



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>
aconvives@gmail.com



CONVIVES

EN CONVIVENCIA, NOS FUNCIONA II

CONVIVES

núm. 19

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Septiembre de 2017

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Javier García
Cesc Notó
Dolors Oliver
Vicenç Rul·lan
Eloísa Teijeira
Pedro M^a Uruñuela
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

En convivencia, nos funciona II

Àngels Grado y Pedro Uruñuela 3

ARTÍCULOS

Materiales para construir la convivencia

Manuel Segura Morales 5

EXPERIENCIAS

1. Un nuevo Gernika

IES Johan Carballeira. Bueu. Pontevedra 13

2. Lo que sí y lo que no del Programa TEI

Javier García Barreiro Orientador 17

3. Equipos de ayuda en un centro de Educación Primaria

CEIP Francisco Pino. Valladolid 22

4. Convivencia, labor de cada día

CEIP Alonso Rodríguez. Camarena. Toledo 27

5. Cultura de cooperación y mejora de la convivencia

Colegio Ártica. Madrid 34

6. Proyecto MAD 214: con el rock a otra parte

IES Poeta Tomás Morales Castellano. Las Palmas de Gran Canaria 42

7. ¡Cambia de lentes para mirar el acoso escolar!

Área de Convivencia de la Consejería de Educación de Canarias 47

8. Babelia: emprender y cooperar genera convivencia

IES Pando. Oviedo 56

9. La educación emocional: un espacio y un tiempo para el saber y la ternura

IES Asta Regia. Jerez de la Frontera. Cádiz 63

10. Construyendo el plan de igualdad del centro

CEIP Gloria Fuertes. Dos Hermanas. Sevilla 69

11. La intervención en las brasas: aula de convivencia

IES Astillero. El Astillero. Cantabria 75

12. Compañerismo activo: una oportunidad para que el alumnado se escuche, se apoye y se cuide

IES Madrid Sur. Madride IES Renacimiento 81

13. Alumnado mediador en primaria: una experiencia de escucha y diálogo

Carlos Martínez Andreu. PTSC. Madrid 87

14. El "Buentrato", programa de mejora de la convivencia y prevención de la violencia

Graciela Sánchez Ramos. Asociación ANAR 92

ENTREVISTA a...

Francisco Imberón Muñoz 100

MÁS... 110

Presentación



Àngels Grado y Pedro Mª Uruñuela *Asociación CONVIVES*

Tras la buena acogida que el curso pasado tuvo el número de septiembre, “**NOS FUNCIONA I**”, dedicado a las buenas prácticas de trabajo de la convivencia positiva que se hacen en los centros, hemos pensado repetir este enfoque, y volver a plantear una segunda edición de **NOS FUNCIONA II**. Y, la verdad, nos hemos visto desbordados ya que, además de las experiencias buscadas y solicitadas desde la redacción de la revista, tras el anuncio de la última revista de junio del tema monográfico de ésta, nos han llegado varias experiencias de centros y de profesores y profesoras concretos, resultando muy difícil la selección de las mismas. Aquellas que no aparecen en este monográfico serán publicadas en próximos números de la revista.

Nos llena de ilusión el interés que despierta la publicación de las buenas prácticas, así como la comprobación de que, a pesar de las condiciones nada favorables en los centros educativos, equipos de maestras y maestros, de profesores y profesoras siguen trabajando con entusiasmo la convivencia, desarrollando experiencias de gran interés.

El presente número recoge experiencias de distintas Comunidades Autónomas, sin que hayamos podido publicar experiencias de todas ellas. Nos esforzaremos para lograrlo en un próximo número. A la vez, tenemos experiencias de Primaria y de Secundaria, pero también de aulas de acogida de alumnado inmigrante y de aulas de convivencia. Se incluye también una experiencia impulsada desde la propia Administración educativa, con la prevención del maltrato entre iguales trabajando con los alumnos y alumnas observadores, experiencia de gran interés y fácilmente replicable. Tenemos más experiencias de Secundaria que de Primaria, algo que queremos corregir en el futuro ya que sabemos que en la etapa de Infantil y de Primaria hay muchas iniciativas para el desarrollo de la convivencia, experiencias que, lamentablemente, no siempre se hacen públicas.

Varias experiencias plantean el trabajo con alumnado ayudante que comparten bases comunes en cuanto al planteamiento del propio programa, la selección del alumnado o la formación para la ayuda, pero una lectura detenida de las mismas descubre matices, y puntos de vista específicos que ponen de manifiesto la inmensa riqueza de los programas de ayuda entre iguales de cara al trabajo de la convivencia positiva. Y, en

este mismo sentido, nos hemos permitido analizar y recoger la opinión de un experto sobre un programa bastante generalizado, el programa TEI, Tutoría Entre Iguales, mostrando sus puntos fuertes y aquellos aspectos que es necesario modificar, buscando desarrollar una mirada crítica, de construcción positiva, sobre programas y acciones muy difundidos en muchas de nuestras Comunidades Autónomas. También se aporta una experiencia de alumnado ayudante, básico para la prevención del maltrato entre iguales, aplicado a la etapa de Primaria y desarrollado por la Fundación ANAR.

Se recogen experiencias de carácter más general, como la de Castilla-La Mancha, en la que se ve el enfoque global y el papel de la convivencia en el funcionamiento general del centro. Otras se centran en el trabajo de la mediación entre iguales, mostrando sus posibilidades de aplicación tanto en Primaria como en Secundaria. Se recogen también experiencias sobre la educación emocional y el papel de la misma para el desarrollo de una buena convivencia, la transformación pacífica de los conflictos y, en definitiva, el desarrollo y felicidad personal.

El papel del trabajo cooperativo para el desarrollo de la convivencia es tratado también, así como la forma de implementar el aula de convivencia, como respuesta positiva al alumnado con conductas disruptivas. En fin, muchas y variadas experiencias, que pensamos serán de gran utilidad para el profesorado y para los centros. Esa ha sido nuestra intención, y esperamos haber acertado.

En este número echaréis de menos el seguimiento de “Convives en las redes sociales”. Se trata de una modificación temporal para dar cabida al máximo número de experiencias posible. Por otra parte, el contenido del apartado “Comentando la actualidad” lo hemos centrada en nuestra reflexión sobre los atentados terroristas del 17-A en Barcelona y Cambrils, desde el dolor y la incomprensión, pero también con la voluntad de acompañar en el sentido más amplia de la palabra.

Nuevo curso y nuevos retos. ¡Nuestros mejores deseos!

CONVIVES

Materiales para construir la convivencia

Manuel Segura Morales



Contacto: manuelsegura@gmail.com

Manuel Segura Morales es licenciado en Filosofía (Barcelona) y en Teología (Heythrop College, Oxford, Inglaterra). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Valencia), Doctor en Pedagogía por la Universidad de Asunción (Paraguay) y Doctor Honoris Causa por la Universidad de La Laguna (Canarias).

Ha impartido cursos de post-grado, doctorado y máster sobre Competencia Social. Especialmente relevante son los cursos a docentes sobre Competencia Social (más de 480) y a Educadores de menores infractores y Trabajadores Sociales por toda España y en Caracas y Santiago de Chile.

Entre sus publicaciones destacan *Ser persona y relacionarse* (2010, 6ª edic.), *Jóvenes y adultos con problemas de conducta* (2017, 3ª edic.) y *Enseñar a convivir no es tan difícil: para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos* (2012, 14ª edic.).

Resumen

Tres materiales son básicos para trabajar la convivencia: los valores morales, tener desarrolladas ciertas capacidades de pensamiento y dirigir adecuadamente el mundo emocional. Se desarrollan brevemente estos tres elementos.

Palabras clave

Convivencia, valores morales, capacidades cognitivas, emociones, gestión emocional.

Introducción

Convivir es el arte más humano, más valioso y más difícil de todos los artes que la Humanidad ha ido descubriendo en su larga historia. Y además, una vez descubierto y reconocido como lo más valioso, esa convivencia se ve continuamente amenazada por la posibilidad de recurrir a la violencia o de acomodarse en la inhibición perezosa y cobarde. Violencia y Pereza son los grandes enemigos de la convivencia, enemigos que están siempre amenazando con destruirla. Si caemos en ellos, la historia humana se convierte en una “Marcha de la locura”, como la bautizó Bárbara Tuchman (*The March of Folly, from Troy to Vietnam*, Ballantine Books, New York 1985). Se convierte en una marcha de guerras, robos, abusos continuos, odios y venganzas: una historia infernal, aunque muchas veces hayan intentado presentarla como una historia gloriosa los vencedores, que son quienes al final la escriben.

Para construir cualquier arte, sea música, poesía, pintura o escultura, hacen falta buenos materiales. Lo mismo para la convivencia. Si, ante todo, no hay un deseo positivo de convivir bien, de respetarse mutuamente, de ayudarse cuando se necesite, de escucharlos a todos y a todas, aunque sean pobres y débiles, será imposible relacionarnos como seres racionales. Si además no existen en cada uno de nosotros unas capacidades cognitivas previas, que nos posibiliten prever los resultados de nuestras decisiones y nos hagan posible el ponernos en el lugar de otro, por muy antipático que sea ese otro, nunca sabremos convivir con los demás. Si no somos capaces de controlar nuestras emociones, sobre todo las más fuertes y las más peligrosas, como la ira, el odio, la soberbia, tampoco podremos convivir humanamente.

Hemos mencionado los tres “materiales” básicos para construir la convivencia: creer en los valores morales, tener desarrolladas ciertas capacidades cognitivas y controlar nuestro mundo emocional.

Los tres “materiales” básicos para construir la convivencia son: creer en los valores morales, tener desarrolladas ciertas capacidades cognitivas y controlar nuestro mundo emocional.

Damos por supuesto que todo buen educador o educadora, es decir todo buen padre/madre y todo buen profesor/a, si quiere de verdad serlo, no puede dejar de educar a sus hijos/as y a su alumnado para la convivencia, para el buentrato: ya está bien sabido y plenamente confirmado que dejar que los hijos e hijas pequeños y adolescentes descubran por sí solos los valores morales, o que el profesorado se dedique en el aula a la sola instrucción en las asignaturas escolares teóricas, no basta. Y lo que ahora defendemos es que, para enseñar a los hijos e hijas y al alumnado a convivir, son esos tres “materiales” los que siempre hay que tener en cuenta: sin esos tres materiales es imposible “construir” algo sano y fuerte en el campo de la

convivencia, del trato mutuo. Esa es nuestra afirmación fundamental en este artículo.

Valores Morales

Digamos algo, en primer lugar, sobre el desastre que se origina cuando olvidamos esos **VALORES MORALES** y cómo es imposible construir sin ellos una convivencia medianamente humana. Si a nuestros hijos e hijas y a nuestro alumnado, niños, adolescentes, jóvenes o adultos, no les importan esos valores, nunca sabrán convivir. Aunque sepan muchas matemáticas, idiomas, historia: si no valoran los valores, serán delincuentes hábiles, salvajes instruidos.

Si no valoran los valores, nuestros hijos e hijas, nuestro alumnado o las personas adultas serán delincuentes hábiles, salvajes instruidos y nunca sabrán convivir.

En su fascinante novela “Número Cero”, Umberto Eco lanza un violento ataque contra los medios de comunicación social actuales y sobre nuestra sociedad misma, sociedad que esos medios reflejan objetivamente, dice Eco, cuando la presentan como una organización construida sobre el robo y la mentira. No cabe duda de que el intelectual italiano exagera, ya que a pesar de toda la maldad que hay en nuestro mundo, son muchos más, muchísimas más, las buenas personas que las malas. Si lo normal fuera lo malo, las noticias de periódicos, radios y televisión no serían las malas noticias, sino las buenas, porque eso sería lo llamativo, lo excepcional. Por ejemplo, una noticia rara, que llamaría la atención, sería que un hombre lleve años conviviendo con su pareja y no la haya matado, que las mujeres puedan ir solas por la calle sin ser violadas, que haya políticos que no sean corruptos, que los traficantes ya no vendan más armas a los países en guerra... Esas serían las buenas noticias excepcionales en un mundo podrido de raíz. Si el mundo fuera básicamente malo, esas son las noticias que aparecerían cada día en los telediarios, las noticias buenas.

Vamos pues a imaginar por un momento lo que sería nuestra sociedad, si fuera realmente como la dibuja Eco: una sociedad basura, una sociedad sin valores humanos.

Sería una sociedad donde ni los padres a los hijos ni los hijos a los padres les dirían nunca la *verdad*. Una sociedad basada exclusivamente en el poder del dinero y de las armas, sin asomo de *justicia*, de esa justicia, que consiste en dar a cada uno lo suyo, no en acaparar todo lo que se pueda, dejando a los demás sin medios para vivir. Una sociedad sin *libertad* ni de acción ni de expresión, donde el resultado de cualquier disidencia pacífica sería la cárcel o el fusilamiento. Una sociedad sin *solidaridad ni compasión* hacia el más débil, donde quienes no tienen dinero serían totalmente descartados, olvidados, condenados a desaparecer cuanto antes del escenario de este mundo. Un mundo sin *fidelidad*, donde lo normal fueran las continuas traiciones a la pareja, a los compañeros/as de trabajo, a los amigos y amigas. Una sociedad donde no se conociera la *responsabilidad* y, por tanto, donde el trabajo, los hijos/as y los padres ancianos fueran siempre abandonados, sin ningún remordimiento de conciencia. Un mundo con permanente recurso a la guerra y a la violencia a todos los niveles, donde la *paz* sería solamente una breve tregua entre dos guerras, entre dos enfrentamientos en la familia, entre dos desacuerdos profundos con aquellos con quienes nos vemos obligados a convivir. Al final, una sociedad sin *amor*, sin *amistad*, sin amigos, sin hermanos, convertida en un inmenso grupo de millones de seres humanos enfrentados, donde lo normal sería el odio, la venganza, el desconocimiento total de lo que significa *perdonar*.

Esta descripción, aunque muy breve, de lo que sería una sociedad sin valores, nos hace caer en la cuenta de que esa descripción coincide, de hecho, con algunos aspectos de esta sociedad real en la que vivimos ahora y nos deja verdaderamente aterrorizados.

¿Cómo puede pensar alguien que es posible construir una convivencia, sin contar con ese primer “material básico” que son los Valores Morales?

Pero sin deseo de desanimar a nadie, es necesario ahora recordar que con solo los valores morales tampoco se construye una convivencia sana y auténtica. Como dijimos al principio de este artículo, necesitamos también que toda la ciudadanía, es decir nuestros hijos/hijas y nuestros alumnos/as, posean unas capacidades cognitivas básicas y un conocimiento y control de sus emociones. Digamos algo sobre estos otros “materiales de construcción”, necesarios para edificar la convivencia.

Lo cognitivo

Las **CAPACIDADES COGNITIVAS** concretas que necesitamos para convivir son muy claras y muy concretas, como nos ha explicado con toda precisión la actual Psicología de las Inteligencias Múltiples. Alguien puede ser un genio en matemáticas, en el deporte o en ganar dinero, y ser un analfabeto en las inteligencias necesarias para relacionarse bien con los demás; es decir, no saber cómo ser feliz y cómo hacer felices a quienes conviven con él en su casa y para poder hacerse soportable a sus compañeros en el trabajo. Como dijo Machado, para convivir bien en este planeta hace falta usar la cabeza para pensar y no para embestir.

La primera capacidad cognitiva que necesitamos para convivir, es la *capacidad de diagnóstico*. Ante cualquier problema serio, a nivel familiar, laboral, político o cultural, hace falta tener el acierto que tiene un buen médico al diagnosticar rectamente una enfermedad. Cuando nos enfrentamos con cualquier problema en la vida de cada día, tenemos que saber decir en qué consiste el problema, tenemos que diagnosticarlo rectamente, antes de intentar resolverlo. Veamos algunos ejemplos:

Si ante un problema de pareja, cada uno de ellos está convencido de que es el otro quien no tiene paciencia, quien no sabe tratar a los hijos, quien no entiende de administrar el dinero, quien es un egoísta total, “mientras yo hago todo lo que puedo y no tengo ningún defecto importante que corregir”, esa relación se irá pronto a pique, si no se ha ido ya.

Si uno piensa que el alcohol o las drogas que consume no le hacen ningún daño, sino que sirven simplemente para darle ganas de vivir y darle más alegría y más capacidad para resolver los momentos difíciles de la vida, esa persona se autoengaña sin ninguna responsabilidad y terminará destrozada física y psíquicamente.

Si uno está convencido de que los políticos, todos ellos corruptos y ladrones, son los responsables de todas las deficiencias del País, sin que él, persona particular, tenga ninguna responsabilidad que le obligue a comportarse con educación, a pagar a Hacienda, a respetar las leyes de tráfico... entonces no se podrá curar una enfermedad que está tan defectuosamente diagnosticada.

En resumen, si como se nos avisa pintorescamente en el Evangelio, vemos claramente la brizna pequeñita que tiene el otro en el ojo y no vemos la viga que tenemos en el nuestro, entonces difícilmente vamos a resolver los problemas que surjan en la pareja, en la familia, en el trabajo. Esa es por tanto la primera capacidad cognitiva que necesitamos para saber convivir: *la capacidad de diagnóstico*.

La segunda es la *capacidad de imaginar soluciones distintas*. Si como me dijo un delincuente juvenil de 16 años, internado en un Centro de Menores, las posibles soluciones a un problema con un compañero (soluciones que él calificaba como distintas y diferentes unas de otras) serían pegarle un puñetazo que le volviera la cara del revés, o darle una patada en un lugar sensible, o darle con un palo en la cabeza, etc. etc., entonces se considera la violencia como la única solución para

todos los problemas y se destruye de raíz la convivencia. Si imaginamos soluciones verdaderamente diferentes unas de otras, se dará la posibilidad de que alguna o algunas sean pacíficas y tal vez se podrán aplicar al problema con eficacia. Esa es la segunda, e importantísima capacidad cognitiva: *imaginación para proponer alternativas posibles*, cuantas más mejor, para luego elegir la que sea más eficaz, más acertada.

Precisamente para prever la eficacia o ineficacia de una posible solución, necesitamos la tercera capacidad cognitiva: *la capacidad de prever acertadamente las consecuencias*. Si una chica se siente atraída por un chico drogadicto y decide salir con él, es probable que la consecuencia no sea que el chico deje la droga, sino que la chica caiga en ella. Si no estudio nada para preparar un examen difícil en una asignatura, o si estudio demasiado, día y noche, hasta sentirme agotado, la consecuencia más probable es que no apruebe ese examen. Si mi mejor amigo me ve tonteando con su novia, la consecuencia será un enfrentamiento muy serio y tal vez violento. A veces asusta que haya personas jóvenes que, al proponerles el juego de “¿qué pasaría si...?” contesten a casi todo “no sé”. ¿Qué pasaría si el agua del mar fuera dulce? =no sé. ¿Qué pasaría si no se fabricaran más armas en el mundo? =no sé. ¿Qué pasaría si le faltas al respeto a un profesor en clase? =no sé. ¿Qué pasaría si suprimimos todos los asientos de los autobuses? =no sé. ¿Qué pasaría si, fuese cual fuese el trabajo desempeñado, todos los sueldos del país fueran iguales? =no sé. ¿Qué pasaría si se suprime la pena de cárcel y todas las sanciones por un delito fueran una multa o un tiempo determinado de trabajo a favor de la colectividad? =no sé...

Y nos queda decir unas palabras sobre la cuarta capacidad cognitiva necesaria para construir la convivencia: *la capacidad de ponerse en el lugar del otro o de los otros*. Lo mejor es la empatía, la capacidad de sintonizar con los sentimientos del otro o de los otros. Pero no hace falta llegar tan

alto: lo que es indispensable es comprender lo que el otro piensa y siente, aunque yo no esté de acuerdo con esos pensamientos y esos sentimientos. Y comprender bien lo que el otro piensa o siente no es necesariamente darle la razón; basta con descubrir acertadamente por qué habla así, por qué piensa así, por qué siente así. Y una vez que lo hemos descubierto, lo correcto y justo es darle la razón, si la tiene, o explicarle que está equivocado, si no la tiene.

Capacidades cognitivas necesarias para construir la convivencia: diagnosticar, imaginar soluciones distintas, prever las consecuencias y ponerse en el lugar "del otro"

Control emocional

Nos queda por resolver la última paradoja. En efecto, podemos ser sinceramente respetuosos/as con los Valores Morales, podemos diagnosticar acertadamente nuestros problemas, podemos saber ponernos en el lugar de las otra personass, pero de pronto, en un acceso de rabia, de ira, podemos comportarnos muy injustamente con alguien que no se merece ese maltrato y podemos usar la violencia con quienes nos han producido esa ira, llegando a hacerles mucho daño e incluso a matarlos, como lo demuestra lo que nos cuenta cada día la televisión sobre la violencia de género. Es decir, que los Valores y lo Cognitivo pueden saltar por los aires ante lo emocional.

Digamos pues unas palabras sobre nuestro mundo emocional y su importancia para construir la convivencia, el buentrato.

El número de **EMOCIONES** humanas y todas sus variantes, es casi infinito. La misma emoción, por ejemplo, el *amor*, dirigido a la misma persona, varía según estemos cansados o despejados, según estemos aburridos o entusiasmados, según estemos alegres o profundamente entristecidos. Y lo mismo pasa con los estados en que se encuentra la persona a la que amamos. Pero ese número casi infinito de nuestras emociones se puede agrupar en ocho familias, según aconseja

sabiamente Daniel Goleman ("Inteligencia Emocional" y también "Inteligencia Social", ambas editadas en España por Kairós). Esas ocho familias son: 1 Alegría y tristeza. 2 Esperanza. 3 Miedo y vergüenza. 4 Deseo. 5 Envidia y celos. 6 Ira y rencor. 7 Orgullo. 8 Amor.

Con solo leer esa brevísima enumeración, ya nos damos cuenta de que algunas de esas emociones nos pueden ayudar, y mucho, a convivir bien. Y otras nos pueden dificultar, y mucho, la convivencia. Vamos a empezar pensando cómo todas ellas nos pueden ayudar y después pensaremos en el mundo desastroso que edificaríamos, sin las emociones positivas y dejándonos llevar de las negativas, es decir, usando los materiales equivocados.

Se ve enseguida que la **alegría** es una ayuda indiscutible para convivir bien con los demás. Tener un sano sentido del humor, para relativizar los contratiempos y frustraciones, es un regalo del cielo. Trabajar con alegría y aguantar las malas palabras y los malos gestos de otros con alegría, llena de luz nuestra convivencia. Es un material imprescindible.

Igualmente positiva es la **esperanza**. Creer que vamos a conseguir lo que deseamos, estar convencidos/as de que nuestros esfuerzos, en el trabajo, en la familia, en el amor, van a tener un resultado positivo, llena nuestra vida de ganas de luchar por nuestros objetivos. No tirar la toalla en un momento de pesimismo, sino reaccionar ante el fracaso con un esfuerzo mayor: eso se llama optimismo, el hijo espontáneo de la esperanza.

No dejarnos asustar por miedos irracionales (eso son las fobias, miedos irracionales a ciertos animales, pequeños o grandes, a la oscuridad, a los espacios cerrados, a volar en un avión, a los ascensores, y otros) sino tener nuestro propio método de vencer esas fobias cuando aparecen o de desterrarlas para siempre de nuestra vida, eso es **vencer el miedo irracional**, liberarnos para vivir en paz y relacionarnos con serenidad.

Buda nos advirtió del peligro de dejarnos llevar del **deseo**, pues nunca se acaba, sino que satisfecho un deseo surge siempre otro nuevo y por eso aconsejaba eliminar de nuestra mente todo deseo. Pero hay deseos muy positivos, como el de ayudar a otros, el de saber más para ser más útil a los demás, el de cuidar la propia salud para vivir con fuerzas y con alegría, el de dejarnos ilusionar por cosas buenas y alcanzables (eso se llama **motivación**), el deseo de luchar contra el hambre y contra la injusticia: todos esos deseos son buenos y nos convierten en personas con más vida, más motivadas para vivir. Importantísimo material para la convivencia, el deseo sano, la sana motivación.

El reaccionar con fuerza y con eficacia **contra la envidia y los celos, contra la ira y el rencor y contra el orgullo malsano**, nos abre a una convivencia más sincera, más auténtica, más llena de vida, que si nos dejamos dominar por esos sentimientos tan peligrosos, tan dañinos. Todos y todas odiamos teóricamente la ira y la envidia, pero luego, en la vida de cada día, es fácil que nos dejemos llevar de ellas, con resultados desastrosos.

Por último, no es necesario recordar que cuando somos capaces de **amar** de verdad, con firmeza, la convivencia está asegurada y todos los obstáculos serán vencidos. Esa es la gran emoción humana, que le da su sentido más profundo a nuestras vidas.

Creo que lo que acabamos de comentar, sobre las consecuencias extraordinariamente positivas para la convivencia de esas emociones positivas y de no dejarnos llevar de las negativas, demuestra sobradamente cómo necesitamos conocer y controlar nuestras emociones para saber vivir con los demás.

*El amor es la gran emoción humana, que le da su sentido más profundo a nuestras vidas.
Si somos capaces de amar, la convivencia está asegurada.*

Pero como hicimos al comentar los Valores, pensemos un momento en la otra cara de la moneda: en el estado desastroso en que estaría nuestra convivencia, si olvidáramos las emociones positivas y nos dejásemos llevar de las negativas.

¿Cómo sería la convivencia en la familia, en la sociedad, en el mundo internacional, si desterramos de esas relaciones la **alegría**? Sería un mundo permanentemente triste, pesimista, sin ninguna fe en las personas, viviendo y hablando continuamente de lo mal que está todo y que en adelante irá peor, cada día peor. Un mundo sin música, sin risas, sin bromas, sin humor.

¿Y cómo sería un mundo sin **esperanza**? Un mundo en el que estaríamos todos convencidos de que los problemas no se van a resolver, sino que se van a agrandar. Serían unas familias sin descendencia, pues no conviene traer hijos al mundo sabiendo que van a ser desgraciados, que solo van a sufrir, que seguramente se tendrán que enfrentar a una guerra atómica, a un hambre creciente, a una degradación brutal de la naturaleza. Un mundo en el cual lo único positivo que se podrá esperar será algún triunfo deportivo, algún masivo encarcelamiento de terroristas, algunos avances técnicos que faciliten un poco la vida.

¿Y cómo sería una convivencia en la que no hubiera método alguno para vencer las irracionales **fobias**? Muchas personas no podrían navegar nunca por el mar ni volar en un avión; muchas vivirían amenazadas por las cucarachas o por las hormigas; algunos no podrían vencer nunca su miedo a los gatos; no podrían subir a un sexto u octavo piso en un ascensor, sino andando por las escaleras; otros no podrían cerrar la puerta de la habitación en la que están ni podrían dormir con todas las luces apagadas...

¿Y qué pasaría si viviéramos sin **deseo** alguno, ni bueno ni malo y por tanto sin **motivación** para nada, siempre apáticos, siempre aburridos, siempre apagados, como si ya estuviéramos

muerdos por dentro? Sin ilusión ninguna por viajar y conocer el mundo, sin ganas de leer ni de escuchar música, sin ilusión por nada. ¿Podemos imaginar cómo sería esa familia, esa sociedad?

Si no supiéramos, o no quisiéramos, reaccionar contra la **envidia** y los **celos**, vivir con los demás sería una experiencia amarga, un sufrimiento permanente, que nos haría vernos como inferiores a todos y despreciados por ellos. Como nos enseñó genialmente Shakespeare, los celos son capaces de acabar con la vida de una mujer noble y honrada y con la felicidad de su fiel y valioso marido.

¿Y qué podemos decir de la convivencia que siempre estuviera amenazada por la **ira**? Una sociedad donde todos los problemas provocaran violencia, una familia donde lo normal fuera acabar con tu pareja cuando te molesta y te exaspera, un lugar de trabajo donde todo acabara en gritos y amenazas. Una sociedad donde los vencedores no serían los más razonables, sino los más violentos. Si además esa ira se encarnara de modo permanente en el **rencor**, no quedaría ni un momento de descanso, de respirar tranquilos.

Y por último, el **amor**. Si en una pareja no existe el amor, sino solo una atracción física; si en una familia no hay amor, sino solo indiferencia, burlas y desprecios; si esa indiferencia fuerte y profunda sigue viva cuando vemos a un ser humano, a un hermano nuestro, con hambre, enfermo, sin casa, sin ropa... Si todo eso lo vivimos así, con indiferencia y sin amor, entonces la familia se

convierte en una burla; la sociedad se rige por la ley de la selva y la injusticia se acepta como algo completamente normal.

Sí: una convivencia que carece de emociones positivas y se deja llevar solo de las negativas, es una sociedad caótica, un verdadero infierno. Ya tenemos actualmente atisbos de ello en varias partes del mundo, en esos infiernos que nosotros mismos hemos ido creando.

Creo que estas reflexiones sencillas, aunque a veces terribles, nos tienen que convencer de que no podemos construir la convivencia, el buentrato, sin los materiales adecuados. Y que esos materiales son los que hemos mencionado brevemente en este artículo: los valores morales, las capacidades cognitivas específica, el control de nuestras emociones. Sin el buen uso de esos materiales, es evidente que no hay convivencia posible. Lo sabemos todos, aunque a veces pretendamos olvidarlo.

En resumen, hay muchos métodos para fabricar y mejorar la convivencia, el buentrato. Nos lo explicarán brillantemente los artículos que vienen a continuación, escritos por profesionales muy cualificados. Pero la sencilla aportación de este artículo mío, es que cualquiera que sea el método, deberá apoyarse, explícita o implícitamente, en esos tres materiales básicos: los valores, las específicas capacidades cognitivas y el control de nuestras emociones. ¡Ánimo y buena suerte, que entre todos podemos construir una convivencia muy agradable y muy feliz!

Experiencias

Experiencia 1. Un nuevo Gernika

Javier García Barreiro y María de los Ángeles Garrido

IES Johan Carballeira de Bueu

Pontevedra



IES Johan Carballeira de Bueu



Javier García Barreiro es orientador en el IES Johan Carballeira de Bueu. **María de los Ángeles Garrido** es profesora de Lengua Castellana y Literatura en el mismo instituto. Ambos han llevado a cabo el proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario dentro de la iniciativa interdisciplinar "Entre Rúas", cuyo objetivo es utilizar las calles de Bueu como contenido educativo.

Presentación

<https://youtu.be/k1hL92WsFEY>

Palabras clave

Proyecto interdisciplinar, Aprendizaje Servicio Solidario, Guernika, personas refugiadas, proyecto artístico de ciudad.

Introducción

Si el lector ha visto el vídeo antes de leer este texto, quizás esté de acuerdo en que se trata de una obra hermosa que retrata, sin embargo, la realidad trágica de las personas refugiadas que llegan a Europa en estos últimos años.

El mural cuenta con menos ayuda adulta del que cabe suponer y se ha realizado principalmente como una iniciativa de la materia de Lengua Castellana y Literatura de 1º y 2º ESO y, de forma más puntual, de ciencias sociales, matemáticas y educación plástica, con el asesoramiento artístico del ilustrador afincado en Bueu, Marc Taeger.

Se trata de un proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario (en adelante APS) destinado a concienciar sobre el drama de las migraciones y, a través de esta expresión plástica, llenar una calle céntrica del pueblo de Bueu de arte y de vida.

Centro Social del Mar de Bueu, en pleno centro del pueblo, pero lo más importante es aquello que han interiorizado durante estos meses sobre el respeto, la solidaridad y la erradicación de estereotipos a la vez que han adquirido competencias clave.

Se trata de un proyecto de APS desarrollado dentro de la iniciativa interdisciplinar "Entre Rúas", cuyo objetivo era el de utilizar las calles de Bueu como contenido educativo en el que el mural es la culminación de varios meses de trabajo y entrega.

El alumnado ha tomado siempre un papel activo en el diseño y en la puesta en práctica del proyecto, interesándonos tanto la labor solidaria como en qué medida ésta enriquecía los aprendizajes propios de las materias implicadas. En su diseño, escogiendo el tema del proyecto y su dirección, buscando información sobre los movimientos migratorios y sobre Gernika, la obra y el autor, interpretando y describiendo. También en su ejecución, contactando con los medios, las autoridades y los profesionales externos participantes: redacción de mails, cartas formales, llamadas. Selección y creación de los dibujos del mural y participación en la composición, medición y pintado.

Han recibido formación a través de talleres externos a cargo de ONGS (Médicos del Mundo), productores audiovisuales como Rubén Riós y artistas como Marc Taeger que se han implicado de forma estrecha en la configuración de las actividades y en nuestra lucha por concienciar sobre la tragedia de las personas refugiadas y valorar los Derechos Humanos como marco ético mínimo sobre el que se asientan los valores de una sociedad democrática.

Los objetivos

El proyecto tiene como objetivo tomar conciencia de las injusticias sociales adoptando una actitud crítica y participativa en la sociedad al implicar al

alumnado en la búsqueda de soluciones. Se identifican también los siguientes objetivos de carácter más específicos:

- Trabajar los estándares de aprendizaje de 1º y 2º ESO, pero sin olvidar el telón de fondo, el mundo en que vivimos.
- Hacer visible en las calles del pueblo de Bueu el drama actual de los y las personas refugiadas para movilizar los sentimientos y crear conciencia.
- Romper barreras, luchar contra los estereotipos y prejuicios, y sobre todo, ser solidarios y solidarias.
- Mejorar el aspecto de las calles del pueblo a través del arte.



Sobre la metodología

Este trabajo puede entenderse como un proyecto de APS aunque, sin embargo, su diseño, las diferentes actividades del proyecto, los tiempos y la propia evaluación de los aprendizajes se han ido configurando poco a poco, por lo que no debe entenderse ésta como una práctica excelente en su diseño y su proceso: el profesorado responsable del proyecto contaba con un esquema inicial y a medida que surgían nuevas ideas, se incorporaban nuevas oportunidades y se incluían pequeños aportes teóricos o recursos externos, el proyecto fue cobrando forma metodológica hasta poder definirse ahora como un proyecto de APS.

Las actividades

Se describen a continuación, de forma esquemática, las actividades principales siguiendo un criterio temporal:

1. Redacción de textos formales escritos: cartas formales dirigidas a autoridades para solicitar una reunión con el alcalde. Resultados: **Elaboración de cartas formales.**
2. Redacción de textos formales orales: Preparación de la reunión con el alcalde para exponer nuestro proyecto. Resultados: **Colaboración del alcalde y concesión de un muro.**
3. Redacción de textos informales. Contactar con el ilustrador Marc Taeger. Él les aconsejó y explicó cómo plasmar su idea, primero en el papel y luego en la fachada del Centro Social del Mar. Resultados: **Colaboración con el ilustrador Marc Taegar.**
4. Debate en clase sobre nuestro Gernika. Resultados: **Adaptación del Gernika.**
5. Formación (ciencias sociales): Información sobre los movimientos migratorios. Resultados: **Conocimientos sobre los movimientos migratorios.**
6. Formación: Taller a cargo de Médicos del Mundo dentro de su programa de lucha contra los estereotipos "Un mundo en movimiento". Resultados: **Creación de una obra de teatro "cargada de prejuicios".**
7. Formación sobre Gernika, la obra y su autor a través de una exposición organizada por la biblioteca escolar en el centro educativo. Resultados: **Textos expositivos para la presentación de la exposición.**
8. Medición del muro (matemáticas): Toma de medidas del muro del Centro Social de Bueu y cálculo de la escala. Resultados: **Medidas tomadas para hacer a escala real el mural.**

9. Perfilar fotos: Perfilar fotos seleccionadas sobre los refugiados. Creación en clase de los dibujos. Resultados: **Dibujos perfilados.**
10. Componer el mural: debatir sobre la composición final del mural y decidir los elementos que deberían introducirse del Gernika. Resultados: **Mural**
11. Elaboración de textos formales dialogados y escritos. Contacto con los medios de comunicación y solicitud de colaboración con el director de cine Rubén Riós. Resultados: **Cartas a las autoridades y a Ruben Riós**
12. Proyección del corto "Vida, mais ca vida" en el Centro Social do Mar (donde se pintó el Gernika) El productor Rubén Riós, proyectó junto al alumnado su corto dando pie al debate sobre cómo empoderar a las personas y superar sus dificultades. Resultados: **Proyección para todo el alumnado del IES Johan Carballeira y de la Asociación Juan XXIII**
13. Medir, Perfilar y pintar el mural en el Centro Social do Mar, bajo la dirección técnica del ilustrador Marc Taeger. Resultados: **Nuestro Gernika en el Centro Social de Bueu**
14. Descripción e interpretación del nuevo Gernika. Realización de textos descriptivos sobre nuestro nuevo Gernika. Resultados: **Textos descriptivos, exposiciones a la prensa.**

Para la celebración, se contactó por videoconferencia con Natividad Alonso, la autora de "El Viaje de Alaa", un cuento para niños y niñas que retrata con sensibilidad la historia de una niña refugiada procedente de Siria. La sesión resultó un buen debate sobre los motivos del alumnado y la autora de haber abordado el tema. También, se proyectaron los vídeos y artículos de prensa. Apuntamos el enlace a uno de los vídeos emitidos en Televisión de Galicia:

<http://www.crtvg.es/informativos/alumnos-de-bueu-realizan-a-sua-version-do-guernica-3045379>



Conclusiones

El resultado final nos ha gustado mucho. El alumnado se siente orgulloso de su obra y, en la calle, familias y viandantes se han parado a felicitarles al entender que la obra añade un valor al Centro Social do Mar.

