, en cierta medida, ciertas. Es en parte cierto que algunos alumnos son especialmente problemáticos, pero también es cierto que la presión que la escuela ejerce sobre ellos es muy fuerte y que con frecuencia esos problemas no sucederían con otro estilo de trabajo, con otros contenidos curriculares o con una visión menos selectiva de la escuela.

También es, en parte, cierto que la convivencia es un grave problema social, pero la escuela no puede inhibirse, dentro de sus propios muros, de las circunstancias que generan o propician o, cuando menos, no ayudan a resolver los posibles problemas de convivencia que pudieran presentarse. Y, en todo caso, eso nos debe llevar a proponer medidas que trasciendan los muros de las escuelas y busquen la colaboración de otros colectivos sociales para abordar mejor los diversos perfiles del problema de la convivencia.

Es igualmente cierto en parte, que las familias han abandonado en muchos casos sus responsabilidades educadoras y transfieren a las escuelas el ejercer esa influencia sobre los alumnos. Influencia que, dadas las condiciones en que se trabaja en las escuelas, no siempre es fácil de conseguir. De esta manera, la tarea escolar se hace difícil. Pero tampoco puede desatender la escuela su tarea formativa. También ella como institución y los profesores como profesionales estamos llamados a educar a nuestros alumnos. Y la convivencia forma parte de esa educación que se espera que entre todos nosotros ayudemos a desarrollar.



La perspectiva anterior evita este tipo de “errores” de perspectiva. Si tomamos en consideración las tres dimensiones de la convivencia (las exigencias del vivir juntos, de adaptación a las demandas del aprendizaje escolar, de convertir la convivencia en un contenido de la formación) estaremos en mejores condiciones para entender el problema en toda su amplitud y sin falsos reduccionismos.

3.- DATOS DE LA SITUACION

Casi todos los Consejos han llevado a cabo algún tipo de estudio o informe sobre la situación. En algunos casos se trata sólo de estudios aproximativos y exploratorios de la situación (analizando, por ejemplo, algunos centros ubicados en zonas de riesgo), en otros casos se trata de estudios descriptivos más generales (con muestras representativas de toda Autonomía). En otros casos, se trata de informes que surgen como fruto de la discusión llevada a cabo en el propio Consejo Escolar.

Como ya he señalado en un punto anterior, el problema de todos estos estudios es su heterogeneidad. Los planteamientos, las muestras, las cuestiones exploradas, los instrumentos utilizados, las formas de análisis de los datos, etc. son tan diversos que se hace imposible cualquier tipo de comparación.

Yo supongo que a algunos de ustedes les apetecería saber si la situación en su Autonomía es similar a la detectada en otras Autonomías, pero confieso humildemente que he sido capaz de establecer ese contraste. Y que, en cualquier caso, no es un problema de incapacidad personal sino de inviabilidad técnica.

Les presento a continuación los informes a los que los diversos Consejos hacen alusión en su presentación:

Consejo Escolar	Tipo de informe aludido
Castilla La Mancha	Estudio realizado por el Inst. de la Juventud (Abril 200-Febrero 2001). Muestra: todos los institutos de secundaria. Método: cuestionario. Visitas y llamadas telefónicas. Cuestiones abordadas: opiniones sobre el sistema educativo, el profesorado, los materiales didácticos, la participación.
Valencia	Estudio PROCONCE (Inspección) (1997-98). Muestra: 5.033 alumnos entre 12-18 años. Método: cuestionario de 38 preguntas. Cuestiones abordadas: creencias y testimonios de los encuestados; concepto de acto violento; incidencia de la violencia física, psicológica y vandalismo; niveles de victimación. Datos socioeconómicos padres. Estudio GICA (CCOO + Universidad). Muestra: 36 Centros con alumnos de 3º de ESO (directores, profesores ESO, alumnos problemáticos, alumnos “normales, psicopedagogos). Método: cuestionario. Cuestiones abordadas: incidencia de problemas, visión de la ESO, rendimiento escolar alumnos y expectativas.

Castilla. León	<p>Estudio sobre centros con casos problemáticos. Muestra: 410 centros de los distintos niveles. Respoden los equipos directivos. Método : cuestionario. Cuestiones abordadas: nivel de conflictividad; tipo de alumno conflictivo, conflictos más frecuentes; lugares y momentos propicios para el conflicto.</p>
Asturias	<p>Estudio del Servicio de Inspección Técnica (2000). Muestra: 10 centros de zonas de riesgo. Instrumento: Entrevistas. Cuestiones tratadas: convivencia entre profesores, entre alumnos y entre alumnos y profesores.</p>
Canarias	<p>Estudio de apoyo a las reflexiones del Consejo. Muestra: Jefes de Estudio de 20 centros de secundaria. Método: entrevistas. Cuestiones abordadas: situación de la convivencia, tipos de conflictos; perfil de los alumnos implicados en conflictos.</p>
Navarra	<p>Estudio de la Inspección (Sept. 1999-Dic. 2000). Muestra: Centros Públicos de la Comunidad. Método: Análisis Actas Consejos Escolares de los centros. Cuestiones abordadas: casos de disciplina tratados en los consejos.</p>
Cataluña	<p>Informe sobre el clima escolar en secundaria. Elaborado por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.</p>
Murcia	<p>Informe de la Inspección. Muestra: 4 centros de Primaria y 4 centros de Secundaria. Método: cuestionarios a directivos, representantes en Consejo Escolar de profesores padres y alumnos. Cuestiones abordadas: cumplimiento normas de disciplina y convivencia; factores escolares que inciden en situaciones de conflicto.</p>
Euskadi	<p>Informe previo a la elaboración “del Programa Educación de la Convivencia”. Muestra: personas y colectivos significativos (Centros de Orientación, Inspección, Directores de Centro). Método: entrevista colectiva siguiendo un cuestionario. Cuestiones abordadas: conflictos más frecuentes y causas; efectos de los conflictos; actuaciones puestas en marcha; casos (centros) con experiencias positivas y negativas en relación a la convivencia.</p>
Galicia	<p>Informe sobre A convivencia nos centros escolares de Galicia (Universidad) (96-97 y 97-98). Muestra: 907 centros de toda Galicia. Todos los niveles y titularidades. Estudio intensivo en 100 centros. Participan directores, profesores, alumnos y padres. Orientadores escolares. Método: Cuestionarios a cada colectivo. Entrevistas a orientadores. Cuestiones tratadas: valoración general de la convivencia, normativa sobre convivencia, conflictos, resolución de los conflictos.</p>



En RESUMEN

Sobre los datos aportados de los diversos estudio estimo que lo mejor es acudir a cada uno de ellos para analizar la perspectiva que ofrecen. En todo caso cabría resaltar de estos informes:

- a) Que la situación que describen es, en general, buena (o cuando menos no mala).
- b) Que la bolsa principal de los problemas radica en la secundaria, particularmente en el curso 2º de la ESO.
- c) Que los distintos colectivos encuestados tienden a negar la existencia de conflictos entre los profesores, entre profesores y familias, entre profesores y equipos directivos. Lo que se menciona más son problemas entre los alumnos y entre éstos y los profesores.
- d) Que, los datos de los profesores y los de los alumnos no suelen ser coincidentes (su visión de la problemática es diversa). Los padres se aproximan en algunos temas a los profesores y en otros a sus hijos.

4.- MEDIDAS QUE SE PROPONEN

Ésta es, sin duda, el apartado más interesante de las aportaciones de los Consejos. Tampoco en este caso resulta fácil establecer un correcto parangón entre las diversas medidas mencionadas. Estas varían:

- En su naturaleza : en algunos casos se trata de iniciativas y experiencias ya puestas en marcha mientras que en otros se trata simplemente de consejos o cosas que “habría que hacer”.
- En su contenido : existen medidas de muchos tipos, dirigidas a sujetos o colectivos diversos y con objetivos distintos.

Necesariamente hemos de acudir a una especie de taxonomía de iniciativas que nos permita organizar las interesantes aportaciones que nos ofrecen los diversos Consejos. Podría servir, por ejemplo, el diferenciar las medidas que se proponen en función del nivel al que se dirigen. Tendríamos así:

- a) Nivel social: medidas más generales que trascienden la escuela y comportan la participación de otros agentes del territorio (Ayuntamientos, Administración Educativa, Policía, etc.).
- b) Nivel institucional: medidas o iniciativas que tienen que ver con actuaciones dirigidas a la organización escolar, a la comunidad escolar en su conjunto o a alguno de sus sectores.
- c) Nivel individual: medidas referidas a los sujetos individuales o a sus familias.

a) Medidas relacionadas con el nivel social de intervención

Como decía se trata de medidas que implican afrontar el problema no sólo en sus dimensiones escolares sino en el conjunto de factores sociales que lo condicionan (familias, grupos de amigos, ocio, etc.).

Son pocas las iniciativas que cabría incluir en este apartado. Entre ellas se podrían mencionar:



[48]

- Convenios con la universidad para estudiar el entorno del centro con vistas a saber qué factores de riesgo existen y cómo afectan a las relaciones que los alumnos establecen entre sí y con los profesores (Castilla-La Mancha).
- Actuaciones combinadas con ayuntamientos para controlar el *absentismo escolar*. Normalmente se trata de actuaciones extrajudiciales en las que participan los Servicios Sociales, la Policía Local, equipos de monitores y educadores familiares (Castilla-La Mancha).
- Establecer y dinamizar los Consejos Escolares municipales como estructuras de planificación y supervisión de medidas conjuntas entre escuela y comunidad. (Castilla- La Mancha, Canarias, Cataluña).
- Establecimiento de el *Teléfono amigo* para recibir las llamadas de sujetos que hayan sido víctimas de agresiones (Andalucía).
- Establecimiento de planes conjuntos con las familias para dar respuesta a problemas graves de conducta (Cataluña)

b) Medidas relacionadas con el nivel institucional de intervención.

Este segundo apartado ofrece un gran abanico de iniciativas. Tiene mucha importancia este nivel por lo que supone de “concepto de convivencia”.

He insistido en un punto anterior que estimo errados los planteamientos de la convivencia basados en una visión individual de la misma (como el problema que algunos sujetos padecen). Cuando se concibe la convivencia bajo un prisma institucional (la interrelación armónica entre las necesidades de los sujetos y de la institución) las medidas principales deben plantearse desde este nivel institucional.

Las iniciativas mencionadas pertenecen a distintos ámbitos de la dinámica institucional:

b.1) Medidas relativas a infraestructuras.

Me ha parecido muy interesante la aparición en España de actuaciones que remedan, en alguna manera, las iniciativas francesas de las zonas educativas preferentes. Tanto el Consejo de Andalucía como el de informan que en su autonomía se han establecido esas demarcaciones y que en ellas las escuelas reciben un apoyo especial en recursos, personal, apoyo técnico, posibilidades de diversificación curricular, etc.

También se han manifestado algunos Consejos Escolar pidiendo que se vaya a centros pequeños y poco masificados pues eso facilita una

b.2) Medidas relativas a los Proyectos Institucionales: incluir la convivencia como un punto clave del PEC y del PCC.

Bastantes Consejos Escolares insisten en el punto de que la convivencia debe convertirse en una cuestión prioritaria en los objetivos educativos de cada institución. Cada una ha de interpretar a través de qué medidas puede afrontarse el tema en su contexto. Y tales medidas han de incorporarse al proyecto Educativo de Centro e informar todo el conjunto de decisiones formativas que de él emanan.



Los Proyectos de Centro pueden englobar, si es el caso de centros en situación de riesgo, medidas o planes especiales para afrontar ese aspecto que se convierte así en cuestión prioritaria para el centro.

b.3) Medidas relativas al establecimiento de las normas de convivencia y disciplina.

Se insiste en que las normas tienen que ser claras y sencillas, elaboradas a través de sistemas de consenso y negociación (de manera que no prevalezca la impresión de que se trata de normas impuestas), bien conocidas por todos, valoradas institucionalmente y garantizadas en cuanto a la necesidad de que se cumplan (puesto que en caso contrario habrá sanción).

b.4) Establecimiento y dinamización de mecanismos institucionales especialmente comprometidos con la mejora de la convivencia y la resolución de los conflictos.

Algunos de estos dispositivos ya están regulados por la normativa vigente. Otros dispositivos surgen a iniciativa de los Centros: personas o instancias “mediadoras”.

Cataluña informa sobre los equipos de ciclo.

Se ha señalado desde diversos Consejos (Cantabria, Cataluña) la importancia de discutir estos temas en el claustro.

b.5) Reforzar la acción tutorial de forma que abarque no solamente a la guía y apoyo de los alumnos y alumnas sino que sirva también para reforzar los lazos con las familias.

Bastantes consejos señalan la puesta en marcha de Planes de Acción Tutorial reforzados

b.6) Medidas relativas a la organización escolar.

En algunos casos esas medidas se refieren a aspectos de la dinámica de funcionamiento de los centros. Así, muchos han insistido en los buenos efectos que les ha dado el ejercer un mayor control en los momentos de entrada y salida del centro y de las clases (dado que son los momentos más propicios a que aparezcan conductas conflictivas). En otros casos se ha atendido con especial empeño el problema del absentismo.

En otros casos, las medidas tienen que ver con la organización de los grupos de alumnos. Se ha señalado la importancia de no dividir a los grupos por categorías rígidas (conocimientos, conducta, ritmo de aprendizaje, etc.) en la medida en que eso puede afectar seriamente su autoestima e interés. Por la contra, la experiencia parece apoyar más la idea de agrupamientos flexibles en los que los sujetos se integran en diversos grupos según momentos y contenidos del trabajo a realizar. Bastantes Consejos han informado sobre las graves dificultades que plantea el agrupar en una misma clase a un número elevado de sujetos repetidores o conflictivos.

b.7) Medidas relativas a la adaptación del currículum para responder mejor a las condiciones e intereses de los alumnos.

En algunas Autonomías (por ejemplo, el Programa Andaluz de prevención de malos tratos y abusos entre compañeros, de 1997) se han elaborado



materiales de apoyo a los docentes (guías, etc.) en las que se clarifican diversas formas de actuar con respecto a la convivencia.

Se ha planteado la necesidad de alterar las metodologías para adaptarse mejor a las necesidades y posibilidades de los chavales con necesidades formativas especiales.

b.8) Medidas relativas a la diversificación de la oferta formativa: talleres, actividades más manuales.

b.9) Medidas relativas a la potenciación del asociacionismo tanto de alumnos como de padres y madres.

Se entiende que de esa manera se potencia la asunción de responsabilidades.

b.10) Medidas relativas a la formación del profesorado para estar en mejores condiciones de resolver conflictos: como mediadores, como formadores de sus alumnos en habilidades sociales básicas, etc.

La mayor parte de los Consejos informa de que se han puesto en marcha en sus circunscripciones iniciativas orientadas a este fin.

c) *Medidas relacionadas con el nivel personal de intervención.*

Este tercer nivel (prioritario en los planteamientos individualistas de la convivencia y la disciplina) engloba también un importante abanico de iniciativas de intervención:

c.1) La aplicación de medidas sancionadoras de acuerdo a la particular normativa existente en el centro.

c.2) La aplicación de medidas de *compensación educativa* para alumnos o grupos en desventaja social o académica (Castilla-La Mancha).

A ese orden pertenece, por ejemplo, el Programa Infancia-Adolescencia 2005 del ayuntamiento de Alcaudete. Esta dirigido a chicos y chicas de 8 a 12 años en situación de multiriesgo. Se les ofrece, dos tardes a la semana, actividades formativas y lúdicas. A los mayores de esa edad se les ofrecen talleres.

c.3) Desarrollo de programas de apoyo a sujetos con necesidades educativas especiales a través de Servicios o especialistas específicos.

En este apartado podemos incluir los diversos servicios montados en las Autonomías (volantes o fijos) destinados a diagnosticar y tratar (directamente o a través de programas a aplicar por sus profesores) a alumnos con dificultades.

c.4) Programas de habilidades sociales desarrollados bien de forma integrada en el curriculum normal, bien como iniciativas puntuales.

c.5) Programas de adaptación individual de las propuestas curriculares.



5.- ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto quisiera tan sólo retornar a algunos de los asuntos ya tratados proponiéndolos nuevamente como puntos para el debate y la reflexión.

- a) El problema de 2º de la ESO: ¿qué pasa con ese curso? ¿por qué resulta tan problemático?

Han sido varios los Consejos Escolares que aluden al segundo curso de la ESO como año especialmente problemático en lo que se refiere a la convivencia. Siendo amplia la coincidencia en la identificación del problema parece claro que resulta preciso hacen alguna propuesta concreta en relación a ese momento del desarrollo escolar de los alumnos y alumnas: esfuerzos especiales en la tutoría, dispositivos para apoyar a los alumnos que arrastren problemas especiales en una o varias disciplinas, reforzamiento del personal de apoyo y diversificación de las actividades, revisión de los contenidos curriculares de ese curso, etc.

En todo caso, parece obvio que si es en segundo de la ESO donde se presentan problemas especiales de convivencia (probablemente vinculados al hecho de que en ese curso se produce el primer filtro en la progresión automática de los estudiantes) deba prestarse una atención especial a ese curso.

- b) La prolongación obligatoria de la escolaridad y sus efectos.

La prolongación de la escolaridad ha sido mencionada también como una de las causas provocadoras de problemas de convivencia en las escuelas. La escolarización obligada resulta una fuerte carga sobre todo para aquellos alumnos menos motivados por los aprendizajes académicos (normalmente alumnos que acumulan fracasos escolares). Les resulta difícil adaptarse a las demandas curriculares ordinarias y acaban situándose como “*out-siders*” del sistema haciendo difícil el desarrollo de las clases y enrareciendo el clima de estudio y relaciones.

Los Consejos Escolares que han planteado este problema no señalan alternativas viables que puedan resolver o cuando menos ayudar a resolver esta cuestión. Las sugerencias se orientan sobre todo a la incorporación de propuestas curriculares alternativas para estos alumnos y alumnas renuentes o con dificultades para afrontar las exigencias académicas normales.

Pero parece obvio, a la vista de la experiencia acumulada durante estos años pasados (y también tomando en consideración lo ocurrido en otros países) que habrá que afrontar el problema desde parámetros más amplios y radicales. La escuela, por sí misma, no está en condiciones de resolver buena parte de estos problemas y habrá de acudir a sistemas formativos combiniéndolos en los que la escuela comparta la acción formativa con otros agentes locales a través de propuestas formativas en las que se integren otras fuerzas y agentes locales: iniciativas de formación para el empleo, cursos no formales, experiencias de formación en alternancia, etc.

Salvaguardando el derecho de los sujetos a recibir una formación completa hasta los 16 años y manteniendo el consiguiente compromiso del Estado de dotar de oferta formativa de calidad para todos los alumnos hasta esa edad, la cuestión estará en arbitrar aquellos mecanismos que permitan alcanzar los objetivos formativos establecidos (que en tal sentido constituyen derechos



de cada alumno y alumna) a través de los procesos más adaptados a sus condiciones.

En este sentido, y aceptando que se trata de una cuestión que merece mucha mayor discusión y análisis para evitar mal interpretaciones y, sobre todo, retrocesos claros en la política educativa, creo que los responsables de la educación habrán de plantearse necesariamente el sentido que la “obligatoriedad” de la escolaridad tiene en el contexto del “derecho a la educación”, del aprendizaje “a lo largo de la vida” y, también (aunque sea subsidiariamente), en lo que se refiere a la convivencia.

c) Las críticas de varios Consejos al Decreto de derechos y deberes.

Varios Consejos Escolares han planteado críticas, en algunos casos severas, a la actual normativa relativa a Derechos y Deberes de los alumnos. En su opinión, la normativa deja bastante desprotegidos a los profesores y hace un planteamiento más normativo y burocrático que educativo. Los procesos se hacen muy complejos y ayudan poco a resolver efectivamente las situaciones de conflicto.

d) La falta de éxito de las medidas sancionadoras.

