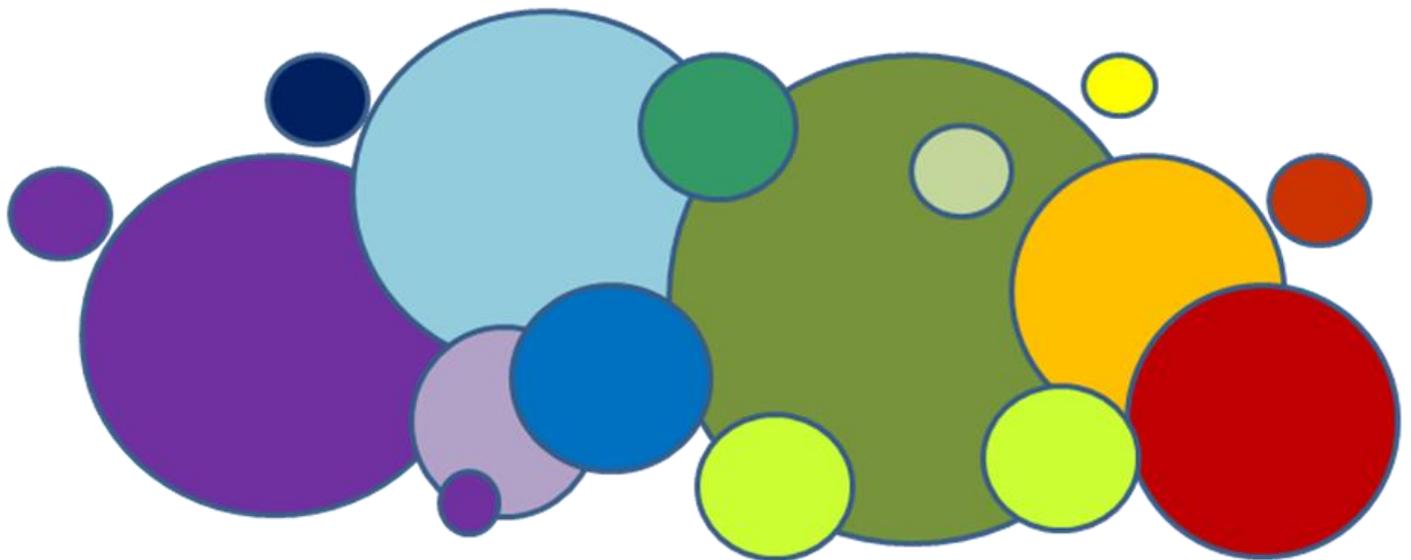




Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddh.

<http://convivenciaenlaescuela.es>
aconvives@gmail.com



CONVIVES

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA

CONVIVES

núm. 10

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Junio de 2015

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
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

Atención a la diversidad y convivencia

Antonio Lobato Cantos 3

ARTÍCULOS

El valor de la convivencia y el reto de la diversidad

Miguel Ángel Santos Guerra 5

Golden5: una mirada positiva al desarrollo del alumnado

M^a José Lera Rodríguez 15

Convivir en la diversidad: un reto educativo y social

M^a Antonia Casanova Rodríguez 23

Convivencia y atención a la diversidad: riesgos y retos en tiempos convulsos

Miguel Ángel Valverde Gea 33

EXPERIENCIAS

Aulas del siglo XXI

IES Clara Campoamor. Ceuta 41

Proyecto Z_Oma y el proceso de cambio en el Núñez

CEIP Núñez de Arenas. Vallecas. Madrid 49

Educando en el compromiso

INS Can Roca. Terrassa. Barcelona 55

Los sueños son posibles

IPI Sansomendi. Vitoria-Gasteiz. Álava 65

Atención a la diversidad, inclusión y convivencia: eslabones de una misma cadena

CEIP Santa Teresa. Fuentes de Andalucía. Sevilla 70

MÁS... en la red

Bibliografía. El valor de la convivencia y el reto de la diversidad. **Miguel Ángel Santos Guerra** 78

Cuando la violencia estructural se llama acoso, en apoyo al IES Ciudad de Jaén, Madrid. **Convives** 78

ENTREVISTA a...

Ramón Flecha García 80

Comentando la actualidad

88

Libros y recursos recomendados 91

Bibliografía y Webgrafía 93

Convives en las Redes sociales 97

Próximo número 99

Participación en Convives 101

PRESENTACIÓN

Atención a la diversidad y Convivencia

**Contacto**

alobato2331@gmail.com

Antonio Lobato Cantos, miembro de Convives, ha tenido una larga trayectoria profesional en educación, tanto en la docencia directa como en distintos puestos de gestión de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Cádiz.

Profesor de EGB y licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, ha sido Coordinador Provincial de Educación Compensatoria, Coordinador de los Equipos de Orientación y también Asesor del área de Convivencia del CEP de Cádiz, además de orientador del IES Sancti Petri de San Fernando, su último destino en activo.

Actualmente trabaja para la Asociación pro Derechos Humanos de Andalucía en Cádiz (APDHA).

La idea matriz de nuestro número 10 es la “Atención a la diversidad y la Convivencia”.

La hipótesis de trabajo que nos ha movido es que una adecuada atención a la diversidad, un modelo de Escuela Inclusiva consigue reducir de forma importante la conflictividad en los centros.

Aún encontramos muchos sitios donde la diversidad es entendida como algo negativo. La complejidad del alumnado y la dificultad para atender a sus distintos ritmos de aprendizaje es percibida como un lastre para el resto de los compañeros y compañeras y para el trabajo académico del profesorado.

Otros, sin embargo, valoran la diferencia desde una perspectiva positiva, como una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

Sin entrar en debates, Convives la asume como una situación real, que afecta a muchos de nuestros alumnos y alumnas, y admitiendo que entraña aspectos muy positivos, sigue constituyendo un reto difícil.

Sin embargo, cada vez son más frecuentes las experiencias de aprendizaje cooperativo, de comunidades de aprendizaje, de heterogeneidad y de todas aquellas intervenciones que abogan por la no segregación.

Experiencias que realizan importantes esfuerzos por la integración de alumnos y alumnas con dificultades, tanto académicas como socioafectivas.

En la mayoría de los casos, uno de los primeros indicadores que aparecen al implementar éstas experiencias, a juicio de quienes las llevan a cabo, es la mejora del clima de convivencia.

Al estar atendidos, al adecuar los currícula a su competencia, al aumentar el seguimiento tutorial, los chicos y chicas vuelven a sentirse útiles, importantes, volviendo su apego por la Escuela.

Es por ello que una asociación como Convives, que trabaja en la defensa y difusión de los modelos de Convivencia positiva, necesitaba pararse a reflexionar sobre éste campo, realizando un modesto inventario de los modelos en desarrollo.

Para ello, hemos conseguido contar con artículos de profesorado de la Universidad cuya relación con la práctica y con la actualidad ha estado siempre presente, como es el caso de Miguel Ángel Santos Guerra, prolífico autor y divulgador, y M^a José Lera, de la Universidad de Sevilla, activista social infatigable y de la que destacamos el desarrollo de su proyecto Golden 5 en Palestina.

También la presencia de M^a Antonia Casanova, en la que se unen sus conocimientos académicos con su larga experiencia profesional como alto cargo del Ministerio de Educación, siempre sensible a los temas de Inclusión.

Finalmente, el artículo de Miguel Ángel Valverde, orientador en el IES Mar de Poniente de La Línea (Cádiz), siempre vinculado a zonas de educación compensatoria y a la intervención con colectivos desfavorecidos, autor del blog “Entre pasillos y aulas”, una de las páginas de referencia y de consulta más visitadas por los y las profesionales de la psicopedagogía y la orientación educativa.

En cuanto a la recogida de experiencias sobre el tema, hemos procurado compensar las etapas de primaria y secundaria, los distintos territorios del Estado y las modalidades de trabajo.

Agradecer la generosidad y el trabajo de los colegios Santa Teresa de Fuentes de Andalucía (Sevilla) y Núñez de Arenas (Madrid), de los institutos IES Campoamor de Ceuta, INS Can Roca de Terrassa (Barcelona) e IPI Sansomendi de Vitoria. Vaya por delante el reconocimiento de Convives a su trabajo y a su capacidad de innovación.

Completamos el número con la entrevista que realizamos en Barcelona a Ramón Flecha. Nos parecía que el movimiento de Comunidades de Aprendizaje (CdA) necesitaba un tratamiento también destacado en éste número. Con él debatimos de CdA y de otros temas de interés en la actualidad educativa. Siempre crítico, interesante y reflexivo.

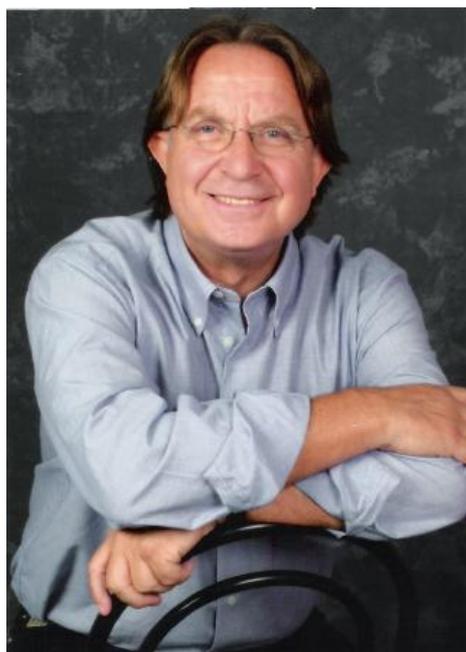
Somos conscientes que “ni están todos los que son...” pero confiamos en poder cubrir las expectativas de quien se acerque a nuestro monográfico.

Buen verano a todos y todas. Feliz descanso.

Antonio Lobato Cantos

El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad

Miguel Angel Santos Guerra
Universidad de Málaga



Miguel Ángel SANTOS GUERRA, leonés de nacimiento y malagueño de adopción, es Doctor en Ciencias de la Educación y catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es también Diplomado en Psicología y en Cinematografía. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo (Primaria, Bachillerato y profesor de la Universidad Complutense, entre otras). Fue Director de un centro educativo en Madrid, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Ha escrito numerosos libros y numerosos artículos sobre organización escolar, evaluación educativa y formación del profesorado. Ha recibido numerosos premios por sus escritos y por sus trabajos de investigación.

Contacto: arrebol@uma.es

"Vivir es convivir. Y convivir es un arte, al menos para los humanos. Si nos guiáramos sólo por el instinto, como los animales, si estuviéramos, como ellos programados a través de nuestros genes, la convivencia entre nosotros sería infinitamente más fácil, sería más o menos automática" (Camps, V. Manual de civismo. Ed. Ariel. Barcelona. 1988).

Resumen

Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Somos cada uno, cada una, precisamente porque estamos en relación con otras personas. La finalidad de la escuela es facilitar las herramientas para entender el mundo y cultivar la convivencia para hacer un mundo más habitable en que podamos todos y todas vivir felizmente.

Palabras clave

Identidad personal, multiculturalismo, interculturalismo, convivencia en la escuela, potencial educativo.

El valor de la convivencia

La hermosa película del director argentino Adolfo Aristarain titulada "Un lugar en el mundo" nos cuenta la historia de un maestro. Un auténtico maestro. Cuando niños y niñas terminan la escolaridad el maestro les dice de manera profunda y convencida (cito de memoria, perdóneseme la imprecisión):

- Más que estar preocupado por la cantidad de conocimientos que habéis adquirido en la escuela, lo estoy por si en ella habéis aprendido a pensar y a convivir.

Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a otras personas, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde las personas fuertes viven a costa de las débiles, donde las listas se burlan de las torpes, donde las ricas explotan a las pobres, donde las blancas matan a las negras... De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano o ciudadana capaz de respetarse y de respetar a las otras personas viviendo en paz... Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos.

Utilizaré el concepto de valor en doble acepción. Valor es coraje, es decir, una cualidad del ánimo que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros. Hace falta valentía cívica para remar contra la corriente que nos lleva al individualismo, a la competitividad, al conformismo, a la discriminación, al relativismo moral, a la creencia en personas buenas y malas... Hace falta valentía cívica para defender causas que de antemano sabemos que están perdidas. Valor es también la cualidad que tienen las cosas, las acciones y las personas por la cual son estimables.

La convivencia es un valor. Victoria Camps (1998) habla de "*la cultura pública de la convivencia*". La convivencia no es solamente un conjunto de procedimientos sino que tiene un contenido moral: "*expresa unos valores morales y unas creencias acerca de la sociabilidad humana*". Somos un conjunto de personas, hombres y mujeres, libres e iguales ante la ley y formamos una comunidad política. Cada uno y cada una, sin excepción, somos miembros de esa comunidad.

En su interesante libro "*Ética para náufragos*", José Antonio Marina (1995) asienta el principio de la ética en el consenso que establecemos los seres humanos acerca de nuestra condición de depositarios y depositarias de derechos. Acordamos conferirnos derechos y nos comprometemos a respetarlos.

Es inevitable la convivencia. Somos cada uno, cada una, precisamente porque estamos en relación con otras personas. No llegaríamos a ser plenamente humanos si no estuviésemos entre nuestros semejantes. Lo que sucede es que la interacción humana engendra tensiones de poder, influencia, dominación, exclusión, discriminación y -lo que es más grave- de exterminio. Lapidariamente Sartre dijo "el infierno son los otros". Lapidariamente podríamos decir con no menor razón que "la salvación son los otros". Gracias a que hay un "tú" puede existir un "yo". La sociabilidad nos permite alcanzar la condición de personas. El lenguaje que utilizamos, la economía con la que vivimos, el país en que habitamos, los conceptos que manejamos, tienen un origen social.

La convivencia exige la existencia de normas que deben ser consensuadas. El problema es que hay quien respeta y quien viola esas normas. El conflicto surge, según Victoria Camps (1998), por tres causas distintas aunque no excluyentes:

1. Muchas personas deseamos con recursos desiguales los mismos bienes, que son escasos.
2. Una parte muy sustancial de la humanidad siente pasión por dominar (y dañar) a las demás personas.
3. Los criterios egoístas predominan sobre los criterios altruistas.

Hay intereses individuales que son complementarios a los de las demás personas. Adam Smith lo explica con la célebre parábola del parroquiano. A éste le interesa una caña de cerveza para apagar la sed y al tabernero disponer del dinero que aquel le paga. No siempre así, como sucede con los traficantes de drogas o de armas.

Convivir es vivir con otras personas. La convivencia es el arte de hacer que "que las demás personas se encuentren bien conmigo" Lo cual supone respeto a su forma de ser y una forma de actuación que facilite la libertad individual dentro de la justicia.

La identidad personal

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que es preciso hacer "*un examen de identidad*". Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura... Lo cierto es que una forma de vivir fanáticamente, la identidad nos conduce al exterminio de quienes son diferentes. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión...?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro ser humano".

Está claro que nuestro carné de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos la historia y la cultura les haría diferentes en el mismo momento de nacer.

Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

- **Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos**

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural. Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia. No es igual nacer negro o negra en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer, ni hombre, en Noruega que en Argelia.

- **Los componentes de la identidad son múltiples**

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: a Europa, a España, a Andalucía, a Málaga, somos normales, tenemos salud... Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad. Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otras. La condición de hombre o de mujer, me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cuarenta millones de personas. Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomadas todas las pertenencias juntas hace que sea un ser -irrepetible, único.

- **Los componentes de la identidad son diversos**

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia individual y del momento un factor

puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico o católica", "español, española", ser "del Betis" puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido (por ejemplo, las personas de etnia gitana que ven sus casas quemadas por payos), un momento histórico (el paso de la comunidad protestante por terreno de la comunidad católica de Irlanda), un acontecimiento relevante (un partido del Betis frente al Sevilla)...

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática, te excluye, hace que la persona sea considerada una traidora o una desnaturalizada.

- **Los componentes de la identidad son cambiantes**

El cambio se produce por causas diversas y afecta tanto a su naturaleza como a su importancia o jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos... No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano republicana españoles en 1934 que en 1950.

- **Los componentes de la identidad tiene diferente combinación**

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. La *"identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera"*, dice Maalouf en la obra citada.

Cada ser es ÚNICO IRREPETIBLE IRREEMPLAZABLE COMPLEJO DINÁMICO

La diferencia de personas puede ser entendida y vivida como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza.

"La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra" (Maalouf, 1999).

Las aportaciones de diversas disciplinas (socio-lingüística, psicología social, sociología de la educación y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con diferentes y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas.

Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si las compartiese con todas las personas que las poseen. Así decimos:

"Los negros han incendiado..." "Los chilenos se han opuesto..." "Los árabes se niegan..."

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que quienes tienen una determinada pertenencia:

"Los catalanes son avaros..." "Los aragoneses son tozudos..." "Las mujeres son habladoras..." "Los gitanos son vagos..."

La identidad de cada persona está fraguada en la amalgama de todas las pertenencias. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos.

Las demás personas, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como las demás nos ven, como nos vemos en ellas.

Multiculturalismo e interculturalismo

El debate pedagógico está larvado frecuentemente por el lenguaje. Sirve éste muchas veces para aclararnos y, otras, para confundirnos. Vamos a matizar, sin olvidar las acepciones plurales y la carga semántica propia de términos polisémicos, la diferencia entre multiculturalismo e interculturalismo. Algunos autores y autoras utilizan estos dos conceptos de forma indistinta, como si fueran sinónimos. No hay verdaderos sinónimos en el lenguaje. Cada palabra tiene su significado peculiar. Lo haré de una forma esquemática, a pesar de perder algunos matices y precisiones.

Educación multicultural:

- Tiene una dimensión fundamentalmente estática
- Sólo plantea la intervención educativa cuando hay alumnado de diferentes etnias (como si los demás no necesiten intervención alguna).
- Plantea una visión atomizada, no globalizadora. Se centra en las diferencias.
- Hace un enfoque más descriptivo que valorativo.
- Realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo "mosaico".

Educación intercultural:

- 1- Tiene una visión esencialmente dinámica.
- 2- Plantea ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnado de diferentes etnias.
- 3- Hace un enfoque globalizador.

- 4- Se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas.
- 5- Facilita y promueve procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
- 6- Pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes. Realiza una aproximación crítica, valorando y analizando las culturas.
- 7- Contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador.
- 8- Hace un enfoque interactivo, de interrelación, tipo "tapiz".
- 9- Cada persona es distinta, sí. Pero también cada cultura. Y no existe una única cultura en la sociedad, aunque suele haber una cultura hegemónica. Este hecho da lugar a la existencia de minorías étnicas.

"Toda minoría es objeto de discriminación y marginación y está marcada por un sentimiento de inferioridad y vulnerabilidad. Estos grupos, que se organizan alrededor de una identidad diferente a las pautas sociales dominantes y que reivindican el reconocimiento de esa identidad pueden ser religiosos, nacionales o étnicos" (Carbonell, 1996).

La movilidad social, la inmigración, la reafirmación cultural están haciendo -entre otros factores- más compleja la tarea de la escuela. Una escuela cada vez más sensible a las diferencias.

"El potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación y el diálogo enriquecedor entre las diversas culturas. Sólo a partir de esa visión dialéctica del pluralismo cultural es posible ir hacia la escuela y la sociedad intercultural" (Carbonell, 1996).

Las respuestas sociales y educativas al multiculturalismo toman tres formas diferentes:

a. **La asimilación:** las minorías son absorbidas y dominadas por la cultura hegemónica. Bajo un enfoque etnocéntrico se persigue la homogeneización. La asimilación exige a las personas que están en minoría un esfuerzo de adaptación: aprende la lengua, se suma a las costumbres, estudia la historia, adquiere las creencias... El asimilacionismo (además de atentar contra los derechos humanos porque no respeta la diversidad) es empobrecedor y genera unas lacras importantes. Aunque algunas personas de las que están en minorías prefieren subirse al carro de la cultura dominante, no es ésta la mejor solución.

La escuela asimilacionista se perpetúa y se reproduce a sí misma monoculturalmente y, por tanto, también se empobrece. En algunos casos adopta unas pautas compensatorias que llegan al núcleo de la problemática.

b. **Guetización:** cada cultura permanece y se perpetúa en núcleos cerrados, en guetos. (Aunque la asunción del gueto la tiene la cultura minoritaria ya que la hegemónica se considera superior) La separación es una forma negativa de vivir la diferencia. Así se sustituye el monoculturalismo por el biculturalismo o por el multiculturalismo.

En este proceso es determinante el papel de la cultura dominante. Su clausura, su racismo, su xenofobia, explican además la segregación como una opción de las minorías. "Ellos no quieren compartir nada con nosotros". "Ellos son así y no quieren cambiar".

c. **Interculturalismo:** Reconoce la diferencia como un valor y opta por la pluralidad cultural como un elemento dinámico y creativo de la sociedad. Se trata, pues, de un reconocimiento

positivo de la diversidad y del mestizaje. El interculturalismo no acepta la jerarquización cultural ni el etnocentrismo, al entender que todas las culturas son igualmente respetables.

El interculturalismo es un espacio de diálogo y de respeto. Es un ámbito de comunicación cultural, de intercambio, de cooperación y de solidaridad. El conocimiento conduce a la valoración *del otro*, al relativismo cultural y a una mayor apertura. (Decía Chesterton: "Viajar es comprender que estabas equivocado"). El interculturalismo no ignora los conflictos: los afronta y los considera ocasiones de encuentro y de diálogo. *El otro* es una oportunidad, no un problema.

Se ha de entender hoy la diferencia más como un valor que como una condena. Pero esto exige que la escuela tenga en cuenta esa diversidad para adaptarse a ella. Lo cual supone conocer y reconocer esa diversidad cultural, valorarla como un elemento positivo y adaptar a ella el currículo escolar. Esa transformación supone una remoción de las concepciones y de las actitudes de docentes y de familias pero también unos cambios importantes en la organización del currículo. No se puede adaptar el currículo sin modificar la organización de los tiempos, de los espacios, de las estructuras, del funcionamiento de la escuela.

Se trata de un cambio sustantivo no meramente accidental o anecdótico. Es otra filosofía. Otra concepción. Estos son los pilares sobre los que se sustenta:

- a. Hay muchas culturas y subculturas en una sociedad.
- b. Todas las culturas merecen reconocimiento y respeto.
- c. Es un valor el que haya culturas diversas que se relacionan entre sí.

- d. La escuela debe dar respuesta a esa diversidad y no permanecer de espaldas a ella.
- e. La escuela no debe imponer las concepciones, pautas de comportamiento y costumbres de la cultura hegemónica.
- f. Esto supone cambios importantes en las formas de pensar y actuar del profesorado.
- g. El cambio conlleva importantes modificaciones en la estructura organizativa de la escuela.
- h. Este planteamiento tiene como finalidad la educación de cada persona pero también la búsqueda de una convivencia democrática en la sociedad.

Cada persona pertenece a una o varias culturas diferentes. Existe una cultura hegemónica y también subculturas que se viven en contacto con ella. Cada persona está inmersa no en uno sino en varias culturas.

El multiculturalismo no consiste en una fragmentación de la sociedad en comunidades encerradas en sí mismas sino en la coexistencia de varias culturas que se relacionan, intercambian e influyen mutuamente.

"El multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación en un territorio dado de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación" (Tourain, 1994).

Las culturas se caracterizan por tener un conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, rasgos, normas, mitos, ritos, valores, actitudes y conocimientos que son compartidos por un conjunto de personas en un marco temporal y que son transmitidos por y dentro del mismo

grupo. Esos rasgos evolucionan y se modifican aunque tienen una relativa estabilidad que marca la identidad cultural.

El proceso de socialización hace que las personas se incorporen a la cultura paulatinamente. Este proceso se realiza en la familia, en la escuela y en otras instancias sociales como el grupo de iguales, las organizaciones informales, etc. Otra cosa distinta es la educación que supone la incorporación crítica a la cultura. La persona educada es capaz de discernir qué rasgos son aceptables desde un cuadro de valores y cuáles son rechazables. La educación añade todavía un componente más que es el compromiso con la transformación y la mejora cualitativa de los rasgos de la cultura. Una persona educada no sólo discierne sino que se compromete.

Existen dos peligros al afrontar la relación entre las culturales que el interculturalismo rechaza: la asimilación y la guetización (Carbonell, 1996).

La convivencia en la escuela

La escuela es una institución peculiar. Distinta a otras organizaciones, A su vez, cada escuela es diferente a cualquier otra porque cada una encarna las características generales de una manera peculiar y cambiante. Hay escuelas de gran tamaño en las que la convivencia es más difícil. Hay escuelas que arrastran conflictos inveterados. Hay escuelas con claustros mercenarios que tienen escaso interés por asuntos que vayan más allá del cuerpo de conocimientos transmisibles.

La convivencia en la institución escolar está condicionada por un conjunto de variables que deben tenerse en cuenta cuando se analiza su potencial educativo (Santos Guerra, 1994, 1995). Algunas de esas variables hacen muy difícil una convivencia auténticamente democrática.

a. La escuela es una institución jerarquizada

La escuela es una institución que está transida por el principio de jerarquía. Una jerarquía que tienen diversos componentes y dimensiones. Existe una jerarquía curricular que dejan el diseño y la ejecución en manos de los y las profesionales. No hay auténtica participación de toda la comunidad en la elaboración del Proyecto. Existe también jerarquía evaluadora. El profesorado tiene la capacidad de sancionar los aprendizajes. Existe también una jerarquía experiencial, ya que la edad del profesorado supera con creces la del alumnado.