Valorar más lo que se ha aprendido durante el proceso que el propio resultado es siempre un reto educativo si se trabaja con adolescentes. Podemos intuir que están ahora más concienciados y cuentan con menos prejuicios. Entendemos que han adquirido competencias y desarrollado valores de participación en la ciudadanía. En parte es solo una intuición comprobada con la observación participante. Comentábamos en el apartado sobre metodología

que no se habían establecido herramientas y tiempos para una evaluación rigurosa. La falta de planificación en equipo también tuvo su impacto en los tiempos, causando molestias y cesiones comprensivas de compañeros y compañeras. Las cosas suceden así a veces con un buen resultado.

La formación y la experiencia del docente se revelan siempre útiles al proporcionar el criterio suficiente para la toma de decisiones sobre la marcha.

Con un diseño claro sobre cómo integrar el currículum y la evaluación basada en estándares con la práctica solidaria, el APS es a nuestro juicio una metodología poderosa para convertir pequeñas acciones en proyectos con sentido y calidad.



Experiencia 2. Lo que sí y lo que no del programa TEI Una reflexión crítica y constructiva tras la experiencia

Javier García Barreiro
Orientador @JavierFisterra
IES Johan Carballeira de Bueu (Pontevedra)



Javier García Barreiro fue orientador del IES Fin Do Camiño (Fisterra-A Coruña) hasta el curso 2015-2016. Actualmente es orientador escolar del IES Johan Carballeira de Bueu. Es experto en convivencia escolar, mediación y cibermentoría. Ha impulsado múltiples proyectos con el alumnado sobre estos temas que pueden ser consultados en <https://colectivorienta.wordpress.com/2016/10/24/detiati-en-educacion-para-la-ciudadania/>.

Es coautor de [Mediación en la práctica. Manual de implantación de servicio de mediación escolar](#) (M.C. Copigrafía, 2015) y del [Manual sobre cibermentoría](#) (Editorial Barriée, 2016).

Es miembro de Convives.

Resumen

Tras haber aplicado durante un curso escolar este programa en el Instituto, se reflexiona sobre los puntos fuertes de este programa, mostrando a su vez los puntos que deben reforzarse y mejorarse de cara a un mayor éxito en los objetivos que se buscan con el programa TEI.

Palabras clave

Tutoría entre iguales, acoso escolar, prevención, convivencia.

Introducción

En los últimos años, hemos observado un repunte en la preocupación social por el tema del acoso escolar. Sorprendentemente, se han acercado al mundo de la educación soluciones diseñadas por organizaciones externas, programas antibullying, muy sistematizados y que se han dado a conocer en ayuntamientos, centros educativos o centros de formación del profesorado. El programa finlandés Kiva y, en cierta medida, el TEI, son dos de los más conocidos.

Llegué nuevo a un centro este curso. Puede que, como conocían mi interés por la convivencia y ya había participado en la puesta en marcha de servicios de mediación, ayuda y cibermentoría, la dirección del centro pensase en mí para coordinar el programa TEI.

Lo habían solicitado animados por el entusiasmo de la inspección educativa y la esperanza de poner remedio a la alta conflictividad observada en los primeros grupos de ESO. El programa se había extendido ya en algunos IES de Galicia, como los de Negreira, Milladoiro, Lugo o Vilalonga y se hacían oír buenos comentarios al respecto.

El TEI (Tutoría Entre Iguales) se define como una iniciativa de prevención del acoso y mejora de la convivencia. Su ideólogo y divulgador en España es Andrés Bellido. Inició el programa en el IES Front Marítim de Barcelona y se desarrolló a través del ICE de la Universidad de Barcelona, y cuenta entre su grupo impulsor con miembros destacados de una conocida asociación contra el acoso.

En su versión para Secundaria, consiste en que el alumnado de 3ºESO apoye y ayude al alumnado de 1ºESO nuevo en el centro en los conflictos que les pudiesen suceder. Después de una brevísima formación, el programa tiene su sistema para asignar a los chicos y chicas tutores de 3º con cada tutorizado de 1º, contiene una serie de actividades para realizarse en tutoría y otras de carácter lúdico que persiguen crear lazos emocionales entre las partes.

Como he dicho, me tocó coordinar un pequeño equipo en mi centro. Recibimos dos sesiones formativas (una con el propio Andrés Bellido) junto con los y las docentes de un buen número de institutos más que iniciaban el proyecto.

Echamos a andar con entusiasmo: presentación, acto para emparejar al alumnado, actividades de tutorías, actividades de cohesión... Además, se reunió a un equipo de chicos y chicas de 3º ESO para que dieran clase y ayudaran con los deberes a los de 1º ESO y esto resultó una buena experiencia. Hubo unas 5 parejas que tuvieron muy buena relación. Se reveló la necesidad de actuar, gracias al TEI, sobre una niña de 1º ESO fuertemente aislada por la clase.

Descrita la experiencia, me gustaría abordar lo que sí y lo que no del programa TEI.

Lo que sí del TEI

El TEI tiene aspectos muy positivos, algunos de los cuales son compartidos por otros sistemas de ayuda entre iguales como la mediación, la ayuda o la mentoría:

1. Cuenta con un protocolo y unos materiales muy sistematizados, sencillos, con los que se traslada alivio a un profesorado sobrecargado de papeleo y tareas.
2. El programa tiene buena acogida entre las familias, porque lo entienden como una oportunidad de hablar sobre los conflictos entre iguales y les ofrece tranquilidad.
3. Permite al profesorado ver a los chicos y chicas en otros contextos y hace visible al alumnado que tiene habilidades para la ayuda y la resolución de los conflictos. Les ofrece la oportunidad de ser protagonistas en la gestión de los conflictos y de ensayar esas destrezas en un contexto real contando con cierta autonomía.
4. Al alumnado de 1º y 3º les gustan las actividades lúdicas conjuntas, como las ginkanas y las salidas en común, lo que puede ayudar a generar vínculos más cercanos y un clima de respeto.
5. Se observa una concienciación inicial sobre el fenómeno del acoso escolar, el buen trato y los límites de las bromas.
6. Puede suponer una oportunidad entre el profesorado de hablar sobre la convivencia o sobre el propio fenómeno del acoso.
7. Visibiliza casos de violencia entre iguales que podrían pasar desapercibidos

Lo que no del TEI

Por contra, el programa plantea grandes problemas en cuanto a su fundamentación y sus objetivos, por un lado, y respecto a su puesta en marcha, por otro.

Durante la formación, el TEI se define como un programa de mejora de la convivencia para resolver conflictos de baja intensidad, pero el autor basa toda su argumentación en hablar de acoso escolar. Lo hace utilizando estadísticas del 2006, algunas interesadas y alarmistas que tienden a magnificar el problema y a identificar cualquier violencia entre iguales como acoso. Justo al final viene la solución: el TEI.

■ **Capacitar y no solo concienciar**

En el TEI, se imparte una formación al alumnado mínima, que apela fundamentalmente a las emociones y aborda exclusivamente el acoso escolar, junto con una explicación del esquema básico de intervención. Pero los chicos y chicas de 3º ESO realizan funciones a caballo entre la ayuda, la mediación y la mentoría aunque nadie les ha capacitado en las habilidades necesarias para desempeñar esa labor. Los tutores y tutoras de 3º ESO que mejor funcionan son las que ya poseen esas habilidades de antemano. Los demás actúan como pueden: si son tímidos poco saben sobre cómo iniciar una conversación, quizás aconsejen cuando no se les ha pedido consejo, juzguen o echen la bronca con buena intención, o bien desconozcan cómo hacer sentir mejor a su tutorizado. Es un punto fuerte del TEI querer trabajar con todo el alumnado por su potencial de movilizar al centro, pero existe una gran bolsa de alumnos tutores que se desentienden de sus tutorizados por no saber cómo y qué es prestar ayuda. No vale con la mera exposición a la experiencia, hace falta exposición con criterio y guía. Los programas de mediación, ayuda y mentoría incluyen estos temas en su formación y su entrenamiento y trabajan con poco alumnado para desarrollar al máximo estas habilidades en las personas voluntarias. Empatía, escucha activa, asertividad, teoría del conflicto forman parte del curso para ser mediador o mediadora; en la mentoría se enseña al alumnado técnicas y habilidades para entusiasmar, comprometer,

guiar, sostener e implicar a sus compañeros en la superación de dificultades como retos personales. Se necesita tiempo, no vale lo fácil.

Informar sobre el acoso hubiera estado bien en 2004, cuando el suicidio de Jokin Zeberio dispuso a las autoridades a diseñar iniciativas para concienciar sobre el sufrimiento de las víctimas. Pero es 2017 y necesitamos herramientas y capacitación en habilidades de vida.

La formación tampoco atiende a las necesidades del profesorado que lidera el proyecto. Si una alumna tutora recurre al adulto de referencia diciendo que su tutorizado está aislado por toda la clase y no tiene habilidades para relacionarse ¿Cuál es la respuesta que ha de darse? No es lo mismo sancionar que educar y, como dice Eloísa Teijeira, la escuela debe ofrecer un valor añadido a la hora de intervenir en los conflictos convirtiéndolos en oportunidades de aprendizaje. Se necesita criterio y formación.

Por su parte, las familias son meras receptoras del programa.

■ **Trabajar en la escala de grises**

El autor habla de acoso y violencia entre iguales en términos de blancos y negros, bajo un paradigma de Tolerancia Cero ya superado en educación. Los programas de Tolerancia Cero no le piden nada al acosador salvo marcharse, poco a los observadores salvo posicionarse, nada a la víctima salvo denunciar. Hoy contamos con aproximaciones que educan.

Necesitamos ahora capacitarnos para responder en la escala de grises, ante aquellas situaciones donde no queda claro que haya una víctima y un acosador, en la realidad de los conflictos del día a día, como cuando esa chica se relaciona toscamente con la clase, pero está aislada y se siente víctima. Decimos que es acoso porque no queremos culpar a quien sufre. Eso bastaba en 2004.

■ Hablar de convivencia, no solo de violencia

El TEI es un programa de ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia y no un programa anti-bullying, por muy tentador que resulte utilizar este recurso para el marketing. El bullying es maltrato, no conflicto. El bullying no lo han inventado los alumnos y las alumnas porque es un reflejo de la sociedad. En educación, hemos de comprender cuáles de las herramientas para prevenir y gestionar conflictos nos valen para atender cada caso concreto de bullying. Lo contaba José María Avilés en un lúcido artículo para Convives en el Día Internacional contra el Acoso.

Hablemos entonces de convivencia, y en positivo. No es caer en el “buenismo” ni ser indulgente. Enseñar a convivir es un principio y una finalidad educativa que requiere formación para darle respuesta y, como apunta Pedro Uruñuela, requiere situarla en un lugar central de lo que se enseña y de lo que se aprende. ¿Enseñamos a convivir? Cuando el centro es intencional y planifica cómo va a enseñar en y para la convivencia, puede poner en marcha estructuras de ayuda entre iguales que den la oportunidad a los y las adolescentes de ensayar y desenvolver competencias socioemocionales en contextos reales, a tomar decisiones morales éticas y a gestionar positivamente sus emociones.

Si el TEI es un programa de mejora de la convivencia entonces hablemos de convivencia y no de violencia, aunque lo segundo nos conmueva más.

■ Hacer nuestro el programa

Hay aspectos que son controvertidos: mentirles sobre cómo se les ha asignado a su tutor, utilizar la presión de grupo para conseguir más voluntarios, o emplear palabras grandilocuentes tipo “doble triángulo de soporte dual” para decir que un tutor tendrá 2 tutorizados... Pero quiero ahora centrarme en la adaptabilidad del programa.

La estandarización y sistematización son aspectos muy valorados del TEI. Permite la puesta en marcha del programa en centros con poca formación previa en convivencia y facilita el trabajo. Pero se corre el riesgo de creer que es ahí donde radica su éxito.

En un tiempo en el que los y las educadoras fomentamos los recursos educativos abiertos, sus materiales y presentaciones utilizan vídeos de Youtube pero la actividad está protegida por Copyright. El logo TEI debe estar siempre presente. Oficialmente no debe el aplicador cambiar ni una coma salvo en los protocolos de centro o la temporalización.

Pero nosotros, los educadores, no somos TÉCNICOS, no APLICAMOS programas. Recibimos formación para responder con criterio a los problemas educativos que se nos plantean, aprendemos a trabajar en equipo, también con las familias y con el alumnado, para encontrar soluciones construidas a problemas reales desde nuestro saber en la práctica. Los programas externos funcionan mejor en la medida en que promueven que un grupo se siente a hablar y pensar sobre convivencia, cuando hay oportunidad de agrupar sensibilidades, crear redes de afectos y esfuerzos bajo un liderazgo compartido. Los programas funcionan mejor cuando son sistematizados, hay ecología de esfuerzos y ahorran trabajo, si, pero sobre todo cuando persiguen que se personalicen, se contextualicen, se participe en su diseño, cuando es el programa el que se adapta al centro y no al contrario. Y cuando hay tiempos en la estructura escolar. Es lo que ha pasado ahí donde ha tenido éxito y esa ha sido la clave en los centros.

Las actividades de tutoría son percibidas por el alumnado como repetitivas, algo rancias y con orientación religiosa. Nos funcionan mejor las actividades de tutoría diversas y variadas, que son inclusivas, facilitadoras y no solo ejecutables.

Los programas estandarizados que proceden de agentes externos a la escuela tienden a ignorar que las iniciativas para mejorar la convivencia son

legítimas cuando la necesidad es percibida por la comunidad educativa; tienen éxito cuando el centro desarrolla programas propios; son excelentes cuando sirven para crear sinergias y unir sensibilidades; se convierten en buenas prácticas si ayudan a definir y compartir un modelo de convivencia positiva para construir una cultura de paz en su centro.

No nos valen en 2017 programas fáciles planteados en términos problema-solución. Los programas externos a los centros deben plantearse con honestidad y ser ajustados en sus propósitos porque las soluciones al maltrato no son fáciles.

En la búsqueda de nuevos mercados, han nacido organizaciones que venden soluciones a nosotros los educadores y sus administraciones. Debemos sopesar precio y fundamento.

Juan De Vicente Abad decía en una entrevista que necesitábamos que las administraciones estuviesen a la altura de los profesionales de la educación. Es cierto. Se pueden organizar grupos de trabajo de docentes que elaboren programas gratuitos y libres. En nuestro tejado está poner en valor las buenas prácticas que nacen y se hacen en los centros educativos. Sorprendentemente, las administraciones que conozco de cerca no van mal encaminadas, últimamente.

Lo que se ha descrito es fruto de una experiencia concreta y en un momento concreto del desarrollo del programa. Tiene por objetivo señalar los ámbitos de mejora del TEI para que su deriva mercantilista no desplace su valor principal: la ayuda y la acogida al alumnado, movilizándolo a la comunidad educativa en la educación para el cuidado del otro y la creación de entornos seguros en la escuela.

Experiencia 3. Equipos de ayuda en un centro de educación primaria

Vanessa Casas Turnes y M^a Natividad Alonso Elvira

CEIP Francisco Pino
Valladolid



Vanesa Casas Turnes, maestra de Primaria. Ejerciendo como maestra de Educación Física ha podido desarrollar su crecimiento como coordinadora de convivencia en los pueblos de Segovia y en Valladolid capital, donde la asignatura que imparte le da cada día la posibilidad de sumergirse en las relaciones entre iguales y las habilidades sociales. Es coordinadora de convivencia y equipos de ayuda.

Contacto: vanesa.ctm@gmail.com



M^a Natividad Alonso Elvira es profesora jubilada de Educación Infantil y Primaria, especialidad de Filología Española y Francés, por la Universidad de Valladolid. Especialista de literatura infantil y escritora de cuentos. Ha trabajado en diversas etapas educativas, como consejera del Consejo Escolar de Castilla y León y como asesora de EI. Ha participado en investigaciones sobre convivencia ética y en proyectos de innovación educativa en España y en Brasil.

Contacto: nalonso@uva.es

Resumen

Se define qué son los equipos de ayuda, las funciones que cubren, cómo tiene lugar la selección y formación del alumnado, así como las principales acciones que llevan a cabo. Todo ello desde la reflexión sobre la práctica, de lo que ha funcionado, lejos de una mera especulación teórica.

Palabras clave

Equipos de ayuda, convivencia positiva, relaciones sociales, resolución de conflictos, participación.

Introducción

Este proyecto surge como consecuencia de una visita realizada por alumnos y alumnas junto a algunos/as profesores/as y el orientador del IES Parquesol, Instituto de referencia en aquel momento para nuestro centro. En el IES ya estaban trabajando como equipos de ayuda. La visita se realiza al alumnado de 5º de nuestro centro, a demanda de las tutoras de 5º que ya venían trabajando con el alumnado temas de convivencia en positivo, a través de literatura infantil, asambleas y debates sobre la conveniencia de mejorar la calidad de nuestras relaciones personales. En esa visita, el alumnado de los Equipos de Ayuda del IES explica a nuestro alumnado qué hacen, cuál es su función y la importancia de la ayuda en casos de acoso escolar. A partir de esa visita es el propio alumnado quien solicita la posibilidad de crear también en nuestro centro estos equipos de ayuda. El profesorado que trabaja en estos cursos, especialmente las tutoras, se implica en el proyecto y lleva adelante las fases necesarias para poder implantar en el centro los equipos de Ayuda.



Pero, ¿qué son los Equipos de Ayuda?

Los **EQUIPOS DE AYUDA** del CEIP Francisco Pino de Valladolid, están formados por un grupo de alumnos y alumnas de 5º y 6º de Primaria, 5 o 6 por clase, que han sido elegidos por sus compañeras y compañeros para ayudar a construir una convivencia positiva en el centro.

Creímos que era una herramienta muy interesante para mejorar las relaciones sociales y una ayuda para que el alumnado que está en situación de necesidad pueda tener alguien a quien recurrir. Consideramos que el barrio en el que está ubicado nuestro centro se preocupa demasiado por el desarrollo académico de los alumnos y alumnas en la escuela, quedando en un segundo plano temas como el cuidado y la preocupación por el bienestar de otras personas. Por ello, consideramos que se nos brindaba una gran ocasión para enseñarles a convivir en un entorno social de enseñanza- aprendizaje que les ayudará a posicionarse ante situaciones diversas de conflictos y buenas prácticas para su resolución.

Porque nuestra apuesta educativa va más allá de lo puramente académico, queremos fomentar en nuestro alumnado valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, la capacidad de ayuda... y a la vez, potenciar la resolución dialogada de los pequeños conflictos que suelen surgir en el colegio, para ello queremos dotar a nuestro alumnado de las herramientas necesarias para poder llevarlo a cabo

Los **EQUIPOS DE AYUDA** tienen un perfil y cualidades definidas, que son buscadas en su selección y también construidas en la formación que se les facilita, siendo también un pilar de apoyo básico para el profesorado. El grupo está periódicamente supervisado por la coordinadora de convivencia y por sus tutoras o tutores. El alumnado no se siente sólo en ningún momento, son parte integrante de un grupo formado por el alumnado y el profesorado, un equipo de convivencia.

A principios de curso, al alumnado elegido en cada clase, se le forma trabajando varios aspectos como la observación, escucha activa, cómo abordar los conflictos, como detectar situaciones de aislamiento, necesidad, acoso etc... utilizando videos, libros, actividades y juegos. Una vez finalizada esa formación inicial se les encomienda alguna de las siguientes funciones:

- Apoyar a sus compañeros y compañeras cuando alguien no está integrado.
- Ayudar a compañeras y compañeros que estén tristes, con algún problema personal y que necesiten que alguien les escuche o les preste atención.
- Facilitar la integración en el centro al alumnado de nueva incorporación, acompañándoles, orientándoles en cuanto a los espacios, las normas del centro, los nombres del profesorado...
- Intentar ayudar a algún compañero, a alguna compañera, cuando tenga leves dificultades académicas, personales, sociales,... que demande y/o acepte esa ayuda.

Los miembros del **EQUIPO DE AYUDA** se identifican con tarjetas que llevan colgadas al cuello para que el resto del grupo reconozca a primer golpe de vista, quién está dispuesto a ayudar. También hay carteles con sus fotos y sus frases de ánimo en un lugar bien visible del centro, de camino al patio de recreo, es un lugar por el que debe pasar todo el alumnado.



La Formación

La formación se realiza durante dos días consecutivos, en sesiones de una hora y media después del recreo, durante ese tiempo, el resto de sus compañeras y compañeros realizan también en sus clases actividades de convivencia en positivo a través de vídeos, lecturas, juegos. Entendemos que el tiempo que se ha utilizado

para su formación es escaso y por eso los miembros de los Equipos de Ayuda, han de seguir formándose a lo largo del curso para poder ayudar a sus compañeras y compañeros, para ello utilizamos el tiempo de recreo (30 minutos) cada quince días para reunirnos, continuar con su formación y comentar, si es necesario, la evolución de sus intervenciones. A pesar de que podría considerarse un trabajo extra, la mayoría del alumnado perteneciente a los **EQUIPOS DE AYUDA**, acude de buen grado a estas reuniones porque entienden que es su responsabilidad y un trabajo muy importante el que sus colegas les han encomendado.



La evaluación

La evaluación interna del proyecto es muy positiva, teniendo en cuenta que empezamos a trabajar en él hace ya siete años, y continuamos mejorándolo cada curso. En todas las reuniones de evaluación que se realizan tanto del alumnado como del profesorado y otro personal del centro, en general la valoración es muy positiva. Tenemos que destacar que este es un centro de escolarización preferente de alumnado motórico, por eso, tanto el alumnado como el profesorado, está acostumbrado a convivir con la diversidad funcional y a atender diferentes necesidades. Adaptarse, esperar, empatizar con las necesidades ajenas, es una constante en nuestro centro, quizás por eso, la implantación de los **EQUIPOS DE**

AYUDA ha venido a complementar una más de las muchas experiencias de convivencia en positivo que se practican.



Propuestas de mejora

Año tras año, realizamos una evaluación del proyecto, las cosas que nos han funcionado y las que precisamos mejorar, tanto en la formación, como en el seguimiento y funcionamiento de los Equipos de Ayuda. Creemos que cada nuevo año, supone un nuevo reto, y con la misma ilusión del primer año, nos ponemos a la tarea de mejorar nuestra convivencia. Por pedir algo más, creemos que la formación podría hacerse en una mañana completa y se podría completar por la tarde con la autorización de las familias, y así no "penalizaríamos" ni al alumnado ni al profesorado que forma parte del Equipo de Convivencia, con la utilización de tantos recreos, para ello creemos que debería haber más profesorado implicado, que ajuste horarios y contenidos para poder trabajar durante un día completo aspectos de convivencia, que servirán específicamente para el alumnado que forma parte de los **EQUIPOS DE AYUDA** y para el alumnado de los cursos de 5º y 6º, que podrán mejorar sus habilidades para la convivencia.

Hablemos de sostenibilidad, para garantizar la continuidad y experiencia del alumnado de 5º de Primaria que promocionan a 6º, pueden elegir la continuidad y así se va reformando el grupo con

quienes ya estuvieron el curso anterior que proporcionan su experiencia y otros que serán elegidos en el nuevo curso que aprenden de los que les han precedido. Cada curso hay renovaciones, pero siempre hay alumnos y alumnas que ya estuvieron el curso anterior.

Liderazgo compartido. Hemos optado por el modelo de Equipos de Ayuda y no por alumnado ayudante porque creemos que el liderazgo debe ser compartido, cohesiona el grupo, ayuda a sentirse miembro de un proyecto, y se comparte la responsabilidad sobrevenida, además de que ayuda a sentirse parte de un grupo al servicio de los demás, no como alguien especial y superior a los otros, porque tiene que desempeñar determinadas funciones.

Lecciones aprendidas y recomendaciones

En un principio nos encontramos, incluso dentro de nuestro Centro, con poca confianza en el proyecto, pensando que la corta edad del alumnado (11 y 12 años) supondría una carga de inmadurez opuesta a las cualidades que deben ser desarrolladas por los miembros del Equipo de Ayuda, pero ahora que llevamos mucho tiempo trabajando en ello, todo el Centro está a favor del proyecto y se implica en él. Después de unos años se percibe cómo se mejora el clima de las aulas y actualmente, tanto el alumnado como el profesorado, ven el proyecto como algo necesario y funcional. Aunque hay que seguir mejorando y cada año es un nuevo reto.

Creemos que es fundamental la publicidad y la visualización del proyecto en el centro, y siempre que sea posible, también fuera de él; es decir, si queremos que los miembros de los **EQUIPOS DE AYUDA** lleguen a ser útiles a todos los alumnos y las alumnas del colegio, han de presentarse por las clases explicando su función, darse a conocer, publicitar su trabajo también con carteles y llevando su tarjeta identificativa siempre visible.

Explicar el proyecto en la página web del centro, exponer las fotos de los Equipos de Ayuda cada curso, para que tanto el alumnado como las familias y el profesorado reconozcan y valoricen el trabajo que se realiza.

A veces, las niñas y los niños de estas edades se pueden dejar llevar por la amistad a la hora de elegir a sus compañeros o compañeras como miembros de los Equipos de Ayuda, por eso es muy importante dedicar previamente unas sesiones a preparar al alumnado sobre qué cualidades debe tener un miembro de este equipo. Antes de la elección deben tener claro el perfil. Se hace con todo el grupo la tarea de

reflexión, sobre lo que sirve y lo que no sirve para ser de un miembro del Equipo de Ayuda.

En cualquier momento a lo largo del curso las niñas y los niños que han sido elegidos pueden dejar de pertenecer al Equipo de Ayuda, a veces se cansan de dejar de disfrutar del recreo para poder seguir con las reuniones, o simplemente es demasiada responsabilidad hablar con sus compañeros y compañeras para comentarles algo que no están haciendo de forma correcta ó pueden mejorar. En otras ocasiones desde las personas adultas se puede comprobar que hay una persona que no encaja en el perfil. Esto se avisa desde el inicio del curso.



Equipos de ayuda

Experiencia 4. Convivencia, la labor de cada día

M^a Graciela Pérez Contreras

CEIP Alonso Rodríguez

Camarena. Toledo



M^a Graciela Pérez Contreras es maestra y directora del CEIP Alonso Rodríguez.

Resumen

Creemos que la convivencia es fundamental en la vida de un centro educativo y que por ello no se trata de llevar a cabo actuaciones aisladas sino que la convivencia se trabaje de manera cotidiana con el objetivo común, compartido por toda la comunidad educativa, de lograr la mejor formación para nuestro alumnado.

Palabras clave

Convivencia, equipo directivo, comunidad educativa, familia, implicación trabajo en equipo.



Introducción

Hoy en día toda la comunidad educativa consideramos la convivencia como un tema de vital importancia para un adecuado desarrollo de la vida en un centro educativo. Como veremos en este texto, no lo consideramos aislado en un par de actuaciones o algo plasmado en un documento, creemos que lo cotidiano del trabajo es el eje articulador y central para una correcta convivencia.

En nuestro centro entendemos la convivencia como un conjunto de factores que interactúan cada día en la vida del centro de una manera interrelacionada. No desarrollamos planes diferentes de nuestro día a día, ni concebimos la convivencia como algo excepcional que necesite desarrollarse en diferentes propósitos que no sean los del centro. Creemos que es algo fundamental y prioritario para el buen funcionamiento.

Partimos de la premisa de que un colegio es la convivencia de toda la comunidad educativa con un objetivo común: **“lograr la mejor formación para los alumnos y las alumnas”**. En la formación de nuestro alumnado está integrada e interrelacionada toda la comunidad educativa. El éxito de una buena convivencia en el centro es debido a todas las actuaciones realizadas para llegar a tener un clima adecuado:

- Las familias deben estar concienciadas en tener una implicación activa en la dinámica del centro.
- El alumnado debe percibir el centro como su segundo hogar, donde encuentre respuesta a sus necesidades educativas.
- El claustro debe tener la prioridad de lograr un buen clima de trabajo ya que esto lleva a un mejor aprendizaje.

- El resto de instituciones como ayuntamiento, centros educativos de la localidad, etc. deben tener una colaboración estrecha en actividades que fomenten las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Y además, debemos tener en cuenta que el estilo de dirección realizada en el centro podrá llevar o no al éxito de una correcta convivencia.

El plano de interrelaciones que como equipo directivo debemos tener claro es el que se detalla en la siguiente ilustración; en ella vemos cómo la relación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa tienen como unión el desarrollo de una adecuada convivencia.



Cuando empiezas a ejercer las funciones directivas en el centro te planteas muchos retos, algunos de ellos incluso a conseguir a cualquier precio de tiempo y dedicación, pero el perfil de dirección que se desempeñe es primordial para conseguir los objetivos que se plantea un centro y sobre todo a nivel de convivencia escolar.

Para unos buenos resultados en gestión de convivencia apostamos por un modelo de dirección transparente, basado en las relaciones

personales y participativas con el resto de componentes de la comunidad educativa. El realizar este tipo de dirección exige conocer con objetividad a los miembros del claustro, así como al resto de personas implicadas de una forma muy directa con la gestión del centro (AMPA, Consejo Escolar...) y exige reconocer el gran capital humano que tenemos en nuestra comunidad educativa.

Análisis del contexto

Para intentar dar una visión amplia de cómo gestionamos la convivencia en el centro en los diferentes ámbitos, es de vital importancia el realizar un análisis del contexto social, económico y natural en el que nos encontramos trabajando.

Camarena es un municipio de la provincia de Toledo, que cuenta con una población de unos 3.600 habitantes y la mayoría trabajan en el sector secundario y terciario, fuera de la localidad.

Nuestro centro, que comienza su andadura en el curso 2010-2011, es de una línea y cuenta actualmente con 206 alumnos y alumnas procedentes de familias trabajadoras con un nivel socioeconómico medio, medio-bajo y un nivel de estudios medio de los progenitores puede ser cualificado como medios o básicos.

Cerca del 5% de nuestros alumnos pertenecen a familias de inmigrantes de distintas procedencias, pero la lengua común es el castellano lo que favorece que no existan grandes dificultades para lograr una comunicación efectiva. Por otra parte, alrededor del 10% del alumnado es gitano.

Teniendo en cuenta las características de nuestra comunidad educativa pasamos a describir las actuaciones que vamos a desarrollar para crear un clima de convivencia adecuado en el centro, actuaciones que tendrán en cuenta la situación pluridimensional en la que convergen todos los agentes de una comunidad educativa.

Con el alumnado

Teniendo en cuenta los estadios de desarrollo moral, consideramos que cuando el alumnado establece reglas y determina sus consecuencias por no cumplirlas, experimenta menos problemas de conducta. De esta forma, nos planteamos en las Normas de Organización y Funcionamiento del Centro (NOCF) unos criterios básicos a los que deben atender las normas de convivencia de cada aula, que, como enmarca la ley, deberán ser elaboradas por el propio alumnado con sus tutores y tutoras cada año, ajustándose a las necesidades de cada grupo. Pero entendemos que para dar una mejor uniformidad a la forma de resolver conflictos en el centro estas normas, deben tener un eje vertebrador común a todas ellas y encuadradas en la visión de centro del Proyecto Educativo.

En este sentido, desde hace dos cursos escolares el alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria viene desarrollando de forma habitual *un programa de habilidades sociales*, con una periodicidad quincenal, mensual o a petición del tutor o tutora del grupo dependiendo de las situaciones.



Este programa ha de facilitar que nuestro alumnado desarrolle habilidades sociales para poder desenvolverse de manera autónoma en su vida cotidiana, capacitándole con estrategias y herramientas que le ayuden a resolver sus conflictos, desarrollando la empatía, escucha activa, asertividad... habilidades importantes para su desarrollo integral.

Teniendo en cuenta el “Decreto de Convivencia” así como en el “Decreto Ley de Autoridad del profesorado”, el claustro realizó un estudio detallado de cada una de las conductas descritas en las leyes anteriores citadas para concretar qué medidas específicas se toman en cada una de ellas teniendo una graduación de la conducta, así como de la medida. Con el paso de los cursos escolares, y teniendo en cuenta las nuevas necesidades, para el próximo curso escolar el Claustro y Consejo Escolar han decidido realizar una revisión de dichas normas contrarias a la convivencia para dar una mayor unión a las decisiones.

Como equipo directivo, realizamos un seguimiento exhaustivo de la convivencia del centro, ayudamos de forma directa o indirecta en la resolución del conflicto mostrando nuestro apoyo al docente, pero, en ningún momento, quitando la autoridad al tutor o tutora responsable en ese momento. Además, cada una de las conductas en las cuales se interpone medida correctora son registradas en la aplicación Delphos así como notificadas a los tutores legales con el modelo de notificación correspondiente. De esta forma conseguimos que alumnos y alumnas y sus familias vean una unión en la toma de medidas, con una visión y perspectiva de centro compartida por todo el claustro.

Siguiendo, con medidas y actuaciones que favorecen la convivencia en el centro, uno de los tiempos escolares que genera mayores problemas de convivencia en la vida escolar es el tiempo dedicado al recreo, por ello estamos desarrollando en el centro actividades durante este tiempo de juego: taller de ajedrez (de este se encargan los alumnos y alumnas de últimos cursos que mejor conocen el juego), una liga de fútbol entre distintos cursos, nuestro coro escolar, talleres de realización de murales para días concretos como el día del libro o necesidades curriculares que se planteen como ha sido la creación de nuestro punto de reciclaje este curso escolar e incluso para el próximo curso escolar nos

estamos planteando la creación de una pequeña orquesta escolar. Todo este tipo de actividades pretende mejorar las interrelaciones entre los diferentes cursos.

Una medida que tomamos el pasado curso, y tras su análisis en la memoria final consideramos que ha sido acertada, es un cuadrante de medidas tomadas en el recreo. En él indicamos si ha habido algún conflicto, qué tipo de conflicto ha sido (detallando la situación), qué alumnos o alumnas han intervenido, qué medida se ha adoptado y qué docente lo ha presenciado. De este modo, a la hora de tomar ciertas decisiones sobre algún alumno o alumna queda constancia si su actuación ha sido puntual o por el contrario es reincidente. Además, así las medidas que se toman son de forma consensuada por el profesorado, que es conecedor en cada momento de las actuaciones del alumnado del centro.

En definitiva, el trabajo que vamos realizando en el centro sobre el seguimiento de la convivencia, dotando al alumnado de estrategias y educándole para ser parte de nuestra sociedad, creemos que va en línea correcta. Cada vez surgen nuevos retos y eso es lo positivo, el tener esa inquietud de “dar para recibir”.

Con las familias

«No se puede dejar evolucionar sin ayuda y a su propio ritmo la asociación entre familia y escuela. Tampoco se debería autorizar a los profesores y a los padres a desarrollarla ellos mismos sin ser apoyados. Hay en ello una tarea esencial que requiere no solamente imaginación, sino también organización, comprensión y ayuda».

J. Bastiani, 1993.

En el centro consideramos la implicación familiar como un factor fundamental, pero esta implicación no puede ser entendida de una forma unilateral. Las familias deben conocer qué canales pueden y deben utilizar para poder realizar una correcta implicación familiar.