Este punto se relaciona con el anterior. Abocados los centros escolares a estrategias de mantenimiento de la convivencia (habitualmente identificada con disciplina) a través de medidas sancionadoras se acaba constatando que no se producen mejoras significativas en el clima de convivencia. Por eso se reclama una orientación que parta de la necesidad de combinar presión y apoyo. Nunca se puede abandonar el sentido formativo de la intervención incluso cuando ésta sea sancionadora.

e) La falsa panacea de los agrupamientos homogéneos.

También en este punto se ha mencionado la ambivalencia (doctrinal y de resultados) de las actuales propuestas de agrupamientos homogéneos (que muchas veces no pasa de ser el poner juntos a todos los estudiantes problemáticos, bien sea por su conducta bien por su nivel académico). La sensación de algunos Consejos se ha visto reforzada por algunos comentarios de prensa (sobre la situación en Francia o en Ceuta) aparecidos durante los días anteriores a la reunión de los Consejos Escolares.

En todo caso, discúlpenme por plantearles estos puntos finales en términos de cuestiones para el debate. Lejos de mí cualquier pretensión de conducir el debate que ustedes hayan de realizar durante estos días. Pero dado que ésta es la primera intervención en su reunión y que se me ha encomendado que haga una especie de resumen de sus aportaciones, me ha parecido interesante identificar algunos de los “puntos abiertos” de sus informes.



SEGUNDA PONENCIA

El Programa “Construyendo salud”:
una Experiencia Educativa para mejorar
la Convivencia Escolar.

*M^a Ángeles Luengo,
Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología.
Univ. de Santiago de Compostela.*



12

jornadas de consejos escolares
de las comunidades autónomas y del estado

En los últimos años esta surgiendo en nuestro país una gran preocupación por los problemas de convivencia en los centros escolares y de una manera especial, por ciertos comportamientos antisociales. Diferentes problemas de conducta tales como vandalismo o daños materiales en las instalaciones de los centros educativos, agresiones (peleas, amenazas, agresiones a profesores, uso de fuerza física y armas), robos, consumo de drogas se producen cada vez con mas frecuencia en los centros escolares y suponen una alteración de la convivencia. Es un hecho ampliamente constatado que la prevalencia de la conducta antisocial aumenta durante el periodo adolescente. Esta constatación nos lleva a examinar qué ocurre durante la adolescencia para que los jóvenes sean un grupo particularmente vulnerable a las conductas problemáticas.

La adolescencia es una etapa de crisis, de cambios tanto fisiológicos como psicológicos, que se caracteriza por un esfuerzo constante hacia la adquisición de la identidad individual y la autonomía e independencia frente al mundo de los adultos. Los cambios cognitivos que se producen en el inicio de la adolescencia, el cambio de un pensamiento más rígido basado en el “aquí” y en el “ahora” a un pensamiento más relativo, abstracto e hipotético-deductivo, transforman la forma de pensar del adolescente y lo capacitan para evaluar críticamente las normas impuestas y adquirir una visión del mundo guiada por sus propias creencias, normas y valores.

En esta época se producen también importantes cambios en lo que concierne a la influencia relativa de los padres y compañeros; progresivamente, el grupo de amigos y otros agentes de socialización van adquiriendo más influencia como fuente de determinación de hábitos, actitudes valores y modos de vida.

Estos cambios evolutivos, el deseo de manifestar independencia del mundo de los adultos, las influencias del grupo de amigos y un desarrollo cognitivo preparado para relativizar normas y conocimientos, junto a la necesidad de experimentar nuevas conductas, hacen que la adolescencia sea un periodo de gran vulnerabilidad para la aparición del consumo de drogas y la realización de conductas antisociales.

En esta ponencia, se analizan los factores que subyacen al inicio y mantenimiento de la conducta problema de los adolescentes y se presenta el programa “*Construyendo Salud: Promoción del desarrollo personal y social*”. Este es un programa que se desarrolla en el contexto escolar y que integra los principales factores de riesgo y protección de la conducta problema en la adolescencia. Este programa ha sido, diseñado, planificado y evaluado desde la Universidad de Santiago a partir de dos proyectos de investigación subvencionados por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (D.G.I.C.Y.T.) y que esta siendo aplicado y evaluado, bajo el patrocinio del Ministerio de Educación y Cultura, El Plan Nacional sobre drogas y el Ministerio de Sanidad en un amplio número de centros educativos.

Factores de riesgo y de protección de los problemas de conducta

La escuela es un órgano de socialización prioritario, entre cuyas funciones se encuentra, precisamente, la formación para un funcionamiento socialmente adaptado. En ella tienen lugar las primeras interacciones con los iguales y el contacto con las primeras figuras de autoridad distintas a las familiares; al mismo tiempo, es el entorno en el que el sujeto tiene la oportunidad de conseguir sus primeros logros socialmente reconocidos. Así pues, muchos investigadores han considerado a las vivencias en el marco escolar como factores de alto interés para explicar los “desajustes” en el desarrollo social.



En este sentido, los resultados sobre variables escolares y conducta problema proporcionan resultados muy consistentes. La conducta antisocial se relaciona con un bajo rendimiento en el medio escolar, un mayor absentismo y, en general, una baja implicación en las actividades académicas (y también en las actividades extraacadémicas ligadas al medio escolar). Además, los sujetos con conductas problemáticas tienden a mostrar un cierto desapego emocional respecto al entorno escolar, muestran actitudes más negativas hacia él, tienen expectativas negativas respecto a su éxito académico y perciben la educación académica como poco útil o relevante. En definitiva, parece que el “fracaso” por ajustarse a un medio que, precisamente, intenta promover estilos de vida convencionales, deja al individuo en una situación de vulnerabilidad ante la conducta desviada.

A pesar de la importancia de la escuela y las experiencias académicas, los factores de riesgo y protección que se han relacionado con la conducta antisocial pertenecen a distintos dominios. Características del individuo, la familia y sus interacciones, el grupo de amigos, los medios de comunicación y aspectos socioeconómicos y culturales de la sociedad, son otros ámbitos de influencia en el proceso de socialización que se han estudiado en relación con los problemas de conducta.

En general las conclusiones de estos estudios han revelado que la conducta antisocial es un fenómeno multicausal en el que se engarzan diversos agentes de influencia y es el resultado de la interacción de múltiples variables psicológicas y sociales. Los distintos factores de riesgo varían en importancia según el periodo de desarrollo de los sujetos. Por ejemplo, características individuales como la presencia e problemas de conducta, agresividad o impulsividad en la niñez y su continuidad a lo largo del tiempo predicen en la etapa infantil, el consumo de drogas y la conducta antisocial en la adolescencia. Los factores de riesgo y de protección no intervienen de forma aislada sino que están interrelacionados, es decir, actúan siempre en interacción unos con otros, convirtiendo en muy complejo el proceso mediante el cual ejercen su influencia en el desarrollo de la conducta problema de los adolescentes.

Diferentes factores de riesgo tienen distintos mecanismos de influencia sobre la conducta. Algunos de ellos quizás ejerzan sus efectos de un modo relativamente directo, sin mediadores: si los amigos refuerzan positivamente la conducta antisocial, el individuo podrá tener más probabilidades de realizar estas conductas, quizás sin necesidad de ningún otro proceso intermedio. En otros casos, sin embargo, la influencia puede ser indirecta: un clima familiar deteriorado puede no incidir directamente sobre la actividad desviada. Quizás unas relaciones familiares negativas den lugar a que el adolescente pase más tiempo fuera de casa y tenga una mayor probabilidad de contacto con amigos problemáticos; este sería el factor con efecto “próximo” o directo sobre la conducta desviada. En otras ocasiones, la influencia de los factores de riesgo puede ser “condicional”. Es decir, un factor puede actuar haciendo que el sujeto sea más vulnerable a otros factores. Una baja asertividad, por ejemplo, podría facilitar el consumo de drogas o la conducta antisocial no porque en sí misma induzca al consumo, sino porque la baja asertividad puede hacer al sujeto más vulnerable a la influencia de los amigos.

En definitiva, el panorama de los factores de riesgo de la conducta problema es complejo. En cualquier caso, lo que parece innegable es que las actividades antinormativas en la adolescencia son un fenómeno multicausal y para entender estas conductas hemos de acudir a variables procedentes de diversos ámbitos y planos de análisis.



Los programas de prevención y su efectividad

La evidencia empírica de la que se dispone en el momento actual sugiere que para ser efectiva una intervención preventiva, requiere prestar atención a los factores de riesgo y los factores de protección relacionados con aspectos como: la vulnerabilidad del individuo, la unidad familiar, el rendimiento escolar, las habilidades sociales, las influencias sociales y las normas y valores sociales. El hecho de que los factores de riesgo estén presentes en diversos dominios sociales y tengan un poder acumulativo en la predicción de la conducta problema, hace que las intervenciones más prometedoras sean estrategias de prevención multicomponente, focalizadas en reducir los múltiples riesgos e incrementar los factores de protección identificados dentro del estudio del consumo de drogas y de la conducta antisocial durante la adolescencia.

El ámbito escolar ocupa un lugar idóneo y privilegiado para articular programas y actividades preventivas. La escuela garantiza el acceso a la población más joven y ofrece la posibilidad de incidir en el fenómeno antes de que éste se manifieste o en sus estados iniciales. Además, la ductilidad de actitudes y hábitos durante la etapa escolar, el hecho de que la escuela tiene formalmente asignada la educación y es capaz de ejercer una acción específica, planificada y sistemática con posibilidad de evaluación y continuidad en el tiempo y el contar de antemano con un personal especializado que maneja la tecnología educativa y puede resultar cercano al adolescente son razones que hacen de la escuela un medio idóneo para desarrollar actuaciones preventivas y de promoción de la salud

Todo ello ha hecho que se hayan diseñado innumerables propuestas para desarrollar en el ámbito escolar, en detrimento de otros contextos que, si bien requieren de la articulación de acciones conjuntas, presentan una serie de dificultades que hacen que los esfuerzos invertidos en realizar prevención resulten menos productivos en relación coste-beneficio. Los estudios sobre la eficacia de programas de prevención han demostrado que son los programas que se dirigen al fomento de la competencia personal y social del adolescente los que obtienen los resultados más prometedores (Lence, Gómez, Fraguela y Luengo, 1997)

Tobler (1986) realizó un meta-análisis sobre la efectividad de 143 programas realizados con adolescentes en el contexto escolar para la prevención del consumo. Estos programas fueron asignados a cinco categorías:

1. *Sólo conocimiento*: programas puramente informativos sobre los efectos de las drogas, impartidos a modo de conferencia, con discusión en grupo limitada y que se centran en los riesgos del consumo utilizando estrategias para atemorizar o alarmar.
2. *Sólo afectivos*: los que incluían un currículum no específico de drogas para mejorar la autoestima, el autoconcepto y, la clarificación de valores
3. *Conocimiento + afectivos*: incluyen componentes de los dos anteriores.
4. *Programas de variables psicosociales*: aquellos centrados en las influencias positivas de compañeros y ayuda por parte de los mismos, que colaboran en la implantación del programa. Dentro de este grupo, podemos distinguir programas de *habilidades de resistencia* que se centran en las influencias sociales que promueven el consumo y pretenden enseñar habilidades para hacerles frente y programas de *habilidades sociales y de vida* que además de incluir componentes del enfoque anterior ponen su énfasis en habilidades de



carácter general que tienen una aplicación mas amplia y no limitada a una problemática concreta.

5. *Programas de alternativas*: estos programas están basados en proveer a los sujetos de actividades comunitarias, tales como voluntariado, asociacionismo juvenil, ocio... que permitan que los sujetos no se involucren en conductas relacionadas con las drogas. También se trata de capacitar a los sujetos en habilidades laborales, de lectura y de control de su entorno.

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que los programas basados únicamente en la información o en la educación afectiva, aún cuando logran producir un incremento considerable en el nivel de información no son muy efectivos. Por el contrario los programas centrados en variables psicosociales, habilidades de resistencia y aquellos más genéricos dirigidos al fomento de la competencia personal y social, son los que han obtenido los resultados más esperanzadores en adolescentes en edad escolar. Los programas de alternativas también parecen ser efectivos en los adolescentes de más edad o en aquellos que ya tienen algún problema a causa de su conducta desviada.

En un segundo meta-análisis (Tobler, 1992) que realizó para confirmar estos hallazgos, se encontró que, independientemente de los contenidos de los programas, se logra un mayor nivel de efectividad cuando las actividades que se llevan a cabo se trabajan de manera interactiva, donde el profesor juega un papel de facilitador de los procesos que promueven el desarrollo de habilidades, mas que como un mero transmisor de información que no ofrece posibilidades a los jóvenes de involucrarse en el desarrollo del programa.

¿Cómo podemos desarrollar la competencia personal y social, así como, valores para la convivencia y valores prosociales dentro del curriculum escolar?. La reforma del sistema educativo y el desarrollo de La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) nos ofrece un marco idóneo para trabajar en este sentido. En el desarrollo de esta ley se proponen los llamados “temas transversales”, entre los que se incluyen Educación para la Paz, Educación Ambiental y Educación para la Salud. Además, los objetivos generales de la acción Tutorial ponen el énfasis en la necesidad de asegurar un desarrollo integral y armónico del individuo. En todas estas acciones se pone de manifiesto la necesidad de ofrecer un currículum educativo que no se limite a la transmisión de conceptos y conocimientos académicos, vinculados a las enseñanzas tradicionales, sino que incluya otros aspectos que contribuyan al desarrollo de las personas, tales como habilidades prácticas, actitudes y valores.

La formación de actitudes y valores conlleva el ayudar a los adolescentes en la construcción de su identidad personal, enseñarles a tomar decisiones de forma responsable, mejorar su capacidad de pensar y desarrollar habilidades sociales y de comunicación para la buena convivencia. Todos estos aspectos se trabajan en las diferentes unidades del programa “*Construyendo Salud: Promoción del desarrollo personal y social*”. Este programa presta una gran atención al desarrollo de habilidades personales y sociales y puede constituir un instrumento válido para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que lleven al adolescente a estilos de vida saludables.

El programa “Construyendo Salud”

El programa es el resultado de la ampliación y adaptación a nuestro país de uno de los programas de prevención mejor diseñados y evaluados en el ámbito anglosa-



jón, el “Programa de Entrenamiento en Habilidades de Vida” (*Life Skill Training*) desarrollado en la Universidad de Cornell de Nueva York por J. G. Botvin.

Durante las tres últimas décadas se ha llevado a cabo una gran cantidad de intervenciones dirigidas a prevenir el consumo de drogas y se han realizado estudios de evaluación serios sobre estas intervenciones. Por ello, consideramos que la mejor estrategia a la hora de diseñar un programa de prevención no pasa por reinventar nada, sino por revisar las experiencias ya existentes, seleccionar alguna de las que ya hayan mostrado su eficacia en otro contexto y adaptarla a las necesidades concretas de nuestra realidad.

La revisión exhaustiva de los programas de prevención existentes nos llevó a seleccionar el programa de Gilbert J. Botvin como punto de partida de nuestro trabajo. Este programa ha tenido una amplia difusión en EE.UU. bajo el patronazgo del NIDA y, después de más de 15 años de sistemática aplicación, la evaluación del programa es altamente positiva, tal y como se desprende de los estudios de seguimiento llevados a cabo por los propios autores y los diferentes estudios de meta-análisis sobre la eficacia de programas de prevención (Lence, Gómez Fraguela y Luengo, 1997). En este mismo sentido se han pronunciado Price, Cowen, Lorion y Ramos-Mckay (1988) quienes, tras la revisión de más de 300 programas de prevención, lo seleccionaron como uno de los 14 mejores.

Para la selección de este programa fueron también fundamentales otras consideraciones tales como: ser una intervención diseñada para la población sobre la que pretendíamos trabajar (adolescentes entre 12 y 14 años), estar diseñada para ser aplicada íntegramente dentro de la escuela y tener en cuenta los factores de riesgo y de protección de los problemas de conducta en la adolescencia.

Después de la adaptación del programa original a nuestro contexto y tras la primera evaluación, se han modificado diversos componentes del programa y se han añadido otros, incorporando contenidos adicionales para que el programa sea también útil para la prevención de la conducta antisocial. Existe un amplio cuerpo de trabajos que constatan la existencia de una fuerte interrelación entre distintos problemas de conducta. Los individuos que consumen drogas tienden a mostrar otra serie de desajustes conductuales, como actividades antisociales (robo, violencia, fugas del hogar), bajo rendimiento académico, absentismo escolar y comportamientos sexuales prematuros y/o arriesgados. Estos distintos tipos de conducta han sido considerados como manifestaciones de un mismo “síndrome” y responden a mecanismo etiológicos semejantes. Nuestros trabajos previos habían indicado que tanto el consumo de drogas como las conductas antisociales se asociaban a la implicación con amigos desviados (Luengo, Otero, Mirón y Romero, 1995; Romero y col. 1995) a la impulsividad y déficit en la resolución de problemas (Luengo y col, 1994 Gómez Fraguela 1996; Romero 1996), a una débil autoestima (Romero y col, 1995; 1998) o a una lata necesidad de búsqueda de sensaciones (Luengo y col. 1996; Romero 1996). Además el propio modelo de Jessor y la teoría del aprendizaje social, que sirve de inspiración al programa plantea explícitamente que el consumo de drogas y la conducta antisocial forman parte de un mismo síndrome conductual” de desviación y responden a iguales motivaciones y determinantes. Por tanto, interviniendo sobre ese núcleo de factores comunes podremos prevenir al mismo tiempo ambos comportamientos.

Para conseguir este objetivo se introdujeron las siguientes modificaciones: a) El componente de enfrentamiento a la ansiedad se amplió para conformar un componente genérico llamado “control emocional” en el que se incluye el reconocimiento de sentimientos de ira y la forma de controlarlos; b) Se incluyó una sesión dedicada a la



tolerancia y la cooperación; c) Para el entrenamiento de habilidades se incluyen ejemplos de situaciones que implican un riesgo de conducta antisocial (por ejemplo, presión social para conductas de vandalismo o de agresión) y en la sesión de toma de decisiones se incluyen situaciones específicas de conflicto interpersonal.

La adaptación y ampliación del programa se realizó en la Universidad de Santiago, a partir de dos proyectos subvencionados por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (D.G.I.C.Y.T.) del Ministerio de Educación y Cultura. Una descripción detallada de este proceso y de los estudios que llevaron a cabo para la realización del mismo, puede encontrarse en el Manual del Programa (Luengo y cols, 1998).

El programa “Construyendo salud” integra los factores sugeridos por diversos modelos de la conducta desviada. Parte de la existencia de influencias sociales que favorecen la conducta problema por ello, será importante dotar a los jóvenes de habilidades que les permitan hacer frente a esas presiones. Pero, además, el programa asume que, muy a menudo, la conducta problema es funcional. En este sentido, el modelo de Jessor y Jessor (1977) es uno de los marcos teóricos que subyace a la “filosofía” general del programa de un modo más directo. De acuerdo con estos planteamientos, la conducta desviada puede venir determinada por motivaciones internas, tales como enfrentarse a fracasos reales o anticipados, al aburrimiento, a la timidez o a la ansiedad social, al rechazo por parte del grupo de amigos, etc. Partiendo de ello, se intenta proporcionar a los adolescentes las habilidades necesarias para lograr esos objetivos vitales de un modo más adaptativo. Se trata de aportar recursos que permitan desarrollar la autoimagen, reducir la ansiedad, lograr éxito en los contextos sociales y resolver las situaciones problemáticas sin necesidad de recurrir a alternativas desviadas.