En una estructura jerárquica la democracia se convierte en un simulacro. Si el componente más determinante del comportamiento es la obediencia (no la libertad) no se puede hablar de una convivencia democrática. La convivencia no puede basarse relaciones de sometimiento o de subordinación (Maturana, 1997).

b. La escuela es una institución de reclutamiento forzoso

Resulta paradójico que se obligue a unas personas a acudir a una institución para que allí aprendan a ser libres y participativas. No en todas las etapas existe obligatoriedad legal pero en todas se produce una obligatoriedad social. La escuela, como institución credencialista, acredita ante la sociedad que los alumnos y alumnas han pasado con éxito por ella. Esto hace que quienes acuden a ella tengan que aceptar los códigos de comportamiento que en ella se imponen.

El conocimiento escolar tiene *valor de uso* (vale más o menos, despierta un interés mayor o menor, tiene utilidad amplia o escasa...) y posee también *valor de cambio* (se canjea por una calificación y, al final, por un título...). Hay que pasar inevitablemente por la institución escolar para tener una acreditación que de fe del paso exitoso por ella.

Convivir en esa institución marcada por la meritocracia reviste una peculiaridad: condiciona las relaciones. Genera dependencia y sumisión. Para poder tener buen resultado hay que asimilar el conocimiento hegemónico, hay que aceptar las normas, hay que someterse a las exigencias organizativas...

c. La escuela es una institución cargada de prescripciones

La escuela está marcada por prescripciones legales y técnicas que condicionan la convivencia. La comunidad escolar tiene en la legislación un marco que posibilita y a la vez constriñe la comunicación.

Muchas de las reglas de funcionamiento de la escuela están marcadas por la normativa. No son fruto del diálogo y la deliberación de sus integrantes.

Lo que se hace en la escuela es altamente previsible y fácilmente comparable con lo que se hace en otra. Fragmentación en grupos, inclusión en aula, división del curriculum en materias, un profesor o profesora en cada aula, descansos entre sesiones de clase...

La convivencia está encorsetada en una estructura y un funcionamiento que repite el cuadro horario con una fidelidad extrema.

d. La escuela tiene una institución aglutinada por estamentos

Los mecanismos de representación de la escuela se basan en la pertenencia a diversos estamentos: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios. La articulación de la participación por estamentos crea una dinámica de actuación presidida por intereses mal elaborados. Parece que la totalidad de padres y madres tienen las mismas preocupaciones cuando es muy probable que una familia progresista tenga más cosas en común con docentes de este mismo signo que con

familias de ideología conservadora.

Esta fórmula dificulta los mecanismos de representación, sobre todo en caso del alumnado y de las familias (no tienen tiempos, ni lugar, ni buenas estructuras para que funcione la representación...)

e. La escuela es una institución con acentuada dimensión nomotética

En todas las instituciones se mezclan los componentes nomotéticos y los componentes ideográficos (Hoyle, 1986). La dimensión nomotética (nomos=ley) subraya el papel que las personas representan, lo que en la actuación hay de interpretación, la condición de personajes. La dimensión ideográfica (idios=peculiar, personal) se refiere a la forma de ser individual, de su identidad personal. Ambas dimensiones se combinan de manera diferente según la cultura de cada institución. Quien ejerce la dirección debe adoptar ese papel, a vestir, hablar y comportarse como tal.

La intensa presencia del componente nomotético condiciona la convivencia escolar. Nos relacionamos como somos en la escuela, pero también como indican los papeles que tenemos que representar.

• La escuela es una institución androcéntrica

Aunque la escuela mixta esté ampliamente implantada la feminización sigue existiendo al mantenerse los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento.

La convivencia en la escuela está marcada por patrones sexistas, menos acentuados que lo estaban hace tiempo, pero todavía muy sólidos (Santos Guerra, 2001).

Para que una escuela sea coeducativa no basta que en ella estén mezclados los niños y las niñas. Quedan muchas vertientes que permanecen ancladas en el sexismo: la filosofía

que emana de los textos, las formas de comportarse, el lenguaje utilizado, las relaciones entre las personas, las expectativas sobre el alumnado, el aprendizaje del género (Arenas, 96; Oliveira, 1999)...

• La escuela es una institución con fuerte presión social

Aunque reiteradamente decimos que la escuela tiene que ser el motor que impulse la transformación y la mejora de la sociedad, lo cierto es que la escuela sufre una presión social que dificulta sus movimientos innovadores (Santos Guerra, 2014, 2015).

La sociedad vigila a la escuela para que en ella no se rompan las pautas culturales hegemónicas. Basta que se produzca un hecho heterodoxo para que se le echen encima agentes sociales que velan por el mantenimiento de lo "políticamente correcto".

Podría pensarse por estas características de la escuela que no está incapacitada para la educación intercultural (curiosa redundancia: no hay educación auténtica que no sea intercultural). No es así. La escuela es también un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica. La escuela es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas reflexiones anteriores no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión.

Construir una escuela democrática (Jares, 1998) es un excelente camino para que aprendamos a respetar los derechos humanos.

"Nos movemos en un contexto de trabajo que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capaz de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las prácticas de la vida cotidiana". (Martínez Bonafé, 1998).

Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entraña para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida para iniciar un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Gimeno (1998) plantea cinco vertientes desde las que se puede construir una escuela democrática: acceso universal a la educación, contenidos que favorezcan una formación auténtica, prácticas organizativas y metodológicas que no conviertan a la persona en una mera consumidora de educación, relaciones interpersonales asentadas en el respeto y vinculaciones enriquecedoras entre la escuela y la comunidad.

Epílogo

La escuela es la gran mezcladora social. Es necesario aprender a convivir en la escuela. El conocimiento se convierte en un arma peligrosa cuando no existe la solidaridad y la compasión.

La finalidad de la escuela es facilitar las herramientas para entender el mundo y cultivar la convivencia para hacer un mundo más habitable en que podamos todos y todas vivir felizmente.

Si el conocimiento que se adquiere en las escuelas sirviera para dominar, engañar y explotar mejor al prójimo, más nos valdría cerrarlas. No hay conocimiento útil si no nos hace mejores personas.

No es fácil. No es rápido. Pero es necesario avanzar. Los valores no se consiguen, se persiguen. Esta es la tarea: potenciar la dimensión intercultural que busca una estructura integradora, que se basa en actitudes solidarias, que tiene como fin la educación en valores para una sociedad democrática que extienda de manera efectiva el respeto a los derechos humanos. Como dijo en el siglo XV Pico della Mirandola, en su Oración sobre la dignidad del hombre, hay que conquistar la humanidad.

Miguel Ángel Santos Guerra
Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga.

Referencias bibliográficas en la web <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Programa Golden5ⁱ: una mirada positiva al desarrollo del alumnado

M^a José Lera Rodríguez
Universidad de Sevilla



María José Lera es doctora en Psicología y profesora titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Coordinadora del proyecto europeo Golden5 (2004-2008), que fue seleccionado como una de las mejores 10 prácticas educativas de Europa, y condecorado por la comisión europea como mejor programa de formación del profesorado a nivel europeo. Actualmente se está llevando a cabo en muchas escuelas de Lituania, Polonia, Noruega, Brasil, Estado Español, con especial énfasis en el País Vasco, donde más de 200 centros siguen esta nueva mirada; por su particular importancia hay que destacar el Golden5 en la devastada Franja de Gaza, donde se forma semanalmente a formadores Golden para paliar la enorme traumatización que toda la comunidad sufre (proyecto subvencionado por la AACID -2011 a 2014-, y actualmente por la Diputación de Sevilla -2015-).

Contacto: lera@us.es

Resumen

El GOLDEN5 es un programa escolar universal que tiene como objetivo aumentar la motivación interna del alumnado, y al mismo tiempo mejorar su propio desarrollo como persona. Está dirigido a la clase en su conjunto, y a su vez pone especial atención en estudiantes con discapacidades y/o en riesgo de exclusión social. Aunque el programa se ajusta a la Educación Primaria, dado que los problemas son más visibles en Educación Secundaria y sobre todo en los primeros años, el programa GOLDEN5 fue creado especialmente para dar respuesta a los problemas de 1º y 2º de la ESO (Lera, 2009).

Palabras clave

Motivación interna, desarrollo personal, grupo-clase, alumnado con discapacidades, alumnado en riesgo de exclusión social, gestión de aula, construyendo relaciones, clima social, aprendizaje ajustado, familia-escuela.

ⁱProyecto 19090-2004-1-COM-1.2.1. financiado por la Unión Europea, seleccionado como una de las mejores 10 prácticas educativas de Europa, y condecorado por la Comisión Europea en la categoría bronce en el año de Innovación educativa y Creatividad en el año 2009.

El punto de partida

La situación de partida en el año 2004, cuando surge el proyecto, no ha cambiado mucho. Los problemas que manifiesta más frecuentemente el profesorado son la falta de atención, de esfuerzo, y de interés por parte del alumnado (problemas de motivación). Si bien no son los únicos descontentos; el alumnado en general también sufre de otro malestar. En la transición a la educación secundaria el ambiente escolar se vuelve más impersonal, más formal, más evaluativo y más competitivo que en la escuela primaria. Esto ocurre en una etapa evolutiva, la adolescencia, en la que precisamente el alumnado necesita más confianza, autonomía y seguridad. Además, en estas edades, la influencia de la percepción del profesorado y del grupo de iguales respecto a sus compañeros, va a ser determinante en el ajuste escolar y bienestar de los y las estudiantes.

El papel del profesorado como agente que influye en los procesos de grupo que se dan en la convivencia en el aula es especialmente relevante, así como su impacto en la motivación y rendimiento del alumnado (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). El rol del profesorado parece ser crucial en el mejoramiento del ajuste del grupo de estudiantes y en el incremento de su auto-estima. Al mismo tiempo, juegan también un rol importante como mediadores de la percepción social de sus compañeros y compañeras de curso.

Teniendo en cuenta estas bases nos propusimos² crear un programa educativo que dotase al profesorado de más recursos para desarrollar una práctica educativa dirigida a la optimización del desarrollo del alumnado, teniendo en cuenta la diversidad, y especialmente al alumnado en riesgo de exclusión social y/o de fracaso escolar. El programa Golden5 se fundamenta en tres

² Equipo compuesto por: Knud Jensen, Frode Joesan, Joanna Symanska, Elena Bucolliero, Joelle Timmermans, y María José Lera (coord.).

componentes: el principio Golden, las áreas Golden y los pasos claves, que son explicados a continuación.

El principio Golden

El principio general del programa es el llamado "principio Golden" (Lera, K. Jensen, F. Jonsang et al., 2009), que se centra en cómo generar emociones positivas especialmente en el aula entendida como contexto grupal. Este principio se nutre de tres teorías (1) las expectativas del profesorado (Rosenthal, 1991), (2) la importancia de las atribuciones (Heider, 1958; Weiner, 1985), y (3) el efecto audiencia (Cottrell, 1975). Estas teorías explican y fundamentan la necesidad de mantener una mirada positiva, centrada en lo que queremos, en las fortalezas y en la superación de obstáculos; una mirada que significa tener expectativas altas de todos y cada de los alumnos y alumnas del aula, pues si nuestras expectativas son altas, enseñaremos mejor seremos conscientes del efecto audiencia y podremos utilizarlo para multiplicar el poder de las atribuciones positivas (ver grafico 1).

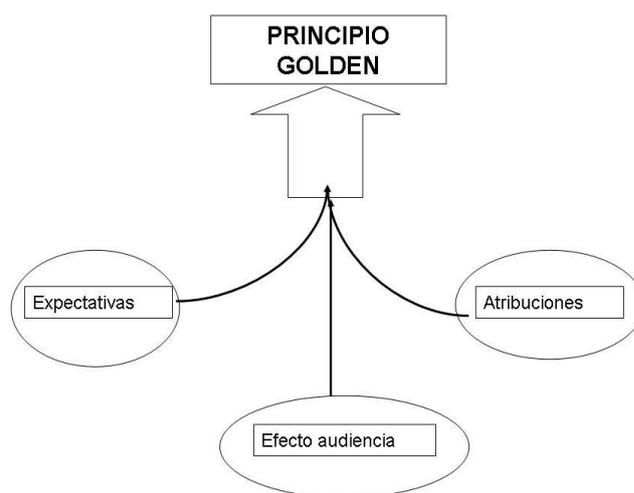


Ilustración 1.- Principio Golden

Si el profesorado puede cambiar la percepción y expectativas de una o un estudiante, si señala los aspectos positivos de esa persona en grupo, incrementará el efecto audiencia y a nivel individual será más probable que genere expectativas más positivas, más humanas y acordes con su desarrollo. En definitiva consistirá en crear una atmosfera de adecuadas relaciones, donde el alumnado sea considerado Golden, es decir, con suficientes habilidades como para “brillar” y especialmente quienes normalmente destacan menos por sus logros y más por sus desajustes.

Para llevarlo a cabo el profesorado deberá tener un conjunto apropiado de herramientas para entender el funcionamiento de un grupo, y poder gestionarlo lo más óptimamente posible. Igualmente tiene que contar con suficientes recursos para construir adecuadas y positivas relaciones con sus estudiantes, crear un clima de

aula que facilite las relaciones y los procesos de aprendizaje. La flexibilidad en el aprendizaje también tiene que ser considerada, la diversidad debe ser entendida como un aula que ofrece una variedad de actividades, acorde a las características generales de los y las adolescentes, e igualmente diferentes para ajustarse a sus necesidades y particularidades que cada persona posee (entorno enriquecido). Por último, es necesaria la implicación de las familias para que el cambio de percepción social y de autopercepción tenga lugar.

Las áreas Golden

El programa Golden5 se estructura en cinco áreas, llamadas áreas Golden y que consideramos necesarias y relevantes para que el profesorado pueda cambiar su aula, y ayudar al alumnado que más lo necesite (ver cuadro 2).



Ilustración 2. Áreas Golden

a. Gestión de aula

El área 1 o Gestión de Aula (Lera, Jensen, & Joesang, 2009) está basada en la motivación externa, o qué se puede hacer desde fuera para crear un entorno que facilite la atención, la buena convivencia y el aprendizaje. Desde el paradigma conductual y contextual numerosas investigaciones han mostrado estrategias eficaces para gestionar el grupo clase; saber cómo actuar para evitar problemas, enseñar comportamientos deseables a través del establecimiento de reglas, rutinas y procedimientos, supervisar, orientar y proporcionar una buena retroalimentación, utilizar señales visuales, tener un entorno que facilita la autonomía, entre otras. Una adecuada gestión de aula aumenta las relaciones positivas entre iguales, disminuye los comportamientos agresivos y perturbadores (Luckner & Pianta, 2011) y mejora el rendimiento escolar (Wubbels, 2011).

b. Construyendo relaciones

El área 2 o construyendo relaciones (Szymanska & Timmermans, 2009) se basa en la importancia de tener relaciones de afecto y apoyo entre profesorado y alumnado. Se fundamenta claramente en la teoría de la autodeterminación y la necesidad de estar bien relacionado (Deci & Vansteenkiste, 2004). En la construcción de buenas relaciones se incluyen muchos aspectos afectivos como sonreír, mostrar afecto, hacer bromas, compartir humor, estar preocupado por ellos o por ellas individualmente, mostrar confianza en el alumnado, hablar muy bien de ellas o de ellos... Unas buenas relaciones son la base para que el alumnado se sienta más seguro y aceptado, participe más en el aula, aumente su motivación escolar y su confianza.

Adicionalmente la importancia de las relaciones profesorado-alumnado está estrechamente conectada con la gestión de aula; los estudios confirman que sin una buena relación con el profesorado las estrategias para la gestión del

aula funcionan mucho menos. La relación profesorado-alumnado es la base para la aceptación de reglas, procedimientos y facilitación de la disciplina (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008).

c. Clima social

La tercera área es el clima social (Buccoliero, 2009) basada en la mejora de las relaciones entre iguales, la cultura de la identidad de grupo y la satisfacción de las necesidades logro, afiliación y sentimiento de comunidad. El profesorado tiene la oportunidad y la responsabilidad de optimizar las relaciones entre iguales en el aula. Cuando el profesorado de manera intencional tiene más control de las redes sociales del grupo, más comprensión de los procesos que se generan, y actúa más proactivamente ante el acoso escolar, aumenta la participación del alumnado, se reduce el acoso, se respetan más las reglas, y en general se implican más en las actividades escolares (Gest & Rodkin, 2011).

La realización de ejercicios de autoconocimiento, el tener reglas en positivo de un buen trato entre iguales, potenciar el trabajo cooperativo, los fines comunes en el aula, la ayuda mutua, son algunas de las estrategias que se proponen; en definitiva consiste en facilitar comportamientos y actitudes dirigidos a un interés social, que sobre la base de la psicología individual de Adler, es una de las variables dinámicas para impulsar la motivación y un adecuado desarrollo personal (Ansbacher & Ansbacher, 1959).

d. Aprendizaje ajustado

La cuarta área es el Aprendizaje Ajustado (Jensen, Joesang, & Lera, 2009a) basada en los principios aportados desde la psicología de la instrucción, añadiendo todas las variables motivacionales del pensamiento, y fundamentado en las necesidades psicológicas de autonomía y competencia de la teoría de la autodeterminación (Deci & Vansteenkiste, 2004). Escuchar activamente al alumnado, tener estructuras que promuevan la

inclusión de todos los y las estudiantes, promover el interés personal en las materias escolares, presentar problemas reales, proporcionar una variedad de tareas y actividades en el aula de distintos niveles de dificultad, dar una ayuda adecuada que garantice una mejora de los resultados, destacar los éxitos ante que los errores, dar más atención y ayuda a quien más lo necesita, son algunas de las estrategias factibles de implementar en el aula sin mucho esfuerzo, y con resultados previsibles.



e. Familia-Escuela

La quinta área es acerca de la familia (Jensen, Joesang, & Lera, 2009b) y la necesidad de compartir con los padres y madres los aspectos positivos de sus hijos e hijas, de utilizar en el mejor sentido el poder de las atribuciones y las expectativas. Cuando el contexto escolar y familiar caminan en la misma dirección, refuerzan los mismos comportamientos, y ambos comparten las altas expectativas, los resultados mejoran, y se consiguen cambios visibles.

Fomentar las fortalezas del alumnado, tener y expresar altas expectativas a las familias, comunicar mensajes positivos, son estrategias que facilitan un desarrollo de un estilo optimista que

favorece la esperanza, y a su vez la persistencia, esfuerzo y atención a las tareas; son fáciles de utilizar y suponen cambios significativos en la vida de muchos estudiantes.

Pasos claves

Cada una de las áreas Golden proporciona un conjunto de “pasos claves” (Lera et al., 2009), es decir, pautas de comportamiento y/o actividades concretas que facilitan el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de las áreas y el principio Golden. Estos pasos claves tienen como denominador común hacer “brillar” al alumnado, destacando los aspectos más positivos en presencia del grupo, y favoreciendo una percepción de los y las estudiantes como “Golden”. Los pasos claves más usados por el profesorado son los primeros de cada área, para mejor ilustración pueden verse en el siguiente cuadro (ver cuadro 3).

Esta puesta en práctica de los pasos claves conlleva un seguimiento que incluye: una formación, una evaluación periódica y una reflexión por parte del profesorado. Este proceso le permite experimentar, evaluar los resultados, y ser consciente de los efectos que su comportamiento pueden tener en cada estudiante.

El conjunto de materiales explicativos del Principio Golden, las cinco Golden áreas, y los pasos claves para facilitar su puesta en práctica, constituyen el contenido teórico del programa Golden5. Para llevarlo a cabo disponemos de una página Web, en la que se presenta el programa, y un Tutorial que intenta facilitar su implementación y que ofrece diferentes herramientas interactivas para el profesorado (www.golden5.org).

Áreas Golden	Pasos claves
1. Gestión de aula	1.1. Flujo y Continuidad: No dejar que un comportamiento interrumpa la lección o el trabajo, intentando gestionar la mala conducta y al mismo tiempo, seguir impartiendo la clase.
	1.2. Atención: Poner atención y alabar ante toda la clase conductas positivas o comportamientos y actitudes que queremos que se repitan.
	1.3. Proactividad: Resolución de problemas en niveles bajos (en privado, voz baja, cerca del alumno o la alumna, antes o después de la clase)
2. Construyendo relaciones	2.1. Nombrar: cuando nos dirigimos al niño/a; y estar seguros de “mirar” directamente al menos una vez en cada lección. (Observarles, permanecer cerca, elogiarles, ayudarles, etc.)
	2.2. Retroalimentación: Dar una retroalimentación positiva y constructiva al alumnado, y enfocarlo hacia alternativas y comportamientos positivos.
	2.3. Momento de oro: mostrar interés hacia el niño o la niña y hablar sobre asuntos no escolares.
	2.4. Rumores positivos: Hablar positivamente al alumnado cuando otras personas adultas o menores están delante.
3. Clima social	3.1. Conocimiento del alumnado de cada uno de ellos/as entrevistándolos, con actividades diferentes, tiempo de corros, bingos sociales, etc.
	3.2. Elaborar 3-5 Reglas Positivas entre toda la clase referidas a las relaciones y al trato con los demás.
	3.3. Promoción social sistemática y evaluación (con qué están satisfechos el profesor/a y/o los alumnos/as, en qué son buenos)
4. Aprendizaje ajustado	4.1. La elección: Los alumnos y alumnas serán capaces de elegir de entre diferentes tareas, diferentes niveles o diferentes estrategias de trabajo.
	4.2. El bolígrafo verde: corregir libros y pruebas con un bolígrafo verde en vez de con uno rojo centrándose en que está bien, qué puede ser mejorado, etc.
	4.3. Evaluación privada del alumnado, no delante de otras personas sean del alumnado o del profesorado. Hablar con cada cual en privado, dándoles información concreta de como poder mejorar.
5. Familia Escuela	5.1. Contactos regulares con la familia con un mensaje positivo. (Usar el teléfono, o en vez de eso, escribir en una nota especial para las o los 5 estudiantes Golden)
	5.2. Pregunta a las familias en entrevistas o reuniones sobre como creen que sus hijos o hijas se las arreglan de forma autónoma y prosperan.
	5.3. Información: Usar un cuestionario concerniente a motivación/ autoestima/ modificaciones académicas/ expectativas/ modificaciones sociales para aumentar la expectativa sobre sus propios hijos o hijas.

Ilustración 3. Pasos claves

Conclusión

Son muchas las experiencias de profesorado de todas las etapas educativas que documentan el éxito del programa. Esta nueva mirada no solamente afecta positivamente en el desarrollo del alumnado, sino indiscutiblemente también al profesorado, que encuentra una nueva manera de gestionar los problemas y las frustraciones; encuentra una retroalimentación positiva, disminuye el estrés y le proporciona una mayor satisfacción en el desarrollo de su labor docente. Los resultados cuantitativos del programa fueron evaluados en el año 2007, con resultados altamente positivos en el aumento del rendimiento académico, la sociabilidad y la autoestima. Actualmente se está haciendo de manera más cualitativa, centrándonos en estudios de caso documentados por el profesorado, y analizando los procesos de cambio individuales y de grupos de profesorado. Las presentaciones de estas experiencias se han llevado a cabo en encuentros sobre innovación educativa basadas en experiencias Golden5, como han sido las XIII Jornadas de Proyectos de Innovación Educativa, organizadas por los servicios educativos de Guipuzcoa (Kerejeta, 2014) o las recientemente realizadas en Polonia (ver <http://golden5.metis.pl/>).

Las sombras del programa Golden5 también existen, y estas se centran en las dificultades para iniciar y mantener los procesos de cambio en el centro educativo. Para su abordaje nos basamos en la Teoría del Cambio Intencional (Boyatzis, 2006) que nos permite analizar las fortalezas y las dificultades del grupo; sin embargo, nos encontramos con muchos inconvenientes procedentes de la propia estructura del sistema escolar como es la inestabilidad del grupo de profesorado, la carga burocrática, o las elevadas ratios; además de estar un sistema más preocupado por el rendimiento escolar que por el desarrollo humano de las personas que lo integran. Estos aspectos no solo dificultan el inicio

de los procesos de cambio, sino sobretodo desaniman al profesorado comprometido e innovador que apuesta por cambiar su metodología.



Superando obstáculos el Golden5 continúa. Actualmente se está llevando a cabo en muchas escuelas de Lituania, Polonia, Noruega, Brasil, Estado Español, con especial énfasis en el País Vasco, donde más de 200 centros siguen esta nueva mirada. Por su particular importancia hay que destacar el Golden5 en la devastada Franja de Gaza, donde se forma a profesorado y equipos de orientación para paliar la enorme traumatización que toda la comunidad sufre (proyecto subvencionado por la AACID -2011 a 2014-, y actualmente por la Diputación de Sevilla -2015-).

Bibliografía

Ansbacher, H., & Ansbacher, R. (1959). *La psicología individual de Alfred Adler*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *The Journal of Management Development*, 25(7), 607-623.

Buccoliero, E. (2009). Area Golden: Clima Social. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cottrell, N. B. (1975). Heider's structural balance principle as a conceptual rule. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 713-720.

- Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Willey.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Jensen, K., Joesang, F., & Lera, M.-J. (2009a). Area Golden: Aprendizaje Ajustado. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Jensen, K., Joesang, F., & Lera, M.-J. (2009b). Area Golden: Relaciones Familia-Escuela. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Kerejeta, E. E. (2014). GOLDEN5 programa, para brillar en la escuela. *Argia*, 13 de julio, 4-9.
- Lera, M.-J. (Ed.). (2009). *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lera, M.-J., Jensen, K., & Joesang, F. (2009). Area Golden: Gestión del aula. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lera, M.-J., Jensen, K., Joesang, F., Buccoliero, E., Symanska, J., & Timmermans, J. (2009). Principio Golden. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lera, M. J., Jensen, K., Joesang, F., Buccoliero, E., Symanska, J., & Timmermans, J. (2009). Pasos Claves. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Rosenthal, R. (1991). Teacher Expectancy Effects: A Brief Update 25 Years after the Pygmalion Experiment. *Journal of Research in Education*, 1(1), 3-12.
- Szymanska, J., & Timmermans, J. (2009). Area Golden: Construyendo relaciones. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.

Convivir en la diversidad: un reto educativo y social

M^a Antonia Casanova
Universidad Camilo José Cela



M^a Antonia Casanova es profesora asociada de la Universidad Camilo José Cela y Directora de formación del Instituto Superior de Promoción Educativa. Inspectora de Educación, Subdirectora general de Educación Especial (1996-1999) y Directora general de Promoción Educativa en la Comunidad de Madrid (1999-2007).

Contacto: macasanova@gmail.com

Breve resumen

El modelo educativo repercute directamente en la conformación de la sociedad. Por esa razón, si se desea convivir en un contexto democrático y participativo, se hace preciso implementar un sistema de educación inclusivo, que atienda a la diversidad y favorezca la mejor formación del conjunto de ciudadanos, promoviendo la diferencia y eliminando la desigualdad. Se exponen a continuación algunas ideas para alcanzar esa convivencia en la diversidad a través de una educación de calidad para todos, mediante la aplicación tanto de medidas generales como de actuaciones en el aula, responsabilidad principal de los docentes.

Palabras clave

Educación inclusiva, atención a la diversidad, derecho a la educación, diseño universal para el aprendizaje, accesibilidad.

Educar, ¿para qué sociedad?

Que cualquier decisión adoptada en educación tiene repercusiones sociales resulta casi una obviedad, aunque muchas personas (incluso profesionales) todavía no estén convencidas de ello. Para bien o para mal, la educación conforma el futuro de la persona y de la sociedad. De ahí su importancia decisiva y, por lo mismo, el interés que despierta en los gobiernos para implantar leyes que favorezcan su propia ideología, incluso al margen del beneficio general de la población.

Por ello, resulta fundamental adoptar posiciones claras en relación con una decisión tan importante como optar por uno u otro modelo de sociedad, para definir, a continuación, el consecuente modelo educativo que será necesario para que el perfil de la ciudadanía que se forme en él colabore activamente en la búsqueda y mejora de la sociedad y el logro de la deseada.

Si afirmamos otra obviedad parecida a la expuesta al comienzo de este texto, diremos que actualmente la sociedad es sumamente diversa, especialmente por lo que se refiere a las personas que la conforman. Sin duda. Y ello gracias a las notas con las que podríamos caracterizar el momento presente de nuestra realidad contextual:

- a) Gobiernos democráticos
- b) Movilidad de la población
- c) Generación permanente de nuevos conocimientos
- d) Avances tecnológicos
- e) Celeridad en los cambios

Hay que dar por sobreentendido que la democracia es un modelo de gobierno que promueve la diversidad, dado que respeta las diferencias de todo tipo y, no solo eso, sino que las valora y las considera enriquecedoras y

valiosas para el avance personal y social. La movilidad de la población es otro hecho cierto que, si bien tiene sus razones mayoritarias en motivos económicos (laborales, al fin), también se debe al acceso a nuevas realidades que motivan para viajar y profundizar en el conocimiento de países, gentes y costumbres distintas a las nuestras. A esta realidad contribuyen con fuerza las tecnologías de la información y la comunicación, evidentemente, que nos permiten conectar de modo permanente con cuanto pueda interesarnos, sin barreras. Y también con personas de todas las partes del mundo, virtualmente, a través de las redes sociales de modo fundamental. Este conjunto de circunstancias nos lleva a convivir con múltiples personas de cualquier país y cultura, en nuestra propia tierra o mediante Internet. Pero nos conocemos y nos comunicamos: algo impensable hace no tantos años y que nos ha cambiado la vida de manera sustancial.

Además, nos aseguran que vivimos en la sociedad del conocimiento. Es cierto que los nuevos descubrimientos en todos los ámbitos (científicos, tecnológicos, psicológicos, artísticos, etc.) avanzan a velocidades inauditas. Eso no nos asegura nuestro acceso al conocimiento, aunque sí es posible afirmar que incrementa notablemente la información masiva que recibimos. Si fuéramos capaces de procesar esa información, efectivamente, llegaríamos al conocimiento del que se nos habla. En parte se alcanza, si bien no con la generalización que se desea. Está garantizado el acceso a la información, también a través de la tecnología, y eso influye fuertemente en nuestro modo de enfocar la realidad y nuestro futuro individual. Como expresa Pizarro (2003: 26): “El volumen de noticias que manejaba un hombre del siglo XVI en toda su vida es inferior al que cualquier hombre actual puede leer en una edición del *New York Times* del domingo”. Son “detalles” que se deberían tener en cuenta al idear los sistemas educativos actuales.

A este planteamiento hay que añadir la celeridad con que se producen estos avances, estos cambios. Casi no tenemos tiempo de asimilar una situación, una circunstancia determinada, cuando ya nos encontramos en otra bien diferente. Antes se afirmaba que los cambios de actitudes llevaban un tiempo considerable. Yo sigo pensando que esto es así, pero también que no tenemos mucho tiempo para esa transformación interna que exigen las nuevas realidades, las situaciones sobrevenidas con las peculiaridades sociales comentadas hasta ahora. Parece que cambiamos, pero la verdad es que no es tan grande ese cambio cuando nos enfrentamos a situaciones vitales que nos exigen demostrar nuestra nueva actitud. Eso ya suele resultar más difícil. La teoría se va generalizando, pero cuesta todavía aplicarla en la vida diaria.

Estos comentarios relacionados sobre todo con cambios sociales evidentes, deberían estar repercutiendo en los planteamientos de los sistemas educativos y también en sus prácticas habituales, ya que no es igual, precisamente, vivir en momentos en que una persona podía dominar el conjunto de los conocimientos que poseía la humanidad que ahora, época en la que cada día se incrementan los saberes de forma exponencial, lo cual imposibilita el dominio del conocimiento total y su actualización permanente. Nos especializamos en determinadas temáticas y vamos informándonos de ciertos avances (los más difundidos), intentando no quedarnos al margen de la actualidad en esos ámbitos parciales del conocimiento y que necesitamos para ejercer nuestra profesión o nos interesan por motivaciones particulares.

Sin embargo, pareciera que la escuela ignora estas realidades aludidas. El modelo, en buena parte y en demasiadas partes, continúa siguiendo pautas iguales a las de siglos pasados, como si fuera de la institución no hubiera ocurrido nada. Como si lo

fundamental fuera acumular conceptos o hechos, como si viviéramos en contextos homogéneos de población, como si no existiera la tecnología, como si... Ahí está la escuela, en “como si” no pasara nada en el exterior. Pero pasa. Y el alumnado lo sabe y lo vive, en muchas ocasiones de forma dramática. Para una parte de nuestro alumnado actual entrar en su escuela supone dar un paso atrás en el tiempo de cincuenta años o más. De este modo, se encuentra poco interés en asistir al centro y menos aún en lo que ocurre dentro de él. Además, hay que preguntarse si esta educación anquilosada en el tiempo, es la que queremos realmente para el futuro social, porque yo creo que no. Ni siquiera compartiría esta afirmación el profesorado que sigue las rutinas de hace mil años en sus clases. No quiere eso, pero no cambia sus prácticas pedagógicas. Ese es el dilema en que nos encontramos, quizá por inseguridad personal-social, quizá por desconocimiento, quizá por resistencia al cambio, simplemente.

Pero hay que decidirse y dar un paso al frente. Si los conocimientos están al alcance de nuestras nativas y nativos digitales, parece razonable que su transmisión y memorización no constituya el sentido esencial de la escuela, el eje central y casi único de su razón de ser. Como, por otra parte, sigue siendo en buen número de nuestros “mejores” colegios.

Escuela alternativa, pero pronto

La escuela alternativa que propone Tonucci en sus geniales viñetas, tiene que llegar ya, recogiendo los valores y las peculiaridades de nuestra sociedad, de manera que la educación institucional cumpla con la función que desde siempre se le ha encomendado: preparar para la vida. Si la vida ha cambiado, la educación debe cambiar.

UNA ESCUELA ALTERNATIVA



PARA CONCEJO EDUCATIVO DE PALENCIA

Comencemos por reconocer que la sociedad no acepta a quien no conoce. Que los prejuicios entre las personas nacen (y se incrementan) por el desconocimiento del “otro”. Por eso, si las personas debemos convivir juntas, la mejor fórmula para lograrlo será que nos eduquemos juntas, ya que cuando se pretenden esos inexistentes “agrupamientos homogéneos”, se dificulta enormemente el aprendizaje de quienes resultan ser un poco más diferentes. No es la solución intentar que todo el alumnado salga “igual” de la escuela, sino conseguir que cada cual conserve sus diferencias, las desarrolle, alcance el mayor grado en sus capacidades iniciales y consiga las competencias para la vida imprescindibles en la sociedad del siglo XXI. Cuando el alumnado se siente tratado de manera uniforme, se genera una violencia sistémica que es difícil de superar y que entorpece claramente el buen clima en los centros y el aprendizaje satisfactorio en cada alumno o alumna. No me resisto a reproducir un fragmento de Ross (1999: 45), que expone de forma magistral el problema de violencia que genera el

sistema en sus estudiantesⁱⁱⁱ: “La violencia sistémica se lleva a cabo mediante una progresión de supuestos que empiezan con la creencia de que es posible estandarizar a los alumnos, sus capacidades y sus expectativas. Esta creencia permite que los responsables de la escuela estratifiquen a sus alumnos, ignoren las diferencias individuales y dispensen un trato homogéneo. (...) Este sistema no sólo retrasa el desarrollo personal y de todo el potencial propio, sino que perjudica también a la sociedad. Los niños a quienes se les ha detenido el desarrollo mediante prácticas perniciosas del sistema escolar no contribuyen a la sociedad en la forma en que podrían haberlo hecho si el sistema educativo hubiera estado a la altura de las expectativas. Si las escuelas tienen que desarrollar todo su potencial como catalizadores en la creación de una sociedad más igual, hay que abordar el problema de la violencia educativa sistémica”.

ⁱⁱⁱEstudiantes hace referencia tanto a alumnos como a alumnas. Es por no repetir “alumnado” y, además, en este caso, por respetar la terminología usada por las autoras.

Para llegar a las metas educativas previstas, parece inevitable cambiar algunas (o muchas) de las prácticas actuales que se siguen en nuestras aulas. Afortunadamente, no de forma general. Muchos maestros y maestras, profesorado de Secundaria..., ya han decidido formar al alumnado para vivir hoy, y se sienten plenamente gratificados con su ejercicio docente.

Nuestro sistema acepta la educación inclusiva como modelo general de funcionamiento, lo cual supone que todos los niños y niñas, sean cuales fueren sus características personales, su singularidad, deben educarse en la misma escuela. Si bien, atendidos con la mejor y mayor calidad posible, claro. No se trata de que se facilite su accesibilidad al edificio y se eleven barreras infranqueables para el aprendizaje. Parece obvio. Esto significa que se asume la diferencia y la diversidad como una realidad positiva (ver cuadro 1) y que, por lo tanto, el sistema debe ofrecer respuestas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados en un centro. Hay que insistir en la necesidad de que sea el sistema el que se adapte al alumnado y que no continuemos exigiendo la adaptación de cada niño o niña a los requerimientos rígidos de un sistema. Por eso -y para aclarar el punto de partida-, entendemos la educación inclusiva como la que requiere que el sistema educativo se adecue, se flexibilice, para que la escuela sea capaz de atender a cada estudiante con sus diferencias; es decir, que las instalaciones, los equipamientos, los recursos didácticos, el diseño curricular, la organización, la formación del profesorado... Todo al servicio del conjunto de la población que se educa, en función de su singularidad. Como es fácil deducir, este planteamiento exige flexibilidad en el diseño curricular y en la organización para que el aprendizaje se convierta en accesible de forma universal.

Partiendo de esta evidencia, todos, todas, somos diferentes y singulares en el mundo. Por eso, Gaarder (1997: 15) se enoja mucho, en palabras de Joakim, al oír ciertas expresiones, bastante frecuentes por otra parte: “La gente suele hablar de un día “normal y corriente”. Cuando oigo eso me enfado muchísimo, porque ningún día es igual a otro y, además, no sabemos cuántos días de vida nos quedan. Aún más tonto (...) resulta hablar de un chico “corriente” o de una chica “normal y corriente”. Eso sólo lo decimos cuando no queremos molestarnos en conocer mejor a las personas”.

Insistiendo en la frase con la que comenzamos este apartado, parece que ya es hora de asumir, por un lado, que las diferencias son un motivo de enriquecimiento y, por otro, que resulta imprescindible modificar determinadas prácticas docentes, escolares, para favorecer el adecuado desarrollo de cada niño y niña o adolescente de nuestra educación obligatoria. (Cuadro 1: Las diferencias del alumnado en los sistemas educativos).

Antes de entrar a detallar, aunque sea someramente, estos cambios necesarios, me atrevo a proponer algunas medidas generales que considero imprescindibles para que sea posible este avance en el interior de los centros y que comprometen tanto a todos los profesionales de la educación, como a las Administraciones que ordenan el sistema:

1. Establecimiento y aplicación de un currículum universal (es decir, accesible) básico y obligatorio para toda la población, que garantice una educación con calidad suficiente para desarrollar una vida digna, tanto personal como socialmente.
2. Flexibilización curricular y organizativa, para que se pueda adecuar la enseñanza a las necesidades del entorno y a las características del alumnado.

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 3. Autonomía de los centros docentes, de manera que dispongan de capacidad para implementar el currículum en función de sus requerimientos y para optar por el modelo organizativo más adecuado y facilitador del aprendizaje. 4. Adopción de medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado, cuando la situación lo requiera. 5. Establecimiento de políticas para la compensación de desigualdades en educación, para el alumnado socialmente desfavorecido. 6. Coordinación del trabajo en este campo entre las diferentes administraciones, | <p>organizaciones y otras entidades dedicadas a la educación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Desarrollo de políticas globales que favorezcan el ejercicio del derecho a la igualdad de oportunidades educativas y sociales. 8. Formación inicial y permanente del profesorado, como garantía de calidad educativa en todos y cada uno de los centros. |
|---|--|

Cuadro 1: Las diferencias del alumnado en los sistemas educativos

De carácter general	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estilo cognitivo ■ Ritmo de aprendizaje ■ Intereses y motivaciones personales ■ Inteligencias múltiples ■ Sexo/género
De capacidad	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Alta capacidad intelectual ✗ Talento ✗ Dificultad de aprendizaje ✗ Discapacidad intelectual ✗ Discapacidad sensorial ✗ Discapacidad motora ✗ Trastornos generalizados del desarrollo
Por razones sociales	<ul style="list-style-type: none"> ● Itinerancia/migración ● Ubicación en entornos aislados o rurales ● Pertenencia a minorías étnicas o culturales ● Desarrollo en entornos desfavorecidos cultural y económicamente ● Desarrollo en entornos familiares desestructurados ● Desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo
Por razones de salud	<ul style="list-style-type: none"> ☼ Hospitalización ☼ Convalecencia ☼ Trastornos crónicos

(Adaptado de Casanova, 2011: 68)

Algunas medidas de carácter general

Con la experiencia que ya tiene nuestro sistema en lo que se refiere a la implementación de la escuela inclusiva, hay que señalar que se han ido tomando medidas en el sistema para favorecer la incorporación de todo tipo de alumnado al mismo. Con más o menos resultados eficaces, pero se han intentado diversas soluciones. Por dejar constancia de algunas de ellas, reconocibles para muchos docentes en ejercicio y relacionadas con las distintas situaciones del alumnado, citemos: refuerzos o apoyos educativos continuados, desdobles, optatividad, integración del currículum, permanencia de dos años más en la educación obligatoria, reducción de la escolaridad obligatoria, programas de Formación Profesional Básica, incremento del profesorado en las escuelas (apoyo dentro del aula), apertura flexible de las escuelas (atención a situaciones sociales diversas), prevención del absentismo escolar, flexibilización de la escolaridad obligatoria, programa de enriquecimiento en la escuela, programas de enriquecimiento extracurricular, evaluación psicopedagógica temprana, orientación a las familias y al profesorado, modelos de escolarización combinada, equipos de orientación específicos, para evaluaciones complejas (de discapacidad visual, auditiva, motora, tgd, alta capacidad...), servicio de personas intérpretes y traductoras, aulas de enlace (lingüísticas), materiales para enseñanza de una segunda lengua, aulas hospitalarias, centros educativo-terapéuticos, servicio de apoyo educativo domiciliario, aulas abiertas, centros rurales agrupados, etc.

A lo largo de la primera década de nuestro siglo, se han puesto en práctica muchas de estas alternativas, junto con modelos emergentes de “escuelas”, que, como digo, han resuelto situaciones de urgencia: escuelas de paz, escuelas interculturales, cultura del cuidado, ciberescuelas..., y un largo etcétera.

El profesorado comprometido se ha movilizado y el sistema ha intentado responder de forma rápida. En cualquier caso, se trata de buscar un modelo sistémico que ya no debe conformarse con escolarizar al alumnado de forma universal y gratuita, sino que debe conseguir la reducción de las desigualdades existentes mediante fórmulas válidas de educación que garanticen la calidad para todo el alumnado y la desaparición de la brecha social enorme que todavía se mantiene (Castejón y Zancajo, 2015: 20-24).

Claves para la atención a la diversidad y fomento de la convivencia

Si nos centramos en el quehacer institucional, hay que convenir que, en definitiva, quien tiene la llave para educar en la diversidad es el profesorado. La autonomía que se posee para el trabajo en el aula es un hecho cierto, a pesar de que deba acordar un modelo común, en equipo, con objeto de dar coherencia al discurso educativo que recibe el alumnado. Por ello, al margen de cualquier gran reforma que derive de la Administración, la escuela puede (y debe) educar para la sociedad en que desarrolla su función, ya que su tarea se centra en implementar el diseño curricular de manera que su alumnado lo interiorice, le sirva para su vida, le inculque el deseo permanente de aprender, le abra expectativas hacia el futuro y la innovación..., es decir, que no le convierta en un mero repetidor de saberes trasnochados y nada más. Saberes sí, por supuesto, pero incorporados a las propias estructuras mentales funcionalmente, y aprendidos mediante procedimientos compartidos que ayuden al establecimiento de relaciones personales válidas y positivas. La escuela enseña conocimientos, pero también enseña convivencia en la diversidad. De lo contrario tenemos difícil el logro de esa sociedad más equitativa a la que aspiramos.

Cuando hablamos de diseño curricular nos referimos tanto al que aparece para el conjunto del Estado, como a las programaciones de cada área, materia, curso o ciclo. Y también nos referimos a cada uno de los elementos que lo componen: competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Estos elementos son los que deberán flexibilizarse para conseguir el diseño universal para el aprendizaje, accesible para la mayoría en función de cómo tratemos cada uno de los elementos citados. La rigidez siempre excluye, deja a muchas personas fuera del sistema (primero, escolar; luego, social). Es obligado promover esa universalidad curricular que posibilite la inclusión y de impedir la inmovilidad rutinaria que aleja del aprendizaje a tantos niños, niñas y adolescentes. En definitiva, si las grandes metas de la educación no se convierten en currículo escolar, nunca llegarán a las aulas y, por lo tanto, el alumnado no conseguirá alcanzarlas.

Aunque, efectivamente, todos los componentes curriculares son importantes para disponer de las opciones variadas que requiere la atención a la diversidad, creo no equivocarme al afirmar que la clave para lograr la educación inclusiva está en la innovación metodológica y evaluativa dentro del aula. Por eso no me parece especialmente difícil implementarla, siempre que el profesorado esté dispuesto a cambiar determinadas prácticas relacionadas con ambos elementos. La metodología y la evaluación constituyen dos ejes sobre los que construir otra escuela, más personalizada y cooperativa, que impulse de manera decidida la educación pertinente para desembocar en la sociedad inclusiva en la que participar y convivir. Pero, a veces, estos cambios razonables parecen muros infranqueables, a la vista del esfuerzo y el tiempo que cuesta realizar mínimas modificaciones en el modo de hacer docente, quizá por la reiteración en el modelo tradicional de formación inicial del profesorado.

Estrategias metodológicas

La metodología comprende tanto métodos, como actividades o recursos didácticos que cada docente debe seleccionar o, incluso, elaborar, para trabajar determinados contenidos, obviamente no solo conceptuales, que dirijan por el mejor camino a la consecución de los objetivos y competencias previstos. En función del área que se trabaje, de la edad del alumnado del contexto social y del perfil de la ciudadanía idónea para el futuro, habrá que elegir unos u otros métodos, actividades o recursos. Estrategias metodológicas para la cooperación, para el fomento de la autonomía, para la participación, para la socialización de la persona, dirigidas a diferentes estilos cognitivos, respetuosas de distintos ritmos de aprendizaje, de diversas capacidades, talentos o culturas..., constituyen un bagaje de posibilidades que no se debe desperdiciar cuando se está al frente de un grupo variado de alumnos y alumnas. Añadimos a este planteamiento el de una organización flexible del alumnado en el aula y la conformación de grupos heterogéneos (VV.AA, 2011), para llevar a cabo tareas y proyectos diversos que favorezcan cualquiera de las estrategias citadas. Los recursos informáticos con los que se cuenta en la actualidad, pueden fomentar también el desarrollo de capacidades y adquisición de competencias mediante foros, chats, comunidades o aulas virtuales..., de modo agradable, atractivo para la mayoría de estudiantes, permitiendo una gran adaptabilidad a las características individuales. Por otra parte, la aplicación de múltiples modelos de actividad (global, interdisciplinar, disciplinar, individual, internivelar, de gran o mediano grupo, puntual, cíclica, de ampliación, de refuerzo, interna o externa al centro...) favorece, igualmente, la atención a la diversidad de la población escolarizada que es preciso atender en nuestro tiempo.

Modelo de evaluación

En función de la imprescindible coherencia curricular interna, si se practican esas estrategias metodológicas diversificadas para el aprendizaje universal, será necesario aplicar un modelo de evaluación que sea capaz de recoger ese cúmulo de experiencias que va adquiriendo el alumnado y que constituye, en definitiva, la formación global que debe valorarse y que, por supuesto, no se puede “medir” con algo tan limitado y simple como un examen escrito. Un procedimiento demasiado generalizado, homogeneizador, que echa por tierra toda la diversificación puesta en práctica mediante las metodologías citadas. Si hay que respetar y cultivar la diferencia, hay que evaluar con esos mismos principios. No con un examen distinto para cada niño o niña, claro, sino con técnicas y procedimientos que permitan conocer al alumno o alumna, realizar el seguimiento de sus aprendizajes, ajustar ese rico proceso y conseguir, en consecuencia, los mejores resultados para todo el grupo y para cada niño y niña (Casanova, 2007). Es decir, utilizando las técnicas de observación, entrevista, sociometría, encuesta, los trabajos individuales y grupales..., cuya información se refleja en el anecdotario, el sociograma o psicograma, la lista de control, la escala de valoración, la fotografía, el vídeo, la grabación oral... Son muchos los medios disponibles para poder evaluar, de la mejor manera, las competencias y objetivos alcanzados por diferentes caminos y singularizados a través de las diversas rutas que nos permiten los procedimientos evaluativos aludidos. No me parece difícil el cambio, pero, ciertamente, en algunos casos hay que considerarlo casi como una utopía a juzgar por lo que cuesta generalizarlo. Es fundamental valorar todo lo que hacen los alumnos y alumnas en el aula, no solo lo que hacen un día en dos horas cada tres meses (o cada quince días, me da lo mismo: ahora hay centros que dedican más tiempo a examinar que a enseñar). Así conoceremos a nuestro alumnado, lo apoyaremos en sus dificultades y lo

estimularemos en sus fortalezas. Cuidando el proceso se obtendrán mejores resultados, sin duda, ya que tendremos la posibilidad de cambiarlo cuando sea preciso. En definitiva, esta es la forma de adaptar el sistema a la población estudiante y no exigir el cambio inverso, haciendo pasar por idéntico raseo a todas las personas que se forman.

A modo de conclusión

¿Es más complejo el sistema educativo que se plantea la convivencia en la diversidad? Quizá. Pero si a través de la educación institucional hay que conformar la sociedad y, por lo tanto, el perfil de una ciudadanía que sepa desenvolverse en ella, creo que no hay otra opción. La educación es comunicación personal. Cuando esta situación no se da, no existe educación válida. Los niños y niñas aprenden cosas, sí, afortunadamente, a pesar de los requisitos sistémicos. Se relacionan entre si como pueden y aprenden a sobrevivir en el contexto que tienen. Pero, ciertamente, la educación no está apoyando este proceso como debiera. No nos extrañemos después del abandono escolar, de la falta de interés, etc., no, es la consecuencia lógica de planteamientos desfasados que no tienen sentido para nadie en el momento actual. Hay que decidirse por aplicar los cambios necesarios y conseguir que la escuela constituya un engranaje imprescindible y realmente importante para el porvenir de cada persona y del conjunto de la sociedad. Una sociedad con diferencias y sin desigualdades.

