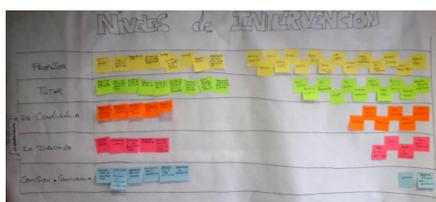




<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>
aconvives@gmail.com



CONVIVES

EN CONVIVENCIA, NOS FUNCIONA (III)

CONVIVES

núm. 23

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Septiembre de 2018

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
Josep Franco
Cesc Notó
Vicenç Rul·lan
Eloísa Teijeira
Pedro M^a Uruñuela
Ricard Vila
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

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

La revista se encuentra alojada en <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>
Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

En convivencia, nos funciona

Àngels Grado y Pedro M^a Uruñuela 3

ARTÍCULOS

1. Convivencia en una escuela renovada

Rodrigo J. García 5

EXPERIENCIAS

1. Convivencia y valores éticos

IES Madrid-Sur (Madrid) 16

2. Organización y metodología para transformar la convivencia

CEIPSO El Encinar (Torrelodones, Madrid) 22

3. La convivencia en una escuela rural

CIP Virgen de la Rosa (Beteta, Cuenca) 29

4. Actividades de improvisación teatral y role-playing en la resolución de conflictos

IES Julio Caro Baroja (Pamplona) 34

5. Experimentar para comprender: la vivencia personal como motor del pensamiento

IES La Granja (Cantabria) 38

6. Promoción y coordinación de sistemas de ayuda entre iguales en la provincia de Zaragoza

IES de la Comunidad de Aragón 44

7. La música como vehículo de comunicación igualitaria en educación

IES Canónigo Manchón (Crevillent, Alicante) 63

8. PROYECTO FRONTERA. Un espacio para convivir entre muros invisibles

Centro Español Reyes Católicos (Bogotá, Colombia) 55

9. "Febrero es Pública": Prevención del acoso y del ciberacoso

Centros educativos de Arnedo (Logroño) 62

10. Nuestra experiencia en convivencia.

CEIP La estación (Arnedo, Logroño) 66

11. Compartint moments

Escola Municipal Maria Felip i Duran Gavà (Barcelona) 74

12. Una experiencia de trabajo conjunto desde la comunidad

Grupo de buenas prácticas de Collado Villalba 80

13. El Consello da Muller Nova

IES Sánchez Cantón (Pontevedra, Galicia) 86

ENTREVISTA a...

Rosa Marchena 92

COMENTANDO LA ACTUALIDAD 99

CON LUPA VIOLETA 101

LIBROS y recursos recomendados 103

MANIFIESTO POR UNA EDUCACIÓN

DEMOCRÁTICA EN VALORES 105

PRÓXIMO número 111

PRESENTACIÓN

En convivencia, NOS FUNCIONA (III)

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”. Esta frase de Eduardo Galeano, recogida también en una de las experiencias que hoy presentamos, resume perfectamente la situación que se vive en los centros en relación con la convivencia: puede haber problemas, puede haber olvidos..., pero sigue habiendo mucha gente ‘pequeña’ haciendo muchas cosas que, de esta forma contribuyen a cambiar el mundo.

Por tercera vez, nuestra revista del mes de septiembre se dedica a recoger estas buenas prácticas de convivencia bajo el título de “NOS FUNCIONA”. Se trata de un conjunto de prácticas muy diferentes entre sí, representativas de distintas realidades, desde la escuela rural a los centros de Bachillerato, desde prácticas de prevención del maltrato a la creación de relaciones entre centros muy diferentes entre sí, incluso radicados en otro país diferente al nuestro. Son prácticas puestas en marcha de forma individual, e incorporadas posteriormente a la filosofía y proyecto educativo del centro, o prácticas impulsadas por equipos concretos, fruto de varios años de trabajo y del apoyo de instituciones municipales en el esfuerzo por conseguir un buen clima de convivencia en la localidad.

Como en ocasiones anteriores, abre el número un artículo de reflexión teórica en el que el profesor Rodrigo García analiza y enmarca las características que deben tener las buenas prácticas de convivencia. Así, señala los enfoques presentes en el trabajo de la convivencia positiva, desde la educación para la paz, la prevención del maltrato u otros enfoques menos positivos, centrados en la burocrática cultura escolar. Analiza Rodrigo en profundidad los obstáculos derivados de la cultura académica presente en los centros y en el profesorado, que dan origen a la demanda de soluciones técnicas o mágicas para el tratamiento de los problemas de convivencia, el fracaso de los tradicionales modos de enseñar, el propio currículo académico y la marginación de la educación para la convivencia.

Presenta, por último, Rodrigo García las “ideas fuerza” básicas para la construcción de las escuelas democráticas, desde la construcción colectiva de un concepto de convivencia, el planteamiento del currículum como un proyecto cultural democrático, a la organización democrática y la creación de buenas prácticas de convivencia. Características que pueden verse y detectarse en las diferentes experiencias recogidas en este número de CONVIVES.

Resulta difícil comentar y hacer justicia a todas las buenas prácticas recogidas, ya que este trabajo ocuparía gran parte de la revista y nos alejaría de la lectura directa de estas buenas experiencias. Por su frescura y atractivo, llaman la atención las experiencias del colegio de Beteta (Cuenca) y de Torrelodones (Madrid), ejemplo claro de cómo la convivencia se incorpora como elemento definitorio de un centro, de su proyecto educativo.

Resulta, asimismo, de gran interés ver cómo son todos los centros de una misma localidad, Arnedo en La Rioja, quienes se ponen de acuerdo para eliminar el maltrato y acoso entre iguales de sus colegios e institutos, buscando crear una buena convivencia en el pueblo. Igualmente, desde el ayuntamiento de Collado-Villalba nos cuentan sus esfuerzos por unir a los centros de la localidad en el trabajo de la convivencia, aprovechando los recursos municipales y reforzando las relaciones entre ellos. También nos

interesa ver cómo un centro educativo español, en la ciudad de Bogotá, se esfuerza por establecer relaciones con los centros situados al lado que, desde siempre, han permanecido aislados entre sí, rompiendo para ello las barreras físicas de las vallas y estableciendo proyectos conjuntos de trabajo. Convivir es relacionarse, y estas buenas prácticas son ejemplo de construcción de buenas relaciones a los diferentes niveles.

En otras ocasiones las buenas prácticas recogidas nos muestran ejemplos de trabajo de la convivencia desde una asignatura o departamento, o en colaboración con otros compañeros o compañeras. Así, el aprovechamiento de la asignatura de valores éticos para formar y preparar a los alumnos y alumnas responsables de la convivencia, dada la coincidencia de los temas curriculares de dicha materia y la formación impartida al alumnado. O los diferentes trabajos de asignaturas concretas, como puede ser la Música, la Literatura (y, en concreto, el Teatro) y la Filosofía para fomentar la reflexión y la formación en las competencias útiles y necesarias para la convivencia.

Temas muy importantes, como la prevención de la violencia de género, no pueden faltar en este “Nos funciona”, como la experiencia gallega del IES Sánchez Cantón, de Pontevedra, que recoge la iniciativa de varios alumnos y alumnas del centro. Por su extensión y número de participantes, las experiencias aragonesas recogidas por Miguel Ángel Modrego muestran la vitalidad y utilidad que siguen teniendo los programas del alumnado-ayudante, programa importante para el desarrollo de la convivencia en los centros. O la forma de abordar el bullying desde las prácticas inclusivas, como nos muestra la experiencia conjunta de la escuela María Felip y la escuela Marcel·lí Moragas de Gavá.

En este número entrevistamos a M^a Rosa Marchena, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Buena conocedora de lo que sucede en las aulas, ya que a su larga experiencia como maestra ha unido su trabajo de investigación de lo que tiene lugar en las clases, nos da reflexiones de gran interés sobre el tema de la convivencia y su relación con el trabajo ordinario de las clases. Son respuestas claras, lúcidas, sugerentes..., que motivan e impulsan a buscar una nueva forma de hacer las cosas.

También se publica, al final de la revista, el “Manifiesto por una educación democrática en valores”, documento elaborado por personas de diferentes procedencias y en el que algunas personas de CONVIVES hemos participado en su elaboración. Teniendo en cuenta los problemas y situaciones que estamos viviendo, así como el abandono habido en esta materia por parte de los responsables educativos anteriores, hemos considerado importante contribuir a su máxima difusión a través de nuestra revista. Esperamos, y deseamos, que este documento sea un estímulo y acicate para la recuperación de la educación en valores y, entre otras cosas, el desarrollo de la convivencia positiva.

Hemos mantenido algunas de las secciones habituales de nuestra revista también y el espacio de otras como Webgrafía y Convives en las redes, nos han cedido su espacio para las experiencias. Agradecemos de corazón a todas las personas y a todos los centros que han colaborado en este número su colaboración desinteresada que ha hecho posible la publicación de la revista. Esperamos, y deseamos, que este nuevo número de nuestra revista CONVIVES sirva de acicate y estímulo, en este comienzo de curso, para potenciar y buscar la mejora de las relaciones en los centros y la construcción de una buena convivencia positiva entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa. ¡¡Merece la pena!!

Ángels Grado y Pedro M^a Uruñuela

Asociación CONVIVES

Convivencia en una escuela renovada

Cuando el sabio señala la luna, algunos miran el dedo

Rodrigo Juan García Gómez

Madrid



Rodrigo Juan García es Doctor en Ciencias de la Educación. Premio Nacional de Investigación Educativa (MEC/CIDE). Máster en Tecnología educativa. Ha sido Asesor del Gabinete Técnico del Defensor del Menor y Asesor Técnico Docente de Renovación Pedagógica y de Formación del Profesorado. Forma parte de diversos colectivos profesionales de mejora escolar (ADEME, Atlántida, Foro de Sevilla...). Es [autor de libros, artículos y contribuciones](#) a jornadas y congresos relacionados con las *reformas escolares*, el *cambio educativo*, la *innovación* y la *mejora de la escuela*, la *convivencia escolar* y la *configuración de redes de escenarios de aprendizaje*. Es editor y autor del [Blog 'Escuelas en Red'](#) en 'elpais.com'.

Contacto: rgarci6@gmail.com

Twitter: @RodrigJG

Blog 'Escuelas en Red' (elpais.com).

Resumen

El propósito de esta contribución es esbozar un marco para el análisis de los comportamientos institucionales y prácticas docentes, relacionados con la mejora de la convivencia, identificando agentes, planos de participación, implicación, necesidades de formación, encuadres conceptuales y actuaciones. Así como, articular una propuesta específicamente escolar, global y sostenible de promoción de la convivencia, vinculada con la mejora del funcionamiento del centro y el establecimiento de relaciones escolares justas. Las referencias utilizadas en la elaboración del marco de análisis y la definición de la propuesta educativa de promoción de la convivencia resultan de la misma aspiración: *la conquista de las escuelas como espacios de democracia*.

Palabras clave

Convivencia, innovación_educativa, currículo, democracia, participación, justicia, cultura_escolar, Inclusión_educativa.

Introducción

Una buena actuación en aulas, pasillos, patios, entorno... en relación con la mejora del clima relacional se queda a veces, en una actividad puntual o circunstancial, asociada a un incidente concreto, a una campaña local, a cierto profesional que muestra la voluntad y la capacitación para realizarla...



[Banksy](#)

El propósito de esta contribución es esbozar un *marco de referencia* sobre los comportamientos institucionales y las prácticas docentes, en relación con la mejora de la convivencia, identificando agentes, planos de participación, implicación, necesidades de formación, encuadres conceptuales y actuaciones.

Así como, apuntar un modelo de promoción de la convivencia que, desde una *visión global y sostenible*, contribuya además al *mejor funcionamiento del centro y a una mayor justicia relacional*. Sobre el valor y sentido de las

instituciones sociales, afirmaba John Rawls que lo realmente importante no es tan solo que *“estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas. Cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia que ni siquiera el bienestar de la sociedad en conjunto puede atropellar.”* (1995:17)

Para facilitar la generalización de ‘prácticas ejemplares de referencia’, en el ámbito de las relaciones escolares, se hace necesario contar con un marco fundamentado de conceptualización y acción; con el que, además, se identifiquen profesorado y alumnado. Ese marco referencial, no es ni más ni menos que el resultante de *la conquista de las escuelas como espacios de democracia*.

Creemos que esa es *‘la luna’ a la que sabiamente debemos apuntar*; quedarnos en acciones aisladas y descontextualizadas sería como *‘mirar al dedo’*, perdiendo el sentido más enriquecedor de cada acción.

Marcos teóricos y estratégicos

Las actuaciones institucionales ante situaciones de violencia en el contexto escolar responden a un marco de ideas, creencias... y de acción estratégica, histórica y culturalmente integrado en las rutinas organizativas y docentes.

De ahí el interés de comenzar realizando un primer análisis de aquellos conceptos, creencias, actitudes... que *sustentan las actuaciones más habituales* de los centros educativos en la promoción de la convivencia. Globalmente, dichas actuaciones suelen responder a uno o a un cóctel de varios de los siguientes marcos de reflexión y acción.

■ Educación para ‘La Paz’.

El conjunto de conceptos y actitudes que, desde este marco, inspiran las actuaciones de los centros se nutren de la labor realizada por una serie de organizaciones, movimientos y centros de estudio

que han ido elaborando un *cuerpo de conocimiento sobre la paz, y conformando una cultura de apoyo activo al desarme*. Esta cultura y este conocimiento han manifestado su voluntad de formar parte de los contenidos y la cultura escolar y el resultado ha sido el desarrollo de dos líneas de actuación.

Una, *Conceptual y de reflexión*, desde la que se promueve el posicionamiento de las comunidades educativas ante los grandes conflictos de nuestro mundo y el esclarecimiento de su vinculación con la injusticia y la pobreza.

En esta línea, elaboran materiales para la paz, de una incuestionable capacidad de sensibilización, tanto por su contenido como por su organización didáctica. Lo que supone una aportación relevante y ética de integración curricular. Sin embargo, a nuestro juicio, no cuenta con la suficiente potencialidad para protagonizar de manera nuclear un necesario cambio escolar (el escaso desarrollo real de los llamados temas transversales así lo corroboran).

Y, otra, *Técnica y estratégica*, cuyo objetivo es trasladar la tecnología de la resolución de conflictos bélicos y de los intereses nacionalistas entre los pueblos, a una escuela concebida como una comunidad en crisis y con presencia de continuadas alteraciones de la convivencia.

Dentro de esta última línea tenemos los análisis y propuestas de sociólogos como John Paul Lederach (2000) y de muchos otros profesionales (Mireia Uranga, 1993, 1998; Luis Álvarez, David Álvarez, José Carlos Núñez, 2007...) que plantean secuencias de actuación desde la creencia en la virtualidad de las técnicas y estrategias para transformar las relaciones conflictivas que se producen en las escuelas.

El currículo y la organización de los centros, en este caso, pivotan alrededor de los mapas de explicación de los conflictos y de sus estrategias y habilidades de solución. Este conocimiento y las

actuaciones que se desprenden tendrían más sentido, desde nuestra experiencia (García 2006), si se incorporan en estructuras organizativas escolares seguras, significativas y democráticas, en donde las estrategias de resolución de conflictos formen parte de las rutinas de las escuelas, y se apoyen además en otros elementos más estructurales que favorezcan la convivencia, el bienestar de todos y la equidad.

■ **La prevención de la ‘intimidación’.**

Este es otro de los marcos con gran influencia en centros y profesorado. Nos referimos al *conjunto de referencias teóricas y prácticas en torno al ‘acoso escolar’ y la ‘victimización’*, de gran sentido en sí mismas y de virtualidad probada, en casos específicos, pero que, a nuestro juicio, no debería sustentar todo el enfoque general inspirador de la promoción de convivencia en las instituciones educativas.

Es un ámbito de conocimiento valioso que se elabora desde una determinada lógica, al margen del significado cultural que supone la construcción de la realidad escolar. La visión de la intimidación considerada una cuestión que se ‘trata’ con el desarrollo de un programa, indistintamente de las prácticas habituales de las escuelas y del posicionamiento ético y profesional del profesorado, nos hace pensar en sus carencias como marco de referencia e inspirador de la función educadora y docente de un centro educativo.

■ **La retórica y el ‘enmascaramiento’.**

Este es otro posicionamiento que orienta actuaciones muy específicas de los centros y se construye sobre la base de opiniones y creencias presentes en el diálogo formal e informal entre docentes. Todas ellas, relacionadas con *la responsabilidad de otras personas miembros de la comunidad educativa*, determinados hábitos sociales y decisiones administrativas, que son considerados los verdaderos generadores de los

problemas de convivencia en los centros de enseñanza. Según esta construcción interesadamente corporativa, los problemas de convivencia son algo ajeno en su génesis y mantenimiento a las organizaciones de enseñanza.

Esta línea de pensamiento y acción parece audaz, al poner en evidencia problemas reales; sin embargo, entendemos que *enmascara* la realidad detrás de creencias poco contrastadas e impide cualquier análisis y cuestionamiento de las prácticas docentes.

■ **La burocrática disciplina de lo escolar.**

Otras veces el marco de actuación se reduce a la puesta en práctica de una empobrecida visión administrativo-burocrática que considera la convivencia resultado de la imposición de un conjunto de normas (reguladas, en muchos casos, por la administración) desde las que se suele refrendar el *derecho a enseñar de las personas adultas* y el *deber de aprender de las jóvenes* (¡!) Desde nuestra perspectiva, a las actuaciones de los centros les incumbe, justo a lo contrario, el *deber de enseñar de las adultas* y el *derecho a aprender de las jóvenes*.

La instauración de la regulación de la convivencia en los centros, la entendemos como una decisión colectiva construida, organizada y formulada desde el propio centro, grupo clase... como objetivo y experiencia de aprendizaje y no un acto de 'obediencia' a una disciplina impuesta por adultos y su aparato estructural de poder.

“ *La instauración de la regulación de la convivencia en los centros, la entendemos como una decisión colectiva construida, organizada y formulada desde el propio centro, grupo clase... como objetivo y experiencia de aprendizaje (...)* ”

En esta relación de marcos de referencia, con seguridad, no están todos los posibles, aunque si algunos de los más relevantes, nos interesa destacar particularmente la ausencia de uno de ellos, que planteamos como alternativo y al que le dedicamos el *apartado 3* de este artículo, bajo la denominación de '**Escuelas democráticas**'.

La cultura académica.

'Obstáculos' a la convivencia democrática

En este apartado nos ocupamos de identificar algunos 'obstáculos' que se observan frecuentemente, desde la propia cultura y tradición de las escuelas y sus profesionales, y que se *interponen en el camino de implantación de una práctica democrática*, verdadero sustento, a nuestro juicio, de las buenas relaciones escolares de convivencia.

■ **La reivindicación de soluciones 'técnicas'.**

Desde una concepción académica tradicional, el profesorado se suele 'lanzar' a la búsqueda de algún 'bálsamo de fierabrás' que remedie rápidamente las angustias que le producen las situaciones de ruptura de la convivencia.

En ocasiones, cree encontrar este 'curativo' en la aplicación de una técnica, un programa, un 'material a prueba de profesores'... Recursos que, a más perjuicio, se encuentran avalados por las 'mejores firmas' (determinadas empresas editoriales o 'lobbies' de especialistas y formadores), siendo bien aceptados ya que suelen *exigir pocos cambios en las rutinas profesionales y de relación dentro de las instituciones*.

Este tipo actuaciones técnicas, sin embargo, al tratarse de soluciones elaboradas por 'expertos externos', tienden a *inhibir el desarrollo de las tareas más profesionalizadoras de los docentes, obstaculizando* su necesaria reflexión sobre la propia tarea, finalidad de la acción educativa y

el ajuste de sus prácticas a las nuevas demandas sociales y circunstancias presentes en las organizaciones escolares.

“ (...) las actuaciones técnicas, sin embargo, al tratarse de soluciones elaboradas por ‘expertos externos’, tienden a inhibir el desarrollo de las tareas más profesionalizadoras de los docentes, obstaculizando su necesaria reflexión sobre la propia tarea.

■ Las explicaciones ‘mágicas’.

Otro de los obstáculos para el cambio institucional y un modo sostenible de abordar la convivencia en los centros escolares lo encontramos en la idea ‘mágica’ de creer que el profesorado, como profesional de la educación, no es el que tiene que cambiar; que *puede seguir haciendo lo mismo y lo urgente pasa por elaborar una norma desde la administración* que, también ‘mágicamente’, solucione el problema de la falta de motivación del alumnado y mejore la disciplina. Una norma que regule, entre otros aspectos, un currículo académico de ‘méritos’ (sustentado en especialistas en contenidos disciplinares), un conjunto de actuaciones paralelas y desplegadas por expertos en ‘convivencia’ y establecidas a base de protocolos y reglamentos. Esta idea se encuentra muy bien ‘arropada’ en las habituales resistencias al cambio de algunos profesionales y de otros grupos empresariales y de opinión pública.

■ El fracaso de los modos tradicionales de enseñar.

La incapacidad, en muchas ocasiones, de hacer frente a las necesidades actuales de aprendizaje lleva a algunos docentes a pertrecharse en su tradicional ‘rol’ académico. Desde esta perspectiva, se entiende que su tarea consiste, sólo y exclusivamente, en la transmisión de un

conocimiento, apoyado sobre todo en conceptos. El estudiante es considerado un mero receptáculo de la información y no se espera de él un papel activo, de reconstrucción y apropiación del conocimiento.

Esta creencia y esta actitud afianzan un círculo vicioso de falta de funcionalidad del currículo, descrédito de la profesión docente, malestar del profesorado, fracaso escolar e indisciplina. Así mismo, favorece el abandono del trabajo de aquellos aspectos que, actualmente, más necesita el alumnado para su desarrollo equilibrado y plena inserción social: *el aprendizaje de la responsabilidad social, la empatía, la implicación en los problemas de su entorno, la educación cívica y política...*

■ La marginación social y profesional de la educación para la convivencia.

Un tratamiento marginal, en las instituciones educativas, de las tareas de promoción de la convivencia se manifiesta en esa derivación cultural y administrativa de las situaciones de violencia a los centros más marginales e incluso, dentro de estos últimos, el ‘arrinconamiento’ de su análisis y tratamiento educativo.

Por razones que son fundamentalmente burocrático-corporativas se les deriva a *espacios, currículos y profesionales especiales*, que no forman parte de la corriente principal y que suelen contar con menos prestigio en el centro y menor capacidad de influencia (por ser los últimos en incorporarse, interinos, eventuales...). Otras veces, se considera que estos problemas son responsabilidad de profesionales que no ejercen funciones docentes (orientador, jefe de estudios, trabajador social...). Desde esta posición, toda alteración de las condiciones de trabajo en el aula se vive como una incomodidad, una agresión... no se entiende como una necesidad/oportunidad para la mejora de la tarea docente y, de esta manera, atender a una amplia diversidad de necesidades educativas.

Sin embargo, hoy sabemos que el despliegue de una buena enseñanza exige del docente alejarse de esa concepción corporativa y responder activamente a la demanda de una educación para la convivencia dentro y fuera de las escuelas.

■ **El currículo académico.**

La fantasía puesta en el currículo académico está relacionada con, entre otras muchas expectativas, la promesa del ‘paraíso’ para todo aquel estudiante que memorice el currículo y sea capaz de repetirlo fehaciente y brillantemente en un examen.

Esta fantasía, por su desajuste con la realidad, facilita el caldo de cultivo de la aparición de conductas reactivas, de alteraciones de la convivencia, como muestra de la otra cara del poder. Es el contrapoder que se ejerce desde quienes, dentro de una estructura social, se consideran la parte más débil (en este caso el alumnado con menos prestigio, menos éxito académico y con menos reconocimiento). En las instituciones escolares estos jóvenes necesitan ‘diferenciarse’ y ganar espacio simbólico, poniendo en marcha una serie de prácticas procedentes, a veces, de su cultura de origen, diferentes a las académicas, con las que se sienten más familiarizadas.

Una vez más seguimos alimentando el citado círculo de *currículo académico, fracaso escolar y problemas de disciplina*. Encadenamiento cuya ruptura sabemos que es difícil, entre otras razones, por la ‘función clasificadora’ y ‘socializadora’ de la fuerza de trabajo que ha cumplido y cumple el currículo académico y por la tradicional ‘identificación’ de la escuela y de sus profesionales con la llamada ‘cultura académica’.

Escuelas democráticas

Es momento de plantear nuestra propuesta, de facilitar un marco de ideas y acciones susceptibles de insertarse en las tareas propias de las escuelas y de sus profesionales, un marco pedagógico-escolar, que podamos calificar, además de

sistémico, éticamente sustentado y más próximo en la construcción social de la identidad educativa.

Nos referimos a un conjunto de referencias para una práctica docente e institucional dialogada, basada en el respeto, la construcción colectiva de conocimiento, la solidaridad, la justicia escolar y la seguridad afectiva dentro de una idea consensuada y común de ciudadanía democrática. Respondiendo, además, al deseo de instaurar una convivencia, basada en la equidad, el cambio en las estructuras organizativas básicas y en los modos tradicionales de hacer en las escuelas.

■ **La construcción colectiva de un concepto de convivencia**

El primer componente de esta propuesta lo constituye la construcción dialogada y colectiva de *un concepto articulado y contextualizado de promoción de la convivencia*. Este concepto, en su elaboración, necesita partir de las ideas e historia propias de cada organización escolar, de la percepción actual de los logros conseguidos y las insatisfacciones sufridas.

La implementación de un marco alternativo de referencia para la vida escolar necesita, inexcusablemente, de ese *diálogo previo* entre los agentes implicados, sobre puntos de vista, lógicas, obstáculos... relacionados con la conquista de relaciones justas y seguras de convivencia. Del mismo modo que, cualquier comportamiento violento o inadecuado, exige el análisis y la búsqueda colectiva y argumentada de soluciones; más allá de la adopción de medidas aisladas y vinculadas a profesionales concretos.

“ *La vida escolar necesita, inexcusablemente, de ese diálogo previo, entre los agentes implicados, sobre puntos de vista, lógicas, obstáculos... relacionados con la conquista de relaciones justas y seguras de convivencia.*

Sometido a diálogo colectivo el significado de lo que son relaciones de convivencia y cómo

promoverlas, es preciso sustentarlo y repercutirlo en aquellas *decisiones básicas* que conforman la vida y estructura de los centros escolares, sobre: el *currículo* y el aprendizaje, la *organización* del centro, las *prácticas* de enseñanza, el '*rol*' a desempeñar por el docente y el *marco político-administrativo* de legitimación y responsabilidad. A continuación, describimos, de manera muy esquemática, el sentido que, para en este marco alternativo, tienen las citadas *decisiones*.

■ **El currículo, considerado como un proyecto cultural democrático.**

Bajo este enunciado recogemos la aspiración de la construcción de un currículo que posibilite la configuración de marcos de identidad en el seno de comunidades democráticas, desde donde ejercer la resistencia intelectual a una invasión de valores de acomodación y donde proyectar valores de justicia social en una sociedad sólo 'superficialmente democrática'. Para conseguir este propósito formulamos los siguientes referentes curriculares ([Domínguez, 2016](#)).

✗ Establecer **finalidades** de...

- aprender por sí mismo a ser y vivir con dignidad;
- aprender por sí mismo a convivir como ciudadanos críticos, conscientes, y responsables, tolerantes, participativos y solidarios, respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos;
- aprender por sí mismo las competencias profesionales básicas: habilidades y destrezas psicomotoras, manuales, mecánicas, artesanales, artísticas, sociales y cognitivas;
- aprender por sí mismo a conservar el medio ambiente;
- aprender por sí mismo a aprender.

✗ Instaurar **Principios educativos** de organización de la enseñanza, focalizados en el modo de

aprender del estudiante, en la secuencia evolutiva de sus intereses y específicamente en...