Este programa tiene como objetivo fundamental proporcionar al joven las habilidades necesarias para enfrentarse adecuadamente a las influencias sociales que incitan a la realización de conductas antisociales y de consumo de drogas (medios de comunicación, conflictos en la familia, problemas en la escuela) y muy en especial, a las presiones del grupo de amigos, dada la intensidad con que éstas actúan durante la adolescencia. El programa pretende, además, promover el conocimiento de los adolescentes de las consecuencias del consumo de drogas.

En concreto los objetivos del programa son los siguientes:

- a) En relación con los factores psicosociales que se relacionan con la implicación en conductas problema:
 - Promover el pensamiento crítico y la toma racional de decisiones
 - Facilitar el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación
 - Desarrollar la autoconfianza y el control emocional
 - Aprender estrategias no violentas de manejo y solución de conflictos
 - Adquirir información sobre las características y efectos de las distintas sustancias
 - Desarrollar actitudes negativas hacia el consumo y las conductas violentas
 - Fomentar actitudes de tolerancia interpersonal y grupal



b) En relación con los problemas de conducta:

- Evitar el inicio en el consumo o retrasar la edad en que esta iniciación tiene lugar
- Reducir la frecuencia de consumo en los adolescentes que ya se han iniciado y evitar la progresión a patrones de consumo de mayor gravedad.
- Evitar o reducir la frecuencia de actividades antisociales

En general, el programa pretende incrementar la capacidad de los adolescentes de tomar decisiones de forma libre y responsable y ayudarles a funcionar de forma más competente en situaciones que puede experimentar presiones internas y externas para realizar actividades antisociales.

Este programa va dirigido a la población adolescente escolarizada en el último curso de Educación Primaria o el primero de la Educación Secundaria Obligatoria; se trabaja, por tanto, con chicos y chicas que están entre 11 y 12 años. La selección de este sector de edad para llevar a cabo la actuación preventiva es el resultado de combinar la necesidad de una intervención precoz con el nivel de desarrollo cognitivo que requiere la adquisición de las capacidades que son objeto de entrenamiento.

El programa se estructura en diecisiete sesiones diseñadas para ser aplicadas en clases de 50 minutos, aunque dependiendo del estilo de trabajo del profesor, la participación del alumnado u otros factores contextuales, ciertas unidades pueden requerir alguna sesión adicional.

El programa está compuesto por un Manual del Profesor, un Manual del Alumno y una serie de materiales complementarios necesarios para la realización de ciertas actividades incluidas en el programa (cinta de relajación, materiales para realizar una serie de experimentos acerca del tabaco, etc.).

En el Manual del Profesor se detallan todos los objetivos que se pretenden conseguir a lo largo de la intervención y se describen pormenorizadamente todas las actividades que debe realizar el profesor en clase. Por su parte, en el Manual del Alumno, se aporta información sobre distintos aspectos tratados en clase y se proponen actividades que deben ser realizadas por los alumnos. Para cada unidad se indican un objetivo general y una serie de objetivos específicos; éstos sirven de guía para el desarrollo de la unidad, y se van enmarcando dentro de ellos las distintas actividades propuestas. En muchas unidades se sugieren también ejercicios para casa que, en algunos casos, sirven para introducir los temas de la siguiente sesión y, en otros, tratan contenidos relativos a la unidad anterior del programa.

Conceptualmente, una vez realizada la adaptación y ampliación del programa, la intervención puede ser dividida en siete componentes:

Un primer componente del programa está dedicado a proporcionar *información sobre el consumo de drogas*. En él se abordan temas como las consecuencias, la prevalencia y la aceptación social del consumo. Los contenidos de esta sección del programa enlazan con los presupuestos de la teoría de la acción razonada. Por una parte, actuando sobre el conocimiento de las consecuencias de las drogas se podrá influir sobre las actitudes hacia el consumo. Y, por otra parte, estas sesiones también intentan incidir sobre las “creencias normativas” (o “norma subjetiva”), que constituyen, junto con las actitudes, otro de los pilares básicos del modelo de Fishbein y Azjen.

Así, a lo largo de este primer componente se intenta corregir el sesgo de sobreestimación de la prevalencia y se proporciona información sobre los niveles actuales



de aceptación social hacia el consumo. La percepción de que el consumo es algo extendido y aceptado propicia el consumo de drogas en el adolescente. Por ello, es importante proporcionar datos sobre las tasas reales de prevalencia y sobre el creciente rechazo social que genera el consumo de drogas.

En otro orden de cosas, este primer componente del programa toma en consideración el cuerpo de conocimientos disponible sobre la perspectiva temporal en la adolescencia. Una de las características más destacables del estilo de pensamiento adolescente es una orientación temporal focalizada en el presente, más que en el futuro. Los adolescentes tienden a mostrar desinterés por lo que pueda suceder a largo plazo, y prestan una mayor atención a los acontecimientos temporalmente más próximos. Veíamos también que esta característica se muestra de un modo todavía más acusado en los jóvenes con mayor riesgo de conducta problema. La investigación sobre impulsividad, demora de la gratificación, perspectiva temporal o valores indica que los comportamientos problemáticos se asocian con un cierto “presentismo”. La conducta de estos individuos se ve más guiada por los aspectos inmediatos que por los futuros; de ahí que las consecuencias remotas de la conducta problema les resulten poco relevantes.

Teniendo en cuenta estas características, el programa hace hincapié en las consecuencias que, a corto plazo, presenta el consumo de drogas. Se intenta destacar que las drogas no presentan efectos adversos en un futuro remoto únicamente, sino que desde los primeros momentos dan lugar a consecuencias negativas. La información sobre efectos temporalmente próximos puede tener más significación y “saliencia” para el adolescente que las consecuencias a largo plazo.

Un componente centrado en la *autoestima*, en el que se trata de enseñar a los alumnos qué es a autoimagen, como se forma y como puede mejorarse. Se les pide que se observen y recojan información sobre sí mismos y que posteriormente seleccionen una habilidad o conducta en la que desean mejorar, se establezcan una meta a largo plazo y submetas que pueden conseguir cada semana. A través de un sistema de registros semanales, van analizando sus progresos, lo que le permite aprender a controlar y dirigir su conducta hacia objetivos concretos.

[64]

También se ha visto desde diferentes ópticas, que una baja autoestima se considera como un factor implicado en el desarrollo de la conducta desviada. Desde la teoría de la contención de Reckless, un buen autoconcepto es un agente de protección cuando el sujeto vive sometido a condiciones que favorecen la conducta desviada. Por otra parte, Kaplan y otros autores proponen que la conducta problema responde a la motivación por restaurar una autoestima deteriorada. Una débil autovaloración, asociada a dificultades para manejar la tensión emocional, impulsa el escalamiento en el consumo de drogas y de conductas desviadas. En consonancia con estos marcos teóricos, el programa incorpora una sección dedicada al autoconcepto y la autovaloración. En ella se examina la importancia de tener un autoconcepto positivo y se enseñan estrategias para lograrlo.

Un componente de *toma de decisiones*, integrado por tres sesiones, va dirigido a promover el desarrollo de un pensamiento crítico y a proporcionar habilidades de toma de decisiones de forma responsable. En la primera de ellas se enseña y se practica un procedimiento racional para tomar decisiones, en la segunda se aborda el papel que desempeñan en las propias decisiones la presión de otras personas y en la tercera sesión se introduce a los estudiantes en las tácticas empleadas por los publicistas para manipular la conducta del consumidor.



El campo de investigación sobre impulsividad y conducta problema nos muestra que los jóvenes “en riesgo” tienden a tomar decisiones de un modo precipitado y poco meditado. En esta parte del programa se procurará dotar a los jóvenes de estrategias que, evitando el estilo impulsivo de resolución de problemas, permitan tomar decisiones de un modo sistemático, racional y reflexivo. Se trata de que los adolescentes aprendan a identificar y definir los problemas con los que se encuentran, a examinar las distintas vías de acción posibles y a sopesar adecuadamente las consecuencias de esas alternativas.

Además, partiendo de que existen influencias sociales que invitan a comportamientos problemáticos (por ejemplo, los amigos, los medios de comunicación de masas), se procura que la toma de decisiones se realice de un modo independiente respecto de esas presiones. El programa intenta que los adolescentes adquieran conciencia de las tácticas de presión a que pueden estar sometidos y que aprendan a examinar críticamente los mensajes persuasivos.

Un componente centrado en el *control emocional* examina lo que son las emociones y enseña técnicas para afrontarlas adecuadamente; este componente puede ayudar a clarificar los valores centrados en el bienestar afectivo. Otro de los factores de riesgo detectado en la investigación sobre conducta problema venía dado por el déficit en el control de las emociones. La tensión emocional y la carencia de estrategias de adecuadas de afrontamiento favorecen el desarrollo del consumo de drogas. Diferentes estudios ponen de relieve la asociación entre la conducta desviada y la vivencia de malestar emocional. Por ello, en este programa se incluye un componente, compuesto por dos sesiones, destinado precisamente al control emocional, que proporciona estrategias útiles para enfrentarse de un modo adaptativo a la ansiedad y a la ira.

Un componente de *entrenamiento en habilidades sociales*, compuesto por cinco unidades. La sesión primera se dedica a habilidades de comunicación; en ella se define qué es la comunicación, se distingue entre comunicación verbal y no verbal y se examina cómo se originan y cómo pueden evitarse los malentendidos. Dos sesiones abordan la adquisición de habilidades sociales y están diseñadas para ayudar a los adolescentes a superar la timidez y a establecer interacciones sociales satisfactorias. Los estudiantes aprenden las habilidades necesarias para iniciar contactos sociales, iniciar, mantener y finalizar una conversación y se practican estas habilidades para mantener relaciones con personas del otro sexo. Las dos últimas sesiones se dedican al entrenamiento en asertividad; se identifican y practican habilidades asertivas tanto de carácter verbal como no verbal y se examinan formas alternativas de desenvolverse en situaciones donde los adolescentes se sienten presionado a fumar, beber, consumir otras drogas o realizar actividades antisociales.

La importancia de las habilidades interpersonales en el desarrollo de la conducta problema es enfatizada por distintos autores. En el análisis de factores de riesgo se han encontrado correlaciones significativas entre la conducta problema y déficit en las capacidades para establecer relaciones sociales y para expresarse de un modo asertivo. En el plano de las teorías, diferentes perspectivas incorporan también las habilidades sociales dentro de sus esquemas causales. Las teorías que priorizan la importancia de las influencias sociales asumen, de un modo más o menos explícito, que los individuos deficitarios en habilidades sociales serán menos capaces de “resistir” las presiones del medio. Para otros teóricos, como Catalano y Hawkins (1996) la falta de competencia social crea vulnerabilidad a la conducta problema debido a que el adolescente no logra un funcionamiento ajustado al mundo convencional; la falta



de habilidades sociales hará que el joven no logre implicarse adecuadamente en ámbitos prosociales (por ejemplo, la escuela, la familia, los amigos convencionales) y que, por tanto, no se generen vínculos estrechos con estos contextos. Por otra parte, bajo el prisma de la teoría de la conducta problema (Jessor y Jessor, 1977, 1992), el déficit en competencia social pueden hacer que el sujeto vea frustrados objetivos vitales importantes (aceptación social, popularidad) y que, por tanto, recurra a la conducta problema como un medio alternativo para lograrlos.

De acuerdo con todos estos planteamientos, nuestro programa intenta proporcionar a los adolescentes un amplio rango de habilidades de interacción social; serán habilidades tanto de carácter específico (para “resistir” las presiones que instan a consumir o a realizar actividades antisociales), como de carácter general (para lograr un ajuste a los ámbitos convencionales y para evitar que el joven recurra a la conducta problema en busca de aceptación y respeto social).

Un componente centrado en las *actividades de ocio*, en el que se discuten alternativas de ocio para satisfacer la necesidad de búsqueda de sensaciones nuevas y variadas que tienen los adolescentes y se destaca la importancia de decidir responsablemente en qué invertir este tiempo. Esta sección del programa puede ayudar a clarificar los valores relacionados con el hedonismo, que es un ámbito donde más consistentemente se encuentran diferencias cuando se analizan los valores en adolescentes con algún grado de implicación en consumo de drogas o conductas antisociales.

En este componente del programa se intenta promover una canalización responsable de la búsqueda de sensaciones. La necesidad de experiencias emocionantes e intensas es una de las características que, de un modo más consistente, se vincula a las conductas problema. Por ello, el programa incorpora una sesión destinada a examinar y generar alternativas de ocio. En ella, los adolescentes analizan un amplio rango de opciones disponibles para, de este modo, poder decidir racionalmente cómo satisfacer la necesidad de estimulación. Además, teniendo en cuenta que las presiones sociales son importantes determinantes del modo en que se ocupa el tiempo de ocio, se procura que las decisiones sobre el tiempo libre se realicen de un modo autónomo e independiente.

Finalmente, el programa incluye un componente de *tolerancia y cooperación*, en el que se aborda la importancia de reconocer y respetar el valor de las diferencias y se discute la importancia del trabajo cooperativo. La conducta problema se asocia con un patrón axiológico egocéntrico y con una cierta despreocupación por las necesidades y sentimientos de los demás (Gottfredson y Hirschi, 1990; Romero, 1996). En este sentido, la última sesión del programa se dirige a examinar el valor de las actitudes de respeto y tolerancia y a mostrar la importancia de la cooperación a la hora de resolver problemas. Ello, puede contribuir a reconocer la importancia de valores sociales y promover actitudes prosociales para la convivencia.

En definitiva, el programa “Construyendo Salud” se propone como objetivos promover el pensamiento crítico y la toma racional de decisiones, facilitar el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, el fomentar actitudes de tolerancia interpersonal y grupal y, en general, mejorar la competencia personal y social de los adolescentes. Estos objetivos contribuyen a formación de los valores de los adolescentes y a la adopción de estilos de vida saludables, y deben ocupar un lugar importante en la práctica educativa.



Puesto que el contenido del programa trasciende lo meramente conceptual para centrarse de forma prioritaria en promover la adquisición de habilidades específicas en el alumnado, la metodología a utilizar ha de ser radicalmente diferente a la meramente instructiva, tradicionalmente utilizada dentro del contexto del aula. La opción en este caso es una estrategia eminentemente activa y participativa (en consonancia con los principios de acción pedagógica que promueve la Reforma Educativa) que se hace extensiva no sólo a los aspectos más prácticos que tienen que ver con las destrezas orientadas a incrementar la competencia personal y social de los chicos y chicas, sino también a aquellos elementos de carácter más informativo incorporados en el programa.

La aplicación y evaluación del programa en un amplio número de centros educativos a partir de un convenio entre la Universidad de Santiago y los Ministerios de Educación y Cultura, Sanidad y El Plan Nacional sobre Drogas, han demostrado que el programa es eficaz para reducir el número de adolescentes que se inician en el consumo de alcohol y para reducir la frecuencia en el consumo de los ya iniciados. Así mismo, el programa tiene efectos sobre la información, las actitudes y la intención de consumo. Nuestros resultados sobre la evaluación del programa, sugieren que la exposición a este programa de prevención puede servir como un factor protector de la iniciación del consumo (tabaco y alcohol) y de la realización de conductas antisociales. (Una exposición detallada de los resultados puede encontrarse en Luengo, Romero, Gómez Fraguela, Garra y Lence, 1999).

Las sucesivas aplicaciones del programa y el proceso de evaluación al que ha sido sometido ha demostrado que el material es adecuado para ser utilizado por los profesores dentro del contexto escolar y que es capaz de despertar el interés de los adolescentes.

El Programa “Construyendo salud” constituye una estrategia educativa validada para poder ser utilizada en nuestro contexto sociocultural. El Programa proporciona un método para que los adolescentes puedan aprender de modo organizado una serie de habilidades que pueden ser aplicables a un amplio rango de conductas relacionadas con la salud y puede ser utilizado como el núcleo de cualquier proyecto educativo que pretenda el desarrollo personal y social del individuo.



El componente familiar del programa “Construyendo Salud”

El consumo de drogas y los problemas de conducta en los adolescentes son fenómenos complejos a los que no se les puede dar una solución simple ya que en su determinación inciden un amplio número de factores. Atendiendo a esta complejidad las intervenciones preventivas llevadas a cabo en los últimos años tienden cada vez más a incluir múltiples componentes en la misma intervención (Hansen, 1992). Por otra parte, entre los programas mejor valorados también se puede comprobar como hay una tendencia cada vez mayor a integrar actuaciones dirigidas a distintos ámbitos además de la escuela, tales como la familia, los medios de comunicación, etc. siendo dentro de estas actuaciones la escuela el núcleo central de las actuaciones y el punto de partida para la intervención sobre otros ámbitos como la familia, la comunidad, etc.

En esta línea, hemos ampliando la intervención al ámbito familiar tratando de evaluar a partir de un convenio de colaboración con la CEAPA y con le Plan nacional sobre drogas los beneficios que se puedan derivar de esa ampliación (Gómez-Fraguela, A Y Villar, P, 2001).

El componente familiar que proponemos estará compuesto por dos tipos de actuaciones. La primera irá dirigida a todos los padres y consistirá en una intervención indirecta en la que se asignaran tareas para casa a los alumnos que deberán llevar a cabo con la ayuda de algún miembro familiar. Al mismo tiempo, se enviará a los padres una serie de materiales en los que se presentara la actuación preventiva realizada en la escuela y se les orientará acerca de la forma de abordar las distintas cuestiones que les van a plantear sus hijos en relación con el programa.

La segunda intervención sería una actuación más directa y consistiría en la realización de un programa específico con los padres dirigido a fomentar en ellos los recursos y competencias familiares necesarios para que puedan actuar como agentes protectores que reduzcan la probabilidad de que sus hijos se vean involucrados en conductas problemáticas como el consumo de drogas, los conflictos escolares o las actividades delictivas.

El diseño del programa para padres se ha basado en la misma concepción teórica que el componente escolar de Construyendo salud.

Así, el programa pretende incidir en las variables familiares que mayoritariamente se han relacionado con el consumo de drogas y la involucración en conductas antisociales de los adolescentes. Concretamente, el estilo educativo pobre e inconsistente, un bajo grado de comunicación entre padres e hijos, y una baja supervisión o control parental son factores de riesgo de los trastornos de conducta, la delincuencia y el abuso de sustancias. Otras características familiares como el apoyo por parte de los padres de las competencias o capacidades de sus hijos, el calor y afecto familiar, y la presentación de unas expectativas o normas prosociales claras, pueden servir como “factores de protección” del desarrollo de conductas desadaptadas en los hijos, incluido el consumo de drogas.

El programa para padres “Construyendo Salud” se focaliza, fundamentalmente, en la prevención del consumo de drogas y, por extensión, de la conducta antisocial, en los adolescentes, siendo su principal propósito enseñar a los padres cómo reducir los factores de riesgo especialmente importantes en el desarrollo de tales conductas al inicio de la adolescencia, y cómo incrementar aquellos factores de protección dentro de la familia que, por el contrario, inhiben la aparición de las conducta problema en sus hijos. Concretamente los factores de riesgo sobre los que se pretende influir con el programa son: un estilo educativo pobre e inconsistente, un bajo grado de comunicación entre padres e hijos, la dificultad de manejo de los conflictos familiares, unas actitudes de los padres favorables al consumo de los jóvenes de alcohol u otras drogas, y los modelos parentales inadecuados. De forma inversa, se pretende influir sobre otras características familiares como el apoyo por parte de los padres de las competencias o capacidades de sus hijos, la expresión de afecto familiar, y la presentación de unas expectativas o normas prosociales claras a los hijos; que actuarán como factores de protección en la familia.

A lo largo de las sesiones del programa para padres se van trabajando estos aspectos siguiendo las indicaciones de aquellos programas que han demostrado su validez en otros contextos. Los objetivos que se pretenden alcanzar son, por una parte, promover en los padres una serie de habilidades que les permitirán proteger a su familia de los factores mencionados y, por otra, producir cambios concretos en la conducta de los hijos con relación al consumo de las drogas predominantes en la primera etapa de la adolescencia, el tabaco y el alcohol.