Tras la realización de la evaluación interna de varios cursos escolares, hemos empezado a realizar actuaciones y tomar un discurso, que haga llegar a las familias la necesidad de una colaboración en la línea que beneficie al alumnado a favor de una mejora en la convivencia del centro, promoviendo su participación en el día a día del colegio...



A través de las reuniones generales con los tutores y tutoras y de la comunicación por los canales habituales del centro (web, Facebook y circulares) se buscan familias voluntarias que ayuden al equipo de nivel, o a tutores y tutoras a realizar una determinada actividad, así pues, colaboran en otro tipos de actividades que a ellos como familias les recompensa más como son la realización de murales, cuentacuentos, organizando juegos en ciertos días de deporte, etc. Con este tipo de actuaciones los que nos proponemos es que la participación de las familias en la vida escolar pase a ser “implicación”.

¡Hola familias!
 En estos días celebramos un acontecimiento especial en el cole “EL DÍA DEL LIBRO”, y mañana lo queremos compartir con vosotros, estaremos a partir de las 10:30 h en el paseo de nuestro pueblo con alumnos de 5º y 6º de Primaria. Conmemoramos el nacimiento de una gran escritora (Gloria Fuertes) y para ello recitaremos poemas.
 Os animamos a participar con nosotros ¿CÓMO?, solamente tienes que llevar un cuento de edad escolar que quieras compartir con nuestro colegio y te lo cambiaremos por un precioso marca páginas que podrás usar para tus nuevos libros.
ANÍMATE Y PARTICIPA.



Creemos que es fundamental el trazar unas líneas o pautas para facilitar y gestionar la implicación de las familias en el centro. En este sentido, el equipo directivo trabajamos a una, tanto es así, que en nuestro caso hasta compartimos despacho y no es por falta de espacio. Creemos que es fundamental el trabajar en equipo y seguir la misma línea de actuaciones y, a veces, las separaciones físicas dificultan ese intercambio de información.

Como en toda buena relación, creemos que es fundamental establecer unas “normas de juego”. Así, a principio de curso se les da a las familias un Plan Anual en el que recogemos información básica de nuestro centro (datos sobre el Claustro, EOE, Tutorías, Derechos y Deberes de alumnos y familias, Evaluaciones, entrega de notas, sistema de calificación...). Además de este tipo de documento, consideramos que las nuevas tecnologías son un gran apoyo para este tipo de información, por ello utilizamos la página web y Facebook del centro como una herramienta de comunicación con familias y alumnado.

Por otra parte, la atención es siempre con cita previa y, si un tutor o tutora lo precisa, en las entrevistas algún miembro del equipo directivo le acompaña. De esta forma damos una visión a las familias de unión y línea común.

Como equipo directivo y como centro, consideramos que vamos en la línea correcta. Pensamos que las familias deben estar presentes en el centro para realizar una labor de implicación en la educación de los alumnos/as pero, coincidimos todos los sectores, que no debe ser una participación sin medida sino que ha de ser organizada, consensuada y aceptada en unos términos adecuados y correctos por todos.

Con el profesorado

Es fundamental en el tema de la convivencia en los centros, el que exista un clima adecuado entre los y las profesionales que en él trabajan. Un clima basado en el respeto y en la diversidad de opiniones.

Entendemos que el crear un buen clima de trabajo en los centros está relacionado con dos ideas fundamentales: *el estilo directivo* y *la capacidad de liderazgo*. Los diferentes estilos directivos llevan a determinadas situaciones de trabajo que favorecen o perjudican las relaciones personales.

Como anteriormente he mencionado, creemos en un modelo basado en las relaciones personales y

participativas. No es tarea fácil pero los resultados obtenidos hasta el momento son buenos. Cuando hablamos de que debemos fomentar el modelo participativo, nos referimos a basar las relaciones profesionales en el diálogo, escuchar y conocer al propio grupo. Debemos hacer partícipes al resto del profesorado de nuestra visión de centro para en conjunto trabajar y conseguir los mejores resultados poniendo en común las ideas y en los desacuerdos poder llegar a una línea de entendimiento. Los programas que se desarrollan en el centro deben surgir a demanda de la situación del mismo y no de una visión personal, sino, cuando la persona encargada de desarrollarlo se marche, esos programas caerán ya que no tienen una participación del resto.

En relación al estilo o modelo de dirección aparece la capacidad de liderazgo como equipos directivos. Respecto a este punto, la administración no forma a los equipos directivos; termina dependiendo de la manera de ser y actuar de cada uno de nosotros, de cómo afrontamos las situaciones y de la formación, que, a título personal, cada uno haya realizado respecto a este tema. Es fundamental desarrollar la capacidad de liderazgo ya que está lleva a ser capaz de gestionar la cantidad de capital humano que tenemos dentro de nuestros claustros.

Con el resto de instituciones

Creemos que para crear un clima adecuado de convivencia no solo debemos trabajar dentro de la escuela sino que debemos traspasar los muros del centro y poder abarcar diferentes niveles.

Algunas actuaciones que desarrollamos por ejemplo son: una pequeña convivencia con los alumnos de último curso de la Guardería de la localidad en nuestras aulas de infantil, actividades con instituciones como Centro de la Mujer de la localidad, la escuela de deporte, biblioteca, etc.

La relación que establecemos con nuestro IES de referencia es muy estrecha, realizamos

actividades en común en días señalados como el Día del Libro, también se realiza la jornada de convivencia en el centro con el alumnado que va a cambiar de etapa y establecemos un calendario por parte de las direcciones de reuniones trimestrales y de departamento con tutores de 6º. Con este tipo de actuaciones hacemos el cambio de etapa más organizado y secuenciado a nuestros alumnos.

Cabe destacar, que este ha sido el primer curso que se ha puesto en marcha el Consejo Escolar de localidad. Organismo que hemos utilizado para encauzar propuestas educativas a nivel más alto como ha sido la realización de la **I Feria de Educación de Camarena**. Cada centro expusimos diferentes trabajos y proyectos que mostraban el esfuerzo y dedicación de alumnos, profesores y familias. El resultado fue más que positivo, el clima que se respiró en esa jornada dejó tan buena sensación en todos que seguro repetiremos en futuros años.

I FERIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CAMARENA

I FERIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
TALLERES, CHARLAS Y EXPOSICIONES

Seguidores de línea
Parajes de Camarena
Taller de grabado
1ª parte Alonso Rodríguez
Luchadores de sumo
3ª parte Alonso Rodríguez
Flashmob
4ª parte Alonso Rodríguez
Taller de pintura
Flashmob

**DÍA 20 DE JUNIO
DE 10:00H A 13:00H
EN EL PASEO DE
CAMARENA**

Organizan: AYT. DE CAMARENA
IES BLAS DE PRADO
CEIP ALONSO RODRÍGUEZ
Colaboran: JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA
DIPUTACIÓN DE TOLEDO

Por otra parte, es conveniente señalar además las diferentes actuaciones que se llevan con otros organismos, como por ejemplo las actuaciones llevadas a cabo con los Servicios Sociales (temas de absentismo escolar o de desatención de la familia familiar hacia los menores).

También, favorecen la convivencia en el centro, la realización de diferentes actividades por parte de otras instituciones como Diputación provincial o Junta de Comunidades, Guardia Civil, Bomberos o diferentes asociaciones.

Conclusiones

Como hemos ido desarrollando, el crear un clima de convivencia escolar en el centro no es algo aislado que parte de un sector. Son todas las actuaciones que se realizan, todos los agentes que se involucran en el día a día, cada uno en el nivel que le corresponda; pero no se fomenta con actividades puntuales, plasmando actuaciones en algún plan o con la inquietud de unos pocos

miembros de la Comunidad Escolar. Una adecuada convivencia es el motor de un centro y cuando esta fluye en todos los sectores, repercute de forma directa en una educación de calidad; y cuando decimos todos los sectores también queremos incluir a la **Administración**. Es el fundamental que esta muestre apoyo a las instituciones no solo con normativa, sino afrontando las situaciones codo con codo con los centros; situaciones que en la zona de La Sagra cada vez son más conflictivas con algunos sectores de la Comunidad Escolar.

Experiencia 5. Cultura de cooperación y mejora de la convivencia. Dos caras de la misma moneda.

Mónica Sánchez Reula y María Varas Mayoral

Colegio Ártica

Madrid



Colegio Ártica



Mónica Sánchez Reula es orientadora en el Colegio Ártica. Psicóloga Experta en Psicología Educativa. Master en Mediación y Tratamiento de conflictos en el entorno escolar.

@MonicaSReula

María Varas Mayoral es profesora del Colegio Ártica. Máster en educación: Aprendizaje Cooperativo, convivencia, mediación y resolución de conflictos en el ámbito educativo.

@mariavarasmay

Puedes seguirnos en: @colegioartica y en nuestra página de facebook.

Resumen

La trayectoria de innovación educativa en nuestros dos centros, el centro de Formación Profesional José Ramón Otero y el colegio Ártica, tiene el Aprendizaje Cooperativo (a partir de ahora AC) como pilar fundamental. Así, el AC, además de ser nuestra seña de identidad, es una fuente de ventajas para el desarrollo de nuestro alumnado y, más allá de una metodología, es nuestra cultura de centro.

Palabras clave

Aprendizaje Cooperativo, aprendizaje significativo, competencias sociales, interacción social, clima de convivencia.

El aprendizaje cooperativo, una señal de identidad.

Pero, ¿por qué de esta decisión? ¿cuál es el motivo por el que dicha metodología se convierte en un centro en la base de todo nuestro proyecto pedagógico? La respuesta pasa por el convencimiento personal y grupal del claustro de que la cooperación entre iguales da lugar a procesos de aprendizaje más profundos, más duraderos en el tiempo y más significativos. Es decir, consideramos que a través de esta metodología se aprende más y mejor. Sin embargo, y a medida que el alumnado inmerso en la cooperación desarrollan destrezas colaborativas, competencias sociales y habilidades de comunicación, el equipo docente puede encontrarse con otra serie de ventajas de tipo más social, descubriendo así que, gracias al AC, el clima de convivencia mejora y los propios alumnos y alumnas gestionan sus conflictos de manera más autónoma y adecuada.

El aprendizaje cooperativo, una fuente de ventajas.

El conflicto socio-cognitivo, una fuente de conflicto.

Quienes en mayor o menor medida hemos puesto en marcha métodos cooperativos en el aula, sabemos que las experiencias de aprendizaje del alumnado se fundamentan en la interacción social. El docente genera momentos en los que el alumnado discute, comenta, prepara, corrige, analiza, estudia, revisa... los contenidos de aprendizaje en contextos específicamente diseñados para fomentar el procesamiento interindividual de la información.

Este tipo de situaciones, tan ricas desde el punto de vista cognitivo, y tan eficaces para el aprendizaje desde el punto de vista pedagógico, suponen también una preparación para la resolución de otro tipo de conflictos, no tan

relacionados con las matemáticas, sí más con lo social.

Imaginemos una situación de trabajo cooperativo en un aula ordinaria de educación infantil, primaria o secundaria. Alumnos y alumnas discurren en relación a los contenidos curriculares de la programación didáctica. Durante el proceso, aparecen diferentes puntos de vista y distintas opiniones respecto a la elaboración de la tarea. En definitiva, aparecen situaciones de conflicto socio-cognitivo entre iguales que trabajan conjuntamente y que, con tutorización del profesor o profesora o de iguales, han de resolver. He ahí la riqueza de la metodología cooperativa que, si bien un tanto compleja al inicio, hace que el docente entrene a sus alumnos y alumnas en habilidades interpersonales que necesariamente han de poner en marcha a diario durante sus sesiones de trabajo, para solventar situaciones de conflicto de forma adecuada en un contexto guiado y organizado por la persona adulta.

Esta rutina didáctica hace que cobren especial importancia otro tipo de destrezas personales que son fundamentales y que se convierten de manera sutil pero explícita en objetivos del aprendizaje diario: las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional.

El desarrollo de la inteligencia emocional y la pasión por aprender.

Los estudios científicos actuales, específicamente sobre el funcionamiento del cerebro, están aportando al proceso de aprendizaje una perspectiva emocional. De hecho, se ha demostrado que “sin emoción, no hay aprendizaje” (Mora, 2017). Por ello, cuando nuestro alumnado trabaja cooperativamente, no sólo intercambian ideas sobre un tema o contenido, sino que en ese cruce de opiniones o puntos de vista existe implícitamente un componente emocional. En este caso, también se produce un aumento de la pasión, y por lo tanto de la motivación, del afán por aprender. El

alumno, la alumna, se apodera de los contenidos de aprendizaje, haciéndolos suyos, gestionándolos de manera autónoma, socializándolos en su equipo a través de procesos compartidos que consiguen personalizar y perdurar los contenidos.

Además, cuando trabajan en equipos cuentan con una multiplicidad de oportunidades para desarrollar estrategias como la empatía, la asertividad, el autoconocimiento, la autoestima... y, por lo tanto, tal y como citábamos más arriba, la experiencia de aprendizaje se convierte en propedéutica de la resolución de otro tipo de problemas más sociales. Todos estos aspectos, tan estrechamente relacionados con la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983).

De esta forma, estamos creando un contexto rico para el desarrollo de competencias de manera integral, que son el foco de atención en nuestros centros, ya que como han demostrado organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE, las escuelas deben ser entornos en los que alumnos y alumnas desarrollen todas sus potencialidades y las destrezas necesarias para desarrollarse como miembros de la ciudadanía de nuestra "aldea global interconectada".

Y, por supuesto, un aprendizaje de mayor calidad.

Este es el resultado más evidente. Exponer a los alumnos y alumnas de forma continuada en equipos cooperativos, hace que sean capaces de desarrollar procesos cognitivos complejos, tales como refutar, resumir, analizar, etc., lo cual da lugar a un aprendizaje más comprensivo y duradero en el tiempo, es decir, de mayor calidad. Por otra parte, cuando nuestro alumnado lleva a cabo actividades cooperativas rutinarias, como las autoevaluaciones o coevaluaciones, se ejercitan en la reflexión sobre sí mismo y sobre los y las demás. De esta manera, se fomenta el autoconocimiento y la capacidad crítica, apareciendo de nuevo componentes emocionales. Nuestro papel como docentes en este caso consiste en guiar, orientar a nuestros alumnos

para educarles en la asertividad y en la escucha activa.

Y este es el motivo principal por el nos iniciamos en esta aventura metodológica: enseñar más y mejor. Y desempeñar de forma más adecuada nuestra labor docente.



Hasta aquí descubrimos, no sin cierta sorpresa, que el aprendizaje cooperativo desarrolla una ciudadanía más preparada, más culta, más cívica, más crítica, más creativa, más dispuesta para afrontar el futuro y para interactuar con otros.

Sin embargo, el arsenal de ventajas de la metodología cooperativa, desde nuestra humilde experiencia, ha sobrepasado lo que ya conocíamos y expansiona maravillosamente impregnando a toda la cultura del centro de ventajas sociales.

Un centro que coopera, un centro más feliz.

El aprendizaje cooperativo no es simplemente un método, es una cultura.

Tal y como venimos hablando, interactuar con otros favorece el desarrollo y puesta en marcha de habilidades y destrezas sociales. Lo que generalmente ocurre cuando desarrollamos estas competencias en el alumnado de forma individual, es que dichas destrezas contribuyen también a mejorar de forma notable el clima de convivencia del centro.

Así es como, sorprendentemente aparecen numerosos beneficios sociales que ya podemos

comprobar en nuestras aulas cooperativas y que contribuyen a que el centro educativo sea un entorno más justo, más humano y en general más feliz.

Citamos a modo de ejemplo, algunas de estas ventajas inesperadas y experimentadas:

- En el aula se fomenta la **multiplicidad de estilos de aprendizaje y la creatividad**. Cuando alumnos y alumnas comparten un proyecto de trabajo constantemente están generando ideas nuevas por el simple hecho de “demostrar al grupo” todo lo que saben y cómo hacen del proceso aprendizaje un proceso personal, adaptado a cada cual. Este tipo de situaciones les hace ser conscientes que “el otro” puede ser diferente, y de hecho lo es.
- En el aula se asume también la diversidad cuantitativa. Cada alumno, cada alumna trabaja en función de sus posibilidades y cada posibilidad se respeta. Las diferencias individuales se encuentran sobre la mesa, sin tapujos ni complejos que tamicen la diversidad. La **adecuación curricular se comparte y se comprende**, ya sea en relación a las dificultades para el aprendizaje o a las altas capacidades intelectuales.
- La **motivación hacia el aprendizaje aumenta** y es compartida, convirtiéndose el aula en un contexto pro-académico, pro-social y dinámico.
- La ayuda entre iguales es dirigida y estructurada por el/la docente, pero también aparece de forma espontánea. Alumnos y alumnas disfrutan compartiendo, enseñando, colaborando. **El vínculo afectivo se refuerza**, generando alianzas que se extrapolarán a otros contextos fuera del aula.
- **El/la docente** además, se convierte en un **elemento de ayuda, de guía**, lo supone para ellos un ejemplo de equidad, ya que trabaja con cada alumno de manera acorde a sus necesidades.

- Las familias también respetan las diferencias individuales del alumnado, transmitiendo valores prosociales que contribuyen a la formación cooperativa. Entienden además que la meta es el aprendizaje y el esfuerzo personal que contribuya al **desarrollo de competencias personales**, desmitificando la calificación académica como mera finalidad escolar.
- Del mismo modo que los alumnos, cada familia contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje en función de sus posibilidades, produciéndose una mayor implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, sobre todo a través de las Escuelas de Padres organizadas por el departamento de orientación donde los propios padres viven los beneficios del AC.

Cultura de cooperación y mejora de la convivencia. Dos caras de la misma moneda.

Esa es nuestra experiencia. Hemos vivido el hecho de que la metodología cooperativa haya sido capaz de establecer en nuestros centros un marco de protección, de fomento de una convivencia más positiva entre los componentes de su comunidad, que convergen en modelos y estrategias comunes para entender las diferencias y resolver los conflictos.

Tras varios años de trabajo, llega un momento en el que el profesorado, de repente descubre que nadie critica las características poco normativas de un alumno o alumna, porque (en palabras de los propios niños y niñas), “cada uno es como es”, nadie cuestiona los gustos diferentes en el juego, porque “cada uno juega a lo que le gusta jugar” y descubre que todo ese trabajo curricular, todas esas enseñanzas sobre pupitre se extrapolan al mundo real, contaminando de equidad las relaciones sociales. Contaminando a las familias, al resto de docentes, contaminando la escuela.

La metodología cooperativa se convierte en un punto de partida para la implantación de otros

proyectos de convivencia más específicos, que a su vez refuerzan ese clima de convivencia gestado.

Es como si, en metáfora de una de las autoras, nuestra línea pedagógica fuese la base de una tarta, un resistente y jugoso bizcocho que sirve como pilar donde asentar cualquier proyecto, cualquier iniciativa interesante para la mejora del aprendizaje y el clima de convivencia y que pueda enriquecer y embellecer el producto final, que no es otro que la experiencia educativa que nuestro alumnado disfruta y se lleva consigo.

Pues bien, esa base tanto en el Colegio Ártica como en el Centro de FP es el AC. Todo lo demás fluye en consonancia. El AC facilita en gran medida cualquier tipo de innovación metodológica añadida (ABP, IIMM, Flipped classroom, aulas abiertas...) así como experiencias o proyectos relacionados con la mejora de la convivencia, tales como actividades de tipo preventivo (puntuales, como los programas de prevención del acoso escolar o más generales y continuos).



Mediadores y mediadoras infantiles (P-5)

Es el caso del Programa de Mediadores Infantiles del colegio Ártica, implantado por el departamento de orientación junto a los profesores en las etapas de Educación Infantil y Primaria desde 2010 y en el que pequeños desde 5 a 12 años realizan mediaciones entre iguales para la resolución positiva del conflicto. El proyecto, cuya filosofía y objetivos se pueden consultar en la página web del centro, utiliza como excusa la aparición de pequeños conflictos entre iguales para entrenar las habilidades de

análisis y resolución en niños de diferentes edades. De manera voluntaria y rotativa, niños y niñas pueden ejercer de mediadores durante los recreos, alcanzando así la intervención a un mayor número de alumnos. El proceso de mediación incluye cuatro pasos similares a los de la mediación formal entre adultos y que tienen que ver con el análisis del problema, el estado emocional de las personas implicadas, el análisis de las necesidades de cada uno de ellos y la propuesta conjunta de soluciones.

Como las mediaciones se realizan siempre en presencia de una persona adulta que modela el proceso en un segundo plano, en algunos casos con más participación que en otros, pero garantizando siempre que el procedimiento y resultado de la mediación sea el adecuado.



La mediación infantil, aparte de resultar muy útil en situaciones poco comprensibles para la mente descontextualizada de la persona adulta, supone en realidad grandes beneficios principalmente para el alumnado mediador. La mediación les sirve como entrenamiento en aspectos tales como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, la empatía, el razonamiento y la generación de hipótesis sociales. Si bien habitualmente existen muy pocos conflictos que precisen de su ayuda, para los niños supone un orgullo ayudar a los demás a solucionarlos, tomándose muy en serio este trabajo.

Además, a través de las valoraciones informales y formales del proyecto incluidas cada año en nuestra “memoria escolar”, los espectadores docentes vamos comprobando de forma sorprendente cómo cada vez más alumnos

realizan mediaciones informales en sus relaciones cotidianas sin ser mediadores y cómo también la mediación se extrapola a otros contextos, por ejemplo a los pequeños conflictos que puedan surgir en el trabajo en el aula. Esto último, a sugerencia de nuestra comunidad infantil, puede llegar a modificar en algunos niveles educativos determinadas funciones de los roles cooperativos de trabajo y es otro ejemplo de la sinergia constante a la que se ve sometido el modelo cooperativo del centro.

Acercarse al ideal de centro. Un proceso compartido.

A propósito del proceso evolutivo en el que constantemente se ven inmersos nuestros centros, es importante tener en cuenta la filosofía, “el ideal de centro” para ir poco a poco diseñando el modo de acercarnos lo más posible a este ideal.

Reflejamos a continuación algunas ideas sobre nuestro proceso compartido pasado y sobre cómo lo estamos haciendo en la actualidad.

Somos conscientes de que perseguir un ideal pedagógico es un proceso largo, siempre inacabado, reestructurado, reelaborado, por ello creemos que es importante no perder la perspectiva, el objetivo final, sin infravalorar tampoco los logros alcanzados.

Hace ya más de diez años que comenzamos nuestra andadura educativa. Antes de construir nuestro colegio Ártica trabajamos conjuntamente para construir “nuestro ideal” de línea pedagógica. Todos y todas lo teníamos claro, el Aprendizaje Cooperativo era la base de todo lo demás. Eso nos enamoró del proyecto y nos unió como equipo. Pero el camino sabíamos que no iba a ser fácil.

Estas fueron y son algunas de nuestras estrategias:

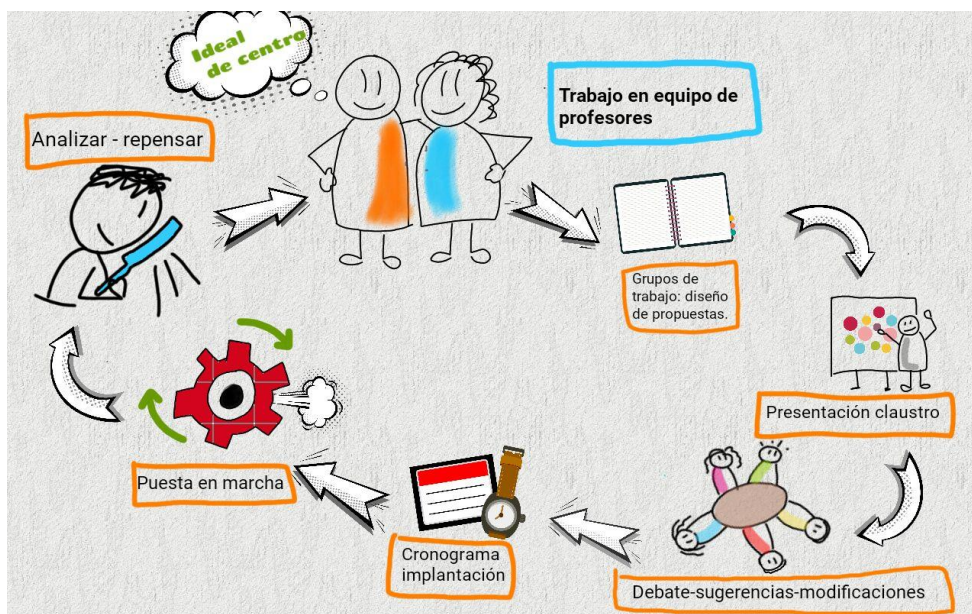
Un equipo coordinador. Para la implantación del AC en nuestras aulas, evidentemente tenía que haber un equipo que liderara este proceso. De ahí,

a través de una coordinación, relacionada en aquellos momentos con la “competencia social y ciudadana”, un grupo de docentes de todas las etapas crearon el “**Programa Aprendiendo Juntos**” en el que se describen todos los pasos, roles, normas básicas, destrezas, técnicas simples, etc que se habían decidido introducir a lo largo del año. Quisimos respetar los nexos que tenían en común las diferentes etapas ya que no queríamos “tres colegios distintos en un mismo centro”. Este programa se presentó previamente al Claustro, dando la oportunidad de hacer sugerencias y sobre todo y más importante, que todo el profesorado se implicase en ese cambio. De hecho, hoy en día, cuando un profesor/a se incorpora nuevo a nuestros centros, dicho programa le sirve de ayuda y punto de partida, recibiendo asimismo una formación inicial además del acompañamiento de un profesor/a-tutor/a a lo largo del primer año.

Una planificación razonable. Se ha diseñado un cronograma para la puesta en marcha en el aula.

El proceso tiene que ser gradual, respetando no sólo al alumnado sino también el ritmo de los y las docentes. De hecho, para incluir cualquier innovación educativa, seguimos realizando el mismo proceso.

La evaluación del proceso y de los resultados. “Sin reflexión, no hay aprendizaje”. Esta frase se ha convertido en un mantra, no solo para nuestro alumnado, sino también para el profesorado y equipos directivos. Al finalizar el curso escolar desarrollamos unas mesas redondas en las que se da la oportunidad de que todo el claustro exponga sus dudas, sus miedos, sus ideas y a partir de ahí se plantean las mejoras educativas para el año siguiente. De hecho, actualmente nos encontramos en un punto de inflexión con la asignación de roles del alumnado dentro de los equipos puesto que al llevar 10 años trabajando así, nos encontramos con alumnos y alumnas mucho más capacitadas para el trabajo en equipo por lo que “ya no sirven” las funciones iniciales.



Trabajo motivado, comprometido, compartido y vocacional. Casi siempre se habla de fomentar la motivación de los alumnos y las alumnas, pero ¿qué ocurre con la motivación del equipo docente? Tras años de innovación educativa

hemos podido comprobar que no hay otra forma de hacer cambios si no es a través de la participación de TODO el equipo docente en la construcción, modificación, etc., de la línea pedagógica que define a un centro. Por eso,

creemos firmemente que es imprescindible crear una “cultura de cooperación” inclusiva en la que familias, profesorado y alumnado trabajen conjuntamente por un objetivo común: respetar las diferencias de cada alumno, de cada alumna, para desarrollar competencias que le sirvan para construir una vida feliz.

Otro de los aspectos por el que el profesorado siente que su trabajo es importante, es el **Programa de Visitas**. Se trata de un momento de intercambio en el que docentes y equipos directivos de otros centros pasan una jornada dentro de nuestras aulas conociendo nuestro modelo. Este hecho, hace que recibamos un

estimulante feed-back que nos ayuda a seguir trabajando duro e innovando para conseguir aún mejores resultados y que intercambiemos ideas interesantes con otros docentes con proyectos similares.

Como dice Lord Byron: ‘LA FELICIDAD SÓLO ES REAL CUANDO SE COMPARTE’. Por eso, sabemos que estamos contribuyendo a mejorar no sólo el aprendizaje de nuestro alumnado, sino también su vida en conjunto. Y también la nuestra, ya que nos sentimos mucho más satisfechos del trabajo que hacemos cada día.



Más información sobre el programa de mediadores infantiles y nuestro proyecto educativo en:

<http://labmadrid.com/>

<http://labmadrid.com/orientacion-artica/> (para descargar el programa)

<http://labmadrid.com/presentacion-del-programa-mediadores-escolares-este-curso-etapas-segundo-ciclo-educacion-infantil-educacion-primaria/>

Experiencia 6. Proyecto MAD 214: con el rock a otra parte

IES Poeta Tomás Morales Castellano Las Palmas de Gran Canaria



Silvia Álamo Santana es licenciada en Geografía e Historia, en Historia del Arte y Musicología y profesora de secundaria con una larga trayectoria docente. Desarrolla el Proyecto MAD 214 en el IES Poeta Tomás Morales Castellano desde el curso 2011-2012 y desde el curso 2012-2013 es responsable del CLIL Project de música en el mismo centro.

Tiene una amplia formación en programas informáticos relacionados con la música: GARAGE BAND, LOGIC AUDIO, AUTOTUNE, JAMSTUDIO, ISLE OF TUNE, SOUNDTRAP.

Contacto: silviaalamosantana@yahoo.es

Resumen

Mad 214 es un proyecto educativo de centro que se lleva desarrollando durante seis cursos lectivos en el que se trabajan valores de convivencia positiva y competenciales a través de la música rock. Somos un grupo de alumnado y profesorado de un centro público de secundaria de Las Palmas de Gran Canaria a los que nos ha unido la pasión que sentimos hacia la música, la cual aprendemos y desarrollamos desde la experiencia cercana a los gustos personales del alumnado, pero al mismo tiempo, trabajamos valores de convivencia esenciales para nuestra vida cotidiana como el trabajo en equipo, el respeto a la diferencia, el valor del esfuerzo, la autoestima personal, la disciplina, el compromiso, la autonomía personal, la resolución de conflictos, los valores democráticos ...

Palabras clave

Proyecto Mad 214, proyecto educativo, música, rock, valores, emociones, convivencia positiva.

Introducción

Para empezar, hay que tener siempre presente que la música, como manifestación artística intangible, entra directamente por el oído y ataca directamente a la emoción. Es un producto cultural que debido a su subjetividad, y en su propia definición como “arte de las musas”, combina sonidos y silencios en el tiempo, e intervienen también procesos psico-anímicos.

En la “Teoría de los Afectos” iniciada con Platón en la Antigua Grecia y desarrollada durante el Barroco por Descartes, se pensaba que la música podía inspirar emociones y pasiones, ya que los afectos estarían asociados a la actividad psicológica y son provocados por causas ajenas al individuo, actuando en él. Los afectos podían nombrarse y clasificarse, incluso llegando a mezclarse entre sí, destacando, por ejemplo, la alegría, el odio, el amor, la admiración o el deseo.

Los efectos de la educación musical sobre aspectos cognitivos, sociales y actitudinales, y sobre el rendimiento académico han sido descritos desde distintos ámbitos y disciplinas en una amplia literatura.

Numerosos estudios demuestran que la educación musical tiene múltiples efectos sobre las capacidades del ser humano, y van mucho más allá de las propias habilidades musicales.

La comunidad autónoma de Canarias tiene unos altos indicadores de abandono educativo temprano que se sitúan por encima de la media nacional. Muchos autores señalan el fracaso escolar, entendido como la proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios, como uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo. Sobre el fracaso escolar inciden distintos factores: el contexto económico y social, el modelo cultural y productivo, la familia, el desarrollo del sistema educativo, el centro educativo, el aula, el alumnado y el entorno concreto.

La música, cuando se aplica desde un enfoque práctico y cercano al alumnado multiplica los efectos positivos citados anteriormente y añade otros. El aprendizaje musical afecta al desarrollo de aspectos cognitivos, mejorando los resultados académicos. A través del refuerzo de gestión del tiempo y de la disciplina, mejora las aptitudes y actitudes respecto a los procesos de aprendizaje. También influye en aspectos del trabajo en equipo y la socialización, ambos vinculados al rendimiento escolar y ayuda a mejorar aspectos psicológicos en el alumnado, tales como la empatía, el compromiso, la solidaridad, la generosidad, o la autoconfianza. La música debe acercarse a nuestra propia experiencia cercana para poder llegar directamente a nuestras emociones. A través de esta cercanía a nuestros gustos personales podemos llegar a ampliar nuestros conocimientos musicales a nivel teórico mediante el trabajo del lenguaje musical, las artes escénicas, la impostación y técnica vocal e instrumental.

El Proyecto Mad 214

Mi idea de crear el Proyecto Mad 214 surgió hace muchos años, en otro centro educativo público, cuando observaba que había una parte del alumnado que demandaba quedarse en el aula de música durante los recreos, ya fuera para escuchar música, tocar instrumentos musicales, charlar conmigo de sus problemas cotidianos, o simplemente, estar en un lugar “seguro y tranquilo”. El concepto de “refugio musical” se refiere precisamente a ligarlo a un lugar concreto en el que sientes protección, compañía, relax, escuchas la música que te gusta, compartes tus gustos con otras personas y conoces a compañeros/as de otros niveles educativos. En esos momentos me venía a la memoria mi propia adolescencia llena de contradicciones en la que la música me servía de vehículo para descargar estrés y encontrar la tranquilidad deseada. Por otro lado, la película “School of Rock” (2003) de Nickelodeon Movies, dirigida por Richard

Linklater y protagonizada por Jack Black, en la que un falso profesor llega a un colegio privado y conecta con el alumnado a través de la música rock creando un vínculo muy especial, me sirvió también de inspiración en Mad 214.

Objetivos operativos:

- Trabajar un nuevo modelo de pedagogía musical que integre desde el inicio la lengua inglesa, el lenguaje musical, la educación vocal y la práctica instrumental a través de la música rock. En dicho modelo el alumnado es el protagonista absoluto del proceso de aprendizaje a través de experiencias y gustos personales cercanos.
- Trabajar en valores a través de la música, respetando las producciones artísticas del grupo, reconociendo la calidad musical y valorando positivamente sus logros. Fomentar el respeto a la diferencia, la responsabilidad, la igualdad, el compromiso, el trabajo en equipo, la cooperación entre iguales, la inclusión, la resolución de conflictos, la autonomía personal, la autoestima, y en definitiva, los valores democráticos y de convivencia positiva. El profesorado es el vehículo para el logro del éxito del alumnado, tanto en el ámbito social, como en el emocional e intelectual, integrando y motivando a alumnado heterogéneo en problemáticas y entornos socioeconómicos. Nos convertimos en una comunidad que funciona como una estructura familiar, ya que todos/as son igualmente importantes y cumplen una función concreta dentro del grupo o banda.

En el año 2011 llegué al centro IES Poeta Tomás Morales Castellano y volví a encontrar alumnado que demandaba estar en el aula durante los recreos.

Así conocí a Franco Belbey, el primer integrante de Mad 214, bajista en ciernes y que estuvo en la banda durante cuatro cursos. Creamos la incipiente banda de rock con cinco integrantes y, ellos eligieron el nombre de la banda (Mad 214: los locos del aula 214, el aula de música), así como el logo diseñado por Prashant Chandiramani, el primer baterista de la banda, y que ahora tenemos plasmado en camisetas de la banda y púas de guitarra.



Hay que tener presente que Mad 214 es un proyecto abierto, que comienza cada septiembre y termina cada junio, ya que el alumnado entra voluntariamente a comienzos de curso, y al finalizarlo, algunos lo abandonan porque dejan el centro para continuar con sus vidas. El alumnado es muy heterogéneo, y nos encontramos con diferentes situaciones personales como alumnado que llega nuevo al centro y encuentra aquí una forma de conocer gente, alumnado que tiene dificultades en las relaciones personales, o ha sufrido acoso escolar, o tienen problemas de autoestima, o de gestión de las emociones, o de disrupción en el aula. Asimismo, también hay una parte del alumnado al que simplemente le gusta la música y encuentra aquí una forma más de disfrutarla. Los niveles educativos son muy diversos, con alumnado desde 1º ESO a 2º bachillerato. Cada curso se ha ido incrementando el número de miembros de la banda y en la actualidad el proyecto cuenta con más de treinta componentes.