- el respeto por el desarrollo evolutivo y el ritmo personal de aprendizaje;
 - la socialización en una comunidad democrática e integradora de convivencia y de aprendizaje, mediante el despliegue de un trabajo cooperativo y solidario;
 - la globalización del aprendizaje; d) el aprendizaje activo y autónomo; y, de manera destacada,
 - la práctica de la justicia escolar como vivencia y promoción de la justicia social.
- ✗ Considerando como **contexto** de referencia curricular las situaciones individuales y colectivas derivadas de medio familiar y sociocultural, conceptualizado como un espacio con significado y necesaria repercusión curricular.
- ✗ Y como **elementos curriculares**...
- **Objetivos**, que respondan a las características del contexto y a las referidas finalidades.
 - **Contenidos**, que pongan en valor, como deber ético, el acercamiento a los intereses de todo el alumnado, especialmente a los que corren el riesgo de ser víctimas del propio sistema escolar. Para ello, es necesario establecer formatos de reducción de disciplinas, de transición a un currículo comprensivo, y/o organizar el conocimiento en territorios curriculares, ámbitos, grandes áreas de conocimiento...
 - **Metodología**, activa y basada en los principios educativos formulados, incorporando la aplicación del método científico, y centrada en la solución de problemas.
 - **Evaluación**. Si se apuesta por un currículo democrático, organizado como conjunto de proyectos globalizados e interdisciplinarios, en

torno a una temática o situación central, y se aplica la metodología descrita, todas y cada una de las actividades contendrán en su diseño criterios de evaluación, que pueden reducirse básicamente a tres: a) definición correcta del problema; b) solución satisfactoria del problema; c) adecuación de los procesos seguidos para solucionarlo.

- **Medidas y recursos para el desarrollo de una educación inclusiva.** Entre otros y solo a modo de ejemplo... a) existencia de dos o tres docentes en cada área, con un horario idéntico, que se hagan cargo de los mismos grupos de alumnos; b) trabajo en equipo de los profesores de la misma área; c) trabajo en colaboración de todos los profesores del mismo grupo. Sólo actuando en equipo es posible poner en práctica un conjunto suficiente y eficaz de actuaciones que favorezcan una educación inclusiva (grupos flexibles, realización simultánea de actividades de diverso grado de complejidad, actividades de apoyo y refuerzo, propuestas curriculares diversificadas...)

■ **La organización democrática**

“Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una, *crear estructuras y procesos democráticos* mediante los cuales se configure la vida en la escuela. Otra, *crear un currículo que aporte experiencias democráticas* a los jóvenes”. (Apple y Beane, 1999: 24, énfasis añadido).

Una vez establecidas las bases de un currículo democrático, necesitamos construir y asentar estructuras y procesos democráticos de soporte a ese currículo. Se hace necesario transformar la funcionalidad de las organizaciones escolares...

✘ **Centradas en el estudiante.** Los lugares donde concretar las bases organizativas democráticas son principalmente el aula y el centro; y en ellos, el aprendizaje en cooperación y las relaciones justas e igualitarias. El aula democrática requiere un centro democrático con un tamaño que propicie las relaciones personales (Darling-Hammond, 2001), una mayor estabilidad en los tiempos de permanencia continuada del mismo profesor en cada grupo y menos rotación de docentes, propiciando un clima de confianza en la relación con el profesorado. Cada alumno o alumna es importante y cualquier estudiante dispondrá de algún espacio donde sus experiencias sean reconocidas y afirmadas. Está asumida la promoción de la participación corresponsable del centro, sus profesionales, las familias y la comunidad vecinal, en la construcción de proyectos educativos de barrio, distrito, localidad...

✘ **Para una ciudadanía democrática y abierta a la comunidad.** La sociedad necesita de escuelas que permitan la realización de un proyecto pleno de desarrollo humano. Deben dar cabida, desde su propia organización, a una *fluida relación entre iguales y con los adultos*, al compromiso con los proyectos de barrio (voluntariado), al desarrollo de actuaciones de los adultos del barrio con los más jóvenes y de estos con los mayores. La distribución de tiempos y espacios, por tanto, no tienen por qué ser lineales (parcelas situadas unas a continuación de otras) sino que pueden ser actuaciones simultáneas y en estrecha colaboración. *La jornada escolar se construye y se desarrolla en colaboración.*

■ **Prácticas democráticas ejemplares**

Para conseguir la transformación esperada es preciso disponer de prácticas ejemplares en la *integración de los referentes democráticos*

curriculares y organizativos en la vida del centro y en la creación y fortalecimiento de *redes de 'comunidades profesionales de aprendizaje' que trabajan en colaboración.*

Prácticas democráticas ejemplares de convivencia y aprendizaje las podemos encontrar en los trabajos de autores como Apple y Beane (1999), o en Darling-Hammond (2001). Y, en nuestro país, en centros como... los integrados en el ['Sistema Amara Berri'](#) en el País Vasco; Institutos de Educación Secundaria, como el [Instituto de 'Sils'](#) en Girona, el [Instituto 'Cartima'](#) en la provincia de Málaga, el ['Itaca' de Tomares](#) en Sevilla...; en Colegios de Educación Infantil y Primaria como el Colegio ['Atalaya' en Atarfe](#) en Granada, ['San José Obrero'](#) en Sevilla, ['Ramón y Cajal' de Alpartir](#) en Zaragoza, ['La Biznaga' en Málaga](#), ['Palomeras Bajas' en Madrid](#)...; en Escuelas infantiles, como ['Pinolivo' en Marbella](#), ['Zaleo' en Madrid](#)... de todas estas experiencias se ofrecen detalles y explicaciones en el [Blog 'Escuelas en Red'](#) (García, 2018).

Al estudiar y analizar estas prácticas ejemplares, nos encontramos con que aquellas escuelas que impulsan una convivencia democrática se distinguen por...

1. promover aprendizajes en profundidad, poniendo el énfasis en el logro de un rendimiento pleno, cuidando el **desarrollo integral del alumnado y la inclusión de la diversidad** y superando una visión restrictiva de la educación centrada fundamentalmente en las demandas del mundo laboral;
2. facilitar oportunidades para el **aprendizaje cooperativo**, dentro de una cultura organizativa de colaboración y apoyo profesional;
3. generar y potenciar **estructuras de cuidado personal y de apoyo al aprendizaje**;
4. incorporar prácticas democráticas en su **relación con las familias y la comunidad**;
5. formar parte de **redes de escuelas**.

■ El 'rol' del docente

El despliegue de esta propuesta necesita sustentarse en referencias éticas e investigativas estables y en la búsqueda y reconstrucción de un nuevo sentido de la tarea de los profesores, que necesitan ser considerados como **Intelectuales**...

- ✘ **Públicos democráticos y democratizadores**, defensores de la inclusión y la diversidad, entendiendo la profesión como un 'asunto público', que interesa a todos y por tanto objeto de análisis público. Una tarea profesional entendida no sólo desde la colaboración técnica sino, desde la colegialidad ética, solidaria y de convergencia frente al celularismo, la divergencia y la dispersión profesional.
- ✘ **Críticos**. Una crítica que empieza por el cuestionamiento de las verdades y certezas que fundamentan las acciones y conductas cotidianas.
- ✘ **Reflexivos**. Ejercer una conducta abierta y flexible, fruto de la autocrítica y de la autoevaluación, o una conducta cerrada y rígida, consecuencia de la ausencia de autocrítica, hace que distintos profesores, ante los mismos problemas y conflictos, tengan vivencias completamente distintas.
- ✘ **Autónomos**. Valoran la autonomía de los centros y del profesorado desplegándola en colegialidad.
- ✘ **Investigadores e innovadores**. La cuestión educativa, se conceptualiza como un conglomerado caótico de problemas que se resisten a la comprensión racional y a las soluciones técnicas estandarizadas.
- ✘ **Comprometidos**. La profesión docente es una práctica profesional basada en conocimientos críticos éticos ligada a la inclusión de los más débiles.

■ **Una política educativa negociada y de servicio**

Una propuesta global, responsable y específicamente escolar de promoción de la convivencia requiere de una acción política de gestión y control, desplegada por administraciones educativas...

1. al servicio de las iniciativas de renovación que surgen de las escuelas, en lugar de prescribirlas burocráticamente;
2. garantes de prácticas democráticas y de desarrollo colegiado de la actividad profesional;
3. basadas en el análisis colectivo de 'prácticas valiosas';
4. definiendo colegiadamente los indicadores de desarrollo profesional y de 'buenas' prácticas docentes;
5. con procesos de control y evaluación de dichos indicadores, claramente definidos y acordados;
6. sustentadas en el diálogo con el profesorado y con la ciudadanía en general, haciendo de la educación una 'cuestión pública', de todos;
7. fijando como objetivo de su gestión la calidad de los aprendizajes y la acción administrativa centrada en el alumnado y sus necesidades;
8. promoviendo el desarrollo profesional de los docentes, contribuyendo a que sean conscientes de la necesidad de una nueva visión de su labor profesional; y,
9. manteniendo líneas de acción coherentes con un avance ético y de promoción de la justicia social.

Epílogo

Es de esperar cierta reserva a todo lo expuesto, al considerarse que puede representar la descripción estructural de una escuela ideal; si bien es verdad, que acabamos de citar algunos centros cuyas prácticas educativas permiten avalar este enfoque.

No obstante, es razonable pensar que, en el contexto actual, existen demasiados obstáculos y una fuerte sensación de impotencia profesional ante los marcos legislativos que regulan la vida escolar.

En esta situación podríamos plantearnos y entonces... *¿Qué hacemos? ¿Cómo avanzar en la promoción de relaciones de cuidado, de participación y respeto a la diferencia? ¿Cómo construir un clima positivo de convivencia y asumir con plenitud las funciones asignadas como instituciones socializadoras y de formación?*

La respuesta, a nuestro juicio, es la de seguir dando pasos y avanzar en la *construcción colegiada de prácticas democráticas de convivencia, sustentadas en la investigación, la experiencia, las referencias ejemplares y, sobre todo, en una conciencia bien informada acerca de sus consecuencias.*

“ (...) *avanzar en la construcción colegiada de prácticas democráticas de convivencia, sustentadas en la investigación, la experiencia, las referencias ejemplares y, sobre todo, en una conciencia bien informada acerca de sus consecuencias.*

Esto no es contrario, en ningún caso, a desarrollar programas, acciones... específicas de promoción de la convivencia, aunque, eso sí, adoptando la precaución de analizar y garantizar que su desarrollo suponga avanzar en *la conquista de espacios escolares democráticos*. Cualquier iniciativa que, representando una solución puntual e inmediata a un conflicto de convivencia, paralice el avance y la mejora en profundización democrática y promoción de mayor justicia social la deberíamos considerar desafortunada (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Es preciso construir 'buenas' *respuestas* que, aun siendo puntuales, no pierdan de vista su sentido pleno, factible solo si su desarrollo contribuye a *conformar marcos preventivos, inclusivos y justos de educación para la convivencia.*

“ *Es preciso construir ‘buenas’ respuestas que, aun siendo puntuales, contribuyen a conformar marcos preventivos, inclusivos y justos de educación para la convivencia.*

Para nosotros, construir y asentar relaciones escolares de convivencia, con las que se identifiquen profesorado y alumnado, no es ni más ni menos que otra manera de expresar *la conquista de las escuelas como espacios de democracia.*

Bibliografía

Álvarez, D.; Álvarez, L. y Núñez, J. C. (Coords.) (2007). Aprender a resolver conflictos: Programa para mejorar la convivencia escolar. Madrid: CEPE.

Apple, M. y Beane, J. A. (1999). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Barcelona: Ariel.

Domínguez, J. (2016). La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora: un grado común y másteres especializados. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [<https://goo.gl/qgBzUo>] (consultado el 30/07/18)

García, R.J. (2006). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. [<https://goo.gl/zR1bbi>] (consultado el 30/07/18)

García, R.J. (2018). Blog ‘Escuelas en Red’. ‘elpais.com’. [<https://goo.gl/VTWQ3G>] (consultado el 30/07/18)

Lederach, J. P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz. Madrid, Los libros de la Catarata.

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 3(2), 13-32. [<https://goo.gl/jyhTLZ>] (consultado el 30/07/18)

Uranga, M. (1993). Experiencias de mediación escolar en Gernika. Gernika Gogoratz: Gernika-Lumo. [<https://goo.gl/E7oGiL>] (consultado el 30/07/18)

Uranga, M. (1998). Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria. Gregorio Casamayor (coord.). 143-159

Rawls, J. (1995). Teoría de la justicia. México: Fondo de Cultura Económica. [<https://goo.gl/KVLjAG>] (consultado el 30/07/18)

Experiencia 1. **Convivencia y valores éticos**

Javier López Torrellas
IES Madrid-Sur
Madrid



Profesor de Física y Química desde 1981. Tutor durante todos los cursos, excepto los cuatro años que fui Jefe de Estudios y los 10 que fui Director de Instituto Madrid-Sur. Actualmente soy asesor de formación en el CRIF Las Acacias.

Siempre he estado interesado, además de la enseñanza de las ciencias, en la formación integral del alumnado, especialmente en los temas que tienen relación con la mejora de la convivencia y la Educación para la Paz. Para ello me sigo formando y aprendiendo con mis compañeros.

Contacto: javier.lopez@educa.madrid.org

Resumen

En el artículo se exploran las posibilidades de colaboración del profesorado encargado de la asignatura de Valores Éticos (normalmente del departamento de Filosofía) con el profesorado perteneciente a los Equipos de Convivencia (EC) y/o Mediación existentes en muchos IES a partir del análisis del programa de dicha asignatura y del itinerario formativo que los EC suelen ofrecer a su alumnado. Esta colaboración podría tener efectos positivos no solamente en la coordinación y formación del alumnado ayudante y mediador, sino también en el conjunto del alumnado, dado que al abrirse nuevas opciones metodológicas en la asignatura de VE, podría acceder a aprendizajes normalmente reservados al alumnado de los EC cuando realizan su formación específica.

Palabras clave

Convivencia, Valores Éticos, mediación escolar, equipo de convivencia, alumnado ayudante.

Introducción

Lo que voy a proponer en estas líneas surge en principio de una necesidad: la de encontrar momentos de coordinación y formación continua para el alumnado que forma parte del Equipo de Convivencia de nuestro Instituto, el IES Madrid Sur.

En el curso 2015-16 la asignatura de Valores Éticos (VE) sustituyó a la de Medidas de Atención Educativa (MAE) como alternativa para quienes no cursaban Religión en 1º y 3º de ESO. Al curso siguiente lo mismo ocurrió con 2º y 4º. Hasta ese momento utilizábamos las horas de MAE para realizar diferentes actuaciones con el alumnado del Equipo de Convivencia (EC), singularmente las reuniones de lo que llamábamos “compañerismo activo”.

En estas sesiones un profesor del EC que no tenía clase a esa hora se reunía con el alumnado del Equipo de dos o tres clases que tenían VE a la misma hora. Estas sesiones de compañerismo activo tenían una doble finalidad. En primer lugar constituían un espacio de observatorio de la convivencia, viendo si existía algún caso en alguno de los grupos que necesitara de la intervención del alumnado ayudante o mediador (aislamiento, conflictos, o cualquier circunstancia que hiciera sentirse mal a algún compañero/a) y pensando conjuntamente de qué manera intervenir mejor. En segundo lugar eran un espacio de formación permanente de los miembros del equipo. En él se realizaban dinámicas para practicar diferentes habilidades necesarias para ejercer sus funciones o profundizar en determinados valores como la empatía o la solidaridad. A veces estas dinámicas las reproducían en sus clases con el resto de compañeros, bien en MAE o en Tutoría, de acuerdo con el profesorado.

Durante el curso 15-16 pudimos seguir usando las horas de MAE en 2º y 4º, pero en 1º y 3º al ser VE ya una asignatura evaluable, con una programación que cubrir, tuvimos que buscar

alternativas que no nos satisficieran, como usar el tiempo de recreo o de séptimas horas, lo que exigía un esfuerzo extra al alumnado y al profesorado que no era muy sostenible. Y para el próximo curso el problema se extendía a toda la etapa.

El programa de Valores Éticos

En vez de descartar la posibilidad de usar las horas de VE para el trabajo del EC se nos ocurrió mirar el currículo de dicha asignatura. Para nuestra sorpresa (ninguna profesora del departamento de Filosofía pertenecía al EC, por eso lo desconocíamos) observamos que los seis bloques de contenidos correspondientes a los cuatro cursos de la etapa se acoplaban como un guante al “currículo” -si lo podemos llamar así- que planteábamos para el alumnado del Equipo. Estos son los bloques de la asignatura:

Bloque 1. La dignidad de la persona

Bloque 2. La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales

Bloque 3. La reflexión ética

Bloque 4. La justicia y la política

Bloque 5. Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos

Bloque 6. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología

Que los bloques 1 y 2 son la base de la actuación de cualquier miembro del equipo es claro: partimos de que todas las personas en el centro somos iguales en derechos y “dignidad”, y hemos de esforzarnos en que cada una se encuentre bien en el instituto, pudiendo establecer unas relaciones interpersonales con las demás personas basadas en el respeto y la confianza, para crear un ambiente agradable de trabajo y relación.

El bloque 3, quizás el más “filosófico” de la asignatura, da fundamento a nuestra acción. Muchas veces no tenemos tiempo de reflexionar sobre los porqués de nuestro actuar, pero en ocasiones hemos planteado en las sesiones de compañerismo activo actividades como “¿Qué es lo más importante para ti en la vida?”, “¿Por qué causas merece la pena indignarse y luchar y por cuáles no?”, etc.

En la misma línea hemos realizado dinámicas que entran de lleno en los contenidos del bloque 4 sobre la justicia y la política, analizando por ejemplo, las diferentes posibilidades de felicidad que se abren para un chico o una chica según sus condicionantes de partida: no es lo mismo nacer en el seno de una familia que ha emigrado y que reside sin papeles en nuestro país, que en otra familia de clase alta, o en una familia monoparental, etc. Y ello con un enfoque socioafectivo para procurar que el alumnado se ponga en la piel de esas diferentes situaciones.

El bloque 5 es esencial para la convivencia. En él se produce la reflexión sobre las normas. Porqué son necesarias, qué ocurre con su incumplimiento, qué tipos de justicia podemos plantear para una mejor convivencia. Quizás este tema es más propio de las tutorías, cuando en ellas se establecen las normas de aula para el mejor funcionamiento de la clase. Y el alumnado del equipo debe participar en esas sesiones activamente.

La relación más directa del bloque 6 con el trabajo del Equipo está en el uso que se hace para una buena o mala convivencia de las redes sociales y en general de todas las posibilidades que nos ofrece la tecnología.

La reflexión anterior parte simplemente del enunciado del título de los bloques de contenidos, que es el nivel más general, pero si descendemos al más concreto, que sería el de los criterios de evaluación y los “estándares de aprendizaje evaluables” nos encontramos en todos los niveles

de la ESO tal cantidad de ellos que resulta poco probable que puedan abordarse en una asignatura de dos horas semanales (¡mucho menos de una!). Por ello se hace necesario una selección de la que destaco los siguientes:

1. Dentro del criterio “*Comprender la crisis de la **identidad personal** que surge en la adolescencia y sus causas*”, el estándar “*Elabora conclusiones, acerca de la importancia que tiene para el adolescente desarrollar la autonomía personal y tener el control de su propia conducta conforme a los valores éticos libremente elegidos*” (estándar 2.2. bloque 1) es esencial a la hora de prestar ayuda a los compañeros y de poder analizar los conflictos entre iguales. Cobra relevancia especial en los casos, cada vez más frecuentes de chicas sometidas a relaciones de pareja en las que el chico toma el control de ella anulando su autonomía como preludio a posibles violencias de género.

2. Especial importancia tienen los criterios 7 y 8 relativos a la **inteligencia emocional**: 7. *Analizar en qué consiste la inteligencia emocional y valorar su importancia en el desarrollo moral del ser humano.*, y 8. *Estimar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional y su influencia en la construcción de la personalidad y su carácter moral, siendo capaz de utilizar la introspección para reconocer emociones y sentimientos en su interior, con el fin de mejorar sus habilidades emocionales.*

Entre los estándares de estos criterios los más trabajados en el EC están sin duda aquellos que se refieren al trabajo sobre las emociones y los sentimientos y *el desarrollo de las capacidades de autocontrol emocional y automotivación, tales como: la sinceridad, el respeto, la prudencia, la templanza, la justicia y la perseverancia, entre otros* (estándar 7.3. del bloque 1). Para ayudarse a sí mismo/a y a las demás personas, aprenden a *reconocer sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo, con el fin de tener un mayor*

autocontrol de ellos y ser capaz de automotivarse, convirtiéndose en el dueño de su propia conducta (estándar 8.3. bloque 1). Más adelante, en el bloque 2, de nuevo se habla de valorar la importancia de las habilidades de la inteligencia emocional, señaladas por Goleman, en relación con la vida interpersonal (criterio 4, bloque 2).

En el [número 6 de la revista CONVIVES](#), dedicado íntegramente a la educación emocional se pueden encontrar abundantes recursos para trabajar esta dimensión, especialmente en su webgrafía.

3. El quinto criterio de evaluación del bloque 2 parece redactado por un grupo de docentes planificando la formación del alumnado ayudante y mediador. No me resisto a transcribirlo completo:

*5. Utilizar la **conducta asertiva y las habilidades sociales**, con el fin de incorporar a su personalidad algunos valores y virtudes éticas necesarias en el desarrollo de una vida social más justa y enriquecedora.*

5.1. Explica en qué consiste la conducta asertiva, haciendo una comparación con el comportamiento agresivo o inhibido y adopta como principio moral fundamental, en las relaciones interpersonales, el respeto a la dignidad de las personas.

5.2. Muestra, en la relaciones interpersonales, una actitud de respeto hacia los derechos que todo ser humano tiene a sentir, pensar y actuar de forma diferente, a equivocarse, a disfrutar del tiempo de descanso, a tener una vida privada, a tomar sus propias decisiones, etc., y específicamente a ser valorado de forma especial por el simple hecho de ser persona, sin discriminar ni menospreciar a nadie, etc.

5.3. Emplea, en diálogos cortos reales o inventados, habilidades sociales, tales como: la empatía, la escucha activa, la interrogación asertiva, entre otros, con el fin de que aprenda a utilizarlos de forma natural en su relación con los demás.

5.4. Ejercita algunas técnicas de comunicación interpersonal, mediante la realización de diálogos orales, tales como: la forma adecuada de decir no, el disco rayado, el banco de niebla, etc., con el objeto de dominarlas y poder utilizarlas en el momento adecuado.

Cualquiera que haya formado al alumnado en conducta asertiva y habilidades sociales será consciente de que, si se hace en serio, para que el alumnado las haga suyas y las practique se necesita mucho tiempo. Ya cuesta hacerlo con una parte del alumnado en principio motivada y seleccionada, cuánto más con todo el alumnado. Este es un terreno en el que el alumnado del Equipo, previamente entrenado en estas habilidades, puede ayudar al profesor/a de VE a montar clases en las que todos los compañeros puedan entender y practicar estas habilidades.

4. El estándar “*Destaca el **deber moral y cívico que toda persona tiene de prestar auxilio y socorro a todo aquél cuya vida, libertad y seguridad estén en peligro de forma inminente, colaborando en la medida de sus posibilidades, a prestar primeros auxilios, en casos de emergencia***” (estándar 6.3., bloque 2) es la base de la actuación del alumnado ayudante, y no reflejándolo en una hoja de examen, sino en su práctica diaria en el trato con los compañeros/as que lo puedan pasar mal por cualquier motivo.

5. Entendemos que el criterio “*Señalar la vinculación que existe entre la Ética, el Derecho y la Justicia, a través del conocimiento de sus semejanzas, diferencias y relaciones, analizando el significado de los términos de legalidad y legitimidad*” (criterio 1, bloque 5) es básico para el correcto entendimiento de la necesidad de **normas que regulen la convivencia**. De nuevo pensamos que aprender eso en abstracto o haciendo referencia a leyes que les quedan absolutamente lejanas no conseguirá que el alumnado alcance este criterio. Pero si se trabaja a través de la elaboración de normas del centro y

del aula de manera participativa y democrática adquiere pleno sentido para el alumnado. En este caso sería especialmente interesante la coordinación de la asignatura de VE con las sesiones de tutoría.

6. El criterio 2 del bloque 6, “Entender y valorar el problema de la tecnodependencia y la alienación humana a la que ésta conduce” nos sitúa de plano ante la labor que realizan los llamados cibermentores, ciberalumns, o simplemente el alumnado ayudante que sin haberse dado un nombre específico en algunos centros está especialmente entrenado para ayudar en aquellos temas que pueden tener que ver con el **ciberacoso o el maltrato en las redes**. El estándar 2.1. de este criterio dice: “Destaca el problema y el peligro que representa para el ser humano la tecnodependencia, señalando sus síntomas, causas y estimando sus consecuencias negativas, como una adicción incontrolada a los dispositivos electrónicos, los videojuegos y las redes sociales, conduciendo a las personas hacia una progresiva deshumanización”. No cabe duda que una de las consecuencias negativas, además de la adicción en sí misma, es ese uso agresivo de las redes en las que al no ver directamente a la persona agredida es más fácil meterse con ella en una espiral, efectivamente, de “progresiva deshumanización”.

Cómo organizarlo

El repaso anterior a algunos de los elementos del programa de la asignatura de VE nos vale para entender que muchos de los aprendizajes que el alumnado debe adquirir en ella son los que se trabaja con él en las estructuras de convivencia de manera explícita, práctica y generando un trabajo del que todo el centro se beneficia. El problema es como organizarlo.

Como dijimos al principio, en nuestro caso concreto pedimos a las profesoras del departamento de Filosofía que nos dejaran sacar al alumnado del EC una vez cada dos semanas. Eso significaba que de 1º y 4º salían de una de cada

cuatro clases, ya que son dos semanales, pero de 2º y 3º era la mitad de las clases, por lo que se acabó dejando en una vez cada cuatro semanas, también una de cada cuatro, pues si no perdían demasiadas clases con otros contenidos de la asignatura.

Los profesores del EC hacíamos una devolución a las profesoras de Filosofía con lo trabajado en las sesiones de “Compañerismo Activo”, en ocasiones verbalmente, en otros casos mediante una sencilla ficha como la que se muestra en la página siguiente.

En el curso 17-18 el departamento de Filosofía lo recogió así en su programación:

*El Departamento de Filosofía; en el presente curso, seguirá colaborando con el **Equipo de Convivencia** a través de los Valores Éticos en todos los niveles educativos. La gran relación que los bloques de contenido curricular tienen con el trabajo del Equipo de Convivencia, permite plantear distintos niveles de actuación en relación a prácticas del alumnado como “Aprendizaje servicio”. Estas actividades de mediación voluntaria serán coordinadas y supervisadas, así como reconocidas y valoradas en la asignatura. La jefa de Departamento se reunirá mensualmente con el Equipo de Convivencia para colaborar en dicho proceso.*

Sin embargo parece que en curso 18-19 esta forma de funcionar ya no se va a seguir produciendo. Parece que resulta bastante complicado tener en el mismo grupo alumnado con actividades tan diferentes.

La necesidad de coordinarse

Estamos convencidos de la potencialidad que tendría en un centro educativo una coordinación eficaz de estas tres instancias: 1) Equipo de convivencia (alumnado ayudante y mediador), 2) Departamento de Filosofía (asignatura de Valores éticos) y 3) Departamento de Orientación (Plan de acción tutorial). Cada una de esas instancias aisladamente es más débil: tiene menos horas,

mucho “temario” que abordar, etc. Por no hablar de la necesaria coherencia que debería de existir entre ellas (y con el resto de las intervenciones del profesorado, claro, aunque al menos debería de existir entre quienes de una manera u otra trabajan explícitamente en valores éticos y convivencia).

Los centros que hemos generado estructuras de convivencia tenemos el reto de intentar esta coordinación. La posibilidad de plantear la actividad del alumnado miembro del EC como el

“servicio” de la metodología ApS es interesante, pero plantea al menos dos problemas. Uno que el profesorado de la asignatura debería estar formado en tal metodología, otro que si se plantea como metodología todo el alumnado, no solo el perteneciente al EC debería de tener la posibilidad de participar de la metodología. Eso no sería un inconveniente si se pudieran plantear más “servicios”, tanto dentro como sobre todo fuera del centro en los que se pudiera implicar todo el alumnado



Equipo de Convivencia y Mediación del IES Madrid-Sur (Enero 2018)

Experiencia 2. **Organización y metodologías para transformar la convivencia**

Raquel Vicente Colmenero y Virginia Pérez Gorroño
CEIPSO El Encinar
Torrelodones, Madrid



Raquel Vicente Colmenero, Orientadora del CEIPSO El Encinar de Torrelodones.

Virginia Pérez Gorroño, Secretaria del CEIPSO El Encinar de Torrelodones.

Contacto: otero@edu.xunta.es

Twitter: @raquelvcolm @vivipgeo

Resumen

Queremos contar nuestra experiencia como centro de infantil, primaria y secundaria para cambiar la convivencia en el mismo al llegar la etapa de secundaria al centro, partiendo de la organización de éste, dando mucha importancia a la metodología de aula y al rol del docente.