El material preventivo que se utiliza en las sesiones se compone de un Manual. En él se detallan los objetivos que se pretenden conseguir a lo largo de la intervención y se describen minuciosamente el contenido de cada una de las sesiones y las actividades que se deben realizar en cada una de ellas (discusiones en grupo, práctica en pequeños grupos de las habilidades a entrenar, representación de situaciones de conflicto familiar reales...).

A lo largo de las cinco sesiones que componen el programa se pretende concienciar a los padres y madres sobre el papel que juega el inicio temprano en el consumo de tabaco y alcohol en el desarrollo futuro de problemas relacionados con el uso de estas y otras drogas. También se pretende promocionar en ellos habilidades relacionadas con la comunicación y con el manejo familiar que ayuden a prevenir el inicio temprano de estos consumos y la aparición de otro tipo de conductas problemáticas. El contenido de cada una de las sesiones se corresponde con los siguientes temas: presentación del programa (e inclusión en el problema de las drogas); la adolescencia y los estilos educativos paternos; habilidades de comunicación; habilidades para superar conflictos; y el establecimiento de unas expectativas claras sobre la conducta de sus hijos..

Parece existir un consenso en la necesidad de llevar a la practica esfuerzos preventivos en el ámbito de la educación tanto en el contexto escolar como familiar y para ello es necesario disponer de programas estructurados y previamente evaluados. Nuestro programa cumple estos requisitos y lo ponemos a disposición de toda la comunidad educativa para dar respuesta, a través de la educación, a la problemática del consumo y a los problemas de conducta de los adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Catalano, R.F. y Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of anti-social behavior. En J.D. Hawkins (Ed.), **Delinquency and crime. Current theories**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez-Fraguela, J.A. (1996). **O papel da solución de problemas interpersoais na prevención de drogas**. Santiago de Compostela: Memoria de licenciatura.
- Gomez- Fraguela, J.A.; Villar Torres, P. (2001) **Los padres y madres ante la prevención de conductas problemáticas en la adolescencia**. Madrid. CEAPA.
- Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). **A general theory of crime**. Stanford, California: Stanford University Press.
- Hansen, W. (1992). School-based substance abuse prevention:a review of the state of the art in curriculum. *1980-1990 Health Education Research*, 7(3), pp. 403-430.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Jessor, R. y Jessor, S.L. (1977). **Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth**. San Diego, California: Academic Press.
- Lence-Pereiro, M., Gómez-Fraguela, J. A., Luengo Martin, A. (1997). El meta-análisis y la prevención de drogodependencias en el ámbito escolar: una revisión. *Adicciones*, 9, pp. 601-616.
- Luengo, A.; Otero López J.M.; Mirón, L. y Romero, A. (1995). **Análisis psicosocial del consumo de drogas en los adolescentes gallegos**. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.



- Luengo, M.A., Carrillo, M.T., Otero, J.M. y Romero, E. (1994). A short-term longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, **66**, 542-548.
- Luengo, M.A., Otero, J.M., Romero, E. y Gómez-Fraguela, J.A. (1996). Efectos de la necesidad de búsqueda de sensaciones sobre la involucración en el consumo de drogas de los adolescentes. **Análisis y Modificación de Conducta**, **86**, 679-833.
- Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A. Garra, A., Romero, E. Otero, J.M. (1998) “**Construyendo Salud. Promoción del desarrollo personal y social**”. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Luengo, M.A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J.A. Garra, A., Lence, M. (1999) **La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: Análisis y evaluación de un programa**. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Price, R., Cowen, E., Lorion, R. y Ramos McKay, J. (Eds), (1988). **Fourteen ounces of prevention**. Washington: APA
- Romero, E. (1996). **La predicción de la conducta antisocial: Un análisis de las variables de personalidad**. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela
- Romero, E., Luengo, M.A. y Otero, J.M. (1995). Grupo de iguales y delincuencia juvenil: (Un análisis de las variables afectivas y conductuales. En E. Garrido y C. Herrero (Comps.), **Psicología jurídica, política y ambiental**. Madrid: Eudema.
- Romero, E., Luengo, M.A. y Otero, J.M. (1995). La relación entre autoestima y consumo de drogas en los adolescentes: Un análisis longitudinal. **Revista de Psicología Social**, **19**, 149-159.
- Romero, E., Luengo, M.A. y Otero, J.M. (1998). A longitudinal approach to the relationship between self-esteem and antisocial behaviour. En J. Bermúdez, B. De Raad, J. de Vries, A.M. Pérez, A. Sánchez and G.L. Van Heck (Eds.), **Personality Psychology in Europe**, VI Volume. Tilburg, Holanda: Tilburg University Press.
- Romero, E., Luengo, M.A., Carrillo, M.T. y Otero, J.M. (1994). Un análisis transversal y longitudinal de la relación entre autoestima y conducta antisocial en los adolescentes. **Análisis y Modificación de Conducta**, **20**, 645-668.
- Romero, E., Sobral, J. y Luengo, M.A. (1999). **Personalidad y delincuencia. Entre la biología y la sociedad**. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Tobler, M. (1986). Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: quantitative outcomes results of program participants compared to a control or comparison group. **Journal of drug issues**, **16**(4), 537-567
- Tobler, N.S. (1992). Drug prevention programs can work: research findings. **Journal of Addictive Diseases**, **11**(3), 1-28.

[70]



TERCERA PONENCIA

“Conflictos y experiencias de educación para la convivencia en el ámbito escolar”

*Xesús R. Jares,
Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación.
Univ. de A Coruña.*



12

jornadas de consejos escolares
de las comunidades autónomas y del estado

La ponencia que presentamos la hemos estructurado en cuatro apartados. En primer lugar, explicamos las claves principales desde las que abordamos la urgente e inaplazable tarea de educar para la convivencia. En segundo lugar, exponemos los resultados del análisis de los casos enviados desde los consejos escolares autonómicos del Estado. En tercer lugar, abordamos los retos y necesidades para construir centros educativos convivenciales. En cuarto lugar, presentamos un ejemplo concreto de intervención desde una institución como es el “Programa educativo municipal Aprender a convivir” del Ayuntamiento de Vigo.

1. Las claves de la educación para la convivencia

El objetivo de aprender a convivir forma parte, al menos de forma implícita, de todo proceso educativo. El “Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI” (Unesco, 1996), presidida por Jacques Delors, resalta el aprender a convivir como uno de los cuatro pilares en los que se debe sustentar la educación para el nuevo siglo. Demanda que cobra mayor urgencia por los tiempos que estamos viviendo, en los que la violencia impregna todo el tejido social. En efecto, el aprendizaje de la convivencia respetuosa y solidaria es responsabilidad de toda la ciudadanía y no sólo del profesorado, aunque el sistema educativo debe jugar un papel central en este cometido.

En efecto, no está de más recordar que el aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente. Además de estos ámbitos más próximos a los estudiantes y profesorado, tampoco podemos olvidar un ámbito más macro que tiene que ver con los contextos económicos, sociales y políticos en los que estamos inmersos. Por consiguiente ni se puede responsabilizar en exclusiva al sistema educativo del supuesto deterioro de la convivencia ni la sociedad puede delegar la construcción de la convivencia en la escuela. Debemos romper, pues, con los péndulos ideológicos que han caracterizado buena parte del pensamiento educativo en el siglo XX: ni la escuela es la responsable de todos los males que aquejan a la sociedad ni es la tabla de salvación que nos puede liberar de todos ellos. Por otro lado, tampoco podemos olvidar que los diversos ámbitos de socialización pueden, y de hecho entran también en conflicto. Para afrontarlo la escuela no siempre se encuentra ni bien preparada ni apoyada.

La clave fundamental de nuestra propuesta es la redefinición de nuestra relación con los conflictos y la crítica de la violencia como forma de resolverlos. Partimos de la idea base de que en donde hay vida hay conflicto y, además, el conflicto no tiene por qué ser necesariamente negativo. En la mayor parte de las ocasiones la valoración positiva o negativa que hagamos del conflicto depende fundamentalmente de la forma de encararlo y no tanto del conflicto en si mismo. No podemos confundir conflicto, consustancial a la vida, con la violencia, posible respuesta a un conflicto pero no la única. No estamos condenados y condenadas a ser personas violentas.

Desde esta perspectiva consideramos imprescindible **abordar la relación educación y conflicto** (Jares, 2001b), en tanto en cuanto no hay posibilidad de convivencia sin conflictos, de sociedades sin conflictos, de centros sin conflictos, etc. En este sentido, la primera idea que estamos constatando en los últimos años es la enorme presencia de la visión negativa del conflicto en el conjunto de la sociedad y muy particularmente en el profesorado y alumnado. Esta creencia lleva, en muchos casos, a considerar como centro educativo ideal aquel en el que no existen conflictos; en el



que, por ejemplo, el profesorado podría “entregarse a la enseñanza de nuevos conocimientos sin apenas impedimentos por parte de los alumnos”. Desde esta perspectiva estudiantil y profesorado modélicos serían aquellos que no planteasen conflictos. Sin embargo, esta visión, además de acientífica, presenta serios obstáculos y desventajas para poder encarar la función docente con más garantías de éxito. Por ello entendemos que es literalmente imposible disociar educación de conflicto, al igual que no podemos separar convivencia de conflicto. Y ello, fundamentalmente, porque el conflicto es consustancial a la vida, y por consiguiente puede estar presente en todos los ámbitos de la misma. Frente a la visión aconflictiva es necesario partir de la naturaleza conflictiva de los centros educativos para desde ahí considerar al conflicto como un reto y una oportunidad educativa.

En tercer lugar, el conflicto es indisociable no sólo de todo proceso educativo sino también de la democracia, modelo de organización desde y para el que debemos orientar nuestros esfuerzos educativos. Como señala P. Barcellona (1992), “la democracia es inseparable del conflicto... El tema del conflicto evoca el tema de la elección entre alternativas posibles, entre opciones diversas: abre la cuestión democrática en el punto más alto” (p.132).

Igualmente, como hemos manifestado, el conflicto es inseparable de la convivencia, al menos de la convivencia democrática. En efecto, convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero que en modo alguno significa amenaza para la convivencia, más bien al contrario. Para decirlo con las palabras de Pietro Barcellona, “el conflicto que estructura la democracia lleva en si, inevitablemente, el valor de la convivencia” (ibidem). Solamente las opciones intolerantes, dogmáticas y fundamentalistas pueden suponer una quiebra de este análisis, debido a que no aceptan el conflicto, y con él la diversidad de todo tipo de opciones que se salgan del dogma, sino solamnete la imposición de su particular visión del mundo.

[74] Tanto en el plano escolar como en el social, la convivencia exige dotarse de un marco de normas que regulen dicha convivencia, admitiendo que es imposible encasillar a toda la realidad social en un listado de artículos, por muy largo que éste sea. Normas que deben ser aprobadas por todos aquellos y aquellas a quienes les afecten después de una discusión exhaustiva y libre. Este procedimiento democrático de construir la convivencia será la mejor garantía para su efectividad, al ser dichas normas sentidas, valoradas y aceptadas como propias. En este procedimiento como educadores/as no podemos olvidar dos aspectos centrales. Por una parte el referente de los derechos humanos como marco de convivencia a conseguir (Jares, 1999b); por otra, la cuestión del poder o poderes que actúan en un centro o en una sociedad determinada.

2º. Análisis de los casos enviados

La primera idea que debemos constatar es que no hubo uniformidad en los textos enviados, tal vez por un problema de mala comunicación y/o de percepción. En cualquier caso lo que hemos recibido podemos agruparlo en dos grandea apartados claramente diferenciados:

- Experiencias y Proyectos
- Casos



[74]

Enviaron casos un total de 14 Consejos escolares autonómicos. De éstos 14, 4 han enviado un solo caso. No enviaron ninguno Baleares y Extremadura.

Nº DE EXPERIENCIAS/CASOS PRESENTADOS

	NÚMERO
EXPERIENCIAS/PROYECTOS	19
CASOS	5
TOTAL	24

POR NIVELES EDUCATIVOS-CENTROS

	NÚMERO
EDUCACIÓN INFANTIL	0
EDUCACIÓN PRIMARIA	3
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	3
EDUC. INF.; PRIMARIA Y ESO (1º CICLO)	4
IES	14
TOTAL	24



[75]

2.1. Experiencias y proyectos

Andalucía

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	IES -Centro de actuación educativa preferente por estar en una zona muy desfavorecida -Desmotivación del alumnado por las tareas escolares y con problemas de disciplina	-Prevención de violencia escolar -Implementar procesos de mejora del clima escolar -El conflicto como algo natural -Importancia del diálogo y la comunicación	-Formación del profesorado -Gestión democrática de la convivencia -Educación afectiva y en valores -Ocio y tiempo libre -Cuidado del entorno -Intervención directa: alumnos en riesgo	Proyecto de formación en centros
Caso 2	Centro de EI, Primaria y 1º ciclo de Secundaria -Entorno rural multicultural	-Educación intercultural -Análisis del entorno sociocultural -Apuesta por la atención a la diversidad	-Organización y refuerzo educativo para los estudiantes hijos de inmigrantes y gitanos	Experiencia

[76]



Asturias

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	IES	-Prevenir y paliar los déficits personales, afectivos, educativos, sociales, etc. de menores que se encuentran en situaciones desfavorecidas -Espacio socioeducativo: instalaciones de un IES	-Relatorio de actividades -Intervención orientada a la familia, el centro y la calle	Experiencia. Programa de intervención a menores en situación de riesgo
Caso 2	-Adolescentes de un barrio	-Prevenir y paliar -Posterior incorporación a programas de garantía social -Educación para la salud prevención de conductas adictivas	-Actividades de mejora de la comunicación -Actividades de tiempo libre y ocio -Escuela de padres	Programa de apoyo dirigido a adolescentes en riesgo



Canarias

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	CPIP	<ul style="list-style-type: none"> -Programa de mejora de la convivencia del centro basado en la implicación de las familias -Énfasis reglamentista y punitivo -Proceso de negociación con la familia 	<ul style="list-style-type: none"> -Detección de necesidades -Elaboración del reglamento -Negociación con las familias en el caso de que sus hijos cometan faltas graves o muy graves como alternativa al expediente disciplinario 	Experiencia
Caso 2	IES	<ul style="list-style-type: none"> -Detección de problemas y propuestas de mejora -Prevención del absentismo escolar -Propuestas de mejora de la convivencia dirigidas al profesorado y alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> -Detección de necesidades -Elaboración proyecto de convivencia -Contrarrestar el absentismo escolar 	Experiencia



Cantabria

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	IES	<ul style="list-style-type: none"> -La convivencia como factor de calidad -Prevención -Prevención -Planificación y diversificación de actividades -Dirigido a los diferentes sectores de la comunidad educativa -Uso" de diferentes estructuras organizativas del centro: jefatura de estudios, Dto. de orientación, Dto. de actividades extraescolares, Comisión pedagógica, Comisión de convivencia, Junta de delegados, AMPA, Equipo directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstico: alumnado de 3º de ESO -Estudio de casos -Plan de acción tutorial -Actividades extraescolares -Actividades de seguimiento -Formación del profesorado 	Experiencia
Caso 2	Centro de EI, EP y ESO	<ul style="list-style-type: none"> -Prevención -El conflicto como elemento educativo -Cuestionar la cultura de la apariencia, el relativismo cultural, las desigualdades -Importancia del sistema de relaciones y clima y crítica a la insuficiente atención de la escuela a esta cuestión -La convivencia como factor de calidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Proyecto de centro -Formación del profesorado y trabajo planificado del profesorado en grupos -Gestión democrática del aula y centro -Proceso de enseñanza cooperativo -Educación en sentimientos y valores 	Experiencia



	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	IES	-Mediación	-Actividades de formación en relación a la mediación	Proyecto de formación en centros
Caso 2	C.P.	-Participación de padres/madres y grupos de todo tipo del pueblo -Escuela a tiempo pleno abierta al entorno -Trabajo cooperativo y reparto de tareas entre los miembros de la comunidad -Cuidado del entorno	-Incorporación de voluntarios y monitores en la vida del centro con diversos tipos de actividades -Intercambios escolares -Acciones solidarias con otros países	Experiencia



Castilla-León

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	IES	-Comprensividad y atención a la diversidad -Reorganización de las ideas del profesorado en relación al hecho educativo	-Aula-taller, un profesor asumió la formación básica y tutoría y otro la parte de "taller polivalente" -Proyectos de trabajo	Experiencia



	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	IES -El 59% del alumnado es inmigrante	-La Mediación como herramienta prioritaria en la resolución de conflictos -Integración de la mediación en las normas de convivencia -Habilidades de competencia social -Aceptar la existencia del conflicto -Estimular la resolución alternativa de conflictos -Aprender a ponerse en el lugar del otro	-Formación del alumnado y profesorado en mediación -Sesiones específicas de tutorías para explicar la mediación -Creación de un equipo de mediación	-Proyecto-experiencia
Caso 2	IES	-Mediación, formal e informal -Aprender a ponerse en el lugar del otro -El conflicto como algo natural -Integración en el currículum "Vida y conflicto" -Integración en las tutorías -Propuesta global: educar en el conflicto	-Formación en mediación para los tres sectores de la comunidad educativa -Creación de un servicio de mediación escolar formado por profesorado y alumnado -El servicio media en conflictos entre alumnos, entre profesores y alumnos, entre profesores, etc. -Mediadores/as pueden ser profesores o alumnos, previamente formados -Se da prioridad a los protagonistas del conflicto para que elijan al mediador/a	-Experiencia



Comunidad de Madrid

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	Centro de Primaria	-Integración de población inmigrante desfavorecida -Cuestionamiento de centros gueto -Intervención en contexto social desfavorecido extremo en un centro "atípico" con chavales de etnia gitana inmigrantes	-sanitarias -higiénicas -sociales -educativas	Experiencia

Euskadi

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	Todos	-Programa de educación para la convivencia -Mejora del ambiente potenciando la participación, el respeto y la colaboración -Desarrollo personal de todos los miembros de la comunidad	-Formación y sensibilización -Organización tutorías -Trabajar técnicas de resolución de conflictos -Formar un grupo de mediación -Actividades de sensibilización -Formación de las familias	Proyecto



Euskadi

Caso 2	IES	<ul style="list-style-type: none"> -Agresión física y amenazas entre alumnos. Necesidad de intervención policial -Problemas de disciplina en 3º de la ESO -Conflictos entre profesorado, 1º y 2º ciclo de la ESO -El conflicto como inevitable -Necesidad de planificar las acciones educativas a favor de la convivencia -Fomentar la participación 	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación de la situación -Formación del profesorado -Actuaciones contundentes ante las conductas de intimidación y agresiones -Constitución de la comisión de convivencia -Elaboración de las normas de convivencia del instituto -Elaboración de diversos documentos sobre resolución de conflictos, protocolo de actuación del régimen sancionador -Diferentes actividades para fomentar la participación y abrir el centro -Intensificación de la atención a la diversidad con refuerzos educativos y aula de diversificación curricular 	Experiencia
--------	-----	--	---	-------------



Murcia

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	CEIP	-Prevención -Respeto, solidaridad, ...	-Diagnóstico de la situación -Material común -Participación de padres y madres: horarios asequibles, asambleas por ciclos, comisiones mixtas, comunicación constante centro-familias, ... -Asambleas mensuales de alumnos/as; reuniones delegados -Medidas de atención a la diversidad	Experiencia
Caso 2	IES	-Aumento de la conflictividad de 3º de ESO	-Consejo escolar de aula -Elaboración del RRI de aula -Educación emocional a través de la tutoría	Experiencia /proyecto



Navarra

	Nivel	Presupuestos	Actividades propuestas	Tipo
Caso 1	Están inscritos 8 centros de Primaria	<ul style="list-style-type: none">-Educación en valores-Educar en la participación y responsabilidad-Educar en la solidaridad-El conflicto como una oportunidad para la convivencia-Dirigido a los tres sectores de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none">-Actuaciones curriculares-Actualizar el RRI-Formación profesorado-Formación madres/padres	Proyecto "Aprender a convivir"



2.2. Casos

Aragón

	CONTEXTO	PROTAGONISTAS	CAUSAS	PROCESO
Caso 1	IES (ESO, Bachilleratos y Ciclos formativos) Rural. Caso calificado por excepcional en el propio centro.	Directos: -Estudiante agresor -Familia del estudiante agresor -Consejo Escolar Indirectos: -Director provincial de educación Víctimas: -Estudiante agredido -Profesor amenazado	Agresión física con navaja de un alumno adulto a un compañero, también adulto (ciclo formativo e grado superior) en el transcurso de una clase "con aparentes intenciones homicidas", y amenaza al profesor que estaba en clases	-Denuncia -Consejo escolar:expulsión definitiva del alumno y darlo e baja en la matrícula del centro -Respuesta crítica de la familia el estudiante por la actitud y decisión tomada por el centro, que presenta un recurso en la Dirección de educación -Director provincial de educación solicitando valoración del centro sobre las razones alegadas y si hay posibilidad de revocar la decisión tomada por el Consejo Escolar -Nueva reunión del Consejo Escolar para considera las alegaciones presentadas: rechaza la readmisión del alumno.El caso quedó así zanjado.