El trabajo en valores

El trabajo en valores a través de la convivencia positiva es igual o más importante que el trabajo musical. De esta forma, nuestro proyecto gira en

torno a la idea del “tutor afectivo” y de la estructura familiar. Existe la figura de una persona adulta de referencia, que se preocupa por ti, por tus sentimientos e inquietudes, que tiene una relación personal amigable con el alumnado, de respeto y cariño, que le aconseja cuando tiene dudas que no ha podido resolver en casa o se siente nervioso, angustiado o ansioso en clase por diferentes motivos. Tenemos vínculos de comunicación directa con el alumnado a través de un grupo de whatsapp en el que hablamos de los ensayos, evaluamos las actuaciones de la banda y tenemos “buen rollo” en general. Incluso en periodo vacacional nos felicitamos los cumpleaños. A través del whatsapp y de nuestra página pública de Facebook muchos miembros que ya han dejado la banda siguen vinculados al proyecto a través del Whatsapp y manteniendo una relación personal que perdura en el tiempo a través de la amistad.



Visita de antiguos alumnos

Ya que el alumnado es el protagonista absoluto del proceso de aprendizaje y el profesorado es un guía y un referente pedagógico, los valores democráticos son la base de este proceso, destacando el consenso y el respeto mutuo por la diferencia como sus pilares básicos. El alumnado ha elegido por consenso el nombre de la banda, el logo de camisetas y púas de guitarra, los temas a interpretar cada curso o quiénes son los solistas

en cada canción. Precisamente por ser un proyecto educativo no lucrativo, nos basamos el desarrollo personal que se plasma en factores como el trabajo personal y grupal, la responsabilidad, la resiliencia, el compromiso, el esfuerzo, el respeto, la amistad y el cariño o la inclusión, elementos que nos conforman en una estructura casi familiar en la que nos ha unido la música, pero en la que juntos, evolucionamos como personas. Esto se puede resumir en una de las frases del alumnado : “Que la música suena más alto que los problemas”.



Sofía, soprano



Andrea, Feria de El Sebadal

El repertorio musical es elegido por el alumnado cada curso, contando con el asesoramiento de la profesora. Las bandas elegidas mayoritariamente son Guns&Roses, Bon Jovi, Metallica, Green Day o Thirty Seconds To Mars. A veces recibimos encargos para diferentes eventos musicales, como por ejemplo, “Earth Song” de Michael Jackson para el evento “Muévete por el Clima”, o “Bohemian Rhapsody” de Queen para el Día Internacional de la Música 2017. Trabajamos conjuntamente con varios proyectos educativos, como el Proyecto CLIL (desarrollo curricular de la

lengua inglesa en otras materias), el Proyecto REDECOS, GLOBE, o de Igualdad.

Más allá del centro

Nuestro proyecto no solo se desarrolla dentro de nuestro centro, sino que fuera está teniendo cada vez más repercusión. El alumnado ha sido entrevistado en televisión y prensa, ha actuado en otros centros de secundaria de la isla, ha intervenido en la inauguración del curso escolar 2013-14 a nivel regional y ha dado conciertos múltiples conciertos. En 2016 MAD 214 ganó el Segundo Premio de composición Binter Canarias 2016 en la categoría de canción en idioma extranjero.

Temporalización y recursos

Nuestro proyecto siempre comienza en septiembre y culmina en junio de cada curso lectivo. Llevamos seis cursos desarrollándolo. Durante el mes de septiembre se hacen pruebas para los nuevos componentes. Ensayamos todos los recreos de 10.40 a 11.10:

- Lunes: voces solistas y coro mixto.
- Martes: batería o refuerzo.
- Miércoles: guitarras eléctricas.
- Jueves: bajo y piano.
- Viernes: ensayo general todos/as.

En cuanto a los recursos disponibles, aparte del material humano: 24 personas en un coro mixto, 3 guitarristas eléctricos, 1 pianista, 1 bajista, 1 baterista y dirección, disponemos de los siguientes recursos materiales:

- Aula de música 214.
- Piano eléctrico y otro portátil de concierto con su estuche.
- 3 guitarras eléctricas (2 compradas por la profesora).
- 3 amplificadores de guitarra (2 comprados por la profesora).
- Pedalera de guitarra eléctrica (profesora).

- 1 bajo eléctrico.
- 1 amplificador de bajo.
- 1 batería acústica.
- Equipo de sonido básico de aula.
- Ordenador portátil (de la profesora).
- 1 micrófono (de la profesora).
- Cables Jack para los instrumentos (de la profesora).
- Juegos de cuerdas de guitarra (profesora).

Procedimientos para la evaluación

El proyecto consta de tres fases de evaluación. La primera es continua en el tiempo, ya que en todos los ensayos se está evaluando el proceso, tanto por parte de la profesora, como por los miembros de la banda. Siempre que vamos a interpretar un tema nuevo se presentan a un casting todas las personas que quieran ser cantantes solistas y se preparan la primera estrofa y el primer estribillo de la canción, la presentan y todos los miembros del grupo votamos. De este modo, las canciones tienen diferentes intérpretes solistas provenientes del coro y que han sido elegidos democráticamente.

Hay otra fase del proceso de evaluación que se realiza ya avanzado el curso cuando tenemos actuaciones en público. Dichas actuaciones son grabadas para luego analizarlas todos juntos y poder mejorar, tanto aspectos musicales, como de técnica de sonido, o de puesta en escena.

La última fase es la memoria que se presenta al final de cada curso lectivo, donde analizamos el nivel de logro de los objetivos propuestos, describimos las acciones desarrolladas, con especial mención a aquellas encaminadas a la integración y desarrollo curriculares; también hacemos reflexiones acerca de los aspectos organizativos, pedagógicos, profesional y social, remarcando las fortalezas, debilidades y haciendo propuestas de mejora.



Lecciones aprendidas y recomendaciones

Aunque el proyecto es muy enriquecedor a nivel personal y profesional, hay también numerosas dificultades. No contamos con un local de ensayo adecuado o insonorizado, por lo que solo podemos ensayar en los recreos para no molestar al resto del profesorado durante el horario lectivo.

Nuestros ingresos económicos son nulos, ya que no ganamos dinero con nuestras actuaciones y no tenemos subvención de ningún tipo, por lo que la mayor parte de los recursos materiales han sido comprados por el AMPA o por la profesora.

No contamos con mesa de sonido ni micrófonos, por lo que el coro tiene que cantar sin amplificar.

Otra de las dificultades es la falta de tiempo, ya que el recreo dura muy poco y no contamos con horario lectivo para su desarrollo, por lo que lo hacemos en nuestro "tiempo libre". Yo cuento con una hora complementaria de "proyecto" para preparar partituras diferenciadas.

El alumnado es muy heterogéneo a todos los niveles. Algunos tienen conocimientos musicales previos, pero la mayoría no, por lo que la evolución a nivel musical es bastante dispar. Sin embargo, hay que resaltar que dentro de la evolución musical del alumnado, algunos de ellos han empezado como cantantes en el coro y han

pasado a ser solistas, o han pasado del coro a ser instrumentistas. Además hay que sumar que al convivir, las personas generamos conflictos, y hemos de verlos como una oportunidad de aprendizaje; pero esto también necesita tiempo y no siempre los resultados son los deseados.

Las actuaciones de la banda son casi siempre en horario extraescolar, a veces por la noche o durante fines de semana, por lo que el esfuerzo de todos/as es aún mayor.

A pesar de esto, recibimos múltiples apoyos personales del alumnado, del claustro de profesores (hay profesorado también implicado en el proyecto, como es el caso de Elena Hernández, que es miembro del coro; o de la directora del centro Nigéria García, que ha cantado con nosotros en alguna ocasión; o

aquellos profesores que acuden a nuestros conciertos con las camisetas del grupo para apoyarnos); o de las familias (ayudando en el transporte de los instrumentos, apoyando en las actuaciones y “soportando” los ensayos de sus hijos/as en casa), por lo que nos sentimos muy reconfortados.

El esfuerzo realizado se compensa con creces al ver las caras de satisfacción de los chicos/as cuando actúan y reciben aplausos y comentarios alabando su labor. El contemplar juntos este proceso de crecimiento personal y musical, creando belleza del caos y siendo conscientes de nuestro punto de partida y llegada, son las recompensas que hacen que cada día queramos seguir con Mad 214.



MAD 214 con Raúl Saavedra

Videos MAD 214

<https://www.facebook.com/487776998015963/videos/1257212031072452/>

<https://www.facebook.com/487776998015963/videos/1257199097740412/>

<https://www.facebook.com/487776998015963/videos/1115107491949574/>

<https://www.facebook.com/487776998015963/videos/897869680340024/>

Experiencia 7. ¡Cambia de lentes para mirar el acoso escolar!

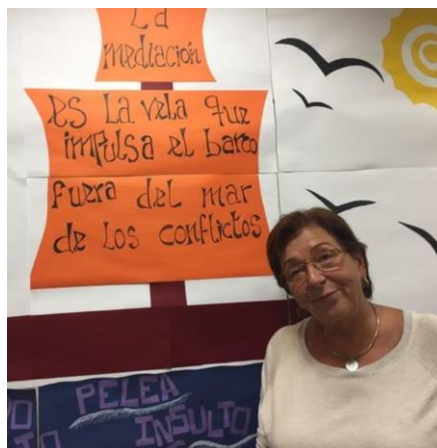
Un análisis de la sesión educativa con el alumnado observador

Rensy Fernández Miceli y Rita Ojeda Socorro
Área de Convivencia de la Consejería de Educación
Comunidad Autónoma de Canarias



Rensy Fernández Miceli es licenciada en Geografía e Historia y técnica en Actividades Socioculturales. Profesora de educación secundaria y acreditada en mediación escolar de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias. Ha ejercido como asesora de convivencia en el Centro del Profesorado de Gran Tarajal en Fuerteventura. Actualmente desempeña funciones como coordinadora del Área de Convivencia de la Consejería de Educación.

Contacto: rensyconvivencia@gmail.com



Rita Ojeda Socorro, psicóloga clínica y forense, trabaja desde hace 25 años en el ámbito educativo desarrollando proyectos para la mejora de la convivencia. Es autora del "Modelo VIC de Mediación Escolar" que se utiliza para la formación de profesorado, alumnado y familias (desde 2002) y del Método ES triple P (Enfoque Sistémico en los tres niveles de prevención), en el que está basado el Marco de actuación ante un posible acoso escolar, que se aplica en todos los centros de Canarias.

Contacto: rojesoc@gobiernodecanarias.org

Resumen

Presentamos un análisis de la **estrategia** que consideramos **clave en el protocolo de actuación** ante un posible acoso escolar. Se trata de la **sesión educativa con alumnado observador**. Sus narrativas nos permiten comprender el tipo de interacciones que subyacen en el grupo, sus afectos, sus percepciones sobre los otros, y en definitiva, apoyar o descartar la hipótesis de partida: *"un alumno o alumna está sufriendo el acoso de sus compañeros"*. Es el propio alumnado el que reconoce el sufrimiento de un compañero o compañera y empoderado para acabar con esa situación le ofrece su **acompañamiento y ayuda**: *"ya no estás solo"*. Todo ello es posible porque tratamos el acoso **centrándonos en las fortalezas de nuestro alumnado** y no en sus debilidades.

Esta estrategia ha resultado tremendamente útil en la intervención que realizamos. Muy eficaz, porque se logra un alto grado de consecución de los objetivos que se persiguen. Muy efectivo, porque produce importantes efectos positivos en el alumnado. Y sobre todo muy eficiente, porque sin ningún coste genera beneficios muy significativos para toda la comunidad educativa. El análisis de esta estrategia es el objeto de este artículo, ¡porque realmente FUNCIONA!

Palabras clave

Sesión educativa, diagnóstico, denuncia, resistencia, alumnado ayudante/acompañante.

No debe caerse en la tentación de sustraer el conflicto de su ámbito natural de resolución. La comunidad escolar es, en principio, y salvo los casos de mayor entidad, la más capacitada para resolver el conflicto.

Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil

Introducción

La **resistencia a visibilizar el acoso** no proviene del alumnado, **proviene del miedo que provoca en las personas adultas** la conceptualización errónea de este fenómeno, asociado de forma predominante a las situaciones extremas y excepcionales. “Blanco y en botella” fueron las palabras pronunciadas por la directora al escuchar al grupo. Daniel tiene solo 9 años y es un alumno con altas capacidades. Su ideación suicida fue lo que puso en alerta a su familia. Todos sus informes previos, los conflictos de convivencia que había protagonizado y su actitud desafiante con el profesorado eran “*las pruebas*” (recopilación y análisis de toda la información disponible sobre el caso) de que Daniel no sufría acoso y su sufrimiento era el resultado del alto nivel de exigencia al que le sometía su familia. Pero fueron sus compañeros y compañeras, quienes de forma espontánea nombraron a Daniel al responder a una simple pregunta: “*¿Hay algún compañero o compañera de la clase que no sea feliz en el colegio?*” y argumentaron: “*es que no tiene ningún amigo*”, “*nadie le deja jugar*”, “*tampoco le dejan sentarse en la mesa del*

comedor con nosotros”, “*juega solo y van a molestarle*”, “*es que son los dos que mandan en la clase*”. La mirada de la directora hacia el conflicto cambió de perspectiva y transformó su narrativa. Simplemente, cambió de lentes y pudo observar a través de la ventana abierta que es el grupo de iguales.

Nuestro protocolo

Nuestro protocolo *Marco de Actuación ante un posible Acoso Escolar* se centra en las **actuaciones inmediatas** que se deben llevar a cabo ante la detección de un posible acoso escolar. Hablamos de respuestas que no admiten improvisación, ni demora, que requieren del manejo de habilidades y destrezas concretas. No proponemos el proyecto antibullying, ya que cada centro debe diseñarlo de forma propia y diferenciada. Tampoco proponemos medidas concretas a aplicar con el alumnado, ya que la enorme diversidad de situaciones requiere respuestas ajustadas y diferenciadas que respeten esa diversidad. Pero sí apostamos por avanzar en una **práctica consensuada de actuación** ante la denuncia de un posible acoso escolar, para **visibilizarlo, diagnosticar el conflicto y parar el maltrato** garantizando la **seguridad física y emocional del alumnado**.

Planteamos que toda detección o queja de posible acoso escolar debe traducirse en **denuncia en el centro educativo** y precisa fundamental y básicamente de intervención educativa, y nadie mejor que el **profesorado formado y acreditado** para gestionar este tipo de situaciones.

Guía para el profesorado
MARCO GENERAL DE ACTUACIÓN
ANTE UN POSIBLE CASO
DE ACOSO ESCOLAR



Guía para el profesorado
<http://goo.gl/QLMuPD>



Ruta-esquema ante un posible acoso escolar
<http://goo.gl/rY32zt>

Puede que no suene política y socialmente correcto, pero los mayores obstáculos que se encuentran para visibilizar el acoso y actuar de forma preventiva, se producen al promover la denuncia policial, referirnos a nuestro alumnado implicado como delincuentes, judicializar los conflictos e inducir a la idea de que se requieren especialistas del ámbito sanitario como médicos o psicólogos clínicos.

En la inmensa mayoría de los casos, la intervención de otros profesionales ajenos a la comunidad educativa solo conduce a una escalada del conflicto, generando temor e inseguridad, pasando de un conflicto entre iguales a un conflicto entre adultos y obstaculizando, cuando no impidiendo, el trabajo cooperativo que se precisa entre el alumnado, las familias y el profesorado, para resolver el problema pacíficamente y con estrategias de convivencia positiva. Y es que el término acoso escolar da miedo y de ahí las resistencias a admitirlo olvidando la necesidad de graduarlo, de comprender que solo en las situaciones de mayor entidad, estamos hablando de un delito que debe tratar la justicia, o de un daño ocasionado que debe tratar un especialista del ámbito de la salud.

Desgraciadamente hemos conocido situaciones extremas, que nos han hecho conscientes de lo grave que puede llegar a ser el acoso, incluso hasta perder la vida. Esa consciencia nos hace

estar en alerta y nos lleva a actuar ante los más mínimos indicios, ¡pues perfecto! esta es la única manera de actuar preventivamente y visibilizarlo, llamándole por su nombre: “acoso escolar”. Es preferible una detección errónea, que nos dará la oportunidad de resolver el conflicto de convivencia, puntual, latente o del tipo que sea que haya detrás, a que un solo caso que pudiera haber sido acoso quedara sin denunciar y perder la oportunidad de pararlo evitando consecuencias graves.

Tras la queja, detección de indicadores, o denuncia por posible acoso escolar siempre hay un alumno o alumna que lo está sufriendo u otro conflicto de convivencia entre iguales que también produce daño. La gestión positiva del conflicto, en ambos casos, puede contenerlo evitando su escalada. ¿Por qué perder tiempo para intentar comprender que está pasando cuando cambiando de lentes lo vemos al instante?

Trabajar con el alumnado observador

La sesión educativa con alumnado observador es la lente más potente dentro de las actuaciones inmediatas. Está descrita en la *Guía para el profesorado* y mostrada su aplicación en un vídeo¹. Aconsejamos conocer estos materiales para una mejor comprensión del contenido de este artículo.

Nuestro propósito es contagiar al lector la importancia de **trabajar de forma directa y transparente con el grupo de iguales**, independientemente de la edad o etapa escolar del alumnado. Contamos con una estrategia que nos permite sacar a la luz lo que permanecía oculto a la mirada del adulto y conocer la incidencia real del acoso, al menos en el grupo y nivel con el que estamos interviniendo.

¹ Publicado en:

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/acosoescolar/>

Como ya sabemos el acoso escolar o bullying se simboliza en un triángulo, donde cada vértice representa a sus tres tipos de protagonistas: quién lo sufre (en adelante, "A"), quién o quiénes lo ejercen (en adelante "B") y quiénes lo observan (expectadores pasivos que mantienen la cada vez mas desfasada *Ley del silencio*). Y esto es así porque se trata de un **conflicto relacional** donde los protagonistas tienen diferentes roles. Desde una perspectiva sistémica, nuestra mirada se centra en un **sistema en crisis**, donde gestionar el conflicto requiere la transformación de cada uno de esos roles y cada una de sus correspondientes historias del conflicto para conseguir recuperar la **homeostasis propia del sistema**.

La **sesión educativa** con alumnado observador que estamos analizando se ha ido diseñando poco a poco, reforzando aciertos, detectando errores y venciendo obstáculos a su aplicación. No es una terapia, no es una evaluación, no es un interrogatorio, no es la búsqueda de chivatos ni de testigos. Es, como su nombre indica, una sesión educativa, donde se trabaja la empatía, el diálogo, el compromiso, la responsabilidad, la gestión pacífica de los conflictos, la inclusión, la integración, la justicia, el compañerismo, la amistad...

La eficacia de la sesión

El grupo va poco a poco concienciándose ante cualquier situación de acoso al **clarificar el concepto** y darle un **significado cercano y realista**. Se produce **empatía** hacia cualquier persona que lo sufre, porque se insiste en que no todas las A reaccionan igual (insistimos en no usar los términos víctima y acosador que solo etiquetan y refuerzan estos roles). Explicamos los diferentes tipos de reacciones, precisando cuales son las personas más vulnerables y sobre todo a las que cuesta más reconocer como A, como es el caso de *El niño explosivo* o *El niño insoportable*, descrito en las traducciones del libro de Ross W. Greene.

El grupo se identifica fácilmente con el rol de observadores y modifican sus actitudes y justificaciones hacia este problema al reconceptualizar la idea de "no quiero ser un chivato" por la de "ahora sé que prefiero ser responsable y justo"; y el sentimiento de "tenía miedo por si vienen a por mí", por el de "quiero ser valiente, solidario y estar comprometido". Este es el primer objetivo que se persigue en esta sesión. El nivel de logro es prácticamente absoluto.

Sesión educativa con el grupo de alumnado observador



Vayamos ahora a por el segundo objetivo: disponer de un diagnóstico que permita confirmar o descartar la existencia del acoso. Se trata de un fenómeno relacional, pues realicemos un diagnóstico socializado basado en las relaciones establecidas. Buscamos confirmar la existencia de acoso, o bien, descartarlo, identificando entonces de que otro tipo de conflicto de convivencia se trata.

El grupo identifica y reconoce qué compañero o compañera está sufriendo acoso. Ya dispuestos a cooperar, se les pide que nombren a la persona que está pasándolo mal, la que no cuenta con amigos, a la que molestan continuamente y le hacen la vida imposible, a la que ignoran, evitan o excluyen, en definitiva, al compañero o compañera que no es feliz en el centro.

Cuando A es nombrado de forma rotunda y unánime, nos proporciona el diagnóstico de acoso escolar confirmado, constatando toda la información obtenida previamente por A e incluso ampliando información que A no se atrevió a exponer en una primera sesión. En muchas ocasiones no solo nombran a A, sino que esta sesión también es muy útil para detectar cualquier otra situación de acoso que esté ocurriendo, ya que el grupo sabe lo que todavía el adulto no había detectado.

¿Y qué hacemos si nadie del grupo nombra a A? Pues con toda la transparencia y franqueza con que nos dirigimos al alumnado y a sus familias en todos los pasos del protocolo, también en esta sesión lo hacemos preguntando por A. *¿Y que está pasando con A?, tengo entendido que no es feliz aquí, que no lo está pasando bien, parece que tiene problemas ¿sabéis con quién tiene problemas?*

Del mismo modo identifican al alumnado B, con lo que se logra el segundo objetivo de la sesión: **diagnosticar la situación, reconociendo a los protagonistas en cada uno de sus roles.**

El tercer objetivo planteado y de mayor poder transformador, es el cambio de rol de este alumnado. Cuando de forma voluntaria aceptan convertirse en el grupo de **acompañantes** que nos asegura que A no estará sola en ningún momento, se obtiene la mayor satisfacción como resultado de esta sesión.

La efectividad de la sesión

Las investigaciones confirman que cuando el grupo de iguales interviene para detener el acoso éste suele detenerse (Hawkins, Pepler, y Craig, 2001). Desde esta premisa, este es el principal efecto que buscamos al implicar al alumnado observador en la gestión de un conflicto de acoso, abandonando el posicionamiento de mero observador y pasando a **actuar como alumnado ayudante en convivencia**. Además, el propio grupo plantea sus ideas para disponer de las primeras **medidas de protección** que garanticen la seguridad de A, siendo realmente creativos en sus aportaciones y produciéndose el compromiso particular de cada alumno o alumna en su participación.

Al igual que el inicio de la victimización produce un contagio en el grupo clase, que lleva poco a poco al aislamiento social de A, el inicio del reconocimiento del daño sufrido por A y la empatía desarrollada hacia esta persona, también conduce hacia una generalización de la integración e inclusión de A en el grupo clase, propiciándose la reparación del daño causado basado en los principios del Modelo de Justicia Restaurativa. Así, el lema de nuestra campaña *“ya no estás solo”* cobra sentido como primera y fundamental medida de protección y seguridad para A.

También debemos considerar los efectos que se producen en el profesorado, en relación a vencer las resistencias a visibilizar el acoso, a desprenderse de los prejuicios hacia A o a pasar de posicionamientos rígidos enfrentados a intereses comunes. Este efecto es realmente

sorprendente cuando, como sucede en algunas ocasiones, resulta que el alumnado denunciado como B es realmente el identificado como A en esta sesión. Estos efectos solemos encontrarlos, sobre todo, cuando se trata de una víctima reactiva.

Por otra parte, podemos afirmar que la narrativa que se produce en esta sesión contiene los elementos más potentes para motivar la cooperación de las familias, tanto de la de A como de la de B.

Al finalizar esta sesión, las diversas historias, la de A y la de su familia (que en ocasiones son muy diferentes), las del profesorado (que generalmente son muy coincidentes) y la del grupo de iguales (cada una con sus peculiaridades), cobran sentido en una única historia que se va construyendo a partir de la transformación que poco a poco se va produciendo en el conflicto. De esta forma, la nueva historia que se va conformando nos conduce a un acercamiento óptimo al alumnado B, en el paso siguiente, pero hablar de ello sería motivo de otro artículo.

La eficiencia de la sesión

La mejor eficiencia es aquella que se logra con mínimos gastos y altos beneficios. Este es el criterio de evaluación que mayor soporte da a esta sesión en cuanto a la conveniencia de mantener su práctica y generalizar su uso. ¿Coste económico? Ninguno.

Solo requiere emplear un tiempo para realizar la sesión, pero no es superior a una hora. El tiempo empleado por el alumnado, lejos de ocasionarles un coste, les proporciona una vivencia educativa enriquecedora para su desarrollo personal y social. No se pierden una clase para asistir a la sesión, (como ha protestado ocasionalmente algún padre o madre) sino que ganan una clase de educación emocional y en valores.

Incluir esta sesión en el protocolo del centro hace partícipe a toda la comunidad educativa en el compromiso de educar en valores, de prevenir y

luchar contra el acoso escolar y de consolidar una cultura de paz en el centro. La familia toma conciencia de que su hijo o hija puede en cualquier momento estar implicado en una situación de acoso como alumno o alumna A o B o como observador, y en cualquier caso recibirá la atención que precise para reconducir la situación del grupo hacia una convivencia positiva que vele por el bienestar de todo el alumnado.

El profesorado se beneficia al disponer de una herramienta que le da la oportunidad de contar con la cooperación del propio alumnado para gestionar el conflicto, obteniendo un diagnóstico de forma casi inmediata. Se evita así la desesperada espera de las familias al emplear muchos días en recoger información, tratando de observar lo “no observable”, porque el acoso permanece oculto a la mirada del adulto, pero es nítido y claro para la mirada entre iguales.

Condiciones para el buen uso de esta herramienta

Su uso está integrado en un **proceso de intervención** que precisa un **orden en su desarrollo**.

La **persona responsable** de llevarlo a cabo debe ser **la misma en todos los pasos**, ya que cada paso determina y condiciona la eficacia y efectividad del paso siguiente. Es muy importante respetar el orden de los pasos señalados en el protocolo. Esta sesión realizada fuera del orden adecuado pierde toda su efectividad.

El **protocolo** debe estar **aprobado** en el consejo escolar, **incluido** en el plan de convivencia e **informado** a todas las familias desde comienzo de curso. Estas condiciones dan respaldo jurídico a las actuaciones que se lleven a cabo en el centro.

No se recoge acta de la sesión, solo su resultado debe ser incluido en el informe del centro.

La cooperación del alumnado se promueve, empoderándolos a fin de potenciar sus aptitudes y recursos personales, pero nunca se impone un

compromiso. La **participación** es siempre **voluntaria**. Debe realizarse de forma rápida y espontánea, evitando que el alumnado sepa de antemano quién nos preocupa o venga a la sesión condicionado en su participación: *“No nombramos a Cristina (A) porque ya la seño nos dijo que lo que le pasaba a ella no es acoso”*, en este caso se intervino cuando el asunto estaba ya denunciado en Fiscalía. *“Mi padre dice que no juegue con B porque ese niño es tóxico”*, resultó que B era en realidad el alumno A. Y es que, aunque resulte duro decirlo, hemos encontrado en primaria, muchas situaciones de acoso por aislamiento social y exclusión, que derivan de la

proyección en los niños y niñas del conflicto previo entre familias.

Es una sesión de grupo, pierde toda su eficacia si se realiza de forma individual. Nunca debe ser utilizada en la instrucción de un expediente, ni tiene validez como testimonio de testigos. Si trabajamos con estos términos podemos estar seguros de que el procedimiento utilizado no ha sido la sesión educativa con alumnado observador.

Es una buena herramienta, pero recordemos que hay que saber utilizarla para que resulte realmente efectiva.

Experiencia 8. **Babelia: emprender y cooperar genera convivencia positiva**

Una experiencia educativa innovadora

Dolores Pevida
IES Pando
Oviedo



Dolores Pevida Llamazares es profesora de Secundaria de francés que se pasó a la enseñanza del español segunda lengua por convicción. Participa en el **Programa de Acogida sociolingüística de la Consejería de Educación de Asturias**. **Coordina proyectos nacionales y europeos que fomentan la cooperación y las metodologías activas en el proceso de enseñanza/aprendizaje y participa en actividades de formación permanente del profesorado. Ha recibido por parte del Consejo de Europa el 2º premio Sello Europeo de las Lenguas 2013 con el proyecto: El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva.**

Contacto: dolorespevida@gmail.com

En Twitter [@lolapevida](https://twitter.com/lolapevida)

Administra los blogs:

<http://babeliapevida.blogspot.com/es/>

<http://cooperaryaprenderjuntos.blogspot.com/es/>

Resumen

La experiencia educativa que presentamos a continuación, El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva, es un proyecto de innovación educativa para la enseñanza de lenguas extranjeras, 2º premio Sello Europeo de las lenguas 2013. Siguiendo la metodología de enseñanza por tareas, el aprendizaje cooperativo y el enfoque comunicativo, fundamos una empresa cooperativa que elabora y vende productos creados por todo el alumnado del aula. Este proyecto ofrece la oportunidad de facilitar la inclusión social, adquirir competencias emprendedoras y propiciar el aprendizaje del español como segunda lengua, en un marco de enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua, al tiempo que intenta favorecer una educación intercultural en un ambiente de tolerancia, respeto y solidaridad, que apoyan un clima de convivencia positiva.

Esta experiencia innovadora en una clase de español, en un contexto multicultural, ha permitido establecer relaciones e intercambios y ha supuesto a la postre un potente elemento dinamizador e intercultural.

Palabras clave

Convivencia, aprendizaje cooperativo, enseñanza del español, emprendimiento, aprendizaje social.

Introducción

La Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias dispone de un programa de acogida para el alumnado extranjero de incorporación tardía. Ha articulado diversas medidas específicas de respuesta a la diversidad, entre las que destaca la organización de aulas de inmersión lingüística. Desde el Aula de Inmersión Lingüística del IES Pando de Oviedo pretendemos promover actitudes colaborativas entre iguales y consolidar conductas y actitudes de cooperación que constituyan para nosotros un objetivo irrenunciable, si queremos que este sea un recurso inclusivo donde podamos

expresarnos sin temor y la interacción resulte una realidad cotidiana, enriquecedora y generadora de conocimiento. Emplear recursos diversos garantiza que cada alumno y alumna aprendan de acuerdo con su estilo cognitivo y desarrollen diferentes estrategias de aprendizaje. Hay que aprender y aprender a ser, en convivencia con los autóctonos.

Nuestra cooperativa se crea en el contexto del Aula de Inmersión Lingüística. El alumnado está formado por chicos y chicas de diferentes nacionalidades, edades y niveles educativos cuya característica común es el desconocimiento del idioma español en el momento de incorporarse al sistema educativo asturiano.



Objetivos

1. Satisfacer necesidades emprendedoras, orientarse sobre la inserción en el mundo laboral e integrarse en una nueva sociedad. Todo ello a través de la enseñanza del español como segunda lengua, objetivo prioritario e inminente, que se ve enriquecido con el aprendizaje de una serie de contenidos que favorecen y potencian las habilidades sociales fundamentales para la integración y convivencia de este tipo de alumnado.
2. Establecer la creación de una empresa cooperativa en nuestra aula como un marco muy interesante para desarrollar competencias clave y habilidades sociales.
3. Gestionar un marco incomparable de comunicación e interacción para la convivencia positiva.
4. Fomentar y desarrollar los equipos de trabajo y el aprendizaje cooperativo.

Nuestra cooperativa supone poner de relieve todos aquellos aspectos de composición, de organización del trabajo, de rendimientos, de metas comunes de que dispone la empresa al servicio del proceso de enseñanza/aprendizaje. De

ahí que la constitución de una sociedad cooperativa en nuestra aula nos ayude a generar en el alumnado un espíritu colaborador, de autonomía personal, decisivos en el desarrollo emocional y afectivo de nuestro alumnado, en el aprendizaje de la lengua y en la convivencia entre autóctonos y alóctonos

¿Quiénes somos?

Uno de los pilares de este proyecto intercultural y social es el conocimiento mutuo. Saber quiénes somos, conocernos y conocer a nuestros compañeros y compañeras supone un punto de partida necesario para generar un clima de aula

que nos permita interactuar y generar aprendizaje y convivencia (Díaz-Aguado, 2006).

El alumnado del aula procede de países muy diversos (China, Marruecos, Brasil, Argelia, El Sahara, Japón, Bulgaria, Senegal, Ucrania, Moldavia, Rumanía, Sri Lanka, Pakistán...) con desconocimiento del español. Debemos realizar actividades de conocimiento mutuo para evitar las barreras y reticencias que, inevitablemente, genera el desconocimiento del "otro". El juego de la telaraña, los cuadrados quebrados el juego de la pelota (Cascón, 2001), y otras muchas actividades nos ayudan a dar los primeros pasos y a desarrollar habilidades sociales colectivas.



¿Qué hacemos?

Proponemos la constitución de una empresa cooperativa en el aula. Esta actividad nos exige un método de trabajo y conocimientos que debemos presentar y compartir con el alumnado desde el inicio. Establecer las fases de trabajo, conocer nuestros objetivos y nuestro trabajo final han de ser compartidos con quien será el protagonista del proceso: el alumnado.

En cuanto al método, la organización en equipos cooperativos nos permite conseguir nuestro objetivo final: la constitución de esta empresa cooperativa, planificar su funcionamiento y participar en actividades sociales que nos permitan vender nuestros productos artesanales.

El trabajo cooperativo permite relaciones grupales con interacciones positivas y despierta en nuestro alumnado un espíritu colaborador (Pujolàs, 2008). Además, en este contexto de trabajo todos y todas pueden aportar algo, lo que fomenta una autoestima positiva, incluso en el alumnado de reciente incorporación, con una deficiente competencia comunicativa en español. Por otra parte, desarrolla en el alumnado una gran iniciativa y autonomía personal para resolver situaciones que se le presentan y tomar decisiones consecuentes y responsables (Díaz-Aguado, 1996).

Para desarrollar esta experiencia educativa planificamos las siguientes fases (Pevida, 2015):

- **Preparamos una presentación en power point** con la idea de aprender qué es una empresa y cuáles son las claves de una empresa cooperativa. Elaboramos un vocabulario específico y básico en torno al concepto de empresa y desarrollamos algunas actividades para familiarizar al alumnado con este vocabulario.
- **Realizamos actividades y dinámicas de grupo** que fomentan la cooperación y la convivencia.
- **Adaptamos materiales** que nos parecen aprovechables y exportables de otros contextos educativos para facilitar el acceso a documentos de gestión de su cooperativa: el Acta de Constitución y los Estatutos de la Cooperativa.
- **Elegimos el nombre de la cooperativa y el logotipo que la va a representar.** Pensamos, buscamos y revisamos nombres y logotipos de otras empresas conocidas, trabajamos los juegos de palabras y los significados implícitos. Finalmente votamos entre los que son más afines a nuestras características. Diseñamos nuestro propio logotipo.
- **Definimos los cargos necesarios** en la empresa: Presidente, Secretario, y Tesorero, a partir de una dinámica de gran grupo en clase. Por consenso decidimos que un Responsable de Materiales y un Responsable de Marketing. Llevamos un *libro de socios* y un *libro de cuentas y registro de facturas*. Todos estos registros han sido diseñados en clase por el alumnado con el apoyo del profesorado.
- **Elaboramos un documento en el que quedan reflejadas las funciones y las obligaciones de cada cargo,** prioritario en la organización de un grupo humano. Además, trabajamos las cualidades que son positivas para asumir con éxito cada uno de los cargos. Es también un momento adecuado para trabajar contenidos lingüísticos, la autoestima de los participantes, la responsabilidad, el trabajo en equipo y las

habilidades necesarias para los debates y para la toma de decisiones conjuntas. Conocernos es la clave de nuestra convivencia.