Palabras clave

Convivencia proactiva, metodologías activas, acción tutorial, organización de centro, rol del docente, clima de aula.

“Pregúntate si lo que estás haciendo hoy te acerca al lugar en el que quieres estar mañana”

Punto de partida

El CEIPSO El Encinar situado en la localidad de Torrelodones en la zona noroeste de Madrid cuenta con tres etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria. Desde el curso 2014/2015 el Centro cuenta con la etapa de secundaria, anteriormente a esta incorporación ya se detectaba la necesidad de desarrollar un cambio en la metodología, muestra de ello es la participación del claustro de profesores en PFC sobre matemáticas activas, aprendizaje cooperativo o teoría de las inteligencias múltiples en cursos anteriores.

Con la llegada de la etapa de secundaria al centro, surge una nueva necesidad entre el profesorado debido a la variedad de conflictos que resolver y en los que intervenir. De pronto, nos encontramos con adolescentes desde los 12 hasta los 16 años de edad.



¿Qué podíamos hacer?

Quedarnos de brazos cruzados no era una de nuestras opciones así que después de dar muchas vueltas en jornadas, leer libros, conocer y analizar la realidad de otros centros, nos planteamos dos líneas de actuación, apostando no sólo por la intervención sino también por la prevención, y por ello, decidimos involucrar en el proceso a las tres etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria.

Estas dos líneas de actuación son: metodología activa y convivencia proactiva.

Metodología activa

¿Por qué una metodología activa en nuestras aulas? Nuestro planteamiento se basa en la idea de que la metodología revierte en el clima del aula y en el día a día de la misma, y por lo tanto en las relaciones que se crean en ellas, favoreciendo o desfavoreciendo la convivencia entre los miembros del centro.

“ La metodología revierte en el clima del aula y en el día a día de la misma

En nuestro centro apostamos por tres pilares metodológicos: matemáticas activas, Aprendizaje Basado en Proyectos (a partir de ahora ABP) y Aprendizaje Cooperativo.

Por **matemáticas activas** entendemos la construcción de los conceptos matemáticos con material manipulativo por parte del alumnado, comprendiendo los mismos y enunciando lo comprendido, produciéndose un aprendizaje significativo.

El **ABP** está muy consolidado en nuestro centro en la etapa de educación infantil y nuestro objetivo es que se llegue a implantar en el resto de las etapas de forma progresiva, ya que consideramos que fomenta la curiosidad, la capacidad de analizar diversas fuentes de información, la capacidad de síntesis, el sentido crítico... interrelacionando contenidos desde las diferentes

áreas y materias. Un beneficio más que vemos desde el centro en esta metodología es la necesidad que tiene el profesorado de colaborar y trabajar en equipo.

Pensamos que el **Aprendizaje Cooperativo** es positivo para nuestros alumnos y alumnas ya que les permite al desarrollar habilidades como la escucha activa, la relación, la empatía, la expresión oral, la colaboración, la responsabilidad... además de aumentar la motivación por el aprendizaje.

Todo ello revierte en un mejor clima de aula y por la tanto en la convivencia y en las relaciones que se dan en el centro tanto entre el alumnado, entre alumnado-profesorado y entre docentes.

Convivencia proactiva

¿Por qué hablamos de proacción? Como ya hemos dicho no somos de quedarnos de brazos cruzados así que optamos por la convivencia proactiva entendida como aquella en la que dota de herramientas a alumnas y alumnos para que una vez que aparezcan los conflictos sepan darle una respuesta positiva, es decir, que utilicen la escucha activa, el diálogo, la asertividad..., llegando a acuerdos de manera conjunta. Estas herramientas, principalmente, son la gestión de las emociones y las habilidades sociales, entre otras. Lo que pretendemos desde el centro no es acabar con los conflictos, puesto que estos son inherentes al ser humano, sino que nuestro alumnado los sepa resolver mediante el diálogo y los acuerdos.

“*Convivencia proactiva entendida como aquella en la que dota de herramientas a alumnas y alumnos para que una vez que aparezcan los conflictos sepan darle una respuesta positiva*”

Nos pusimos manos a la obra y decidimos que la convivencia se trabajara en nuestro centro desde tres planos de actuación diferenciados: acción tutorial, rol del docente y estructuras de convivencia.

✘ La **acción tutorial** la consideramos una función propia e inseparable de todos los docentes, dándole un protagonismo específico y por ello dotamos a los profesores de herramientas para facilitarles su labor.

Como seña de identidad del centro, no solo el alumnado de la etapa de secundaria tienen su hora específica y semanal de tutoría en su horario, sino también se ha implementado este mismo modelo en la etapa de primaria, donde alumnas y alumnos trabajan la cultura de paz mediante dinámicas de cohesión de grupo, resolución de conflictos, estrategias y habilidades personales...llegando a introducir la mediación en los niveles más altos de la etapa.

✘ Desde nuestra óptica entendemos que el **docente** no es un mero transmisor de contenidos sino que es el modelo a seguir por el alumnado: mediador, guía, consejero... dotándole de las capacidades y habilidades necesarias para alcanzar los aprendizajes.

El modelo que perseguimos es el de docente asertivo, dialogante, cercano, motivado con su trabajo, favorecedor de la participación de sus alumnos...favoreciendo, por tanto, un clima de aula positivo.

✘ Las **estructuras de convivencia** que se han creado son.

- Primaria: de 1º a 4º de EP existen representantes de aula que se reúnen de manera trimestral con jefatura de estudios para escuchar sus aportaciones para mejorar el centro.
- El alumnado de 5º y 6º Primaria forma parte junto con el de Secundaria de la Junta de delegadas y delegados que se reúnen mensualmente con jefatura de estudios y orientación. En estas reuniones, además de tratar aportaciones y organización del alumnado en el centro, se trabaja con éste la importancia de la

cohesión de grupo, estilos de comunicación, habilidades sociales, asunción de responsabilidades...

- En Secundaria, además de la junta de delgadas y delegados existe el proyecto de incorporar el programa de alumnado ayudante.
- En los casos que así se requiere, la orientadora del centro lleva a cabo mediación entre alumnas y alumnos y círculos restaurativos.

¿Cómo nos organizamos?

Teníamos claro que necesitábamos una buena organización para conseguirlo, que no todo dependía de trabajar duro para alcanzar las metas que nos habíamos fijado. Y así es como afrontamos el curso 2017/2018: creando comisiones y equipos de trabajo para poder llevar a cabo la implementación de la metodología y del modelo de convivencia que anteriormente hemos reseñado.

Diferenciamos entre comisiones y equipos de trabajo, encargándose las comisiones de la implantación de las metodologías activas, en cambio los equipos de trabajo se encargan de proponer actividades de centro contextualizadas con la materia asignada a cada uno de ellos.

Tanto en las comisiones como en los equipos de trabajo están representadas las tres etapas del centro educativo: miembros de los equipos docentes de infantil y primaria, de los departamentos didácticos de la etapa de secundaria y un miembro del Equipo Directivo. Con ello buscamos tener sentimiento de centro, que todo el mundo tenga una responsabilidad, dar continuidad a las iniciativas que se plantean, conocer lo trabajado por el resto de compañeros,... estableciendo una línea común de centro.

Las comisiones creadas durante el presente curso escolar han sido las siguientes:

- ✘ **Comisión de ABP**, encargada de la implantación del aprendizaje basado en proyectos consolidado en la etapa de educación infantil y tratando de instaurarlo en el resto de las etapas educativas. Además, supervisa la mentorización entre profesorado de esta metodología y acompaña al profesorado de nueva incorporación, así como del diseño de los proyectos trimestrales de centro (la música, Europa.)
- ✘ **Comisión de Matemáticas**, se encarga de la continuidad del proyecto de matemáticas activas que se inició en el curso 2012/2013 y que a día de hoy sigue vivo en nuestro centro. Realiza la mentorización y acompañamiento al profesorado que así lo requiere y el diseño de actividades en las que están implicadas todas las etapas educativas estando adaptadas para cada una de estas.
- ✘ **Comisión de aprendizaje cooperativo**, es la responsable del diseño y la implantación de este tipo de metodología en las tres etapas educativas.

Los equipos de trabajo durante el presente curso han sido los siguientes:

- ✘ **Equipo de huerto**, desde el presente curso escolar está formado por todo el profesorado de Science de Primaria, por el profesor de Biología de la ESO y por representantes del equipo docente de Infantil.

Desde el curso 2013/2014 el centro participa en el proyecto de "La Huerta al cole" creado por el Ayuntamiento de Torrelodones dotando de huertos e invernaderos a los centros escolares, a la vez que se cuenta con el asesoramiento y oferta de actividades de un técnico especializado.

Tradicionalmente en dicho programa participaban docentes con sus grupos que de manera voluntaria lo solicitaban. Desde este curso decidimos darle un mayor

protagonismo, animando al profesorado antes citado a que realicen actividades curriculares, tanto en el huerto como en el invernadero, ya que nos parece muy importante que todo el alumno del centro experimente y vivencie lo aprendido en el aula llevándolo a la práctica en el huerto o viceversa.



Buscando nombre para el huerto

- ✘ **Equipo de biblioteca**, desde el presente curso escolar está formado por todo el profesorado de Lengua de Primaria, por un profesor de la materia de la ESO y por representantes del equipo docente de Infantil.



Proyecto Harry Potter en la Biblioteca

Tradicionalmente el centro siempre ha contado con un equipo de biblioteca que proponía actividades de manera puntual. Durante este curso se han sistematizado estas reuniones y en ellas el equipo ha diseñado la mudanza y la inauguración de la nueva biblioteca, ya que el centro cuenta con un nuevo espacio, ha elaborado la propuesta de actividades trimestrales en relación con el proyecto de centro, diseño del Día del Libro y actividades propias de la biblioteca (préstamo, catalogación, adquisiciones,...).

- ✘ **Equipos de convivencia**. Contamos con dos equipos: uno de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria, donde se ha estado trabajando en los planes de patio del centro y en el desarrollo de una cultura de paz para implantarlo en las sesiones de tutoría.

Como estructuras de convivencia contamos con representantes de aula de 1º a 4º de Educación Primaria que se reúnen trimestralmente con jefatura de estudios de su etapa y dirección; y con la junta de delegadas y delegados de 5º y 6º de Educación Primaria y de Secundaria, cuyo trabajo acompaña jefatura de estudios y la orientadora.

Las comisiones y equipos de trabajo nos reunimos mensualmente llevando a cabo diferentes iniciativas que a continuación se transmiten al resto del profesorado a través de los Equipos Docentes y Departamentos Didácticos.

Para completar toda esta coordinación, creamos una Comisión de Coordinación Pedagógica Vertical (CCP de Centro) que se reúne, de igual manera, mensualmente donde participan las persona coordinadoras de los Equipos Docentes, las jefaturas de los Departamentos Didácticos, la jefa del Departamento de Orientación, las personas coordinadoras de bilingüismo y TIC de las diferentes etapas, las dos jefaturas de estudios, presidiendo las reuniones el Director del centro.

Para informar y formar al profesorado de la nueva estructura organizativa, durante la primera semana de septiembre realizamos pequeñas reuniones de traspaso de información sobre metodología, convivencia, comunicación así como una acogida del profesorado nuevo. El objetivo de estas comunicaciones buscaba que todo el profesorado recién incorporado al centro conociese el modo de trabajar, la línea metodológica que se pretende alcanzar en el centro y la organización para lograrlo, generando un sentimiento de acogida y bienestar.

En lo referente a convivencia, en septiembre se transmitió a todo el profesorado la necesidad de un modelo convivencial positivo y proactivo, que no persiguiera erradicar los conflictos sino transformarlos en oportunidades de aprendizaje y de crecimiento personal, dotando de herramientas y recursos para afrontarlos a través del diálogo, la escucha, la asertividad, la empatía...haciendo hincapié en la importancia de una adecuada gestión de las emociones.



Niveles de intervención

Como actividades iniciales se propuso que cada docente elaborase normas de aula de manera participativa en cada una de ellas, así como se determinarían responsabilidades para el alumnado, entre otras.

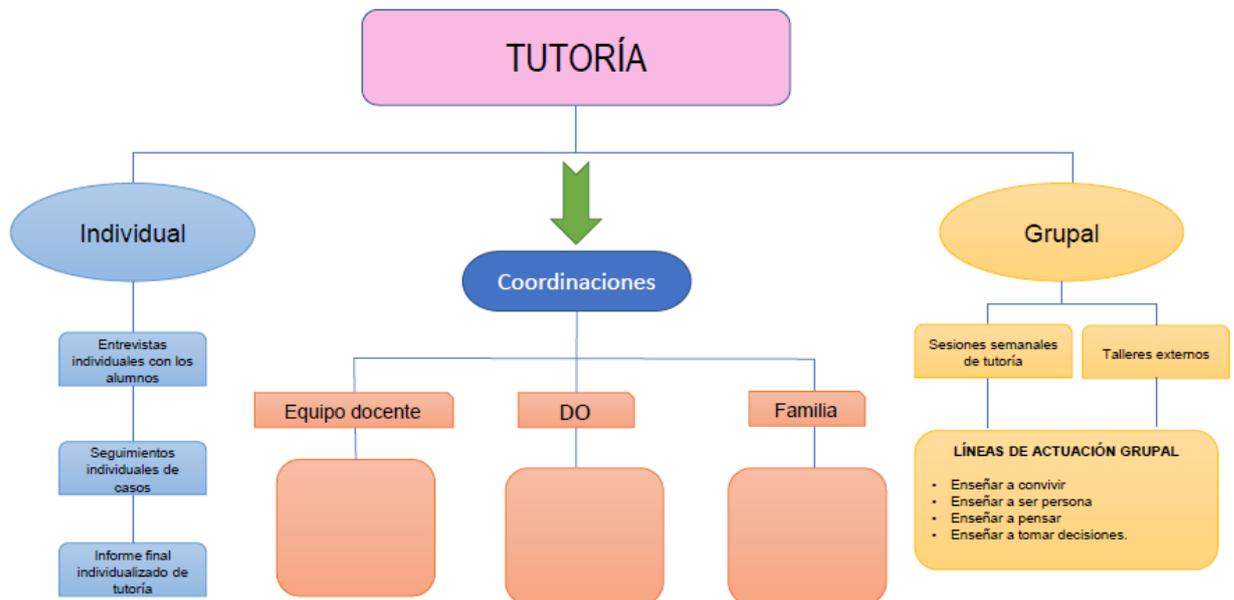
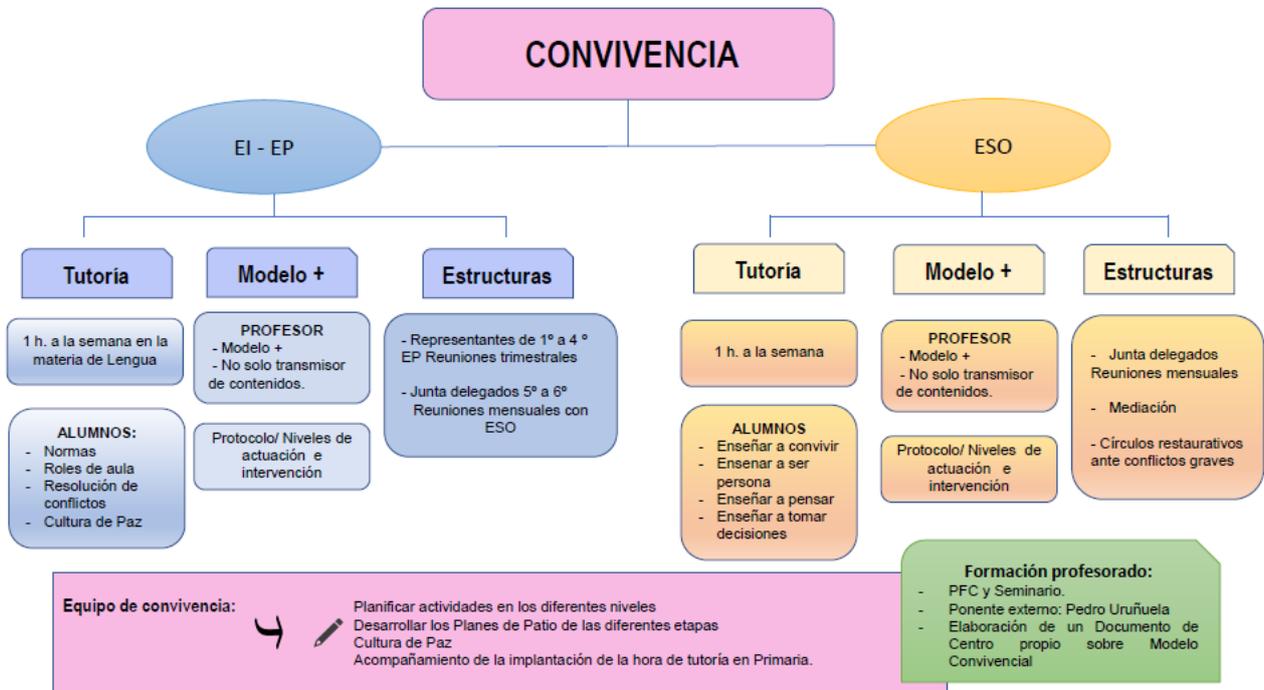
Este curso hemos logrado un gran avance al elaborar desde las sesiones de formación del profesorado un documento propio de centro que recoge cómo enfocamos y trabajamos la convivencia, determinando nuestro modelo convivencial, los niveles de intervención y responsabilidades de cada uno de ellos, así como varios recursos en los que apoyarnos para lograr nuestro objetivo. Esperamos poder divulgarlo en los próximos cursos al nuevo profesorado que se vaya incorporando a nuestro centro y seguir creciendo, para continuar dando pasos en la línea por la que apostamos y que esta sea un punto de referencia de calidad en nuestro centro.



Mochila de la convivencia

Mapa conceptual de la convivencia en el CEIPSO El Encinar

<https://www.ceipsoelencinar.es/>



Bibliografía

De Vicente Abad, J. (2010) "7 ideas clave: Escuelas Sostenibles en convivencia" Barcelona, Graó.

Uruñuela Nájera, P. (2016) "Trabajar la convivencia en los centros educativos: una mirada al bosque de la convivencia" Madrid, Narcea.

Experiencia 3. **La convivencia en una escuela rural**

Pilar Pérez Espejo

CEIP 'Virgen de la Rosa'

Beteta, Cuenca



Pilar Pérez Espejo nace en Cañizares (Cuenca) el 19 de septiembre de 1968. Es diplomada en Educación Infantil y Licenciada en Filología inglesa. De los 28 años que lleva trabajando como maestra, 24 se han desarrollado en el CIP "Virgen de la Rosa" de Beteta (Cuenca).

Ha participado en diversos proyectos de innovación destacando entre ellos un Proyecto Comenius en colaboración con varios países europeos. El 9 de marzo de 2018 (*Día de la Enseñanza en Castilla La Mancha*) recibe un galardón por su vocación, entrega y dedicación.

Contacto: pilarperzespejo@yahoo.es

Resumen

Se resaltan las características más importantes de la escuela rural y su relación con la convivencia: la importancia de la relación cara a cara, la inclusión de todas las personas asistentes, la coherencia de los comportamientos, el papel de las familias. Ofrece muchas posibilidades, ya erdidas en otro tipos de escuela urbana.

Palabras clave

Vida rural, convivencia, relaciones interpersonales, inclusividad

Introducción

La escuela rural de la que voy a hablaros se encuentra en un precioso pueblo de la Serranía de Cuenca, edificado sobre un pedestal rocoso a los pies del castillo de Rochafriada y cuyo nombre es Beteta. En este pueblo ha ocurrido lo mismo que en los demás, que ha ido perdiendo población a lo largo de los años y me entristece pensar que cuando yo llegué a este colegio había en torno a unos 80 alumnos matriculados y que en la actualidad (25 años después) sólo quedan en la escuela una docena de niños. Pero hay una noticia importante al respecto, yo tengo la misma ilusión que cuando entré por primera vez a mi aula en el CIP “Virgen de la Rosa” de Beteta. Y hay otra noticia también destacable, y es que en el trabajo que los maestros realizamos la cantidad no afecta o no debe afectar a la calidad de la tarea que tenemos que realizar porque lo verdaderamente importante es que cada persona es un proyecto único y esto exige la misma entrega ya sean muchos o pocos.

La vida en la escuela rural

Escribir sobre la convivencia en la escuela rural es escribir sobre la vida en la escuela rural, ya que desde el momento en que entramos a la escuela estamos practicando la convivencia. Desde el momento en el que llegamos y nos damos los buenos días, nos preguntamos qué tal, intercambiamos una pequeña conversación con los padres, los abuelos, los alumnos, ya estamos conviviendo, estamos poniendo en uso nuestras habilidades para relacionarnos con los demás, y esto, que puede parecer irrelevante es la primera lección de la mañana y, por cierto, de gran importancia, ya que no es lo mismo llegar y no decir nada, que llegar y dar un golpe con la puerta, que llegar y saludar amablemente y sonreír a los demás. A mí personalmente, me gusta llegar a la escuela y poner música para que según vayan llegando maestros, alumnos, familias a la escuela, ya la música que escuchan sea una invitación a la

buena convivencia, me gusta ver cómo llega cada uno para ofrecer unos “buenos días” y ver si llegan sonrientes o cabizbajos, y a su vez, comprobar que también ellos saludan porque la convivencia no se reduce a los diversos talleres que podamos realizar a lo largo del curso o a asistir puntualmente a actividades, la buena convivencia se transmite practicándola diariamente. La realidad es que los maestros en la escuela no enseñamos lo que decimos, enseñamos lo que hacemos y esto es muy importante que lo tengamos claro.

En la actualidad, trabajar por conseguir una buena convivencia en la escuela es fundamental, yo diría que nos va la vida en ello. ¿Por qué digo esto? Porque trabajar contenidos es desde luego una tarea necesaria, pero de qué sirve trabajar muchos contenidos si nuestros alumnos no están preparados para ser ciudadanos que saben comunicarse, que saben estar con los demás, que saben respetar, colaborar, aportar ideas y aceptar las ideas de los otros, de qué sirve saber mucho si careces de habilidades que te permitan interactuar con el mundo que te rodea. Pues finalmente, no sirve de gran cosa, porque probablemente no vas a ser capaz de mejorar el entorno en el que te desenvuelves y hoy en día con tanta información al alcance de todos, lo que va a marcar la diferencia entre unos y otros es esto precisamente, que habrá quien sepa convivir adecuadamente y habrá quien no será capaz y en ese caso, creo que tener muchos contenidos no va a mejorar la vida de estas personas, sin embargo, saber convivir adecuadamente, sí será un factor determinante en la vida de cada uno de ellos, como de hecho, lo es en la vida de todos nosotros.

Convivir en la escuela rural significa ser capaz de comprender que todos somos diferentes, hasta el punto de que en la misma clase tenemos que saber estar con compañeros de edad muy distinta a la nuestra, quizá compañeros que tienen dos o tres años menos que nosotros o quizá compañeros y compañeras que son dos o tres

años mayores, lo que implica que tenemos que respetar mutuamente diferentes ritmos de trabajo, diferentes intereses, diferentes propuestas, pero a su vez encontrar un factor común en todo ello que da cohesión a lo que hacemos y esto es verdaderamente interesante, ya que aunque hay personas que piensan que esta característica de la escuela rural es una desventaja, yo tras muchos años de experiencia, tengo que decir que es todo lo contrario, nos prepara de forma fantástica para la vida, ya que la vida en realidad es así, tiene mucha diversidad y hay que ser muy flexible y saber colaborar en tareas con personas muy distintas, personas de edad distinta pero probablemente también de nacionalidad distinta y con formas diferentes de hacer las cosas, por lo tanto, tengo que decir que la escuela rural prepara muy bien a sus alumnos para la convivencia que va a ser necesaria ejercitar en la sociedad actual.

Convivir en la escuela rural es sinónimo de integración, nunca de exclusión, integrar a todos y todas en una obra de teatro, por ejemplo, desde aquel que tiene tres años al que tiene doce, porque no por ser más pequeño se es menos importante, ni siempre el que es menor aprende del mayor, puede ocurrir justo al revés, por lo tanto, todos somos necesarios y lo interesante es integrar de manera que cada uno haga su aportación porque con la aportación de todos es como se consigue un buen resultado, y es así como aprendemos a apreciar la tarea que cada uno realiza, como así debería ocurrir en la sociedad, que cada uno realizara su trabajo de la mejor manera posible, valorando las tareas bien realizadas.

Convivir en la escuela rural significa (teniendo en cuenta las diferencias que he mencionado anteriormente), ser capaz de jugar con todos y todas teniendo paciencia, aprendiendo a ganar y aprendiendo a perder, ambas cosas igual de importantes, aceptando que hay cosas que realizo fácilmente pero que otras me exigen un mayor

esfuerzo, aprendiendo que debo colaborar en lo que me gusta mucho y en lo que me gusta menos. Todo esto es lo que ocurre a diario en la escuela rural, todo vivencias fantásticas que son una introducción a la vida.

La convivencia en la vida diaria de la escuela rural nos enseña una lección muy especial que además no aparece en ninguno de los libros de texto y que, sin embargo, es una de las más importantes, y es el hecho de vivir cada día sabiendo que la cantidad no es lo más importante (cosa que podría entrar en contradicción con el mundo en el que vivimos) sino que lo importante es siempre la calidad, la calidad de las personas y la calidad de las tareas que realizan. Me parece imprescindible insistir en esto, ya que ese factor de calidad es lo que va a hacer que cosas muy sencillas y muy cotidianas sean extraordinarias. ¿Qué quiero decir con esto? Que lo importante no es ser pocos o muchos sino tener buenas cualidades como personas y poner gran interés en lo que realizamos. Como digo muchas veces en la escuela: “seamos los que seamos, tenemos que hacer un buen trabajo”.



<https://vimeo.com/259450270>

Las familias y el entorno

Hablando de la convivencia no puedo olvidarme de las familias y de las personas que forman parte del entorno en el que vivimos. Me parece muy interesante transmitir la idea de que el maestro no es el único que va a la escuela para intentar enseñar algo. Tengo que decir que algunos de los talleres más motivadores que he realizado son

aquellos en los que he contado con la colaboración de familias o de personas del entorno. Esto tiene un valor extraordinario, no solo para los alumnos que se encuentran muy motivados al comprobar que su madre, su padre, un vecino de la localidad...están en la escuela para hacer algo con nosotros sino también para esas personas que se acercan a la escuela y que hacen su aportación personal y que desde ese momento van a entender mejor el valor de la tarea que se lleva a cabo en las escuelas. De esta forma, todos vamos comprendiendo que aprender va más allá de las páginas de un libro de texto, que estos procesos de enseñanza - aprendizaje no son exclusivos del maestro o la maestra y que debemos tener siempre la actitud del aprendiz, que además va a ser una actitud necesaria en la vida. Hasta tal punto me parecen interesantes estas propuestas en las que colaboran familias o personas del entorno, que lo recomendaría encarecidamente en aquellos centros de enseñanza donde se plantean problemas de convivencia, porque al implicarse en tareas pueden llegar a comprender que las soluciones no siempre vienen desde las otras personas, sino desde nosotras mismas, es decir, si hay algo que mejorar hay que empezar con el compromiso personal de cada uno, no esperar siempre a que las soluciones nos las den otras personas, porque en ese caso es muy posible que la convivencia no llegue a mejorar nunca.

Actividades para la mejora de la convivencia

Hay otras actividades que realizamos en la escuela rural que también contribuyen a la mejora de la convivencia, destacaría, por ejemplo, los cuentacuentos, ya que a través de los cuentos, las historias, podemos trabajar de forma positiva el mundo de las emociones y esto, con seguridad, va a redundar también positivamente en los aspectos relacionados con la convivencia.

Otras actividades que también resultan muy enriquecedoras son las que realizamos en colaboración con otros colegios. Éstas tienen un gran valor porque son siempre una posibilidad para situarnos en otros lugares, con otras personas, con otros puntos de vista. En estos casos salimos de nosotros mismos, de nuestro entorno cercano, de nuestra zona de confort y tenemos que realizar el esfuerzo de adaptarnos a otras situaciones. Como ya he indicado, esto es un esfuerzo para todos pero merece la pena porque nos pone a prueba y nos ofrece la posibilidad de conocer a otras personas, de colaborar, de hacer cosas con otros, en otros entornos. Por supuesto, que lo más fácil a veces es permanecer en la zona de confort y no tomar parte, así no corremos riesgos, pero el reto es participar en estas actividades porque nos ayudan a crecer y esto es lo que debemos de transmitir a las familias para que a su vez ellas nos ayuden a transmitírselo así a los alumnos.