Comunidad Valenciana

	CONTEXTO	PROTAGONISTAS	CAUSAS	PROCESO
Caso 1	<p>-Centro de EI, Primaria y 1º ciclo de ESO</p> <p>-Incremento de alumnado de etnia gitana y disminución de alumnado payo</p>	<p>a) Directos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Niñas agresoras -Niño agredido <p>b) Indirectos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Profesora de EE -Madre de la niña agredida -Directora 	<p>a)Acoso</p> <p>b)Agresión de la profesora a una niña</p>	<p>a) Niños</p> <p>b) Profesorado/ adultos</p> <p>Agresión de la profesora a una niña</p> <p>Agresión de la madre a la profesora (verbal y física)</p>
Caso 2	<p>IES</p> <p>Clima racista</p>	<p>Agresiones, extorsión e intimidaciones de dos bandas de alumnos a estudiantes del centro</p>		



	CONTEXTO	PROTAGONISTAS	CAUSAS	PROCESO
Caso 1	CEIP. Ciudad.	Directos: -Dirección -Profesora Indirectos: -estudiantes -profesorado	-Impuntualidad de una profesora -Problemas de orden e insatisfacción del alumnado de la tutoría de la anterior profesora	-Diálogo -Malestar y reuniones informales -Establecimiento de diferentes medidas "disuasorias" para la profesora y sus repercusiones en el alumnado
Caso 2	IES. Ciudad con una población estudiantil mayoritaria "marginal"	-Equipo docente -Administración educativa	-Adscripción de alumnado marginal en un centro de secundaria -Malestar de sectores del profesorado por problemas de convivencia -Diferentes concepciones de lo que significa ser profesor/a	-Reuniones profesorado -Reuniones con la administración -Comunicado de prensa denunciando la "guetización" del IES.



De todos estos casos y experiencias presentados podemos destacar los presupuestos más representativos, las propuestas que más se realizan y algunos aspectos que por nuestra parte consideramos matizables, que resumimos en los siguientes cuadros.

PRESUPUESTOS MÁS REPRESENTATIVOS DE LOS TEXTOS ENVIADOS

- Importancia de la prevención.
- El conflicto como inevitable y natural.
- La participación de las familias.
- El clima de centro.
- La participación del alumnado.
- El diálogo y la comunicación.
- El trabajo en equipo.
- La educación en valores.

LO QUE MÁS SE PROPONE

- Formación del profesorado.
- Gestión democrática de la convivencia.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Elaboración de normas y reglamentos.
- Propuestas para el tiempo libre.
- Elaboración de proyectos de convivencia.
- Diagnóstico de situación y necesidades.
- Educación en sentimientos y valores.
- Plan de acción tutorial.
- Medidas punitivas.
- La introducción de la mediación.
- Trabajo con las familias en medios desfavorecidos.

ALGUNOS ASPECTOS MATIZABLES

- Algunas experiencias tienen una visión negativa del conflicto.
- Algunas experiencias caen en un exceso de reglamentismo.
- Algunas experiencias buscan más la colaboración de las madres/padres que la participación.
- Algunas experiencias presentan casos claramente excepcionales, y por lo tanto no representativos.
- La mayor parte de las experiencias no presentan datos en relación a la evaluación de las propuestas/actividades realizadas (muchas también son muy recientes).
- En buena parte de las experiencias no hay referencias a la participación del alumnado en el afrontamiento, sensibilización y resolución de los conflictos.



- En algunas experiencias parece que los problemas de convivencia vienen sólo del exterior al centro, por ello exponemos en el siguiente apartado posibles reduccionismos explicativos de la indisciplina (Jares, 2001a).

Los reduccionismos explicativos de la indisciplina

La cuestión de la indisciplina en las aulas no es un tema fácil ni, como sucede en educación, que pueda resolverse con recetas mágicas. Pero tampoco es menos cierto que muchos de los que elevan su voz para criticar la actual situación de indisciplina en realidad lo que reclaman es una vuelta a lo “clásico”, a la educación del silencio total y de la obediencia continua. Esta forma de pensamiento está ligada a dos reduccionismos que impiden un planteamiento riguroso sobre esta temática.

El primero de ellos consiste en atribuir la causalidad de la indisciplina a circunstancias ajenas a los propios centros educativos en general como a la labor del profesorado en particular. Así las causas de la indisciplina que más se citan son:

- El medio educativo familiar de origen: familias desestructuradas, marginación social y económica, etc. Suele ser la principal causa que alega el profesorado.
- La personalidad del alumno/a: alumnado catalogado como difícil, inestable, provocador, anormal, etc.
- La deficiente formación que trae el alumnado de las etapas anteriores. En la etapa de Secundaria, echarle la culpa de esa mala formación al profesorado de Primaria; en Primaria a los de Educación infantil; en la Universidad a los de Secundaria.

Sin embargo estas tres causas con tener un peso importante, no sólo no explican toda la causalidad de la indisciplina sino que además conforman una forma de reduccionismo que blinda las variables escolares que inciden o cuando menos pueden incidir en la misma. Por consiguiente es necesario cuestionar esta práctica y forma de pensar y, por el contrario, tenemos que poner encima de la mesa todas las variables, también las escolares, no sólo para poder comprender de forma más cabal el fenómeno de la indisciplina sino también para revisar constantemente nuestras pautas de actuación. Muy especialmente nos estamos refiriendo a:

- Contexto organizativo del centro y de aula.
- Estrategias metodológicas que se usan.
- Sistema de relaciones que utiliza e incentiva el profesorado, tanto en las relaciones entre sí, en las relaciones con el alumnado y de éstos entre sí.

Por consiguiente para analizar e intervenir en la disciplina como medio para conseguir una buena convivencia debemos tener en cuenta todas las variables y no sólo aquellas que son ajenas a la actividad docente. De no hacerlo estamos poniéndonos una venda, al menos en un ojo.

El segundo reduccionismo consiste en convertir los órganos colegiados, particularmente el Consejo Escolar y/o la Comisión de convivencia en órganos que sólo se convocan cuando hay alguna situación grave y con un afán exclusivamente sancionador. Como señala Casamayor, “desgraciadamente, es una perversión denominar “de convivencia” a la mayor parte de las comisiones disciplinarias que se han forma-



do en nuestros institutos. Normalmente dependen del Consejo Escolar, pero sólo se reúnen cuando ya se ha producido un conflicto, normalmente grave, y su único objetivo es sancionarlo, a menudo con medidas extremas como la expulsión” (1998:18). Consideramos que es fundamental identificar estructuras participativas tanto para fomentar una buena convivencia como para prevenir unos determinados comportamientos no deseados.

3. Retos y necesidades para construir centros educativos convivenciales

Desde el punto de vista de la intervención del centro llevamos años enfatizando la necesidad de dedicar tiempo y espacios a trabajar tanto las relaciones interpersonales como la necesidad de construir grupos de mutuo apoyo y colaboración, así como formación específica para todos los miembros de la comunidad educativa en resolución de conflictos. El aprendizaje de la convivencia afecta a varias dimensiones de nuestra labor educativa como docentes. Entre ellas deberíamos abordar colegialmente las siguientes:

- La creación de grupo
- La gestión democrática
- La necesidad de la disciplina democrática, y con ella las normas de clase y de centro, el cuestionamiento de los reduccionismos explicativos de la indisciplina, etc.
- Currículum. Dos aspectos esenciales. En primer lugar analizar la situación de la transversalidad. En segundo lugar implantar tres itinerarios básicos:
 - Educación para el conflicto: programas específicos de resolución de conflictos
 - La educación afectiva y las relaciones interpersonales
 - La educación para la paz y los derechos humanos

En esta entrega vamos a abordar tres aspectos clave e íntimamente interrelacionados: La creación de grupo, la necesidad de la disciplina democrática y el impulso de una cultura de paz.

3.1. La creación de grupo

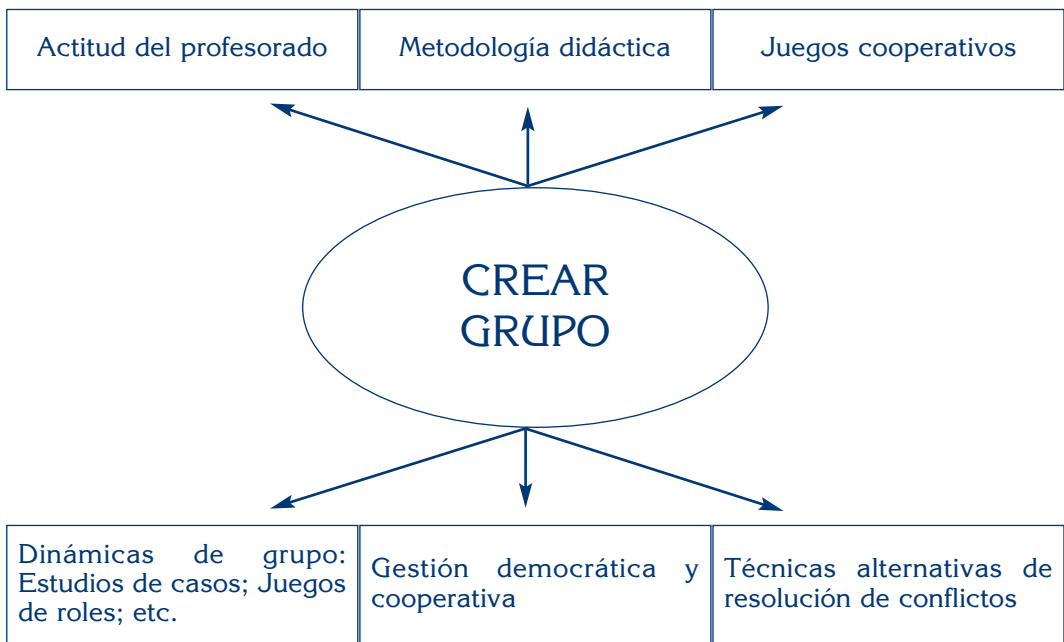
A caballo entre los aspectos organizativos, metodológicos e interactivos, entendemos que, *sea cual sea el nivel educativo o la materia a impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendente a generar en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo, etc.* Y ello no sólo por motivos éticos o morales, que lo son y en sí mismos constituyen razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos/as y, en tercer lugar, suele producir mejores resultados académicos (Jares, 1999a). Sobre este último aspecto está suficientemente estudiado y probado que en aquellas situaciones educativas en donde se consigue este ambiente de mutuo apoyo y confianza entre el alumnado y entre éste y el profesorado, los resultados académicos son, por regla general, mejores que en aquellos otros grupos en donde no existe este tipo de ambiente. Como expresara H. Franta, la creación de un clima positivo “es un factor fundamental para el buen éxito de cualquier organización social” (1985:7).



En relación con la resolución de conflictos podemos establecer que, de forma general, un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social con estructuras participativas, democráticas y cooperativas. En otras palabras y parafraseando a Judson (1986), cuando se desencadena en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo. Por el contrario se ha demostrado que un clima escolar autoritario y burocratizado, caracterizado por un “ideario polarizador” -”cuando la organización y los mensajes sociales que emite favorecen el éxito de una minoría a costa del fracaso de otros” (Watkins y Wagner, 1991:54)- y una estructura inflexible trae consigo, habitualmente, el aumento de los “patrones de conflictividad”. Además, en aquellos grupos en donde las relaciones y el ambiente son fríos, distantes, inseguros, competitivos, etc., aumentan las probabilidades de que haya una mayor marginación, fracaso escolar y exclusión entre el alumnado más inseguro y/o con menor potencial académico.

En general, la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza es relativamente fácil de conseguir a nivel de aula en aquellos grupos-clase estables y no numerosos. Pero este objetivo tenemos que hacerlo extensible al conjunto del centro y de la comunidad educativa. En efecto, aunque la dificultad es mucho mayor por el número de personas, diversidad de intereses e implicaciones en la vida del centro, etc., no deja de ser un objetivo educativo fundamental, en oposición a los intentos cada vez más generalizados de *convertir a los centros educativos y la propia función docente en una actividad profesional meramente burocrática, rutinaria y descomprometida*. Por eso, *mal andan las cosas cuando en la institución educativa el alumnado o el profesorado, o sectores importantes de los mismos, no la sienten como suya*.

Para operativizar una comunidad de apoyo y confianza, debemos tener en cuenta aspectos diversos que van desde la propia forma de encarar las relaciones interpersonales del profesorado con sus estudiantes hasta el uso de las técnicas cooperativas de gestión, pasando por las estrategias de resolución de conflictos que utilizamos (Cfr. Jares, 2001b).



3.2. la necesidad de la disciplina democrática

La disciplina es inherente a todo proceso educativo. La cuestión no es, pues, tanto decidir si es necesaria o no, sino de qué forma y bajo qué criterios se debe utilizar. Por ello hablamos de disciplina democrática. Sintéticamente podemos afirmar que la disciplina democrática es aquella que se asienta en los valores del respeto mutuo -clave en toda convivencia-, de los derechos y de los deberes y en la capacidad de sacrificio. Desde el punto de vista de los procedimientos este modelo de disciplina está asentado en el diálogo, en el razonamiento, en la negociación y en la persuasión. Veamos en el siguiente cuadro (Jares, 2001b) lo que, según este modelo, debemos buscar y aquello que debemos evitar.

CUADRO
DISCIPLINA DEMOCRÁTICA

DEBE BUSCAR:	DEBE EVITAR:
<ul style="list-style-type: none">* La cohesión y la integración* La confianza* La autoestima positiva. “Las escuelas deben poner el énfasis en el éxito y ser lugares en los que los alumnos sean felices, se sientan a gusto y seguros, lugares en que todos los estudiantes se encuentren queridos y valiosos” (Curwin y Mendler, 1983:114). En un sentido negativo, tampoco es menos cierto que “a los alumnos que constituyen un problema de disciplina a menudo les falta autoestima” (Curwin y Mendler, 1983:77).* La autonomía y la emancipación* La empatía* El cultivo de las buenas relaciones interpersonales* El aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none">* La exclusión* El miedo* Las amenazas* La sumisión* La ridiculización o humillación. Como afirmaba Kant, “no apelar jamás, con los niños, a sentimientos negativos, susceptibles de acarrear el desprecio de si mismos: la vergüenza no puede tener virtud educativa”.* El silencio como norma constante* El dominio* La indiferencia en el trato interpersonal* El derrotismo* La indiferencia* La competitividad interpersonal

Además de estas reglas la disciplina democrática se asienta, como decimos, en la discusión y negociación de las normas de convivencia. Es decir, debemos conjugar el respeto -de todos/as hacia todos/as- con la necesidad de aprobar y consensuar normas de funcionamiento, tanto en las familias como en los centros educativos. Normas que, por lo tanto, deben ser sentidas, discutidas y aprobadas por todas y todos los que conformamos una determinada comunidad de convivencia. Normas que deben tener como referente los principios democráticos y los derechos humanos. Veamos en el punto siguiente un ejemplo concreto ligado a esta cuestión y que nos permite precisar más nuestras ideas desde un caso práctico.



3.3. El impulso de una cultura de paz

Desde el enfoque de educación para la convivencia con el que trabajamos no pretendemos aprender únicamente unas determinadas estrategias y habilidades para resolver conflictos. Además de eso, nuestra propuesta se inscribe en un objetivo más amplio y ambicioso: construir una nueva cultura y relaciones sociales en donde la violencia no tenga cabida o al menos sea mínima.

Como hemos manifestado (Jares, 1999a), una cultura de paz tiene que renunciar al dominio en todos los ámbitos de la actividad humana, tanto en los círculos próximos de convivencia como en el nivel macroestructural. La militarización de nuestra cultura en este sentido es evidente. La historia y la cultura que se transmiten, están asentadas en la mitificación de las victorias militares, en la conquista y en la colonización, en el dominio en definitiva. Frente a este culto al dominio, a la victoria sobre el otro, quiero recordar una frase de Albert Camus, de su novela autobiográfica *El primer hombre*, que en sí misma y por sí sola considero que es una ruptura total de este pilar en el que se asienta nuestra cultura: “y supo así que la guerra no es buena, porque vencer a un hombre es tan amargo como ser vencido por él”. Si realmente consiguiésemos hacer sentir la amargura de la victoria sobre el otro; si realmente consiguiésemos hacer comprender y sentir que en ningún caso nuestra victoria puede venir por la derrota, la humillación, la expoliación del otro, estaríamos dando un paso de gigante en ese tránsito de la cultura da violencia en la que estamos asentados y socializados hacia la deseada cultura de la paz.

Este cuestionamiento del dominio no tiene nada que ver con la necesaria autoafirmación de los individuos y de los pueblos, de su lengua y cultura. Como decía Gandhi (1988), soy internacionalista en cuanto que soy nacionalista. Frente a la uniformización del pensamiento único, la cultura de la paz se asienta en el respeto a la diferencia, a la diversidad, al cultivo de las diferentes creaciones culturales de los individuos y de los pueblos, en tanto en cuanto son todas ellas patrimonio de la humanidad. Pero esta reivindicación del carácter propio nunca puede ir bajo proclamas de dominio o exclusión como “ser superior a”, “estar por encima de”, o reclamar “limpiezas étnicas” de triste actualidad, que dan pie a todas las variantes de intolerancia y fascismos. Igualmente una cultura de paz tiene que desenmascarar la fabricación de la noción de enemigo, habitualmente unido a procesos de manipulación de la información.

Por lo dicho, una cultura de paz tiene que replantearse radicalmente aspectos como el carácter sexista de nuestra cultura, eliminando el dominio de los valores asociados al género masculino sobre los femeninos, lo que conlleva la feminización de la cultura. Igualmente, una cultura de paz exige e implica una cultura democrática. Igualmente, en estos tiempos de neoliberalismo implacable que nos conduce a una mercantilización de todos los asuntos y entre ellos la propia democracia, es necesario, tanto en el plano social en general como en el educativo en particular, dar un nuevo impulso regenerador a lo que denominamos cultura democrática, al menos en un triple sentido:

- Democratizando el conocimiento y posibilitando el acceso a la cultura al conjunto de la ciudadanía.
- Favoreciendo la participación y el control social de los asuntos públicos, que exige una nueva forma de hacer y entender la política. Sin participación no hay democracia.
- Democratizando la economía. Como dijo Norberto Bobbio “la democracia se detiene en las puertas de las fábricas” (1991).