Bibliografía

Casanova, M.A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla; 9ª ed.

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Castejón, A. y Zancajo, A. (2015). *Inclusión, desigualdades y diversidad en la educación*

obligatoria. *Organización y gestión educativa*, XXIII (CVI), 20-24.

Gaarder, J. (1997). *¿Hay alguien ahí?* Madrid: Siruela.

Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.

Ross, J. y Watkinson, A.M. (coord.) (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.

VV.AA. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Convivencia y atención a la diversidad: riesgos y retos en tiempos convulsos

Miguel Angel Valverde Gea
Orientador escolar (Cádiz)



Maestro (Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Jaén) y Licenciado en Ciencias de la Educación por la especialidad de Organización y Dirección de Centros (UNED). Experiencia en los diferentes niveles del sistema educativo como maestro, director de centro, coordinador de centro de formación de profesorado, asesor y orientador escolar. Desde 1998 trabaja como orientador del IES Mar de Poniente de La Línea de la Concepción.

Ha coordinado y trabajado en diferentes proyectos y experiencias relacionadas con la compensación educativa, educación en valores, atención a la diversidad, convivencia, colaboración familiar... Ha presentado diversas ponencias y comunicaciones en Cursos, Jornadas y Congresos relacionados con su trabajo.

Contacto: depori@gmail.com
<http://entrepasillosyaulas.blogspot.com.es/>

Resumen

Convivencia y diversidad han sido y son dos conceptos clave para la escuela de entre siglos (desde finales de los años 80 hasta la actualidad). Simbolizan la evolución de un sistema educativo que busca la equidad como una de sus señas de identidad.

La diversidad de nuestros centros es una oportunidad para que estudiantes con orígenes (sociales, culturales y étnicos) diferentes y con capacidades, ritmos de trabajo y características distintas aprendan a convivir. Por consiguiente, la escuela es un laboratorio social en el que pueden aprender a convivir personas que tienen diferentes formas de pensar, sentir, actuar y vivir. La convivencia no solo se produce por estar juntos y compartir un espacio. Más bien, este aspecto produce conflictos, debido a la alta concentración de población escolar en un espacio relativamente pequeño y puede conducir a mayores rivalidades y fricciones personales y sociales.

El objetivo de la escuela debe ser producir "buena convivencia" tal y como se recoge en los objetivos generales que persigue el sistema educativo. Para que la convivencia sea de calidad tiene que, por un lado, producir experiencias significativas que superen las limitaciones que imponen los orígenes sociales, culturales y étnicos, las capacidades, el género, la orientación sexual, etc. Y, por otro lado, proporcionar a todo el alumnado unas oportunidades educativas equivalentes que le permita conseguir los objetivos educativos por medio de proyectos culturales diversificados. Sin justicia e igualdad de oportunidades no se puede conseguir una convivencia de calidad.

En un medio complejo y diverso como es el de la mayoría de los centros públicos, una convivencia de calidad requiere buenas propuestas y experiencias que favorezcan la integración de ese alumnado diverso para que comparta no solo espacios sino objetivos, actividades y metas. Además, se precisan propuestas diversificadas y de calidad para acceder al currículum común, con objeto de adaptar la enseñanza y compensar las desigualdades derivadas de capacidades y capital cultural diferentes. Y, por supuesto, contar con un profesorado formado y motivado para ello.

Palabras clave

Convivencia, Atención a la Diversidad, Inclusión, Compensación, Desigualdad, Currículum, Educación Democrática, Educación en Valores.

De la violencia y la indisciplina a la convivencia

En los primeros años de la LOGSE, la preocupación por la convivencia estuvo centrada en la violencia escolar y en la indisciplina. En la sociedad se generó un intenso debate mediático sobre la violencia escolar y, a su vez, en los centros educativos el profesorado manifestaba una gran preocupación por la indisciplina.

Posteriormente, el debate pedagógico sobre la convivencia ha evolucionado hacia un modelo valorativamente superior y esto ha favorecido el desarrollo de buenas prácticas en muchos centros. Desde mi punto de vista, ha sido enriquecedora la evolución desde la preocupación por la violencia y la indisciplina hasta la elaboración de planes y experiencias para la mejora de la convivencia y la cultura de paz. Este proceso de búsqueda ha proporcionado a nuestros centros nuevos contenidos y experiencias como la preocupación por el acoso escolar; los programas de ayuda entre iguales; el análisis de los conflictos y su

prevención; la educación emocional... Ha generado un desarrollo normativo y experiencias que han favorecido la creación de Estudios, Planes, Departamentos y Aulas de Convivencia.

Del remedio a la necesidad

La Atención a la Diversidad ha sido otro concepto fundamental de este periodo que ha supuesto el tránsito desde la educación especial hasta la educación compensatoria, de la escuela selectiva a la escuela inclusiva. La escuela, especialmente la pública, se ha llenado de diversidad de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de orígenes, clases y de grupos sociales, culturales o étnicos. También han aparecido otras diversidades de tipo personal (género, orientación sexual, estilos-problemas emocionales...) que se han integrado y se están normalizando en nuestros centros. Actualmente, la escuela acoge diferentes formas de pensar, sentir, convivir y vivir.

Sin embargo, atender a la diversidad no consiste solo en juntar alumnado con capacidades, ritmos, culturas y estilos de aprendizaje diferentes en grupos heterogéneos y dejar que la dinámica

homogeneizadora de la escuela los vaya clasificando para facilitar su enseñanza. Ni tiene que ver con dar a todos los estudiantes un mismo proyecto curricular, con un formato similar, que no se adapta por igual a todos los grupos sociales que integran la variada población escolar, especialmente en la escuela pública.



Esto ha hecho más complejo el trabajo del profesorado y ha dado lugar a nuevas necesidades en los centros. Ni la LOGSE ni el conjunto de leyes orgánicas posteriores a ella han ofrecido medidas y recursos suficientes para desarrollar y generalizar modelos variados y programas alternativos de carácter inclusivo. La formación del profesorado, especialmente la formación inicial del profesorado de secundaria, tampoco está acorde con los nuevos retos y necesidades a los que el sistema educativo ha de hacer frente.

Convivencia y Diversidad: Riesgos

La escuela es un sistema de convivencia y de aprendizaje. El enfoque que le demos a uno u otro elemento ejercerá un influjo mutuo y obtendrá resultados diferentes. Durante veinte años, apenas se ha cuestionado un sistema educativo público caracterizado por la integración de las diferencias y la ordenación de la convivencia, según unos valores de civismo y participación en línea con lo que se conoce como "ética de mínimos". Esto produce mayor complejidad y está

creando dificultades en muchos colegios e institutos para su gestión y adecuado manejo.

La Atención a la Diversidad tiene que ver con las decisiones que adoptan, la Administración y los centros educativos, para atender a las diferentes características de nuestro alumnado. No se trata de mantener en la escuela a una diversidad amplia de alumnado, sino de hacerlo de forma adecuada, es decir, con equidad e igualdad de oportunidades. En los centros tenemos que examinar y valorar las medidas que se adoptan en este sentido no solo desde una perspectiva técnico-pedagógica sino también ética. Es necesario valorar la bondad inicial de una medida y también los resultados y efectos secundarios, y sobre todo aquellos que puedan perjudicar la convivencia en el centro o el desarrollo de estereotipos indeseables.

En general, en la escuela se ofrece un currículum único y con un formato dirigido más a un alumnado de clase media que a la totalidad del alumnado. Este modelo resulta difícil de digerir para determinados grupos de estudiantes que viven en situaciones de desventaja social y cultural. La respuesta en muchas ocasiones es la creación de grupos homogéneos, con alumnado de características similares, con la intención de adaptarse mejor a sus necesidades. Esta medida bienintencionada en principio, puede tener unos efectos indeseados durante su desarrollo. Por consiguiente, hay que revisar y valorar las medidas concienzudamente para evitar que se obtengan resultados perversos y contrarios para una convivencia adecuada.

También encontramos ejemplos de currículos devaluados que se ofertan para determinados grupos sociales más desfavorecidos. Las diferencias que encontramos en el alumnado precisan de un currículum diversificado, pero no discriminatorio que conduzca a un aprendizaje igualitario en líneas generales, utilizando metodologías y recursos diferentes.

También encontramos ejemplos de currículos devaluados que se ofertan para determinados grupos sociales más desfavorecidos. Las diferencias que encontramos en el alumnado precisan de un currículo diversificado, pero no discriminatorio, que conduzca a un aprendizaje igualitario en líneas generales, utilizando metodologías y recursos diferentes.



Otro ejemplo de diferenciación, que genera desigualdad, lo encontramos en el modelo de los Proyectos de Bilingüismo. En muchos centros de secundaria, al menos en Andalucía, la implantación se ha realizado por secciones y asociada a las áreas lingüísticas, incluida la optativa de Francés. Por lo tanto, el alumnado comparte horario en las materias bilingües y también en las demás áreas lingüísticas. Esto ha producido el efecto de crear grupos muy homogéneos, de alto nivel académico y con un origen socio-cultural de clase media. Es importante que la clase media mantenga a sus hijos e hijas en la escuela pública, sin embargo, habría que evitar el riesgo de que esta medida se realice a costa de la equidad del sistema.

Esta forma de implantar los proyectos bilingües está produciendo una dualización de los centros muy clara: alumnado con mayores expectativas y rendimiento en los grupos bilingües y alumnado con menor rendimiento, ritmos de trabajo más lentos, con necesidades específicas de apoyo

educativo en los grupos no bilingües. El bilingüismo se asocia con una trayectoria educativa caracterizada por el alto rendimiento y mayores expectativas académicas. Las familias del alumnado con menor rendimiento y expectativas no se atreven a solicitar estos grupos o tienen que abandonarlos porque no pueden seguir ese ritmo de trabajo. Por consiguiente, si no en el planteamiento inicial sí en la práctica, se ha constituido un mecanismo clasificador que es adoptado por la escuela y que sirve para recrear o reproducir las diferencias sociales existentes.

Estas situaciones son una muestra de la tendencia homogeneizadora que existe en los centros. Se crean agrupamientos de alumnado caracterizado por un alto rendimiento, por lo general de clase media y que presenta un índice bajo de problemas relacionados con la convivencia. Por otro lado, podemos constatar como casi toda la diversidad relacionada con diferentes capacidades, ritmos de trabajo, expectativas, culturas y etnias se quedan fuera del bilingüismo formándose grupos muy heterogéneos y complejos. En este espacio el profesorado tiene mayores dificultades para desarrollar en la práctica un currículo que atienda a las necesidades de este alumnado tan diferente y para crear unas condiciones que favorezcan una convivencia positiva y adecuada. Además, observamos que se produce entre el alumnado una elaboración y formalización de las diferencias a través de la creación de estereotipos o maneras simplistas de contemplarse, personal y socialmente, que no contribuyen al desarrollo de una buena convivencia: los "pijos" y los "canis".

Estas decisiones, como hemos dicho anteriormente, no se deben adoptar desde un planteamiento exclusivamente técnico o pedagógico, sino que deben tener un referente ético. Por ello, es fundamental no perder de vista los principios básicos del sistema educativo que vienen recogidos en el articulado de las leyes orgánicas de educación de los últimos veinticinco años: la igualdad, equidad, inclusión y

compensación. Es imprescindible prestar atención y revisar permanentemente estas medidas para que en su desarrollo no se perviertan y se consigan efectos secundarios no deseados en su inicio. La escuela presenta una deriva muy importante hacia la reproducción de las desigualdades sociales por medio de la recreación de mecanismos de clasificación, jerarquización y selección de los individuos que colaboran con los procesos de exclusión social.

Convivencia y Diversidad: Retos

**¿Qué significa una buena convivencia?
¿Cómo podemos crear en nuestras escuelas buenas experiencias de convivencia?**

Por lo general, la convivencia sigue formando parte del llamado currículo oculto en muchas escuelas y ello a pesar de los Planes de Convivencia que existen en los centros. Desde una perspectiva restringida, la convivencia se asocia con la disciplina y el cumplimiento de las normas. Sin embargo, la convivencia, en un sentido amplio, consiste en la creación de estructuras y procesos democráticos, cargados de valores positivos, que configuran la vida en la escuela.

Una buena convivencia está relacionada con los valores que se definen en los principios y fines de las leyes que enmarcan nuestro sistema educativo. En suma, valores personales y sociales que definen el tipo ideal de ciudadano que establece nuestra democracia: Por un lado, encontramos los valores de libertad, responsabilidad, tolerancia, respeto, civismo, solidaridad, igualdad y justicia; por otro, valores de igualdad entre hombres y mujeres; no violencia, paz y respeto a los Derechos Humanos, entre otros. En definitiva, una buena convivencia tiene que desarrollar esos valores de forma vivencial, no solo retórica, a través de experiencias y prácticas concretas en nuestros centros.

La Convivencia como un clima de participación y de convivencia positiva

La convivencia se favorece por medio de la creación de buenas prácticas que configuren un clima de participación y convivencia positiva. Experiencias en las que se puedan recrear esos valores positivos que la sociedad encarga a la escuela para que se enseñen a los futuros ciudadanos. Un conjunto de actividades que formen parte del currículo general de la escuela en cuanto a intención, pero que estén repartidas en los diferentes niveles de educación de la misma: formal, informal y no formal. En los últimos años ha existido un amplio desarrollo de experiencias interesantes en esta dirección, entre ellas podemos mencionar a las siguientes:

- Los **Programas de Ayuda entre Iguales** que se han ido generalizando en muchos centros en la última década y que están siendo un medio extraordinario para la formación de muchos estudiantes en habilidades socio-emocionales y en valores positivos. Estos programas desarrollan buenas prácticas para la mejora de la convivencia: mediación en conflictos, mediación en salud, alumnado ayudante...



- **Proyectos de Aprendizaje-Servicio.** Su objetivo es introducir al alumnado en la realización de prácticas solidarias y de servicio a la comunidad.

- Experiencias de **Educación Socio-Emocional.** Cada vez hay más profesorado y centros interesados en extender estas experiencias para desarrollar en el alumnado las competencias de la Inteligencia Emocional (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales).



- Actuaciones para **Aprender a Resolver Conflictos.** Programas para aprender a analizar, prevenir y resolver los conflictos que se producen en el medio escolar. Desarrollo de experiencias de mediación, negociación y consenso.

- Creación de **Grupos o Clubes deportivos, de lectura, teatro, musicales...**



- **Planes de participación en los centros:** Juntas de Delegados, Grupos de Debate, Comisiones de Convivencia...

- **Aulas de Convivencia.** Proporcionan atención educativa al alumnado que ha sido sancionado con la suspensión temporal de asistencia al centro por infringir gravemente las normas de convivencia.

- **Programas de Prevención del Acoso Escolar y del Ciberacoso.**

Con estas y otras experiencias, se trata de establecer un marco que dé coherencia y consistencia a lo que entendemos por una buena convivencia, de facilitar que exista una participación transversal del alumnado del centro y de evitar prácticas que lo diferencien y dividan. Hay que favorecer que alumnado de grupos diferentes participen y se relacionen en actividades comunes. Esto favorece el conocimiento, la relación y la comprensión mutua, además de sentirse parte de un proyecto común. En definitiva, se trata de crear las condiciones para una convivencia positiva y una vida cotidiana de calidad en el centro.

El desarrollo de un currículo de calidad favorece la Convivencia

La convivencia se favorece cuando se oferta un currículo diversificado con propuestas de calidad para la diversidad de alumnado del centro;

abiertas a todos los estudiantes; y compensadoras para los más necesitados.

Es necesario elaborar y desarrollar experiencias educativas variadas y valiosas que sean dignas de consideración y que favorezcan la igualdad de oportunidades y la equidad. Hasta ahora el sistema no ha proporcionado demasiadas posibilidades para organizar este tipo de propuestas de currículo alternativas.

La experiencia de los Programas de Diversificación Curricular ha demostrado que estos producen resultados positivos para muchos estudiantes con dificultades y problemas en su aprendizaje.

Experiencias como las Comunidades de Aprendizaje, desarrolladas en centros bastante homogéneos en cuanto al origen socio-cultural del alumnado, cada vez están más extendidas, a pesar de la dificultad que implica su puesta en marcha y desarrollo.

La organización del currículo por ámbitos en los grupos de los primeros niveles de secundaria es algo positivo que está dando lugar a propuestas curriculares alternativas al modelo de asignaturas y libros de texto.

No obstante, se necesitan más recursos y condiciones para ofrecer propuestas culturales alternativas y de calidad, que sin perder la referencia de los objetivos generales del periodo educativo obligatorio, se adapten a las necesidades y características del alumnado más vulnerable. Estos proyectos para que sean de calidad precisan de recursos suficientes y unas condiciones organizativas más flexibles que las que hasta ahora encontramos. Y, desde mi punto de vista, se necesita un profesorado preparado y motivado que sea capaz de comprender e intervenir en esa complejidad. Como han constatado diferentes estudios e informes, el grado de calidad de un sistema educativo es directamente proporcional a la calidad de su profesorado.

Por último, la nueva Ley de Educación (LOMCE) puede suponer un retroceso en los niveles de igualdad y de equidad del sistema educativo. Las medidas que aporta esta ley suponen un mayor riesgo de desigualdad, segregación y no van a proporcionar mayores cotas de justicia para atender a la diversidad y de democracia e igualdad para la convivencia.

Bibliografía y webgrafía

Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid. Ediciones Morata.

Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid. Ediciones Morata.

Batres, C. y de Paz, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. Madrid. Los libros de La Catarata.

Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid. Ediciones Morata.

Cascón Soriano, Paco. *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre la Paz y los Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.

Fernández García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Revista Bordón*, 60 (4), 137-150.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Los retos de la Enseñanza Pública*. Madrid. Ediciones Akal.

Segura, M. (2011). Enseñar a convivir no es tan difícil. Bilbao. Desclee de Brouwer.

Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid. Santillana Educación.

Blog de aprendizaje-servicio de Roser Batlle. <http://roserbatlle.net/>

Página web de Paco Cascón. <http://pacoc.blog.pangea.org/>

Red Española de Aprendizaje-Servicio. <http://aprendizajeservicio.net/>

Experiencias

Experiencia 1. Aulas del siglo XXI

M. Dolores Pérez Sánchez

IES Clara Campoamor. Ceuta



Contacto: etopeya@gmail.com

María Dolores Pérez Sánchez es profesora de Educación Secundaria. Licenciada en Filología Hispánica. Ha impartido clases en Secundaria y Bachillerato en diferentes IES de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Ha impartido numerosas ponencias sobre convivencia de la mano de Dolores del Pilar Jiménez Pérez, directora del IES Villa de Setenil. Ha coordinado diversos grupos de trabajo sobre práctica de metodologías innovadoras que puedan mejorar el ambiente de clase y el aprendizaje del alumnado, tales como la cooperativa o la realización de proyectos, a nivel de Centro y en otros Institutos de distintas Comunidades Autónomas. Desde 2012, trabaja en esa línea en el IES Clara Campoamor de Ceuta, donde el proyecto colaborativo: “Aulas del siglo XXI” fue merecedor este curso del Premio Acción Magistral 2014. Actualmente coordina, desde su Centro, el proyecto: “Educar y compartir. Aprendizaje basado en proyectos”, programa de mejora del aprendizaje del alumnado que desarrolla el Ministerio de Educación, donde participan también el IES Pando de Asturias, el IES María Guerrero de Madrid y colaboran las Universidades de Oviedo, Granada y Madrid.

Justificación: ¿por qué y para qué?

Nuestro Centro educativo, el IES Clara Campoamor de Ceuta, se encuentra ubicado en una zona de bajo nivel socioeconómico y cultural. Está situado en una zona de mayoría musulmana, próxima a la frontera con Marruecos y junto a ese barrio tan estigmatizado – lamentablemente- , y calificado, por más de un diario, como el más peligroso de España. Nos referimos a la zona conocida como el Príncipe, que engloba realmente a dos barriadas (Príncipe Felipe y Príncipe Alfonso), en las que el desempleo y la marginalidad hacen estragos entre las personas más jóvenes.

En este contexto el riesgo de fracaso escolar y consecuente exclusión social es demasiado alto. El desapego a la educación está a la orden del día en familias a quienes encauzar la formación académica de sus menores es altamente complicado, debido a las diferencias y carencias culturales de la población adulta. A veces, incluso el factor lingüístico puede llegar a ser un problema cuando padres y madres se entrevistan

con el profesorado. Pero los niños y las niñas necesitan siempre, en su aventura educativa, del acompañamiento de una persona adulta capaz de inculcarles el deseo de aprender y de transmitirles los valores con los que puedan identificarse e integrarse en la sociedad a la que pertenecen. Y la escuela concebida como hace siglos, en la que el personal docente es un mero transmisor de conocimientos, tampoco resulta útil en contextos como este. De ahí que haya que plantearse implementar otros métodos pedagógicos capaces de compensar esas carencias y debilidades.

Todos los aspectos hasta aquí analizados fueron el motor, el carburante y el destino de ese viaje que iniciamos 10 profesores y profesoras, de muy distintas especialidades didácticas, el curso 2013/2014, que se llamó “Aulas del siglo XXI”.



Procesos: inicio, desarrollo e implementación.

La idea, en nuestro IES, de explorar nuevas metodologías capaces de despertar el interés de nuestro alumnado y de inculcarle los valores prosociales necesarios para una convivencia en positivo, parte de la persona que el pasado curso ostentaba la jefatura de estudios adjunta, María José Fernández Maqueira, quien ya estaba desarrollando en sus clases la metodología cooperativa, con muy buenos resultados. En una conversación que mantuvimos donde expresábamos nuestra común preocupación por los problemas de convivencia de nuestro alumnado le confesé el estar utilizando este método con un grupo de alumnas y alumnos muy disruptivos y especialmente desmotivados ante el aprendizaje. Era mi primer año como docente en Ceuta y en el IES Clara Campoamor. Tula, como así le gusta que le llamen a María José, me animó a seguir trabajando en esta línea metodológica, me ayudó a desarrollarla en mis aulas y presentó al equipo directivo del centro la propuesta para implementarla como grupo de trabajo, en el que participarían aquel profesorado que estuvieran interesados en el cambio metodológico. Me pidió que coordinara ese proyecto. Y acepté. A partir de ese momento 10 profesores y profesoras voluntarios, de las materias de matemáticas, lengua, inglés, ciencias naturales y educación para la ciudadanía, nos pusimos a trabajar con un grupo de 1º de ESO y otro de 2º. Y, siguiendo el manual de cabecera en aprendizaje cooperativo, *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, de Juan Carlos Torrego, comenzamos a implementar en las aulas esta metodología.



Fases

- 1.- Fase de integración del alumnado en su grupo-clase, a partir de diversos ejercicios de dinámicas de equipo.
- 2.- Fase de conocimiento del grupo-clase. Análisis sociológico y académico del alumnado.
- 3.- Formación de los equipos de trabajo. A partir de los resultados de la fase anterior.
- 4.- Fase de establecimiento de normas consensuadas en gran grupo.
- 5.- Fase de reparto de roles entre el alumnado de los distintos equipos.
- 6.- Fase de implementación de diversas técnicas cooperativas.
- 7.- Fase de implementación de métodos cooperativos.

La primera fase consistió en trabajar con cada clase, utilizando distintas actividades de las denominadas dinámicas de grupo, para suavizar posibles antagonismos o recelos entre el alumnado, bien fueran éstos por problemas reales o simplemente por las inseguridades personales tan características en la adolescencia. Y una vez conseguido el objetivo pasamos a la siguiente fase.

En la fase 2 o de conocimiento del grupo, las profesoras tutoras de los dos cursos con los que

estábamos trabajando pasaron a los chicos y chicas unas pruebas sociológicas denominadas sociogramas, test que nos permiten conocer las relaciones que se dan en el seno de un grupo-clase. Y, por otra parte, los profesores y profesoras que impartíamos clase en esos dos grupos, analizando nuestras pruebas iniciales de evaluación, pudimos identificar a aquellos alumnos y alumnas que presentaban dificultades de aprendizaje y a quienes, por el contrario, presentaban un buen nivel académico. Era ya el momento de pasar a la siguiente fase.

En la fase 3 o de formación de los equipos, como el objetivo era atender a la diversidad y que ésta fuera fuente de ayuda mutua en lugar de un lastre, se crearon grupos heterogéneos, en los que los alumnos y alumnas pudieran compartir logros y dificultades desde la tolerancia y el respeto mutuo. Las agrupaciones se realizaron en virtud de los resultados obtenidos y analizados en la fase anterior. En un principio se produjo algún recelo entre los alumnos y alumnas, pero pronto aprendieron a convivir en el nuevo orden que se había generado en el aula. La mejora de la convivencia se hizo patente desde los primeros días. Mientras que la mejora de los resultados académicos tardó más en llegar y no lo hizo de una manera homogénea.