Conclusiones y sugerencias

Como conclusión, puedo decir que trabajar por la buena convivencia es sin duda un objetivo fundamental en la escuela y como sugerencia, puedo decir que deberíamos intentar que nuestras escuelas estuvieran decoradas de tal forma que solo con entrar en ellas sintiéramos que allí se respira una buena convivencia, por ejemplo, en mi escuela tenemos poemas escritos

en las escaleras que estimulan nuestra sensibilidad, tenemos colgadores en las puertas con pequeños textos que nos recuerdan normas básicas de comportamiento, realizamos marcapáginas personalizados con frases que nos ayudan a aprender buenos modales... Todo esto nos indica que no todo vale y nos invita a practicar comportamientos adecuados que van a propiciar el que se produzcan verdaderos aprendizajes, ya que es mucho más difícil llevar a cabo procesos de enseñanza – aprendizaje cuando se producen conductas disruptivas, sin embargo, cuando nuestros alumnos tienen una actitud positiva,

cuando saben expresar qué pasa, por qué pasa y cómo podemos resolverlos, tenemos las herramientas adecuadas para vivir en el mundo que nos ha tocado vivir, si carecemos de esas herramientas puedo asegurar que seremos analfabetos de la vida, por eso, debemos valorar mucho todas las acciones encaminadas a promover una buena convivencia, sinónimo siempre de armonía, progreso y felicidad, que a fin de cuentas, no es sólo el objetivo más importante de la escuela sino de la sociedad y de la vida de todos los seres humanos.



¡Saludos desde Beteta!

Experiencia 4. **Actividades de improvisación teatral y role-playing en la resolución de conflictos**

Carmen Gómez Viu

IES Julio Caro Baroja

Pamplona



Contacto: c.goviu@gmail.com

Carmen Gómez Viu es licenciada, por la Facultad de Letras de la UPV, en Filología Hispánica, tiene el Diploma de Estudios Avanzados en Lengua y Literatura Españolas y Lingüística General y ha realizado varios Cursos de Formación para el Profesorado de Secundaria en el Centro de Apoyo al Profesorado de Pamplona sobre Convivencia y Resolución de Conflictos. Durante varios años ha compatibilizado la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura con la coordinación de los “Talleres de Resolución de Conflictos” y del Grupo de Trabajo de “Normativa de Aula” y “Prevención del acoso”, para profesores, en el IES Padre Moret-Irubide de Pamplona. Actualmente es Profesora de Secundaria en el IES Caro Baroja y sigue formándose en temas de convivencia e iniciación al teatro como recurso didáctico. Ha publicado varios artículos, uno de ellos, basado en sus estudios de Doctorado sobre el *Bildungsroman*, en la Revista *Epos* de la UNED.

Resumen

Los talleres de Resolución de conflictos van destinados al alumnado voluntario de la red de ayudantes en convivencia y en ellos reciben formación inicial sobre el conflicto y al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas básicas, como la escucha activa y la asertividad y sobre mediación. Las actividades iniciales de improvisación teatral ayudan a romper con el hielo comunicativo inicial y facilitan la cohesión grupal del alumnado ayudante, procedente de diferentes clases. De este modo, se encuentran en disposición de trabajar en equipo en la resolución de conflictos para lo que se “entrenan” mediante el role-playing.

Palabras clave

Teatro, convivencia, resolución de conflictos, cohesión grupal, habilidades sociales.

Objetivos operativos

1. Organizar actividades de dramatización integradoras y de cohesión grupal para mejorar la relación entre iguales.
2. Facilitar la adquisición de destrezas sociales en el alumnado como el trabajo en equipo
3. Facilitar la reflexión y la profundización en las técnicas de resolución de conflictos, a través de la práctica del *role-playing*.

Asociación de contenidos

1. El desarrollo de la autoestima y la escucha activa, a través de juegos de improvisación teatral.
2. Dinámicas teatrales de trabajo cooperativo.
3. Representación, análisis y transformación de conflictos reales, a través del Teatro Fórum y el debate.

Temporalización y recursos

Los talleres de Resolución de conflictos destinados al alumnado voluntario de la red de ayudantes en convivencia constan de 10 horas de formación, distribuidas en 5 sesiones. De éstas, 2 se destinan a la formación inicial sobre el conflicto y al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas básicas, como la escucha activa y la asertividad. Asimismo, las 2 últimas se centran en la técnica de la mediación y a la evaluación del cursillo.

La secuenciación de actividades seleccionadas de improvisación teatral y *role-playing*, dentro de la primera y segunda sesiones de estos talleres, resulta de la siguiente manera:

- **Actividades de motivación iniciales.** Tiempo aproximado: 1 hora

Para las indicaciones sobre su puesta en práctica en el aula, nos hemos basado en la propuesta de J. A. Binaburo Iturbide y Beatriz Muñoz Maya (2007: 39, 55, 59).

- **Ejercicios de improvisación teatral para el desarrollo de la autoestima “Juego del foco”.** En grupo de 6 personas, a cada una de ellas se le reparte un papel. Un miembro de cada grupo ha de ser protagonista, durante 2 o 3 minutos, situándose en el centro. A modo de presentación, mientras dice su nombre y debe hacer un movimiento. Mientras permanece ahí, el resto del grupo le escribe en un papel una cualidad positiva que observen de ella y se lo dan. Así hasta que todos hayan sido foco. Después en cada grupo se comentan las cualidades positivas de cada miembro.

- **Ejercicios de escucha activa “El espejo”.** El alumnado debe disponerse en dos filas, de modo que la una sea el espejo de la otra. A través de esta actividad se trata de reconocer cómo es nuestro lenguaje corporal, “a través del espejo”. La fila que hace de “espejo” tiene que imitar los sentimientos y los gestos que la otra realiza. Se repite esta actividad intercambiando las funciones de cada fila.

- **Ejercicios de trabajo cooperativo: “Las estatuas”.** Agrupados todos en círculo, el profesorado enumera a los participantes desde el uno hasta el cuatro. Cuando se dice uno de estos números en voz alta, quienes lo tienen forman un subgrupo dentro del círculo y tendrán que realizar una estatua colectiva, mientras los demás compañeros con los ojos cerrados cuentan hasta 15, tiempo límite para abrir los ojos y ver la estatua.

- **Actividad propuesta, a modo de ejemplo, de representación y análisis de conflictos reales, a través del role-playing y el teatro fórum.** Tiempo aproximado: 1 hora

Para el diseño de esta actividad nos hemos basado en un conflicto real sucedido durante el horario de recreo; en el material sobre Mediación y Resolución de Conflictos, facilitado por Leonor Pérez Casajús (2012: 72-73); y en el artículo on-line: “Principales dinámicas de resolución de

conflictos en el aula” de la Universidad Internacional de Valencia (VIU: 2015)

✗ **Presentación del conflicto escogido:**

- Caso: “Todo por un chico” (alumnado implicado de tercero de ESO)
- Tema: conflicto por un malentendido entre dos amigas, derivado de los celos. “Quique escribió varios *whatsaps* a Marta mientras estaba saliendo con Ana. Ana descubre que Marta, su amiga desde pequeña, los estaba contestando. En el recreo Ana se cita con Marta para insultarla, lo que desencadena en una pelea entre ellas, jaleada por otras amigas de Ana”.

✗ Lectura de los textos, elaborados por el profesorado, en los que cada personaje implicado, cuyos nombres son ficticios, expone su punto de vista del conflicto.

✗ Reparto de la ficha de análisis de conflictos a todo el alumnado para completarla en gran grupo bajo la supervisión del profesorado.



Análisis del conflicto

- ✗ Descripción de los roles a representar y pedir voluntarios.
- ✗ Representación del conflicto
- ✗ Interrupción de la actuación en el momento álgido del conflicto, por parte del profesorado, para que el alumnado observador intervenga proponiendo soluciones en la resolución del mismo y los actores las incorporen en su representación.



Representación del conflicto

- **Actividad de reflexión final sobre el conflicto representado y exposición oral de las lecciones extraídas para extrapolarlas a la vida real.**



Reflexión final

Procedimientos para la evaluación

1. **Evaluación interna de la experiencia:** el alumnado responde a un cuestionario final acerca de la formación recibida, con una calificación del 1 al 4, desglosada de la siguiente manera: 1 (mal-poco adecuado), 2 (regular), 3 (bueno), 4 (muy bueno).

El profesorado, por su parte realiza una memoria final acerca del grado de consecución de los objetivos propuestos, a partir de los resultados obtenidos en las actividades realizadas por el alumnado. También con una puntuación del 1 al 4.

2. **Evaluación periódica:** al cierre de cada sesión de los talleres, el alumnado contesta y entrega un cuestionario con preguntas abiertas sobre cómo se ha sentido haciendo las actividades

con sus compañeros, qué le ha gustado más, qué le ha gustado menos. Asimismo, todo el bloque de actividades se cierra con una reflexión final, abierta a la participación, sobre lo aprendido.

3. **Evaluación Final:** puesta en común de las repuestas dadas por el alumnado en los cuestionarios de satisfacción y balance de la formación recibida con la propuesta final de resumir en pocas palabras las lecciones aprendidas y la impresión general del cursillo.

Lecciones aprendidas y recomendaciones

Para facilitar la disposición horaria del profesorado y no generar excesivas guardias, desde Jefatura de Estudios, se hicieron coincidir las horas de tutoría de la ESO con horas de permanencia en el centro, en los horarios del profesorado responsable de impartir los talleres. De este modo, la formación al alumnado se impartió de 11:00 a 14:00, durante el primer trimestre, ya que otros años el número de alumnado voluntario asistente se veía reducido en horario de tarde.

Por otro lado, una de las dificultades que se plantean en los “Talleres de Resolución de Conflictos” es conseguir la participación espontánea del alumnado en las actividades de *role-playing*, por eso incluir actividades iniciales de improvisación teatral ayudan a romper con el

hielo comunicativo inicial y facilitan la cohesión grupal del alumnado ayudante, procedente de diferentes clases. Asimismo, es necesario empezar a trabajar con objetivos alcanzables como que el alumnado sea capaz de escuchar activamente y trabajar en equipo.

El alumnado se siente especialmente motivado con las actividades de simulación de conflictos reales extraídos del contexto escolar. Para garantizar la confidencialidad se omitirán los nombres reales de los protagonistas implicados en los conflictos y se evitarán hacer valoraciones personales.

Referencias

Binaburo Iturbide, J. A. y Muñoz Maya, Beatriz. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para Mediación escolar*. <http://carei.es/wp-content/uploads/educardesdeelconflicto.-Gu%C3%ADa-para-la-mediaci%C3%B3n-escolar.-Andaluc%C3%ADa.pdf>

Pérez Casajús, Leonor (2012): *Mediación y Resolución de conflictos. Cuaderno del alumnado*. Gobierno de Navarra. En la web: http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57750/mediacion_conflictos.pdf/

Universidad Internacional de Valencia (1 de sep. 2015): “Principales dinámicas de resolución de conflictos en el aula”. <http://www.viu.es/principales-dinamicas-de-resolucion-de-conflictos-en-el-aula/>



Experiencia 5. **Experimentar para comprender: la vivencia personal como motor del pensamiento**

Vidal Rodríguez Lavid
IES La Granja (Cantabria)



Vidal Rodríguez Lavid, profesor de Filosofía en el IES La Granja (Cantabria), donde ha desarrollado numerosas experiencias didácticas con el objetivo común de mejorar la motivación de los jóvenes por el estudio de la Filosofía, despertar su sensibilidad social y forjar una actitud crítica. Recientemente ha sido galardonado con el Premio Nacional Francisco Giner de los Ríos a la Mejora de la Calidad Educativa, precisamente por el proyecto que a continuación se presenta.

Contacto: filogranja@gmail.com

Resumen

El propósito es promover la implicación emocional de los jóvenes en los problemas sociales de nuestro tiempo de modo que, a través del ejercicio de su imaginación y creatividad, y utilizando la reflexión y el diálogo como instrumentos primordiales, se comprometan con la búsqueda de soluciones. Y lo hacemos a través de una experiencia en la que los alumnos habrán de crear desde cero, durante tres días en un albergue de montaña, su propio modelo de sociedad.

Palabras clave

Participación, construcción social, iniciativa, trabajo colaborativo, creatividad, motivación, espíritu crítico, convivencia.

Introducción

La idea que anima el proyecto surgió en clase de Filosofía de 2º de bachillerato, en el contexto de un debate sobre Filosofía política. Tras estudiar las propuestas de organización social y política de diversos filósofos, el diálogo nos llevó a plantear una cuestión singular: **¿Qué tipo de sociedad acabaríamos desarrollando quienes estábamos allí presentes si estuviésemos aislados del resto del mundo?** ¿Seguiríamos defendiendo las mismas ideas si tuviésemos que enfrentarnos a la construcción real de un sistema económico y político? ¿La sociedad resultante sería más justa que la actual?

Pensamos que sería muy interesante poder experimentar personalmente ese reto, así que decidimos recrear, del modo más realista posible, las condiciones con que hubieron de vérselas nuestros antecesores, desde los tiempos de las primeras comunidades cazadoras-recolectoras, alejados de toda civilización y tratando de alejarnos igualmente de las ideas previas o prejuicios acumulados en nuestro proceso de socialización. Los alumnos y alumnas participantes, distribuidos en tribus, comenzarían así una aventura muy especial en la que tendrían que buscar alimento y refugio, superando numerosas dificultades, tanto físicas como de convivencia, y tejiendo una trama de relaciones sociales cuyo análisis pormenorizado en clase representa, finalmente, el objetivo más interesante de nuestra experiencia.

Desde sus inicios, hace ya catorce años, ha constituido una gran aportación a la mejora de las relaciones sociales entre las y los participantes, favoreciendo especialmente la inclusión social, la motivación, la creatividad y la participación en el entorno social más próximo.

Enfoque metodológico

Tres convicciones básicas:

- 1- La motivación del alumno es el punto de partida y condición “sine qua non” de cualquier pedagogía.
- 2- Vivir una experiencia en primera persona es el mejor estímulo para la reflexión y el trabajo intelectual, y nos sitúa emocionalmente en el mejor camino para comprender.
- 3- El diálogo es el instrumento básico para el entendimiento entre los seres humanos y auténtico motor de la inteligencia.

En resumen, nuestra estrategia metodológica consiste en apoyarnos en las sensaciones, emociones y vivencias personales del alumnado, que previamente hemos propiciado a través de su inmersión en diversas situaciones, gracias a las cuales la reflexión cobra vida, para que luego, a través del diálogo, construya su propio pensamiento de forma crítica.

Objetivos

Intentamos conseguir una **participación activa de las y los jóvenes en la construcción de una sociedad cimentada sobre principios éticos**, en la que justicia, igualdad, tolerancia, responsabilidad y compromiso social constituyan valores irrenunciables. Para ello se hace necesario:

- ✘ Desarrollar la inteligencia emocional de nuestros alumnos y alumnas, de modo que puedan gestionar adecuadamente sus emociones y establecer así un diálogo constructivo ante cualquier conflicto social.
- ✘ Incrementar la sensibilidad ante todos los problemas sociales, la capacidad creativa que permita hallar soluciones imaginativas y el espíritu emprendedor que desarrolle iniciativas socialmente comprometidas.

- ✘ Mejorar las relaciones personales, la cooperación y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, propiciando su compromiso con acciones de carácter solidario.

Descripción de la Actividad

Comenzamos con una búsqueda de información sobre los distintos tipos de sociedades que se han dado a lo largo de la Historia y sobre los modelos teóricos que han propuesto los filósofos. Luego,

tras debatir, y finalmente acordar, las reglas básicas del juego, que servirán para representar simbólicamente los aspectos que no puedan vivirse de forma realista, se preparan los materiales necesarios para la realización de la experiencia práctica. Después, durante tres días, en un albergue de montaña, lejos de las referencias habituales de espacio y tiempo, los alumnos y alumnas participantes vivirán inmersos en una dinámica totalmente libre en la que **no hay guion prefijado y las relaciones sociales que se establezcan son siempre imprevisibles.**



Guerra entre tribus



Sírrete tú mismo

Distribuido por sorteo en diferentes "tribus", cada una en un territorio, el alumnado podrá hallar algunos bienes escondidos entre la maleza, básicamente algo de agua y comida. Seguramente serán insuficientes, por lo que habrán de estar atentos a otras opciones para obtener alimento, como la caza de "la liebre" –un monitor que sale corriendo con una mochila llena de comida, que será para el primero que le alcance–, o la recolección, representada por algunos alimentos que penden de algunos árboles.

La aparición en escena de la "peste" en forma de tenebrosa figura –un monitor envuelto en una inquietante capa negra– contagiando a todo el que llegue a tocar, junto a otros muchos "peligros", como asaltos y guerras, hará que los participantes deban enfrentarse a algunas de las dificultades con que los humanos hemos tenido que vérnoslas a lo largo de la Historia.

La atención a los enfermos, los intercambios comerciales y el establecimiento de alianzas serán iniciativas "civilizadas" por las que podrán optar, pero también pueden darse saqueos y guerras, simbolizados mediante juegos en los que el bando ganador se quedaría con los bienes del perdedor o, incluso, con su territorio y con los miembros de la tribu perdedora convertidos en esclavos. Evidentemente, más que las peripecias del juego, lo que finalmente nos va a interesar es analizar la forma en que cada tribu se organiza y toma decisiones, algo sobre lo que iremos reflexionando y debatiendo posteriormente.

La necesidad de conseguir alimentos y refugio guiará la acción de los participantes, que irán desarrollando relaciones y estructuras sociales, en respuesta a los problemas que la presencia de otros grupos, luchando también por su futuro, les pudiesen plantear.

Tras esa primera etapa en el bosque, la realización de trabajos en la aldea marcará el inicio de una economía basada en la actividad agrícola y a la que se irán incorporando progresivamente otras

actividades y negocios, sobre todo del sector servicios –restaurantes, tiendas, imprenta, taller de diseño gráfico...–, en función de la iniciativa de los participantes en el juego. Los intercambios comerciales se harían inicialmente mediante trueque, hasta que quizá se imprima algún tipo de moneda para facilitarlos, lo que exigiría tener que organizarse políticamente creando alguna institución que lo respalde.



Construyendo la choza

Habrà de afrontar otras muchas decisiones, relacionadas con el uso y el régimen de propiedad –privada o comunal– de los espacios en el albergue, la aparición de relaciones sociales conflictivas, posibles injusticias, etc. **La convivencia irá evolucionando de forma totalmente autónoma, habiendo de ser los propios alumnos y alumnas quienes resuelvan sus conflictos**, reaccionen ante la aparición de desigualdades o pobreza y establezcan, si les parece conveniente, instituciones que velen por el orden, la justicia y el bienestar social.

Conviene recordar que un objetivo esencial de la experiencia es que los participantes puedan llegar a comprender, desde la propia experiencia personal, el carácter eminentemente social del ser humano, la finalidad de las leyes y de los sistemas de gobierno, la evolución de las sociedades a lo largo de la historia, la estructura de los sistemas económicos, así como las propuestas más o menos utópicas de los Filósofos.

No tenemos ya espacio más que para citar la larga serie de actividades que impulsamos en la vida social del albergue a través de instituciones de carácter “internacional”, como el Banco Mundial, la Oficina de Comercio Internacional y la Fundación para la Difusión de las Artes y las Ciencias, gestionadas por monitores. Ésta última, por ejemplo, ofrece subvenciones a quien quiera iniciar un negocio de carácter cultural, como un periódico, una emisora de radio, un taller de cerámica, teatro, cinefórum, etc.

¿Una sociedad perfecta?

Quien haya leído hasta aquí quizá se esté preguntando: “Pero, ¿qué suele pasar?, ¿qué tipo de sociedad se acaba creando?”

Partiendo de que cada edición es diferente, encontramos, no obstante, algunas constantes: En el bosque suele predominar la colaboración y espíritu de equipo entre los miembros de cada tribu, al tiempo que cierta desconfianza y rivalidad con las demás. Esto suele ocasionar algunos conflictos que degeneran en “guerras”. Pero también es habitual que se comercie intercambiando bienes que sobran por otros que se necesitan -p. e., agua por maderas para construir la choza- y que se llegue a pactos o se unan varias tribus. Suele buscarse prioritariamente la protección del grupo, en cuyo seno manifiestan encontrarse más seguros.

Las decisiones suelen tomarse al principio de forma conjunta, pero pronto van surgiendo algunos liderazgos.

La llegada al albergue suele deparar muchas sorpresas: a veces hay gente extraña dentro que ni siquiera habla español, otras es una sociedad abiertamente tiránica que entrega el control del lugar a un pequeño grupo de personas, que habrán de debatirse entre aprovecharse de ese privilegio o facilitar el acceso a los demás. En esta nueva etapa las necesidades vitales, alimento y cobijo, siguen dirigiendo las acciones de todos,

que habrán de optar por aceptar los trabajos que les ofrecen vecinos del pueblo o emprender negocios que, como restaurantes, bancos, imprenta o discoteca, puedan tener una demanda asegurada.

La actividad política surge espontáneamente ante la necesidad de regular los intercambios económicos y resolver problemas de convivencia.

A veces un pequeño grupo logra imponerse al resto y gobernar de forma autoritaria. Es frecuente en estos casos la aparición de corrupción, sobre todo por la apropiación del dinero recogido como impuesto. Eso crea descontento y propicia cambios a través de elecciones democráticas o de revoluciones de corte asambleario. En otras ocasiones se acuerda un sistema económico de tipo colectivista, pero la desigual contribución al trabajo común hace que acabe por reclamarse la privatización de los negocios.

En resumen: Nuestros jóvenes suelen moverse entre la imitación del sistema capitalista en el que estamos inmersos y el ensayo de sistemas de carácter utópico, experimentando en ambos casos los problemas y dificultades que tenemos los humanos para encontrar un sistema de convivencia que a todos nos parezca justo.

Temporalización

Nuestro proyecto no se circunscribe al proceso experimental de construcción de una sociedad durante tres días. Incluye un largo proceso de preparación que incluye buscar información, debatir sobre modelos de sociedad y reglas del juego, preparar materiales, etc. Tras la experiencia práctica y a lo largo de los seis meses siguientes, se irán desgranando, a través de la confección de comentarios personales, debates y puestas en común, así como del proceso individual y conjunto de evaluación, todas las enseñanzas que una actividad tan compleja y rica en estímulos como ésta puede aportarnos.

Actividad	Fase	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY
"En busca de la sociedad perfecta"	Planteamiento	X	X							
	Investigación	X	X	X						
	Diseño	X	X	X						
	Ejecución			X						
	Memoria				X	X	X			
	Debate					X	X	X	X	X
	Evaluación								X	X

Recomendaciones para la puesta en práctica

Dada la complejidad del proyecto, aconsejamos ponerse en contacto con el autor: filogranja@gmail.com, que les ayudará encantado: Tfno.: 659116500

En nuestra página web, <http://experimentarparacomprender.emiweb.es>, podrá encontrarse información complementaria, fotografías y vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=p299Msa9RXg> ó <https://www.youtube.com/watch?v=cZdPw-leC0s&t=34s>.

También puede ser de gran interés visitar nuestra cuenta de Twitter: <https://twitter.com/UtopiaYSociedad>.



Asamblea

Experiencia 6. **Promoción y coordinación de sistemas de ayuda entre iguales en la provincia de Zaragoza**

Miguel Ángel Modrego

IES de la Comunidad de Aragón



Miguel Ángel Modrego ha sido orientador en diversos centros de educación secundaria de Zaragoza. Ha colaborado en numerosas actividades de formación del profesorado en materia de convivencia, asesorando y acompañando a varios centros en el proceso de implantación de sistemas de ayuda entre iguales y mediación, tanto en Primaria como en Secundaria.

Actualment es coordinador de la Asesoría de Convivencia del Gobierno de Aragón.

Resumen

Tras cinco años de trabajo de la convivencia positiva y la educación emocional, se narra la experiencia del IV Encuentro de Alumnado Ayudante y Mediador. Se narran los principales temas trabajados, los puntos que más han interesado al alumnado y las perspectivas para el futuro. Experiencia en la que han participado más de 200 alumnos y alumnas de veintidós IES de la Comunidad de Aragón.

Palabras clave

Alumnado-ayudante, mediación, convivencia positiva, prevención acoso y maltrato.



Los inicios

Objetivos tan necesarios y ambiciosos como el promover la convivencia positiva desde los centros educativos, introducir cambios progresivos en las estrategias y recursos para resolver conflictos, empoderando al propio alumnado como protagonista en los programas de ayuda entre iguales, incorporar la educación emocional a la acción tutorial, introducir la reflexión sobre el uso de las tecnologías y formar en valores de respeto, igualdad y solidaridad, suelen encontrarse con las dificultades inherentes a la incomprensión, la inexperiencia, la insuficiencia de procesos y procedimientos documentados y, en muchas ocasiones, la inexistencia de un grupo consolidado de docentes comprometidos con esta labor.

Afortunadamente, hace ya unos cuantos años que un grupo de profesorado de Secundaria de la provincia de Zaragoza ha ido generando exitosas dinámicas de apoyo y colaboración mutua entre sus respectivos institutos, creando una creciente red que ha contribuido eficazmente a consolidar el avance en la implantación de proyectos de convivencia positiva.

El germen de este proyecto fue la conveniencia personal y el deseo de sentirse apoyados a la hora de implantar este tipo de procesos. Ello generó inicialmente contactos bilaterales entre varias profesoras y profesores. Contrastar procedimientos y criterios, elaborar documentos y compartir materiales fueron los intereses iniciales. Rápidamente se amplió la red implicando al alumnado participante, realizando visitas y jornadas de formación conjunta entre dos o tres centros. Tuvimos la fortuna de ser artífices y testigos privilegiados de los efectos que este tipo de encuentros aportan al compromiso y la capacitación del alumnado y profesorado de cada centro. Quienes se acababan de iniciar en estas dinámicas, nos devolvían su sonrisa, sus reflexiones, sus manifestaciones de compromiso y

su satisfacción y nos permitían vivir con ellos el crecimiento y la satisfacción que producen el encuentro de personas comprometidas y unidas por ideales afines.

Afortunadamente, el número de profesorado interesado y comprometido ha ido creciendo en nuestra provincia. La constitución en el curso 13-14 de un seminario de formación y coordinación en el que participaron catorce centros públicos de la provincia dio formato y alimento a esos primeros encuentros. La semilla ya estaba echada y empezó a dar sus frutos. Y creció gracias al apoyo de la Dirección General de Innovación y Equidad del Gobierno de Aragón, que difundió el modelo y las experiencias en las tres provincias invitando a las sesiones de formación a equipos directivos y departamentos de orientación. Como resultado de este proceso formativo, se diseñó una formación basada en la tutorización y formación entre iguales que ha resultado ser tremendamente eficaz para incrementar el número de comunidades educativas que están trabajando activamente en la promoción de la convivencia. Los centros de nueva incorporación recibían formación y eran acompañados y tutorizados por compañeros con más experiencia; pasado un tiempo, eran ellos mismos quienes se convertían en tutores/acompañantes de nuevos centros.

El presente

La consecuencia es que durante el curso 17-18 varias decenas de centros de toda la Comunidad autónoma de Aragón están trabajando la convivencia positiva mediante este modelo; y más de treinta docentes de una veintena de Institutos hemos participado en el Seminario de Formación *Coordinación y Promoción de Programas de Convivencia Positiva y Educación Emocional en la Educación Secundaria*. En esta actividad convivimos docentes con dilatada experiencia y formación en este tipo de estrategias junto con otros de centros que inician su implantación.

Miguel Vaquero y María Luisa Aguerri y profesores del IES Miguel Catalán de Zaragoza iniciaron este apoyo mutuo junto a Carmen Chóliz y Miguel Ángel Izuel, del IES Reyes Católicos de Ejea de los Caballeros. El espíritu de generosidad, compromiso y apoyo que año tras año han mantenido han sido el germen para la creación de una estructura estable que va incorporando a nuevos integrantes cada año. Además de las reuniones presenciales, nos servimos de herramientas colaborativas para compartir materiales y documentos, brindando apoyo a los nuevos centros. Cada centro adecúa el proyecto a sus objetivos, necesidades y características, enriqueciendo la experiencia y aumentando los recursos.

IV Encuentro de alumnado ayudante y mediador

El 8 de junio de 2018, el IES Valdespartera de Zaragoza, celebramos el IV ENCUENTRO DE ALUMNADO AYUDANTE Y MEDIADOR, en el que participaron casi trescientos alumnos y alumnas ayudantes de 2º ESO de veintidós Institutos de las tres provincias. Este IV ENCUENTRO tuvo como eje principal el valor de la identidad y el derecho a la igualdad en la diferencia. Tuvimos el honor de asistir a la valiente presentación de varias alumnas y alumnos que compartieron su dura experiencia tras haber sido víctimas de acoso escolar, de haber transitado por el complejo proceso del transgénero o de descubrir y aceptar su orientación sexual.