- **Preparamos una fase de campaña electoral para la elección de los cargos directivos.** Los alumnos y las alumnas prepararon una exposición oral con objeto de convencer y persuadir a sus compañeros y compañeras de sus cualidades para representar a la cooperativa en los cargos que se precisaba elegir.
- **Elegimos, por votación, los cargos directivos.** Más allá del objetivo concreto de elegir los cargos representativos de nuestra cooperativa, el valor educativo de este momento es muy importante en el contexto escolar en el que nos encontramos: subsanar deficiencias conceptuales en alumnado procedente de países en los que las prácticas democráticas no siempre son habituales.
- **Elección del producto.** ¿Qué productos podemos ofrecer? Analizamos en gran grupo las habilidades de los participantes, sus gustos y preferencias, sobre la inversión que podemos hacer, sobre el mercado... Hemos fabricado productos de elaboración artesanal que responden a habilidades de alguno de los alumnos y alumnas. Cada pieza, por tanto, es única.
- **La fabricación.** En el proceso de fabricación artesanal destacaremos: el manejo de materias primas y herramientas y la organización de los equipos de trabajo. Es muy importante conceder autonomía al alumnado y aprovechar los conocimientos y las habilidades de determinados participantes para apoyar a quienes tengan mayores carencias o desconozcan la técnica de fabricación. Se promueve una fuerte cohesión en el grupo y es importante que en los equipos de trabajo todos y todas se sientan responsables del producto final.



- **Financiación.** El alumnado ha participado en la compra de los materiales. La aportación inicial a la empresa ha sido de 5€. Hacemos un estudio económico y un presupuesto de gasto.
- **Plan de producción.** Estipulamos unos tiempos dentro del horario de clase, destinados a la fabricación.



- El **precio de los productos** lo definimos como la cantidad de dinero que un consumidor paga por adquirir un producto. La actividad de fijar los precios es muy relevante: es una actividad que realizamos en clase atendiendo al coste de fabricación y al beneficio.



- **Se redacta y firma el Acta de Constitución.**
- **Se consensúan y redactan los Estatutos de la Cooperativa.** Hemos trabajado la elaboración de los estatutos a partir de las normas de clase y del Instituto. Así el alumnado se da cuenta de la necesidad de que en todo grupo de personas haya unas normas de funcionamiento, con el objeto de fomentar actitudes que favorezcan la convivencia, el clima de aula, la actividad de la empresa y el logro de los objetivos comunes.
- **Plan de comercialización y marketing.** Trabajamos en colaboración con Valnalón (Ciudad Industrial Valle del Nalón, S.A.U.) dependiente de la Consejería de Industria y Empleo dedicada desde 1987 a la promoción y dinamización empresarial de una cuenca minera y siderúrgica en retroceso. Nos proponen la organización de un *Mercado para final de curso*. De igual manera participamos en encuentros escolares, jornadas culturales u otro acontecimiento social del entorno.
- En la **planificación y ejecución de la publicidad** contamos con la intervención del departamento de Artes Gráficas, que ejecuta nuestras ideas. Esto facilita una mayor relación entre el profesorado y favorece la acogida de nuestro alumnado en la vida escolar.
- **Diseñamos el punto de venta**, tarea importante para atraer a nuestros clientes y para *diferenciarnos de la competencia*. Somos de muchas nacionalidades y muchas lenguas y daremos la bienvenida en muchos idiomas. Las decisiones adoptadas por el alumnado hacen referencia a la colocación de los productos, la atención a las personas, etc.
- **La venta.** La comunicación, la interacción con el cliente, la necesidad de hacerse entender, el proceso de información, la necesidad de persuadir y aconsejar, e incluso la de atender reclamaciones sobre un producto son claves para el aprendizaje de la lengua. Nos organizamos a través de *equipos de trabajo* y por turnos y nos identificamos.



■ **El reparto de los beneficios.** Una vez finalizado el mercado, hacemos cuentas. Del dinero obtenido se resta la cantidad necesaria para devolver la aportación inicial a cada alumno y cubrir todos los gastos que se hayan generado en la compra de materias primas. El resto del dinero lo consideramos “beneficios”. De esos beneficios donamos un 10% a una ONG y con el resto del dinero organizamos una actividad de ocio que refuerce el sentimiento de grupo y que nos permita el disfrutar y conocer nuestro entorno.

¿Cuándo lo hacemos?

■ Desarrollamos este proyecto a lo largo del curso académico (4 o 5 meses). En los primeros momentos, dedicamos unas dos horas semanales. Según vamos avanzando, nuestra tarea se ve reforzada. El propio alumnado conoce sus tareas y demanda espacios y tiempos para poder desarrollarlas.

¿Qué evaluamos? ¿Cómo?

Criterios y procedimientos de evaluación

Evaluaremos la cooperativa escolar para satisfacer las expectativas puestas en nuestro trabajo de grupo y para proponer ideas y mejoras para el futuro. Realizaremos ante todo una evaluación formativa. Disponemos de una herramienta potente de evaluación: el mercado. Esta

herramienta permite valorar la competencia comunicativa eficazmente y la capacidad de trabajo en equipo en un entorno de excelente cordialidad...

Evaluamos...

Lo que aprendemos: habilidades sociales, contenidos propios del proyecto, estrategias de aprendizaje.

Cómo lo aprendemos: colaborando, realizando algo con sentido y significado para todos, reconociendo el valor del resultado de la colaboración, conviviendo entre iguales.

Lo que pretendemos: aprender más y mejor, saber solucionar problemas en grupo, saber cómo se aprende y cuáles son los caminos más apropiados para hacerlo, saber convivir y aceptar las ideas del “otro”.

Criterios de evaluación

1. Planificar y desarrollar trabajos, proyectos e iniciativas personales y profesionales individualmente y en equipo, y actuar con espíritu emprendedor para alcanzar los objetivos previstos.
2. Reconocer y discriminar críticamente los tipos y formas actuales de la empresa, sus funciones y el papel que desempeñan en el desarrollo y bienestar social.
3. Identificar actitudes de discriminación en el ámbito laboral y demostrar responsabilidad, seriedad y comportamientos éticos en el desempeño del trabajo, así como mostrar predisposición a implicarse en proyectos orientados al bienestar social y colectivo.
4. Generar habilidades que faciliten un clima de aula de convivencia positiva.
5. Interpretar y transmitir mensajes en una lengua extranjera o en una segunda lengua y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de uso habitual.

6. Descubrir e identificar las capacidades y potencialidades propias y las características del entorno sociolaboral, para establecer objetivos personales y profesionales de futuro.
7. Participar en un entorno de convivencia que favorezca la generación de conocimiento compartido

Existen dos momentos clave en la evaluación de este proyecto:

- la atención al cliente en el punto de venta, por la puesta en acción, la interacción con el cliente y la toma de decisiones en el propio proceso de venta,
- la coevaluación que desarrollamos en el aula después de la venta, por la implicación, responsabilidad y protagonismo que concede al alumnado haciéndolo partícipe de los resultados obtenidos y de la toma de decisiones en procesos de mejora.

Conclusiones: lecciones aprendidas y consideraciones

No se trata de una experiencia educativa aislada en la vida del Aula de Inmersión. Otras experiencias refuerzan y permiten este trabajo y este aprendizaje de convivencia. Nos referimos, por ejemplo, al proyecto *Con los ojos abiertos*, en el que alumnado autóctono y alóctono descubre su entorno más cercano (su barrio, su ciudad), utilizando metodologías activas, o incluso el proyecto *Vamos a desayunar*, donde trabajamos la alimentación saludable de manera intercultural. En nuestro contexto educativo, el concepto de interculturalidad cobra relevancia y resulta indispensable. Es preciso posicionarse ante una

concepción de lo intercultural que traduzca nuestro quehacer en el aula.

No nos parece suficiente gestionar bien los encuentros iniciales entre culturas diferentes. Nos toca avanzar y elaborar una cultura de acción común, debemos «hacer juntos» para compartir nuestras concepciones culturales. Debemos «hacer juntos», con nuestras diferencias, para poder «vivir juntos».

Con este proyecto desarrollamos el aprendizaje de la lengua, la competencia comunicativa y favorecemos interacciones eficaces y exitosas.

Organizar al alumnado en equipos cooperativos y gestionar la clase de manera compartida ofrece protagonismo y responsabilidad al alumnado, nos brinda un clima de aula y una convivencia positiva en un contexto multicultural, plurilingüe y diverso.

Este alumnado extranjero tiene a mano un mayor número de oportunidades de participación en la sociedad de acogida.

Proponer metodologías activas ayuda al alumnado a adquirir capacidades y habilidades para resolver conflictos y problemas.

Este proyecto desarrolla, de manera eficaz, la capacidad emprendedora, la iniciativa personal y la autonomía en el aprendizaje y en la toma de decisiones.

Sobre todo, este aprendizaje nos permite disfrutar de una gran satisfacción por el trabajo bien hecho, que ilusiona, motiva y hace equipo.

¡Una gran lección de convivencia!

Vídeos relacionados con la experiencia educativa expuesta:

https://www.youtube.com/watch?v=A7O2wTLna_w&t=141s

<https://www.youtube.com/watch?v=soK-xbkPsBs>

<https://www.youtube.com/watch?v=vnVjqtioVHM>

<https://www.youtube.com/watch?v=X8v2hSChmu8>

Experiencia 9. La educación emocional: un espacio y un tiempo para el saber y la ternura

Antonio Sánchez Román

IES Asta Regia

Jerez de la Frontera. Cádiz



Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Máster en Sexología y Orientación Sexual, Formado en Terapia Gestalt, Formado en Movimiento, Terapia Psicocorporal y transpersonal para el desarrollo armónico, Sistema Río Abierto.

Ha publicado artículos en diversas revistas especializadas sobre la temática y, en colaboración con Laura Sánchez, el libro “Antiprograma de Educación Emocional. Sentir en primera persona”. Madrid. Wolters Kluwer. Participa como ponente en conferencias, ponencias y cursos de formación para el profesorado y familias.

Actualmente, este es su primer curso como jubilado.

Contacto: asanrom48@hotmail.com

Resumen

Porque un día supe que dentro llevaba un gran desconocido. Porque vi y conocí a compañeros y compañeras y a numeroso alumnado que les ocurría lo mismo. Porque la Educación Emocional es situarnos en una relación distinta con los demás. Es colocarnos en la desnudez de la condición humana.

En este breve artículo vamos a hablar de nosotros: de ti, paciente lectora o lector y de mí, que escribo estas palabras. Mi objetivo es simple y sencillo: despertar tu curiosidad, colocarte en la incertidumbre y sobre todo que se mueva en ti el deseo y la necesidad de llevar a tus aulas y a tus grupos relacionales la educación emocional. Por ti y por los otros.

Palabras clave

Educación Emocional, metodología, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, corporal, emergente y vivencial.

“¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?
Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuarta:
nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.”

Eduardo Galeano: El libro de los abrazos

La complicidad con el contexto

Esta experiencia se desarrolla en el IES ASTA REGIA de Jerez de la Frontera, ubicado en una zona de compensación educativa. El centro tiene como oferta educativa, cuatro líneas en la ESO y dos en Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Superior y Medio.

Estar situado en zona de compensación educativa nos hizo interrogarnos sobre donde focalizar la mirada, no se trataba de obviar las dificultades, una realidad en el centro. Situamos el eje de nuestro discurso en las potencialidades reales que podíamos disfrutar: profesorado comprometido, familias participativas y una mayoría del alumnado con objetivos y perspectivas de futuro.

Progresivamente se fueron asentando distintas intervenciones y programas que generaron una cultura inclusiva: Teatro, Huerto escolar, Alumnado ayudante, Grupo de madres colaboradoras, Talleres y escuelas de familia, Tutorías personalizadas, Programa RECAPACICLA, Programa sistémico de intervención grupal, Tutoría entre iguales, Programa Silencio y Calma, Proyectos interdisciplinarios en distintos grupos y la asignatura de Educación Emocional.

De lo urgente a lo relevante

El proceso de implementación del programa ha sido un proceso largo de reflexión y mejora. En el curso 2009/10 se creó un grupo de alumnado con problemas de convivencia y de fracaso escolar. El año siguiente en el horario de tutoría se intervino en dos grupos de riesgos. A partir del curso siguiente y hasta el curso actual, se organiza como una asignatura dentro del horario de Libre Disposición en 1º y 2º de la ESO, en los grupos de PDC y posteriormente de PMAR y como proyectos integrados en 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato.

Este modelo se consolida y en el pasado curso 2016/17, compañeros del Departamento de Educación Física, desarrollan actividades desde su materia en relación a estas temáticas. Desde sus inicios han participado en este proyecto y en función de las posibilidades horarias profesorado de distintos departamentos: Orientación (orientadores, PT y Trabajador Social), Lengua, Matemáticas, Biología, Educación Física y Tecnología.

En este largo recorrido hemos evolucionado desde grupos con intervenciones paliativas y sin mucha continuidad a intervenir hasta un modelo de EE para todos y para todas a lo largo de toda la vida. En este proceso hemos unido tiempos específicos junto a una progresiva transversalidad en el centro.

Junto a la intervención con el alumnado se han impartido sesiones de formación con el profesorado del centro en relación a estas temáticas. Desde hace seis cursos se mantiene un grupo de formación con madres del centro de la que ha surgido un grupo de cuatro madres que han intervenido con el alumnado monitorizando actividades de EE, estas madres participan en un grupo de formación del profesorado de la zona, siendo esta experiencia de formación conjunta entre familias y profesorado muy enriquecedora y que abre nuevas perspectivas en los modelos de formación continua.²

² Se puede ampliar información en:

- En este vídeo: <https://youtu.be/ZWI8VmGm7tY>

-Sánchez Calleja, L y Sánchez Román, A (2016) .La “educación emocional”: un cambio de mirada. Una propuesta desde lo emergente y vivencial. En Fernández Navas, M y Alcaraz Salariche, N (Coords, *Innovación Educativa. Más allá de la ficción.*(pp159-172) Madrid: Pirámide

-Martín, M (2014). “¿Dónde situamos las emociones?”. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, p.15-21

La teoría y la práctica, buenas compañeras de camino

En nuestro proyecto, hemos partido de distintas fuentes para su desarrollo. Nos han servido de guía y de apoyo en los momentos de debilidad. La práctica que no se sostiene en una buena teoría puede acabar en cualquier parte. La práctica nos ha servido para que la teoría ocupe el espacio que el propio contexto de intervención ha ido delimitando. Ha sido y es un juego divertido, la teoría no determina la práctica y esta no está supeditada a la primera.³

En esta breve reseña, vamos a comentar lo más significativo:

- Partimos de una referencia teórica general basada en las aportaciones desde el modelo Competencial de Goleman (1995), el de habilidades de Mayer y Salovey (1997) y las aportaciones que realiza Bisquerra (2010), fundamentalmente en lo relativo a habilidades de vida y bienestar.
- El trabajo corporal, movimiento, masaje, relajaciones y meditaciones ocupan un lugar central en nuestro programa.
- El programa se caracteriza por ser flexible y abierto a la natural incertidumbre que sucede en el grupo.
- Actuamos siempre en tiempo presente, tomando conciencia de lo que ocurre en el aquí y ahora.
- Nuestro trabajo no está improvisado y sí recoge lo imprevisto como un caudal de vida que el propio grupo genera, provocando relaciones cohesionadas y auténticas. Lo emergente y vivencial como centro generador de nuestra metodología.
- Aunque trabajamos sobre dos grandes bloques: la inteligencia intrapersonal y la

³ Las fuentes teóricas de este proyecto, están narradas en el libro "Antiprograma de Educación emocional. Sentir en primera persona" (Descargar en: bit.ly/2roaf7A).

interpersonal, la intervención es globalizada, pues nuestra propia experiencia nos muestra que trabajar cualquier dimensión de alguno de estos bloques nos lleva a trabajar otros aspectos no contemplados inicialmente.

- Las sesiones no están planificadas en torno a objetivos, sino en relación a los aspectos a trabajar: regulación emocional, empatía, asertividad, conciencia de sí mismo... Estos aspectos al finalizar la sesión pueden haber surgido y/o haber aparecido otros no contemplados inicialmente.
- Enmarca muy bien nuestra propuesta, las palabras de J.A. Marina (2005), "La educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales."
- Resumiendo, partimos de la realidad del grupo, de lo que surge en algunas de las fases de la sesión, de conflictos no resueltos, de inquietudes, de situaciones problemáticas o felices del ámbito familiar o personal, ...

Los para qué

Aunque muchos de los para qué están implícitos en los párrafos anteriores resaltamos los siguientes:

- Favorecer el crecimiento personal del alumnado de forma integral (corporal, intelectual, emocional y espiritual)
- Capacitar al alumnado para adquirir una mayor conciencia de sí mismo y regular sus emociones.
- Mejorar en el alumnado la capacidad de la escucha propia y la de los demás, mejorando su capacidad comunicativa.
- Desarrollar habilidades para establecer relaciones sanas con los demás, basadas en el respeto y la tolerancia, promoviendo la empatía y el bien común.

- Mejorar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Incrementar actitudes positivas ante la vida.
- Desarrollar la capacidad para prevenir y controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Adquirir habilidades de resistencia ante la frustración.
- Mejorar la formación del profesorado en la aplicación de programas de educación emocional.
- Generar un clima de felicidad y bienestar de forma individual y colectiva en el centro educativo.
- Existen dos para qué como consecuencia de los anteriores, que podríamos calificar metafóricamente de “beneficios colaterales”: mejorar la convivencia en el centro y los resultados académicos del alumnado. Lo expresamos en estos términos para resaltar que la EE tiene sentido en sí misma y evidentemente en las mejoras que se producen en el entorno del alumnado.

El cómo lo hacemos⁴

Partimos de que la toma de conciencia tiene que ser un proceso de indagación personal, que luego podemos compartir en parejas, tríos o en gran grupo. Este procedimiento tiene relevancia porque esta toma de conciencia genera a su vez procesos empáticos muy significativos. Las actividades deben estar formuladas para que sean abiertas, tanto en su definición como en el tipo de respuesta que se requiere. La actividad debe facilitar explorar el aquí y ahora de la persona, especialmente. Procuramos, en la medida de lo

⁴ Estos 8 vídeos forman parte del libro “Antiprograma de Educación Emocional”, se pueden visionar sesiones reales de aula y de formación del profesorado <https://youtu.be/0imGUBF6nJU>

-Para ampliar información relativa a este proyecto: <http://www.educacionrespuntocero.com/entrevistas/antonio-sanchez-roman-educacion-emocional/50465.html>

posible, conectar con las sensaciones corporales: sensación, ubicación en el cuerpo y facilitar junto a la expresión hablada otras como escritura, dibujos, representaciones corporales, pequeñas dramatizaciones, modelado...

Después de investigar a lo largo de los años hemos desarrollado un tipo de sesión con tres partes bien diferenciadas tal como presentamos en la Tabla I. La primera parte o fase sería la habituación, traer el grupo al aula y generar una primera información del estado emocional del grupo. La segunda fase consistiría en desarrollar la parte central del trabajo: emergente si ha surgido del grupo y planificada, si la actividad es facilitada por el profesorado del grupo. La tercera fase sería el cierre. Esta parte es fundamental porque es el momento de reflexión, autoevaluación y escucha de lo sentido, vivido y aprendido. Facilitamos el anclaje de los aprendizajes del alumnado.



TABLA I: Estructura de una sesión de trabajo en un grupo de educación emocional

PRIMERA FASE: HABITUACIÓN	
<p>En este momento de inicio, preparamos al alumnado para el trabajo. Se trata de traerlos al presente, al aquí y ahora.</p> <p>Es una parte donde podemos realizar un diagnóstico del momento presente del grupo. Esta información es muy valiosa porque nos permite desarrollar la sesión desde el emergente grupal.</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> +Relajación: Distintos modelos: Respiración, visualizaciones, dinámicas... +Música para crear una atmósfera adecuada. +Movimientos sin música y/o con música +Silencio. +Ronda (Corta o Larga) +Poner en común acontecimiento del grupo o de una persona. +Masaje rápido. +Actividades manuales de trabajo conjunto de los dos hemisferios cerebrales + Presentación de actividad central,... como ejemplo de actividades.
SEGUNDA FASE: DESARROLLO CENTRAL DE LA SESIÓN (TRES ESTRATEGIAS)	
<p>EMERGENTE <i>(Continuidad de la primera fase)</i></p> <p>La definimos como la actividad o temática o acontecimiento que surge en la fase primera o habituación. Sería trabajar con lo emergente del grupo o de una persona que el grupo asume.</p>	<p>ACTIVIDADES :</p> <ul style="list-style-type: none"> + Relajación en cualquier modalidad (entrenamiento) +Mindfulness +Ronda grupal. +Suceso o acontecimiento del grupo. +Continuidad del trabajo de la sesión anterior + Actividades diversas relacionadas con distintos contenidos: Conciencia de sí mismo, autorregulación emocional, motivación, empatía, habilidades sociales, habilidades de vida. +Escucha. +Comunicación no verbal. +Masaje como actividad central (entrenamiento) + Dramatizaciones. +Visualizaciones. +Dinámicas de grupos: de conocimiento, de confianza, de cohesión, resolución de conflictos, cooperación,... +Juegos. +Trabajos corporales... como ejemplo de actividades.
<p>EMERGENTE PLANIFICADA <i>(Continuidad de la primera fase en otra sesión)</i></p> <p>La desarrollamos como una actividad que surge en el grupo o solicita el propio grupo y que preparamos y planificamos para otra sesión, sería un emergente grupal planificado.</p>	
<p>PLANIFICADA</p> <p>La entendemos como aquella actividad que aun partiendo de una necesidad diagnosticada en el grupo, no surge de él. Son aquellas actividades que consideramos herramientas y habilidades para desarrollar el proceso.</p>	
TERCERA FASE: CIERRE	
<p>En esta última fase dejamos cerrado el proceso que se ha realizado, cuidando que no quede nada abierto o que – alguna persona del grupo se vaya con algún asunto sin resolver.</p> <p>Lo utilizamos como un momento de la sesión de evaluación y de reflexión. Cada día dedicamos cinco minutos a complimentar el diario emocional.</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> +Baile que deje un buen recuerdo al grupo en relación a lo trabajado. +Decir una palabra de como se sienten con el trabajo realizado. +Masaje rápido. +Mirada colectiva en círculo. +Abrazos. + Exponer el trabajo para el próximo día si tiene continuidad. + Complimentar el diario emocional... como ejemplo de actividades.

(Sánchez Román, A y Sánchez Calleja, L (2015) *Antiprograma de Educación Emocional. Sentir en primera persona*. Madrid: Wolters Kluver)



La despedida

Ya no es discutible la pertinencia o no de este tipo de programas en los centros educativos. Los avances en el campo de la neurociencia llenan de evidencias irrefutables el papel tan importante que juegan las emociones en el aprendizaje y en el bienestar humano; el éxito que múltiples experiencias nos vienen mostrando en distintos lugares y en distintos niveles educativos nos lo confirman.

Darle voz a nuestro alumnado para que desde la libertad pueda expresar o silenciar lo que siente, sus vivencias, sus sueños y sus proyectos. Una pequeña muestra:

“He aprendido el valor de todas las personas y lo importante que es querernos a nosotros mismos” (Chica de 2º de ESO)

“A valorar más el presente y no pensar tanto en el futuro, a estar más segura de mí misma y a tener más paciencia. También a poner límites” (Chica de 4º de ESO)

“A tomar mis propias decisiones sin necesidad de que nadie me ponga barreras y tener una mayor comprensión de mí y de aquellos que me rodean (Chico 2º Bach.)”



Experiencia 10. Construyendo un plan de igualdad del centro

Carolina Alonso
CEIP Gloria Fuertes
Dos Hermanas. Sevilla



Carolina Alonso Diplomada en EGB con la especialidad de ciencias. Formación SAT. Experta Universitaria en Convivencia y cultura de paz y Máster en Coeducación, sexualidad y Terapia del Reencuentro. Cuenta con una larga de experiencia docente como tutora en zonas y edades muy diversas. Ha sido asesora de formación en convivencia e igualdad, Jefa de Servicio de Convivencia e Igualdad y Coordinadora Regional de la Red Andaluza Escuela Espacio de Paz.

Resumen

¿Cómo introducir el Trabajo a favor de la igualdad en los planes de convivencia? Partiendo de la experiencia de un centro concreto, se muestran los objetivos y acciones llevadas a cabo, de manera que todo el centro esté trabajando de forma sinérgica a favor de la igualdad.

Palabras clave

Igualdad de género, convivencia positiva, coeducación, plan de igualdad.

Introducción

La desigualdad entre hombres y mujeres, según el país y lugar geográfico del que hablemos, precisa de intervenciones diferentes.

En nuestro país estamos en un momento en el que a nivel normativo se reconocen los derechos formales de las mujeres. Este mismo verano de 2017 se ha firmado un nuevo pacto de compromiso político contra la violencia de género.

Vivimos por tanto en un momento muy importante para el logro de la igualdad real y para ello se necesitan planteamientos de gran complejidad. Se precisa, inicialmente, cuestionar, superar el sexismo social y también el individual pues, como una zarza, se arraiga en nuestra propia educación, y sin percibirlo incluso, podemos ser partícipes de actuaciones de desigualdad entre los sexos, ajenos y ajenas a lo que propiciamos y a la grave repercusión de desigualdad que ese tipo de socialización diferenciada produce en chicas y chicos. La ausencia de formación en género del profesorado y de la sociedad, la negación del rechazo que produce “la igualdad” de las mujeres, la demonización interesada hacia los feminismos de una parte radical de la sociedad, la desconfianza ante nuevos modelos referentes, el miedo al cambio, que se intuye es muy profundo, configuran fuertes resistencias y rechazo al tema. Son estas y otras premisas las que hay que paliar para poder abrir siquiera la mente a la igualdad y empezar a dejar entrar los planteamientos culturales, de Paz, de Noviolencia que conlleva la coeducación.

Avanzamos claramente, y en nuestra sociedad, se va desarrollando el rechazo a todo tipo de violencia. La educación en Convivencia tiene mucho que ver en este avance. La igualdad es un paso más en este avance. Así, actualmente las muertes y brutales agresiones por violencia de género cuentan con un rechazo muy generalizado

y sin ser el único síntoma, da espacio a la coeducación, hace posible la idea, la necesidad de intervenir con planes que contribuyan a erradicarla.

La experiencia coeducativa que presentamos, es un Plan de Igualdad elaborado e implementado el curso 16-17, en el CEIP Gloria Fuertes de Dos Hermanas, Sevilla, que ha sido reconocido con el Premio Dolores Velasco a la igualdad.

Objetivos del Plan de Igualdad

Estos objetivos planteamos:

- Visibilización de desigualdades de género aún existentes.
- Deconstruir actitudes y creencias sexistas para prevenir la violencia de género.
- Formación y reflexión con profesorado, con las familias y, en consecuencia, con el alumnado.
- Incorporar la igualdad al currículum existente, visibilizar e incorporar a las mujeres y sus aportaciones.
- Contribuir a construir nuevos referentes de personas igualitarias, nuevos modelos y formas de Ser, a construir Proyectos de Vida Igualitarios.

Desde la educación son muchísimas las actuaciones que podemos llevar a cabo. Al presentar esta experiencia, me gustaría ser capaz de resumir el sentido de la intervención de nuestro Plan de Igualdad y a la vez facilitar ideas, aportar un abanico de posibilidades que un centro educativo puede desarrollar. En el Plan se incluyen diversos documentos, entre ellos uno que se adjunta, un documento de chequeo de posibles actuaciones.

Coeducación, Convivencia y Paz

<http://coeducacionceipgloriafuertes.blogspot.com.es/2017/06/>

Las líneas de nuestro Plan de Igualdad

Entendemos el Plan de Igualdad como un documento abierto para construir una sociedad igualitaria y progresista. Como Responsable de Coeducación del Centro he intentado darle una estructura estable para que en cada curso escolar se puedan desarrollar actuaciones y propuestas de trabajo progresivo, en función de los logros que cada año vayan aconteciendo, pretendiendo que sea un plan sumativo, valiente, analítico, innovador, exportable y positivo.

Nuestro Plan de Igualdad supone una hoja de ruta con **cuatro líneas de avance** simultáneo, paralelo, que son:

1. Análisis estructural del propio Centro.
2. Formación en Igualdad para profesorado, familias y alumnado.
3. Ir dando al currículum, al Proyecto Educativo, perspectiva de género.
4. Prevención de la Violencia de Género

En estas cuatro direcciones hemos planteado diversas actividades. Todas no las podemos enumerar, y citaremos por ello alguna actuación significativa de cada una de ellas:

1ª línea de actuación: Análisis estructural del Centro.

Ha tenido especial repercusión la **revisión continuada del lenguaje** en los documentos del centro, en la página Web, en todos los comunicados y en los carteles del centro, en la agenda escolar, asegurando un lenguaje no sexista, sembrando con un lenguaje incluyente el día a día.

Muy revelador ha resultado el **diagnóstico estructural del centro** que incluye, entre otros, estos datos:

- Profesorado:
 - Nº de hombres y mujeres
 - Cargos y Responsabilidades por sexo.
- Alumnado :
 - Abandono escolar. Tasas por sexo
 - Repeticiones. Tasas por asignatura y sexo
 - Promocionan / no promocionan. Tasa de por sexo
 - Delegadas y delegados representantes por nivel y sexo
 - Mediadoras y Mediadores, nº y tasas por sexo
 - Alumnado ayudante, nº y tasa por sexo.
 - Demandas de diagnóstico en educación infantil
 - Convivencia: nº de partes de incidencia. Por sexo
- Familias
 - Nº de padres y nº de madres en el Consejo Escolar
 - Hombres y mujeres asociados en las AMPAS
 - Dirección de las AMPAS:
 - Cargos y responsabilidades, sexo
 - Número de Delegadas y de Delegados de madres y padres.
 - Nº Madres y Padres en equipo de Mediación.
 - Madres y Padres que asisten a las reuniones de tutoría de principio y final de curso. Tasas
 - Madres y Padres que asisten a las reuniones individualizadas de tutoría. Tasas

Estos datos observados analíticamente visibilizan un panorama claro y objetivo de la situación real que tenemos en nuestro centro. A este diagnóstico se añade el **compromiso de contrastar anualmente la evolución o involución** de los datos para así diseñar actuaciones en consecuencia.

El centro ha contado con una **Comisión de Convivencia e Igualdad** en la que participa profesorado de cada especialidad y ciclo, con la presencia de la Jefatura de Estudios, el Coordinador de Convivencia y la Coordinadora de Coeducación. Desde esta comisión se supervisan y coordinan las actuaciones del Plan.

2ª línea de actuaciones: Formación en igualdad para profesorado, familias.

Para contribuir a la formación en igualdad, hemos elaborado mensualmente **Boletines "Coeducando"** periódicos que, de pequeña extensión, aportan información y datos destinados a la sensibilización y formación del profesorado y las familias. En este curso han sido los nueve boletines siguientes:

Boletín 1. **Lenguaje inclusivo, no sexista.**

Boletín 2. **Día de la niña ¿Por qué?**

Boletín 3. **Acoso escolar con perspectiva de género.**

Boletín 4. **Educación emocional y género.**

Boletín 5. **Biblioteca coeducativa.**

Boletín 6. **Diversidad familiar.**

Boletín 8. **El origen pacífico del día de la madre.**

Boletín 9. **Sexismo en los libros de texto.**

En el mes de mayo celebramos un **Claustro monográfico formativo** con un único contenido "El Plan de Igualdad del centro".

La **colaboración, conciliación y el consenso** son esenciales para unir sinergias educativas para educar en igualdad. Con este Plan se ha trabajado con el AMPA, desarrollando el Proyecto de coeducación **"Cuentos para cambiar el mundo"** con talleres de actividades en todos los niveles, desde los tres años.

Este curso es una madre quien en el Consejo Escolar ha asumido la responsabilidad de velar por la igualdad en las decisiones del Consejo Escolar y hemos formado un **grupo llamado "Violeta es**

una actitud" que formamos la Presidenta del AMPA, la persona del Consejo Escolar, yo misma, como Coordinadora de Coeducación, y algunas Madres Delegadas. En este verano, con un café por delante, hemos iniciado planteamientos participativos para compartir esta tarea.



3ª línea de actuaciones: Currículum y Proyecto Co-Educativo de centro

Impregnar de perspectiva de género el currículum es uno de los retos que mayores dificultades presenta, y que cuenta también con mayores resistencias.

Incluir la igualdad en el POAT es el primer paso. En el documento de Chequeo adjunto se aportan diversas actuaciones que pueden abordarse desde la acción tutorial.

Destacaremos aquí el diagnóstico que hemos desarrollado sobre el **"Análisis del Sexismo en los libros de texto"**, pues es una propuesta sencilla y que incide en todos los niveles y en todas las materias.

Se planteaba detectar "Gazapos Sexistas" y elaborar **"Alternativas Violeta"** que palien el sexismo detectado y se pedía hacerlo en tres aspectos: en el **lenguaje**, en las **imágenes** y en los **contenidos**, bien sea por detectar ausencia de mujeres, infravaloración, subordinación, inexactitud o trato desigual.

Es muy relevante por lo importante que ha sido para cada profesor o profesora que lo ha hecho, pues se ha tomado clara conciencia de su presencia. Aunque este diagnóstico no ha sido

desarrollado por el 100% del profesorado, pues aún no estamos en esa situación de conciencia de género y valentía, aún así quienes lo asumieron, **han tomado conciencia y adquirido “radar de detección de sexismo”**.

Es increíblemente alto el número de gazapos detectados. En un taller de media hora en el grupo del Máster de Género en el que imparto docencia, detectamos en 10 minutos más de cien gazapos en unos doce textos superficialmente revisados.

En el colegio ha sido un goteo continuado y quiero destacar que es especialmente esperanzador cómo el alumnado se iba entrenando en su detección y en corrección alternativa, con una facilidad y naturalidad asombrosas.

4ª línea de actuaciones: Prevención de la Violencia de Género

Todas las actuaciones referidas en el Plan contribuyen a erradicar la violencia de género estructural, cultural o directa. Destacaremos la actividad realizada en torno al 25 de noviembre a partir del cuento **“Ni un besito a la fuerza”**.

Abordamos con esta actividad algunas claves de la interiorización del maltrato y trabajamos claves de fortalecimiento del **“buentrato”** (palabra por cierto a reivindicar, aún inexistente en nuestro diccionario, mientras que se reconoce la palabra “maltrato”).

La actividad propuesta, sencilla pero potente, tiene excelentes repercusiones para el desarrollo emocional, afectivo y sexual de chicos y chicas.

Trabajamos durante una semana con diferentes talleres encaminados a:

1. Identificación y respeto a las propias de necesidades y deseos.
2. Aceptación y respeto a las necesidades y deseos de otra persona.
3. Aprender y entrenarnos en decir No.

4. Saber decir NO de forma eficaz (una forma directa de trabajar la asertividad y a la vez aprender y aceptar la frustración)

5. Aceptar, por respeto a otra persona, cuando te dicen NO.

Con esta propuesta, desde premisas de **educación emocional igualitaria, educación afectiva, educación sexual y de prevención de abusos**, se culminó el proyecto con una jornada de buen trato donde se cumplimentaban tarjetas con corazones verdes, que reflejaban aceptaciones con abrazo, y corazones azules ante un rechazo desde el respeto propio y el respeto a la otra persona.



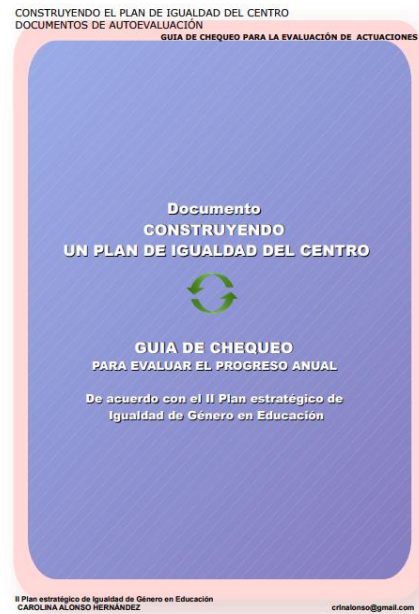
Evaluación del Plan de Igualdad

Desde la **evaluación del Plan de Igualdad** del curso se han generado dinámicas, cambios y procesos que permitirán intentar paliar progresivamente los principios y contravalores sexistas de la socialización diferenciada, ir sustituyéndolos por principios y valores igualitarios y analizar si avanzamos en el logro real de la igualdad entre las personas. Creemos que sí.

Anualmente habrá que dar continuidad a las actividades que han funcionado, eliminar las actuaciones ineficaces, modificar las que, aún funcionando, son susceptibles de mejora y crear nuevas actuaciones para objetivos todavía no abordados.