A continuación, comenzamos **la fase 4 o de establecimiento de normas**, consensuadas por todo el grupo-clase. Esta fase se desarrolló principalmente durante las tutorías. En ellas se

establecieron las normas y se escribieron y decoraron en cartulinas que se colocaron en la pared de clase, donde siempre estuvieran presentes. Se trataba de un decálogo normativo, compatible con las normas de convivencia del Centro, redactadas en positivo, (fomentando unas actitudes en lugar de prohibir otras), que los propios alumnos y alumnas seleccionaron por entender que eran fundamentales para la convivencia dentro del aula. Si dichas normas se incumplían existía también una serie de medidas que había que tomar y que habían sido también consensuadas por el alumnado, como pedir disculpas o redactar un texto donde se reflexionara sobre lo ocurrido, se dieran propuestas para no volver a incurrir en esa conducta y/o se expresara la intención de no volver a equivocarse nuevamente.

En la **fase 5 o fase de reparto de roles**, se les explicó a los alumnos y alumnas que en todo grupo humano cada individuo, para integrarse y ser útil, debe adquirir una serie de responsabilidades. Después se explicaron los roles de la persona coordinadora, secretaria y mediadora de conflictos así como la que ejercería de portavoz y las funciones que cada una de ellas debía desempeñar. Y, posteriormente, se repartieron dentro de los grupos atendiendo tanto a criterios académicos como de carácter o de aptitud. Estos roles podían ir rotando en función de los resultados que se iban obteniendo. Todo el alumnado fue entendiendo poco a poco las funciones de cada uno de estos cargos de responsabilidad que debía representar cada miembro de grupo. Los distintos roles y funciones se expusieron en cartulinas dentro de la clase para no olvidarlos.

Las fases 6 y 7 representaban ya el aprendizaje cooperativo, propiamente dicho, y llegaron en el segundo trimestre, cuando entendimos que las fases anteriores estaban ya consolidadas. A partir de ese momento empezamos a proponerles a nuestros alumnos y

alumnas tareas que tenían que realizar, en parejas en un primer momento, para que se fueran adaptando a la nueva dinámica de trabajo y, más tarde, en grupo. Necesitaron un tiempo para aprender a compartir lo que sabían y lo que les planteaba dudas. Al principio, lo que observamos en el aula fue muy llamativo, ya que como hasta el momento solo se les había enseñado a competir, los chicos y chicas más comprometidos con su educación tendían a tapar con sus brazos lo que escribían en sus cuadernos, quejándose de que el compañero o compañera se estaba copiando. Y en parte tenían razón, porque tampoco a quien lo hacía se le había enseñado a pedir ayuda a sus iguales cuando tenía alguna duda o se le planteaba alguna dificultad.

Seguimiento y evaluación

El seguimiento y evaluación del proceso tenía lugar en nuestras reuniones de trabajo donde se planteaban y resolvían las dudas. El proyecto se llevó a cabo con la supervisión del Centro del Profesorado y Recursos (CPR) de Ceuta, por lo que las actas de sesiones de trabajo y la memoria final también fueron revisadas por dicha organización educativa. En el seno de nuestro grupo se realizó una encuesta final para analizar los resultados en las que se ponía de manifiesto la mejora de la convivencia que conllevaba la aplicación de esta metodología así como cuestiones que tenían que ver con la naturaleza de los propios grupos de alumnos y alumnas. Un ejemplo de esto último es que era más fácil este cambio metodológico en 1º de ESO que en segundo, por la propia edad del alumnado (en 2º hay alumnado con varias repeticiones que puede alcanzar los 16 y 17 años) y porque con el cambio del colegio al instituto las diferencias metodológicas quedaban subsumidas en las diferencias generales del paso de una a otra etapa educativa y de uno a otro centro, sin suponer un trauma añadido para el alumno.

También se realizó una encuesta a los padres y madres del alumnado que había participado en este proyecto, cuyos resultados mostraban una gran satisfacción, aún en el caso quienes tuvieron que repetir o, que por edad, pasaron a Formación

Profesional Básica. Los padres y madres, en general, entendieron que, en cualquier caso, el trabajo que se había realizado con sus hijos e hijas había sido positivo.



Frenos y palancas que habéis encontrado: Luces y sombras

Luces

Durante el proceso de implementación del proyecto “Aulas del siglo XXI”, nos encontramos, como en cualquier empresa de naturaleza humana, con luces y sombras. Las primeras alumbran el camino y facilitan el proceso y las segundas aportan datos muy interesantes que deben ser tenidos en cuenta en sucesivos proyectos o empresas, como los habíamos llamado.

Entre las luces facilitadoras, en nuestro proyecto contamos con tres apoyos internos fundamentales, y uno externo que nos resultó muy grato. Los exponemos a continuación.

En primer lugar, y entre los internos, hay que mencionar al equipo directivo del Centro, de quien partió la idea, como ya explicamos. Tula, la jefa de estudios, fue un puntal importante, como también lo fue León Bendayán, nuestro director, quien nos otorgó su confianza y apoyo.

En segundo lugar, hay que destacar el trabajo de los 10 profesores y profesoras participantes. Se trata de Belén, Mariló, Ana Belén, Laura, Víctor, Almudena, Yolanda, Pepe, Sandra y Carolina, que pusieron todo su empeño y buen hacer al servicio de este proyecto. Cabe mencionar a la incansable profesora de música, Eugenia Matoso, que este curso se encuentra en otro instituto de Ceuta, el IES Abyla, donde colabora con otros profesores y profesoras en la implementación en aquel centro del aprendizaje cooperativo con el mismo objetivo de enseñar inculcando valores prosociales en nuestros y nuestras jóvenes. O a la también incombustible profesora de inglés, Belén Trabucchelli, que participa en un nuevo proyecto de implementación de nuevas metodologías en nuestro centro. Si de luces estamos hablando estas dos profesoras brillan con luz propia.

Y, desde luego, como tercer elemento lumínico de carácter interno, siguiendo con este símil, no podemos dejar de mencionar la confianza que las familias del alumnado participante depositaron en el equipo de profesorado y sin la cual tampoco habría podido salir adelante nuestro proyecto.

Por último, ya como factor externo, una luz amiga y reconfortante al final del camino fue para nosotros la FAD, que nos otorgó el Premio Acción Magistral de ese año, 2014. Sin duda, el hecho de que un organismo formado por personas externas reconociera el valor de nuestra labor, contribuyó a fortalecernos y animarnos a seguir trabajando en esta línea.

Sombras

En cuanto a frenos, sombras o dificultades en general, de las que hemos aprendido no poco, tenemos que referirnos en primer lugar a nuestros propios miedos. Es decir, al temor de no estar suficientemente preparados y preparadas para iniciar un cambio tan importante y que esto influyera negativamente en nuestro alumnado. El miedo al ruido, por la falta de costumbre o por lo que pudieran pensar de nosotros los profesores o profesoras del aula de al lado que podrían creer que no somos capaces de controlar a nuestro alumnado. O la preocupación ante posibles críticas por parte de otros profesores o profesoras que no ven con buenos ojos el abandono de las clases magistrales, aunque en el fondo todos sepamos que no están contribuyendo a reducir el fracaso escolar ni a atajar la ausencia de valores en nuestra sociedad.

Otras sombras fueron las propias características de nuestro contexto educativo, en las que no vamos a insistir por haber quedado ya expuestas en otro lugar de este artículo, pero que, evidentemente, supusieron un factor de mayor esfuerzo por parte de las personas que participábamos en el proyecto.

Tanto estos aspectos que supusieron una dificultad, como los que fueron facilitadores del proceso, han sido analizados cuidadosamente y nos pueden servir para hacer una serie de recomendaciones a quienes estéis pensando en poner en práctica un proyecto parecido. Os las daremos más adelante.

Lecciones aprendidas y recomendaciones para quien desee ponerla en práctica

Con la puesta en marcha de este proyecto y la implementación en el aula de la metodología cooperativa hemos aprendido que la convivencia mejora notablemente, y casi desde el minuto uno, cuando el alumnado dejan de situarse de manera pasiva y en silencio, mirando y escuchando al profesorado. En cuanto empiezan a interactuar con sus iguales descubren que no existen ~~entre ellos~~ diferencias que puedan impedirles aprender conjuntamente, ya que a quien no se le dan bien las matemáticas probablemente sí se le de bien la música o las naturales y puedan compartir sus conocimientos y ayudarse mutuamente.

Otra lección aprendida, es que, contrariamente a lo que pudiera pensarse, las conversaciones ajenas al trabajo de clase son las menos frecuentes en el interior de los equipos. Es más importante para el alumnado entender qué tiene que hacer como miembro de su equipo y preguntar cuantas veces sea necesario para no desatender su trabajo y perjudicar a sus compañeros y compañeras.

Lo mismo hay que decir de determinadas actividades como aquellas en las que el alumnado tiene que utilizar ordenadores. Pensamos que mientras nos damos la vuelta entrarán en sus redes sociales o en páginas web no deseables. Sin embargo, no se eso lo que suele ocurrir trabajando de forma cooperativa, ya que el grupo sabe que debe realizar una tarea, cuenta con un tiempo determinado para realizarla y sabe que los

otros grupos estarán en ello, por lo que no quieren quedar fuera de lugar. Es decir, cada cual se siente una pieza indispensable dentro de su equipo al que debe lealtad.

Y otra conclusión a la que llegamos fue que con esta nueva metodología no teníamos que trabajar el doble que con la tradicional, como habíamos creído a priori. Solo se trataba de organizar y planificar bien las clases para tener en todo momento el control del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido fueron muy útiles las llamadas tic, que nos ayudaron con los contenidos y atraían fácilmente la atención del alumnado.

Finalmente, nos gustaría hacer las siguientes recomendaciones para aquellas personas que quieran probar la metodología cooperativa en sus aulas:

- Puede ser más fácil comenzar la experiencia del cambio metodológico con grupos de alumnado de 1º de ESO, por los motivos ya expuestos, y continuar la experiencia con esos mismos grupos cuando estén en 2º.
- No hay que impacientarse pensando que enseguida observaremos una mejora en los resultados académicos de nuestros chicos y chicas. Esos resultados son los últimos en llegar, en la última fase de implementación de esta metodología. Hemos de tenerlo claro desde el principio para no sufrir frustraciones innecesarias. Primero, mejora de la convivencia; después, mejora de la motivación y del interés por aprender; finalmente, la mejora general de los resultados puramente académicos.
- En cuanto al profesorado, es mejor comenzar en grupos, es decir, con otros compañeros y compañeras de nuestro centro que también tengan interés. De esta forma el análisis del desarrollo del proceso y de los resultados finales será más objetivo. Además de que si queremos enseñar a nuestro alumnado a compartir no está de mal que los y las docentes

también lo experimentemos. En mi caso, me inicié hace diez años en el IES Villa de Setenil, de Setenil de las Bodegas, en Cádiz, donde aprendí gran parte de lo que sé de este método con Ignacio García Cabrera y Dolores del Pilar Jiménez Pérez, que siguen impartiendo sus clases de esta manera.

- No debemos pretender que todo el profesorado de nuestro centro utilice una metodología innovadora. A veces con ese tipo de imposiciones solo se consigue radicalizar posturas. Es mejor convencer con resultados, no solo los académicos sino también con una convivencia placentera dentro de nuestras aulas. En nuestro caso éramos quienes menos recurriamos a los partes de disciplina, porque los conflictos en nuestras clases eran menos frecuentes y porque se resolvían en el seno del grupo.
- Es importante adquirir una buena formación, con material bibliográfico rico y variado, aunque no excesivo, y seguir un manual para implementación del aprendizaje cooperativo que sea práctico como el de Juan Carlos Torrego. En nuestro caso recurrimos a nuestro CPR para que nos asesorara en estos aspectos y a profesionales con experiencia en este campo que vinieron a darnos alguna sesión formativa o nos la ofrecieron a través de

videoconferencia. Todos estos medios formativos fueron imprescindibles y de gran ayuda para nosotros.

- Otra forma de aprender mucho sobre esta metodología es visitar algún centro educativo que lleve algún tiempo desarrollándola y pueda ofrecernos su experiencia.
- También el trabajo en red puede ser una buena forma de trabajar en equipo con otros profesores y profesoras que se inicien en este camino y que quieran compartir sus conocimientos.

Bibliografía

- Kagan, S., *Cooperative learning*.
- Pujolas Maset, Pere, *9 Ideas clave: el aprendizaje cooperativo*.
- Pujolas Maset, Pere, *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*.
- Torrego, Juan Carlos, *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*

Experiencia 2. Proyecto Z_Oma y proceso de cambio en el Núñez

Isabel Vizcaíno

CEIP Núñez de Arenas (Madrid)



CEIP Manuel Núñez de Arenas (Vallecas)



Maestra de Educación Infantil y Primaria desde hace 23 años en escuelas públicas de la Comunidad Foral de Navarra y de la Comunidad de Madrid. Ha trabajado en diversos centros de la FUHEM (Fundación Hogar del Empleado) Actualmente es maestra en el CEIP Manuel Núñez de Arenas.

Es autora de la "Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años) Trabajar por proyectos" así como de "Hablemos de Educación Infantil" y de múltiples artículos relacionados con la didáctica de Educación Infantil y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Actualmente participa en jornadas y cursos de formación como ponente sobre temas relacionados con su ámbito profesional, galardonada con el Primer Premio de Experiencias de Innovación Educativa otorgado por el Gobierno de Navarra en el curso 2004-2005 y varios premios de Fundación Telefónica en 2009.

Contacto: ceipmna@hotmail.com
ivizcainotimon@gmail.com

Web: <http://www.isabelvizcaino.com/>

Es coordinadora del Manual para Educación Infantil y Primaria. Orientaciones y Recursos. Wolters Kluwer Educación desde 2004. Colaboradora habitual con el Periódico Escuela desde el curso 2013-2014. Pertenece al grupo de blogueros del *BlogCanalEducación*. *Las voces más relevantes del mundo educativo* y durante el presente curso escolar colabora con Maestra de Infantil en la redacción de relacionados con ABP.



Introducción

La experiencia que narramos a continuación se desarrolla en el [CEIP Manuel Núñez de Arenas](#), Madrid, Entrevías, el Pozo del Tío Raimundo.

Desde hace 5 años, los astros juntaron a un pequeño grupo de maestros y maestras que quieren cambiar la realidad de un colegio abandonado por la administración. Un colegio del que lo único que encontrabas hace tan sólo 4 años en la Red era un artículo que hablaba de los problemas de convivencia en el centro, un colegio que aparece en los últimos puestos en la lista de ránking en las pruebas de 6º. Pero la experiencia que os vamos a contar no es anecdótica. En nuestro centro apostamos por implantar metodologías activas acordes a nuestro tiempo porque nuestros niños y niñas, 70% de etnia gitana, también se merecen lo mejor, la mejor educación de todas.

El Proyecto Z_Oma

“Proyecto Z_Oma” es una acción de recuperación del entorno al estilo del artista vasco Agustín de Ibarrola. La Z del Núñez, como denominamos cariñosamente a nuestro centro, unido al impresionante bosque pintado enclavado en la pintoresca localidad de Oma.

En nuestro centro contamos con un gran jardín ubicado en “EL POZO” (así denominamos a este espacio por ser el lugar donde estuvo ubicado el colegio Pozo del Tío Raimundo, barrio donde el Padre Llanos realizó su inmensa labor con el enclave chabolista de Entrevías-Pozo). Aquí podemos hacer multitud de actividades al aire libre, hay grandes pinos y almendros junto con otra gran cantidad de árboles que ofrecen sus frutos altruistamente a pesar del poco cuidado que reciben. En otoño, nuestros pequeños y pequeñas corren a recoger las almendras y piñones que siembran el suelo en cada temporada.

Es maravilloso ver a nuestros niños y niñas deslizarse por el gran espacio con sus bolsas en busca de los frutos escondidos como si fueran tesoros, llenar las bolsas o los bolsillos y correr con una piedra en mano hacía el mejor rincón para machacar los frutos y comerse el preciado botín.

Esta fantástica acción no se vería empañada si no nos encontráramos, cada lunes, nuestro jardín deteriorado. Cada lunes, hay algo diferente, un trozo de valla roto, una zona negra que descubre la fogata realizada que te lleva a imaginar a un gran grupo de adolescentes alrededor, animados por la bebida cuyos vidrios quedan esparcidos por el suelo, los cables cortados o alguna piedra que ha roto un nuevo cristal. Es impredecible.

A pesar de todo, utilizamos nuestro jardín para realizar múltiples actividades, actividades que realizamos en este entorno natural que nos traslada y nos hace olvidar que vivimos en la gran ciudad:

- la celebración de la clausura del trimestre sobre “La Paz, el Amor y la Amistad”. Desde hace 5 años el Núñez se viste de blanco durante todo un trimestre, el segundo del curso, dónde realizamos multitud de actividades para mejorar la convivencia en nuestro centro
- la fiesta de San Isidro. Profesorado y alumnado disfrutamos de una comida en el campo a modo de la Pradera de San Isidro
- grandes gimcanas temáticas, como por ejemplo la Jornada de Ifoulou, para conocer mejor la cultura Árabe.

Ante la falta de recursos de la administración, que no acaba de arreglar la valla, y la preocupación del profesorado por el peligro que pueden correr nuestro alumnado en las actividades que realizamos, desde hace tres cursos escolares decidimos que deberíamos realizar acciones que hagan comprender a nuestros vecinos y vecinas que nuestro jardín es de todos y todas, del colegio,

de los niños y las niñas que viven en el barrio, en definitiva de sus hijos e hijas, primos y primas o sobrinos y sobrinas y hay que cuidarlo.

Por este motivo, el claustro decidió realizar un primer seminario de formación "Trabajo por proyectos", que nos diera tiempos para reflexionar, programar, definir y organizar el trabajo conjuntamente.

¿Qué acciones podrían llevar a cabo nuestros vecinos y vecinas para cuidar nuestro preciado tesoro? ¿Qué opina nuestro alumnado? ¿Qué podemos hacer?

La primera acción estaba clara, cada tutor lanzaría en su tutoría estas preguntas y organizaría con su grupo un proyecto de trabajo en cada clase que hiciera que sus alumnos y alumnas pensarán, diseñaran y formularan propuestas de acción. Así, libremente, podrían proponer ideas, crear acciones y por lo tanto conseguiríamos que se sintieran partícipes del proyecto.

En el seminario se la realización trece sesiones con el profesorado y fueron dedicadas a la formulación y a concretar los pasos que deberíamos seguir en el proceso en este primer curso. Las 50 horas de trabajo nos llevaron a realizar pequeñas acciones de campo, pero nos encontramos con un gran problema, la financiación: no teníamos presupuesto para asumir el gasto que suponía el proyecto (pintura, pinceles, etc.).

El curso terminó y el 50% de la plantilla se marchó del centro, bien porque eran interinos, bien porque habían pedido cambio en el concurso de traslados. Iniciamos el curso con la idea de continuar nuestro proyecto y buscar vías de financiación. Primero, ilusionamos al nuevo profesorado con nuestro proyecto y decidimos formular un nuevo seminario bajo el nombre "Nuevas estrategias metodológicas aplicadas al aula" que nos diera tiempo para programar y buscar alternativas. Desde la Asociación PSii (Por una educación Participativa, Sostenible, inclusiva e

innovadora) que la que colaboramos estrechamente (algunos docentes pertenecemos a ella), contactamos con la ONG Jóvenes y Desarrollo, para realizar un curso de formación dentro de su proyecto "Aulas en Acción", iniciativa de innovación pedagógica para introducir la Educación para el Desarrollo en las aulas. En este proyecto enmarcamos definitivamente el nuestro como un proyecto de aprendizaje servicio (ApS), después de las sesiones de formación con Pedro Uruñuela.

Los chicos y chicas fotografiaron los árboles, sobre esas fotografías diseñaron sus propuestas y se realizaron exposiciones para elegir las que más nos gustaban. Estas propuestas se llevaron a la UAM gracias a la participación de [José Joven](#) y a sus alumnos de magisterio, con la cobertura de la Asociación PSii junto al gran trabajo en las redes de Juan José Bueso Bello (profesor del centro). Lanzamos una campaña de [Crowdfunding](#) que nos llevó a conseguir la financiación necesaria para comprar los materiales. Como colofón final, 150 alumnos y alumnas del IES Barrio de Bilbao junto a con su profesor [Juanjo Vergara](#) vinieron a acompañar a nuestro alumnado en la semana de la gran pintada: un educador/a con un alumno/a, un trabajo de tú a tú dónde la diversión, la acción y la convivencia estuvieron presentes en cada momento.

Llevamos 3 años de proceso, no hemos tirado muros como los Jesuitas, pero hemos pintado árboles con nuestro [Proyecto Z Oma](#). No hemos tenido la suerte de que la administración nos dé el dinero para pintar o arreglar la valla, pero hemos conseguido que más de 500 personas se involucren en el [proyecto](#).

Este año, durante el primer trimestre ya hemos organizado [dos jornadas](#) en el espacio junto con las asociaciones del barrio estableciendo Red entre "Bibliocope", "Vita", "Algo está pasando en el barrio", "Vecinos del Pozo", "Asociación PSii" y "La Rueda". La primera jornada fue sobre de Hip Hop y la segunda sobre los derechos de los niños y la

niña. Más de 1000 personas vinieron a participar en las actividades programadas por la red de asociaciones. Ahora, una vez pasado el invierno, volvemos a encontrarnos con el espacio, vamos a repintar los árboles que se han deteriorado y esperar con ilusión la visita de aquellos colegios que ya quieren venir a pintar su árbol con

nosotros y nosotras. Estos colegios traerán la pintura, y el nuestro preparará el espacio para que puedan pasar una mañana fantástica de convivencia con alguno de nuestros grupos de alumnos y alumnas en nuestro estupendo “espacio Z_Oma”.



Pero decimos que este proyecto no es anecdótico porque son muchas las acciones y propuestas metodológicas que están presente en nuestro proyecto educativo: *compartimos espacios*, como por ejemplo en 1º y 2º de primaria hemos cambiado la estructura tradicional por aulas taller especializadas por áreas, aula de lengua e inglés, aula de matemáticas, aula de conocimiento del Medio y CCSS y CCNN y aula de plástica. De esta manera, rentabilizamos recursos y nos responsabilizamos de ellos porque son de todos y todas.

No utilizamos libros de texto porque realizamos proyectos de trabajo que se respiran en el aire, elaboramos [la paleta de la inteligencias múltiples a partir de los intereses de nuestros alumnos y alumnas](#), utilizamos estructuras del trabajo cooperativo, trabajamos por rincones también en Educación Primaria, tenemos talleres en las dos etapas educativas, dejamos que nuestras familias suban al aula cada día. Damos dos horas de música a la semana gracias al proyecto “[Música para el Reciclaje](#)” patrocinado por Ecoembes. Hemos organizado las actividades extraescolares a medida ([Proyecto Extra Z et A](#), gracias a la colaboración de la Asociación PSii) enlazando la “Educación Formal” con la “Educación No Formal”. La coordinadora de las actividades extraescolares asiste a las reuniones de programación y seguimiento de los proyectos. Realizamos asambleas semanales en todas las aulas donde se escucha al alumnado, se habla de convivencia, se trabaja la educación emocional y se definen propuestas para llevar a la junta de alumnado (compuesta por un chico y una chica, que ejercen de delegado y delegada de cada clase). Como novedad, el próximo curso entramos en la RED Hermanadas x la Ep¹ que es una iniciativa del Departamento de Servicios a la Comunidad del IES Barrio de Bilbao. Este proyecto, que cuenta con el apoyo de la AECID², tiene el ambicioso objetivo de

¹ <http://juanjovergara.wix.com/hxepd>

² <http://www.aecid.es/ES/la-aecid>

hacer realidad la inclusión efectiva de la Educación para la Ciudadanía Global en nuestra práctica educativa.

Ahora tenemos la gran suerte de encontrarnos con un grupo de familias que creen en nosotros y nosotras, un grupo de familias que están buscando una escuela diferente para cuando sus hijos e hijas terminen en la Escuela Infantil en la que están, una Escuela Infantil Pública que también trabajaba de forma diferente y dónde tendrán la suerte de permanecer hasta los 6 años. Estas familias apoyan nuestro proyecto educativo, porque les convence y porque reconocen nuestro trabajo. Están apostando por venir a nuestro colegio y buscan más familias que se animen a participar en este nuevo proyecto al que han llamado “Por la revitalización del Núñez de Arenas”

Hace poco compartimos la formación que tuvimos en el [Núñez](#) (desde el curso pasado programamos en colaboración con la Asociación PSii jornadas de formación). En esta ocasión el tema trató sobre [Actuaciones Educativas de Éxito en Rivas](#). Estas familias amigas, quieren compartir su tiempo libre con el Nuñez, y empezar a trabajar como voluntarios y voluntarias en los grupos interactivos junto con otras mamás y papás de nuestro colegio (las sesiones de grupos interactivos que empezamos en el tercer trimestre).

Estas familias amigas ya han organizado varias acciones que abogan por dar a conocer nuestro centro en positivo, como la [jornada de puertas abiertas](#), el documental que vamos a realizar conjuntamente con el alumnado del colegio, en el que los niños y las serán protagonistas de su historia. La realización del documental está a cargo de Cecilia Barriga, directora de la película “[Tres instantes un grito](#)” y de la entrevista que ha realizado a mis compañeras del Núñez Amador Fernández Savater en el [diario.es](#). Puedes visitar su página familiasporelnunez.org.