Además del relato de las experiencias personales y de la muestra de las actividades llevadas a cabo en algunos centros, la jornada se completó con doce talleres simultáneos sobre temas como: nuevas masculinidades, ciberayudantes, identidad de género, redes y violencia de género, relaciones afectivas entre iguales, técnica EDMR y el poder de lo que callas y lo que hablas, una gymkana por la igualdad, y una magnífica dinámica para aprender a reconocer y controlar la ira (*Dragones a la mazmorra*). Además, visionamos vídeos

magníficamente realizados por alumnado de nuestros centros, presenciamos la representación de la obra “Stop a la Violencia Machista” y cantamos un rap contra la intolerancia compuesto por un compañero orientador.



El Departamento de Educación, Cultura y Deporte –representado por la jefa de servicio de Equidad e Inclusión, Belén Civera- inauguró el encuentro y felicitó a los alumnos y alumnas involucrados en los programas de sistemas de ayuda entre iguales como ayudantes, mediadores o ciberayudantes por el trabajo que están realizando, al mismo tiempo que les agradeció su contribución a la mejora de la convivencia de los centros educativos aragoneses.

El verdadero protagonista de esta experiencia es el alumnado. Su trabajo en los centros está contribuyendo a difundir y poner en valor este tipo de estrategias y recursos. Nos emociona ver con qué grado de compromiso asume sus tareas, presenta iniciativas, contribuye y participa en la formación de nuevo alumnado e informa de los

programas tanto al profesorado como a las familias.

Participar en programas de ayuda entre iguales proporciona al alumnado nuevas posibilidades de sentirse aceptado, valorado y reconocido, más allá de las competencias tradicionalmente más visibilizadas y valoradas en el currículo tradicional, y de la onnipresencia de las destrezas futbolísticas.

La existencia de Sistemas de Ayuda entre iguales es una herramienta para construir una sociedad más justa y tolerante, más sana emocionalmente, más competente en la resolución de conflictos, más inclusiva e igualitaria. Promueve la generación de oportunidades para que el

alumnado descubra nuevas potencialidades, para ampliar el conocimiento y valoración mutua entre profesorado y alumnado, para promover el bienestar docente y el crecimiento moral.

Cada vez es más numeroso el profesorado que, aunque no participe todavía directamente en este tipo de programas, sí reconoce su valiosa aportación a la convivencia escolar y demanda este tipo de recursos y estrategias.

Todo este creciente y numeroso grupo de alumnado y profesorado es un magnífico ejemplo de trabajo colaborativo, de generosidad y de compromiso, como lo es la Asociación CONVIVES, que nos ha invitado a difundir nuestra experiencia.



Experiencia 7. **La música como vehículo de comunicación igualitaria en educación**

Ignacio Bonel Torres
IES Canónigo Manchón
Crevillent, Alicante



Ignacio Bonel Torres es graduado en Administración y Dirección de Empresas. Profesor de la especialidad de Formación y Orientación Laboral (2005). Actualmente es jefe de Departamento, Coordinador de Programas Europeos y Coordinador de Practicum del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria. Imparte clases en todos los niveles (ESO, Bachillerato y CF de FP).

Ha participado en grupos de trabajo (GT) sobre la convivencia en centros educativos y ha coordinado el GT “La interacción del profesorado y del alumnado a través de la música”.

Forma parte del grupo de investigación universitaria Redes del ICE de la Universidad de Alicante. Imparte clase en inglés dentro del programa de enseñanza plurilingüe del centro escolar. Ha impartido talleres en Congresos y Jornadas sobre la enseñanza del emprendimiento en lengua inglesa.

Contacto: bonelignacio@iescanonigomanchon.es

Resumen

Los talleres de música en el centro han permitido generar un ambiente acogedor y distendido y que el alumnado y el profesorado hayan podido, a través de la música, establecer relaciones positivas basadas en la confianza mutua y el crecimiento grupal así como redes de interacción. Todo ello facilita la tarea de enseñanza-aprendizaje en materias diferentes. El grupo está formado por personas que comparten la motivación por la música, sin importar la edad, la proveniencia de cada persona, el expediente académico o cualquier otro aspecto personal más allá del gusto por disfrutar de ésta en conjunto.

Palabras clave

Talleres de música, música_comunicación, música_relaciones_positivas, música_aprendizajes, cohesión grupal, autoestima.

La idea

El IES Canónigo Manchón es un Instituto público de Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos. Actualmente cuenta con aproximadamente 900 alumnas y alumnos y en torno a 90 docentes. Se encuentra en la localidad de Crevillent, situada a 11 Km de Elche y a 39 Km de Alicante, cerca de la Sierra que da nombre a dicha localidad.

Durante el pasado curso escolar, un grupo de docentes de Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos de este Instituto, nos planteamos la necesidad de estudiar las barreras que muchas veces generan las formas de enseñanza convencionales entre alumnado y profesorado, y que algunas veces dificultan o impiden el hecho de materializar de forma efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje. El punto de partida fue la creencia común en que la confianza es uno de los pilares básicos para poder generar empatía, y poder así disminuir o eliminar las barreras de predisposición hacia el aprendizaje.

La puesta en marcha

Decidimos, pues, estudiar este aspecto para comprobar de una manera fehaciente la importancia de estas dos variables que, a priori, se nos presentaban como muy importantes pero que era necesario testar realmente. Así, seis docentes de las especialidades de Música, Filosofía, Plástica y Formación y Orientación Laboral, decidimos crear un espacio de comunicación donde profesorado y alumnado pudieran establecer unas bases de interacción basadas en la confianza y en las relaciones informales. Con la finalidad de poder estudiar las diferentes formas de relación y crecimiento fuera de las aulas convencionales, utilizamos la música como vehículo comunicativo, pues se trata de un lenguaje universal con vocación de cohesión y de equipo. Asimismo, se utilizaron las relaciones informales para crear redes comportamentales que generaran sinergias madurativas personales hacia quienes participan.

Nuestro objetivo era alcanzar una forma de aprendizaje diferente, en aspectos tales como la autoconfianza, el cooperativismo, el espíritu grupal, la motivación, la superación de miedos, la empatía, la canalización del estrés, la creación y el crecimiento conjuntos, para ayudar a crear unos vínculos entre alumnado y profesorado que facilitasen la tarea de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos planteados y su desarrollo

Con el apoyo del equipo directivo del centro, solicitamos un grupo de trabajo denominado “La interacción del profesorado y el alumnado a través de la música” a la Conselleria de Educación Valenciana, basado en los siguientes objetivos:

1. Establecer una relación entre profesorado y alumnado, de forma distinta a la reglada en el sistema de enseñanza.
2. Crear un interés por la utilización de la música como instrumento comunicativo entre alumnado y profesorado.
3. Aumentar la resiliencia y la autoconfianza de profesorado y alumnado a través de la música.
4. Generar un espacio de expresión y entendimiento entre profesorado y alumnado, fuera de las aulas.
5. Crear un repertorio de trabajo que aúne los intereses de las y los participantes, a la vez que sea lo más intercultural posible.
6. Mostrar al resto de miembros del centro educativo, a través de representaciones y conciertos, otra forma de relación, creación y expresión, entre profesorado y alumnado.

Se decidió que el mejor lugar para poder llevar a cabo el desarrollo del grupo de trabajo era uno de los talleres de música, donde se disponía de instrumentos musicales, ordenadores y proyectores, material y espacio suficiente para poder conseguir un ambiente acogedor y

distendido donde la relación no girara en torno a la clásica jerarquía sino en un grupo de crecimiento basado en una motivación común; la música, sin importar la edad, la proveniencia de cada persona, el expediente académico o cualquier otro aspecto personal más allá del gusto por disfrutar de la música en conjunto.

La hipótesis de partida fue que *“el alumnado y el profesorado son capaces de establecer, basándose*

en la confianza mutua y el crecimiento grupal a través de una actividad de interés común, unas redes de interacción que faciliten la tarea de enseñanza-aprendizaje en materias diferentes”.

La dirección del centro, muy interesada y comprometida con el proyecto, nos dotó de una hora lectiva a la semana para que todo el profesorado participante pudiera preparar y desarrollar el trabajo a aplicar con el alumnado.



Ensayando

Dificultades

Se nos plantearon tres problemas principales a resolver:

1. *¿Cómo encajar el trabajo preparatorio del profesorado con la aplicación directa con el alumnado?*

La solución la encontramos en realizar los ensayos con el alumnado durante los recreos de lunes a viernes y preparar, el profesorado, todo el trabajo necesario durante la hora que nos había sido asignada al efecto.

2. *¿Cómo conseguir adaptar las piezas musicales sugeridas y seleccionadas, al nivel musical de cada miembro del grupo y a la instrumentación con la que se contaba?*

Esta labor, de vital importancia para el éxito del proyecto, pues afecta directamente al resultado grupal y a la motivación del alumnado, se resolvió gracias al inestimable trabajo de uno de los profesores de música participantes, que se encargó de transcribir y adaptar las piezas musicales a la realidad de nuestro grupo, con una solvencia y calidad excelentes.

3. *¿Cómo solucionar la rotación en la participación del alumnado?*

Evidentemente, al no tratarse de una actividad obligatoria, se planteaba la posibilidad de que en algún momento algún alumno o alumna no quisiera o no pudiera seguir participando en el grupo, bien de forma temporal o definitiva.

Este problema, preocupante a priori, tuvo una doble solución. Por un lado nos sorprendió la respuesta del alumnado, el cual en su mayoría adoptó un compromiso personal muy alto con el grupo sobrepasando nuestras expectativas iniciales. Aún así, suplimos alguna ausencia temporal y extraordinaria con la flexibilidad y adaptación de las piezas musicales a la realidad instrumental del momento gracias a la pericia, experiencia y trabajo de nuestro compañero profesor de música.

Luces

Para comenzar, lanzamos el **reto** a la totalidad del alumnado del Instituto, buscando su participación

en el mismo. Se les planteó que se iban a realizar ensayos durante todos los recreos de la semana, para poder preparar un repertorio que surgiría de las sugerencias y motivaciones de todos los participantes. También se les indicó que formaríamos la banda de música del Instituto y que participaríamos en los eventos principales del centro, ya que ese era el compromiso del equipo directivo.

Los inicios fueron duros pues, a demás de la dificultad de crear música en grupo para todos aquellos que no lo habíamos hecho antes, se nos sumaba el hecho de tener que ensayar también de forma individual en casa para poder lograr alcanzar el nivel deseado de resultado.



Calentando motores para la actuación

Desde el primer momento, nos dimos cuenta de un aspecto muy interesante, como era el hecho de que tocar música en grupo nos hacía a todos y todas sentirnos mucho mejor y lograr llevar las tareas de cada persona de forma mucho más ligera. Resultaba que los ensayos se estaban convirtiendo en uno de los mejores momentos del día.

Es cierto que al principio resultábamos torpes en coordinación y tuvimos que trabajar duro pero, una vez superada esta fase inicial, pudimos comenzar a relajarnos y disfrutar de la experiencia única de hacer música en conjunto.

Para quienes no lo habíamos experimentado antes, la mayoría, resultaba mágico el hecho de tocar de forma coordinada una pieza musical.

La sensación de estar creando algo en conjunto en ese mismo instante, y hacerlo al unísono, nos hacía fortalecer la sensación de grupo y comunicar sentimientos que de otra forma hubiera sido muy difícil entre gente tan diversa: estaba funcionando... Era igual a la sensación que, sólo en muy contadas ocasiones, y de forma fugaz, tenemos los docentes en el aula cuando sentimos que se está produciendo una verdadera comunicación con el alumnado y que este está comprendiendo la dimensión de lo enseñado. Además, esta sensación la repetíamos muy a menudo dentro del grupo, como si se tratara de un experimento de laboratorio donde se consigue aislar y repetir el fenómeno más importante de dicho experimento.

Incluso nos ocurría al profesorado que, una vez íbamos a nuestra aulas, teníamos desarrollado un nivel de empatía hacia el alumnado en general, y hacia quienes tocaban en el grupo en particular, que nos permitía verlos desde un ángulo diferente y tratarles de forma más cercana, lo cual redundaba en un mejor clima en clase así como en una mejor predisposición del alumnado hacia la enseñanza.

De esta forma, preparamos un concierto de Navidad como despedida antes de las vacaciones, en la sala de usos múltiples del Instituto que resultó un completo éxito y fue altamente reconocido. Posteriormente, se requirió nuestra participación durante los actos preparados para el Día de la mujer. También preparamos un concierto de primavera, al aire libre, puesto que el centro había comprado un escenario transportable a cualquier espacio, y quisimos celebrar con música, y con toda nuestra comunidad educativa, la llegada de la primavera. Finalmente, preparamos un concierto de fin de curso para participar en los actos de clausura del curso académico y entrega de orlas al alumnado que finalizaba estudios.

El repertorio iba desde la música folk de los balcanes o de la tradición judía, hasta piezas típicas de nuestro territorio, pasando por el jazz, el

pop, etc. Se cantaron piezas en inglés, francés, hebreo, piamontés, valenciano, castellano...

Cómo nos hemos evaluado

Hemos aplicado tres tipos de evaluación diferentes, donde la técnica de la observación ha sido la más utilizada:

- **Evaluación de eventos.** Pensamos que lo lógico era esperar a la realización de un concierto para, posteriormente, poder evaluar el grupo conjuntamente aspectos tales como la sensación de cada miembro en el escenario, la puesta en acción como grupo, la calidad de la actuación, la idoneidad del repertorio, adecuación del tiempo empleado, espacios y recursos utilizados. La evaluación fue grupal, con puesta en común de todos estos aspectos.
- **Evaluación del alumnado.** El profesorado, realizó un seguimiento semanal del alumnado tanto dentro como fuera del grupo, su grado de involucración y convivencia, su relación con el profesorado y la mejora comportamental en el aula de referencia, con puesta en común y registro escrito de los avances sobre los objetivos planteados, las dificultades encontradas y las soluciones propuestas.
- **Evaluación final.** Una vez finalizado el período del grupo de trabajo, el profesorado involucrado realizó una evaluación global de todo el proyecto, para ver si se habían alcanzado los objetivos propuestos y si la hipótesis de partida había sido comprobada.

Podemos decir que los objetivos planteados fueron todos alcanzados, e incluso nos fueron surgiendo algunos más que no estaban previstos originalmente: el principal objetivo no previsto con anterioridad pero conseguido con la realización de este grupo de trabajo, ha sido el de involucrar al conjunto de la comunidad educativa del centro en el apoyo a esta iniciativa. Otros fueron el reconocer a la importancia que tiene la música como aspecto de acompañamiento y unión

en los principales actos realizados en el centro, y el de practicar diferentes tipos de roles (el alumnado) para adecuar el comportamiento a cada uno de ellos.

Igualmente podemos nombrar otro objetivo no previsto con anterioridad pero igualmente alcanzado, como es el incrementar el nivel de cohesión profesional entre profesorado de diversas especialidades.

Respecto de la hipótesis de partida, si bien sabíamos que era imposible validarla de una forma científica debido a la imposibilidad de extrapolación de resultados, podemos decir que es cierta bajo nuestro punto de vista, y a tenor de la influencia positiva que este proyecto está teniendo entre el profesorado y alumnado participante, e incluso con el resto de la comunidad educativa.



En plena actuación

Qué hemos aprendido

El grupo de trabajo ha producido unos resultados muy positivos para la práctica docente en general pues pone de manifiesto cómo, estableciendo una relación con el alumnado, a través de un medio de comunicación de interés para todos los participantes (música), y estableciendo dicha relación en un marco diferente al habitual de clase, entre iguales y sin presiones de exámenes o trabajos, no sólo se establecen unas redes de confianza muy fructíferas, sino que además dota al alumnado de una mayor capacidad de resiliencia, una mayor capacidad de comunicación entre distintas edades, una mayor autoconfianza, un sentimiento de valoración personal alto hacia uno mismo y hacia los demás y, por parte del profesorado, este descubre una nueva forma de relación con el alumnado donde se le puede acompañar a través de su período de

maduración de una forma más inclusiva y cercana, desde el conocimiento de una realidad personal profunda y pudiendo influir muy positivamente los unos en los otros.

Esta situación nos lleva a plantearnos que, igual que existe una corriente de pensamiento que indica que lo normal para el ser humano es vivir en ausencia de enfermedad, y que esta ocurre por aspectos ajenos al normal funcionamiento del cuerpo y de la mente, e igual que existe una teoría que nos habla de la búsqueda de la satisfacción en el trabajo y el rechazo de situaciones de insatisfacción (Frederick Herzberg), tal vez el estado normal del alumnado sería el del comportamiento normalizado a través de una convivencia igualitaria, basado en un ambiente motivador, empático y enriquecedor para todas las personas. No podemos dejar de pensar que jornadas de siete horas encerrados en aulas, la

mayor parte del tiempo sentados, recibiendo de forma jerárquica una información unidireccional sobre aspectos poco motivadores, y con un marco reglamentario asfixiante, son un perfecto caldo de cultivo para el desarrollo de conductas conflictivas de aquel alumnado más reivindicativo, y una base de desmotivación para el profesorado.

Nuestra principal recomendación al respecto es que se utilicen espacios de convivencia y crecimiento comunes en nuestras comunidades educativas, fuera de las aulas oficiales, con la finalidad de que sirva de motor de motivaciones y aprendizajes socializadores que repercutan en el resto del aprendizaje educativo del centro escolar.



Tras el concierto

Bibliografía relacionada

Cabedo Mas, A., Arriaga Sanz, C., (2016), *¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar.* Castellón: Edita Universidad Jaume I.

Longueira Matos, S., Touriñán López, J.M., (2012), *Contruyendo la convivencia a través de la música. Desarrollo cívico y educación "por" la música.* Galicia: Edita Universidad de Santiago de Compostela.

Cabedo Mas, Alberto, Días Gómez, Maravillas, (2015), *Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono.* Edita Multidisciplinary Journal of Educational Research.

Cabedo Mas, Alberto, (2014), *La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces.* Castellón: Edita Universidad Jaume I.

Conejo Rodríguez, PA., (2012), *El valor formativo de la música para la educación en valores.* Granada: Edita Universidad de Granada.

Facebook:

<https://www.facebook.com/iescanonigo.manchon.3>

Web del Instituto:

iescanonigomanchon.edu.gva.es

Si quieres ver una de nuestras actuaciones, pincha aquí

Experiencia 8. **EL PROYECTO FRONTERA.** **Un espacio para convivir entre muros invisibles**

Luis Fernández López
Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos
Bogotá (Colombia)



Es Licenciado en Ciencias Biológicas y Diploma de Estudios Avanzados en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad de Santiago de Compostela. Investigador en Microbiología Básica y Clínica en la Universidad de Santiago de Compostela, Universidad Autónoma de Baja California (México) y Universidade de Sao Paulo (Brasil).

Ha sido profesor de Educación Secundaria de Biología y Geología en diversos IES y en el CCEE Reyes Católicos de Bogotá (Colombia). En los dos últimos y, durante doce años en conjunto, fue director del centro. Actualmente trabaja en el CPI Cova Terreña de Baiona (Pontevedra).

Ha coordinado y participado en diferentes proyectos de Educación para la Convivencia y la Paz, Educación para el Desarrollo y Cooperación, que han recibido, en dos ocasiones, el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer y, en otra, el Premio Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia del Gobierno de España. En América ha coordinado la Rede Educativa de Mediación Escolar Xesús R. Jares.

Resumen

Esta es una historia particular de tres colegios colindantes situados en la localidad de Usaqué, en el norte de Bogotá, gran ciudad americana de casi diez millones de habitantes. Es la historia escolar de tres instituciones colombianas que educan a estudiantes desde los 3 a los 18 años, abarcando todas las etapas y niveles de la educación formal. Y podemos decir que educan, porque la historia que se va a contar lo promueve, porque de no ser por el **Proyecto Frontera**, la práctica pedagógica se acercaría más a una mera instrucción de nuevas generaciones, que continuasen con la realidad social actual. El *Proyecto Frontera* se ha vivido en la educación del país como una auténtica revolución que, hasta el momento, resultó exitosa; y se proyecta como modelo ofrecido a otras instituciones por parte de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Palabras clave

Inclusión, convivencia intercultural, mediación, ruptura de fronteras

Tres centros educativos financiados con fondos públicos, pero de características muy diferentes, incomunicados durante muchos años.

Los tres centros educativos comparten linderos y forman parte de una gran manzana educativa (cuadra en Colombia), en el que cada día acuden aproximadamente 4700 estudiantes y casi 300 docentes.

El **Instituto Pedagógico Nacional (IPN)** es una de las instituciones punteras en innovación educativa del país, y lo es desde sus orígenes, en 1927, cuando la alemana Frazcisca Radke lo dirigió por primera vez, diseñando el primer currículo colombiano para formar mujeres como instructoras. Del IPN, que actualmente oferta enseñanza de los 3 a los 17 años, nace la Universidad Pedagógica Nacional, de la cual depende el colegio. En 2018 el Congreso de la República de Colombia ha declarado al IPN Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación.

La **Institución Educativa Distrital (IED) Usaquéen** es un centro público de la red de centros de la

Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, entidad con la competencia en la gestión de centros educativos públicos de la metrópoli. Depende orgánicamente de la Dirección Local de Educación de Usaquéen, administración educativa que ha sido elemento importante de refuerzo y proyección del Proyecto Frontera, con Pilar Viana Giraldo al frente, Directora Local, que ha visibilizado *Frontera* en toda la región.

El **Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos** es el único centro de titularidad del Estado español en América, inaugurado por Adolfo Suarez el 20 de diciembre de 1980 y creado mediante el Real Decreto 1700/1980. Es una de las concreciones del primer Convenio Internacional en materia de Educación y Cultura entre España y Colombia, que parte de un acuerdo inicial de la década de los cincuenta del siglo pasado. La mayoría del personal docente son funcionarios y funcionarias españoles seleccionados por concurso. El alumnado, de hasta diez nacionalidades diferentes, es predominantemente de nacionalidad colombiana, española o de doble nacionalidad.



Visión aérea de los tres centros educativos del Proyecto Frontera en Bogotá

Aunque en la memoria escolar de los tres centros se repite que durante años los niños, niñas y jóvenes de los tres colegios se insultaban y se lanzaban piedras en ocasiones, lo más grave, a juicio de los rectores, es que las comunidades educativas se daban la espalda sin el menor interés por conocerse y por crear espacios comunes de convivencia. Durante muchos años una malla plástica de ocultación, de color verde, en muchos lugares deshilachada, separaba los lindes de los tres centros, con el propósito extraño de que el alumnado no se viese, ni se comunicase, y así evitar posibles conflictos derivados de la convivencia. Entre el mes de septiembre y noviembre de 2013 la malla plástica fue retirada, como primera decisión firme de la dirección de los centros.

El 3 de mayo de 2016 se compartió un acto simbólico de la ruptura de un muro de papel que cerraba una puerta que une a los tres colegios y que permaneció cerrada durante demasiados años. Hoy, cada mañana, es habitual verla abierta, dejando paso a profesorado que trabaja en proyectos comunes o estudiantes que se dirigen a compartir alguna actividad a otro de los colegios.

Una sociedad dividida en estratos y separada por muros invisibles

Todas las sociedades humanas, incluso las que intentan que no ocurra, son desiguales en mayor o menor medida. Afortunadamente, en algunas como la española, la mayoría de los espacios públicos culturales, de ocio e incluso laborales, pueden ser compartidos por la gran mayoría de individuos.

Colombia en general, y Bogotá en particular, sufren una fuerte desigualdad social y las personas conviven en circuitos claramente diferenciados, separación que nunca es formal, sino de facto. La infancia y juventud bogotana más favorecida y la más excluida no comparte hospitales, colegios, parques, centros comerciales, discotecas y, pocas veces, barrios. No hay opción de convivencia real.

Antes esto, una pregunta ¿cuál es el papel de la Escuela?

Los estratos sociales están definidos por ley, con el propósito de que los servicios básicos (agua, luz, recogida de basuras) tenga diferente valor dependiendo de la clase social de las personas usuarias. De esta manera una casa se clasifica desde estrato 0 (sin ningún tipo de servicio), a estrato 6, en las zonas más ricas del Distrito capital. Esto, que podría parecer positivo desde el punto de vista de la equidad de acceso a los servicios, lo que hace es reforzar la desigualdad social, al identificarse de manera objetiva a cada familia con un número de estrato. Para una mejor comprensión de esta realidad se recomienda la lectura del artículo de Ana Marcos, en el diario español El País, *“Los estratos en Colombia: eres el lugar en el que vives”*. De acuerdo al artículo dos tercios de la población de la ciudad vive en los estratos más bajos.

El norte de la ciudad (Usaquén), donde se localiza la experiencia que contamos, agrupa a las clases sociales con más opciones y el sur (Ciudad Bolívar, Usme, Bosa, etc.) a las más desfavorecidas. Sin embargo, en Usaquén, se da la particularidad de encontrar algunos barrios de estratos sociales más bajos, como El Codito, junto a los más altos de la ciudad, como Santa Bárbara. Esto es una excepción, y ha permitido que tres centros educativos colindantes tengan una buena representación de toda la sociedad bogotana. Esta casuística ha permitido poder llevar a cabo nuestra labor pedagógica para la convivencia.

El CCEE Reyes Católicas acoge, mayoritariamente, estudiantes de estratos altos 4, 5 y 6; el IPN, más homogéneo, tiene una mayoría de estratos medios y la IED Usaquén estudiantes de estratos desfavorecidos, mayoritariamente 1 y 2. Entre los tres colegios se conforma una muestra importante de toda la sociedad bogotana, por tanto, nos ofrece una gran oportunidad de experiencia e investigación socioeducativa.

Un inició fundamentado en el liderazgo pedagógico

Cuando Luis Fernández (el autor) toma posesión del cargo de rector del CCEE Reyes Católicos, el 1 de julio de 2013, se encuentra con tres centros educativos que no se comunican y donde, además, el *muro invisible* no es tal, con una malla verde en mal estado marcando territorios y separando niños y niñas, jóvenes y docentes. Esta situación determina una reunión con los dos rectores vecinos: Alejandro Gallego del IPN y Ricardo Almanza del IED Usaquén, que de manera coincidente tomaron posesión en la misma época.

De la reunión no se podía esperar posiciones neutras: o no se hace nada, manteniendo una situación de falta de convivencia que ejemplifica la realidad social, o favorecer cambios que provoquen una situación deseable. Son decisiones de **micropolítica educativa** que deben ser conscientes y planificadas para que puedan servir para algo. En el fondo es optar por una escuela conservadora o transformadora. Los tres directivos diagnosticaron la situación inicial como poco constructiva desde un punto de vista educativo y social. Es un ejemplo más de la importancia que tienen las direcciones escolares, cuando asumen liderazgo pedagógico, en los cambios en la Escuela.

La decisión de los rectores fue clara y coincidente, en favor de comenzar a echar abajo las diferencias dentro de la localidad. Un mes después, otro aspecto que hace eficaz una dirección escolar, también fue clave en el Proyecto Frontera: la **delegación del liderazgo**. Desde un primer momento los tres directivos delegaron en otros docentes la puesta en marcha de una idea que sólo era eso, un objetivo educativo y, también, una ilusión. Profesores y profesoras del CCEE Reyes Católicos como María Andreo, Carme Vall y Valentín Velasco; Luis Preciados y José Francisco Páez del IPN, y William Herrera y Flor Vanegas del IED Usaquén; han hecho que una idea se haya

trasformado en una práctica exitosa y normalizada. Este grupo coordinador mantuvo, y mantiene, reuniones semanales de coordinación de los tres centros, mientras que los rectores lo hacen tres o cuatro veces por curso.

Pasados ya cinco años, en septiembre de 2018, ninguno de los centros tiene el mismo rector; Julio Manuel Pérez dirige el CCEE Reyes Católicos, Luz Marid Villabona la IED Usaquén y Mauricio Bautista el IPN. Al equipo de coordinación se ha unido también, por el CCEE Reyes Católicos, la profesora Marisol Ruiz y el profesor Óscar Ramírez. Estos cambios son buenos indicadores de **sostenibilidad del proyecto**, al desligarlo de las personas, para ser asumido por las instituciones.