En el documento de chequeo adjunto se facilitan algunas ideas; está elaborado para servir de guía de posibles actuaciones en cualquier centro educativo, de fácil adaptación a cualquier etapa educativa.

La igualdad de género es el cambio ideológico más relevante de nuestra sociedad en los últimos años de nuestra historia. Desde este prisma de Convivencia en Igualdad **se vislumbra que otro mundo, mucho mejor**, está al alcance de la mano, es posible. **Eso sí, todas y todos somos imprescindibles**. El profesorado especialmente, que seguro se irá uniendo a medida que lo vaya “incorporando”.



Construyendo un Plan de Igualdad del centro

Experiencia 11. La intervención en las brasas: experiencia del aula de convivencia del IES Astillero

Marta García Baz y Sonia López Angulo

IES Astillero

El Astillero. Cantabria



Esta experiencia es labor de muchas personas más del IES Astillero, pero la hemos plasmado por escrito:



Marta García Baz

Licenciada en Filología Hispánica en la Universidad del La Rioja, y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la misma facultad. Desempeña su labor como profesora de Lengua y Literatura.

Contacto: profemartagarcia@gmail.com



Sonia López Angulo

Licenciada en Filosofía de la Educación en la Especialidad de Orientación Escolar por la UNED, está Especializada en Mediación Escolar por la Universidad Autónoma de Madrid. Desempeña su labor como Orientadora Educativa.

Contacto: sonia.loan@hotmail.com

Resumen

El IES Astillero, en Cantabria, comienza hace cuatro cursos una andadura cuyo objetivo es mejorar el clima de convivencia en el centro. Poco a poco, este plan inicial va adaptándose a sus necesidades e, intentando huir de la percepción del Aula de Convivencia como un aula de castigo, se centra en la tutorización de determinado alumnado con dificultades en su gestión emocional ante la resolución de conflictos, con la pretensión de acompañarlos y acompañarlos en su andadura académica y personal.

Palabras clave

Convivencia, gestión de aula, habilidades sociales, conflicto, gestión emocional, Neurociencia.

¿Por qué la búsqueda de una respuesta distinta?

Nos encontramos en una sociedad en constante cambio, donde la institución educativa necesita “reinventarse” casi permanente para dar respuesta a una nueva realidad, en la que lo emocional y cognitivo es un binomio indisoluble.

Nuestro Centro Educativo cada año se reinventa ante el cambio social, diseñando actuaciones en el ámbito de la convivencia sobre el cimiento de las anteriores. Construir un peldaño cada curso académico nos permite hacer florecer una estructura de apoyo de toda la comunidad escolar, en la que se reconoce la diversidad y se aboga por promover la integración y la inclusión social de nuestro alumnado.

La estructura que actúa como pieza clave de este engranaje es el Aula de Convivencia, constituida por un grupo de profesores y profesoras de distintos departamentos comprometidos con la mejora del clima de convivencia en el centro. Es una actuación basada en conocimientos de la Neurociencia, que tiene entre sus cometidos ayudar a detectar procesos psicológicos o cerebrales que puedan interferir en el proceso de aprendizaje del alumnado en todas sus facetas. Actuaciones basadas en este conocimiento nos han ayudado a mitigar las consecuencias de vivir en ambientes que no han dotado de herramientas a nuestro alumnado para proporcionarle un equilibrio entre emoción y cognición (Mora, 2013).

El cambio de mirada

Los docentes estamos acostumbrados a intervenir, a solucionar, a resolver...y a través de los resultados de lo que hacemos sentimos que somos juzgados profesionalmente. Esto, que es humano, nos juega una mala pasada al enfrentarnos a la resolución de conflictos en el alumnado que siente en su interior malestar emocional, porque es el momento menos adecuado de correr.

Imaginemos que tanto docentes como alumnado llevamos unas gafas puestas. A través de nuestras lentes, cada cual tendrá su propio sentir y sensibilidad, que, en ocasiones, ni siquiera guardará tanta relación con lo que ocurre a nuestro alrededor sino con cómo lo interpretamos y cómo lo sentimos. Así que la primera pregunta de la que partimos siempre desde el aula de convivencia es: ¿qué puede estar ocurriendo en el mundo interior de las ideas de ese alumno o alumna?, es decir, ¿qué siente a través de sus lentes?

¿Qué queríamos conseguir cuando empezamos?

Todo comenzó el año académico 2013-2014. Se creó un Seminario en el centro desde el que se pretendían tomar decisiones para la mejora de la convivencia. Los objetivos generales eran simples, pero ambiciosos: disminuir las situaciones de disrupción en el aula, consensuar y protocolizar una serie de procedimientos de actuación ante diferentes situaciones de conflicto, y, sobre todo, se querían desarrollar las habilidades para gestionar los conflictos interpersonales, favoreciendo el desarrollo de su inteligencia interpersonal e intrapersonal.

El punto de partida: un modelo básicamente reactivo

Para lograr la consecución de estos objetivos, se analizaron, en primer lugar, las actuaciones que ya se llevaban a cabo a nivel de centro y que, en general, respondían a un modelo REACTIVO, centrado en intervenir en las diferentes situaciones problemáticas de manera puntual y con conductas sancionadoras. Este patrón, que era válido para dar respuestas inmediatas, no era idóneo para resolver la complejidad de todas las situaciones de convivencia que se generaban: actuábamos de bomberos/as apagando llamas muy altas sin sofocar el fuego residente en las brasas. Era insuficiente para afrontar los problemas de relación de determinado alumnado

que presentaba dificultades de base emocional y que no han desarrollado estrategias eficaces de resolución de conflictos.

¿A dónde queríamos llegar? Un modelo proactivo

Puesto que este modelo no permitía abordar todas las situaciones en todo momento, se buscaron otros modelos de intervención en institutos cercanos para utilizar aquellas estrategias que mejor se adaptaran a la realidad de nuestro entorno. En ese momento probablemente la mayoría del profesorado no le hubiera puesto nombre, pero en realidad se buscaba una formación y un asesoramiento para **caminar hacia un modelo más PROACTIVO con base teórica en la NEUROEDUCACIÓN.**

¿Cómo anduvimos ese camino?

Actualmente, el Aula de Convivencia aún sigue avanzando y evolucionando, pero, de momento, nos hemos detenido en las siguientes paradas:

Primera parada: la formación

En un primer momento, se seleccionaron una serie de ponentes para la formación del profesorado que nos aportaron estrategias de gestión del aula y unas nociones sobre mediación y gestión de conflictos. Con ellos, se trabajaron diferentes contenidos, que se centraron en los siguientes temas

- Se trabajó el aprendizaje en el análisis de casos de una manera colaborativa, sistémica y contextualizada.
- Se trabajó la construcción de un cambio de mirada acerca de lo que le está ocurriendo al alumnado, y que necesariamente cambió nuestra acción con él. Ante la pregunta de si siempre debíamos intervenir, aprendimos la respuesta: acompañar el sentir del alumnado ya va a implicar de por sí intervenir, pero esta vez apagando las “brasas” de ese fuego interno, su malestar.

- Se trabajó el reencuadre con el alumnado, a través del recurso de comunicación indirecta. La metáfora ha sido para ello la técnica más utilizada, para conseguir decir sin dañar y sugerir sin proponer directamente, y el alumnado sin juzgarse ni dañarse realiza cambios de manera inconsciente.
- Por último, nos formamos en contenidos relacionados con la propia estrategia de la mediación. Nuestra figura deja de ser la de “salvavidas” para formar parte de un engranaje cuyo rol es acompañar el proceso desde el respeto al alumnado independientemente de lo ocurrido.

Segunda parada: la infraestructura

Al tiempo que se continuaba la formación, cada vez más práctica, se dotó de un espacio físico al Aula, se crearon guías de trabajo, se coordinaron y ajustaron horarios para que los profesores que intervenían con el alumnado tuvieran tiempo de estar con ellos.

Se creó, además, un banco de recursos para poder utilizarlo por el profesorado, el cual dispone de:

- Para trabajar la comunicación indirecta: “100 metáforas para cambiar la mirada”, un apoyo para los profesores/as que han de utilizar dicha comunicación con alumnado y familias.



- Para trabajar la modificación cognitiva, Guías con lenguaje adaptado para el alumnado de la colección *Qué puedo hacer cuando...me preocupo demasiado, algo no es justo, estallo con cualquier cosa...*



Tercera parada: las intervenciones

Una vez otorgados medios, se comenzó a trabajar con el alumnado, ayudando a dar salida a sus inquietudes, siempre con el fin de pasar a una resolución autónoma y no guiada. **La base teórica implica generar nuevas redes de conexiones neuronales en el alumnado, que permitan dar nuevas respuestas más eficaces a las situaciones encontradas.** Para ello, se creó un protocolo de actuación que se especifica más abajo.

Cuarta parada: la mediación

Ya dotados de estrategias para abordar la intervención con el alumnado, se comenzó con la formación en mediación de conflictos con carácter práctico, tanto del profesorado como de determinados estudiantes que se destacaban por su empatía y sus habilidades sociales con el objetivo de poder intervenir como mediadores entre iguales.

¿En qué punto del camino estamos ahora?

¿Cómo intervenimos con el alumnado?

1) La selección de una intervención.

Tal y como se puede observar en el gráfico, el modelo de una intervención está ya protocolizado y responde siempre a unas necesidades concretas,

para un perfil de alumnado que cumpla, a grandes rasgos, los siguientes requisitos:

- Alumnado que presentan dificultades para relacionarse.
- Alumnado con escasas habilidades para resolver y gestionar conflictos.
- Alumnado que presenta una base emocional que vulnera su gestión personal.
- Son alumnos/as en los que se considera que la intervención tiene posibilidades de éxito. En general, las intervenciones las realiza profesorado que no es especialista en Psicología o Pedagogía, por lo que aquel alumnado que requiere, por sus necesidades, una intervención más especializada no son candidatos a ser tutorizados, sino que reciben la atención que les corresponde desde el Departamento de Orientación.

2) La temporalización de una intervención (ver gráfico)

Detectado un caso por parte del profesorado, Jefatura de Estudios o tutorías, éste se propone para su intervención. En un primer momento, esta propuesta es evaluada de manera coordinada por Jefatura de Estudios y la orientadora, que, si lo consideran oportuno, trasladan el caso al Aula de Convivencia. Tras revisar el caso en la reunión del Seminario, se decide si es susceptible de una intervención. En caso positivo, se le asigna un miembro del equipo que esté libre y no le dé clase, que contactará con la familia para obtener su visto bueno y le transmitirá la necesidad de acompañar a su hijo/a en un proceso de crecimiento personal. Sólo en caso de que la familia autorice se comienza la intervención.

Con carácter general, serán encuentros de 1 hora por semana, aunque a lo largo del curso se suelen espaciar las reuniones. Para llevar a cabo estas sesiones, los integrantes del equipo tienen asignada una hora de Guardia de Convivencia, en la que sacan al alumno de su grupo en alguna materia que no les suponga un importante perjuicio curricular.

En los casos donde la intervención queda descartada, este alumno/a que fue propuesto recibirá un seguimiento por parte de Orientación, JE y su tutor.

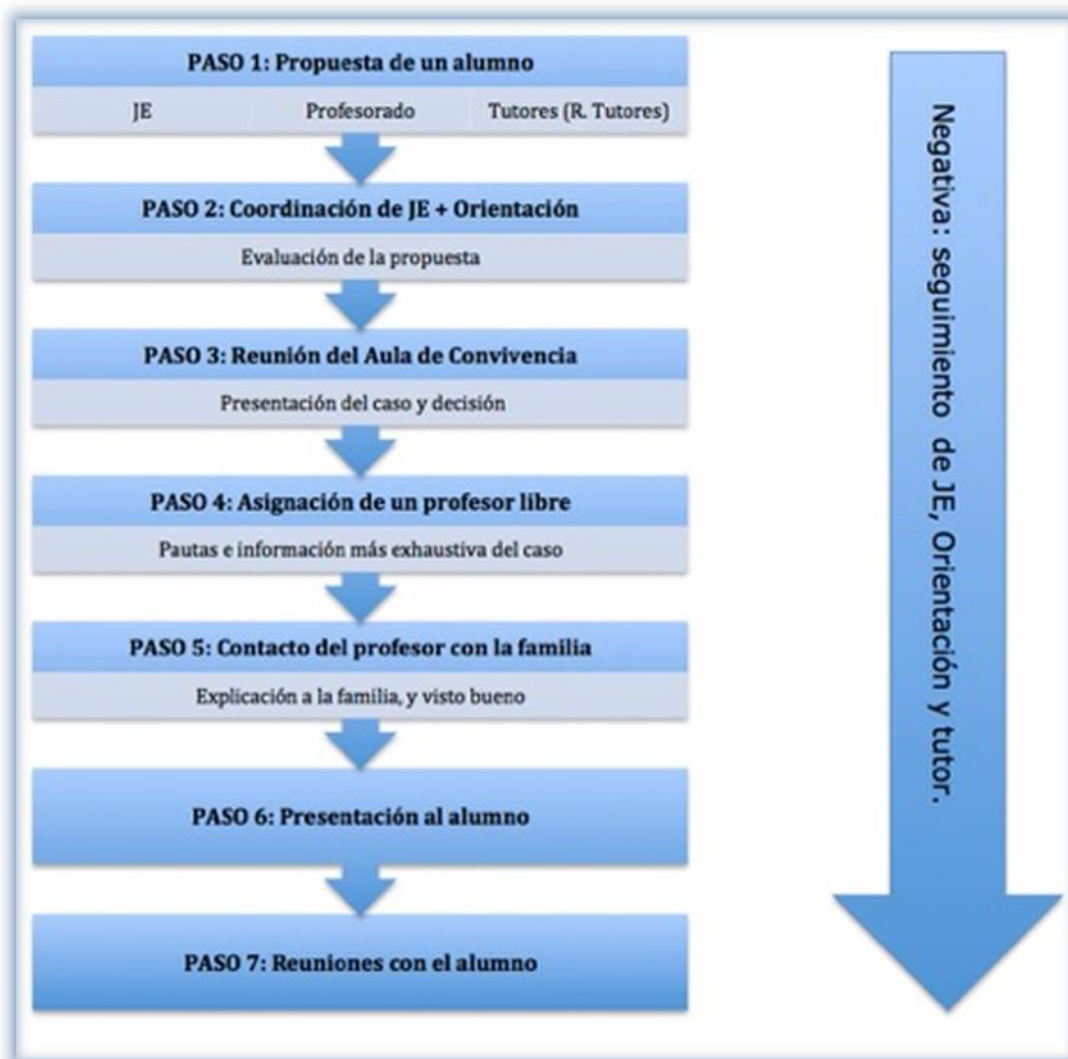


Gráfico 1: pasos de una intervención

3) Y después, ¿qué hacemos?

En la mayoría de los casos, escuchar, escuchar y escuchar para acompañar su sentir. Las primeras sesiones sólo (y ya es bastante) tienen como objetivo empatizar, que el alumno/a se sienta cómodo para contar y para expresar sus emociones sin ser juzgado por ellas, e incluso se utiliza el juego de mesa para generar ese clima de empatía. Una vez conseguido este objetivo, podemos empezar a reencuadrar la forma de ver la situación que, a través de sus gafas, de su

sentir, percibe como problemática. Gracias al reencuadre a través de metáforas, el alumnado genera recursos necesarios para dar respuesta de forma autónoma a aquellas casuísticas que se encuentra por el camino. Realmente no hay camino sin piedras, y no vamos a poder quitarlas porque son tuyas así que la esencia de la intervención consiste en modificar una percepción muy sensible al respecto de lo que ocurre o sus gafas interpretan, para promover conductas eficaces en su gestión emocional.

¿Cómo evaluamos el proceso?

Desde el Seminario consideramos fundamentales las reuniones de seguimiento, en las que se comentan las intervenciones, se evalúan y se toman decisiones para reconducir, corregir o incluso descartar mediaciones.

Dado que el proyecto aún está en marcha y en plena implantación, sólo podemos hacer una valoración parcial de la experiencia, pero, hasta ahora, el impacto está siendo muy positivo, puesto que:

- a. Cada vez hay más docentes implicados en el Seminario.
- b. La tutorización individual realizada durante este curso ha contribuido a mejorar, en muchos casos, el ambiente del aula, disminuyendo los comportamientos disruptivos del alumnado tutorizado, y mejorando su relación con los compañeros.
- c. El proyecto va creciendo curso tras curso y se ha ampliado en la hora de tutoría con el trabajo en inteligencia emocional del Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín, así como con la formación en mediación en conflictos.

A modo de conclusión: la convivencia, cosa de tod@s

No hay ninguna varita mágica que convierta las instituciones educativas en lugares libres de conflictos. Los conflictos son parte de nuestra vida, y lo único que, como docentes, podemos hacer es intentar promover la gestión eficaz en su resolución, pero con la idea clara de que no podremos eliminar el riesgo de conflicto. Esta afirmación es muchas veces difícil de asumir pues implica un desahogo en la responsabilidad docente: Aceptar que no estamos obligados a resolver todo en todo momento.

Referencia del material mencionado

PONS SAUNÉ, L. y PORTOLÉS DE FUNES Ch.: *100 metáforas para cambiar la mirada*

<http://blocs.xtec.cat/escoladepapes/files/2012/11/metafores.pdf>

VARIOS: *Qué puedo hacer cuando...me preocupo demasiado, algo no es justo, estallo con cualquier.*
TEA Ediciones. Madrid 2011

Experiencia 12. Compañerismo activo: una oportunidad para que el alumnado se escuche, se apoye y se cuide

Brenda Parra González
IES Madrid-Sur e IES Renacimiento
Madrid



Brenda Parra González es coordinadora del Equipo de convivencia del IES Madrid-Sur 2007-2016. Desde 2011 es formadora de profesorado para la creación y desarrollo de proyectos de convivencia 2011-2017. Actualmente es profesora de Ciclos Formativo de Grado Superior en el PTSC del departamento de Orientación del IES Renacimiento.

Contacto: brenda.parra@yahoo.es.

Resumen

Compañerismo Activo es una actuación enmarcada en los Equipos de Convivencia de dos I.E.S de la Comunidad de Madrid, cuyo objetivo es ofrecer una estructura de ayuda entre iguales a través de diversas intervenciones protagonizadas por el alumnado, que se diseñan y adaptan para dar respuesta a las necesidades que van surgiendo en el centro.

Palabras clave

Conflictos, emociones, ayuda entre iguales, convivencia, participación, oportunidad.

Introducción

Dime cómo te sientes, que te escucho..., escúchame que te cuento, ¿qué necesitas para sentirte mejor?, ¿cómo podemos ayudarte?, ¿eres consciente del daño que estás haciendo?, ¿qué podemos hacer para que el alumnado de 2ºD comprenda que su compañera, con síndrome de Asperger, no reacciona así porque quiere?, son algunas de las frases pronunciadas por el alumnado ayudante durante las sesiones de Compañerismo Activo para generar ambientes amables donde convivir y aprender apropiadamente.

Definición

Compañerismo Activo (en adelante C.A.) es una de las actuaciones de los Equipo de Convivencia (en adelante E.C.) que se está realizando en ciertos Institutos de Secundaria de la Comunidad de Madrid, como el I.E.S. Madrid Sur e I.E.S Renacimiento, y que, desde mi experiencia, es la que mayor alcance tiene sobre los conflictos y todo tipo de situaciones de malestar que ocurren en el día a día de un centro escolar. Su objetivo es ofrecer una estructura de ayuda entre iguales para participar en la mejora de la convivencia, a través de diversas intervenciones protagonizadas por el alumnado, que se diseñan y adaptan para dar respuesta a las necesidades que van surgiendo en el centro.

Participación y coordinación

Cada grupo de C.A., formado por el alumnado ayudante y un profesor o profesora del E.C. que coordina las sesiones, se reúne quincenalmente para hablar sobre los conflictos y diseñar las intervenciones que se estimen necesarias. Esta forma de actuar aumenta la motivación del alumnado, al sentirse escuchados, activos y partícipes en la convivencia de su centro educativo, convirtiéndose en los protagonistas del espacio y tiempo que ocupa el C.A., donde no se permite que lo que ocurre a nuestro alrededor pase inadvertido.

Organización

Dependiendo de las posibilidades de cada centro, las sesiones de C.A. pueden organizarse de diferente manera. La más efectiva es realizarlas dentro del horario lectivo, de tal forma que cada profesor coordinador, en una de sus horas disponibles, se reúne con el alumnado ayudante de uno o varios grupos (para potenciar la sensación de equipo y por cuestiones de eficiencia organizativa) en una hora cedida por los departamentos que imparten Valores Éticos (V.E) o Religión (REL.), o bien en una hora de Tutoría.

Estas sesiones son valoradas como una parte práctica de los contenidos de la programación de estas asignaturas, previa autorización y colaboración del departamento responsable, que estima positivamente la salida del alumnado ayudante de sus clases para mejorar la convivencia del centro.



Cada quince días, el alumnado ayudante llega al espacio donde se encuentra con su coordinador/a de C.A. deseando compartir y actuar, informando sobre las tensiones y el sufrimiento y descubriendo aquello que el profesorado no ha visto ni oído. Y una vez que todo está sobre la mesa, hacemos propuestas para intentar cambiar lo que está provocando malestar o conflicto. En definitiva, ofrecemos una estructura de ayuda formada por la ilusión, creatividad y frescura de nuestros y nuestras adolescentes, junto con la practicidad y madurez del profesorado. Y con estos ingredientes, cada quincena nos cercioramos de que el apoyo entre iguales es una de las herramientas más valiosas y con mayor alcance con las que contamos en los centros educativos para la gestión de la convivencia, y para crecer como sociedad y personas.

Actuaciones

Aunque cada sesión y grupo de C.A. se va adaptando a las necesidades del centro relativas a la convivencia, las actuaciones más representativas están relacionados con:

Preparación del alumnado ayudante para que dirija sesiones de Tutoría sobre un tema vinculado a los valores en los que se sustenta el E.C.

Con esta actuación el alumnado ayudante practica las habilidades para hablar en público tan necesarias y valoradas actualmente, y el resto del alumnado recibe el mensaje que se quiere transmitir con gran apertura, por la curiosidad y novedad que suscitan las dinámicas lideradas por sus compañeros/as. La dinámica mejor valorada por el alumnado es la denominada "Un paso adelante", cuyo objetivo es reflexionar sobre la diferencia de oportunidades que existen entre personas de diferentes culturas y condiciones personales no elegidas.



Otros ejemplos de sesiones conducidas por el alumnado de C.A. han estado dirigidas a la motivación hacia el estudio, utilizando un video interpretado, grabado y editado por el alumnado ayudante como punto de partida para la reflexión sobre la importancia de tener el título de la E.S.O.; al conocimiento y respeto hacia el síndrome de

Asperger y al desarrollo del pensamiento crítico sobre la información en los medios de comunicación.

Observatorio de convivencia.

Donde el alumnado ayudante comparte lo que ha detectado en sus grupos: conflictos en el aula, en los pasillos o en el recreo, el nombre de compañeros/as que lo están pasando mal y el de las personas responsables de estas situaciones, están pendientes de las que tienen dificultades para relacionarse, de las que están empezando a faltar a clase o perdiendo el interés, de las que están aisladas y solas, etc.

Ayuda directa del alumnado ayudante a los compañeros y compañeras que están sufriendo en el centro o son responsables del daño.

Esta ayuda se canaliza de dos formas:

- A través de las acciones del alumnado ayudante para apoyar a quien lo está pasando mal en el entorno de su clase o patio, como, por ejemplo: acompañar, mostrar interés, integrar, concienciar a otros/as sobre lo que se necesita para cambiar una situación determinada, informar al profesorado o Jefatura de Estudios, relajar un momento de tensión entre compañeros/as, etc.
- Hablando con los compañeros/as directamente en las sesiones de C.A., donde los alumnos y alumnas ayudantes proponen alternativas al que sufre para promover los cambios que le ayuden a sentirse mejor; o con aquellos que está provocando daño, para hacerles conscientes de las consecuencias de su comportamiento. En estos casos, se tienen en cuenta todo tipo de detalles para crear un ambiente de confianza y prevenir que se sientan incómodos o interrogados. Para ello, planificamos previamente aspectos como:
 - Quiénes vamos a estar presentes durante la reunión y cómo vamos a estar sentados, para evitar un escenario demasiado formal y la percepción de diferentes niveles de poder.

- Las estrategias que vamos a utilizar para que reconozcan lo que están viviendo, qué les está provocando daño o la responsabilidad que pueden tener en el sufrimiento de otros/as.
- La manera en la que vamos a cuidar la acogida cuando el compañero-a entre en el espacio de C.A. Cómo nos vamos a presentar, cómo vamos a explicar la razón por la que queremos hablar con él o ella, a romper el hielo utilizando el humor o compartiendo una situación personal similar a la que el compañero-a está viviendo, y cómo vamos a

demostrarle desde el primer momento, la empatía que sentimos hacia él/ella.

Cuidando estos puntos facilitamos que, tras unos primeros momentos de incertidumbre y tras entender que lo único que pretendemos es ayudar, el alumnado con el que intervenimos acepte nuestras propuestas y colabore activamente para producir los cambios necesarios que mejoren la situación tratada.

Para transmitir el alcance que puede llegar a tener este tipo de actuación, paso a exponer algunos casos reales.

CASO 1. En el grupo de 4ºA, N.M. interrumpía constantemente la clase, tenía que decir siempre la última palabra, alardeaba de sus notas constantemente y hacía bromas molestas a la mayoría de sus compañeros/as. Este comportamiento provocaba el rechazo del grupo y generaba mucha tensión en el aula. Desde C.A realizamos estas actuaciones para mejorar la situación:

Durante varias sesiones hablamos con N.M. para hacerle comprender por qué sus compañeros-as reaccionaban así con él y la importancia de encontrar el momento oportuno para realizar ciertos comentarios o preguntas. A lo largo del proceso, también intentamos mejorar su autoestima, apreciando todas sus cualidades y potencialidades para que se sintiese valorado.

Nos reunimos con el resto de la clase con el objeto de pedir su colaboración para ayudar a N.M, estableciendo entre todos/as respuestas más comprensivas y tolerantes a sus comentarios.

Para evitar sus interrupciones constantes, le regalamos una libreta para que la tuviese siempre sobre su mesa y mediante la escritura de sus dudas y pensamientos impulsivos, pudiese calmar su ímpetu por preguntar y comentar todo lo que se le pasase por la cabeza. Ayudamos a N.M a encontrar actividades que pudiese hacer en clase para mantener la atención y canalizar su energía. En pocas semanas, N.M. empezó a sentirse más cómodo en clase y aprendió una forma diferente de relacionarse con sus compañeros-as, quienes dejaron de rechazarle y aceptaron sus peculiaridades.



CASO 2. En una sesión de C.A. de 3º de Diversificación, el alumnado ayudante compartió su preocupación por J.V., ya que desde hacía un mes, había dejado de hacer las tareas, en el aula estaba siempre con el móvil y estaba empezando a faltar a clase. Analizamos cuáles eran los condicionantes que estaban provocando esta situación y posteriormente, cada compañero/a le ofreció a J.V. sus "trucos" y propuestas para superar cada uno de los obstáculos analizados. Los contenidos y acuerdos tratados durante las cuatro sesiones que tuvimos con J.V. se resumen en:

Compartimos las diversas formas que tenemos para vencer la pereza, de las que J.V. eligió para poner en práctica: dar una palmada e inmediatamente levantarse del sofá, unirse al grupo de estudio creado en la clase, ir con un compañero/a a la biblioteca y tener un cartel en su habitación con un dibujo que le recuerde sus metas y los beneficios de aprobar el curso.

Establecimos un horario para organizar los tiempos de estudio y ocio, y otro horario para el uso del móvil que diera respuesta a la necesidad de J.V. de estar conectado, y al mismo tiempo le permitiera tiempos de calidad para la atención en clase y estudiar en casa.

J.V. aprobó el curso en junio, durante su proceso de cambio y después, me ha regalado una sonrisa sincera cada vez que nos hemos cruzado por los pasillos, y sus compañeros/as mediadores/as llevan el orgullo impreso en sus caras.

CASO 3. En la sesión de C.A. de 2ºB intervenimos con tres alumnos que molestaban a dos compañeras de su clase llamándolas con motes. Nos reunimos con cada uno de ellos individualmente, y con las habilidades del alumnado ayudante para evitar que se sintieran atacados o interrogados, durante estas sesiones:

Dialogamos sobre las condiciones para que una broma sea considerada como tal, y el daño que realmente estaba provocando lo que ellos consideraban algo sin importancia.

Les ayudamos a empatizar con sus compañeras, haciéndoles ver las consecuencias emocionales y académicas que podía tener su forma de relacionarse con ellas, tras lo que mostraron un gran arrepentimiento y necesidad de pedir disculpas.

Facilitamos el encuentro para que estos alumnos pudiesen pedir perdón, y para que las alumnas que fueron objeto de sus bromas, expresaran todo lo que necesitaban para sentirse mejor.

A modo de balance

La experiencia me ha demostrado que, en la mayoría de los casos, el alumnado que hace daño a otro/a realmente no es consciente de las consecuencias de sus actos, y que si un igual le hace comprender lo que está haciendo, tiene más posibilidades de provocar el cambio sincero de una actitud o comportamiento, que si se lo dice un adulto. Por ello, este tipo de actuaciones son un complemento muy eficaz para la intervención de Jefatura de Estudios y el profesorado, en

situaciones como el acoso u otras que causen sufrimiento.

El beneficio de C.A. no es solo para el alumnado ayudado, al fomentar su bienestar en el centro, sino que es una actuación que repercute muy positivamente en toda la comunidad educativa. El alumnado que ayuda, se beneficia por la satisfacción sentida y los conocimientos aprendidos durante las sesiones, y en su mayoría, valoran estas reuniones quincenales como las horas más enriquecedoras y esperadas a lo largo del curso, reconociendo sentirse pletóricos tras

apoyar de esta forma tan directa a sus compañeros/as. Para el profesorado que lo coordinamos, el C.A. es una oportunidad para relacionarnos con el alumnado desde otro lugar. Un lugar que nos permite aprender, junto a nuestros alumnos y alumnas, sobre las emociones y conflictos tan presentes en nuestras vidas, y desde donde podemos descubrir de lo que son capaces. Consecuentemente, el resto del alumnado y profesorado se beneficia de entornos más amables, cuidados y protegidos.

Por mi parte, salgo de cada una de las sesiones de C.A. colmada de satisfacción tras ver el interés y deseo del alumnado por acompañar, hacer reír, escuchar y aconsejar a quien lo necesita. Me es imposible no adorar al ser adolescente con el que comparto estos momentos de sinergia, en los que compruebo que la generosidad y la ayuda solo necesitan de un espacio y un tiempo para ser brindadas. C.A. es una actuación que permite ofrecerlas, y una oportunidad educativa para ser mejores personas y más inteligentes emocionalmente.

Gráficos y esquemas

Ejemplo de un horario de C.A.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.15-9.10	3 D TUT. Coordinado por Profesor A				3C TUT. Coordinado por Profesora J
9.10-10.05	4 B V.E.-REL. Coordinado por Profesora B				
10.05-11.00					1A-1B-1C-1G TUT. Coordinado por Profesora I
11.30-12.25	1D-1E-1F TUT. Coordinado por Profesora C	2A V.E.-REL. Coordinador por Profesor E	2B-2C V.E.-REL. Coordinado por Profesora G		
12.25-13.20		4 A V.E.-REL. Coordinado por Profesor F			
13.20-14.15	4D-4C V.E.-REL. Coordinado por Profesor D		2D-2E-2F V.E.-REL. Coordinado por Profesora H	3A-3B TUT. Coordinado por Profesora C	

Experiencia 13. Alumnado mediador en primaria: una experiencia de escucha y diálogo

Carlos Martínez Andreu

Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad. Madrid



Carlos Martínez Andreu es Maestro, Psicólogo y Máster en terapia de familia. Tiene experiencia como Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en Institutos de Educación Secundaria (IES), en Acciones Compensadoras de la Educación (ACE) y en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEP). Actualmente presta servicio en el EOEP Latina (Madrid).

Contacto: Carlos.andreu@educa.madrid.org

Resumen

El proyecto “mediadores escolares” que hemos propuesto el Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSCs) del EOEP Latina (Madrid) en el CEIP Francisco Arranz cuenta con la implicación de todo el equipo de profesionales del centro, padres, madres y alumnado. Es una acción de educación entre iguales que propone a alumnos y alumnas de 5º y 6º voluntarios realizar acciones de mediación entre iguales de aquellos conflictos de menor entidad, tras la sensibilización y la formación para la tarea por sus tutores y tutoras y el equipo de orientación. Esta actuación se lleva a cabo a petición del alumnado en conflicto, previo aviso al tutor, que permite al alumnado mediador salir en la sesión semanal indicada para realizar la mediación con sus iguales, con la supervisión del PTSC y otros profesores. Excepcionalmente, pueden solicitar permiso para continuar la labor de mediación en el recreo o al salir de clase. Todas las intervenciones se registran en el “libro del mediador”, al que tiene acceso jefatura de estudios, tutores y PTSC. Esta experiencia nos ha demostrado que también alumnos y alumnas de cursos inferiores son capaces de liderar actitudes de cambio en su entorno: escucha, expresión emocional, detección e intervención ante las dificultades de sus semejantes.

Palabras clave

Mediación, educación entre iguales, resolución de conflictos, habilidades de comunicación, mejora convivencia, educación primaria, alumnado mediador.

Introducción

Pedimos a nuestros alumnos y alumnas que cambien. Que mejoren su manera de relacionarse. Olvidamos cuantas veces hemos querido cambiar aspectos de nuestra vida y no ha sido fácil: aprender otro idioma, asumir un estilo de vida menos sedentario, cambiar de metodología... Todos hablamos de cambio, pero el cambio no es fácil. ¿Conseguiremos promover cambios de actitudes en el alumnado? ¿Y si les pedimos a ellos que protagonicen ejemplos de cambio ante los demás?

En los colegios de primaria hemos venido observando un deterioro de convivencia. ¿Es posible realizar un proyecto educativo entre iguales a estas edades? ¿Dónde desarrollamos la acción tutorial cuando carecemos de horas específicas para ello? ¿Quiénes protagonizan estas acciones de cambio, ¿las personas adultas? ¿el alumnado?

En el CEIP Francisco Arranz del distrito de Latina (Madrid) hemos llevado a cabo diversas acciones de mejora de la convivencia. En este artículo os compartimos la puesta en marcha de nuestro **proyecto de mediación de conflictos realizado por el alumnado de 5º y 6º de primaria**. Ya sabemos de proyectos semejantes en Educación Secundaria. La buena noticia es que también en edades inferiores el proyecto se asume con pasión y muchas ganas de mejorar el ambienteⁱ.



Objetivos

Formar alumnos y alumnas mediadores en resolución de conflictos para favorecer una cultura de expresión emocional y resolución de conflictos en el aula: las personas adultas respaldamos y supervisamos y solamente

intervenimos cuando no se dan las condiciones para la mediación.

Para ello decidimos formar al alumnado en la identificación de abusos y rivalidades, reconocer los sentimientos negativos y expresarlos según el protocolo de mediación de conflictos.

Previamente, buscamos detectar aquellas posibles situaciones de marginación, aislamiento y rivalidad en el aula, y análogamente, aquellos alumnos y alumnas más prosociales, elegidos preferentemente por sus compañeros y compañeras para solicitarles ayuda.

Desarrollo del proyecto

Explicación al equipo directivo y estructuras organizativas del centro

- Explicación al equipo directivo
- Explicación a las tutoras y tutores implicados
- Propuesta y aprobación CCP / estructuras organizativas del centro
- Propuesta y aprobación del claustro. Incorporación del borrador del proyecto “mediadores escolares” al plan de convivencia de centro con carácter piloto.

Selección de los alumnos/as mediadores escolares.

- PTSC con la presencia del tutor/a: sesión informativa a los alumnos y alumnas de 5º y 6º EP sobre convivencia, socialización, y sensibilización de acompañar a los demás para que ningún compañero o compañera esté aislada o en soledad. En la sesión se utilizan audiovisuales y dinámicas de grupoⁱⁱ. **Duración: 45' por grupo**
- PTSC (con apoyo de docente del centro): realización de sociograma en dos turnos en el aula de informática, con la herramienta “MyBullying” de la Comunidad de Madrid. Este sociograma permite conocer de una manera ajustada los conflictos en las aulas, qué alumnos y alumnas están en riesgo de

aislamiento y determinar quiénes son los preferidos por sus compañeros y compañeras por su prosociabilidad.