En efecto, cada vez son más escasos los espacios para ejercer el derecho a la ciudadanía, a una auténtica convivencia de paz, deslizándonos hacia un sistema de democracia formal mercantilizada y televisada, dominada por los grandes trusts económicos. En este escenario, más que ciudadanos se nos quiere convertir en meros espectadores-clientes, sustituyendo el vivir por el consumir, el decidir por delegar.

Una cultura de paz tiene que recuperar para muchos ciudadanos, desarrollar para otros y cultivar para todas y todos el valor del compromiso y la solidaridad. Frente a la cultura de la indiferencia, del menosprecio, de la mercantilización, del individualismo, del triunfo y el enriquecimiento personal a cualquier precio, una cultura de paz se asienta en el compromiso social y, parafraseando a Ernesto Cardenal, en la ternura de los pueblos, la solidaridad. Estos dos pilares, junto a los enumerados anteriormente, tienen un valor añadido: el de posibilitar a la ciudadanía el aprendizaje del placer de compartir, de cooperar; de ser solidarios y ser más felices por ello. La mirada global de la paz conlleva, además del rechazo de la guerra y cuantas formas de violencia directa se produzcan las denominadas violencias estructurales, como el racismo, el sexismo, la xenofobia, la pobreza y la exclusión social.

4. Aprender a convivir. Programa educativo municipal

Como hemos dicho, el objetivo de aprender a convivir forma parte, al menos de forma implícita, de todo proceso educativo. Históricamente al sistema educativo, junto con la familia, se le asigna el aprendizaje de las normas de convivencia elementales para vivir en sociedad. Nuestro marco legislativo enfatiza tanto en los objetivos del sistema educativo, como en los objetivos de etapa y en determinados temas transversales, el aprendizaje de una convivencia democrática y pacífica. Aprender a convivir es pues una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo además de un requerimiento formal de nuestras leyes.

El Programa educativo municipal “Aprender a convivir” del Ayuntamiento de Vigo es el primer programa educativo institucional que se está desarrollando en Galicia. Está organizado e impulsado desde la Concejalía de Educación y Mujer del Ayuntamiento de Vigo a iniciativa del colectivo Educadores/as pola Paz de Nova Escola Galega. El Programa está dirigido al conjunto de la ciudadanía, pero muy particularmente al profesorado, estudiantes y madres/padres de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Vigo. El objetivo fundamental del Programa es incentivar y favorecer la construcción de centros en los que se viva y disfrute de una convivencia respetuosa, democrática y solidaria. Más particularmente los objetivos son:

- 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, favoreciendo actitudes contrarias a todo tipo de discriminación;
- desarrollar una cultura de la paz asentada en los derechos humanos y en los valores de respeto, tolerancia y democracia;
- generar una red de mediadores y mediadoras de resolución de conflictos entre los estudiantes de los centros escolares de ESO del ayuntamiento de Vigo.

El Programa ofrece diferentes servicios y recursos como son. En primer lugar la formación para los tres sectores de la comunidad educativa, comenzando por la des-



tinada al profesorado, que es la clave del Programa. En segundo lugar, el asesoramiento a los centros inscritos en el Programa. En tercer lugar, el trabajo directo con el alumnado, fundamentalmente en la formación de una red de mediadores/as para la resolución de los conflictos entre los propios estudiantes. En cuarto lugar, el servicio de mediación para intervenir en posibles conflictos en los centros participantes, siempre y cuando se hayan utilizado previamente los mecanismos internos de resolución. También es de destacar los materiales de apoyo, entre ellos el libro *Aprender a convivir* (Jares, 2001a), en donde se recogen las claves desde las que se vertebra el programa; tres carteles: un sobre el Programa, otro sobre lo que favorece y entorpece la resolución de los conflictos (ver cuadro), y un tercero sobre la mediación; dos trípticos, uno sobre el programa y otro sobre la mediación; pegatinas; marcadores de libros; etc. Además de los materiales específicos del Programa, los centros participantes recibirán una “maleta pedagógica” con diferentes materiales didácticos relacionados con el Programa.

Para más información:

Instituto Municipal de Educación

Camiño do Chouzo, s/n. 36208 VIGO

Tfno. 986 20 49 12. Fax: 986 20 78 64

Correo-e: ofi.educacion@vigo.org

<http://www.aprenderaconvivir.org>



CUADRO

PROGRAMA EDUCATIVO MUNICIPAL “APRENDER A CONVIVIR”. VIGO

**ANTE UN CONFLICTO
¿QUÉ HACER?**

AYUDA A RESOLVERLO	ENTORPECE SU RESOLUCIÓN
* CALMARSE	* INSULTAR
* ESCUCHAR ACTIVAMENTE	* AMENAZAR
* EMPLEAR UN LENGUAJE RESPETUOSO	* CULPABILIZAR
* DIFERENCIAR EL PROBLEMA DE LA PERSONA	* ACUSAR
* FOCALIZAR LA ATENCIÓN EN EL PROBLEMA	* DESPRECIAR/RIDICULIZAR
* SABER DEFENDER LAS POSICIONES DE CADA UNO RESPETANDO LOS SENTIMIENTOS DE LA OTRA PARTE	* JUZGAR
* SABER PEDIR DISCÚLPAS CUANDO POSICIÓN SE COMETE UNA FALTA	* VER SÓLO NUESTRA
* PROPONER SOLUCIONES	* GENERALIZAR/“ETIQUETAR”
* BUSCAR ACUERDOS Y SER RESPETUOSOS CON LOS MISMOS	* PEGAR
* TENER ESPACIOS Y TIEMPOS PARA AFRONTAR LOS CONFLICTOS	* SACAR OTRAS CUESTIONES NO LIGADAS AL CONFLICTO



Referencias bibliográficas

- BARCELONA, P. (1992): Potmodernidad y comunidad: El regreso de la vinculación social. Trotta, Madrid.
- BOBBIO, N. (1991): El tiempo de los derechos. Sistema, Madrid.
- CASAMAYOR, G. (Cdr.) (1998): Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria. Graó, Barcelona.
- FRANTA, H. (1985): Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo. Societa Editrice Internazionale. Turín.
- GANDHI, M. (1988): Todos los hombres son hermanos. Sígueme, Salamanca.
- JARES, X.R. (1999a): Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Popular, Madrid, 2ª edición.
- JARES, X. R. (1999b): Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas. Vigo, Xerais. (Edición en gallego en Edicións.Xerais, Vigo, 1998).
- JARES, X.R. (2001a): Aprender a convivir. Xerais, Vigo.
- JARES, X.R. (2001b): Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Popular, Madrid.
- JUDSON, S. y OTROS (1986): Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación p para la paz y la Noviolencia. Lerna, Barcelona. (Reedición por La Catarata, Madrid, 2000).
- UNESCO (1996): La educación encierra un tesoro. Informe Delors. Santillana-Unesco, Madrid
- WATKINS, CH. y WAGNER, P. (1991): La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Paidós/MEC, Barcelona.



SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA



12

jornadas de consejos escolares
de las comunidades autónomas y del estado

I. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN.

I.1. El trabajo en los centros educativos es una tarea que implica al conjunto de la comunidad educativa. Sus diferentes miembros se enfrentan cada día con su labor. El profesorado ha de optimizar su tarea docente y educativa, el alumnado ha de aprender y dominar los contenidos educativos y formarse globalmente. En algunos casos estas tareas debe realizarse en un contexto o ambiente poco agradable o poco favorecedor. En manos de los agentes educativos está la posibilidad de mejorar este ambiente para facilitar la labor prioritaria: enseñar y aprender. Así podrán dedicar todas sus energías a seguir con éxito el proceso educativo que es el objetivo que se persigue.

Puede favorecer o dificultar el proceso educativo el ambiente que se crea en el aula o en el centro de una forma más o menos permanente a partir de la interacción que mantienen los diversos agentes educativos: profesorado, alumnado y demás miembros de la comunidad educativa. En el caso del aula, se añaden a la interacción las características del área, el método y el espacio; y en el caso del centro, el estilo organizativo y de gestión, los espacios y otras características del centro.

I.2. La convivencia es un objetivo específico y fundamental de todo el proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Su finalidad es la formación para un vida social adulta y la mejora del clima escolar.

En este empeño resulta imprescindible la cooperación de toda la sociedad. En efecto, la convivencia en los centros supone, en parte, un reflejo de la convivencia en la sociedad, con las contradicciones y problemas que se observan en la misma. Por ello, no resulta fácil aplicar soluciones definitivas para abordar la problemática de la convivencia en los centros educativos si en la sociedad en la que está inmersa la escuela se adoptan posiciones de agresividad y violencia, sea en el aspecto físico o en el psicológico, que inciden de manera directa o indirecta en los actores presentes en el ámbito educativo. La mejora de la convivencia en los centros educativos debe enmarcarse dentro de la necesaria mejora en las relaciones existentes entre las diversas personas, grupos e instituciones que conforman la sociedad.

I.3. Con independencia de que el conflicto es algo normal en toda sociedad libre y democrática, es preciso además tener en cuenta que el sistema escolar ha sido siempre y es por su naturaleza misma conflictivo y genera por sí mismo un elevado nivel de presión, imposición y violencia simbólica sobre la población escolar: asistencia obligatoria (cada vez más prolongada), cumplimiento obligado de tareas, convivencia forzada con los colegas no elegidos por uno, aceptación obligatoria de normas y condiciones de funcionamiento, autoridad y decisiones de los adultos, no siempre suficientemente consensuadas, etc. Nada tiene de extraño que el sistema escolar suscite reacciones cada vez más adversas en generaciones de jóvenes, pertenecientes a una sociedad que, por otra parte, es cada vez más permisiva y laxa en el nivel de sus exigencias con respecto a las generaciones jóvenes.

I.4. En la sociedad y en las familias existe en este momento un elevado nivel de permisividad en relación con las actitudes y los comportamientos de los jóvenes, y esta situación, con independencia de la valoración que en sí misma merezca, hace que se debilite la capacidad de los jóvenes para asumir el orden escolar, necesariamente caracterizado por el sentido de la obligatoriedad. A pesar de que el sistema educativo exige unas imposiciones, hay que ilusionar al alumnado para la adquisición de conocimientos.



Sobre las familias incide la crisis de los valores de las sociedades tradicionales, que no se acierta a sustituir por otros, con el consiguiente desconcierto. Al no saber muy bien en qué educar se suscita la inhibición y la actitud permisiva. Esto no significa que la familia sea el único factor de inhibición educativa, sino que existen otros elementos económicos, sociales, culturales, etc. que influyen en las actitudes permisivas.

1.5. Globalmente los jóvenes disfrutan en la actualidad de unas cotas de bienestar y de acceso al consumo impensables en la infancia y adolescencia que vivieron las actuales generaciones adultas. Salvando situaciones de claro desfase o abuso es evidente que el hecho no puede considerarse negativo. Pero hay que ser también conscientes de que tener ya y disfrutar de casi todo puede no favorecer especialmente la pedagogía del esfuerzo, sólo rentable a largo plazo, y sobre el que se asienta precisamente el sistema escolar, que se convierte, así, ante la estimación del joven, en contradictor y enemigo.

Malo sería, desde luego, elevar la cota del esfuerzo exigible hasta límites traumáticos o acentuadamente selectivos y discriminadores. Pero tampoco procede rebajarlos hasta el extremo de hacerlos inoperantes o, lo que es peor, consentir en establecer mecanismos que permitan burlar fácilmente las exigencias del esfuerzo, contribuyendo de esta forma a que el joven se haga la ilusión de haber conseguido lo que ni siquiera ha intentado.

1.6. Parece que en el tránsito entre dos siglos, con una revolución tecnológica acelerada y de cambio de valores, y con más medios materiales que nunca, estamos obligados a volver la vista hacia algunos de los valores más elementales, como el respeto a los demás, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad entre las personas; los principios básicos de la participación y la democracia; el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente, a la igualdad de oportunidades y al valor de la equidad.

Para ello, y dentro del ámbito escolar:

- a) Los docentes han de reflexionar sobre el papel y funciones que deben desempeñar ante los cambios que se están produciendo en la sociedad. El profesor actual “aprendió” las normas sociales de comportamiento en una estructura y en un sistema diferente del actual. Por lo tanto, el modelo anterior ya no sirve y el profesor tiene que cambiar de onda para que conecten los receptores de los alumnos.
- b) Los padres y madres han de comprometerse a participar en la elaboración y a favorecer el consenso y la aceptación de las normas de convivencia familiar, escolar y social.
- c) Los alumnos han de participar y contribuir en las normas de convivencia propuesta por los grupos de clase y las asambleas de alumnos, así como las propuestas y aprobadas por la comunidad escolar.
- d) El conjunto de la comunidad educativa debe comprometerse en la mejora de las normas de convivencia del centro.

1.7. Hay que ir a una visión amplia y positiva sobre la convivencia y aún sobre la disciplina, que las sitúe en el marco de la calidad de los procesos educativos y en la búsqueda de la armonía de las relaciones entre las personas y entre las instituciones y sectores de la comunidad escolar.

No parece adecuado a la realidad que los problemas de convivencia en los centros se presenten sólo en términos de conflicto y de violencia; esto proyecta sobre



ellos una fuerte carga de consideración negativa, que lleva como consecuencia a reclamar medidas eminentemente punitivas y de control, normalmente dirigidas contra los estudiantes, a quienes se considera principales causantes de los conflictos producidos en la escuela.

I.8. La creciente importancia que se da, no sólo en los medios de comunicación social sino también por parte de los poderes públicos y de la misma comunidad escolar, a los temas relacionados con la convivencia (violencia en las escuelas, problemas de orden y disciplina, hábitos poco facilitadores de las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad escolar, etc.), no se ha correspondido hasta ahora con una política positiva de iniciativas innovadoras y de acciones que den respuesta a los referidos problemas. Malo sería encomendarlo todo a un proyecto de endurecimiento de las medidas disciplinarias y punitivas, que luego, a la hora de la verdad, nadie llega de hecho a aplicar de todo, quizás porque acaba faltando convencimiento acerca de su eficacia.

I.9. Es preciso incidir de forma positiva desde el mundo educativo en el papel distorsionador que en el tema de la convivencia escolar tienen los medios de comunicación, porque se considera que, a menudo, dan una imagen equivocada tanto del profesorado, que se presenta como un colectivo estresado y desilusionado, como del alumnado, que se presenta como conflictivo. Esta imagen en ningún caso es representativa de la situación real en la que nos encontramos.

I.10. Los medios de comunicación, tanto a nivel nacional como en el ámbito de las diferentes Comunidades Autónomas, viene ocupándose cada vez con más frecuencia de las acciones violentas que ocurren en el entorno escolar. Lejos de tratar el problema en profundidad, algunos de estos medios buscan causar impacto y producen en la mayoría de los casos una alarma innecesaria que impide analizar el problema desde un óptica educativa y social adecuada.

Debería exigirse mayor rigor a los medios de comunicación social, especialmente a los de titularidad pública, en el cumplimiento de los acuerdos firmados para la protección de la infancia, evitando aquellos programas que promuevan contravalores y que propicien comportamientos antisociales. Es necesario, por último, desarrollar en los medios de comunicación campañas institucionales para que se valore la función educativa del profesorado.



II. PROPUESTAS CONCRETAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

II.1. En relación con el centro

II.1.1. El centro en su conjunto

II.1.1.1. Aunque el aula sea de suyo un marco privilegiado, tanto en lo que respecta a la relación del profesor con el alumno como del alumno con el profesor y entre los alumnos, es preciso establecer mecanismos que permitan mantener este nivel cualitativo de relaciones más allá de la clase en sentido estricto, de forma que el profesor sea educador y el educando se considere efectivamente tal en todos los momentos y espacios.

II.1.1.2. Se considera que, ante un conflicto que afecte a la convivencia en un centro, se deben agotar todas las posibilidades para resolverlo con criterios pedagógicos.

gicos en el marco más próximo a donde ha surgido, con los recursos humanos y los servicios existentes en el centro. Además, es importante convertir siempre los conflictos en una ocasión para aprender a convivir.

II.1.1.3. Habría que detectar en cada centro cuáles son los factores más importantes que están incidiendo negativamente en la convivencia escolar, para poder actuar con conocimiento fundado sobre ellos. Disponer de información objetiva sobre los tipos de dificultades más comunes o más llamativas, conocer el contexto en que se producen, qué alumnos los protagonizan, con qué profesores, con qué frecuencia. Analizar las posibles causas y los remedios que se están aplicando. En todo caso, la crítica constructiva y su aceptación pacífica supone un firme pilar donde fundamentar la convivencia entre los grupos humanos en general, lo cual tiene una aplicación especialmente relevante en el ámbito educativo.

II.1.1.4. Es sabido que el entorno físico condiciona de algún modo las conductas humanas. Debe asegurarse que los centros reúnan un mínimo de condiciones en su infraestructura y educar al alumnado en su conservación y respeto.

II.1.1.5. Ha de abrirse el centro al desarrollo de actividades en colaboración con organizaciones e iniciativas sociales del entorno. Se trata de posibilitar que los propios alumnos y alumnas impulsen actividades en organizaciones mixtas con entidades juveniles, del barrio, ONGs, ... Serán elementos de mejora de la convivencia la socialización con otros jóvenes, el introducir en el centro proyectos para actuaciones solidarias, así como las actividades artísticas con proyección al exterior. También sería efectivo, en este sentido, llevar “invitados” 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. En definitiva, se trata de romper el aislamiento que tienen los escolares en sus círculos de amistad, que en ocasiones son excesivamente reducidos. En tal sentido ha de entenderse un deseable incremento de la relación de la escuela y su entorno, para que la escuela no quede aislada de las realidades cívicas en que se inscribe.



II.1.2. El Proyecto Educativo de Centro

II.1.2.1. La convivencia es objetivo formativo en sí mismo y no ha de entenderse solamente en el sentido de que sea un simple medio con vistas al aprovechamiento y progreso en los demás niveles de formación e instrucción. Como tal ha de ser tratada en el Proyecto Educativo de Centro, en el que se han de hacer explícitos los rasgos y características del modelo de convivencia, de relaciones y de trabajo que se aplica en el Centro Educativo, tanto en lo relativo a la convivencia interna dentro de cada sector (profesorado, equipo directivo, personal no docente, alumnado y familias), como de los diferentes sectores entre sí.

II.1.2.2. Aunque haya una buena gestión global de la convivencia, los problemas aparecerán, porque son propios del cualquier sistema de relaciones humanas, pero la prevención contribuye a reducirlos. El abordarlos y resolverlos con serenidad, con razonamiento, con implicación cooperante de los afectados, conduce a su transformación en oportunidades para madurar y crecer.

Con vistas a ello el PEC, debe fomentar la adquisición de capacidades y habilidades sociales, un clima de relaciones positivo y las estrategias necesarias para tratar los conflictos cuando se vislumbra su inicio, mediante sesiones de tutoría y dinámica grupal. Deberán disponerse tiempos escolares abiertos al diálogo, la expresión, la comunicación y el debate, con estructuras de clase más flexibles.

II.1.2.3. Asimismo, el PEC debe tener en cuenta cuestiones referidas a la disciplina, el orden, el silencio, el respeto a la norma y aún los hábitos de limpieza y cuidado de materiales porque su condición de medios los hace imprescindibles para una convivencia en que se garanticen los derechos de todos y el bienestar colectivo. Por eso mismo, estos objetivos formativos y aspectos de la convivencia no debieran estar hoy tan faltos de estima.

Algo parecido habría que decir en relación con el uso respetuoso del lenguaje y las normas de corrección en el trato.