En estos momentos, gracias al inmenso trabajo que están realizando, ocho familias comprometidas con nuestro proyecto educativo se han matriculado para el próximo curso. El profesorado está convencido de que conseguiremos el profesorado espera expectante a que muchas familias se sumen a esta iniciativa y podamos convertir nuestro sueño en realidad:

**que el Núñez sea un referente de convivencia y de
ESCUELA PÚBLICA de CALIDAD DE TOD@S y PARA TOD@S.**

Blog del colegio:

[C. P. Manuel Nuñez de Arenas \(Vallecas\)](#)

[C.E.I.P. Manuel Núñez de Arenas.INFANTIL](#)

[C.E.I.P. Manuel Núñez de Arenas.PRIMARIA](#)

[La morera, la hoja verde del Núñez](#)

[DE LA INDIA AL POZO](#)

[C.E.I.P. Manuel Nuñez de Arenas. Familias](#)

Web Isabel Vizcaino:

www.isabelvizcaino.com

Web familias:

<http://familiasporelnunez.org/>

Facebook:

<https://www.facebook.com/ceip.nunezdearenas>

Experiencia 3. Educando el compromiso

María Giner, Núria Nieto, Pepi Torres y Gemma Gilabert
INS Can Roca. Terrassa (Barcelona)



María Giner mginer25@xtec.cat

Realizó los estudios de música en el conservatorio obteniendo el Título Superior de Música, y posteriormente se licenció en Historia del Arte por la UAB. Volvió a los estudios musicales obteniendo el Diploma de Estudios Avanzados en el Doctorado de Musicología que se imparte en la misma universidad, siendo al mismo tiempo colaboradora de la revista de crítica musical *CD Compact* y formando parte del Servicio educativo del Gran Teatro del Liceo. En la actualidad, está finalizando el Doctorado en Musicología, y es profesora de música en el Instituto Can Roca de Terrassa (Barcelona).

Núria Nieto nnieto6@xtec.cat

Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, ejerce actualmente como profesora de educación física en el instituto Can Roca de Terrassa, Barcelona. Forma parte del equipo de profesores del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad de Educación Física, en la Universidad Ramon Llull, Blanquerna de Barcelona.

Pepi Torres jtorre29@xtec.cat

Licenciada en Ciencias Químicas ejerce actualmente como directora en el instituto Can Roca de Terrassa, Barcelona. Forma parte de diferentes grupos de trabajo del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y es miembro de la red de centros educativos innovadores de dicha universidad.

Gemma Gilabert ggilabe3@xtec.cat

Licenciada en pedagogía ejerce actualmente como coordinadora pedagógica y orientadora educativa en el Instituto Can Roca de Terrassa, Barcelona. Forma parte del Seminario de Atención a la Diversidad del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y es miembro de la red de centros educativos innovadores de dicha universidad.

Introducción

El Instituto Can Roca es un centro de nueva creación que abrió sus puertas el mes de septiembre de 2012, en Terrassa.

Nos caracterizamos por tener el privilegio de construir desde cero y entre todo el equipo de docentes un proyecto educativo a medida, fruto de nuestra experiencia e ilusión. El proyecto nace de las inquietudes de un grupo de profesoras y profesores que consideramos que para conseguir el objetivo fundamental de la educación secundaria obligatoria, que es hacer de nuestros alumnos y alumnas ciudadanos y ciudadanas responsables y personas felices, debemos facilitarles una formación intelectual y académica basada en la transmisión de unos valores que les permita convivir en sociedad y fomentar su autonomía y autoestima.

Actualmente, el centro consta de 210 alumnos entre 1º, 2º y 3º de la ESO. El equipo docente está formado por 17 profesores y profesoras contamos también con una conserje y un administrativo.

Justificación: ¿Por qué y para qué?

A menudo reflexionamos sobre la mejora de la enseñanza-aprendizaje en un centro de secundaria. Las visiones son divergentes, pero el objetivo es común: buscamos estrategias pedagógicas que activen competencias y valores basados en la colaboración, la autocrítica, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la responsabilidad, entre otros. Queremos que estos valores y competencias den respuesta a necesidades en un contexto real y a la vez entrenen a nuestros alumnos y alumnas para convivir en un mundo cambiante, diverso y complejo.

Así nace, por un lado, el descubrimiento de esta metodología que a la vez acaece recurso y finalidad: el **aprendizaje servicio (APS)**. Es una metodología que nos enseña a servir a la

comunidad y a la vez este servicio es fuente de competencias y valores. Y por otro lado, potenciamos el **trabajo cooperativo**, metodología básica en nuestro proyecto educativo. Nuestros alumnos y alumnas forman parte de una sociedad relacional donde, cada vez más, la necesidad de la colaboración de un equipo está por encima del liderazgo en solitario. Es fundamental educarles en la capacidad de compartir, vivir y trabajar con otras personas. El aprendizaje cooperativo fomenta la sensibilidad social y enseña no sólo a trabajar en grupo, sino a trabajar por el grupo y para el grupo. La responsabilidad personal y la atención a los compañeros y compañeras, el sentido de pertenencia al grupo y el respeto por las normas del pequeño y del gran grupo son formas adecuadas de aprender prácticamente a vivir y a convivir en sociedad.

Tanto los dos proyectos de APS como el trabajo cooperativo que os presentamos son algunas de las actividades pedagógicas, descritas en el Proyecto Educativo de Centro, que se realizan en el instituto para conseguir el objetivo estratégico: implementar una cultura de centro basada en el clima y las relaciones, dentro de uno de los principales objetivos anuales del Can Roca como es la mejora de la cohesión social y con el entorno.

Procesos: Inicio, desarrollo e implementación.

Inicio

Durante el curso 2013-2014 se inician dos proyectos de aprendizaje servicio (APS) en colaboración con la Escuela Municipal de Educación Especial Fátima, "**Creixem plegats amb la música**" y "**Construïm ponts**". Ambos se incluyen en el Proyecto Educativo de Centro y se desarrollan en el marco de las asignaturas optativas que marca el currículum. Cada optativa está integrada por 16 alumnos y alumnas de 1º y 2º de la ESO y otros 12 alumnos y alumnas de la

Escuela Fátima, a quienes acompañan sus profesoras. La duración de la optativa es trimestral, de esta forma se fomenta la rotación del alumnado y la posibilidad de participar el mayor número posible de alumnos y alumnas del instituto. En cambio, el alumnado de la escuela de educación especial será el mismo durante todo el curso. Se reúnen una vez a la semana, durante 1h 40' para desarrollar las actividades planificadas.

El origen de esta colaboración surgió después de realizar una actividad puntual durante el primer año de vida del instituto Can Roca (curso 2012-13), siendo ésta un éxito. A finales de dicho curso, el alumnado de l'INS Can Roca realizó un concierto en la Escuela Fátima, teniendo como punto final la interpretación conjunta de la última pieza por parte de alumnado de los dos centros. La experiencia fue tan enriquecedora, y el vínculo que se creó fue tan especial, que ambos centros vieron la oportunidad de trabajar conjuntamente el siguiente curso, pero esta vez de manera continuada.

El año siguiente, durante el curso 2013-2014, María Giner, profesora de música del INS Can Roca, y Núria Nieto, profesora de Educación Física del mismo instituto, conjuntamente con la maestra de educación especial, tutoras y maestra de música de la Escuela Fátima, desarrollaron ambos proyectos de APS, ya de manera periódica, siendo este curso 2014-2015 el segundo año de funcionamiento.

La cercanía de ambos centros brinda la oportunidad de realizar diferentes proyectos pedagógicos con el objetivo principal de fomentar una inclusión real entre alumnado de secundaria y alumnado afectados de pluridiscapacidades a través de la ayuda entre iguales.

Desarrollo e implementación

Objetivos generales de ambos proyectos de APS:

1. Promover las relaciones sociales entre alumnado del instituto y alumnado con discapacidad física y/o intelectual de la escuela de educación especial.
2. Convivir con la diferencia. Aceptar y sensibilizar al alumnado del instituto.
3. Conocer las características y necesidades de una persona con capacidades diferentes.
4. Reflexionar sobre las dificultades para comunicarse y aprender a utilizar el lenguaje de signos como soporte a la comunicación.
5. Impulsar la autorreflexión para ser consciente de las propias capacidades, necesidades, limitaciones... Dar valor al trabajo cooperativo.
6. Interpretar, gestionar y aprender a transmitir las propias emociones y sentimientos.

"Creixem plegats amb la música"	"Construïm ponts"
Durante un trimestre los alumnos y alumnas del instituto apadrinan a un alumno o alumna de la escuela de educación especial.	
Acompañamiento y asesoramiento por parte de 4 profesores y profesoras (1 profesora música Instituto + 3 maestras Escuela Educación Especial Fátima).	Acompañamiento y asesoramiento por parte de 5 profesores y profesoras (1 profesora Educación Física Instituto + 4 maestras Escuela Educación Especial Fátima).
Una sesión a la semana de 1h 40' en el instituto.	Una sesión a la semana de 1h 40' en la escuela de educación especial.

“Creixem plegats amb la música”	“Construïm ponts”
<p>El alumnado del instituto se forma para conocer las características de las personas con pluridiscapacidades, principalmente autismo y síndrome de Down.</p>	
<p>Las actividades se planifican para alcanzar un objetivo final: elaborar un videoclip conjuntamente y organizar un concierto donde actúen ambos colectivos.</p> <p>El concierto tiene una doble finalidad: tocar conjuntamente ambos colectivos y recoger dinero por parte del alumnado del instituto para financiar parcialmente sus colonias.</p>	<p>Las actividades se planifican para dar un servicio en cada sesión, realizar actividad física conjuntamente.</p> <p>Son actividades dinamizadas por el alumnado del instituto para potenciar la psicomotricidad del alumnado de la escuela de educación especial.</p>
<p>Organización de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad sorpresa pensada por el alumnado del instituto o sugerido por los el profesorado en función del estado anímico del alumnado receptor. - Práctica de la flauta de manera conjunta o ensayos en pequeño grupo de alumnado padrino y sus ahijados y ahijadas. - Práctica del canto o trabajo en lenguaje de signos para interpretar la canción que se utilizará para la producción del videoclip. - Grabación y producción del videoclip. - Reflexión de la sesión (sólo los alumnos y alumnas del instituto). Lo hacen sobre las dificultades de comunicación que han tenido y cómo las han resuelto, y como se han sentido durante la sesión del día. <p>Durante la sesión, el alumnado del instituto es quien acompaña a su compañero o compañera de la escuela Fátima, explicando lo que hay que hacer en todo momento y ayudando en las distintas actividades, por ejemplo a la hora de poner las posiciones de la flauta.</p> <p>Un par de veces por trimestre, se hacen actividades al aire libre y excursiones que permiten estrechar el vínculo y la confianza entre el alumnado de ambos centros.</p>	<p>Organización de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación del material necesario para la sesión por parte del alumnado del instituto. - Cada padrino o padrina a va a buscar a su ahijado o ahijada a su clase donde la tutora dará instrucciones en función de cómo se encuentre el alumnado de la Escuela Fátima. - En el gimnasio, el alumnado padrino propone una serie de actividades físicas según el estado físico y emocional de su ahijado o ahijada, y definen conjuntamente lo que harán durante la sesión. Desarrollan estas actividades consensuadas. - Una vez finalizadas las prácticas, acompañamiento a sus aulas. - Reflexión de la sesión (sólo los alumnos y alumnas del instituto). Se reflexiona sobre los éxitos conseguidos y los aprendizajes del día.



Los hermanos David W. Johnson y Roger T. Johnson definen el **Aprendizaje Cooperativo** en su libro “El aprendizaje cooperativo en el aula” como *“el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”*.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En el aprendizaje cooperativo los alumnos buscan el éxito no sólo para ellos mismos sino para todos los miembros del grupo. Esta metodología contrasta con el aprendizaje competitivo en el que cada uno busca su éxito personal.

El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje servicio son esenciales en el Proyecto Educativo del Instituto Can Roca porque creemos básico educar a nuestros alumnos y alumnas para hacerlos personas comprometidas y capaces de mejorar la vida de los demás.



A más, el aprendizaje cooperativo desarrolla en los alumnos la inteligencia interpersonal. Una competencia básica, que nos permite comprender a los demás y comunicarnos con ellos, establecer y mantener relaciones así como asumir diversos roles dentro de los grupos. Los alumnos trabajan en una auténtica Comunidad de Aprendizaje, en la que todos los alumnos no sólo aprenden juntos sino que además aprenden unos de otros, de manera que el conocimiento de uno enriquece y acrecienta el conocimiento de los demás.



Los hermanos Johnson y Johnson hablan de cinco elementos esenciales en el aprendizaje cooperativo:

- ✦ Interdependencia positiva
- ✦ Interacción cara a cara
- ✦ Habilidades interpersonales
- ✦ Responsabilidad individual
- ✦ Evaluación individual y grupal

Los profesores y profesoras del instituto siempre han de tener en cuenta estos cinco elementos y pensar cómo incorporarlos en el desarrollo del proyecto.

Cada profesor y profesora utiliza esta metodología al menos una vez por trimestre, por acuerdo de centro. El hecho que se incorpore desde todas las áreas facilita el funcionamiento y agiliza la preparación inicial.

Seguimiento y evaluación

El seguimiento y evaluación de los **proyectos APS** se realizan a partir de los siguientes instrumentos de evaluación:

- ✦ Diario de reflexión: deja constancia de la experiencia diaria a partir de la reflexión a las siguientes preguntas:
 - A. ¿Qué he hecho hoy? Breve descripción de la sesión.
 - B. ¿Qué he aprendido?
 - C. ¿Cómo me he sentido?
 - D. ¿Cómo se ha sentido mi ahijado/-a?
 - E. ¿Qué mejoraría de la sesión de hoy?
- ✦ Evaluación del proceso a través de un listado de control.
- ✦ Autoevaluación y coevaluación de los agentes protagonistas.

- ✦ Observación en el aula. Nivel de compromiso, comportamiento del alumnado, superación de las dificultades o adversidades.
- ✦ Actividades escritas, como por ejemplo las fichas de ejercicios motrices.

Es necesaria una muy buena coordinación entre ambos centros, por ello se realiza una reunión al mes que permite programar la sesiones futuras, así como tener en cuenta todo el material necesario para estas.

Tenemos todo el material didáctico que se utiliza en las distintas sesiones compartidas mediante el *Google drive*, así como un calendario donde se anota el guión de la sesión y todo lo que se ha de tener en cuenta por parte del profesorado que interviene.

En el **trabajo cooperativo** existe la evaluación individual y la grupal. La individual consiste en que cada miembro del grupo analiza el grado de responsabilidad y la implicación dentro del grupo.

La evaluación grupal tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y mantienen relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de conductas. Para que el proceso de aprendizaje mejore, es importante que los miembros analicen cómo están trabajando juntos y cómo pueden aumentar la eficacia del grupo.

Los profesores y profesoras también observan el comportamiento de los grupos y constantemente ofrecen el feedback sobre cómo han trabajado sus alumnos y alumnas como grupo.

La **ficha de evaluación** que utilizamos es la siguiente:

EVALUACIÓN GRUPAL Y INDIVIDUAL

Se tiene que puntuar cada ítem del 0 al 10 de cada miembro del grupo



	NOMBRE DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO		
Acepta el reparto de las actividades.			
Es responsable con la parte del trabajo asignado			
Participa en las discusiones del grupo, aportando ideas, clarificando.....			
Escucha activamente a los demás.			
Acepta las opiniones de los miembros del grupo.			
Es respetuoso y no entorpece el trabajo del grupo.			
Anima y da soporte al resto del grupo.			

- Qué he aportado al grupo?

- Qué errores he cometido?

- De qué podemos estar orgullosos?

- Qué errores hemos cometido como grupo?

- Qué pedirías a los miembros del grupo en el próximo trabajo?

Firma

Frenos y palancas

Frenos

- Los horarios en secundaria son demasiado rígidos.
- Los horarios de ambas escuelas son distintos y esto dificulta la coordinación.

Palancas:

- Generosa complicidad entre los dos centros escolares.
- Ilusión, motivación, creatividad y profesionalidad por parte de las profesoras coordinadoras y dinamizadoras de ambos proyectos.

- Aceptación y apoyo por parte del equipo directivo.
- Publicidad de los propios alumnos y alumnas hacia sus compañeros y compañeras que mantienen la motivación hacia estas actividades (boca a oreja positivo entre el alumnado). Gran aceptación de los y las participantes.
- Buena predisposición del profesorado para utilizar la metodología cooperativa en el aula.

Lecciones aprendidas y recomendaciones

Ambos proyectos responden a una necesidad real de los alumnos de la Escuela Fátima: aumentar las relaciones sociales de su alumnado, haciéndose más visibles a la sociedad para que ésta se sensibilice y entienda la diversidad como riqueza social. A la vez, esta posibilidad de colaboración e interacción enriquece directamente al alumnado del instituto, fomentando el aprendizaje en valores, tales como la empatía, el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia entre muchos.

Hemos aprendido que el hecho de trabajar con chicos y chicas principalmente autistas, y que de primera mano nuestro alumnado conociera sus carencias a la hora de expresar e interpretar las emociones, nos permitía trabajar en las sesiones de tutoría las dificultades que ellos y ellas como adolescentes también tienen a la hora de expresar sus sentimientos, y lo positivo que ello puede ser.

Acompañamiento “Construïm Ponts”



Lo mejor de esta experiencia es ver la cara de **satisfacción** y de **orgullo** que sentían nuestros alumnos y alumnas por ver que su trabajo era útil y agradecido para y por sus compañeros de la Escuela de Educación Especial Fátima. Aquellos

alumnos y alumnas que a nivel académico mostraban más dificultades, eran los que nos sorprendían gratamente por su nivel de implicación.

También pensamos que para el profesorado implicado ha sido todo un aprendizaje. Por un lado, porque somos más conscientes de lo bueno que es el **refuerzo de logro**, ya que las profesoras de la escuela vecina lo practicaban constantemente con su alumnado y con el nuestro.

Y por otro, el hecho de poner por escrito todo aquello que en nuestras cabezas se iba desarrollando, nos ha permitido ver lo importante que es la planificación y evaluación, ambos puntos a mejorar, así como el potencial que tiene este proyecto a nivel de implicar a toda una comunidad educativa.

Concierto ambas escuelas “Creixem plegats amb la música”



Fuentes de información

En la web del instituto, www.inscanroca.com, encontraréis los siguientes vídeos clicando en Canal You tube (parte derecha de la web):

- Projecte presentació Fàtima Can Roca
- Construïm Ponts Desembre 2013

- Creixem plegats amb la música “Quan somrius” (videoclip)
- Creixem plegats amb la música “La meva terra és el mar” (videoclip)
- Presentación de fotografías “Creixem plegats amb la música”.

FPdGi y Fundación Trilema Portfolio. Presentación “Creixem plegats amb la música”: http://competenciaemprededora.org/portfolio_item/ins-can-roca/

Gallardo, M., (2007), *María y yo*, Barcelona: Ed.Astiberri.

Hernández, J.; Ruiz, B.; Martín, A., (2007), *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*, Madrid: Teleno Ediciones S.L.

Johnson, David W. y Johnson, Roger T., (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós Iberica.

Peeters, Theo., (2008), *Autismo: de la Comprensión Teórica a la Intervención Educativa*, Ávila: Ed. Asociación Autismo Ávila

Sebastiani Obrador, E.M.; Campo Cano, L.; Rubio Serrano, L., (2014), *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Compromiso*, Barcelona: Inde Editorial.

María y yo (Film-documental, 2010) Director: Félix Fernández de Castro

My Name Is Khan (Película, 2010) Director: Karan Jo



Experiencia 4. Los sueños son posibles

Eva M^a Sancho Longás
CPI Sansomendi IPI. Vitoria-Gasteiz (Álava)

IPI Sansomendi
Comunidad de aprendizaje

Eva M^a Sancho Longás es licenciada en Matemáticas por la Universidad de Zaragoza.

Tiene 20 años de experiencia en la enseñanza. Durante los tres últimos años ha vivido la transformación del IPI Sansomendi en Comunidad de aprendizaje, años en los que ha ejercido, y ejerce, como directora.

Es formadora de centros en el tema de Comunidades de Aprendizaje.

Contacto: esancho1809@gmail.com



Introducción

El CPI Sansomendi IPI está ubicado en el barrio de Sansomendi de Vitoria-Gasteiz, un barrio periférico de población desfavorecida, con una mayoría de familias de etnias minoritarias o inmigrantes, que sufren en su mayoría la exclusión social.

Toda la población que se escolariza en el centro es de etnia gitana o inmigrante: en concreto, 65% de alumnado gitano y 35% de alumnado inmigrante. El centro cuenta con las tres etapas educativas: infantil, primaria y secundaria, con un total de 320 alumnos.

Hace cuatro años la situación en el centro escolar era dramática, con altísimos índices de absentismo, numerosos problemas de convivencia y nulos resultados académicos positivos. Es en ese momento cuando el centro decidió transformarse en una **Comunidad de Aprendizaje**.



El proceso

El proceso de transformación comenzó con la **Fase del Sueño**, que nos marcó la utopía a conseguir. La propuesta que se planteó a toda la comunidad educativa fue soñar la escuela ideal, la que querríamos para nuestros hijos e hijas. Ya son tres las fases del sueño que hemos realizado y es de destacar el aumento de las expectativas académicas en los sueños de las familias. A modo de ejemplo, en aquella primera fase del sueño que realizamos, nuestro alumnado y familias soñaron, entre otros, *“con un polideportivo nuevo”, “colores bonitos en las clases”, “un equipo de fútbol”,...* En la fase del sueño que hemos realizado este curso ha sido emocionante leer *“quiero que pongan bachillerato en el cole”, “quiero seguir haciendo grupos interactivos y tertulias”, “quiero poder ayudar a mi hijo a hacer los deberes”*....Los sueños nos han marcado el camino a seguir.

Para conseguir hacerlos realidad pusimos en marcha distintas **actuaciones educativas de éxito**.

El CPI Sansomendi IPI se define como una **escuela inclusiva**, donde todo el alumnado tiene garantizada la igualdad de oportunidades. Todos los agrupamientos que se llevan a cabo son heterogéneos y los recursos humanos disponibles (profesorado de Pedagogía Terapéutica, voluntariado, profesorado de apoyo lingüístico, alumnado universitario en prácticas,...), **siempre** ejercen su tarea de apoyo dentro del aula. Así atendemos a la diversidad desde la inclusividad, mejorando el clima social del aula.

Los **grupos interactivos** son una de las actividades más valoradas, tanto por el alumnado como por el profesorado. *“Me gustan los grupos interactivos porque se aprende mucho, se trabaja más a gusto, el trabajo es más fácil si lo haces en grupo y además hacemos mucho en poco tiempo”*. Alumno de 4º de la ESO.

Para llevar a cabo esta actividad, el centro cuenta con un volumen importante de personas voluntarias (familias, ex alumnado educadoras y educadores de calle, educadoras y educadores de la asociación gitana de Vitoria-Gasteiz Gao Lacho Drom, servicios sociales de base y alumnado universitario).

Actualmente el CPI Sansomendi IPI realiza, como mínimo, un grupo interactivo semanal de una hora de duración en cada una de las asignaturas instrumentales (matemáticas, lengua castellana, inglés, euskera, CCSS, CCNN) en las etapas de primaria y secundaria. En la etapa de infantil los grupos interactivos se realizan tres veces por semana.

Las **tertulias literarias dialógicas** en torno a la lectura de clásicos fomentan un diálogo igualitario que favorece las interacciones entre el alumnado, con el profesorado y con las personas de la comunidad educativa que participan. Todo el alumnado, incluido el de infantil, participa de esta actuación, una vez por semana. Algunos de los libros leídos hasta el momento han sido *Tom Sawyer, El lugar más bonito del mundo, Romeo y Julieta, El Quijote, La casa de Bernarda Alba...*

Así mismo, realizamos **tertulias on line** con centros de nuestra comunidad autónoma y de otras comunidades, con el fin de favorecer las interacciones con alumnado de otros entornos. Desde el curso escolar 2013-14 se realizan **tertulias musicales** en la etapa de primaria con periodicidad mensual. La actividad participa de los principios de las tertulias literarias pero fomenta, además, el conocimiento de autoras y autores clásicos musicales.

Por otra parte, el alumnado de secundaria, fuera de su horario lectivo, dedica una hora a la semana a apadrinar a alumnas y alumnos de menor edad. Estos **apadrinamientos** potencian al máximo los aprendizajes, fomentando las interacciones que mantiene nuestro alumnado y poniendo en

práctica valores como la solidaridad, el respeto o el esfuerzo:

Participación del alumnado de 1º de ESO como **personal voluntario en los grupos interactivos** del alumnado de 4 y 5 años y los del primer ciclo de primaria.

Apadrinamiento lector: El alumnado de 5º y 6º de primaria apadrinan al de 1º y 2º de primaria. Todas las semanas cada pareja comparte una hora de lectura, en la que el alumnado más pequeño lee y escucha a los alumnos y alumnas mayores.

Apadrinamiento en el laboratorio: Alumnos y alumnas de 2º de ESO apadrinan al alumnado de 6º de primaria. Una vez al mes los alumnos y alumnas mayores enseñan una práctica en el laboratorio al alumnado más pequeño.

Apadrinamiento en matemáticas. El alumnado de 2º de ESO apadrina al alumnado de 4º de primaria en la realización de actividades matemáticas.