Duración: dos sesiones x 45' = 90 cada clase

Preferimos realizar este sociograma por sorpresa, pero asegurando en la sesión informativa anterior que el alumnado conoce el vocabulario que utiliza la herramienta "My Bullying".

- Entrevista conjunta PTSC y tutor/a para valorar los resultados, proponer tutorías con el alumnado susceptible de sufrir bullying y seleccionar alumnas y alumnos candidatos a ser mediadoras y mediadores.

Duración: 30' cada clase.

- Incorporación del alumnado de 5º que se presente voluntario y sea seleccionado por sus tutores y tutoras. Estas alumnas y alumnos participan en el proyecto a modo de "aprendices" para aspirar al rol de mediadores el siguiente curso escolar.

- PTSC: reunión grupal con los alumnos seleccionados (45').

Duración: 45' cada clase.

- Explicación del proyecto "mediadores escolares"
- Entrega de carta explicativa a las familias con su autorización. Los padres son informados del proyecto y prestan consentimiento a que su hijo pueda realizar la mediación escolar.
- Se ofrece un tiempo de reflexión de una semana a los alumnos y alumnas seleccionadas para que lo piensen y den su respuesta a participar en el proyecto. En nuestro todo el grupo aceptó con entusiasmo.

Formación de los alumnos mediadores

El alumnado voluntario recibe dos sesiones de formación sobre las reglas del proyecto (ver siguiente punto), métodos de observación, casos

de mediación. Estas sesiones son ofrecidas por PTSC inicialmente y por el tutor o tutora en caso de dudas puntuales. En nuestro proyecto pensamos que serían necesarias dos sesiones de 45' y atención puntual durante el cursoⁱⁱⁱ, pero finalmente realizamos cinco sesiones entre formación y simulación de casos. También realizamos unas "chuletas" para dar seguridad en un primer momento a las mediadoras y mediadores más indecisos.

Presentación del proyecto al resto de la comunidad educativa

El equipo de mediadores escolares ensaya con sus tutores y tutoras la explicación del proyecto al resto de la comunidad educativa:

- Pasan por las clases con el distintivo que los identifica para explicar los objetivos del proyecto y sus reglas.
- Informan a los miembros el AMPA reunidos a primera hora de la mañana.
- Informan al personal de administración y servicios que, en nuestro centro, se encuentra plenamente integrado en la tarea educadora.

El proyecto de alumnas y alumnos mediadores cuenta además con un tablón en un lugar señalado del colegio donde se recuerdan las reglas del mismo y un buzón donde se reciben también solicitudes de mediación. Éstas deben siempre ir firmadas para ser consideradas seriamente.

Recepción de la demanda y realización de la mediación en el conflicto

- Procuramos realizar parejas de mediadores:
 - De cursos distintos (cuando sean seleccionados alumnos y alumnas de 5º).
 - De géneros distintos (una niña y un niño)
- El equipo de mediación puede recibir solicitudes directamente del alumnado en conflicto. También a través del buzón de mediación, que revisan semanalmente.

- Recibido el caso, mediadoras y mediadores valoran informalmente si les corresponde su gestión o es un caso de entidad suficiente para que se ocupe jefatura de estudios, en cuyo caso informan a las partes disputantes para que se dirijan directamente a las personas adultas.
- Asumido el caso, informan al tutor o tutora que necesitan disponer de la sesión semanal de mediación. Una vez que cuentan con su aprobación, el alumando del equipo de mediación informa que debe salir a dicha hora para realizar la mediación y busca a los compañeros o compañeras en conflicto.
- Se realiza la labor de mediación según la formación realizada. Si los disputantes llegan a un acuerdo, se redacta el informe de mediación. Si no se alcanza acuerdo, se les informa que deben acudir a jefatura de estudios. En cualquier caso se registra la intervención en el “libro de mediación”.
- Las mediadoras y mediadores consultan a las partes disputantes en las semanas sucesivas sobre el grado de cumplimiento de los acuerdos de mediación, pudiendo llamar a ambos disputantes de nuevo si se detectan incumplimientos. En nuestro caso nos sorprendimos del grado de seguimiento que los mediadores y mediadoras llevan sobre sus propios compañeros en dificultad.
- Una vez cada quince días mediadoras y mediadores son consultados sobre el funcionamiento del proyecto, recibir sus impresiones y efectuar las modificaciones oportunas.
- Una vez al trimestre se reúnen con un miembro del equipo directivo y el PTSC para testar el funcionamiento del proyecto. El equipo directivo suele aprovechar para conceder algún tipo de incentivo a los alumnos mediadores: una merienda especial, material escolar, agradecimiento público en la fiesta de fin de curso, etc.

Evaluación

El proyecto está abierto a sugerencias y es susceptible de modificación durante el curso escolar. Cada mes, las tutoras y tutores implicados, el PTSC y jefatura de estudios recabamos las impresiones del resto de profesorado vigilante de patio y del propio equipo de mediación, para afinar la respuesta del proyecto a la realidad de la convivencia del centro educativo.

A fin de curso, el equipo directivo y el PTSC se reúne con las alumnas y los alumnos mediadores para determinar mejoras para el siguiente curso escolar.

Resultado de la experiencia

Nuestro alumnado terminó encantado con el proyecto. También los compañeros y compañeras tutoras mostraron su satisfacción al observar que muchos de los conflictos menores que necesitan de su atención fueron desviados al alumando mediador. Otros conflictos simplemente se disolvieron como azucarillos en agua, ya que su aglutinante era principalmente, llamar la atención de las personas adultas. La voz de las y los iguales invitándoles a encontrar su propia voz en problemas les desconcertó al principio, pero rápidamente se extendió el hábito de aplicar un nuevo elemento de autoridad: el sentido común. El alumnado mediador desea continuar con la experiencia en los IES a los que se incorporan y el colegio ha encontrado una vía muy útil para no tener que recurrir continuamente a la atención de las personas adultas y la aplicación de los reglamentos.

El alumando mediador se ha tomado muy en serio su rol. Es cierto que docentes y PTSC hemos jugado mucho con las expectativas para facilitar su implicación: partimos del hecho de que son alumnos y alumnas *elegidos* por sus compañeras y compañeros a través del sociograma, que sus familias conocen su cometido y se interesan por éste. Son muy generosos con su tiempo y,

efectivamente, han sabido acercarse a compañeras y compañeros con dificultades con una mirada amable y conciliadora. Tutoras y tutores, a su vez, han facilitado su cometido y han reforzado sus intervenciones. En definitiva, conjuntamente hemos creado un círculo virtuoso en el que hemos *puesto de moda* la mediación.

Esta experiencia, junto con otras realizadas por los profesionales del CEIP (por ejemplo, el “banco de la amistad”), ha permitido crear un mayor ambiente de comunicación e integración. Nos gustaría creer que el alumnado ha concluido la experiencia notando que *no mola* discriminar a otros compañeros o compañeras, cerrarse al diálogo o rechazar la ayuda de otros para superar las dificultades de relación. Pero sin duda, el éxito del proyecto ha venido del hecho de que todos, alumnos, alumnas, equipo directivo, tutores, maestros, especialistas, personal de administración y servicios, padres, madres y profesionales externos del equipo de orientación, han colaborado para que así sea.



Para saber más.... pulsa aquí: [PTSC Quiénes somos?](#)

email: madridptsc@gmail.com

ⁱ En Luengo Latorre, J. A. podemos leer los siguientes principios: “15. En educación primaria (etapa en la que no existe un tiempo específico para la tutoría) será necesario arbitrar propuestas organizativas flexibles pero efectivas, en el marco de las posibilidades que da el currículum en la etapa, para fijar la acción tutorial como escenario marco para el desarrollo de las acciones esenciales propuestas en el presente programa para la prevención del acoso escolar.” y también: “16. Con la colaboración de los profesionales de los EOEP y de los Departamentos de Orientación y de los equipos directivos, el profesorado, y sobre todo los tutores, han de comprometerse, con especial sensibilidad, a la observación de la dinámica y clima de relaciones de sus grupos; con referencia concreta a las respuestas emocionales y sociales de sus alumnos en el día a día: silencios, escasa participación, soledad, tristeza... Interesarse y mostrarse cercano y disponible, incondicionalmente, debe ser considerada condición imprescindible.”

ⁱⁱ Podéis encontrar una buena selección de audiovisuales sobre prevención de acoso escolar en el blog de Mónica Diz: <http://monicadizorienta.blogspot.com.es/2015/03/mis-cortos-favoritos-contra-el-acoso.html> En nuestro caso elegimos los orientados a tomar partido por los compañeros y oponerse activamente a situaciones de abuso (participación de observadores).

ⁱⁱⁱ En nuestro caso utilizamos las sugerencias de Binaburo Iturbide, B. A. y Muñoz Maya, B. en la Guía para la mediación escolar de la Junta de Andalucía, recogida por el Centro Aragonés de Recursos. Si bien esta guía es muy completa y realista, nosotros realizamos un pequeño resumen de las fases de mediación, simplificando para la edad de nuestros alumnos y alumnas.

Experiencia 14. El “Buentrato”, programa de mejora de la convivencia y prevención de la violencia

Graciela Sánchez Ramos
Psicóloga. Programa “Buentrato”
Fundación ANAR



Graciela Sánchez Ramos es psicóloga con formación en clínica, educativa y comunitaria. Desarrolla programas de intervención con familias, niños, niñas y adolescentes, así como diferentes trabajos de investigación sobre la adolescencia. Ha trabajado como psicóloga en el Servicio de Prevención y Atención al Acoso Escolar de la Consejería de Educación de Pozuelo. Es responsable del programa ‘Buentrato’ a la Infancia de la Fundación ANAR⁵.

Contacto: gsanchez@anar.org

Resumen

‘Buentrato’ es un programa de mejora de la convivencia y prevención de la violencia, en el que un grupo de alumnos y alumnas ofrece a través de su ayuda voluntaria, una escucha activa y acompañamiento a las dificultades de relación que se producen entre iguales en la vida cotidiana de los centros escolares.

Este programa reflexiona sobre algunos de los factores que generan desencuentros entre el alumnado; busca que los y las adolescentes representen valores que fomentan la convivencia y se conviertan en modelos sanos de referencia a través de charlas que imparten y de la intervención que realizan a lo largo de todo el curso escolar.

Palabras clave

‘Buentrato’, respeto a las diferencias, dificultades de convivencia, acoso escolar, comunidad, responsabilidad social, ayuda entre iguales, aula de escucha, modelos sanos de referencia, agentes activos de cambio, resolución de conflictos, participación infantil.

⁵La Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) es una organización sin ánimo de lucro. Sus orígenes se remontan a 1970 y, desde entonces, se dedica en el marco de la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, a la promoción y defensa de los derechos de los niños y adolescentes en situación de riesgo y desamparo, mediante el desarrollo de proyectos tanto en España como en Latinoamérica.

Introducción

El 'Buentrato' es un programa de participación infantil que invierte la palabra maltrato en 'buentrato' presentándola con un sentido positivo y como una respuesta que se opone en espejo frente al primer concepto. Sus orígenes se remontan al año 2007 en ANAR-Perú y cuenta con 6 años de desarrollo en España. Unicef - Naciones Unidas reconoció este programa en el año 2010 por ser un ejemplo de "Buenas Prácticas de Participación Infantil en la defensa de los derechos del niño".

El programa 'Buentrato' consiste en dar formación a alumnos y alumnas de segundo ciclo de secundaria a través de la cual se les brindan elementos de análisis para que puedan comprender algunas de las causas por las que surgen dificultades en las relaciones. Dicha reflexión les va a permitir tomar conciencia de la problemática y empezar a dar pasos para prevenir que se desencadene la violencia y promover el buen trato entre iguales y con personas adultas.

El alumando formado se convierte a su vez en "formador" de sus compañeros y compañeras de cursos inferiores, representando modelos saludables de referencia y fomentando un trato que facilite la convivencia entre iguales.

Tras la formación realiza acciones a favor del 'buentrato'. Una de ellas es la conocida como 'Aula de Escucha', un espacio en el que adolescentes que lo necesitan pueden pensar con la compañía de este alumnado voluntario y reflexionar conjuntamente sobre las preocupaciones o dificultades que comparta cualquier compañero.

Se realizan sesiones conjuntas de jóvenes con familias y docentes para promover una escucha mutua de sus preocupaciones y para que busquen alternativas de solución.

Los orígenes del 'buentrato': la responsabilidad colectiva y el concepto de convivencia.

El programa se inicia de manera casual cuando un menor de 11 años llama al Teléfono ANAR pidiendo ayuda por un asunto personal. Los y las psicólogas que atienden la llamada, le ayudan a pensar qué hacer con esa situación y a buscar una salida. Después de haber encontrado una forma de afrontarla devuelve la llamada a la Fundación ANAR para agradecer la ayuda recibida y pregunta "*¿qué puedo hacer yo por ustedes?*"

Los y las psicólogas de ANAR, se toman muy en serio su ofrecimiento y le invitan a valorarlo y orientarlo para que puedan beneficiarse otros niños y niñas de su edad. A la cuestión que plantea el niño: "*¿qué puedo hacer yo por los y las demás?*" subyace el reconocimiento de las necesidades de "los otros, y la idea de comunidad: "Yo soy porque nosotros somos" (Ubuntu). Los y las profesionales de ANAR identifican que lo que el niño está ofreciendo es generar convivencia, porque convivir es tener en cuenta al "otro", reconocer las necesidades de todos y todas e intentar responder a ellas. Es un beneficio mutuo.

Con este método que parte de la filosofía griega y su idea del "bien común", se produce una multiplicidad de beneficios, un efecto de cascada en el alumnado, que es el pilar del programa 'Buentrato' y sobre el que descansa toda su filosofía: ayudar a los y las demás. Señala la responsabilidad colectiva como piedra angular. El objetivo es que el alumnado vaya interiorizando la idea de **comunidad**, donde sin tener en cuenta a mis compañeros y compañeras no es posible la convivencia, porque mi propio bienestar depende de un bienestar común.

La base del 'Buentrato' es entender que el ser humano no es individualista, es un ser social que necesita cooperar con las demás personas.

Objetivos del programa: mejorar las relaciones

En la adolescencia se construyen los recursos personales para hacer amistades, para investigar qué cosas se pueden compartir con los y las iguales, averiguar gustos y aprender a relacionarse. Este proceso tiene un alto grado de complejidad emocional y es normal que aparezcan conflictos. Muchos alumnos y alumnas encuentran complicaciones a la hora de responder a una nueva situación que necesita de la construcción de nuevas habilidades sociales, porque las que tenían han quedado obsoletas y no pueden dar respuesta a las necesidades de este momento evolutivo.

Algunos chicos y chicas nos cuentan con mucho sufrimiento que no les invitan a jugar o a compartir los momentos de recreo. Es necesario poder investigar con calma si se trata de dificultades personales para responder a una nueva situación que exige relacionarse de forma distinta o estamos ante una situación de acoso. En cualquier caso, ambas situaciones generan sufrimiento y hay que atenderlas y acompañarlas, pero cada una de ellas exige intervenir de forma diferente.

Algunos ejemplos de dificultades que surgen en el vínculo que se establece entre iguales, que no son casos de acoso son:

1. IMPONER/SOMETER
2. AISLAMIENTO
3. CONFLICTOS RELACIONALES
4. RECHAZO A LO DIFERENTE

El alumnado necesita compañía y escucha de las personas adultas para afrontar todas estas dificultades, poder desarrollar recursos personales que les permitan hacer relaciones, convivir con los compañeros e incluirse socialmente.

Aunque estas situaciones forman parte de la convivencia y no se trata de acoso escolar, hay

que responder ante el sufrimiento que generan. Por eso el objetivo principal del programa 'Buentrato' es mejorar las relaciones que se establecen entre iguales y con las personas adultas, es decir, facilitar la convivencia y prevenir la violencia en cualquiera de sus formas en los centros escolares.

Lo hacemos reconociendo el poder y la fuerza de los y las adolescentes para cambiar el clima de su clase y convirtiéndoles así en agentes activos de cambio en su centro escolar y se transforman en modelos saludables de referencia para el alumnado menor.

Construcción histórico-social: de algunas de las dificultades de relación a las que atiende el programa 'buentrato'

La adolescencia se caracteriza por la necesidad de construir una nueva identidad a partir de lo recibido en la familia, en el grupo de pares y en el contexto escolar y social.

Desde el programa 'Buentrato' hacemos un análisis de los roles adolescentes y los valores en los que están inmersos hoy en día a través de la televisión, publicidad, series, películas, redes sociales, medios de comunicación, etc. con los que construyen parte de su identidad. La cultura actual determina parte de la manera de ser, pensar, sentir y comportarse de los y las adolescentes.

A través de la Metodología de Procesos Correctores Comunitarios, (Cucco, 1997), se ha realizado un análisis pormenorizado de los valores que se transmiten desde nuestro sistema social y cómo estos influyen en la forma de relacionarnos. A continuación enumeraremos algunos de ellos:

1. La estructura social promueve relaciones que tienen su base en el **individualismo**, donde sólo se tienen en cuenta las necesidades propias, las de los demás quedan al margen.

Esto lo vemos reflejado en afirmaciones de los adolescentes como la siguiente: *“si un amigo mío está sufriendo, no tengo duda que le voy a ayudar, sin embargo si es solamente un compañero, no. Su sufrimiento no me incumbe”*.

Tanto en el ámbito escolar como social lo que importa es la consecución de los objetivos propios. Así, si mi bienestar no depende del de los demás, ¿por qué me voy a preocupar?

Este modelo representa un obstáculo para que se genere solidaridad e impide la creación de una comunidad entre iguales. Frente al sufrimiento de un compañero o compañera aparecen el silencio y la indiferencia, legitimados por la idea de que si me limito solamente a observar una injusticia, no paso a formar parte de la misma, porque simplemente “no estoy haciendo nada malo”. Entre escolares está muy interiorizada la idea de que solamente quien lleva a cabo el acto es responsable del mismo y quienes han favorecido las condiciones para que esa situación tenga lugar se consideran ajenos al hecho y, por tanto, no asumen ninguna responsabilidad.

2. Es necesario trabajar en los centros el concepto de **responsabilidad colectiva** e interés común para permitir a los y las adolescentes que formen su identidad con valores que favorezcan el encuentro entre iguales y permitan la convivencia. Por ejemplo, hacer las tareas escolares en el aula de forma cooperativa genera las condiciones para que se construyan vínculos que apunten a crear una comunidad, y consiguen que el alumnado se socialice desde el cuidado, el respeto y la solidaridad. El hecho de que los logros propios dependan a su vez de otros y otras predispone al alumnado a intervenir en una situación injusta o de acoso, ya que si el compañerismo forma parte de la identidad escolar y adolescente, se va a generalizar al resto de interacciones.

En el ‘Buentrato’ incidimos muchísimo en el trabajo cooperativo como clave transversal a todas las fases del programa.

3. **El consumo de cosas materiales** tiene tanto peso en nuestra cultura que parte de la identidad queda definida por lo que se tiene y no por lo que se es, quedando las relaciones sociales mediadas por las cosas. La máxima de Descartes “Pienso luego existo” queda relegada por “Tengo luego existo”. Estos valores pueden ser motivos de exclusión del grupo de pares.
4. En la cultura actual prima **la inmediatez**, todo debe ser “en este momento” Este factor impide el correcto desarrollo de la tolerancia a la frustración, capacidad indispensable para poder afrontar los conflictos de la vida cotidiana y soportar que la realidad no siempre sea como se desea.
5. Si cualquier situación tiene que ser resuelta de forma rápida, no va a poder producirse la distancia emocional necesaria para detenerse a reflexionar sobre lo acontecido, comprender lo que ha pasado y buscar la manera más adecuada de resolverlo o gestionarlo. La inmediatez lleva a pasar rápidamente a la acción sin la mediación del pensamiento. La primera anula al segundo, teniendo lugar por tanto un **predominio de la acción en deterioro de la capacidad reflexiva**, tan importante en el desarrollo humano.
6. En relación a la **identidad adolescente** ¿Cuáles son aquellos rasgos que los y las adolescentes valoran en sus iguales para ser considerados como populares o “guays”?

A través de un juego de la Metodología de Procesos Correctores Comunitarios, analizamos qué características tiene que tener un compañero/a para que le admiren, quieran parecerse a él/ella o adquieran el respeto del grupo. Lo que nos encontramos es que en el

chico valoran que sea “fuerte o durito”, que asuma una actitud de “malote”, esto es: que no muestre lo que siente, y que de la sensación que “pasa de todo”, que hace “lo que le da la gana” y que nada se le resiste. Este modelo cada vez se está haciendo más extensivo al género femenino, además de estar preocupadas por el físico y por pasarlo bien.

Todos estos rasgos se convierten en una presión grupal que genera muchísimo malestar y que condicionan la manera de vivir la adolescencia y de relacionarse con sus iguales, que obstaculizan el encuentro entre iguales y la convivencia.

Alumnado del ‘buentrato’: agente activo de cambio y modelo sano de referencia

Si se genera un espacio de análisis y reflexión sobre lo comentado anteriormente, nos damos cuenta que los y las adolescentes lejos de sentir satisfacción con estos estereotipos, los censuran y muestran gran preocupación por las consecuencias que estos valores generan en su relación con sus iguales. Asumen una postura reivindicativa reclamando poder ser ellos mismos, sin amoldarse a modas impuestas por los intereses de las grandes empresas de mercado; sin perseguir y quedar atrapados en cánones de belleza, asfixiantes y materialistas, y respetando las singularidades de cada uno. Demandan que se acepte a cada persona como es, a cada cual en su particularidad de pensamiento, física, o de elección ideológica, cultural, sexual, de ocio etc. Y no solamente manifiestan su desacuerdo, además proponen alternativas y dan respuesta brindando su tiempo y dedicación para dialogar y reflexionar con alumnos y alumnas más jóvenes sobre todo esto y buscar otra manera de vivir la adolescencia. Se convierten en modelos sanos de referencia.

Lo que perseguimos con el programa ‘Buentrato’ es que el alumando pueda romper las cadenas de

ese sometimiento social a dichos valores y tengan la oportunidad de construir formas de relacionarse más saludables.

Necesitan para lograrlo la compañía de las personas adultas, así como la unión de los iguales. Por ello nuestra forma de trabajar es siempre grupal, y les acompañamos a lo largo de todo el proceso, respaldando y supervisando sus propuestas de acción.

La formación la realizamos con alumnado voluntario de segundo ciclo de secundaria con el objetivo de que estos alumnos se conviertan en referentes y formadores de compañeros y compañeras de primer ciclo. Fomentamos de esta forma la participación infantil porque les hacemos protagonistas de la ayuda entre iguales y de la mejora de la convivencia. Todo esto tiene una traducción directa en su autoestima y en su manera de vivir el compañerismo y la identidad adolescente. A esto hay que sumarle los elementos de análisis que se les proporciona durante el periodo formativo, que se traduce en que puedan proponer y desarrollar acciones concretas de mejora del clima grupal.

Los objetivos que tienen el alumando en las sesiones con 1º y 2º de ESO son:

1. Brindar herramientas a alumnos y alumnas más jóvenes que les permitan afrontar la presión de grupo de una forma saludable.
2. Transmitir valores que fomenten la convivencia, el encuentro y el respeto a las diferencias.
3. Ofrecerles su ayuda y orientación para que puedan gestionar adecuadamente las malas experiencias de relación
4. Brindarles elementos de análisis con los que puedan identificar tanto problemas de convivencia como la resolución de conflictos.

El programa 'Buentrato' fomenta la fuerza grupal para transformar la presión de grupo negativa en presión positiva y canalizarla hacia algo constructivo y saludable.



Acciones a favor del 'buentrato'

Después de las charlas que el alumnado de 3º y 4º ESO da en 1º y 2º se prosigue el trabajo a lo largo de todo el año escolar. Perdura el compromiso y se trabaja la confianza. Para ello se realizan acciones conjuntas que generan bienestar a todo el alumnado y les vincula positivamente al centro.

Algunas de estas acciones concretas que llevan a cabo a favor del 'Buentrato', son:

- **Apadrinamiento de alumnos y alumnas de 1º y 2º ESO** por parte de los mayores en un IES de la Ciudad Autónoma de Melilla.
- **Cadena de favores** de un IES de la Ciudad Autónoma de Ceuta y de otro del municipio de Coslada (Madrid).
- **Intervención en los recreos a través del Aula de Escucha:** en conflictos entre iguales, en dificultades con el profesorado, acompañando a quien necesita apoyo y escucha en Madrid y Ceuta.
- **Acogida de alumnado nuevo** que es trasladados desde otros centros a mitad de curso
- **Organización de juegos en los recreos** para integrar a alumnos y alumnas de 1º y 2º ESO.



- **Detectar problemas en clase**, detener e informar de peleas que se vayan a producir, pedir ayuda para intervenir cuando alguien lo está pasando mal etc.



La comunidad educativa: ¿qué seríamos capaces de construir todos juntos?

Familias y docentes son pilares fuertes del cambio, por ello tenemos sesiones de escucha mutua entre las distintas partes, para superar las dificultades de cada una, fomentar la comprensión y mejorar las relaciones.

Para el alumnado es muy importante que familias y docentes conozcan su trabajo y las funciones que desarrollan en este programa. Es un encuentro intergeneracional muy emotivo que aporta mucho a todas las partes, acercando puntos de vista y ayudándoles a pensar necesidades de los otros que nunca se habían planteado.



La creatividad de los adolescentes

A lo largo del año, los alumnos realizan diferentes trabajos creativos como campañas de publicidad para difundir el mensaje del ‘buentrato’ como: vídeos, videoclips, canciones, pósters, murales, cómics, obras de teatro, campañas de publicidad de whatsapp, etc.

Fomentar la capacidad creativa es muy importante, puesto que es un recurso que les permite desarrollar una fuerte reflexión sobre todo lo que les afecta, y les posibilita desplegar una actitud crítica muy valiosa para cambiar aquellas cosas que no funcionan. Además es una herramienta para dar a conocer sus preocupaciones.

Es indispensable atender y fomentar su creatividad y reconocerla como un instrumento de comunicación y aprendizaje social.



Entrevista

Entrevista a...

Francisco Imbernón

La formación del profesorado



Francisco Imbernón es catedrático de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona (UB). Maestro, licenciado y doctor en Filosofía y Ciencias de la educación, ha sido director de la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de la misma universidad

El profesorado ha sido siempre una de sus principales preocupaciones, lo que le ha llevado a desarrollar tareas y propuestas sobre la formación inicial y permanente del profesorado de los distintos niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universidad, así como sobre la práctica y la teoría educativa.

Ha recibido diversos premios y publicado distintos libros así como capítulos en libros colectivos. Es miembro de varios consejos de redacción de revistas educativas, tanto nacionales como Internacionales.

Es director del grupo de investigación de la UB sobre la formación docente (FODIP) y del Observatorio Internacional de la Profesión Docente.

Nos recibe en su despacho de la universidad y, amablemente, contesta todas nuestras preguntas.

Cesc Notó
CONVIVES

Buenos días, acaba de publicar el libro “Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar”. ¿Por qué es oportuna esta publicación en estos momentos? ¿Qué razones le han llevado a hacerlo?

He escrito este libro como un pequeño homenaje al profesorado. De hecho, en los últimos tiempos intento hacer textos en los que yo me sienta bien. Por ejemplo, hice uno sobre Freinet, cuarenta años después. Para mí fue agradable, un homenaje a mis principios como maestro.

Hace un tiempo, hablando con compañeros me dijeron por qué no haces un libro sobre la figura del profesor, no muy largo, corto, interesante... Realmente se habla poco, bueno se habla mucho pero no para decir quiénes son, cuál es su identidad, qué significa ser profesor en el siglo XXI.

Yo había trabajado mucho el tema de la formación y la iniciación profesional del profesorado, pero no tanto sobre la figura, identidad y los problemas del profesorado. También es cierto que el profesorado en los últimos años ha sido muy tocado, a través de recortes, maltratado por los políticos.

Por todo ello, pienso, humildemente, que el profesorado se merece un texto para reflexionar en voz alta sobre lo que significa ser docente hoy en día y su complejidad. Simplemente, si el mundo se ha vuelto complejo, el ser docente también hoy se ha tornado muy complejo.

¿Como ve en estos momentos la sociedad al profesorado? ¿Es adecuada la percepción que tiene?

Hay dos tipos de percepciones, la propia del docente y la social. Si analizamos las percepciones sociales a través de encuestas sociológicas, vemos que el docente está bien valorado, pero la percepción del docente, no únicamente en España sino en casi todo el mundo, es que en el fondo el prestigio profesional no es muy alto, que la sociedad nos maltrata, aunque se trate de una

percepción relativa. Porque cuando preguntas al profesorado si está satisfecho, la satisfacción es muy alta, pero hay una especie de psicología perceptiva de que en el fondo la sociedad no los valora. Yo creo que, en parte, es debido a las situaciones conflictivas que, aunque anecdóticas, se dan en los centros en relación a las familias. También creo que las noticias en los periódicos no son muy beneficiosas para los enseñantes, aunque en los últimos tiempos con el tema de la innovación van apareciendo noticias sobre las mejoras y los cambios. Así, históricamente, entre el periodismo y la percepción social anecdótica de las familias, hay una percepción negativa de la profesión docente, una profesión subsidiaria, profesión femenina, “si no puede ser médico, arquitecto pues maestro”.



Ha hablado de maestro. ¿Se puede distinguir entre profesorado de infantil, primaria y secundaria, maestro?

Yo he sido siempre contrario a hablar de perfiles, no me gusta. En magisterio no existe el perfil, existen marcos profesionales. Si bien coincidiríamos en que a nivel de formación universitaria no hay diferencia entre la educación infantil o la primaria, es cierto que, después, en la

práctica no es lo mismo trabajar en infantil que en primaria o que en secundaria, aunque es cierto que les une un marco profesional. Y si tenemos un marco profesional que son los conocimientos que debe tener cualquier docente que va a las aulas, antes de su especialización, ¿por qué no tener un cuerpo único? El ejemplo sería la salud: se estudia una carrera y después se especializan con el MIR. ¿Por qué no hacemos esto? En definitiva, creo que no varían las competencias que han de tener los profesores, pero sí que hay diferencias. La diferencia es trabajar con distintos niños y edades.

***Si el mundo se ha vuelto complejo,
el ser docente hoy también se ha
vuelto complejo.***

Se dice que un profesorado del siglo XX está educando al alumnado de siglo XXI con un modelo del siglo XIX. ¿Qué hay de verdad en esta afirmación?

Es verdad que el modelo es del siglo XIX o incluso XVIII. Hace años se decía que se construía una escuela como una prisión, con carceleros y celdas... porque no funcionaba la organización de los centros y la forma de gestionarlos. Pero esto se está rompiendo con experiencias interesantes.

Más que esta frase, lo que yo sí que digo es que es posible que la educación que estamos haciendo hoy día ya es obsoleta. Ya era obsoleta en el siglo XX, nuestras generaciones ya la sufrimos, lo que pasa es que la sociedad y la escuela eran muy paralelas y esta obsolescencia no se notaba tanto. A finales del siglo XX, se empezó a notar que no estaba funcionando muy bien con los adolescentes, con los niños y yo creo que ahora se ha roto y no solo por la tecnología, sino también por los elementos que intervienen: los cambios sociales del alumnado, la sociedad con sus relaciones y modelos de convivencia.

¿Cuáles son los principales retos que la sociedad del siglo XXI plantea al profesorado?

La obsolescencia de la escuela de la que he hablado y los retos nuevos que han desbordado a docentes que fueron educados con una forma determinada, por ejemplo, la disciplina, la convivencia en los centros, el trabajo colaborativo de los maestros y maestras... implican romper el aislamiento de las aulas, trabajar de una forma diferente, yo siempre digo que los hospitales, los manicomios, las prisiones han cambiado mucho y quizás la escuela no tanto, sin exagerar. Sí que es cierto que ahora hay un movimiento en toda España y en todo el mundo, pero necesita adaptarse. No se trata de instalar pizarras digitales, hay otros temas importantes, otra forma de pensar: el qué, el cómo y el dónde se hace.

Hay una práctica unanimidad en la necesidad de cambiar la formación inicial del profesorado. ¿Cuáles son los principales problemas al respecto?

La formación del profesorado siempre ha sido un tema de debate, es un tema de debate inacabable, siempre se está pensando en los cambios de la formación inicial. Mi teoría es que a la formación inicial del profesorado no se le ha dado importancia en una época determinada en nuestro país en general. En esa época estaba la formación permanente, los centros de profesores, debido a que la gente era joven; la formación inicial era un tema de las universidades. Esto ha ido cambiando en los últimos años pasando a ser una gran preocupación, porque si bien es verdad que lo que caracteriza una profesión es quién accede a ella, si acceden todas las personas, la profesión queda abierta para todas. Sabemos muy bien qué se hace en la formación inicial, por lo que se puede discutir **cómo es el acceso**, no puede acceder todo el mundo al magisterio. ¿No hacen

lo mismo en Medicina y Derecho? ¿Por qué tienen que acceder todas y además con notas bajas?

En segundo lugar, es necesario cambiar el **currículum de la formación**, que está estructurado como si fuera la Escuela Normal de Magisterio de 1870. Se estudia magisterio de la misma forma porque, aunque ha variado un poco, la racionalidad es la misma: vamos a estudiar la teoría, después la tecnología y después las prácticas. La teoría es la pedagogía, la tecnología son las didácticas específicas y, después, las prácticas. Sabemos que esto no funciona, esta compartimentación hace que el maestro salga y no sepa. No digo que no le sirva, bueno todo sirve, pero no exactamente para dar respuesta a sus retos. Ya sabemos que el currículum de magisterio se ha de hacer teniendo como centro la práctica, porque a través de la práctica se generan los conocimientos y las reflexiones sobre la teoría. Ya sé que esto es caro, que hay problemas con el alumando, que implica trabajar con las escuelas y eso conlleva problemas graves organizativos, pero ya lo sabemos, por lo que tenemos que encontrar el cómo.



Un problema añadido es que, entre el profesorado de magisterio, hay muchos que no son maestros y maestras y no tienen cultura de magisterio. Son gente joven que ha ido entrando, tras la licenciatura en psicología y pedagogía, pero les

falta un conocimiento de la cultura del magisterio, y esto es importante. Siguiendo con el símil de la medicina es como si les dijéramos a los médicos que no les van a formar médicos, sino que les van a formar licenciados en biología. En magisterio se consiente y se crea una formación permanente de para docentes de magisterio. Pero, ¿quién enseña a los maestros y maestras hoy en día? ¿Quién les da teoría? Es un tema pendiente, esto es importante porque al final sabemos que el que enseña, enseñará tal y como le enseñaron, no como le dijeron que tenía que enseñar.

La formación inicial es importante porque al final sabemos que el que enseña, enseñará tal y como le enseñaron no como le dijeron que tenía que enseñar.

Hay otro tema para mí fundamental, que creo que no se trata muy bien, que es que la facultad de magisterio o educación o lo que sea, se ha convertido en una facultad como cualquier facultad de física, química, matemáticas, y necesita algo más. El maestro, la maestra, necesita una forma de pensar el magisterio en la sociedad. Por un momento me voy a remontar al pasado cuando las escuelas de magisterio tenían una cosa muy positiva, que hoy se ha perdido: los profesores y profesoras eran muy diversos, músicos, poetas, literatos, pedagogas, psicólogos, y esto se compartía. Además se hacían conciertos de música, recitales de poesía, se hacía teatro,... Este componente cultural del maestro que estamos perdiendo es para mí fundamental. Lo peor que le puede pasar a un país es tener docentes incultos que no leen el diario, que no saben las culturas, que no van a conciertos, que no saben de literatura. Yo siempre digo que la Facultad de Magisterio o de Educación ha de asumir una realidad, la de formar maestros y maestras y esto implica ir más allá de las clases de nueve a dos o de ocho y media a dos y media, donde tienen las asignaturas compartimentadas.

Ha mencionado varias veces a los médicos y la formación de los MIR. ¿Puede ser éste un modelo válido para la formación del profesorado?