Los actores de las tres escuelas asumen ilusionados las acciones educativas

De poco serviría el liderazgo de los rectores y el trabajo del grupo docente coordinador si la comunidad educativa no asumiese el proyecto. Pero esta situación no ha ocurrido.

El grupo de mayor impacto, sin ninguna duda, fue el alumnado. Lo primeros trabajos conjuntos, sobre todo en adolescentes, fue tímido y distante, situación superada en muy pocas semanas. Las actividades de más éxito han sido de corte muy diferentes, aquí señalamos algunas:

- ✘ Medidores escolares. Se han formado equipos de mediación en conflictos para los tres centros, que actúan en caso de algún problema, cada uno en su colegio o intercambiados.
- ✘ Modelo de Naciones Unidas. Los tres centros participan en los modelos del IPN y CCEE Reyes Católicos.
- ✘ Actividades deportivas conjuntas.
- ✘ Juegos de orientación en los tres colegios.
- ✘ Recreos compartidos.
- ✘ Jornadas de inclusión coordinadas.

- ✘ Conciertos del Coro Reyes Católicos y Orquesta del IPN.
- ✘ Jornadas compartidas de Artes Frontera.
- ✘ Jornadas de robótica y diseño D Mobile.
- ✘ Concursos de Cifras y Letras, Concurso del día del Idioma, Concurso Científico Manuel Elkin Patarroyo.
- ✘ Aprovechamiento conjunto de algunas de las conferencias de los centros.
- ✘ Reuniones periódicas de los tres Personeros (Presidencia de estudiantes en Colombia).
- ✘ Aprovechamiento del ciclo de cine del CCEE Reyes Católicos por estudiantes de la jornada de tarde de la IED Usaqué.
- ✘ Uso compartido por estudiantes de Educación infantil del huerto y granja escolar del IPN.
- ✘ Los y las docentes, además de la coordinación de los rectores y el grupo coordinador, también participan del proyecto. Las actividades compartidas de formación del profesorado, el intercambio durante una jornada entre docentes, o la cooperación en proyectos comunes, son algunos de los ejemplos de colaboración. Las familias, con mayores dificultades, también han tenido reuniones conjuntas y han comenzado a llegar a algunos acuerdos.
- ✘ Desde un punto de vista más pragmático el Proyecto Frontera también se traduce en compartir espacios cuando es necesario (aparcamientos, salas, aulas, auditorios) o en la colaboración entre las empresas de seguridad.
- ✘ Es complicado en un artículo referirse a cada una de las acciones del proyecto. En la *Revista El Reyes de Bogotá*, usando el TAG "Proyecto Frontera", podemos tener más información de las distintas actividades. El enlace directo es: <https://revistareyesdebogota.com/tag/proyecto-frontera/>



Acto de ruptura simbólica de la Frontera



Estudiantes de los tres colegios

Una experiencia pedagógica de éxito en Colombia

Las tres comunidades educativas se vieron sorprendidas por el impacto del proyecto. Lo que, día a día se convirtió en algo habitual y normalizado, parecía verse como una revolución social. Fueron muchos los artículos de prensa, piezas radiofónicas y reportajes en televisión, además de ponencias en diferentes encuentros pedagógicos del país.

En las referencias, al final del artículo, se pueden revisar alguno de los artículos y visualizar algunos de los programas de televisión que se hicieron eco del Proyecto Frontera, con voces y opiniones de diferentes protagonistas y desde la visión externa del periodismo.

Los estudiantes demuestran que la Convivencia si es posible

Las actividades comunes se desarrollan con normalidad y los estudiantes las asumen con naturalidad, los líderes estudiantiles de los tres centros proponen y organizan actividades y sugieren mejoras. Lo principal, en algunos casos, es que ya hay estudiantes de centros distintos que se contactan espontáneamente y fuera de los centros, incluso, aun en pocos casos, se han hecho amistades intercolegiales. En estos cinco años no se han producido incidentes resultado de la convivencia, al contrario, se han reducido.

Esto es lo que perseguíamos, por tanto, si puede existir una convivencia entre muros invisibles, si la Escuela lo busca. Una cosa que hemos comprobado es que la mayoría de los prejuicios pueden ser superados, sobre todo por los niños y las niñas más jóvenes, y que se puede trabajar para que no se transfieran automáticamente a las nuevas generaciones. Desde luego, nuestro alumnado ha desmontado, en buena medida, las ideas preconcebidas sobre otras clases sociales.

El Futuro

Leonardo Padura en la *“Transparencia del tiempo”* habla sobre los *muros invisibles*, refiriéndose a la ciudad de La Habana, señalando *que existen e imponen segregaciones*.

Y por supuesto que existen y en la ciudad de Bogotá son evidentes y muy rígidos. La Escuela trabaja lento contra ellos, no hace magia y no puede acabar con estas situaciones de desigualdad, sino va acompañada de medidas políticas favorecedoras de justicia social. Sin embargo, sin salirnos de nuestra competencia, desde los colegios podemos trabajar para mantener, reforzar o degradar esos muros. El Proyecto Frontera, muy lentamente, como si lanzásemos pequeñas gotas de ácido, ayuda a la demolición de la barrera. Pero no esperemos cambios radicales porque, seguramente, no aparecerán.

Para que cumpla su papel y contribuya a pequeña escala a la transformación social (si creemos que la Escuela puede y debe hacerlo) el Proyecto Frontera debe seguir lento, con pequeñas acciones, con más encuentros y más oportunidades de convivencia.

Amenazas las hay, siempre que busquemos cambios importantes. Nadie va a decir que lo que busca el proyecto es indeseable, pero si puede trabajar para que se acabe. La falta de reuniones, la falta de liderazgo, el resaltar los problemas y silenciar los éxitos, es la mejor receta para el fracaso. Esperemos que esto no ocurra. El alumnado está empoderado con el Proyecto y es su principal defensor. Ellos y ellas son el objetivo.

Referencias (por orden de cita):

Instituto Pedagógico Nacional

<http://ipn.pedagogica.edu.co/>

Revista del Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos

<https://revistareyesdebogota.com/>

[Los estratos en Colombia: eres el lugar en el que vives. Ana Marcos. El País](#)

https://elpais.com/internacional/2018/04/20/colombia/1524176587_818282.html

Frontera, el proyecto que puso fin a 30 años de conflictos en colegios de Usaquén

<https://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/frontera-el-proyecto-que-puso-fin-a-30-anos-de-conflicto-en-colegios-de-usaquen>

A tres colegios ya nos los separan ni las rejas ni las clases sociales. El Tiempo.

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16648563>

Frontera, proyecto que terminó 30 años de conflicto en Usaquén. El Nuevo Siglo.

<https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/07-2016-frontera-proyecto-que-termino-30-anos-de-conflicto-en-usaquen>

Vídeos relacionados:

Una Historia con Futuro. Canal de la Universidad Pedagógica Nacional

<https://www.youtube.com/watch?v=fl4L9k2AZKc>

El Proyecto Frontera en el Foro Local de Educación de Usaquén

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

Proyecto Frontera. Reconciliación y Justicia. Canal Capital

<https://www.youtube.com/watch?v=8R8udhWBI30>



Conectados por el Proyecto FRONTERAS

Experiencia 9. “Febrero es pública”: prevención del acoso y el ciberacoso

Julia Herrero Gil de Muro y Sonia Fontecha Heras
Arnedo (La Rioja)



Julia Herrero Gil de Muro
Orientadora del IES Celso Díaz



Sonia Fontecha Heras
Orientadora del IES Virgen del Vico

Resumen

Desde las actividades programadas en “Febrero es pública” por las AMPAS de Arnedo (La Rioja), se expone el trabajo llevado a cabo en los dos IES de la localidad: trabajo con el alumnado por cursos, charlas de carácter general y continuidad del plan de prevención del maltrato en colaboración con el resto de AMPAS y el ayuntamiento de Arnedo.

Palabras clave

Acoso y maltrato entre iguales, prevención, ideas que lo justifican, alternativas.

Introducción

Un año más, las cuatro AMPAS de Arnedo, de los IES “Virgen de Vico” y “Celso Díaz” y de los colegios “Antonio Delgado Calvete” y “La Estación” han celebrado “Febrero es pública”, un mes dedicado a temas educativos y culturales, dirigidos a toda la población riojana y, en particular, a los alumnos y alumnas que cursan la educación obligatoria.

Pero, entre las diversas actividades programadas (conferencias, conciertos, jornada de convivencia, etc.), merece la pena destacar la semana del 12 al 19 de febrero, dedicada a la educación para la convivencia desde los centros educativos y, dentro de ella, a la prevención del acoso y el ciberacoso en las relaciones entre alumnos y alumnas.

Para ello, y contando con el asesoramiento de la Asociación CONVIVES, se organizaron tres talleres con los alumnos/as de los dos Institutos y los alumnos/as de 5º y 6º curso de los dos colegios de la localidad, más una charla dirigida a los padres y madres en la Casa de la Cultura de la localidad. Las AMPAS de la localidad de Arnedo estaban muy preocupadas por el acoso escolar, una realidad no muy frecuente, pero presente en los centros educativos, que querían erradicar y eliminar por completo.



Febrero es Pública 2018. Representantes de las AMPAS de los centros públicos arnedanos y la Concejala de Cultura del Ayuntamiento de Arnedo.

Los talleres

Con las necesarias adaptaciones en función del alumnado protagonista de los mismos, se celebraron seis talleres a lo largo de tres días, distribuyendo a los alumnos y alumnas en grupos asequibles que permitieran un fluido coloquio y fomentaran e hicieran posible la participación de todos los presentes.

Los talleres empezaron por ponerse de acuerdo las personas participantes en qué entendíamos por acoso y maltrato, las diversas formas en que podía aparecer y su presencia a través de las redes sociales y los medios electrónicos (ciberacoso). A lo largo de la discusión se proyectaron dos videos sobre situaciones de acoso y ciberacoso (“Un día cualquiera” y “Bullying a Marius”), que sirvieron para introducir el tema y centrar la discusión sobre lo visto en los mismos, viendo también posibles situaciones semejantes que podían conocer por suceder en su propio centro.

Tras identificar conductas que manifestaban este maltrato y señalar los componentes de las mismas, se centró la discusión en las razones por las que era inaceptable este tipo de relación basada en el dominio-sumisión, mostrando igualmente por qué a veces los alumnos y alumnas, a pesar de que conocían casos de maltrato, no daban el paso para su denuncia, permaneciendo pasivos y como meros espectadores de lo que estaba sucediendo en el colegio o instituto.

Se analizaron también las ideas que pretenden justificar estos comportamientos de maltrato, dando ocasión a que todo el alumnado del taller pudiera expresar su opinión, si estaban de acuerdo o, por el contrario, por qué creían que esa idea no tenía apenas ninguna base para su justificación. Hubo discusiones vibrantes, con mucho entusiasmo, que llevaron a la conclusión de la falta de base que caracterizaba a estas ideas y de la necesidad de erradicarlas del pensamiento colectivo del grupo de alumnos y alumnas.

El último punto del taller se centró en qué se podía hacer para erradicar el maltrato entre iguales y cuál era la responsabilidad que correspondía al alumnado en este tema. Surgieron ideas y propuestas muy interesantes, de las que merece la pena señalar dos: en primer lugar, la erradicación del maltrato era algo que podían conseguir los propios alumnos y alumnas, y que eran los primeros interesados en su desaparición. Por ello, era necesario adoptar una actitud activa contra el acoso, superando la postura de meros

espectadores pasivos ante lo que sucedía ante sus ojos. No valía mirar hacia otro lado, pensar que no iba conmigo, que no era amigo o amiga quien estaba sufriendo ese maltrato. Por el contrario, esta actitud pasiva servía, principalmente, para perpetuar el maltrato y aceptarlo como algo natural, sin importancia, sin que se tuviera en cuenta las consecuencias que para quienes lo sufrían tenía este maltrato llevado a cabo por otros compañeros o compañeras.



Taller con el alumnado de 2º de la ESO



Charla-taller con el alumnado del ciclo superior de primaria

En segundo lugar, se vio la necesidad de que el tema del acoso estuviera presente en el día a día de los centros, que se hicieran carteles y murales de rechazo, que se organizaran más actividades para su prevención y que, dicho evidentemente con otras palabras por parte de los alumnos/as, se pusieran en marcha actuaciones concretas de ayuda y de prevención, a través de la figura del “alumnado ayudante”, que acompaña y ayuda a quien es susceptible de sufrir el maltrato. La falta de tiempo impidió que esta idea se pudiese desarrollar con más profundidad, quedando simplemente enunciada, sin más concreción.

Somos conscientes en los centros que un solo taller no es suficiente para modificar determinados comportamientos frecuentes en cuanto al maltrato entre iguales, y que la modificación de actitudes exige un trabajo prolongado en el tiempo. Los talleres, lo mismo que el resto de actividades de esa semana de “Febrero es pública” sirvieron para tomar conciencia del problema y, sobre todo, para hablar por parte de todos los centros de la necesidad de colaborar y ponerse de acuerdo en un plan local de prevención del acoso y maltrato entre iguales. El apoyo del propio Ayuntamiento a esta tarea hace pensar que saldrá adelante y que se irán dando pasos concretos en su elaboración y, sobre todo, en su aplicación en los centros educativos de la localidad.

Charla-coloquio con las familias

La conferencia celebrada en la Casa de la Cultura sirvió de complemento a estos talleres de prevención del acoso, celebrados con los alumnos y alumnas. Dirigida fundamentalmente a los padres y madres de la localidad, llevaba por título “Una mirada al bosque de la convivencia” y fue impartida por el profesor Pedro M^º Uruñuela, miembro fundador de la Asociación CONVIVES.

Fueron muchos los temas que se trataron en la exposición: desde las razones para trabajar la convivencia en la escuela y la imposibilidad de educar sin transmitir un modelo de relación entre

las personas, a las diferentes definiciones de lo que la convivencia positiva, mostrando sus insuficiencias y limitaciones.

Se enumeraron también las diferentes situaciones de quiebra de la convivencia que se viven en los centros educativos, desde el maltrato entre iguales y el ciberacoso a las conductas disruptivas que impiden desarrollar el trabajo del profesorado, pasando por la violencia de género presente especialmente entre los adolescentes y jóvenes de los institutos.

Pero quizá la parte más importante de la charla se centró en las nueve actuaciones más importantes en que se podía concretar el trabajo de la convivencia, con especial hincapié en el desarrollo de la convivencia en positivo. Siguiendo un ejemplo proporcionado por el ponente, “más que dar un pescado es necesario enseñar a pescar”. Más que responder a situaciones puntuales y concretas, es importante desarrollar en los alumnos y alumnas las competencias que hacen posible una convivencia positiva y pacífica: enseñarles a “pensar más”, a potenciar su inteligencia emocional, a desarrollar las habilidades sociales necesarias para la convivencia y la apropiación de los valores específicos (respeto, tolerancia, aceptación de la diferencia, diálogo...) que están en la base de esta convivencia positiva.

Muestra del interés que tuvo esta charla fue la duración del coloquio, más de una hora, con más de veinte intervenciones por parte del público asistente. La conferencia y los talleres dejaron un buen sabor de boca que nos ha animado a continuar con este trabajo imprescindible de “aprender a convivir”.

Como orientadoras de los dos IES de Arnedo, queremos mostrar nuestro agradecimiento a “Febrero es pública” y a la Asociación CONVIVES por su participación en estas jornadas. Y esperamos que la colaboración pueda repetirse y seguir trabajando por el desarrollo de la convivencia positiva.

Experiencia 10. **Nuestra experiencia en convivencia**

Aurora Sáez-Torre Casado

CEIP La Estación

Arnedo, La Rioja



Aurora Sáez-Torre es especialista en Pedagogía Terapéutica y jefa de estudios del Colegio La Estación.

Su interés por la convivencia la ha llevado a formarse en mediación escolar, resolución de conflictos en centros, el trabajo del profesorado en conflictos educativos problemáticos y las competencias del profesorado para impulsar la convivencia.

Ha coordinado durante 4 años el proyecto “Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar” y ha sido responsable de convivencia del IES EGA de San Adrián (Navarra) durante 4 cursos.

En la actualidad está haciendo prácticas de Coaching Personal.

Resumen

Buscando el desarrollo integral del alumnado, se exponen las líneas fundamentales del trabajo que se lleva a cabo: desarrollo del aprendizaje cooperativo, aplicación de los descubrimientos de la neurociencia a la formación de los chicos y chicas, implicar y reforzar la participación del profesorado en todo el proyecto, mejorar las habilidades sociales del alumnado y recisar los documentos del Centro para trabajar en esta misma línea, entre otros aspectos.

Palabras clave

Convivencia positiva, aprendizaje cooperativo, coordinación profesorado, habilidades sociales.

Introducción

En primer lugar, me gustaría enmarcar brevemente el motivo por el que me encuentro escribiendo estas líneas, ya que me cuesta creer que vayamos a participar con nuestra pequeña experiencia en una revista como CONVIVES.

Este artículo se originó allá por el mes de Febrero, ya que en dicho mes, las AMPAS de Arnedo, a través del programa “Febrero es Pública”, proponen Conferencias y Talleres sobre diferentes temas educativos de actualidad, muy útiles e interesantes, que nos ayudan a desempeñar mejor nuestra labor como padres y docentes.

Pues lo dicho, tras asistir a la conferencia de Pedro Uruñuela “Una mirada al bosque de la convivencia” pudimos conocerlo personalmente, gracias a nuestra AMPA. Y, tras intercambiar diferente información sobre convivencia y explicarle cómo la estamos llevando a cabo en nuestro cole, nos propuso que escribiéramos un artículo con nuestra experiencia como centro y... ¡aquí estamos!

Me es difícil explicar cómo comenzó todo, que fue antes, ¿el huevo o la gallina?

En una era digital, donde se prioriza el tener el mejor móvil; el wassapear en medio de una comida familiar o de amigos; en donde dejamos a nuestros hijos a cargo de las “niñeras tecnológicas”, para comer más tranquilos; donde estamos enchufados a máquinas sin sentimientos y dónde comenzar a leer la cara del otro para saber qué siente está dejándose a un lado, creemos necesario que la convivencia debe formar parte de la escuela.

Tenemos claro que el primer lugar donde aprendemos a convivir es en el seno familiar, pero los valores y las necesidades familiares han cambiado tanto y son tan diferentes, que consideramos inexcusablemente proponer unos valores comunes a los niños de nuestro cole.

¿Por qué es importante que esto se haga en el colegio?, pues porque, como dice Mar Romera y así lo sentimos nosotros también, “el colegio está para compensar las desigualdades y cubrir las necesidades de los niños”.

Los centros educativos ya no estamos solamente para transmitir conocimientos, sino que estamos para educar al ser, para formar ciudadanos responsables y críticos, pueblos solidarios y que no se dejen convencer por cualquier información que les llegue.

La escuela está, para que junto con las familias eduquemos personas equilibradas e íntegras que se conozcan y sepan valorarse, que puedan ayudar al otro y que no se dejen pisar por aquellos que se creen mejores. Que tengan unos valores individuales y sociales; que puedan pedir lo que quieren respetando y respetándose.

Si somos realistas, la escuela no debería educar para el futuro, debería educar para vivir el presente, son las experiencias reales, las inmediatas, las que el niño disfruta día a día, y la forma en que lo vive es lo que marcará su futuro.

La escuela somos el segundo nivel de relación social de los niños y para nosotros está muy claro que desde el colegio queremos cubrir esas necesidades que traen consigo en sus mochilas.

Queremos que sean capaces de poder comunicar lo que sienten, lo que piensan o lo que viven; queremos que aprecien el contacto personal, el estar de tú a tú; consideramos indispensable que aprendan a saber qué emoción perciben para entenderla y gestionarla; nos parece necesario que puedan entender por qué han llegado a enfadarse o a pegarse con un compañero; pretendemos que sean capaces de explicar lo que no les gusta para que puedan decirlo y no se lo hagan; tratamos de que sean capaces de decir cuando un juego se vuelve algo más violento y quieren dejar de jugar, en definitiva, deseamos que aprendan a convivir ejerciendo sus derechos y respetando los de los demás.

Bueno, pues nuestra experiencia en materia de convivencia la hemos fundamentado en base a todo lo expuesto, así como al conocimiento que, a día de hoy, tenemos sobre el funcionamiento del cerebro.

Los inicios

Y cuando comenzó todo, pues allá por el curso 2015/2016 cuando la Jefa de Estudios de nuestro cole iba a ser la futura directora del mismo, nos propuso formar parte de su equipo, el equipo directivo del CEIP La Estación, ¡madre mía, qué responsabilidad!

Así que los miembros del futuro equipo directivo, para profundizar en el conocimiento de la realidad de nuestro centro indagamos y tomamos como referencia, además de nuestra observación diaria durante los últimos años, los resultados reflejados en el último Análisis de la Realidad del Centro (DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) realizado en mayo-junio de 2014 y comenzamos a redactar nuestro Proyecto de Dirección.

La verdad es, que revisándolo a día de hoy, veo que la mayoría de los objetivos planteados en el mismo van encaminado a una convivencia pacífica y proactiva.

Nuestro proyecto

Para que queden claros los pasitos que vamos dando en pro de la mejora de la convivencia y de la educación, tras cada objetivo de dicho proyecto planteo las acciones realizadas en estos dos últimos cursos para su consecución, aunque dichas acciones no solo quedan enmarcadas dentro de un objetivo, sino que todas son medidas interrelacionadas:

1. Consolidar el Proyecto de Aprendizaje Cooperativo (AC/CA) comenzado en el curso 2014/2015. Nuestra pretensión es la de crear un Centro que tenga el trabajo cooperativo como una de sus señas de identidad.

El motivo por el que este proyecto aboga en pro de la convivencia es porque sus objetivos principales son la “la participación equitativa, la interacción simultánea de todos los miembros del equipo y la ayuda entre iguales.”. La consecución de dichos objetivos promueven la convivencia ya que los niños desarrollan una serie de cualidades personales de, tales como: la paciencia, el saber escuchar, el sentirse parte del equipo, la responsabilidad, el transmitir sus ideas, el respeto, etc., totalmente necesarias para vivir en sociedad.

Esto se consigue a través de los tres ámbitos que plantea el programa:

- ✘ **ÁMBITO A:** es el ámbito encargado de la **COHESIÓN DEL EQUIPO**, de preparar el terreno, primero del grupo-clase y después de los equipos. La finalidad de este ámbito es la de generar un clima positivo de aula y de equipo donde a través de diferentes dinámicas aprendemos a conocer mejor a nuestros compañeros y maestros, nos acercamos al mundo emocional de los demás y estos se acercan al nuestro generando así un clima de aula cercano donde se puede hablar y opinar de forma natural.
- ✘ **ÁMBITO B:** en este ámbito en el que se utiliza el trabajo cooperativo como **RECURSO**, conocemos y practicamos diferentes **ESTRUCTURAS COOPERATIVAS** a la vez que trabajamos diferentes contenidos curriculares y es a través de ellas, dónde enseñamos a nuestros a ayudar. La ayuda mutua entre iguales no surge solamente con invitarlos a ofrecerla, surge cuando se les va guiando en la resolución de las dificultades que van apareciendo.
- ✘ **ÁMBITO C:** el aprendizaje cooperativo como un **CONTENIDO A ENSEÑAR**. Incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos, de una forma explícita y sistemática a trabajar en equipo (Planes del equipo y Cuaderno del equipo), además de utilizar de

forma regular esta manera de organizar la actividad en el aula.

Creemos que a cooperar se aprende cooperando, es por ello que desde el curso 2016/2017 hemos utilizado en nuestro claustro las mismas premisas y hemos llevado a cabo diferentes dinámicas de cohesión y de estructuras cooperativas para desempeñar nuestra labor docente. Y la verdad es que hemos conseguido ser un gran equipo.

Es por todo ello que podemos decir que en la actualidad, ya es una seña de identidad del centro porque está recogido en nuestro PEC, ya que en

junio de este curso un 70% de nuestro claustro participa ya en el proyecto. Esto nos ha dado para dar cabida a todos los niños del centro ya que en las aulas donde el tutor no implementaba el aprendizaje cooperativo han sido los especialistas los que han trabajado en esos grupos.

Asimismo además de informar a las familias sobre cómo estamos llevando a cabo este proyecto y cuáles son las premisas fundamentales que lo conforman, este curso 2017/2018, realizamos un taller con familias que nos ayudó a fortalecer los lazos familia-escuela.



2. Implementar nuevas metodologías basadas en el neurodesarrollo así como en los procesos cognitivos y emocionales del alumnado.

A través de hacer conscientes a los niños de que todos los cerebros son diferentes y de cómo funciona su cerebro, les vamos dotando de estrategias cognitivas para enfrentarse a nuevos aprendizajes tanto curriculares como sociales.

Esta metodología, está fundamentada en la Teoría del PASS de la inteligencia, que define que nuestra cognición tiene lugar gracias a cuatro procesos cognitivos que si bien actúan interrelacionadamente cada uno tiene su propia

especificidad y funcionalidad (ver vídeos de “Fundí y el cerebro”), es por ello que planteamos ayudar al niño incidiendo en el proceso y no en el resultado.

Con respecto a esta teoría la forma en que la aplicamos en convivencia según las habilidades que se trabajan, es la siguiente:

En primer lugar, es muy importante la actitud del planteamiento de la actividad de convivencia a plantear en el aula (identificación de emociones, empatía, escucha, normativa proactiva, etc.) o del que acoge al niño ante un conflicto surgido. Dicha actitud tiene que ir encaminada a la percepción en los niños de si existe un dolor emocional y darle

tiempo, ayudarle a que se calme con un tono de voz tranquilo y un lenguaje tanto verbal como no verbal adecuado a la situación.

Una vez trabajado la parte emocional de su cerebro intentamos pasar a su parte racional siguiendo estos pasos:

- ✘ el proceso de atención (linterna, dónde está el foco de la situación), ¿qué ha pasado? normalmente la respuesta que dan es, la del final de la situación surgida,
- ✘ el proceso simultáneo (tele, cómo es la imagen de lo que percibimos), en convivencia está encaminado a que verbalicen la intención del otro, la imagen de lo sucedido, “estábamos jugando y me ha empujado, entonces yo se la he devuelto”.
- ✘ el proceso secuencial (loro, es poner palabras a lo ocurrido), a través de preguntas vamos ayudándoles a que ordenen lo ocurrido “¿a qué jugabais?, A pillar; ¿por qué crees que te ha empujado?, Porque siempre va a por mí; ¿te ha dicho algo cuando te ha empujado? Sí, me ha dicho perdona; ¿entonces, se ha podido tropezar? Sí; ¿cómo crees que se ha sentido tu compañero cuando tras pedirte disculpas, tú le has empujado? Mal.
- ✘ y el de planificación (director de orquesta, es el que les ayuda a dirigir la acción), entonces ¿qué podemos hacer ahora? Pues pedirle disculpas, y ¿qué es lo primero que podemos hacer la próxima vez que ocurra? Primero el STOP y tranquilizarme, para ver qué ha pasado en realidad y después ver cómo lo podemos solucionar (si es necesario se le enseñan técnicas de relajación); si no sabéis solucionarlo entre vosotros ¿qué podríais hacer? Pedir ayuda a un adulto.

Y así intentamos actuar cuando surge un conflicto, lo que ocurre es que estamos en período de aprendizaje y en algunas ocasiones, sobre todo ante conflictos con niños o niñas con mayores

dificultades emocionales, son las personas más formadas las que realizan este proceso.

Todo esto queda reflejado en el cuaderno de convivencia del centro, en el que registramos la intervención en convivencia, los apartados que recoge dicho registro además de la fecha, el grupo y el nombre del tutor del grupo son: Nombres de los niños implicados, la descripción del incidente por ambas partes, las medidas adoptadas, los acuerdos y compromisos que ellos hacen, y el seguimiento de lo que han hecho, que consiste en volverles a citar, ver si han reflexionado y si las medidas han sido efectivas.

Para describir el incidente y ayudarles a ponerse en el lugar otro, hemos elaborado unas hojas adaptadas a los diferentes niveles de los niños para ayudarles a expresar lo que han sentido y a reflexionar sobre cuando podían haber parado y buscado otras alternativas. En infantil está hecha con pictogramas, en 1º y 2º de primaria con imágenes y palabras, en 3º y 4º con preguntas dirigidas y en 5º y 6º con una diana de resolución de conflictos.

3. Potenciar, organizar y encauzar la participación e implicación del profesorado a través de los Equipos de Nivel, Comisión de Coordinación Pedagógica y reuniones del Claustro.