II.1.2.4. Estos proyectos educativos de centro deberían programar los temas transversales, atendiendo al entorno del centro, al medio sociocultural y a la trascendencia de las necesidades educativas, haciendo del espacio escolar un espacio para el diálogo social, no quedándose, como ocurre frecuentemente, en una exposición meramente formal sino en una eficaz defensa y actuación en el campo de los valores.

II.1.2.5. Nuestra sociedad en general y los centros educativos de forma más concreta están adquiriendo cada vez una mayor diversidad cultural. Los Proyectos Educativos, los Proyectos Curriculares de Centro y las programaciones de aula han de ser elaborados desde una perspectiva multicultural, prestando especial atención a las diversas realidades culturales con las que deben convivir diariamente. De esta forma estaremos contribuyendo desde el sistema educativo a que los estudiantes valoren la diversidad cultural y aprendan a convivir en ella.

II.1.3. El currículo y la transversalidad

II.1.3.1. 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 currículum. 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.

II.1.3.2. Los contenidos del currículo han de ser significativos para el alumnado y atender a sus necesidades e intereses, propiciando una enseñanza más vital y vivencial, máxime en la etapa obligatoria.

Así mismo, debería plantearse si los contenidos que se imparten en la ESO y, en general, en la educación obligatoria, con un fuerte componente disciplinar, responden a las necesidades de formación de los jóvenes, sobre todo, de cara a su participación como miembros activos de una sociedad democrática y compleja como la actual, al inicio del siglo XXI. En todo caso, si hablamos de educar en y para la convivencia las habilidades de comunicación para participar, debatir y discutir se convierten en las principales herramientas que tenemos que fomentar.

II.1.3.3. 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 (con su correlato lógico en las evaluaciones, sobre todo en los primeros cursos), hasta en las disposiciones normativas de los currículos.

II.1.3.4. El carácter transversal de la educación en valores exige un especial cuidado de previsión y una coordinación entre los profesores que pasan por el aula o la etapa para que todos incorporen en esos ámbitos las relaciones basadas en el respeto a las personas, así como los derechos humanos de libertad, justicia, tolerancia



activa, no discriminación por razón de género, etnia, religión, lengua, el interculturalismo, la solidaridad, especialmente con los más débiles... No sólo como objeto de conocimiento teórico sino también como aprendizaje de actitudes y de comportamientos tolerantes y solidarios.

II.1.3.5. Es preciso hacer efectiva la flexibilización del currículo. Para muchos de los alumnos, y en especial para muchos de los que tienen más dificultades en su itinerario escolar, el gran problema para resolver es lo que se refiere a las exigencias curriculares. La conversión de parte de la enseñanza secundaria en obligatoria está siendo una enorme fuente de frustraciones y problemas para todos aquellos alumnos que no están en condiciones de afrontar con éxito las exigencias crecientes de los programas académicos.

Los centros escolares y los profesores no siempre disponen de experiencia en este tipo de oferta complementaria, y la administración no siempre arbitra los medios precisos para llevar a cabo una actuación curricular que afronte la diversidad de los alumnos con ciertas garantías de éxito; tal efectividad debe conseguirse en la medida que haya una aportación suficiente de medios y recursos y el debido compromiso profesional de los equipos docentes. Parece evidente que, mientras no se resuelva esta cuestión de la flexibilidad curricular, estaremos ante problemas de convivencia de difícil solución con simples medidas disciplinares.

II.1.4. Las normativas de régimen interno

II.1.4.1. A convivir se aprende conviviendo y, por tanto, en los centros escolares tiene especial trascendencia todo lo que regula la convivencia: los derechos y deberes de sus componentes, las normas de convivencia, los sistemas de resolución de conflictos, los mecanismos de participación en la toma de decisiones, el reparto de poderes y responsabilidades, las posibilidades de asociación, el funcionamiento de los órganos colegiados, los criterios de distribución y utilización de tiempos y espacios...No debe olvidarse en ningún caso que la experiencia confirma que, a medida que aumenta la participación del alumnado, disminuye la conflictividad.

II.1.4.2. Se hace necesario que las normativas de convivencia en los centros se elaboren y se reelaboren de forma constante, no sólo por la necesidad de su continua actualización, sino también para poder ofrecer así al alumnado la posibilidad de participar en su establecimiento.

Mal se podría pretender un elevado nivel de identificación de los alumnos con las normativas si las encuentran ya hechas y promulgadas y no hubo prácticamente participación suya en dicha elaboración y establecimiento. La participación significativa en la elaboración de la norma lleva aparejada la identificación con ella y un pacto implícito en favor de su acatamiento.

II.1.4.3. Las mismas normas del reglamento de régimen interior pueden, en ocasiones, ser causantes de conflictos. En efecto, una disciplina férrea, alejada de la realidad vital del alumnado, no ayudará a crear un buen clima en el centro. Tampoco ayudan a un buen clima convivencial las actitudes exclusivamente permisivas y comprensivas. Desde las actitudes de autoridad y al mismo tiempo de comprensión, es decir, haciendo combinación de autoridad y afecto, los niños y niñas aprenden a descubrir los límites y las relaciones con los demás desde el respeto y la igualdad.

Por todo ello se debe utilizar con mayor frecuencia y rigor los cauces de participación existentes: Comisiones de Convivencia, Junta de Delegados, Asambleas de



[108]

Aula, y superar el recurso a los RRI principalmente como catálogo de faltas y sanciones, con los correspondientes procesos de instrucción de expedientes sancionadores. Así pues, la construcción de los RRI será objetivo que exige la participación y reconocimiento de toda la comunidad educativa atendiendo a su entorno y necesidades específicas.

II.1.4.4. El Reglamento de Régimen Interno del Centro debe contemplarse, no sólo como un código de sanciones, sino como la concreción de los principios y objetivos del centro docente, ofreciendo un servicio escolar para la formación de un modelo de persona libre que ha asimilado su propia escala de valores y la proyecta mediante el ejercicio de la solidaridad y el respeto a los demás, a las instalaciones del centro y a los bienes colectivos sociales, culturales y medioambientales. Debemos evaluarlo periódicamente, para conocer sus resultados.

II.1.5. El aula

II.1.5.1. La consolidación de una comunidad democrática de aprendizaje tiene un primer referente que es el aula, porque es en ella donde al final la interacción entre alumnado y profesorado definirán el ambiente social que se manifieste en este importante recinto escolar. En este sentido han de tenerse en cuenta los siguientes referentes y valores educativos: la organización social del aula desde la perspectiva de la participación y no de la pasividad del alumnado; el trabajo de éste, sea individual o grupal; el empleo de estrategias metodológicas que fomenten la motivación, y la relación profesor/alumno basada en la afectividad y comunicación y no en el autoritarismo, teniendo presente que el clima del aula condiciona el clima del centro.

II.1.5.2. La falta de motivación en un sector del alumnado con respecto a los objetivos formativos del sistema escolar aparece como determinante de situaciones conflictivas. Aunque el problema trasciende las posibilidades de acción de la escuela y 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.

II.1.5.3. Los alumnos aprenden, en gran medida, gracias a las interrelaciones entre ellos. Es básica la dinámica del grupo clase para el aprendizaje de todos sus miembros. El papel del profesorado no es, pues, suficiente; un grupo que no fuera diverso frenaría el avance de sus integrantes; de ahí la importancia del grupo clase y las relaciones que se establecen entre sus componentes.

La convivencia tiene que fundamentarse en la aceptación de la diversidad; esta es la que hace que la convivencia sea posible, rica, interesante y provechosa para todos. Desde los centros se ha de promover un buen aprendizaje convivencial, para que en el ámbito social los alumnos, futuros adultos, se comporten correctamente y aprovechen las grandes posibilidades de la diversidad humana.

La escuela ha de evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades. Las tendencias actuales favorecedoras de hacer agrupaciones segregadoras, de agrupar a los alumnos en función del supuesto nivel académico, no ayudan a la necesaria diversidad, lo cual dificulta la convivencia. Las agrupaciones homogéneas no favorecerán la convivencia, el compañerismo, la colaboración, la solidaridad y sí la competitividad.



La escuela ha de ser un instrumento imprescindible para evitar uno de los grandes peligros del presente y del futuro: la exclusión social.

II.1.5.4. La obligatoriedad, junto con otros aspectos relacionados con ella, comportan en estos momentos una realidad incuestionable: la presencia en las aulas de ESO de algún sector del alumnado que, a veces, no encaja con las actuales propuestas educativas de los centros.

Ante esta nueva realidad no sirve el planteamiento de que aquel alumno o alumna que no se adapte o se integre que se vaya, postura que nos llevaría a una escuela selectiva y excluyente. Tampoco son fáciles y viables las soluciones que inciden únicamente en el profesorado.

Una opción coherente estaría en la apuesta por introducir en la acción educativa el máximo de elementos que faciliten o favorezcan el cambio (y, por tanto, la adaptación y la integración) en el alumnado, considerando que algunos ámbitos de la institución escolar, especialmente el curricular y el organizativo, pueden sufrir variaciones encaminadas a esta finalidad.

II.1.6. La Comisión de Convivencia

II.1.6.1. Se recomienda que en todos los centros educativos se constituyan *Comisiones de Convivencia* con el propósito de promover la convivencia en los centros. En dichas comisiones deberán estar presentes todos los sectores implicados en la vida del centro.

Además de velar, en orden a la convivencia por el correcto ejercicio de los derechos y deberes de todos los miembros que componen la comunidad educativa, tendría que llevar a cabo también de una forma prioritaria una labor preventiva con la finalidad de evitar hechos y actitudes contrarios a la convivencia en el centro. Dicha labor preventiva se puede concretar en aspectos tales como: revisión anual del RRI, plan de acción tutorial sobre la convivencia con supuestos prácticos, colaboración familiar, control de asistencia, atención a la diversidad, etc.

La Comisión de Convivencia debería de disponer de unos mecanismos rápidos y coherentes de mediación para adoptar alternativas educativas sin necesidad de recurrir a expedientes disciplinarios.

II.1.6.2. Se propone que se organicen cursos específicos de formación (competencia social, mediación, etc.) para los padres y las madres, especialmente los que formen parte de la Comisión de Convivencia del centro, y que en la formación inicial y permanente de los maestros y profesores se faciliten recursos y estrategias para tratar los problemas de convivencia.

II.1.6.3. En cada localidad hay que hacer programas integrales y multidisciplinares en los que participe toda la Comunidad Educativa, entendida en sentido amplio: centros educativos, concejalía de educación, concejalía de bienestar social, familias, policía local, inspección educativa y otras entidades.

II.2. En relación con los órganos colegiados de gobierno

II.2.1. El Consejo Escolar



[110]

II.2.1.1. Es preciso dotar a los Equipos Directivos y a los Consejos Escolares de autonomía y capacidad suficiente para impulsar y concretar la convivencia tratando de evitar el acudir a procesos administrativos complejos.

II.2.1.2. Dentro del marco de autonomía de funcionamiento que las Leyes confieren a los centros educativos, se deberá adecuar su organización, para dar respuesta a las dificultades que pusieran en peligro la convivencia, en los términos siguientes:

Facilitar a los centros mayor autonomía organizativa y curricular, apoyando, desde la Administración Educativa, aquellas iniciativas y proyectos que, generados desde la comunidad educativa, estén orientados a una mejora de la convivencia escolar

Prestar atención a otros aspectos organizativos del centro: horarios, vigilancias en las horas de estudio y recreo, ya que las conductas contrarias a la convivencia raramente se producen en horas de clase y dentro de las aulas.

II.2.1.3. Los Consejos Escolares deberán realizar un diagnóstico sobre la situación de la convivencia en su propio centro escolar y sobre sus puntos fuertes y puntos de conflicto y tensión, como parte esencial y previa para la adopción de acciones específicas al respecto.

La Administración educativa deberá preparar los materiales oportunos y formar a los equipos directivos y Departamentos de Orientación en las mencionadas técnicas de diagnóstico.

II.2.1.4. El Consejo Escolar tiene responsabilidad sobre todos los procesos organizativos del centro que inciden en la convivencia y buen ambiente.

II.2.2. El Claustro

II.2.2.1. En la mejora de las relaciones existentes en los centros, el *Claustro* de profesores adquiere un papel de especial trascendencia, dado su profundo conocimiento de los resortes de la institución escolar. Los planes específicos de convivencia que deban ser implantados en los centros tendrán que estar necesariamente influidos por las consideraciones que al respecto presenten los miembros de este órgano.

II.2.2.2. Es muy importante la coordinación de todo el claustro o, como mínimo, del equipo docente de nivel para actuar con los mismos criterios, sobre todo en lo que se refiere a la coordinación curricular y al seguimiento del alumnado.

Es imprescindible que el equipo docente, que en conjunto es el que realiza la función tutorial, ponga en común el conocimiento e información de los acontecimientos de cada aula, coordine los contenidos, las metodologías y la gestión del aula y ajuste los criterios generales de evaluación, promoción y certificación.

Para posibilitar lo anterior es necesario en todos los centros, especialmente en los de secundaria:

- a.- Hacer posible la existencia de equipos docentes que actúen sobre un número reducido de grupos de alumnos y que lo hagan con continuidad.
- b.- Disponer de tiempos en el horario de los profesores para que pueda realizarse la reflexión y la coordinación en profundidad dentro de estos equipos.



[111]

II.3. En relación con la Dirección

II.3.1. Es importante el papel que puede jugar la Dirección de los centros en este tema, como líder que fomenta el diálogo y la convivencia entre los padres y todos los sectores educativos.

II.3.2. Otra de las medidas importantes en relación con la convivencia es llevar a cabo estrategias concretas de formación de los directores/as de los centros escolares, con cursos específicos de formación en los cuales se introduzcan ejemplos prácticos de actuación en casos problemáticos de conflictos entre alumnos, situaciones sociales o laborales complicadas, etc. Eso les permitiría ir captando qué tipo de actuaciones son más pertinentes para afrontar los problemas y para organizar la escuela de una manera operativa.

II.3.3. El equipo directivo ha de asumir el compromiso de estimular y garantizar las actitudes que promuevan la convivencia evitando así otras actitudes de inhibición que se producen a veces entre el profesorado. En este punto adquiere suma importancia el papel de liderazgo que tiene el equipo directivo para dinamizar a los educadores, así como el papel que tienen los educadores para dinamizar a los alumnos y a las familias.

II. 4. En relación con toda la comunidad escolar

II.4.1. La convivencia es un factor de calidad que debe construirse de modo intencional y sistemático mediante las actuaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Aprender a convivir es un objetivo exigible a la institución escolar en todas sus etapas. Es preciso, por tanto, que todos los agentes de la comunidad educativa, entre ellos todos los profesores, no solo los tutores o los orientadores, se sientan corresponsables de esta tarea.

Se observa que cuando un colectivo de docentes, padres y madres, alumnos,... se proponen la realización de alguna acción en este tema de la convivencia, se produce de forma espontánea una mejora, aún sin comenzar la actuación concreta; por lo tanto, se aconseja realizar esfuerzos en la planificación de actividades en este ámbito, aunque sus propósitos no sean demasiado exigentes o ambiciosos.

II.4.2. Las encuestas revelan que todos los sectores de la comunidad escolar aprecian como altamente positivo el empleo del diálogo como medio para resolver las situaciones conflictivas. Se estima positivo su tratamiento directo y detallado con las personas implicadas: profesores, estudiantes, y también familias, y que solamente en casos excepcionales pase el asunto al consejo escolar o a la comisión de disciplina.

II.4.3. Es preciso desarrollar un amplio plan de formación dirigido al profesorado, familias, alumnado y personal no docente, que tenga como objetivo destacar la importancia de tener establecido un modelo de relaciones o de convivencia en cada centro educativo, que sea consensuado por todas las partes, respetado por todos, y basado en la idea de que “sin normas no podemos funcionar”. El trabajo en grupo debe pasar del campo teórico al práctico. No se puede olvidar tampoco que favorecer la participación es favorecer la convivencia. Asimismo el conocimiento mutuo y el intercambio de experiencias entre los centros facilitaría las relaciones entre la comunidad escolar.



[112]

II.5. En relación con el profesorado

II.5.1. El profesorado en general

II.5.1.1. Preparación específica

II.5.1.1.1. Se hace necesario introducir en la formación inicial y permanente del profesorado los aspectos referidos al complejo mundo de relaciones interpersonales en los centros: técnicas de motivación, habilidades sociales, resolución de conflictos y estrategias para fomentar la participación. Así pues, el futuro del factor convivencial en los centros educativos se debe caracterizar por una preparación específica del profesorado tanto en los aspectos teóricos como prácticos para atender situaciones relacionadas con la convivencia y la conflictividad.

Es necesario, también, una formación graduada que vaya desde la formación inicial, los cursos ofrecidos desde los servicios de la administración o los centros de profesores, a la formación en los propios centros y en las distintas zonas.

II.5.1.1.2. Aquellas Administraciones educativas que no lo hayan hecho ya deben desarrollar de forma inmediata lo previsto en el artículo 24.2 de la LOGSE y su desarrollo en el R.D. 1692/1995 de 20 de octubre, (BOE de 09/11/95) en relación con el Curso de Cualificación Pedagógica para el profesorado de educación secundaria, mediante convenio con las Universidades o por iniciativa propia.

Durante los procesos de formación se fomentará en los profesores una actitud de implicación en su tarea docente que les conduzca a:

- Evaluar el fracaso escolar como un factor importante de desmotivación, que genera sentimientos de exclusión y actitudes reactivas de agresividad en los alumnos.
- Establecer en las aulas estrategias metodológicas que promuevan la cooperación entre los alumnos, mediante la constitución de equipos heterogéneos de trabajo en el aula, como forma de atender a la diversidad y mejorar, así, la convivencia.
- Reflexionar sobre la relación entre las decisiones curriculares que se han de tomar en la práctica docente y la motivación e implicación del alumnado.

II.5.1.1.3. Dentro de las tareas de preparación del profesorado ha de procurarse la tutorización de quienes se inician en el ejercicio de la docencia, dándoles a conocer las normas de convivencia, previniéndoles de posibles situaciones problemáticas y ofreciéndoles ocasión para que ellos aporten también sus opiniones y experiencias.

II.5.1.1.4. Es preciso superar los estereotipos vigentes en relación con el profesorado de primaria y de secundaria, algo que puede dificultar la relación entre ellos, sobre todo en la ESO donde ambos grupos de profesores deben trabajar juntos. En este sentido las diferencias en su formación y experiencia no debieran actuar como un factor de disgregación e incomunicación sino como una posibilidad de complementación mutua. Cada uno de los grupos puede aportar al conjunto una experiencia diversa pero que constituye una dimensión necesaria para llevar a cabo la función educativa en la ESO. En este sentido, sería deseable una mejora efectiva en la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria.

II.5.1.2. Valoración social



[113]

II.5.1.2.1. El liderazgo del profesorado posee un papel primordial a la hora de contemplar Planes de actuación concretos en el ámbito de la convivencia. Este liderazgo debe estar basado, entre otros factores, en un prestigio personal ganado ante el alumnado, reconocido por el mismo y sustentado en posicionamientos de razón y coherencia mantenidos por los docentes. Asimismo, es fundamental trabajar por el reconocimiento y la dignificación social de la función docente, lo que repercutirá en la autoestima del profesorado y en una mayor motivación para el ejercicio de sus funciones.

II.5.1.2.2. Aunque la convivencia no esté necesariamente vinculada a una igualdad u homogeneización de situaciones o de categorías profesionales, parece claro que las situaciones de duda respecto del futuro laboral, las de provisionalidad en el destino o de inseguridad profesional, que afectan a un amplio sector del profesorado, no favorecen en nada el clima de positiva convivencia y cooperación.

Siempre sin perjuicio de los principios de competencia, mérito y publicidad, la administraciones educativas debe hacer un decisivo esfuerzo por ofrecer a todos los profesores posibilidad de adquirir estabilidad y promoción laborales.