Los beneficios de estas actuaciones de éxito son indudables: cuando se inició el proyecto de Comunidades de Aprendizaje el 45% de nuestro alumnado de 2º de primaria se veía obligado a repetir un curso y, aun así, en 3º de primaria no estaba completado el proceso de lecto-escritura. Con la realización de grupos interactivos, tertulias y apadrinamientos se ha conseguido, además de la práctica eliminación del absentismo, la normalización del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Participación comunitaria

A fin de constituirnos en un factor de compensación educativa para evitar el riesgo de exclusión social, mantenemos el **centro abierto a la comunidad** como un espacio donde organizar actividades educativas, culturales o deportivas en un horario amplio, más allá del dedicado a las

actividades académicas. Creemos que la educación no debe estar limitada al alumnado que tenemos matriculado en el centro y a las horas lectivas establecidas en el calendario escolar. Así, nuestra **biblioteca tutorizada** está abierta también fuera del horario escolar, además de a nuestro alumnado, a ex alumnas y ex alumnos familiares, vecinas y vecinos del barrio....



Este curso escolar, respondiendo a numerosos sueños, se han puesto en marcha varias **actividades extraescolares** con el objetivo de mejorar el desarrollo integral del alumnado y ayudar a su socialización. Estas actividades, que en otros entornos están al alcance de cualquiera equipos de fútbol, pelota mano, baile,

multideporte), cuentan con la ayuda de exalumnado voluntarios.

Las familias y miembros de la comunidad tienen un papel activo en las actividades de aprendizaje del alumnado con su trabajo de voluntariado, y en los procesos de toma de decisiones a través de las **comisiones mixtas** de trabajo, formadas también por profesorado, alumnado, voluntariado y/u otros profesionales de la educación. Este curso contamos con comisión de convivencia, de actividades extraescolares, biblioteca y euskera.

Otra forma de participación de la comunidad educativa es la **formación de familias**. Al centro acuden familias y miembros de la comunidad educativa a participar de tertulias literarias, cursos de informática, graduado escolar, alfabetización, pre-graduado, taller de deberes, castellano para extranjeros y cerámica. Todos estos cursos surgieron de la última fase del sueño y cada vez es mayor el número de participantes.

Convivencia

Uno de nuestros grandes problemas ha sido, históricamente, el de la convivencia, que ha condicionado muy negativamente la vida en el centro. Para mejorarla partimos de dos principios claros: la mejora de la convivencia está íntimamente unida a la mejora de los resultados académicos y cualquier proceso de mejora tiene que contar con la participación de toda la comunidad educativa.

Cuando el alumnado encuentra un sentido a venir al centro escolar y los resultados justifican sus esfuerzos, los problemas de convivencia disminuyen. Esta afirmación la hemos podido corroborar en nuestro centro. Paralelamente, hemos puesto en marcha el **Modelo Comunitario de Resolución de Conflictos**. Así, el curso 2013-14 se inició el proceso de establecimiento de una norma comunitaria. Los distintos estamentos de nuestra comunidad, a través de asambleas y contando con el apoyo de la comisión mixta de

convivencia, debatieron diferentes aspectos de la convivencia. Este proceso ha continuado el presente curso. En las diferentes asambleas cada estamento realizó su propuesta de norma, y en un proceso asambleario general final se ha adoptado la norma comunitaria: “Aquí no se insulta, dímelo bien”. Posteriormente, se han realizado actividades de difusión de la misma en toda la comunidad educativa, guiadas por la comisión mixta de convivencia, y se ha establecido el proceso de evaluación de su cumplimiento.

Este modelo comunitario también nos ha permitido abordar la **socialización preventiva de la violencia de género**. Así, trabajamos la “violencia 0 desde los 0 años”, no normalizando las agresiones y fomentando respuestas en el grupo de iguales que arropen a la víctima y aislen al agresor. Estas actuaciones están resultando especialmente exitosas con el alumnado de la etapa de infantil y el primer y segundo ciclo de la etapa de primaria. Han interiorizado que quienes rechazan a los matones y sus comportamientos violentos, creando un “escudo de amigos y amigas” para proteger a la víctima, no son cobardes, sino que forman parte del “club de los y las valientes”, y que pertenecer a este “club” hace atractivo o atractiva a los ojos de los demás.

Evaluación del proyecto

Hemos podido constatar múltiples cambios positivos promovidos por las actuaciones de éxito y el cambio de actitud del profesorado con respecto a sus expectativas para con el alumnado y sus familias y al modo de relacionarse con ellas.

Antes, la relación se limitaba a llamadas desde el centro, con contenido de queja y para dar malas noticias. Ahora, al partir de la base de que tenemos el mismo interés, que es el éxito escolar de sus hijas e hijos el de nuestro alumnado y de que para conseguir ese objetivo tenemos que trabajar todas y todos juntos, las relaciones son más próximas y fluidas.

Otro aspecto en el que la mejoría ha sido notable es en convivencia. Cuando chicas y chicos reciben y perciben el mensaje honesto y verdadero de altas expectativas sobre sus posibilidades, el nivel de conflictividad desciende claramente.

Todas estas mejorías que acabamos de mencionar vienen avaladas por los datos objetivos que vamos recabando:

- Práctica erradicación del **absentismo** escolar.
- Mejora de los resultados académicos, como nos lo confirman tanto las evaluaciones externas como las internas que por sistema aplica el centro.
- Disminución del número de conflictos.
- Aumento del número de matriculaciones.
- Normalización en el número de **repeticiones en 2º de EP**.
- Menos **abandonos** de los estudios al cumplir la edad de escolarización obligatoria.
- Aumento en la cantidad y calidad de **graduados en ESO**.

Experiencia 5. Atención a la diversidad, inclusión y convivencia: eslabones de una misma cadena

Juan Francisco Tirado Fernández
CEIP Santa Teresa. Fuentes de Andalucía (Sevilla)



Juan Francisco Tirado Fernández es diplomado de Magisterio por Educación Física y licenciado en Pedagogía. Ha trabajado en varios años en Educación Física y la mayor parte de su labor la ha llevado a cabo en Primaria (de 2º a 6º). Es entrenador de Voleibol (Nivel II) y lleva más de 20 años entrenando.

Se ha formado en temas de Inclusión Educativa, Trabajo Cooperativo y Comunidades de Aprendizaje y ha impartido cursos sobre trabajo cooperativo.

Desarrolló una Ponencia en el Congreso Nacional sobre Compensatoria que se llevó a cabo en diciembre de 2011 en Sevilla.

Para saber más: <http://www.santateresafuentes.com>

Para contactar: 41002037.edu@juntadeandalucia.es

Introducción

El CEIP Santa Teresa de Jesús está situado en Fuentes de Andalucía, una localidad situada entre Sevilla y Córdoba, a menos de una hora de cada una de ellas. El centro tiene dos líneas desde Infantil de 3 años hasta 6º de Primaria, con una media aproximada de 22 o 23 niños y niñas por aula y con un total de unos 400 alumnos y alumnas.

Hace unos siete años todo el profesorado del centro comenzamos un proceso de formación en centros basado en la inclusión educativa, proceso que duro aproximadamente 3 años y finalizó con la elaboración de un proyecto de investigación titulado: “Estudio sobre efectos del trabajo cooperativo como proceso de enseñanza-aprendizaje y en la mejora de la atención a la diversidad”. Desde ese primer momento hemos ido dando pasitos en busca de la mejora de la inclusión educativa, en busca de las estrategias metodológicas que nos permitieran atender mejor a la diversidad del alumnado que tenemos en nuestras aulas, en busca de lo que fue la motivación y la semilla para poner en marcha toda esta formación, buscar las fórmulas para conseguir el éxito educativo de **todos y todas**.

Estos pasitos se iniciaron con la puesta en práctica del trabajo cooperativo en todas las aulas de nuestro centro, del que por cierto elaboramos un video con las diferentes estrategias de cohesión, así como de las principales técnicas simples que se desarrollaban en el aula (en esta dirección puede verse parte de este trabajo: <https://www.youtube.com/watch?v=g1P0oo8ADRE>) y continuó con la aprobación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje por parte de la Delegación de Educación hace dos años, en el que estamos en estos momentos.

En este sentido a través de este artículo intentaremos narrar algunos de estos momentos, especialmente aclarar cómo han repercutido en nuestras prácticas de aula.

Trabajo cooperativo

El Trabajo o Aprendizaje Cooperativo se caracteriza por una organización general del aula donde se busca regularmente, en el funcionamiento del día a día de cada una de las áreas, un comportamiento basado en la cooperación, lo que necesariamente implica crear una interdependencia positiva en la interacción alumno/a-alumno/a y alumno/a-profesor/a y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos heterogéneos, de 4 o 5 alumnos y alumnas como máximo. Esta forma de trabajar permite que niñas y niños se unan, se apoyen mutuamente, que tengan mayor voluntad por actuar y cooperar, que quien pueda vaya tirando de quien no pueda, para que todo el mundo pueda explotar al máximo su potencial y nadie se quede rezagado, que se respeten y aumenten su empatía hacia los demás, en definitiva, permite que los esfuerzos individuales cobren más fuerza.

Principios básicos del trabajo cooperativo

El fin del trabajo cooperativo es que todos trabajen juntos en el aula para alcanzar el éxito de todos y el propio, basándose en los siguientes principios:

a) Interdependencia positiva: es la base sobre la que se apoya el aprendizaje cooperativo. Todos los miembros del grupo dependen de sí mismos y de los demás para conseguir los objetivos, es decir, sólo se consigue el “éxito” si y solo si quienes componen el grupo, todos y todas, lo consiguen. Por eso, cada miembro del equipo tiene al menos dos responsabilidades: realizar bien su propia tarea y asegurarse que todo el grupo también lo haga. Este principio se materializa en la regla (impuesta explícitamente en el grupo) de que todos y todas tienen derecho a pedir ayuda a los compañeros y a las compañeras, así como todos y todas tienen la obligación de resolver positivamente las peticiones de ayuda que reciban.

b) Responsabilidad individual: el alumnado trabaja en grupo, adquiere conocimientos y aprende habilidades, estrategias o procedimientos. Pero luego, individualmente han de aplicar los conocimientos o desempeñar las habilidades, las estrategias o los procedimientos, para demostrar su dominio personal de los materiales.



c) Interacción cara a cara: la interacción cara a cara tiene que ver con la ayuda mutua, con el intercambio de información y materiales, el diálogo respetuoso y la escucha activa, con la elaboración compartida de las conclusiones, etc. La organización de los grupos, el reparto, control y evaluación de las responsabilidades, el refuerzo de las interacciones positivas, etc., ayudan a incrementar las interacciones.

d) Desarrollo de habilidades sociales: el alumnado tiene que aprender a cooperar y por ello hay que trabajar las habilidades interpersonales y en pequeños grupos (empatía, la confianza, las habilidades comunicativas, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, etc.), necesarias para la eficacia del trabajo cooperativo. O sea, se pretenden aprender objetivos académicos a través de esta forma de trabajar, pero a la vez el trabajo cooperativo se convierte en un contenido curricular a enseñar que desarrolla la competencia social y ciudadana, la lingüística, la de aprender a aprender, entre otras.

¿Cómo se desarrolla el trabajo cooperativo?

El desarrollo del Trabajo Cooperativo en el aula comienza a principios de curso con la formación de los llamados “grupos base”, grupos heterogéneos de 4 o 5 alumnos y alumnas, a ser posible siempre de 4. Para la formación de estos grupos el tutor o tutora, responsable de su formación, utiliza diferentes procedimientos: entrevistas con el tutor o tutora anterior y especialistas de ese grupo de alumnado, estudio de su historial académico o pruebas como los sociogramas y los cuestionarios de solidaridad. En estos grupos base hay distribución, por un tiempo, de distintas responsabilidades, según los niveles (portavoz, secretario/a, coordinador/a, controlador/a) a la vez que los grupos se reparten las tareas comunes de la clase, rotando cada cierto tiempo, normalmente cada 15 días. Además, cada grupo pasa elaborar quincenalmente un Plan de Equipo (objetivos, propuestas para trabajar mejor, etc.) que será evaluado por los integrantes y el maestro o maestra periódicamente mediante un documento que se encuentra en la Carpeta de Equipo con el objetivo de ir mejorando el funcionamiento del equipo. A lo largo del curso el grupo desarrolla básicamente estas dos tareas:

- 1) Tareas para la cohesión grupal y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, que tienen como principal objetivo la cohesión del grupo y que vayan aprendiendo a cooperar. Esto se trabaja a lo largo de todo el curso de forma sistemática, planificando tiempos y actuaciones para su desarrollo e implementación.

2) Empleo de Técnicas Simples como: “1-2-4”, “Lápices al centro”, “Números iguales juntos”, “Uno para todos”, “Saco de las dudas”, “Cadena de preguntas”... en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje: presentación, inicio, desarrollo, revisión y evaluación de la unidad que estemos trabajando. Con ello se va consiguiendo que el propio proceso y desarrollo de las actividades diarias de aula sirva para que el alumnado aprenda a cooperar.



Tiempos de trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo se puede desarrollar y se debe desarrollar en cualquier momento de la jornada escolar y en cualquier área. En nuestro centro se elaboró una Programación Didáctica para cada uno de los ciclos concretando las actuaciones que se iban a realizar en cada uno de los ámbitos de desarrollo del trabajo cooperativo: recursos (formación de equipos base, responsabilidades, carpetas de equipo, etc.), cohesión de equipos, habilidades sociales, estrategias de aprendizaje. Además, esa concreción llega a la adaptación de estrategia según cada el nivel educativo, siendo los tutores o especialistas los que finalmente

realizaran la temporalización de las mismas en sus programaciones de aula, en su día a día.

Consecuencias de trabajar cooperativamente

Como comentábamos al principio del artículo, a lo largo de un curso escolar y con el asesoramiento de la profesora Dña. Anabel Moriña de la Universidad de Sevilla realizamos una investigación con objeto de conocer si esta metodología de trabajo habría supuesto una mejora real en el clima de aula, en la atención a la diversidad, en el trabajo diario del profesorado o en los propios rendimientos académicos de los alumnos/as de nuestro centro. Para ello utilizamos diferentes instrumentos: test de solidaridad o grupos de discusión, entre otros, para valorar al alumnado, y autoinformes del profesorado para conocer la valoración del profesorado. Las principales conclusiones a las que llegamos fueron:

- Esta metodología permite aumentar el grado de cohesión en los grupos de los equipos, así como el aumento de la inclusión, ya que se produce un aumento considerable de las interacciones entre los iguales y genera más ayuda hacia quien más lo necesita.
- El alumnado obtiene mejores resultados académicos en general.
- El alumnado está muy motivados por esta forma de trabajo y desea continuar en el futuro, por eso, quiere seguir sentado en equipo.
- Por otra parte, se favorece la inclusión y la participación del alumnado con dificultades en el aprendizaje, pues aportan al grupo como miembros que son.

En definitiva, se concluyó que la práctica diaria del trabajo cooperativo produjo mejoras en la atención a la diversidad del aula, en el clima del aula y del centro, así como en la participación y motivación del alumnado y del profesorado.



Prácticas de Comunidades de aprendizaje

Desde el curso 12/13, cuando fue aprobado el Proyecto de Comunidades por la Delegación de Educación en el centro, en combinación con el trabajo cooperativo, se lleva a cabo en las aulas en horario escolar, de forma

sistemática, prácticas típicas de una Comunidad de Aprendizaje como Grupos Interactivos o Tertulias Dialógicas, acompañadas de otras actuaciones fuera del horario escolar, que es otra peculiaridad de nuestro centro, que pretende ayudar a todos aquellos alumnos y alumnas que tienen alguna dificultad específica, en un momento

determinado o de forma más continua, y cuyo objetivo es básicamente que nadie se descuelgue, que nadie se queda atrás, que todos nuestro alumnado alcance el éxito educativo. Entre ellas cabe destacar: la “Biblioteca Tutorizada”, el “Plan de Apoyo Escolar”, los y las “Ayudantes de Lecturas” o “Ayudantes de deberes”.

Como es complicado explicar cada una de estas actuaciones en este artículo, sería necesario hacer otro, os vamos a explicar brevemente una de las prácticas más enriquecedoras en todos los sentidos, según las últimas investigaciones internacionales, que se desarrolla en un centro que es Comunidad de Aprendizaje: los grupos interactivos.

¿Qué son los grupos interactivos?



Los grupos interactivos es una forma de organización del aula donde se multiplican y diversifican las interacciones entre el alumnado y entre éste y las personas voluntarias, a la vez que se aumenta el tiempo de trabajo efectivo del alumnado. Se caracterizan por ser una organización

inclusora del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de **más personas adultas**, voluntarias, además del profesor o profesora responsable del aula. En los grupos interactivos se logra desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y sentimientos como la amistad. El maestro o maestra, tutor o tutora o especialista, se encarga de la planificación, del diseño de las tareas, de la dinamización general y del voluntariado, del ajuste del tiempo y de las rotaciones, de orientar en caso necesario, etc.

Concretamente se suelen preparar tantas actividades como grupos bases haya en el aula, normalmente cinco o seis, en cada uno de estos grupos habrá una persona voluntaria que será la encargada de dinamizar las interacciones e incentivar la participación en la actividad de todos los miembros del grupo. Las actividades suelen tener una duración de unos 13 minutos, al finalizar este tiempo, los voluntarios rotan y se ponen a trabajar con un nuevo grupo, así sucesivamente hasta completar las cinco o seis rotaciones. Al finalizar la sesión se realiza una evaluación de la misma por parte del alumnado, de los voluntarios y voluntarias rotan y se ponen a trabajar con un nuevo grupo, así sucesivamente hasta completar las cinco o seis rotaciones. Al finalizar la sesión se realiza una evaluación de la misma por parte del alumnado, de las personas voluntarias y del propio profesor o profesora.

Los grupos interactivos en nuestro centro.

En nuestro centro se realizan Grupos Interactivos en todos los niveles y en todos los cursos, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas e Inglés. Todos los niveles realizan una o dos sesiones semanales de aprox. 1 h y 30 minutos. Ello hace necesario unas 90 actuaciones de voluntariado en grupos interactivos.

La captación del voluntariado se diseña por las Comisiones de Participación y Formación del Centro y se realiza a primeros de curso. La asignación de voluntariado a cada GI, el horario y la formación del voluntariado corre a cargo también del Equipo Directivo.

La función fundamental de la persona voluntaria dentro de un grupo interactivo es la de favorecer las interacciones entre el alumnado de cada grupo, la participación de todos los componentes, sobre quienes puedan plantear dificultades en una tarea y su propia participación en el desarrollo de las habilidades comunicativas (turno de palabra, escucha, volumen y tono de voz,..) y en el principio del diálogo igualitario. En realidad se trata de que el alumnado trabaje cooperativamente. En este sentido, lo habitual es que el trabajo de un grupo interactivo se asemeje mucho a la estrategia cooperativa denominada "lápices al centro": Hay un primer momento en lo que los lápices no se utilizan y lo que se hace es leer/se, hablarse y escucharse: de qué va la tarea, qué

hay que hacer, cómo la realizaríamos, ¿se entiende?, qué dudas se plantean, cómo resolverlas,... Posteriormente hay un segundo momento en el que se realiza un trabajo individual de ejecución de la tarea, en el que se puede volver a pedir ayuda y recibirla. El tercer momento es el de puesta en común sobre la ejecución, donde vuelve a entrar en juego el diálogo igualitario para resolver las posibles incongruencias que pudiera haber en los resultados de los diferentes miembros del grupo.

Conclusión final

Todas estas prácticas, junto a otras que no hemos mencionado en este artículo como las asambleas de aulas, los juegos en el recreo, la participación democrática en la toma de decisiones relativas al centro a través de las diferentes Comisiones Mixtas o la propia Comisión Gestora han permitido mejorar nuestro camino hacia la meta de la Inclusión Educativa, hacia la creación de un mejor clima de convivencia en nuestras aulas en particular y en el centro en general. Por eso cada vez más, después de estos años de experiencia, pensamos que este es el camino a seguir, que este es el camino que permite que nuestro alumnado no solo tenga mejores rendimientos académicos, sino que también sean más empáticos, más generosos, más solidarios, más comprensivos, más respetuosos, en definitiva, en dos palabras, mejores personas. Por eso, éste seguirá siendo nuestro camino.

Más... en la web

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



Nuestro hueco en el ciberespacio

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

Como ya sabéis hace pocos meses creamos una nueva web en un nuevo entorno. Además de los contenidos habituales y los que iremos creando, el blog tiene alguna ventaja añadida:

- Permite leer, comentar y compartir artículos, experiencias y libros recomendados por separado. Permite bus
- car las revistas completas, pero también por palabras clave (a través del buscador), por autoría o por artículos por separado.
- Permite inscribirse en la asociación directamente.
- Contiene un mapa de personas, centros escolares e instituciones que forman parte de Convives, para que podamos vernos y entrar en contacto.

Hay algunas secciones que están todavía vacías. Poco a poco iremos colgando contenidos e invitando a la participación.

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

Más... en la web

El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. Bibliografía.

Miguel Ángel Santos Guerra en su artículo **El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad.** ha aportado numerosas referencias bibliográficas que podéis consultar en nuestra web <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Cuando la violencia estructural se llama ACOSO. En apoyo al IES Ciudad de Jaén de Madrid

Convives ha publicado un post en la web en apoyo al IES Ciudad de Jaén de Madrid. <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Entrevista a...

Entrevista a....

Ramón Flecha

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA



Contacto: ramon.flecha@gmail.com

Ramón Flecha es catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona, Doctor Honoris Causa de la West University of Timisoara, y un reconocido investigador en ciencias sociales en Europa. Las investigaciones de Ramón Flecha se han distinguido por su impacto conjunto en los ámbitos científico, político y social. Ha dirigido proyectos como WORKALO e INCLUDED, el único de ciencias sociales incluido en la lista que la Comisión Europea publicó de 10 investigaciones científicas de éxito. Flecha dirige actualmente el proyecto IMPACT-EV: Evaluating the impact and outcomes of European SSH Research.

Sus aportaciones sociológicas abarcan diferentes ámbitos: metodología de investigación (metodología comunicativa), cultura (tertulias literarias dialógicas), economía (actuaciones cooperativistas), educación (comunidades de aprendizaje), grupos culturales (comunidad societal dialógica), nuevas masculinidades (masculinidades alternativas), sociología de la ciencia (impacto científico, político y social) y teoría social (sociedades dialógicas).

Su trabajo ha sido publicado en doce idiomas diferentes. Recientemente ha recibido la Medalla al Mérito en la Educación.

Nos encontramos con Ramón Flecha en su despacho de la Universidad de Barcelona. Tenemos que decir que, aunque somos conscientes de las dificultades de su agenda, nos ha dado todas las facilidades para poder realizar esta entrevista.

El nombre de Ramón Flecha nos aparece siempre vinculado al CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje) y sobre todo, a las Comunidades de Aprendizaje. Nos parecía que nuestro monográfico dedicado a la Atención a la Diversidad y a la Convivencia no podía pasar por alto la oportunidad de debatir un rato con él sobre éstos temas.

La entrevista, algo anárquica por nuestra parte, fue distendida y agradable, más el reencuentro de viejos conocidos que una entrevista formal.

Optamos por oír a Ramón, más que desarrollar un cuestionario. Siempre apasionado y apasionante.

Convives.

Buenas tardes, Ramón. Tuvimos la oportunidad de oírte en varias de tus visitas a Andalucía, es un enorme placer volver a encontrarte.

Queremos agradecer tu disponibilidad y decirte que nos parecía de mucho interés tu opinión en un monográfico dedicado a la atención a la diversidad y la convivencia.



Nos apetece mucho preguntarte, para empezar, por el desarrollo de tu trabajo desde la primera escuela de la Verneda, un poco de historia para iniciar el tema.

Buenas tardes, la verdad es que no es frecuente que en una entrevista se me pida este ejercicio de reflexión, pero que efectivamente me parece de interés. Estamos hablando del año 1978, en pleno proceso de transición política. Se trató de un trabajo con un alto compromiso social en uno de los barrios más marginales de Barcelona. Un “sueño”, por utilizar un concepto muy vinculado a nuestro trabajo, de mejora integral del barrio, en aspectos educativos pero también urbanísticos, sanitarios... y que ya hacia 1986 había cubierto gran parte de los objetivos. Sin duda significó una ruptura y una innovación importante.



Convives. ¿Y la puesta en marcha del CREA?

Bueno, la verdad es que al comenzar mi trabajo en la Universidad sufrí una gran decepción, al darme de lleno con una universidad anclada en el pasado

y con bastante mediocridad, lo que me hace mirar hacia el extranjero y empezar a vincularme con universidades de élite (Harvard, Columbia..)

Es allí donde tomo contacto con los modelos de investigación más serios y científicos, y que me llevan a la puesta en marcha la primera unidad de investigación de carácter orgánico, el CREA: *Community of Research on Excellence for All*.



Convives. *Para la realización de investigaciones en el campo de la educación...*

No exclusivamente. Lo novedoso de nuestro trabajo está en la transversalidad de los objetivos, se trata de buscar fórmulas para la superación de desigualdades en general, de ahí la necesidad de contar con un equipo multiprofesional. En esto, también el CREA ha resultado novedoso en el contexto de una universidad con una estructura departamental muy estricta.

Convives. *¿En qué campos venís trabajando?*

Son varios, pero me gustaría resaltar nuestros trabajos sobre violencia de género y acoso sobre la mujer, donde hemos constatado importantes evidencias científicas y realizado propuestas para acabar con esa discriminación.