En este punto hemos hecho y seguiremos haciendo hincapié de que el centro lo conformamos todas las personas que asistimos a él (maestros, niños, familias, conserje, equipo de limpieza, monitores de comedor, personal de extraescolares y la sociedad arnedana), pero que el equipo motor de lo que desarrollemos en el mismo, está conformado por el Claustro del centro.

Cada año se conforma un nuevo equipo y por ello consideramos muy importante conocer al nuevo equipo y cohesionarlo, todos somos parte del centro, todas las opiniones o ideas son válidas y entre todos vamos creando una línea común de

actuación. Estamos dejando atrás la idea de ver solamente nuestra clase y la estamos abriendo a una visión de centro común.

Pretendemos ser un EQUIPO donde nos podamos apoyar los unos en los otros y dónde todos nos encontremos en modo aprendizaje, es decir, dispuestos a aprender de lo que cada nuevo día nos da.

4. Mejorar las habilidades sociales de nuestro alumnado para que desarrollen su capacidad de relación con los demás; evitando así los comportamientos sociales pasivos o agresivos y fomentando aquellos que sean asertivos.

Además de lo expuesto en los puntos anteriores, este objetivo lo llevamos a cabo gracias a diversos programas emocionales (Buenos Tratos, Educación en valores a través del cine, el Ruller, los Emotiemociones); a través de la lectura de libros (El monstruo de colores, El cazo de Lorenzo, El emocionario, Orejas de mariposa, etc.) y su posterior trabajo en el aula; con la preparación de los diferentes días especiales que se realizan en todos los coles (La constitución, el Día de la Paz, etc.)



Día de la Paz

5. Revisar, actualizar y adaptar los principales documentos que conforman el Proyecto Educativo de Centro: PAT, PAD, Plan de Convivencia, Plan de Mejora a las nuevas disposiciones legales y también a las nuevas circunstancias que se vayan produciendo.

Anualmente se revisan y actualizan todos los documentos que quedan recogidos en la PGA teniendo en cuenta en el punto en el que nos

quedamos en el curso anterior tras la evaluación de los mismos.

Durante este curso 2017/2018 además, hemos retomado y actualizado el PEC con todas las ideas aportadas en los dos últimos cursos.

Tenemos claro que queremos documentos actualizados y que nos ayuden a marcar la línea de actuación de cada curso, con el objetivo de evaluarnos al final de mismo y saber en qué podemos mejorar, ya que la única manera de ir avanzando es la de evaluar lo que se va haciendo, es por ello que no creemos en los documentos bonitos y poco prácticos.

6. Favorecer la cohesión social entre los miembros de la comunidad educativa.

La consecución de este objetivo está incluida en el trabajo realizado para la consecución de los objetivos 1 y 3, pero además de todo lo dicho, también realizamos actividades extraescolares de cohesión como pueden ser: una comida trimestral para celebrar los cumpleaños, un detallito anónimo que nos suelen regalar los duendes de San Valentín, de Pascua o de Final de curso; alguna excursión lúdico-cultural; los vermouths de los días anteriores al inicio de las fiestas patronales y alguna cosilla más que pueda surgir durante el curso.

7. Revisar y reelaborar el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro, recogiendo también aspectos o cuestiones importantes que pudieran no estar reflejadas.

Esta labor se hizo en ciclo y en CCP durante el curso 2016/2017 y además de concretar las conductas contrarias y gravemente contrarias a las normas de convivencia del centro decidimos las medidas de corrección o sanción ante dichas conductas, basándonos, por supuesto en la educación emocional de nuestros alumnos. Y que dichas medidas tienen que ser edificantes para ellos, pero sobre todo, y lo más importante es el proceso de comunicación que hemos de entablar

con nuestros alumnos, a partir de una conducta contraria o gravemente contraria para la convivencia.

Como ya hemos indicado con anterioridad estas convicciones se basan en las últimas teorías sobre la inteligencia, basadas a su vez en investigaciones científicas a nivel neurológico. Para no ampliar el artículo consideramos innecesario añadir el texto que preside nuestro Artículo 48 del R.O.F. “*Medidas educativas de corrección y sanciones*” pero os invitamos a consultar la bibliografía de referencia.

8. Mejorar la relación y comunicación familia – escuela, informándoles en todo momento de nuestras innovaciones pedagógicas y de nuestro trabajo con los alumnos en general.

Llevamos haciendo dos reuniones de las familias del grupo-clase durante el curso, además de una individual para entregar las notas de junio y perfilar el verano.

El resto del curso, los tutores mantienen tutorías individuales cada vez que convoca a la familia o cada vez que esta quiere reunirse con ellos.

Asimismo, el equipo directivo y el equipo de orientación están siempre abiertos a atender a las familias en cualquier momento.

Este curso hemos comenzado un proyecto en el que el alumnado de 5º de educación Primaria editaba una revista mensual con las distintas actividades que llevamos a cabo, así como los trabajos que realizan los compañeros desde 3 años hasta 6º de primaria, entrevistas, pasatiempos, etc. Dicho alumnado también se ha encargado de mantener vivo el blog del colegio.

Por otro lado, hay un grupo de maestros encargado de ir actualizando la página web, con noticias diversas sobre los proyectos que desarrollamos.

9. Propiciar vías de conocimiento entre las distintas familias, para enriquecer los vínculos interculturales y socio-afectivos.

Este curso, a lo largo de dos semanas, hemos organizado “Las I jornadas interculturales”. En ellas hemos colaborado claustró, familias y niños, organizando stands de exposición de objetos representativos de todos los países existentes en nuestro colegio. Los padres han realizado charlas explicativas a los niños sobre los objetos expuestos, la historia de los países, los juegos, la ropa, etc. Teniendo una gran aceptación por parte de todos y acercándonos un poquito más a todas las culturas.



Organiza el CEIP La Estación y las familias de alumnos de las 15 nacionalidades que conforman nuestro Centro:
Argelia - Armenia - Bulgaria - China - Colombia
Ecuador - Egipto - España - Georgia - Ghana
Marruecos - Perú - Rumanía - Rusia - Ucrania
“La diferencia nos enriquece y el respeto nos une”



10. Mantener y fortalecer una buena relación con la AMPA del Colegio, trabajando conjuntamente en todos aquellos aspectos que sean oportunos.

Dicha exposición, así como la castañada, el mercadillo solidario de juguetes que organizamos para obtener dinero para Cruz Roja, el día de los reyes Magos, Febrero es Pública, carnaval, la feria de libros que organiza en torno al Día del libro, donde venden libros usados y el dinero lo donan a

una ONG o la fiesta de fin de curso están organizadas por la AMPA o en estrecha colaboración con ella, somos muy conscientes de que sin ellos no podríamos realizar muchas de las actividades que hacemos.



La castañada organizada por el AMPA

11. Otros objetivos se refieren a la cooperación con diversos organismos oficiales

La Consejería de Educación, Formación y Empleo, el Ayuntamiento de Arnedo (Servicios Sociales, Escuela de Padres, SOID, Escuela Municipal de Música, OMIC), Cruz Roja, Cáritas, Unicef, Asociación de Amigos de Arnedo..., de manera que se establezcan relaciones que favorezcan la plena integración del Colegio en la vida de la localidad., así como dar a conocer nuestra labor pedagógica como Centro a la sociedad arnedana en su conjunto. Este punto lo abarcamos desde la colaboración en concursos, actividades, talleres, reuniones, propuestas y todo aquello que surja relacionado con nuestra participación como centro en la sociedad en la que vivimos.

Me gustaría terminar diciendo que creemos en una educación inclusiva, ya que todos somos diferentes y que para que nuestro trabajo sea efectivo, todos los miembros que conformamos este entramado que se denomina EDUCACIÓN tenemos que, agacharnos frente al niño y ponernos a su altura, tenemos que mirarles a los ojos y leer en su interior, tenemos que poner la

oreja y escuchar sus necesidades, estas seguramente variarán según avance la sociedad. Pero si todos los que conformamos la ESCUELA vamos en una misma dirección, por un mismo camino, unidos de la mano, mirándonos a los ojos y pensando en hacer todo lo posible para que su desarrollo como personas sea completo..., conseguiremos ayudarles a SER personas seguras, capaces de tomar decisiones, sintiéndose bien consigo mismos y siendo capaces de vivir el aquí y el ahora.

En definitiva, siendo felices.

Bibliografía

Artículos de Carme Timoneda:

- *Cognición, emoción y aprendizaje.*
- *Una propuesta de diagnóstico e Intervención psicopedagógica basada en y desde la práctica.*
- *El poder de la metáfora en la comunicación humana: ¿qué hay de cierto? La metáfora en la teoría y la práctica. Perspectiva en neurociencia.*

Libros:

- Pujolás Maset, P. y Lago, J.R. (coordinadores) (2009) EL PROGRAMA CA/AC (“Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar”) PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Universidad de Vic. <http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Pons Sauné, L. Y Portoles de Funes, C. (2012). 100 metáforas para cambiar la mirada. TFM. Universitat de Girona.
- Timoneda Gallart, C. (2012) Nuevos escenarios para el docente: Una mirada práctica teñida de neurociencia. Girona: Documenta Universitaria.
- Timoneda Gallart, C. (2012) La experiencia de aprender. Girona: CCG ediciones.

Experiencia 11. **Compartint moments** Trabajamos el bullying en las jornadas inclusivas

Esperança García Ciércoles
Escola Municipal Maria Felip i Duran
Gavà (Barcelona)



Esperança García Ciércoles es licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de pedagogía terapèutica por la Universidad de Barcelona. Inició su carrera docente en educación infantil i en la atención a personas en riesgo de exclusión social.

En 1989 se incorpora a la Escuela Municipal de Educación Especial de Gavà, en la que ha realizado funciones de tutora, coordinadora y directora. Su trabajo se centra especialmente en la atención a alumnado con TEA y otras diversidades funcionales que comportan dificultades cognitivas y en impulsar la cultura inclusiva en diversos centros educativos.

Ha colaborado en el proyecto de inclusión escolar del Ayuntamiento de Gavà y ha participado en el diseño y aplicación del proyecto “Compartir Moments” que ha recibido el Premio de Calidad Educativa de las escuela de Gavà.

En 2005 fundó el equipo “Specials” como experiència de ocio deportiu inclusivo en el Club de Bàsquet Gavà, proyecto reconocido por la “Associación Catalana d’esport i lleure para persones amb diversitat funcional” y por el Ayuntamiento de Gavà.

Resumen

Éste artículo pretende explicar cómo, desde unas experiencias educativas casi improvisadas al principio, hemos llegado a crear una estructura de colaboración entre docentes de una escuela de educación especial y un centro de educación infantil y primaria que han creído, desde un primer momento, que la eliminación de barreras es realmente el principal reto de una comunidad de aprendizaje que pretende ser funcional, motivadora, accesible e igualitaria para todos: alumnos, profesores, familia, instituciones, entes locales...

Palabras clave

Inclusión, colaboración entre docentes, educación especial, escolarización compartida.

Introducción

“Compartir moments” es un proyecto que nació mucho antes de la elaboración de las políticas actuales que nos invitan a desarrollar prácticas y culturas inclusivas, éstas que, según las personas expertas, deberían ser la mejor manera de responder a la diversidad de nuestro alumnado y con las que estamos completamente de acuerdo.

En la etapa más embrionaria de este proceso, existieron factores que hicieron posible el acercamiento entre estos dos entes educativos, que hasta un primer momento, sólo tenían en común la proximidad física.

Uno de ellos fue que el equipo de asesoramiento psicopedagógico de la zona empezó a derivarnos alumnos y alumnas procedentes de la escuela pública de nuestro municipio en modalidad de escolarización compartida. Ello obligó a las y los profesionales que debíamos intervenir en la concreción curricular de este alumnado a reunirnos periódicamente con el objetivo de programar, evaluar, modificar, etc. Nos movíamos, en esta primera etapa, entre documentos que debíamos entregar a la administración para justificar qué abarcaríamos cada equipo docente desde su parcela perfectamente señalizada: los recursos y apoyos que aportaríamos, las metodologías que utilizaríamos, los objetivos, competencias y actividades que desarrollaríamos... Es así como pasamos de ser un grupo de profesionales que sólo nos reconocíamos en espacios formativos o en la cafetería del barrio antes de entrar a nuestras aulas, a ser un grupo de docentes que compartíamos algo más: el compromiso de atender a un alumno o alumna con diversidad funcional de la manera más efectiva y afectiva posible.

Enseguida nos dimos cuenta de que un rasgo común nos debía unir por encima de todas las burocracias, las que a veces nos quitan tiempo para valorar lo que realmente es importante y que

hemos de priorizar. Nos lo debíamos de creer, todos y todas. Nuestra mirada hacia la vulnerabilidad del proceso que teníamos que guiar y la actitud que como profesionales íbamos a mostrar, había de basarse en un estilo de relación afectiva positiva para facilitar la inclusión del alumno o alumna con quien nos estábamos comprometiendo y que, por supuesto, era nuestro principal objetivo. Teníamos que estar en disposición de compartir, de reconocer nuestras limitaciones, de elaborar recursos creativos, de proponer ideas sin miedo a equivocarnos. De otra forma, no avanzaríamos.

Y sí, fuimos avanzando, nos lo creíamos y esa era la mejor manera de empezar, pero seguíamos trabajando desde las fronteras. Habíamos acordado unos refuerzos mutuos, pero no visualizábamos los campos de acción “del otro” y el enriquecimiento de la experiencia compartida se limitaba al alumno o la alumna escogida. Sin querer, aunque orgullosos y orgullosas de nuestra práctica, nos dábamos cuenta que seguíamos excluyendo. ¿Era realmente el camino, hacia una práctica inclusiva, compartir un alumno o alumna unas horas al día, unos días a la semana?

De los contactos puntuales a la red de conexiones

De una manera espontánea, sin estar escrito en el guion, ya conociéndonos y con invitación previa, empezamos a asistir a las fiestas escolares de la escuela de primaria, a pisar espacios comunes. El alumno o alumna de escolarización compartida acogía a sus compañeros y compañeras de la escuela de educación especial en su escuela ordinaria y ello permitía que el resto del grupo empezara a acercarse a una realidad totalmente desconocida hasta ese momento.

Se estaba empezando a tejer una pequeña red de conexiones entre los alumnos y alumnas de los dos centros que implicaba un salvavidas a la preocupación por superar barreras de acceso y participación al alumnado vulnerable de ser sujeto

de exclusión. Como explica Luanna Meyer, una de las principales impulsoras de la inclusión escolar en sus primeras etapas en EEUU, ésta ha de empezar desde la comunidad más cercana, más familiar, más significativa. Y ahí estaba el “Maria Felip”, dando los primeros pasos con la escuela que teníamos a pocos metros.

Por aquella etapa, nuestro alumnado había empezado a afianzar la técnica de fabricar papel reciclado, habilidad que habíamos aprendido en un taller propuesto por el museo de Gavá, también en la línea de participar en todas las actividades propuestas por nuestro entorno. Nuestro ambiente estructurado de papel reciclado llevaba ya varios cursos funcionando. Pensamos entonces que podría ser otra experiencia más de acercamiento, ofrecer nuestra actividad a la escuela Marcel·lí Moragas, enseñarles a hacer papel. Ese fue el comienzo de propuesta de actividades más estructuradas donde la diversidad la teníamos que empezar a visualizar no como un conflicto sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todas y todos. Empezábamos a generar prácticas inclusivas accesibles donde “los enseñantes” eran nuestros alumnos y alumnas quienes se habían convertido en protagonistas. En junio también participamos en un baile y en la elaboración de los decorados para la representación del festival de fin de curso de la escuela de primaria. Estábamos invitando a los demás niños y niñas a no ver dificultades, sino a ver potenciales.

Una de las primeras observaciones fue que la relación ya no se centró tanto en cómo somos, sino en qué podemos hacer conjuntamente.

Estas experiencias nos animaron a seguir avanzando y si éstas se caracterizaron por ser sesiones aisladas durante el curso, al siguiente ya nos atrevimos a seguir a Ainscow, otro importante impulsor de la escuela inclusiva, cuando decía que los profesores y profesoras debían de ser capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje.

Contextos conjuntos: “Compartir Moments”

Empezamos a diseñar conjuntamente esos contextos, a crear ambientes dentro de la programación de infantil y primaria, donde nuestros niños y niñas participarían una tarde o mañana por semana, acompañados por sus referentes de la escuela de educación especial. Empezamos a preparar a los alumnos y alumnas de la escuela ordinaria a recibir a nuestro alumnado con necesidades educativas especiales, concepto que, en sí mismo, ya te hace pensar en modo excluyente. Decidimos que seríamos los alumnos y alumnas del “Maria Felip”, sin más. Sin etiquetas. Les explicamos que algunos de nuestros niños y niñas se comunicaban con sistemas que desconocían, pero que los podrían aprender; que observarían conductas de relación a veces no adecuadas, pero que podría hacer modelaje para que aprendieran; que algunas habilidades manipulativas podían ser dificultosas a la hora de realizar algunas actividades, pero que se convertirían en tutores y tutoras que les ayudarían a ejecutarlas.



Ambientes para aprender y compartir

Pretendíamos que la inclusión implicara identificar todos los elementos que la pudieran dificultar e intentar minimizarlos para que el aprendizaje y la participación se maximizara, teníamos que crear recursos que apoyaran este proyecto que acordamos se llamaría “Compartir Moments”.

Empezamos a practicar la docencia compartida, recurso que al que a veces mostramos reticencia. Por nuestras inseguridades, porque pensamos que nuestra manera de hacer va a ser juzgada, porque nos sentimos “forasteros” en un espacio que no es tu referente, por miedo a no saber responder adecuadamente a la conducta de un alumno o alumna... Este ha sido otro gran enriquecimiento de la práctica inclusiva, aprender a colaborar entre docentes, a compartir, a aprender, a desaprendernos conjuntamente.



Dentro de este proyecto, nos faltaba avanzar un paso más. Nuestros alumnos y alumnas habían introducido la rutina de asistir a la escuela ordinaria a aprender mediante la metodología de ambientes: barro, experimentos, artístico, robótica, papiroflexia, etc. Los alumnos y alumnas de la escuela ordinaria conocían a algunos de nuestros alumnos y alumnas, habían aprendido a acogerles y a acompañarles. Nuestros niños y niñas habían aterrizado en campos socializadores donde los patrones de relación, de comunicación, de convivencia, de afectividad... eran mucho más importantes que todos los contenidos instrumentales. Pero consideramos importante en una revisión del proyecto con el convencimiento que el alumnado de la escuela Marcel·lí Moragas también tenía que conocer la realidad de la escuela Maria Felip: sus espacios, sus materiales y sus maneras de hacer. Para ello, programamos las Jornadas Inclusivas anuales, que normalmente celebramos en el mes de mayo.

**MARCEL·LÍ
MORAGAS**

Jornada inclusiva para prevenir el bullying

Este año el tema de la jornada inclusiva fue trabajar actitudes anti bullying y fue a partir de la noticia que escribimos en nuestra web explicando cómo se había desarrollado que se nos pidió que compartiéramos nuestra experiencia en Convives.

Los niños y niñas de segundo de primaria del Marcel·lí Moragas, con quienes dos de nuestros alumnos comparten todos los martes ambientes de plástica, ciencias..., vinieron a nuestro centro para compartir con nuestros alumnos y alumnas, a lo largo de toda una mañana, un itinerario de actividades diseñadas para promover entre los niños y las niñas actitudes contra el bullying.

El objetivo principal era de ayudarles a reflexionar sobre situaciones que se pueden generar en la cotidianidad escolar y que, a veces, por su naturaleza, pueden hacer sufrir a una compañero o compañera de una manera muy grave que puede, además, dejar heridas emocionales difíciles de sanar.

Para empezar, nuestro alumnado como anfitrión i el alumnado del Marcel·lí Moragas como invitado, visionaron dos cortos de animación y mediante un video-foro respondieron a preguntas cuyas respuestas iban calentando motores para después vivir las experiencias que les esperaban en el patio.

Allí descubrieron “El banc dels amics i les amigues”, en el que por turnos, las niñas y los niños se fueron sentando y las compañeras y compañeros le decían, a quien ocupaba el banco una cualidad que le valoraban positivamente. Escuchamos expresiones llenas de estimación y algún niño y alguna niña se sorprendió mucho de lo que escucharon y sintieron.

También hicimos un pequeño taller de teatro en el que los niños y las niñas tenían que aconsejar a Titín para que ayudara a Totón a resolver situaciones de manera no violenta e ingeniosa y

que no molestaran a las personas que nos rodean y con las que convivimos diariamente. Con este taller hicimos un nuevo descubrimiento: la “madera de artista” de alguna niña y algún niño que entendieron muy bien el sentido de la historia e hicieron una genial interpretación.

La tercera actividad consistió en un juego de asociar frases que describían situaciones de bullying y que a ninguna persona nos gustaría vivir con pictogramas. Además de familiarizarse con uno de los sistemas de comunicación más utilizado por nuestro alumnado, fueron capaces de expresar emociones y sentimientos que a las educadoras y educadores nos han hecho reflexionar...

Para acabar, pudieron irse a casa felices con un PIN que elaboraron con una palabra o un mensaje



en relación al bullying. La creatividad de estos niños y niñas fue extraordinaria y a los dos equipos pedagógicos nos interesó enormemente que manifestaran su creatividad con naturalidad en esta actividad compartida y que fueran capaces de compartir, de ser amables con todas y todos, de ver lo mejor en las demás personas, de mostrar asertividad, de aceptar, respetar, perdonar... y reír. En definitiva, de descubrir la diversidad de cada persona y que entre todas y todos podemos ayudarnos a evitar situaciones que puedan afectar nuestro bienestar y nuestra manera de estar en el mundo.

Fue un trabajo precioso entre las dos escuelas, os dejamos imágenes de ello.

[Pincha aquí para acceder a los materiales de la jornada](#)



Elaborando pictogramas y pines con mensaje

Valoración

Podemos valorar que esta experiencia se ha convertido en uno de los contenidos más atractivos del proyecto para los alumnos de la escuela ordinaria. Cuando este curso, los alumnos de segundo y tercer curso se despedían en la puerta de nuestra escuela, preguntaban entusiasmados: ¿Y el año que viene qué haremos Espe?

Volvemos a insistir, la mirada se vuelve a dirigir a lo compartido, a lo vivido, a las emociones, a la posibilidad de repetir algo que nos ha ilusionado... se está normalizando la práctica de realizar cosas juntos, “Compartir moments”.

Este proyecto recibió el premio de “Qualitat educativa” de nuestro municipio, para nosotros fue un reconocimiento que premiaba sobre todo a nuestros niños y niñas, un premio a la convivencia, a la tolerancia y a la ilusión compartir un camino, cada día más largo.



El banco de los amigos y las amigas



"Compartint Moments"

Experiencia 12. **Una experiencia de trabajo conjunto desde la comunidad**

Una experiencia de buenas prácticas en Collado Villalba

Antonio Gamonal García

Grupo de buenas prácticas de Collado Villalba

Madrid



Antonio Gamonal es psicólogo y proporciona apoyo técnico en el AYUNTAMIENTO DE COLLADO VILLALBA.

Contacto: antonio.gamonal@ayto-colladovillalba.org

Resumen

Aquí os presentamos esta experiencia que ejemplifica que con la voluntad y ánimo de muchas personas de distintos ámbitos se puede implicar a la comunidad de un municipio en una educación para la convivencia de todas las personas y para todas ellas.

Palabras clave

Convivencia, coordinación, protagonismo alumnado, implicación municipal.

“MUCHA GENTE PEQUEÑA, EN LUGARES PEQUEÑOS, HACIENDO COSAS PEQUEÑAS, PUEDE CAMBIAR EL MUNDO”

Eduardo Galeano



Los inicios: de cómo surgió el Grupo de Buenas Prácticas de Collado Villalba a partir de un proyecto municipal de promoción de la convivencia

El Grupo de Buenas Prácticas de Convivencia en Centros educativos de Collado Villalba, surge hace ocho años. Todo empezó a raíz de la formación de varios profesionales de los servicios sociales por parte de María José Díaz Aguado, catedrática de psicología de la educación en la U.C.M, en un programa formativo impulsado por la Comunidad Madrid en temas relacionados con la convivencia y violencia en la escuela. Por aquellos tiempos se estaban viviendo diferentes casos de acoso escolar en diversos puntos de España que alarmaron a la opinión pública. Esta situación pone en la mesa de nuestro ayuntamiento la necesidad de poner en marcha proyectos que dieran respuesta a esta necesidad. En ese momento los profesionales responsables de este cometido proponemos centrar esta iniciativa no solo en el abordaje de las situaciones de acoso sino en un planteamiento más preventivo y comunitario. Desde esa perspectiva se plantea el Proyecto de Promoción de la Convivencia y Prevención de la Violencia del Ayuntamiento de Collado Villalba.

El fomento de la convivencia y la prevención de la violencia son fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía en una sociedad sana y democrática. La familia y la escuela son dos de los contextos básicos de socialización para que las y los menores aprendan a convivir y a resolver los conflictos de forma no violenta.

Parecía necesario ofrecer a la comunidad escolar un espacio de aprendizaje en el que, a partir de la formación en unas competencias básicas y esenciales, se puedan crear las bases para el fomento de la convivencia y la prevención de la violencia. Todo esto partiendo de la necesaria colaboración entre los distintos protagonistas de

la comunidad educativa (docentes, personal de servicios, familias, alumnado etc.).

La demanda inicial surge de diferentes centros educativos de la localidad, en los que se formó a un grupo de profesores y profesoras en temas relacionados con la mediación escolar y el aprendizaje de la convivencia en la escuela. Se les preparó en estrategias de resolución de conflictos y en implementar estructuras de gestión de la convivencia en el centro educativo, al mismo tiempo se ofreció una formación para el alumnado y familias, favoreciendo la resolución de conflictos entre iguales.

A su vez durante estas primeras etapas se lleva a cabo en la emisora de radio de Collado Villalba un programa semanal en el que se realizan entrevistas a profesionales de toda la comunidad de Madrid relacionados con la convivencia en los centros educativos, paralelamente se invitaba a alumnado de centros educativos del municipio para exponer los proyectos de ayuda entre iguales que desarrollaban.

Gracias a la dinámica creada entre profesionales y centros educativos surge la necesidad de poner en común el trabajo y esfuerzo realizado por estos en relación a la convivencia escolar. Con este fin se crea un grupo de trabajo que se reunirá regularmente y facilitará una red de aprendizaje colectivo entre centros educativos que comparten experiencias efectivas y eficaces. Se pretende, así, incentivar y animar la creación de una cultura de convivencia y ciudadanía en la comunidad educativa. Aunando toda esta serie de inquietudes surge el Grupo de Buenas Prácticas de Convivencia.

Nace como un grupo abierto, flexible y autónomo, creando espacio de reflexión en el que profesionales de distintas áreas ponen en común aquellas prácticas de convivencia que les resultan interesantes y enriquecedoras. En sus inicios estaba formado por apenas cinco profesionales (orientadores de instituto, profesorado de un colegio de primaria, profesionales de EOEP,

psicólogo y educadora de familia de servicios sociales del Ayuntamiento de Collado Villalba).

Un grupo de este tipo hace realidad el planteamiento de una escuela “que aprende” (Santos Guerra), es decir que piensa, se interroga, investiga, debate, permitiendo la reflexión y creación de estructuras desde las que impulsar la convivencia en la comunidad educativa, como un elemento esencial en la educación, y de esta manera garantizar un sistema educativo y social con más y mejor calidad. Un sistema educativo basado en conseguir una sociedad más participativa y justa, enraizada en la tolerancia y en una convivencia solidaria y pacífica.

Esto, en la labor de este grupo de buenas prácticas, supone la creación de un espacio donde debatir, reflexionar, intercambiar ideas y prácticas, plantear iniciativas que contribuyan a establecer y reforzar la convivencia de la comunidad educativa como un elemento esencial en la educación.

Objetivos

OBJETIVO GENERAL

Impulsar una **cultura de la convivencia escolar** desde la participación de y para toda la comunidad educativa (a través de la reflexión, construcción conjunta y práctica continua) y con la consideración de que es un **objetivo central en la acción educativa**.

Objetivos específicos

- ✘ **Servir de canal de transmisión de experiencias** de buenas prácticas de convivencia y prevención de la violencia que se estén realizando en los centros.
- ✘ **Desarrollar mecanismos de comunicación y de trabajo** entre la comunidad educativa, servicios municipales y personal relacionado con la educación.