II.5.2. La acción tutorial

II.5.2.1. Se destaca la importancia del ejercicio 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. Es preciso que el centro establezca criterios de adjudicación de tutorías teniendo en cuenta las necesidades de este alumnado. Para mejorar esta atención tutorial se recomienda que se organicen cursos de formación que faciliten estrategias para llevar a cabo esta labor.

II.5.2.2. Potenciar el papel de la tutoría en tres aspectos: en primer lugar, confiriendo mayor relieve a su “papel mediador”; en segundo lugar, otorgando al tutor una cierta capacidad ejecutiva en relación con las situaciones que afectan a la convivencia; por último, posibilitando una mayor dedicación horaria a la función tutorial. El tutor como “mediador de conflictos” debe intervenir en la solución educativa de los problemas de convivencia mediante el análisis de la situación entre las partes, antes de acudir a la estricta aplicación del régimen disciplinario. No siempre es útil acudir directamente al Director o Jefe de Estudios.

II.5.2.3. Se ve la necesidad de poner mayor coordinación en el ámbito de acción tutorial:

- Entre los tutores del mismo ciclo y de ciclos diferentes.
- Entre orientadores y tutores (se hace mención a la importancia de mantener una reunión semanal entre orientador y tutores para analizar la situación y planificar acciones conjuntas).

La formación de equipos docentes que compartan el Proyecto Educativo del Centro facilitará y fomentará la coordinación de la acción tutorial, homogeneizando tratamientos e iniciativas tendentes a favorecer la convivencia y potenciando la eficacia de los mismos.

En la labor de evaluación, el equipo de profesores de un grupo hará el seguimiento de la adquisición de hábitos sociales, de interiorización de normas, de habilidades de comunicación y cooperación. Pero también, de los avances de la conviven-



cia en el grupo, de la contribución de cada alumno al mismo, de los problemas que hayan surgido y del modo como se han resuelto...

II.5.2.4. La tutoría debe realizarse en un horario adecuado que facilite la tarea y el interés. Proponemos que para evitar el desinterés y el cansancio la tutoría no se sitúe ni a primera ni a última hora de la jornada escolar.

Durante las sesiones de tutoría se deberán desarrollar actividades sobre mecanismos y estrategias de resolución de conflictos, con casos y ejemplos prácticos.

Es conveniente contemplar tiempos para que los alumnos puedan hablar entre ellos, analizar temas y proponer actuaciones.

También deben realizarse actividades de educación emocional, como: identificación de emociones y estrategias para su gestión, desarrollo del autoconocimiento, identificación de los síntomas de estrés y su incidencia, educación de las habilidades sociales, desarrollo de habilidades para la convivencia, etc.

Debe enriquecerse la acción tutorial en la dimensión de la atención a las familias de los alumnos. Ello exige la previsión de tiempos suficientes y adecuados que faciliten la asistencia de padres y madres, la realización de reuniones periódicas con éstos para garantizar el conocimiento del alumnado e intercambiar información entre la familia y los educadores sobre su proceso educativo.

II.5.2.5. Resulta también muy importante el enriquecimiento de la acción tutorial en relación con la atención a las familias de los alumnos. Ello exige, además de otros requisitos, la previsión de tiempos suficientes y adecuados para que esta relación con las familias sea efectivamente posible, así como la convocatoria periódica de reuniones del tutor con el conjunto de padres de alumnos.

II.5.2.6. Dada la enorme importancia de la acción tutorial, en relación con el tema de la convivencia y con otros muchos, esta función deberá ser incentivada en los términos que oportunamente fije cada Comunidad Autónoma. Se trata de exigir más de la tutoría y, por lo tanto, compensarla.



II.5.3. Los orientadores

II.5.3.1. Sería de gran importancia que los orientadores, de común acuerdo con el profesorado, asumiesen como una parte normal de sus tareas hacer sesiones de trabajo con las familias sobre los temas que afectan a la convivencia. Estas reuniones no deberían ser sólo individuales (en las que el tema habitual es el hijo), sino también colectivas (en los que los temas sean más variables y alcancen a cuestiones relacionadas con la problemática general de la convivencia y las relaciones entre sectores dentro del centro, así como a temas de salud, perspectivas de futuro para los niños, etc.

II.5.3.2. En lo que se refiere a dotación de plantillas, en centros con inmigrantes o con colectivos en desventaja social, el Departamento o el Equipo de Orientación tendrán la dotación adecuada a las necesidades específicas de compensación educativa de ese centro, incluyendo el apoyo de los servicios técnicos especializados en prevención y recuperación de conductas antisociales.

Debería generalizarse a la Educación Infantil y Primaria la figura del Orientador, así como aumentar el número de orientadores junto a profesores de apoyo en la ESO.

II.5.4. El trabajador social y el educador social. La mediación

II.5.4.1. Es necesario incorporar nuevos profesionales al elenco de personas que trabajan en la escuela o en conexión con las escuelas. La violencia, en efecto, no es un problema escolar sino que surge como consecuencia de muchos factores, algunos de ellos ajenos a la escuela (las familias, los grupos de amigos, el propio clima que se respira en el medio social, etc.) Es preciso, por ello, integrar la actuación formadora de los profesores en un marco más global en el que se trate de abordar no sólo la educación de los sujetos sino su adaptación social más general. Para ello será precisa la presencia de trabajadores/as sociales y/o educadores/as sociales que prolonguen la atención hasta las familias y el medio ambiente; personal sanitario (de enfermería o medicina) que atienda problemas relacionados con la salud. A veces (en situaciones más complicadas) puede ser conveniente trabajar en estrecha colaboración con la policía local y con las autoridades locales en general. Está dando buen resultado en países de nuestro entorno la presencia de chicos jóvenes en los colegios para ejercer, desde una posición más próxima y horizontal con los alumnos, un cierto tipo de apoyo y supervisión en las situaciones conflictivas.

Los profesionales de quienes hablamos podrían asumir, entre otras funciones, la de *mediador*, capaz de actuar al margen de presiones específicas de los sectores implicados en los conflictos, con intervención asimismo en los factores externos al centro que afecten a la convivencia.

Entre sus funciones también podría estar la de organizar actividades extraescolares y de ocio para el alumnado que requiera una atención específica, ya que a menudo vive situaciones familiares problemáticas.

II.5.4.2. Habrá que crear o desarrollar, cuando la presencia y características del alumnado inmigrante lo requiera, la figura del mediador intercultural de distrito, barrio o municipio para facilitar la comunicación entre las familias y el centro educativo.

II.6. En relación con las familias

II.6.1. Es preciso tratar de implicar y potenciar más la participación de padres y madres de forma organizada en la elaboración de los reglamentos normativos y en la resolución satisfactoria de situaciones conflictivas. A unas familias plenamente implicadas en las tareas de planificación y gobierno de los centros se les haría normal una mayor operatividad en la resolución de situaciones conflictivas y en general en las situaciones de orden interno y convivencia.

Cuando se produzca la incorporación de nuevo alumnado, debe ser informado de la normativa de convivencia vigente en el centro, de cara a fomentar el mutuo conocimiento y aceptación de normas de convivencia compartidas y/o consensuadas en el centro escolar y en el ámbito familiar.

II.6.2. La participación de las familias y sus organizaciones en la Escuela y de manera especial en aquellos casos en que existe Escuela de Padres, contribuye a crear un mejor clima de entendimiento, por lo que deberán de estimularse acciones en este sentido y crear espacios donde pueda reflexionarse sobre normas de convivencia, valor de la escuela, etc. Bueno sería también la formación conjunta de padres y profesores con un facilitador externo en temas como: teoría de los valores y de la pedagogía del valor, la crisis de la sociedad actual, necesidad de incorporar a la familia a la vida de los centros, el contexto socio-familiar como generador de conflictos, los valores del entorno. En todo caso se debería abrir el Centro hacia las familias, ofre-



[116]

ciendo sus instalaciones para la participación de las familias en reuniones, cursos de formación, actividades de todo tipo, etc.

Sería conveniente potenciar la escuela de padres y campañas de concienciación, incidiendo en la importancia de estructurar la gran cantidad de información confusa que puede llegar a los adolescentes (internet, TV, carteles, etc.)

II.6.3. La integración de los padres y madres en la vida del centro es de vital importancia, pero para que esto suceda es necesario establecer una serie de estrategias como: realizar asambleas de aula con cada tutor, establecer horarios de reunión asequibles a los padres, buscar espacios de reflexión y debate, puestas en común y actuaciones concretas, formar comisiones mixtas para realizar distintas funciones, reglamentos, programación general anual, poner en práctica medios de intercomunicación de padres y tutores, etc.

II.7. En relación con el alumnado

II.7.1. Para lograr una convivencia sólidamente asentada en los centros docentes se hace necesario considerar al alumno como el centro del proceso educativo, teniendo presente que todos los alumnos son diferentes y únicos. Cualquier medida encaminada a la mejora de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo debe estar presidida por esta consideración, sin la cual las medidas que se adopten nunca podrán llegar a alcanzar sus objetivos. El componente de confianza en las potencialidades del alumnado representa un poderoso elemento para favorecer la armonía en las relaciones existentes en los centros educativos.

II.7.2. No puede haber conformidad ni, mucho menos, aceptación e implicación positiva del alumnado en la dinámica escolar si ésta es vivida por él exclusivamente como imposición.

Es preciso ampliar el papel y protagonismo del alumnado para que a través de las normas de convivencia del centro se asuman las responsabilidades adecuadas a su edad y capacidad. El Centro debe ser un lugar donde se aprenda y se ejercite un tipo de convivencia que disponga para vivir en todos los contextos.

Sucede, en parecido sentido, que el derecho de reclamación es un derecho ciudadano y es, por lo tanto, altamente conveniente que el alumno se acostumbre a ejercerlo debidamente. Este ejercicio en el ámbito de la escuela debe ir más allá del episodio escolar de la calificación o del examen.

II.7.3. Los alumnos con problemas en la mayoría de los casos necesitan aprender habilidades sociales muy concretas, que les reporten éxitos puntuales. Serán estas experiencias las que configuren su mentalidad y sus valores, no los discursos moralizantes o conmisericordiosos.

II.7.4. Es necesario organizar clases de lengua castellana y, en su caso, de las demás lenguas oficiales de España cuando los centros escolaricen alumnado que las desconozca, respetando, al mismo tiempo, el principio de normalización.

Esta dificultad supone para estos alumnos una barrera que les impide progresar en su escolarización y acaban por caer en la marginación –y su consiguiente incidencia en la conflictividad escolar- que se quiere evitar teniéndoles simplemente escolarizados.

La incorporación de alumnos y alumnas al centro debe ir acompañada de la detección de su nivel y posibles dificultades de aprendizaje, así como el diseño de un



período de transición, con los apoyos necesarios para su mejor adecuación y seguimiento del Proyecto Educativo del Centro.

II.7.5. Ya en los centros de infantil y primaria puede haber asambleas de aula mensuales (utilización de “critico, felicito, propongo”), con elección y asunción democrática de responsabilidades y acuerdos por escrito, incidiendo en los valores de solidaridad, tolerancia, respeto mutuo, normas de convivencia y cumplimiento por el grupo e individualmente.

Desde la Administración y toda la comunidad educativa debe potenciarse las asociaciones juveniles, en general, y de estudiantes, en particular, para mejorar la participación del alumnado de forma organizada en el centro, y potenciar una cultura de participación.

II.7.6. Se debería prestar una atención especial a las conductas de los alumnos respecto a la limpieza, el cuidado con los muebles y material escolar, con mayor respeto al trabajo del PAS. Erróneamente suele dársele escasa importancia a comportamientos poco cívicos que se consideran como faltas “menores” (tirar papeles al suelo, pintar en las mesas, ...). Además de otras significaciones, tales comportamientos representan una falta de respeto al trabajo al personal de limpieza u otras categorías del personal laboral. La falta de consideración hacia estos miembros de la comunidad educativa es uno de los comportamientos a erradicar y que aquí venimos comentando.

Que el alumnado disponga de material en común sobre todo en los niveles de infantil y primaria puede contribuir a la consecución de diversos objetivos. En primer lugar, crear actitudes y hábitos de solidaridad y valoración de los bienes comunes. En segundo lugar, facilitar el acceso de todo el alumnado al material escolar. Por último, para al alumnado para un consumo responsable.

II.7.7. Hay que impulsar la participación del alumnado en la vida general del centro y el protagonismo en su propio proceso educativo, corresponsabilizándose gradualmente de sus opciones y resultados. Para ello se precisan normas diferentes que los respalden (más claras y operativas): mayor autonomía organizativa para los centros, ajustar en muchos casos los roles profesionales del profesorado, y acentuar, tanto como sea posible, las medidas preventivas, así como las correctoras sin descartar, si fuera el caso, las sancionadoras precisas.

II.7.8. Están apareciendo sectores cada vez más nutridos de escolares que, más allá incluso de las edades normales de escolarización obligatoria, asisten al centro amparados por las normativas vigentes, pero en actitud de total desmotivación y desinterés. Los centros son considerados una institución hostil por parecerles contrarios a lo que son en esos momentos los intereses de esos alumnos.

Este tipo de problemas sólo podrá ser afrontado desde condiciones infraestructurales y organizativas adecuadas: instalaciones, *ratios* que hagan posible el trato personal, profesorado de apoyo, adaptaciones curriculares, recuperaciones efectivas y mejora de las intervenciones educativas.

Teniendo en cuenta el precepto constitucional del derecho a la educación, no pueden quedar eximidos del mismo los alumnos desmotivados o con problemas de integración, por lo que habrá que diseñar planes de formación para la atención específica de estos alumnos.

La Junta de Evaluación, respetando los criterios de promoción acordados en el PCC, deberá tener autonomía para aplicar esos criterios.



[118]

Cuando existan alumnos repetidores, deben ofrecerse sistemáticamente medidas de recuperación y apoyo al alumnado.

Es necesario potenciar la estructura de ciclo: no son las repeticiones, sino las medidas de apoyo las que permiten progresar al alumnado del ciclo.

II.7.9. La presencia de alumnos que proceden de grupos sociales, culturales o religiosos diferentes no encuentra frecuentemente preparada a la escuela. En estos casos es frecuente que los alumnos del grupo minoritario acaben constituyendo grupos y grupos cerrados con escasa relación con el grupo mayoritario. También en este caso las causas del aislamiento son atribuibles a ambos grupos.

La simple presencia, siempre escasa, de algún profesor de apoyo resulta insuficiente y habría que dotar a las escuelas de mayores recursos así como facilitar iniciativas novedosas para poder afrontar más radicalmente esta problemática.

Sería interesante establecer, entre otras, medidas como las siguientes:

El agrupamiento heterogéneo apoyado por programas de diversificación curricular que se realicen de forma flexible mientras persistan las necesidades que los justifiquen.

Incrementar el número de materias optativas que respondan a los intereses plulares del alumnado y ofrezcan distintos niveles de complejidad.

II.7.10. En ningún caso se deberán concentrar proporciones excesivas de alumnos con problemas de adaptación y con necesidades educativas específicas en determinados centros, ya que ello podría suponer un grave obstáculo para llevar a cabo una convivencia fluida en los mismos. La libertad de elección de centro, reconocida a los afectados, debe hacerse compatible con el derecho de todos a la educación, el cual podría verse afectado seriamente con la existencia de proporciones excesivas de alumnado conflictivo en determinados centros.

II.7.11. Dentro del debido respeto a los derechos de las familias y a su libertad, la asignación de centro y matriculación de alumnos inmigrantes o en cualquier otra situación de desventaja social debería llevarse a cabo de forma centralizada, con criterios de distribución equitativa cuando en un mismo barrio o localidad haya varios centros sostenidos con fondos públicos.

Es necesario que todos los centros, tanto públicos como privados concertados, cumplan la legislación vigente y reciban el porcentaje de población desfavorecida que le corresponda.

II.7.12. El seguimiento de la escolarización del alumnado en los centros es fundamental para evitar medidas como la expulsión de alumnos por motivos de rendimiento académico o por problemas de conducta. Para ello, debería adoptarse medidas administrativas con aquellos centros que procedan a excluir alumnos inadecuadamente.

El papel de la Inspección Educativa en el seguimiento de estas cuestiones es fundamental

II.7.13. La mejora del clima en los centros educativos en ningún caso deberá estar sustentada en la segregación del alumnado en aulas específicas en atención a la especial conflictividad que presenten los mismos, ya que ello podría ocasionar no sólo un perjuicio a los alumnos afectados directamente, sino que también podría provocar situaciones difícilmente compatibles con los principios en los que se basa la con-



vincia escolar. Se debe asimismo considerar la circunstancia de que la mencionada segregación del alumnado podría suponer un factor generador de violencia difícil de controlar en los centros educativos.

II.7.14. Se considera esencial que cuando un alumno o alumna llega nuevo/a a un centro el/la tutor/a le facilite y explique la organización y las normas de funcionamiento interno que delimitan el marco para la convivencia. Es algo fundamental y previo para que el alumnado se integre, participe de la vida del centro y no llegue a producirse el conflicto. Por tanto, se destaca la importancia de disponer de un plan de acogida del alumnado.

II.7.15. El maltrato entre iguales deberá ser deslegitimado siempre. Cuando se detecte un caso concreto habrá que abordarlo con inmediatez, para reparar el daño causado a la víctima, a los testigos y el deterioro que experimenta el propio agresor. Y para restaurar el clima de convivencia dañado.

II.8. En relación con las Administraciones educativas

II.8.1. La administración debe tener muy en cuenta que hay aspectos estructurales y organizativos que pueden por sí mismos contribuir de forma decisiva a mejorar la convivencia. Estos aspectos tienen normalmente mucho que ver con el tamaño de las instituciones (los centros muy grandes no facilitan en nada la convivencia, sobre todo entre el profesorado), la inserción de los centros en el entorno y la del profesorado en la vida de la localidad, la estabilidad de los cuadros, que haga posible programar a medio y a largo plazo, más allá de la inmediatez y de las provisionalidades, etc.

II.8.2. Es preciso invertir más en Educación para elevar el nivel general de formación y cualificación de los trabajadores y del conjunto del personal, mediante la formación inicial y el estímulo a la adquisición de nuevos conocimientos, así como aplicar discriminaciones positivas en favor de los sectores escolares socialmente menos favorecidos.

II.8.3. Una acción educativa eficaz debe permitir planteamientos globalizados y coordinados entre el ámbito escolar y el ámbito educativo social de su entorno. En este sentido, es importante que otras administraciones, como son las Corporaciones locales, Cabildos y Ayuntamientos coordinen sus medios y cuenten con recursos estables que permitan la conexión de éstas con la escuela, en cuanto a la prevención y orientación de los jóvenes del municipio. Su participación en los Consejos Escolares municipales, en los Consejos Escolares de centro o en los planes municipales de educación social, son medidas positivas y eficaces.

II.8.4. Es preciso establecer programas de ayuda específica a los centros con más dificultades, en los que se contemple el seguimiento de los casos graves, el contacto con las familias y la detección de las causas.

La creciente diversidad precisa, para su atención, multiplicar los recursos en infraestructuras y personal, con el fin de afrontar la complejidad organizativa y educativa. Los talleres flexibles, los planes de acción tutorial, las asambleas de alumnos, la participación familiar, la coordinación con los Ayuntamientos, la apertura del centro al entorno son medidas eficaces si se cuenta con medios para su implementación.

En el cumplimiento de sus funciones de impulso y coordinación, las Administraciones Educativas deben asegurar la incorporación de los temas/líneas transversales en los Proyectos de Centro, así como la inclusión de algunas cuestiones básicas sobre educación en valores en el currículo de las diferentes áreas.



[120]

Debe velarse por la consecución de la igualdad de oportunidades reales para todo el alumnado a través de medidas como: políticas de becas, atención a las necesidades escolares básicas, evitar la masificación de los centros, etc.



[121]