Convives. *¿En qué momento arrancan las Comunidades de Aprendizaje?*

Bueno, sería coincidiendo con el Congreso Internacional “Nuevas perspectivas críticas en educación”, celebrado en Barcelona en junio de 1994, donde se ofrece el modelo de Comunidad de Aprendizaje (CdA) a los Movimientos de Renovación Pedagógica, autores/as y colectivos asistentes.

Deciros que aunque la idea tuvo buena acogida, no observamos mucha respuesta al principio, por lo que tiene que ser el CREA el que empiece a dar

impulso a las primeras experiencias que se ponen en marcha.

Hasta el momento actual, en que por lo que hemos leído se ha dado un desarrollo muy importante.



Convives. *¿Te encuentras satisfecho sobre la situación actual del movimiento de Comunidades de Aprendizaje?*

Sí, aunque quizás os sorprenda lo que os voy a decir ya que el objetivo de las CdA, desde que empezamos es desaparecer, que nuestra iniciativa no fuera necesaria.

Cuando tengamos un sistema educativo de éxito, que se base en evidencias, como es el caso de Finlandia. Cuando toda la formación del profesorado, tanto inicial como permanente este basada en evidencias científicas, no en ocurrencias puntuales, seguramente no será necesaria la implementación de nuestro modelo de superación de dificultades.

El objetivo de las CdA, desde que empezamos es desaparecer, que nuestra iniciativa no sea necesaria.

Convives. *Pues sí, la verdad es que parece lógico. Con todo ¿cuál es el mapa de las CdA?*

Estamos muy contentos de su extensión, son más de 200 en España, repartidas por 14 Comunidades Autónomas, con gobiernos de diferente signo político.

Especialmente importante es la difusión de las Comunidades en Latinoamérica, así como otras experiencias en Inglaterra.

Quisiera resaltaros la experiencia en Brasil, donde Maria Vieites y Natura lo han impulsado de tal manera, que me resulta imposible describiros cuantas hay en funcionamiento en ese país.

Convives. *¿Habéis notado distintas sensibilidades según la Comunidad Autónoma?*

La verdad es que no hemos tenido dificultades en ese sentido, ya que nuestro trabajo es científico, no político. Es un proyecto basado en evidencias científicas y en los derechos humanos, y ese es un discurso que suscribe todo el mundo. No nos ha influido para nada la opción política, como debe ser.

Sin embargo, es curioso destacaros que las mayores resistencias la hemos encontrado en otros sectores, sobre todo el de aquellos técnicos y profesionales que puedan tener intereses con la formación política en el gobierno de turno, y que han podido sentirse perjudicados por la puesta en marcha de nuestro proyecto.

Convives. *¿Cuál suele ser la actitud del profesorado ante un proyecto de puesta en marcha de CdA, como lo reciben?*

Resulta curioso comentaros que en casi todos los casos que hemos presentado un proyecto de Comunidades de Aprendizaje, no hemos encontrado rechazo por parte de la familia, el alumnado o las administraciones... la oposición suele ser del profesorado.

Aunque quiero matizar que ésta resistencia tiene una explicación, se produce por la frustración de haber sido engañados por las distintas “ocurrencias” que han estado detrás de tantos cambios legislativos, no tienen ellos la culpa. Por supuesto.

Es un proyecto basado en evidencias científicas y en los derechos humanos, no en “ocurrencias”.

Convives. *¿Cómo valoráis el proyecto Comunidades en éste momento?*

Muy positivamente, Comunidades de Aprendizaje no es más que una lista de actuaciones de éxito.

Aunque hay que decir que hemos sufrido bastantes ataques y descalificaciones por parte de los que están detrás del negocio educativo, llegándose incluso a falsear la realidad, pero ahí están nuestros centros. Más de 200 en todo el Estado, algunos trabajando a contracorriente, pero a plena satisfacción.

Tengo que hablaros también de la felicidad que nos produce que nuestro trabajo haya hecho cambiar totalmente el discurso educativo en España, al demostrar que era fácil mejorar los resultados.

Comunidades de Aprendizaje no es más que una lista de actuaciones de éxito

Convives. *Háblanos de otros proyectos que impulsáis, Includ-ed..*

Surgen de la constatación de que Europa va mal en muchos aspectos, y especialmente mal en educación. La Comisión Europea esperaba, con el impulso de éstos proyectos, encontrar formulas

para mejorar los resultados académicos del alumnado y evitar el fracaso escolar.

El CREA asume el desarrollo del proyecto sobre el eje de difundir las trayectorias de éxito que ya habíamos constatado con nuestra experiencia, y también solicitando información de otras actuaciones de éxito ubicadas en los distintos países, para poder también valorarlas y extraer conclusiones. El resultado ha sido muy interesante, el correspondiente informe se publica bajo el nombre de “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas”, fácilmente localizable en Internet.

Convives. *Interesante. ¿Se han concretado algunas actuaciones derivadas del informe?*

Desde entonces, la Comisión Europea no para de emitir comunicados a los distintos países para que se desplieguen políticas educativas que potencien actuaciones de éxito.

Sin embargo, me sigue sorprendiendo el bloqueo existente por parte de sectores interesados en que esto no se conozca.



Convives. *El monográfico que sacamos en ésta ocasión es sobre Convivencia y Atención a la diversidad, vincúlanos CdA y convivencia..*

Aunque sea un tópico, me parece importante volver a recordar que **aprendemos de lo que hacemos.**

Cuando una escuela que trabaja como Comunidad de Aprendizaje estructura todo lo que enseña de acuerdo a una serie de valores, transmite a su alumnado esos valores todo el día, todos los días.

Cuando nuestro vehículo de trabajo son los **grupos interactivos**, sin duda la metodología de trabajo de más éxito, no sólo se transmiten conocimientos, sino también valores.

Volvamos a las evidencias científicas. Hay dos evidencias reconocidas internacionalmente y cuya validez me gustaría citar aquí:

-By standard intervention, que nosotros solemos traducir un poco en plan casero, como “Fuenteovejuna..”

La mejora del clima de convivencia la hemos conseguido entre todos, hay que preparar a los niños y niñas para que intervengan todos y en todas las situaciones de posible conflicto. Y más ellos que los adultos, que no solemos enterarnos de lo que se cuece en el aula, en el patio..

-Tell someone. Díselo a alguien. Acabar con el tópico del chivato, montar una especie de Club de los Valientes, de los que no se callan. Los que se enfrentan a las situaciones y dan la cara por los más débiles. En definitiva, es el colectivo el que reacciona.

Cuando una escuela trabaja como Comunidad de Aprendizaje estructura todo lo que enseña de acuerdo a una serie de valores, transmite a su alumnado esos valores todo el día, todos los días.

Convives. *¿Qué opinas de la relevancia que los temas sobre convivencia escolar tienen en los medios de comunicación?*

Hay que saber distinguir entre opinión y evidencia científica. Hemos asistido últimamente a una verdadera catarata de opiniones sobre la violencia en las aulas, y son perfectamente válidas, pero son opiniones, no evidencias científicas.

Hay que saber distinguir entre opinión y evidencia científica.

Hoy en día, estamos en condiciones de afirmar que más del 95 por ciento de los conflictos que se dan en las aulas tienen su origen en las relaciones socioafectivas.

A destacar también la presencia de la violencia de género, prácticamente desde la educación infantil, violencia de género detectable en pequeños gestos, y que a veces se potencia inconscientemente.

Más del 95 por ciento de los conflictos que se dan en las aulas tienen su origen en las relaciones socioafectivas.

La clave, como siempre decimos está en aplicar lo que funciona, lo que se sabe que funciona.

Convives. *Parece que con éste tema, al fin vamos al unísono con Europa...*

No del todo.

Ojo, quiero matizar algo importante, trabajar por competencias, no programar por competencias. La programación por competencias no tiene sentido, no es más que la continuidad del viejo modelo.

Parece que al fin España se integra en el discurso europeo, aunque con alguna que otra ocurrencia, como nuestra “aportación”: la Competencia Emocional.

Aunque diferenciada de las demás, cuando en realidad, la competencia emocional tiene que estar disuelta en el resto de las otras competencias.

La programación por competencias no tiene sentido.

Convives. *¿Y sobre las pruebas PISA?*

Quiero decir antes que cuando hablamos de temas vinculados a la evaluación del Sistema Educativo, nos encontramos ante la hipocresía generalizada que se ha vivido durante una época. Mientras se defendía públicamente un modelo educativo determinado, con frases grandilocuentes del tipo “lo importante son los procesos, no los resultados...”; nos preocupaba que nuestros hijos sacaran buena nota en la selectividad.

Por no hablar del lamentable desperdicio de la ilusión de la mayoría del profesorado, que se entregó a la implementación de un sistema educativo condenado al fracaso. Los mejores remeros con los peores timoneles.

Pero de pronto llega PISA, y ahora los resultados empiezan a ser importantes. Mi reconocimiento a Alejandro Tiana, en mi opinión, uno de los mejores políticos de la educación que ha habido en España en mucho tiempo.

Quiero decir que aunque de salida soy contrario al modelo PISA, tengo que reconocer que gracias a él se ha tocado fondo, y se empieza a mejorar. No hay más que ver cómo están creciendo nuestras cifras en Competencia Lingüística. Soy optimista, se seguirá mejorando, y sólo por una razón muy sencilla, existe una evaluación.

Convives. *¿Alguna reflexión final?*

Finalizar con un mensaje optimista.

Los cambios parecen llegar a la Universidad. La revolución que se ha producido en cuanto al proceso de selección del profesorado (gracias a la presión europea), con unos baremos objetivos y públicos, han propiciado la entrada de un

profesorado joven y muy formado, lo que está provocando un vuelco, lento pero imparable.

Afortunadamente, estamos en un buen momento, entra aire fresco en la Universidad, lo que nos llevará sin duda a una mejora en los procesos de investigación, con los consecuentes cambios en la sociedad, sobre todo en la superación de desigualdades, nuestro objetivo central.

Comentando la actualidad

Comentando la actualidad

Iniciamos esta nueva sección de nuestra revista CONVIVES, dedicada a la recogida de noticias sobre la convivencia y a la valoración y difusión de las mismas. Lamentablemente, tenemos que empezar por una noticia que nunca nos hubiera gustado comentar. Por su importancia, dedicamos a ella todo el apartado de actualidad, esperando y deseando que nunca tengamos que volver a hacer lo mismo. Es, sin duda, la noticia que más ha impactado a la comunidad educativa en mucho tiempo.

Nos referimos, como es de imaginar, a la muerte de un profesor, Abel Martínez, a manos de un alumno del IES “Joan Fuster” de Barcelona. Las primeras noticias que nos llegaron hablaban siempre de “un profesor interino” ¿Cómo pudo tardarse tanto tiempo en poner negro sobre blanco el nombre del profesor fallecido, Abel Martínez? Dada la enorme complejidad de esta situación, ha faltado información contrastada y han sobrado titulares del tipo “Violencia en las aulas”.

Como suele suceder, el suceso ha ido poco a poco diluyéndose y perdiendo toda actualidad. Apenas quedan ecos del mismo, sólo algunas iniciativas de homenaje al profesor fallecido y la petición de que sea reconocido su valor. Es enorme nuestra capacidad de olvido.

La explicación oficial ha tranquilizado nuestras conciencias: el menor estaba bajo los efectos de un brote psicótico. Se trata de una enfermedad, es una alteración individual. Lamentamos sus consecuencias, pero era un factor ajeno al colectivo, propio del alumno y de nadie más. Es sorprendente la falta de autocrítica de las distintas autoridades educativas

Desde CONVIVES entendemos que esta explicación no es suficiente. Sin ánimo de culpabilizar, surgen preguntas ¿No hubo nadie capaz de detectar pequeños síntomas, algunos pródromos de esta conducta? ¿Cómo es posible que, conviviendo con un grupo-clase de más de treinta compañeros y compañeras y relacionándose con más de diez profesores y profesoras, no hubiera nadie capaz de llamar la atención sobre el posible problema? Todo ello nos lleva a plantear la necesidad de trabajar para evitar la deshumanización de las relaciones educativas y atender a las necesidades emocionales del alumnado y del profesorado, fomentando la ética del cuidado.

Algunas reacciones a este suceso han puesto el acento en la necesidad de revisar las leyes actuales y de ampliar la edad penal para que afectara a casos como el que comentamos. Otros han recordado la supuesta crisis de valores que padecemos y la necesidad de recuperar la autoridad perdida como consecuencia de dicha crisis. Y así podríamos recoger reacciones similares exigiendo mayor control y disciplina en los centros de Secundaria. Estas propuestas reactivas, que delegan la responsabilidad en otras personas y en las instituciones, requieren también una reflexión profunda.

Debemos recordar que un centro educativo es un sistema en el que están presentes múltiples factores que se relacionan entre sí, que los problemas que tienen lugar nunca son causados por un solo factor y que no podemos caer en una simplificación que oculte los problemas reales. Sin ningún ánimo de exhaustividad, nos gustaría señalar tres elementos que deben ser considerados para comprender lo sucedido y para hacer prevención de cara al futuro. Es momento de condolencia, de apoyo mutuo y de reflexión sosegada, pero también de actuación comprometida y valiente y de toma de decisiones.

En primer lugar, las políticas de austeridad y de recorte en los recursos humanos necesarios en un centro educativo. La salud escolar es uno de los temas más olvidados y dejados de lado en nuestra sociedad.

Desde CONVIVES reivindicamos la elaboración desde la Administración de planes específicos de salud juvenil, que sirvan de prevención a casos como el que nos ocupa. Se necesita una coordinación eficaz y cotidiana entre los centros educativos, los servicios de salud mental y los servicios sociales. E, igualmente, pedimos la asignación a los centros de profesionales preparados para detectar y atender los posibles problemas de tipo psicológico o psiquiátrico que pudieran detectarse. Con ello no tenemos garantías absolutas de que no vuelva a darse un suceso como éste, pero seguramente será más difícil; además, se podrán atender muchas otras necesidades. Por otra parte, no podemos obviar que es el profesorado quien está en contacto directo con el alumnado y que, por ello, será necesario que tenga las claves para poder hacer la detección primaria y la derivación al especialista.

En segundo lugar, desde nuestro punto de vista, es absolutamente necesario de humanizar y personalizar el proceso de enseñanza / aprendizaje, aunque ello implique racionalizar el currículum de las materias y relajar los pesados procesos administrativos que pesan sobre el trabajo del profesorado. Y volver a revisar la ratio de clase porque es necesario asumir de forma clara que hay alumnos y alumnas que necesitan una atención individualizada o en pequeño grupo.

En tercer lugar, creemos que es necesario revisar el lugar que desempeña la formación para la convivencia positiva en el currículum real de los centros, en sus acciones diarias. Pensamos que el ‘aprender a convivir’ que diría J. Delors, debe ocupar un lugar preeminente en los centros. Y que ello debe traducirse en programas específicos, en impulso a determinadas acciones, en formación del profesorado para ello. ¿Cómo se puede hablar de la puesta en marcha de materias como “Iniciación a la actividad empresarial” y no “Educación emocional? Quizás una comisión/ observatorio de la convivencia en el centro, un servicio de mediación o un programa de ayuda entre iguales contribuirán a detectar situaciones de riesgo.

Mientras tanto, nuestro respeto y solidaridad con el compañero fallecido y con su familia. Nuestro apoyo solidario al profesorado, alumnos y alumnas y familias del IES Joan Fuster. Y, por supuesto, nuestro compromiso como CONVIVES para seguir trabajando por el desarrollo y consolidación de la convivencia positiva en los centros.

“Abel, gracias por esta semana contigo y por tus enseñanzas. Lástima que todo acabara así. Nos has protegido hasta el final y has sido muy valiente. Siempre recordaré tu valentía y tus conocimientos. Un beso, Ainhoa”. (segundo de ESO)

En la puerta del INS Joan Fuster.

Libros y recursos

Políticas de lucha contra el abandono escolar en España

Aina Tarabini (coord.)
Editorial Síntesis. Madrid 2015



El abandono educativo temprano, AET, es uno de los problemas más graves que afectan actualmente a nuestro sistema educativo. Desde el Ministerio de Educación y desde las distintas Administraciones Educativas se han puesto en marcha diferentes iniciativas para paliar este problema, con resultados desiguales en su desarrollo.

El libro analiza estas políticas, repasando las propuestas europeas y ministeriales, así como las de Cataluña, Asturias, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Andalucía y País Vasco. En cada capítulo se aportan datos sobre la incidencia del problema, las principales propuestas de actuación y las bases ideológico-políticas que subyacen a las mismas.

Es este último enfoque el más novedoso e interesante del libro. En cada una de las propuestas es posible encontrar una manera de entender el éxito escolar, una forma de aplicar la atención a la diversidad, la equidad y el sentido de la educación obligatoria. Desvelar este fondo sobre el que se desarrollan las propuestas es el objetivo principal del libro.

Sin duda, se trata de un libro de gran interés que lleva a comprender más profundamente lo que es la atención a la diversidad, su carácter preventivo y sus posibilidades reales. No todas las propuestas tienen el mismo valor ni llevan al mismo sitio, el éxito educativo del alumnado. Y es preciso ser conscientes de ello y aprender a analizar lo que hay por debajo y sustenta las diferentes propuestas de actuación contra el abandono educativo temprano.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Bibliografía y Webgrafía

Bibliografía

AUBERT, A ; FLECHA, A ; GARCÍA, C ; FLECHA, R ; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia

BATRES RODRÍGUEZ, CARMEN DE PAZ TANTÉ F. (2001). Pupitres desiguales. Integrar o excluir, dilema del actual sistema educativo *Ed. Los Libros de la Catarata. Madrid.*

BOOTH, T & AINSCOW, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

CASANOVA. M^a ANTONIA (2011) *Educación Inclusiva: un modelo de futuro* Wolters Kluwer Educación.

CASANOVA. M^a ANTONIA RODRÍGUEZ, HUMBERTO JAVIER (2009) *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla

FLECHA, R. y otros (2007): *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Graó. Barcelona.

LERA, M^a JOSÉ. coord (2009). *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Universidad de Sevilla.

PUJOLAS, PERE. LAGO, J. RAMÓN. Coordinadores. *El programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo ("cooperar para aprender / aprender a cooperar") implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL. (2003): *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2005) (coord.): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria. Santander

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2015): *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Ed. Graó. Barcelona

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2015): *Vivir en primavera. El valor de la educación*. Ed. Santillana. Santiago.

SOLLA SALVADOR, CARMEN. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva* Edita: SAVE THE CHILDREN ESPAÑA / Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Webgrafía

CONSORCIO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/index-for-inclusion-network/>

Index for Inclusión Network", es una red de redes, promovida por Tony Booth para facilitar el conocimiento mutuo y el trabajo colaborativo entre centros educativos de todo el mundo y de todas las etapas educativas, que comparten el deseo y la meta de avanzar y consolidar proyectos educativos que sostengan valores y principios de equidad, justicia social e inclusión.

COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE @

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

Página web de Comunidades de Aprendizaje. Modelo teórico, red de CdA en funcionamiento, recursos, formación.



<http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/>

El Adarve es el blog de Miguel Ángel Santos Guerra. Doctor en Ciencias de la Educación y catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga, ha escrito numerosos libros (más de 60 como autor único o coordinador) y numerosos artículos sobre organización escolar, evaluación educativa y formación del profesorado.



<http://www.revista-educacion-inclusiva.es/>

La Revista de Educación Inclusiva, es una publicación TRIMESTRAL, interdisciplinar, de carácter académico, científico, técnico y divulgativo, que pretende fomentar el intercambio de ideas, experiencias y trabajos en el ámbito de la educación inclusiva.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

<http://www.inclusioneducativa.org/>

Inclusión Internacional es una de las mayores organizaciones no gubernamentales relacionada a las discapacidades reconocida por la Naciones Unidas.

Aprendizaje Cooperativo - Metodología de Proyectos

Todo lo referente a las metodologías cooperativas, metodología de proyectos.

Curated by Ángel Tambo

<http://www.scoop.it/t/aprendizaje-cooperativo-metodologia-de-proyectos>

Estupenda recopilación de información de Ángel Tambo sobre el aprendizaje cooperativo y la metodología de proyectos.



<http://aprendizajeservicio.net/>

Red española de aprendizaje servicio.

Roser Batlle

Blog de aprendizaje-servicio de Roser Batlle

<http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>

Blog de Roser Batlle sobre aprendizaje servicio.

BlogCanalEducación

Las voces más relevantes del mundo educativo

BlogCanalEducación es una comunidad de blogs administrada por profesionales de la educación y dirigida a todos los que quieran dialogar y opinar sobre cuestiones de interés en las siguientes materias: Infantil, Primaria, Secundaria (ESO, Bachillerato y Formación Profesional), Orientación y Escuela Inclusiva, Organización y Gestión, Innovación, Formación del Profesorado y Actualidad.

<http://www.blogcanaleducacion.es/>

CONVIVES

en las redes sociales



Desde CONVIVES nos sumergimos en las redes sociales con la finalidad de debatir, compartir, difundir y reflexionar sobre todo lo relativo a la convivencia.

Puedes encontrarnos en:



<https://www.facebook.com/aconvives>



<https://twitter.com/aconvives>

También encontrarás presentaciones, documentos, materiales y artículos de interés:



<http://www.slideshare.net/aconvives>



<http://es.scribd.com/CONVIVES>

Próximo número



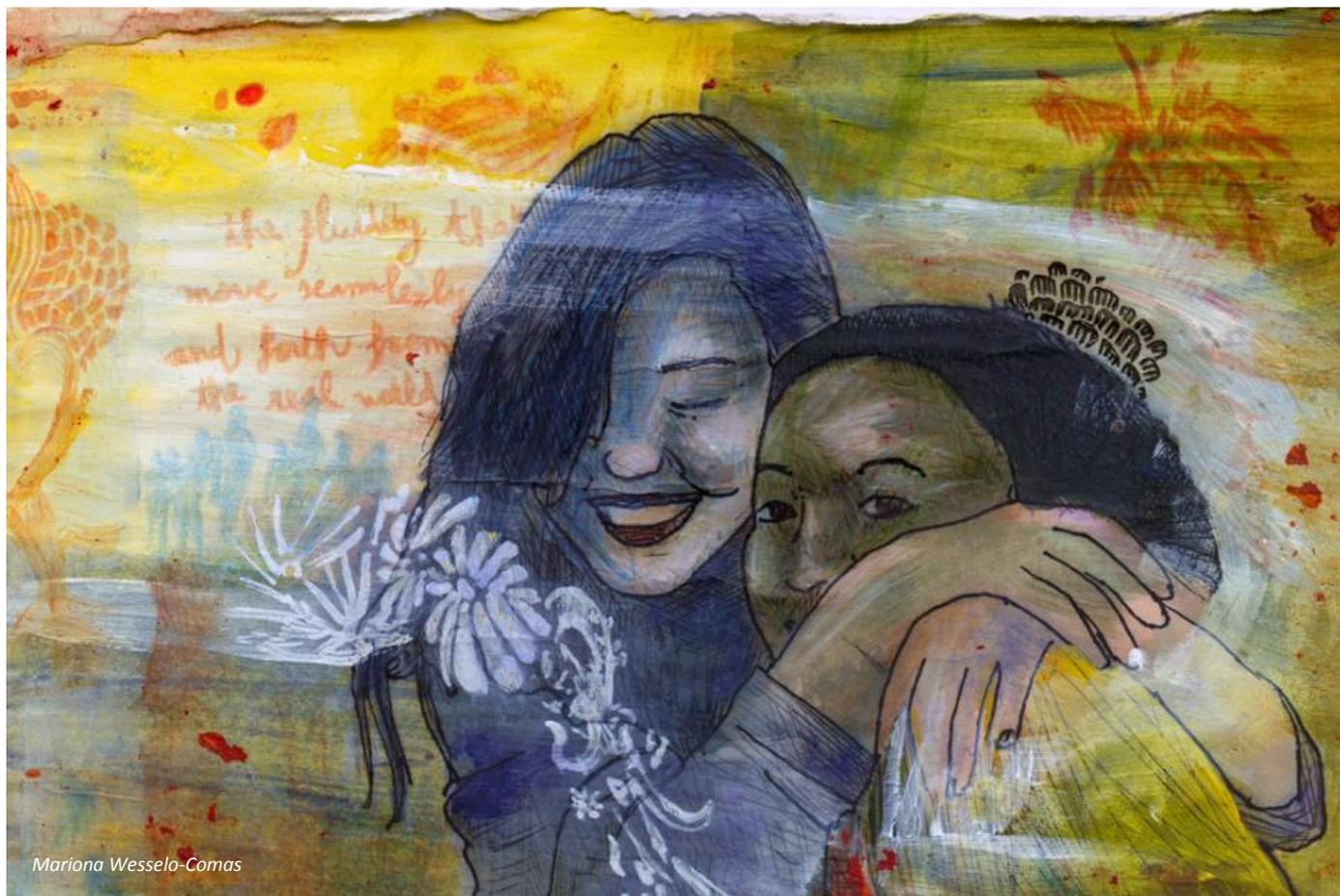
convives

Asociación para
la convivencia positiva
en los centros educativos

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

<http://convivenciaenlaescuela.es>
aconvives@gmail.com

sumario



Mariona Wesselo-Comas

CONVIVES

BIENESTAR DOCENTE Y CONVIVENCIA

Revista digital de la Asociación CONVIVES | Septiembre 2015

Y próximamente....

la voz de las familias
educación afectivo sexual
interculturalidad
bienestar docente
no funciona

Convivencia

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

Cuantos 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.