No MIR, sino inducción. Soy partidario de los cursos de inducción, lo he sido toda mi vida, desde que empecé a estudiar los temas de magisterio. Recuerdo que en los informes internacionales ya se señalaba que la incorporación laboral del profesorado era fundamental. Ahora, en España, ha empezado a discutirse en algunas comunidades.

Creo que a lo mejor no son necesarios dos años, con uno es suficiente, pero se ha de organizar muy bien. El curso de inducción es importante porque al empezar a trabajar hay un choque con la realidad, y no es bueno que me quede solo, no. Yo siempre digo que en junio eres maestro, vas a las listas y en septiembre te envían a un centro, y pasas de ser estudiante a ser profesor de cuarto. El choque con la realidad es muy fuerte, muy fuerte. Todas las profesiones que trabajan con seres humanos tienen inducción, los pilotos, los médicos lógicamente.

El curso de inducción es importante porque al empezar a trabajar hay un choque con la realidad, y no es bueno que quedarse solo, no.

Una inducción de un año implicaría una organización entre la universidad y las escuelas y establecer mentorías, por ejemplo. Podría haber otras alternativas, como cuatro años de magisterio y luego un máster y que en el máster entrara la inducción... bueno son ideas.

La inducción es fundamental, con un buen trabajo de lo experimentado en las escuelas con la universidad. Sería ir de la teoría a la práctica, trabajar con lo que se ha aprendido y reflexionar sobre ello. Creo que hay dos temas en el currículo de magisterio que están fallando, aprender a reflexionar sobre lo que hacen y la investigación. Se ha abandonado el maestro investigador y un

maestro que no investiga y que no se pregunta por qué hago lo que hago si no funciona, se convierte en un maestro repetitivo.

Un maestro que no investiga y que no se pregunta por qué hago lo que hago si no funciona, se convierte en un maestro repetitivo.

Le he oído decir que hay unas certezas científicas pedagógicas, éstas son defendidas por todo el mundo de la comunidad que se dedica a la formación.

Es cierto que hace poco en la Universidad Autónoma de Barcelona hice una intervención sobre “no descubramos la sopa de ajo”, porque hay certezas que ya se sabe que funcionan en relación a la formación docente: la inducción profesional, el que el profesorado sea universitario, que tenga un master que es una tendencia internacional o que el desarrollo profesional esté ligado a la carrera docente. Respecto a este último punto en este país no tenemos carrera docente y esto es grave, no hay incentivación de la carrera; que la incentivación sean los trienios más llegar a ser director o jefe de estudios... es horrible. Que el desarrollo no esté en la carrera que no haya una evaluación del profesorado rigurosa y democrática, que exista y que realmente el que lo haga mal se le recomiende hacer formación... También son evidencias. Sí que hay unas evidencias internacionales, pero supongo que lo que pasa es que los gobiernos, no solo por presupuestos sino por ideologías, no las llevan a cabo.

Yo creo que sabemos mucho más de formación inicial y permanente, hace años que sabemos perfectamente que no funcionan los cursos estándar, realizados por expertos, bueno claro que funcionan, para informarse no para formarse, para formarse funcionan la formación en la escuela, con proyectos de centro en el territorio, con la comunidad. La formación estándar no sirve

porque está descontextualizada, la formación debe ir al contexto, la información sí puede estar descontextualizada, si yo quiero saber sobre las competencias puedo hacer un PowerPoint, informarme y ya está, pero para formarse ha de hacer el propio centro. Esto siempre lo explico con una anécdota: ¿un empresario al que fallan las maquinas enviaría a sus trabajadores a un curso universitario en el que les expliquen cómo funciona la máquina? No, buscaría un consultor experto que viniera a la empresa a ayudarles. Pero esto, que es tan elemental en el mundo actual, en la educación no se hace. En estos momentos hay un síndrome nuevo: estamos matando a los maestros de PowerPoint, los maestros mueren de PowerPoint; están más informados, sí, pero hay mucha información y poca innovación. Este es un problema que tenemos en este país, no digo que ahora no esté cambiando porque ahora ha aumentado mucho la reflexión y la innovación, apoyado por empresas privadas, pero bueno...



Para formarse funciona la formación en la escuela, con proyectos de centro en el territorio, con la comunidad, contextualizada

La formación permanente, que puede dar respuesta a la necesidad de reflexionar e innovar, se ha reducido mucho con la excusa de la crisis económica.

En algunas comunidades es cero, esto es horrible, yo no entiendo que una comunidad, es igual sea Catalunya, Madrid o Valencia que tenga competencias en formación permanente, diga no, presupuesto cero; se han eliminado los centros de profesores en algunas comunidades y la formación ha de ser virtual. Es una barbaridad que vamos a padecer con los años, a medio y largo plazo.

Yo pienso que las comunidades se lo están replanteando volver otra vez a una formación permanente del docente, pero creo que lo que no puede ser es que la formación permanente recaiga en las empresas privadas y la administración huya de sus responsabilidades. Los empleadores han de dar. No puede ser que digan hora hay que dar a las fundaciones y empresas privadas, que está bien, pero puede ser que tengan una finalidad secundaria, de filantropía, o interesada, está muy bien que den recursos pero el control siempre ha de ser de la propia administración pública.

¿Esto lo podríamos relacionar con la carrera docente?

Claro, la formación permanente ha de estar ligada a la carrera docente. En los países más avanzados la formación permanente está ligada al desarrollo profesional. No se habla tanto de formación permanente como de desarrollo profesional, y ¿qué es el desarrollo profesional del docente? Empieza por el magisterio y acaba en la práctica. La formación es una parte fundamental del desarrollo, de la carrera docente, pero no la única. Podría considerarse también la participación en proyectos de innovación, el trabajo de gestión de los centros,... Sin embargo, en España, la carrera es plana, y eso es grave en un país avanzado ¿no?, porque en el fondo, si no hay carrera docente, el

que se está beneficiando es el que no hace nada. ¿Para qué trabajar si resulta que no estoy motivado, no se me incentiva? Y además es importante ligar la carrera docente a una evaluación, porque tampoco seamos ingenuos, el profesorado no es bueno por naturaleza, hay de todo como en todas las profesiones, con lo cual hay que hacer una evaluación rigurosa que lleve a una carrera. ¿Por qué una profesora de infantil no puede llegar a cobrar salarialmente como un inspector? Esta idea se ha planteado en todo el mundo, que haya una carrera horizontal y vertical. Usted quiere tener una carrera vertical y salir del sistema, pues salga. Pero la gente que continúa debe poder tener salarios si ha hecho méritos. Esto es una lucha de hace muchos años y es una evidencia empírica que esto motivaría y seleccionaríamos a los mejores. Muchos que son buenos se van, claro, usted es bueno, pues le vamos a proponer ser director de un centro de profesores o ser asesor, y se van del centro.

Claro, lo que no puede ser y lo que sí se sabe desde hace años, pero luego las políticas económicas por una parte e ideológicas por otra marcan mucho el campo educativo. Desde ciertas políticas ven al profesorado no como un enemigo, pero sí como un reflejo de políticas progresistas, con lo cual hay cierto temor y eso se ha reflejado con el cierre de los centros de profesores. A nivel internacional, la descentralización educativa es un principio fundamental, reconocido en todo el mundo que quiere que funcione la formación del profesorado, a través de centros de recursos, de profesores o de lo que usted quiera; pero la descentralización y llegar a todos los territorios es fundamental; si se elimina esto, volvemos al pasado.

La formación permanente ha de estar ligada a la carrera docente. También participación en proyectos de innovación, el trabajo de gestión de los centros,... Y la evaluación.

Muchas personas pensamos que la dimensión de aprendizaje, característica de todo centro educativo, es inseparable de la dimensión de convivencia. ¿Cree que el profesorado aceptaría esta afirmación y es consciente de sus consecuencias?

Yo creo que, en general, teóricamente sí, otra cosa es la práctica. Yo creo que la convivencia debe separarse del tema de la disciplina, la convivencia es un concepto mucho más amplio, un constructo que indica una especie de organización interna del centro que reúne muchos requisitos, ¿no? No es únicamente el reglamento de régimen interno, sino que convivir significa compartir y aquí tenemos un problema grave de cultura del profesorado, la cultura del profesorado es difícil de compartir con los compañeros y no digamos con los alumnos, con las familias, con la comunidad. Con lo cual yo creo que el tema de convivencia hoy en día, desde mi punto de vista, pasa por el concepto de comunidad y hay tres elementos fundamentales que son las tres ces: primero el Compromiso, es decir yo soy un profesor y quiero convivir aquí con alumnos y maestros, y queremos una convivencia que permita aprender. El tema del Contexto, ya que hoy en día no podemos hablar de convivencia sin tener en cuenta a la comunidad. Y el tercero sería el Conocimiento, qué conocimientos has de tener para convivir.

Hay tres elementos fundamentales para la convivencia, las tres C: el Compromiso, es decir quiero convivir aquí y queremos una convivencia que permita aprender, el Contexto y el Conocimiento para convivir.

Hay una cosa que para mí es nueva, que no aparece en ningún sitio y lo comento porque para mí es interesante: la tolerancia profesional. He ido a centros en los que me dicho que no pueden trabajar conjuntamente, que no pueden convivir. Predicamos al alumnado la tolerancia mientras el

profesorado tiene una intolerancia profesional: sabiendo que somos diferentes, no nos adaptamos, conociendo nuestros defectos y manías no nos toleramos... Si nos aceptamos, como aceptamos la vida, mejorará mucho la convivencia y podremos evitar un problema grave, muchas veces analizado, que es la balcanización, las pequeñas luchas entre el profesorado. No podemos convivir de esta forma y hacer proyectos conjuntos.

Y el tema de la comunidad para mi es fundamental. No podemos vivir en el siglo XXI y hablar de convivencia sin aliarnos con la comunidad. En el siglo XX es posible que no fuera tan importante la comunidad y por eso las familias no participaban tanto, los padres y la comunidad, porque la escuela y la comunidad eran bastante paralelas, había una autoridad, había un castigo, hasta había castigo físico. Esto ha cambiado y cómo ha cambiado, la influencia de la comunidad es muy grande. Podemos perder muchos adolescentes no solo por el sistema educativo, sino por lo que tira la comunidad, y cuando hablo de comunidad hablo de todas las instancias que están alrededor de la educación de un adolescente o un niño, que son muchas, entre ellas puede ser internet, videojuegos, puede ser deportes, la parroquia, puede ser la mezquita. Los atentados de este verano en Barcelona y Cambrils, nos pueden ilustrar esto, sin querer simplificar un tema tan complejo: hoy en día la comunidad tira tanto, ofrece tantas oportunidades, que los perdemos y ahí yo veo que esto es una reflexión que hemos de hacer, no solo la escuela, sino toda la comunidad.

Si queremos convivir, en los barrios, las escuelas, en los centros con los chicos y chicas, tenemos que intentar trabajar con la comunidad. Ahí hay un momento en el que, yo digo, el maestro se convierte en maestro comunitario y el proyecto educativo tiene que ser proyecto educativo comunitario. Esto no está entrando mucho, pero

yo pienso que cada contexto ha de reflexionar sobre lo que tiene y a partir de ahí, ver qué va a hacer.

Hace unos días un sociólogo hablaba de neomiseria o miseria endémica. El aumento de la miseria o miseria endémica dice que realmente tenemos graves problemas de grandes ciudades donde la comunidad tira mucho más y el niño abandona, o la sociedad abandona, porque en el fondo vive una convivencia al límite de la pobreza y la escuela no está dando resultado. La crisis económica, además, llevó a recortar muchos proyectos importantes, algunos de ámbito comunitario. ¿Qué hacemos con la miseria que decía anteriormente, si la clase acaba a las tres para ahorrar luz y ahorrar profesorado? Pues el alumnado está en la calle.

O tienes la comunidad bien arreglada para que los niños y niñas tengan alternativa o aumentaran las diferencias, el fracaso escolar y el abandono. Creo que la jornada partida es la solución que se está dando en muchos países, y la experiencia de la jornada única es muy negativa en muchos países, ya que aumenta el fracaso escolar.

El tema del acoso y maltrato entre iguales vuelve a estar de moda en nuestra sociedad y las Administraciones educativas exigen a los centros respuestas adecuadas a este problema. ¿Está preparado el profesorado para ello? ¿No es una forma de transferir la responsabilidad, sin poner los medios adecuados para ello?

No está preparado, como se ha comprobado en los casos de suicidio debido al maltrato. A pesar de que maltrato ha habido siempre, se ha agudizado por el maltrato tecnológico, es muy difícil de controlar y sobrepasa el ámbito de la escuela. A pesar de todo es verdad que deberían tomarse cartas en el asunto, pero no con una educación represiva y con las explicaciones de la policía, sino como un tema de la propia convivencia y con la colaboración de las familias.

Hay que hacer frente al acoso pero NO con educación represiva y con las explicaciones de la policía, sino como un tema de la propia convivencia y con la colaboración de las familias.

Es un tema complicado, no es fácil de resolver con literatura, faltan proyectos de cómo llevarlo a cabo y la administración debe implicarse mucho más con el tema.

Una de las cosas que más molestan y preocupan al profesorado son los comportamientos de determinados alumnos y alumnas, los comportamientos disruptivos. ¿Cómo responde el profesorado a estas nuevas situaciones?

Yo creo que en la realidad de la secundaria este tema puede ser problemático, por lo que creo que ha de haber un cambio radical. Hemos de crear la metodología de proyectos, aunque no es tan nueva, ya existía en 1918, o por centros de interés o apostar por la globalización.

Yo creo que el tema de la disrupción, desde el punto de vista educativo, no se trata de la indisciplina de un chico que tiene problemas familiares o sociales, sino de la metodología. El cambio de la metodología puede evitar muchos problemas de disrupción, el dar protagonismo al alumnado, el trabajar con la metodología de proyectos, el tema de los ambientes de aprendizaje, los espacios, entrar dos profesores en el aula, trabajar de forma diferente, seleccionar... Todo esto bajaría bastante la disrupción y el TDH porque disminuiría el número de niños y niñas que se aburren en el centro, porque estar sentados muchas horas a nadie le gusta.

Creo que sí que hay un problema desde el punto de vista educativo, pero también desde el punto de vista social. Nos faltan especialistas de otros ámbitos en los centros, sobre todo en secundaria.

Es necesario abrir el centro a otros perfiles profesionales que ayuden a los profesores cuando hay un problema. Hay problemas graves a los que la educación no puede dar respuesta, da lo que da. Todo esto ayudaría, pero, para mí, creo que lo más importante es un cambio de la metodología y de la organización. Vamos a cambiar toda la metodología de trabajo, vamos a cambiar qué es lo que se ha de aprender en el siglo XXI, sin caer en decir que hagan lo que quieran, no, no. Vamos a organizar la escuela de forma diferente. Por suerte, empieza a haber iniciativas en este sentido.

Los cambios de la metodología y la organización pueden evitar muchos problemas de disrupción, pero también es necesario abrir el centro a otros perfiles profesionales.

Este número de la revista CONVIVES está dedicada a buenas prácticas de convivencia, "NOS FUNCIONA". ¿Cómo valora y qué opina del trabajo del profesorado en este tema?

Yo creo que un tema importante es el tema de las buenas prácticas, y la formación, por ejemplo, ha de pasar por las redes. Se dice mucho pero no se ha trabajado apenas. Redes de intercambio, redes de buenas prácticas, redes donde una persona puede acudir a ver un proyecto de innovación. La educación es muy repetitiva, hay profesores innovadores que hacen cosas que ya se hacían hace diez años, y no lo saben, y otra escuela la de al lado lo hace y no se conoce. La información a través de redes no existe, es verdad que hay revistas, que cada vez se compran y se leen menos, pero redes de intercambio, redes de buenas prácticas es fundamental, en todos los ámbitos también en la universidad. Creo que lo que se ha de hacer es, primero diagnosticar qué es una buena práctica, que no es fácil, porque a veces una buena práctica es rechazar una práctica, y en segundo lugar hay que establecer una red de

intercambio más allá del papel escrito, que la gente tenga acceso a buenas prácticas y pueda contactar entre sí.

En primer lugar es necesario diagnosticar qué es una buena práctica y en segundo lugar hay que establecer una red de intercambio.

Yo pienso que esto no se está trabajando mucho a nivel de formación y creo que esto es el futuro. El futuro es trabajar redes de intercambio, redes de movimientos, redes de personas. La red tiene la facilidad de que tú entras y sales, te puedes quedar o marchar, buscar información y tenerla. Pienso que es fundamental lo que hemos llamado a veces formación en redes de comunidades en prácticas, esta idea de comunidad de práctica de magisterio.

Sin duda, habrá cosas que no le hemos preguntado y que usted considera de interés. ¿Quiere añadirlas?

A menudo comento que el protagonista de la enseñanza es el niño y su aprendizaje, pero en principio el maestro es fundamental, y a veces se ha descuidado. Los políticos han estado más preocupados a veces por el currículo y otros procesos y no tanto por el magisterio, Hemos tenido un magisterio muy tocado en los últimos años, necesita revitalizarse, recuperar esta idea de que el maestro es el primer ciudadano de la

república, como decía Marcelino Domingo. Yo creo que no podemos tener maestros mediocres, deficientes, que no saben a veces ni leer, ni escribir, que hacen faltas de ortografía, esto tenemos que solucionarlo, no hace falta que sepan inglés, esto es lo de menos. Maestros competentes con categoría, formados y con prestigio social y con las tres c, con compromiso, preparar maestros que tengan conocimientos. Por eso soy partidario de hacer un master, por qué no, un master de especialización que seguramente va a salir con el tiempo, que contenga la inducción, el enseñarles a trabajar con el contexto y no aceptar maestros que vivan a más de 50 o 20 Km.

Necesitamos maestros formados, con prestigio social y con las tres c: con compromiso, con conocimientos y en el contexto.

Pedimos un maestro reflexivo investigador, que se pregunte qué hago y por qué lo hago. Creo que en este siglo XXI es verdad que hay una preocupación sobre qué es lo que vamos a enseñar en el currículo, pero las administraciones tienen que un esfuerzo muy grande para trabajar la formación del maestro y su desarrollo profesional, hacer también una carrera docente. Como ya he dicho, las profesiones son según las personas que acceden a ella. Si el magisterio se nutre de gente mediocre y con poco conocimiento, no mejoraremos.



Más... en la web

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>



Más... en la web

Como ya hemos comentado en la presentación, son muchas las experiencias que publicamos en este monográfico. Dado el gran número y la extensión de algunas de ellas, hemos optado, previa consulta a sus autores y autoras, por publicar una versión más ajustada en cuanto a la extensión. Sin embargo, podréis leerlas completas en la web. <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>.

Por otra parte, como ya hemos comentado también, algunas experiencias nos han llegado a través del correo electrónico de la asociación o del mio propio, y tras comentarlo con las autorías han quedado en reserva para publicarlas en próximos números.

Agradecemos el interés que tenéis por compartir vuestras experiencias a través de nuestra revista. Seguiremos trabajando para promover esta red de profesorado que lleva a cabo y quiere compartir sus buenas prácticas.

17-A Barcelona y Cambrils

Un mes después de los terribles atentados de Barcelona y Cambrils sobre los que reflexionamos en la próxima sección, han sido muchas las personas que han escrito sobre ellos, aportando diferentes miradas a un problema tan complejo. Los medios de comunicación se han hecho hueco, con más o menos acierto, de lo que podría derivar un ejercicio muy interesante, a la vez que necesario, para ayudar a nuestro alumnado a desarrollar su capacidad crítica. Algún día abordaremos este tema. Sin embargo, es especialmente la recopilación de reflexiones y reportajes publicados en “El Diari de l’Educació” sobre los atentados desde una perspectiva educativa y escolar. <http://diarieducacio.cat/recull-dels-articles-publicats-diari-leducacio-sobre-atemptats-barcelona-cambrils/>

Otras aportaciones en el mismo sentido así como algunos de los recogidos en la recopilación anteriormente citada se se publican también en “El diario de la Educación” <http://eldiariodelaeducacion.com/> .

Nuestro/vuestro hueco en el ciberespacio

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Esperamos vuestras aportaciones para mejorarla, enriquecerla y hacerla más vuestra. Podéis contactar a través del correo electrónico de la asociación: aconvives@gmail.com

Comentando la actualidad

Comentando la actualidad



Convives a partir de las ideas de Antonio Lobato

En los últimos números nuestro compañero Antonio Lobato ha sido el encargado de esta sección. En este número, dedicamos el “Comentando la actualidad” a los atentados terroristas de Barcelona y Cambrils.

17-A Barcelona en el corazón

Sorpresa, desconcierto, indignación... muchas fueron las emociones del 17 de agosto, al tener noticia de los actos terroristas de Barcelona y Cambrils. Pasada esta primera fase después de los atentados, superando el razonamiento puramente emocional, “desde las tripas”, es necesario retomar nuestras vivencias, analizar y gestionar nuestras emociones y utilizar la cabeza y el pensamiento para, tras una reflexión y un profundo diálogo colectivo, aprender de lo sucedido, renovar nuestro entusiasmo por el trabajo de la paz y, extraer las consecuencias oportunas.

CONVIVES sólo tiene sentido desde el trabajo a favor de una convivencia positiva, basada en el respeto, la construcción de la paz positiva y el desarrollo de los derechos humanos. De ahí nuestro rechazo y condena categórica a lo sucedido. Estamos en contra de todo tipo de violencia y reafirmamos nuestro compromiso con la construcción de la paz, en una sociedad justa.

Muchas cosas buenas nos han llamado la atención. De manera especial, la reacción de la ciudadanía barcelonesa y catalana: el rechazo frontal del terrorismo, el deseo de ayudar en lo posible a todas las personas afectadas, desde las largas colas para donar sangre en los hospitales hasta la oferta de alimentos y alojamiento a quienes lo necesitaban, la actitud contraria a radicalismos de distinto signo que pretendían aprovecharse de lo sucedido para la implantación y desarrollo de sus planteamientos ... Muchas cosas, que podemos resumir en la frase “*no tinc por*”, no tengo miedo, no tenemos miedo.

Van pasando los días y, además de todo lo bueno aparecido como respuesta, empiezan a surgir determinadas preguntas que es necesario responder. En CONVIVES somos educadores y educadoras trabajando con muchos padres y madres y con alumnos y alumnas. De ahí que la primera pregunta que nos surge es relativa a cómo ha sido posible que tuviera lugar ese proceso de radicalización en el grupo de jóvenes liderado por el imán de Ripoll. ¿Cómo es posible que chicos que tenían una formación básica, señalada de manera desgarradora por sus profesores y profesoras en varios artículos, hayan sido capaces de olvidarse de todo y se hayan arriesgado, hasta la muerte, a causar tanto daño, convencidos de que hacían el bien?

En otros sucesos terroristas, es fácil buscar características sociales, de desarraigo familiar o sociocultural, para explicar sus comportamientos. Estos jóvenes no respondían a la cultura de la “*banlieu*”, estaban integrados y eran apreciados por sus familias, compañeros y profesores/as. ¿Por qué, y cómo, llegan a radicalizarse estos jóvenes? ¿Qué les lleva a perder todo? Y, quizá la pregunta más importante, ¿qué no hemos hecho bien para que todo el trabajo de tantos años se venga abajo en un relativamente rápido proceso de radicalización?

Desde CONVIVES seguiremos apostando por la educación en la convivencia positiva como uno de los objetivos básicos de la educación. Queremos que nuestros alumnos y alumnas, después de pasar con nosotros quince años de su vida, tengan “aprehendido” internamente, de manera radical, el rechazo de la

violencia y los valores de respeto y aceptación de quien es diferente. Y nuestro convencimiento es que éste es un objetivo irrenunciable. Seguiremos investigando y trabajando el desarrollo emocional, base de entrada para la radicalización. Seguiremos insistiendo en el uso adecuado del pensamiento, en el “piensa más... y acertarás”, seguiremos trabajando los valores éticos y morales imprescindibles para la convivencia, seguiremos trabajando una buena comunicación no violenta, el saber llegar a acuerdos y la gestión pacífica de los conflictos.

Y es que, conforme van pasando los días, vemos con notable preocupación la aparición, y lamentablemente consolidación, del discurso del odio, de la islamofobia, de la culpabilización general a un colectivo por las acciones de algunos de sus miembros. Basta con darse una vuelta por las redes sociales, o sencillamente hablar con vecinos y vecinas del barrio, para comprobar esta realidad.

“No tengo miedo”, era el slogan coreado y manifestado por muchas personas. Pero ¿es esto verdad? Mucho nos tememos que, bajo estas manifestaciones de rechazo e islamofobia, lo que encontramos es un miedo profundo, un miedo no controlado, que nos lleva a considerar al “otro” como diferente y, lo que peor, como una amenaza. Y de ahí a convertirlo en enemigo, sólo hay un paso.

Es fundamental que educadores y educadoras, es decir, toda la sociedad ya que todos y todas educamos aunque no queramos, trabajemos la erradicación del miedo y mantengamos una tolerancia cero ante este discurso en todas sus manifestaciones: desde la consideración de “nosotros y los otros”, el discurso de rechazo del que es diferente, el intento de imponer la asimilación a nuestra cultura a todas las personas, el convertir en enemigo a quien es distinto en tradiciones, costumbres, religión o cultura.

¿Cómo se va vivir todo esto en los centros educativos, cuando empiecen las actividades lectivas en el mes de septiembre? ¿Será uno de los temas prioritarios a trabajar con el alumnado o, al no estar en el currículum oficial, será algo que pase inadvertido, sin prestarle apenas atención? Queremos una escuela y unos centros educativos abiertos a la vida, a lo que sucede fuera de ellos, a los problemas que preocupan a una gran mayoría. Esto supone, sin duda, un cambio de mirada y enfoque de nuestro trabajo, pero es algo imprescindible, que no podemos dejar de lado.

Preguntarnos cómo han vivido y viven estos sucesos nuestros alumnos y alumnas y sus familias puede ser un primer paso para abordarlo de manera sistemática y sistémica. No solo emotivo sino esperanzador es el mensaje que Hafida Oukabir, hermana de uno de los terroristas abatido, dirigió a la ciudadanía de Ripoll. Pero podría pasar, una vez más, que la voz del alumnado y de sus familias pase inadvertida, que no se considere importante. Trabajemos para evitarlo y escuchar.

Desde CONVIVES queremos profundizar en todo lo sucedido, denunciando opiniones simplistas y xenófobas y, sobre todo, intentando proporcionar al profesorado herramientas y materiales para este trabajo. Es nuestra intención dedicar el próximo número de la revista CONVIVES, el número 20, a estos temas. Por ello, invitamos a todas las personas interesadas a participar y construir, entre todos y todas, una herramienta provechosa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la xenofobia y de la violencia en todos los centros educativos.

Seguiremos trabajando en esta línea, por una sociedad justa, en la que los valores de respeto, aceptación del diferente y paz positiva sean los principales. Frente a otros intereses más o menos confesados, frente a valores puramente economicistas, frente a la competitividad como valor fundamental, reivindicamos la solidaridad, la cooperación y la paz como nuestra referencia fundamental.

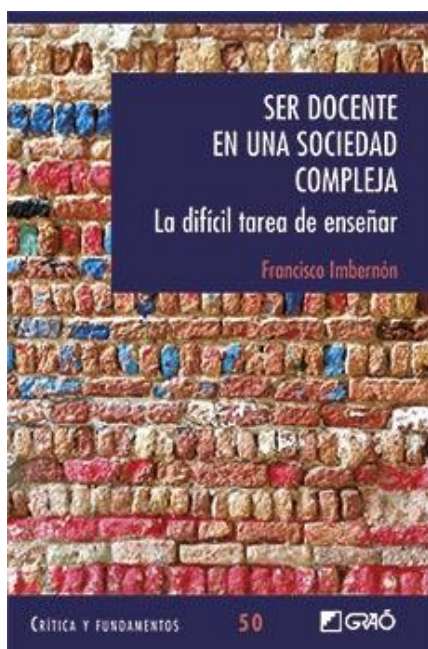
Podeis leer el post entero en nuestra web <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>

Libros y recursos

Ser docente en una sociedad compleja

La difícil tarea de enseñar

Francisco Imbernón
Editorial Graó. Barcelona, 2017



El libro del profesor Imbernón analiza en profundidad la situación actual en la que se encuentra el profesorado, las nuevas demandas que le llegan desde la sociedad, su preparación para darles respuesta y las nuevas exigencias que se plantean a esta profesión que ha perdido el monopolio de la transmisión del saber a favor de otras instancias de fuera de la escuela.

Con un rigor compatible con la claridad, el autor analiza cuáles son las características que definen a la nueva sociedad, desigual, multicultural y compleja, resumiendo los principales desafíos y conflictos que caracterizan este ya 'viejo' siglo XXI. A partir de ahí, analiza las características más importantes que tiene la profesión de profesor/a, desde lo más general a lo más particular, dando respuesta a una primera pregunta acerca de quiénes son hoy los profesores y profesoras, el papel de la mujer y la supuesta feminización de la profesión y la expresión de la voz del profesorado.

Cómo se llega a ser profesor/a es una de las cuestiones analizadas con más profundidad. Estudia las sucesivas reformas habidas en cuanto a la formación del profesorado, señalando sus insuficiencias y cuestionándose las alternativas que, en este momento, se plantean desde la Administración educativa al respecto. No sólo se trata de la formación inicial. El profesor Imbernón analiza en profundidad la formación permanente, la formación a lo largo de la vida, señalando los efectos devastadores que pueden tener, a medio y a largo plazo, las medidas restrictivas adoptadas bajo la justificación de la crisis económica.

De especial interés es el capítulo dedicado a la adquisición de la cultura profesional por parte del profesorado. Frente a otros planteamientos, analiza y presenta con argumentos la influencia que, de manera inconsciente, tiene en gran parte del profesorado los ejemplos de docencia que les ha tocado vivir, reproduciendo de manera acrítica estas pautas e impidiendo una adecuada transformación y mejora de la actividad docente. El papel de la reflexión sobre la práctica, el cuestionamiento de lo que se hace, es el elemento clave para superar estas limitaciones inconscientes, basadas en la propia experiencia.

Respetando en todo momento el papel de los sindicatos y otras organizaciones profesionales, analiza también la carencia de una carrera profesional del profesorado, señalando las importantes consecuencias que se derivan de la misma en cuanto a motivación, incentivos y satisfacción profesional. Lo mismo que su análisis de las condiciones laborales que vive el profesorado que, aunque desde instancias superiores se niegue su influencia, sigan condicionando y dificultando las iniciativas profesionales y el trabajo diario del profesorado.

Tras el epílogo, el autor presenta un Anexo acerca de “El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública”. Tomado del Foro de Sevilla, del que Imbernón es miembro activo, presenta la dimensión ético-política de todo profesor o profesora, cuya identidad es irreductible a un mero perfil técnico, dejando de lado otros aspectos decisivos de la acción docente.

Aunque es un libro ‘sobre’ el profesorado, es también un libro ‘con’ el profesorado. Por eso en todos los capítulos de incluye, al final de cada uno, una pequeña aportación de maestros/as y profesores/as, que narran en primera persona su propia experiencia y su visión de lo que es, y debe ser, el profesorado. No se trata, pues, de un libro teórico sino de un libro vivo, que se hace eco de las vivencias y preocupaciones del propio profesorado.

Escrito desde el conocimiento de lo que está viviendo el profesorado, con el rigor exigible al tratar estos temas, sin falsas adulaciones al colectivo profesional, con un sentido de crítica constructiva hacia todas aquellas cosas que pueden y deben mejorarse en cuanto al profesorado, el libro del profesor Imbernón es un soplo de aire fresco que vuelve a poner en el lugar que le corresponde al propio profesorado. Y es que, como señala el propio autor, el protagonista más importante de la educación es el alumnado, pero el profesorado es el recurso fundamental, el agente clave, el mediador que nos permite alcanzar los objetivos del sistema educativo en relación con ese alumnado.

En un monográfico dedicado a las buenas prácticas, a “lo que nos funciona”, el libro aporta reflexiones de gran interés en cuanto a los protagonistas de estas innovaciones. Libro muy recomendable, de imprescindible lectura.

Pedro M^a Uruñuela Nájera
CONVIVES

Mediación comunitaria

Luis del Álamo Vaquero
Editorial Síntesis. Madrid, 2017



El autor de este texto ofrece la oportunidad de adentrarse en el uso de las tecnologías de la mediación comunitaria en sus diferentes dominios. En todo su conjunto se dibuja como una caja de herramientas y métodos (como utilizar las técnicas) para que el profesional de la integración social pueda desarrollar sus funciones de mediación.

Es un camino didáctico para formar a los Técnicos en Integración Social en el módulo formativo de grado superior de mediación comunitaria. También viene referido pedagógicamente para el certificado de profesionalidad de mediación.

Utiliza una perspectiva dialógica al entender la mediación como cultura de la mediación y por lo tanto las actividades de enseñanza aprendizaje se comportan como balizas que señalan cómo hacer en clase con los alumnos.

Educación para la paz, tecnología de mediación, fases y modelos, habilidades de comunicación eficaz, y diseños de Taller de Mediación desde la experiencia del ámbito educativo referencian los contenidos que se desarrollan.

Es un texto guía para el profesor y una plataforma para acercarse al aprendizaje de la mediación desde el ámbito de la cultura y anclado en la realidad próxima del profesor. El libro de texto se caracteriza por hacer evidente que en la realidad la mediación es un trabajo en grupo, en equipo, incluido el grupo que conforma el núcleo de la mediación (partes implicadas más mediadores). Esta idea de desarrollo de grupo en cualquier contexto profesional identifica el concepto de cultura y de técnicas de psicología social.

Aunque sometido a los parámetros de la formación profesional superior puede ser útil para que cualquier profesional de la mediación. Su enfoque original de la propuesta y el amplio abanico de actividades de enseñanza aprendizaje que se presentan encuadran los contenidos como aprendizajes dinámicos que han de generarse en el grupo aula de trabajo.

Pedro Luis Díez Velasco
CONVIVES

Webgrafía

Webgrafía

 <p>http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/</p>	<p>Convives es una asociación de personas implicadas en educación que, desde perspectivas diversa , comparten su visión sobre la convivencia escolar. La revista de la asociación de carácter monográfico y de periodicidad trimestral publica reflexiones y buenas prácticas sobre convivencia positiva.</p>
 <p>http://aulaintercultural.org/</p>	<p>Es página orientada a docentes y educadores con el fin de promover una educación basada en el respeto y convivencia entre diferentes culturas. Desde una perspectiva intercultural e inclusiva ofrece, entre otros recursos, unidades didácticas para el profesorado y para el alumnado sobre temas como la educación emocional, trabajo cooperativo o la creatividad.</p>
 <p>http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/experiencias-de-exito.html</p>	<p>En este apartado del blog, el CNIIE, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, ofrece buenas prácticas educativas para el impulso y la mejora de la convivencia escolar de centros del estado español y entidades extranjeras.</p>
 <p>http://www.gobiernodecanarias.org/noticias/-/m/85376/PROGRAMA%20JORNADAS%20DE%20BUENAS%20PRACTICAS%20EN%20CONVIVENCIA%20Y%20EDUCACION%20C3%83%2093N%201.pdf</p>	<p>I Jornada Convivencia y Educación en Canarias: compartiendo experiencias (Viernes 21 de julio de 2017)</p> <p>Estas jornadas ponen de manifiesto el interés común en la mejora de la convivencia y las numerosas buenas prácticas en convivencia y educación que se desarrollan desde diferentes ámbitos en todas las islas. Todas las experiencias comparten el objetivo de promover modelos de convivencia positiva y de resolución pacífica de conflictos basados en el diálogo, el respeto, la empatía y la consolidación de la cultura de paz en los centros educativos, en los municipios, en los barrios, etc.</p>
 <p>https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=34182&IDTIPO=100&RASTRO=c792\$m4001,5316</p>	<p>Registro de buenas prácticas para la mejora de la convivencia escolar</p> <p>El Observatorio para la Convivencia Escolar, de la Consejería de educación juventud y deporte de la Región de Murcia ofrece, entre otros recursos, un registro de buenas prácticas para la mejora de la convivencia escolar.</p>

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

convivesenlaescuela.blogspot.com.es

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.