- ✘ **Impulsar la coordinación y colaboración conjunta** de las distintas Administraciones, entidades públicas privadas y ciudadanía interesadas
- ✘ **Facilitar el abordaje de esta área** a través del debate, información y difusión.
- ✘ **Impulsar planes, estructuras y buenas prácticas de convivencia** (Aprendizaje y Servicio, mediación, etc.) y **prevención de la violencia** a través de la difusión y promoción de experiencias en buenas prácticas.
- ✘ **Facilitar la aplicación en los centros** y en otros contextos educativos de programas y actividades donde se representen los **valores democráticos** con los que nos identificamos: **igualdad, el respeto, la tolerancia...**

El Grupo de Buenas Prácticas de Convivencia

A lo largo de estos años han pasado distintos profesionales preocupados por la convivencia escolar, y motivados a realizar acciones dirigidas a fomentarla. En la actualidad el grupo de buenas prácticas está formado por profesorado de primaria y secundaria, profesionales de distintas asociaciones del municipio, técnicos del Ayuntamiento de Collado Villalba, voluntarios. Durante estos años uno de los objetivos del Grupo de Buenas Prácticas ha sido conseguir la implicación de un mayor número de profesionales tanto en las reuniones mensuales como en la participación en las Jornadas anuales. En el año 2016 se premió el Proyecto de Promoción de la convivencia y prevención de la violencia en la comunidad educativa y al Grupo de Buenas Prácticas de Convivencia (en la foto) por parte de la Federación Española de Municipios y Provincias.

Actualmente se conforma por una veintena de participantes que se reúnen aproximadamente una vez al mes de forma rotativa en los distintos centros educativos del municipio.



El Grupo de Buenas Prácticas de Convivencia (en la foto) recibió el Premio al Proyecto de Promoción de la convivencia y prevención de la violencia en la comunidad educativa y al por parte de la Federación Española de Municipios y Provincias (2016)

Componentes del Grupo de Buenas Prácticas de Convivencia (2018-2018)

Asociaciones: Asociación Candelita y Aldeas Infantiles (Collado Villalba)

Centros de Primaria de Collado Villalba: CEIP Antonio Machado, CEIP Miguel de Cervantes, CEIP Rosa Chacel, CEIP El Enebral, y CEIP Mariano Benlliure, CEIP La Navata de Galapagar, Centros de Secundaria de Collado Villalba: IES María Guerrero, a través de sus orientadoras, PTSC s o familias del Ampa.

Agentes de Policía Local de Collado Villalba responsables de intervención con menores

Concejalías de Juventud, Educación,-Mujer y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Collado Villalba

Voluntarios/as

En las reuniones del Grupo se debaten y planifican diferentes temas: formación para el propio grupo sobre programas específicos de convivencia, puesta en marcha de metodología de aprendizaje y servicio, visita a diversos centros educativos con interesantes modelos de convivencia, planificación de un pequeño programa con la Cadena Ser local donde los jóvenes de distintos centros cuentan quincenalmente sus experiencias de convivencia escolar y por supuesto todos los

años es el Grupo el encargado de organizar las Jornadas de Convivencia a través de la creación y reparto de las actividades en distintas comisiones.

Por otro lado, el grupo elabora materiales y protocolos que se puedan poner en práctica en los planes de convivencia de cada centro, por ejemplo, se han consensuado unos indicadores para revisar el grado desarrollo de los planes de convivencia y su práctica en cada centro. De forma

paralela se ha creado un blog (www.villalbaconviviendo.blogspot.com) en el que se comparten experiencias interesantes relacionadas con la convivencia, se añaden contenidos sobre convivencia así como vídeos de las Jornadas. En este blog se pueden obtener el documento de indicadores de buenas prácticas de convivencia anteriormente mencionado.

[Vídeo de las VII Jornadas](#)

Las Jornadas de Convivencia

Este grupo, pequeño en sus inicios, decidió poner en marcha las I Jornadas de Convivencia de Collado Villalba, con el objetivo principal de crear un espacio público u anual donde dar conocer las

experiencias que se habían llevado a cabo en los centros educativos del municipio.

Se decidió que las Jornadas tuvieran como protagonistas al alumnado, que fueran las chicas y chicos quienes expusieran qué estaban poniendo en práctica, qué habían aprendido para fomentar la convivencia en sus centros educativos. Desde el principio se ha buscado la participación del alumnado como prioridad en el desarrollo de las Jornadas. A pesar de la escasez de medios, de recursos y de profesionales implicados en aquellos momentos, las Jornadas fueron un pequeño gran éxito. Gracias a este encuentro se dio a conocer ese Grupo de Buenas Prácticas de Convivencia y el grupo comenzó también a crecer.



Unas jornadas en comunidad protagonizadas por niños, niñas y jóvenes

A lo largo de estos años hemos ido cambiando de escenario para las Jornadas, si en un principio se realizaban en el salón de actos de un instituto público del municipio, estos últimos hemos contado con la cesión, por parte del Ayuntamiento de Collado Villalba, del Centro Cultural Peñalba y su teatro para la realización de las Jornadas, gracias a contar con un espacio más amplio hemos podido abarcar a más público al que ofrecer las experiencias que se comparten durante las Jornadas. Todos los años se llenan de alumnado, profesorado, familias, técnicos de asociaciones y de municipales, personas voluntarias y resto de personas de la comunidad educativa (que al fin y al cabo somos todos y todas). El centro se llena

todos los años hasta superar el aforo, asistiendo en torno a 160 personas.

Unas Jornadas de estas características requieren de distintas figuras: personal de recepción, azafatos y azafatas para acomodar al público, prensa para cubrir el evento, etc. Todas estas funciones son asumidas por el alumnado que colabora con las Jornadas, tanto alumnos y alumnas de primaria como de secundaria participan en el desarrollo y organización de las Jornadas.

Desde el principio hemos tratado de mantener la misma filosofía, los verdaderos protagonistas son siempre las chicas y chicos. Son ellos y ellas los

Experiencia 13. **El Consello da Muller Nova**

Anxo Gómez García
IES Sánchez Cantón
Pontevedra. Galicia



Anxo Gómez es profesor de Educación Física y coordinador del Consello da Muller Nova dels IES Sánchez Cantón.

Contacto: anxogo@edu.xunta.es

Resumen

Esta iniciativa que parte del Concello de Pontevedra consigue crear grupos de trabajo sobre la igualdad y la violencia de género en centros de secundaria como el IES Sánchez Cantón. En estos “Consellos da Muller Nova”, que así son denominados, se trata de que sea el propio alumnado el que debata, proponga y cree actividades que despierten en sus compañeras y compañeros la necesidad de trabajar por una sociedad real más igualitaria y justa, rompiendo con actitudes mantenidas en el tiempo que no ayudan a hacerlo posible.

Palabras clave

CMN, igualdad de género, violencia machista, grupo de trabajo, red de centros, transmisores, formación, debate, propuestas, actividades, aula virtual, Instagram, Whatsapp.

Introducción

El “Consello da muller nova” (Traducción: Consejo de la mujer joven) (CMN) del IES Sánchez Cantón nace en el curso 2017-2018 como fruto de una iniciativa de la Concellería de Educación e Igualdade del Concello de Pontevedra, apoyada por la Inspección Educativa.

Desde el Concello quisieron extender a los centros educativos de secundaria, tanto públicos como concertados, la experiencia que ya pusieran en práctica en el curso anterior con la creación de un Consejo de la mujer joven municipal, tratando de esta manera de servir como vía de expansión del trabajo en igualdad de género, creando una red que sirviera de contacto entre los centros, y una muestra del trabajo realizado para incentivar a otros a tomar la iniciativa. Además de nuestro instituto, otros siete centros más de la ciudad se sumaron a esta iniciativa.

Uno de los objetivos básicos del grupo es trabajar con alumnado voluntario en temas relacionados con la coeducación, la igualdad de género y la prevención y detección de conductas violentas dentro de este ámbito y buscar la autonomía en las propuestas y en la elaboración de actuaciones y actividades por parte de las alumnas y alumnos del grupo que hagan que sean ellas y ellos los

mejores transmisores del mensaje a sus compañeros y compañeras del centro.

El punto de partida

Desde el mes de octubre de 2017, y después de la reunión fundacional a la que asistieron todas y todos los que quisieron, 17 chicas y 2 chicos se comprometieron a trabajar en diferentes temas con la coordinación del profesor Anxo Gómez y la colaboración del orientador del centro, Adolfo Barreiro. Las reuniones del grupo eran de periodicidad semanal: los miércoles durante el recreo. También se hicieron actividades en colaboración con otros grupos de trabajo que existen en nuestro centro como el club de lectura y el grupo de convivencia. Siguiendo con la propuesta de contenidos a tratar del Concello, comenzamos por hacer una auditoría del centro. Fue el primero de los trabajos que realizó el grupo, y aunque nos costó ponerlo en marcha, conseguimos que ese fuera nuestro punto de partida, y también la manera de ir fortaleciendo la unión del grupo. Hay que tener en cuenta que el grupo estaba conformado por alumnado de 1º ESO y 1º y 2º de Bachillerato. La presidenta que fue elegida era perteneciente a 2º de bachillerato y la secretaria a 1º ESO.



Visita de la concejala de Igualdad (Carme Fouces) a una de nuestras reuniones semanales

En la auditoría sacamos a la luz aspectos como el número de chicos y de chicas que desempeñaban el cargo de delegados y delegadas de cada grupo en cada nivel educativo, el número de profesores y profesoras que había en cada departamento didáctico, o en los órganos de dirección del centro. También se hizo un análisis, mediante la observación, de la utilización de los diferentes espacios del centro durante el tiempo libre, con la intención de detectar si había alguna diferencia en cuanto a su utilización en función del sexo.

Las conclusiones y los resultados de esta auditoría en todos los centros se utilizaron tanto por parte del Concello como por nosotros mismos para poder evaluar cual era nuestra situación y tomar decisiones a corto y medio plazo sobre las actuaciones prioritarias.



Las reuniones

En un principio no parecía muy fácil afrontar el trabajo entre alumnas y alumnos de cursos tan distantes en edad (1º ESO y 1º y 2º Bachillerato), pero hubo una sintonía entre ellas y ellos que se fue consiguiendo a medida que se fueron rodando en el debate y en la creación y puesta en marcha de muchas de las actividades del grupo. Las reuniones estaban presididas por la presidenta electa: Sarai Pazos, y la secretaria: Clélia Morales, que tomaba nota y levantaba acta de lo que se trataba en cada una de ellas.

Normalmente el tiempo de cada reunión era escaso, tan sólo 30 minutos del recreo de los miércoles, pero con la ayuda de los profesores Anxo Gómez y Adolfo Barreiro, se trataba de sacar

el mayor provecho al poco tiempo del que se disponía. Cuando se necesitaba tiempo extra para organizar alguna actividad se pedía la asistencia en alguna hora por la tarde a todas y todos los que pudieran acudir; cosa que no era fácil, porque todas las alumnas y alumnos implicados tenían actividades durante las tardes fuera del ámbito escolar.

Las actividades

Las actividades que crearon mayor cohesión en el grupo y que lo dieron a conocer entre sus compañeros y compañeras del instituto fueron las conmemoraciones del 25 de noviembre, en la que se colgaron por el centro una serie de carteles alusivos a la violencia machista de "baja intensidad" que contenían algunos mensajes de whatsapp; y la que realmente tuvo mayor éxito, que fue la del 8 de marzo. Ésta última logró reunir a mucho alumnado y profesorado en el salón de actos del centro, y durante el tiempo del recreo, para leer unos discursos elaborados por el propio alumnado relacionados con la igualdad y para cantar "La puerta violeta" de Rozalén. Nuestro grupo también se esmeró en tener decorada la entrada del centro y el escenario del salón de actos que fue ocupado por todas y todos los integrantes del Concello, y las profesoras, alumnos y alumnas que nos ayudaron en la organización del acto.

Otras de las actividades que supusieron una mayor proyección dentro del centro, y que además dejaron una gran huella en el alumnado del grupo, fueron aquellas a las que fuimos invitados desde el club de lectura que coordina la profesora Anxos Rial.

En dos ocasiones, en febrero teniendo como tema central la transexualidad, y en marzo la violencia de género, se celebró en la biblioteca un encuentro con las autoras de dos libros con esa temática.

Sin duda, la actividad que más marcó a cinco representantes de 1º ESO de nuestro CMN, fue la intervención y participación en el "Encuentro de

centros para una convivencia positiva" celebrado a finales de abril en Muros. Invitadas por el grupo de convivencia de nuestro instituto, que coordina la profesora María Buceta, las cinco alumnas pudieron transmitir el significado del trabajo por la igualdad y contra la violencia de género que estuvieran llevando a cabo, casi sin darse cuenta, junto con sus compañeras y compañeros del CMN en el IES Sánchez Cantón. Les sirvió para creer, valorar y saber mostrar a los demás la potencialidad y las ventajas de trabajar en esta línea. Y, sobre todo, para generar autoconfianza y orgullo por pertenecer a un grupo que quiere hacer cosas por una sociedad y por un centro educativo mejores.

Como instrumento de comunicación, coordinación y muestra de nuestro trabajo, creamos un curso dentro del Aula Virtual del instituto. Este espacio virtual además de servirnos como eje de comunicación a través de su foro, también lo utilizábamos para ir colgando todo aquel material audiovisual y enlaces con webs que nos parecían de interés para luego debatir en las reuniones si podíamos hacer algo con él.

Se complementó este curso en el aula virtual con un grupo de whatsapp del alumnado del CMN y con una cuenta en Instagram con la que se pudiera llegar a más alumnas y alumnos, incluso de otros centros, sirviendo como amplificador de nuestras acciones.

Así mismo, cabe destacar que las reuniones semanales estaban abiertas a cualquier alumna, alumno, profesora o profesor del centro que quisiera asistir, sin que por ello adquiriera el compromiso de pertenecer o nuestro grupo de trabajo, aunque si podían hacerlo si quisieran.

El apoyo de la Concellaría de Igualdade consistió en la formación tanto del profesorado como del alumnado implicado en los diferentes CMN creados en la ciudad, y para hacerlo realidad ofertó a todos los centros la posibilidad de asistir gratuitamente a un ciclo de charlas, en horario de tarde, durante los meses de febrero y marzo. Las

charlas iban dirigidas a todas y todos, y tenían ponentes que hablaron sobre temas como: la mujer en el mundo del trabajo, nuevas formas de ser hombre y mujer, el mito del amor romántico, sexismo en los medios de comunicación, las mujeres en el espacio urbano,... Además el alumnado había recibido previamente un pequeño taller de radio, con la intención de que en el mes de marzo y abril se pudieran grabar programas de radio con representantes de los diferentes CMN de la ciudad de Pontevedra y con temáticas en la línea de las charlas. Tan sólo se llegaron a grabar dos programas que fueron retransmitidos por Radio Escaparate de la Facultad de Ciencias Sociais de la Universidade de Vigo, que tiene su sede en el Campus de Pontevedra. El final del curso nos acorraló, y no hubo tiempo para más.



[Programa de Radio Escaparate \(pincha aquí\)](#)

La evaluación

En la evaluación informal realizada en la última reunión del curso llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Se necesita hacer más publicidad dentro y fuera del centro de lo que es el CMN, y así poder llegar a más gente.
2. Ni el profesorado ni el alumnado implicados podíamos imaginar que se pudieran llegar a hacer tantas cosas en un primer curso en un centro como el nuestro en el que no se había realizado nada en este campo.

3. Creemos que el sistema de trabajo empleado, en el que son las propias alumnas y alumnos del CMN los que marcan el ritmo y crean y seleccionan las actividades y los contenidos acompañados del profesorado implicado, es lo más apropiado.
4. Valoramos muy positivamente el trabajo conjunto con otros grupos dentro del propio instituto (club de lectura, grupo de convivencia...), y el contacto y las actividades con otros CMN de la ciudad.

Para el próximo 6 de octubre de 2018 está fijada la fecha en la que el Concello organizará el I Congreso da Igualdade do Consello da Muller Nova, y será en ese foro en el que todos los centros del municipio que participamos de esta iniciativa podremos hacer una evaluación más general, y conseguir dar el impulso inicial para comenzar la ilusionante actividad de un nuevo curso.



Entrevista

Entrevista a...

Rosa Marchena Gómez

La convivencia en el aula



Contacto:

Doctora en Psicopedagogía, profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicedecana de Estudiantes (2014-16). Profesora visitante de la UAM-Universidad Autónoma de Madrid (2011-12). Premio a la Labor Docente por la ULPGC (1999) Miembro del Grupo de Investigación Educación Inclusiva (ULPGC) y del Grupo de Atención a la Diversidad (UAM). Directora de la investigación Abandono Escolar Temprano en Canarias (2013-14). Asesora en políticas educativas de la Consejería de Educación para la prevención del Abandono Escolar Temprano en materia de Formación del Profesorado (2014-15). Tesis doctorales dirigidas: Análisis del desarrollo de la creatividad en aulas de Primaria desde Lengua Castellana y Literatura (2017); La crianza natural como modelo emergente de educación emocional en la familia (2016); Aulas de Educación Especial en Centros de Secundaria (2014); Discapacidad y Prensa Escrita en España (2012)

Algunas publicaciones: Interacción profesorado-alumnado en Educación Física: comparativa entre Primaria y Secundaria (2017); Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria (2016); Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano (2016); La Educación Inclusiva en la práctica (2013); El aula por dentro (2009); Mejorar el ambiente en las clases en Secundaria (2005).

“Todas las personas tenemos algo que aportar a las demás, todas tenemos puntos fuertes de los que sentirnos orgullosas, nadie sabe más que todas juntas”.

Rosa Marchena

Rosa, llevas ya muchos años trabajando en el ámbito de la convivencia, ¿puedes resumirnos brevemente cómo ha evolucionado este trabajo?

Centrarse en la convivencia del aula es algo que todo docente prioriza de inmediato. La “convivencia” significa vivir con otros y en el aula hay muchas personas, con necesidades diferentes, interactuando a la vez durante muchas horas seguidas. Lógicamente esto genera que estemos hablando de un tema básico.

Desde mi desarrollo profesional, en mi etapa de profesora de la enseñanza no universitaria, la modificación de conducta imperaba como estrategia más recurrente para resolver los conflictos derivados de esa convivencia. Pero claro, eso solo ofrecía, me imagino que a mis compañeros y compañeras también, resultados parciales.

Más adelante, cuando me incorporo a la universidad y a la necesidad de investigar se van confirmando ideas que iba intuyendo. En un sistema tan complejo como es un aula, la convivencia no puede ser un elemento aislado, algo percibido desde una sola perspectiva. Coincidió esta época con la implantación de la LOGSE. Estrenábamos una organización académica nueva, sobre todo en los institutos. El profesorado tenía muchas necesidades formativas, no poseía la formación que los reales decretos le imponían. Esto justificó que lo que ocurre dentro de un aula se convirtiera en mi núcleo de investigación.

Comencé a leer mucho sobre este tema, analicé, contrasté y, lo más importante, me permitieron observar muchísimas horas de clases impartidas por docentes muy diferentes. Todo ello me llevó a una idea clara: la convivencia en el aula está condicionada a la metodología del profesorado y a la interacción que mantenga con su alumnado.

La convivencia en el aula está condicionada a la metodología del profesorado y a la interacción que mantenga con su alumnado.

Entendemos ahora que insistas mucho en que “las tareas de aprendizaje realizadas en clase son organizadores de conducta y marcos de socialización y convivencia”. ¿Puedes explicarnos y desarrollar un poco más este pensamiento? ¿Es algo asumido por el profesorado en general?

Para asumir que las actividades y tareas que desarrollo en clase pueden generar conflictos de convivencia, los y las docentes tenemos que reflexionar y tomar conciencia de qué estamos haciendo en aula y, sobre todo, el porqué lo estamos haciendo. Si no se practica esto, difícilmente entenderemos la relación de subordinación entre convivencia y actividades de clase.

(...) tenemos que reflexionar y tomar conciencia de **qué estamos haciendo en aula y, sobre todo, el porqué lo estamos haciendo. Si no se practica esto, difícilmente entenderemos la relación de subordinación entre convivencia y actividades de clase.**

Por ejemplo, recuerdo un instituto que tenía serios problemas de convivencia con un grupo de 3º de la ESO. Durante aproximadamente dos semanas accedí a observar etnográficamente lo que sucedía en esa clase. Por lo pronto, todo el alumnado estaba sentado individualmente. Al preguntar la razón, el profesorado me explicó que

lo habían hecho para que los chicos y chicas hablaran menos entre sí y se montaran menos follones. El “cada uno a lo suyo y si tienen dudas me preguntan a mí” era la norma que imperaba. Claro, también admitían que a pesar de esta medida las cosas no mejoraban mucho, hecho que yo con facilidad observaba. Aquí estaba el primer gran error. Hace tiempo que se ha demostrado que las estructuras organizativas individuales en el aula son más propicias al conflicto.

Por un lado nos encontramos con la necesidad imperiosa de comunicación que tiene un adolescente. No es nada fácil taponarla y, por supuesto, nada adecuado hacerlo. Mantener el silencio entre iguales durante una hora es un propósito titánico casi imposible de conseguir. Por ello, en lugar de sentarlos de uno en uno, es conveniente recurrir a organizaciones espaciales grupales a la vez que a un trabajo cooperativo, aunque no necesariamente durante toda la sesión de clase. Evidentemente sin olvidar que antes se le debe enseñar al alumnado cómo se trabaja de esta manera. Cuando aprenden a hacerlo, las competencias sociales que facilitan la convivencia se favorecen intensamente. A esto se suma que al alumnado le gusta trabajar así más que a solas.

A estas razones, por otra parte, hay que añadir que si un estudiante sentado solo en su pupitre no sabe realizar la tarea encomendada, la compostura y el quedarse quieto y callado a la espera de que el docente acuda a resolverle sus dudas es una empresa abocada al fracaso. Se moverá, llamará al de la esquina, tirará un papel para ir a recogerlo, le lanzará un bolígrafo al de atrás, todo menos hacer lo que a nosotros nos gustaría. Si la actividad estuviese planificada desde la cercanía entre iguales, esas dudas se resolverían entre ellos y nosotros, a su vez, estaríamos menos estresados tratando de resolver dudas de uno en uno y llamando la atención por mil causas diferentes.

Mantener el silencio entre iguales durante una hora es un propósito titánico (...). Es conveniente recurrir a las organizaciones espaciales grupales y al trabajo cooperativo, aunque no sea durante toda la sesión.



En otra ocasión una maestra de Infantil vino a confesarme que tenía muchos problemas de convivencia con su clase, un grupo de dieciocho niños y niñas de tres años. Esta afirmación me llamó mucho la atención. Ella me pedía que le explicara cómo se establecía una normativa en clase y cómo se llevaba a la práctica un sistema de economía de fichas. Añadía que los niños y las niñas de estas edades ya no son como antes y que probablemente la causa de esta situación residía en las familias, que les dejaban mucho tiempo para los juegos electrónicos o viendo la TV. Le pedí si me permitía entrar a su clase. Y pronto descubrí la causa de todo. Empezaba la jornada con una asamblea. Hasta ahí todo bien. Pero esa asamblea se prolongaba hasta una hora y media, a veces casi dos horas. Mantener a menores de tres años sentados en el suelo durante ese tiempo,

atendiendo a lo que hablan y dicen sus compañeros y compañeras, manteniendo un ordenado turno de palabra, es otra misión imposible. La cosa se complica si esto enlaza con la realización de fichas impresas desde la mesa, tarea que siempre le seguía a la asamblea. A estas edades hay que observar, experimentar, desplazarse, descubrir, justo todo lo contrario de lo que allí se hacía. Las normativas o el sistema de economía de fichas, por muy bien aplicado que estuviese poco hubiesen solucionado. Había que cambiar la metodología.

Comforme vamos avanzando en el sistema educativo, da la impresión de que va tomando mayor peso la dimensión puramente académica de la enseñanza. ¿Qué supone esto?

Me gustaría pensar que esto no está sucediendo. Supone que el profesorado esta considerando que su misión es solo la de transmitir un conocimiento. Como me decía una vez un profesor, “yo he venido aquí a enseñar inglés, no a ser psicólogo o psiquiatra”. De esta desafortunada afirmación no tiene la culpa el profesor. La tiene el sistema y la poca importancia que le da a la formación docente, pero a una formación bien planteada. Con frecuencia la administración educativa está creando necesidades formativas inexistentes en el profesorado. Las crea el propio sistema y sus exigencias burocráticas. Hubo un tiempo en que se ofertaban cursos para aprender a elaborar unidades didácticas que diferenciaran entre conceptos, procedimientos y actitudes. Ahora eso no importa, ahora hay que programar desde las competencias y hay que enseñar a relacionar resultados de aprendizaje con rúbricas de evaluación. En breve, esto se olvidará y desde el tecnicismo didáctico se defenderá y nos impondrán otros modelos de programación y con ello nuevos cursos. Son muchos los y las docentes que expresan su desacuerdo con estas dinámicas, que advierten que la dificultad reside en entrar en

el aula, cerrar la puerta y emprender una relación humana adecuada, convivir con tantos chicos y chicas a la vez. Programar es importante, pero es solo el inicio del proceso de enseñanza.

Muchos pensamos que, a pesar del tiempo transcurrido, se sigue cuestionando el enfoque comprensivo de la enseñanza, especialmente en secundaria. ¿Es esto así? ¿Cómo se manifiesta?

Si el profesorado no ha aprendido a ofertar actividades variadas desde un mismo contenido para que todos y todas tengan una participación pedagógica en la clase, descubrirá de inmediato que hay muchos chicos y chicas que sobran en la clase, que no hacen nada. En ese momento es cuando emerge un discurso en contra del enfoque comprensivo de la enseñanza y se hace defensor de que determinados estudiantes no lleguen a cursos superiores, que sería mejor agruparlos según capacidades de la manera más temprana posible. Estos argumentos olvidan que todas las personas tenemos algo que aportar a las demás, que todas tenemos puntos fuertes de los que sentirnos orgullosas, que nadie sabe más que todas juntas. La condición que precisamos para que esto emerja en un contexto educativo, al menos hasta los 16 años, es que nos den la oportunidad de demostrarlo. Con solo el libro de texto y enfatizando que leer y escribir es lo único valioso de un individuo, o lo que es lo mismo, negando la existencia de las inteligencias múltiples, la enseñanza comprensiva es una utopía.

Convivencia e inclusión son dos caras inseparables de una misma moneda. ¿Crees que la inclusión es un principio organizador de la actividad docente en las aulas? ¿Cómo repercute en la buena convivencia?

La inclusión debe ser el principal eje organizador. Todo el profesorado debe ser inclusivo. La educación inclusiva no significa enseñar a quienes

tienen discapacidad o barreras para aprender. La educación inclusiva es eso y mucho más, es sinónimo de garantizar una educación de calidad para todas, tengan discapacidad, se muerdan compulsivamente las uñas, hayan venido de Rusia o de Marruecos, tengan obesidad o el grupo les considere los reyes del mambo. La educación inclusiva parte de la base de que no se trata de apoyar al alumnado que no aprende para que participe en la escuela, sino de reestructurar y cambiar esa escuela para que pueda participar la diversidad del alumnado. La educación inclusiva es por tanto un compromiso de mejora constante en el que se debe implicar todo el profesorado. En la educación tradicional y excluyente no hay cabida para la diversidad existente del alumnado de Secundaria.

La educación inclusiva parte de la base (...) de reestructurar y cambiar la escuela para que pueda participar la diversidad del alumnado.

Has visitado muchas veces las aulas para estudiar y analizar cómo damos clase los profesores y profesoras. ¿Qué cosas te llaman más la atención en estas visitas al aula?

Lo primero que llama la atención es la dificultad tan grande que tenemos para entrar en las aulas. El profesorado, en ocasiones, llega a expresar que su clase es un espacio privado. Esta afirmación es intensamente errónea. Precisamente porque en ella conviven menores de edad, debe ser un espacio transparente. El objetivo no es entrar para fiscalizar, sino entrar para aprender entre todos y todas. Los y las docentes no hemos llegado a constituir auténticas comunidades de prácticas, esto es, grupo de profesionales que aprenden conjuntamente. Ejercemos a escondidas, como si

la clase fuera un jardín prohibido. Las propias prácticas de aula y las prácticas de nuestros compañeros y compañeras constituyen una rica base de conocimiento para avanzar en la mejora de las clases. Observar cómo gestionan y resuelven los problemas de convivencia las demás constituye el mejor curso de formación jamás planificado.

Observar cómo gestionan y resuelven los problemas de convivencia las demás constituye el mejor curso de formación jamás planificado.

Insistes mucho en que, además de la dimensión académica, en el aula están presentes otras dimensiones. ¿Puedes explicarnos esta idea?

Para dar clase hay que tener en cuenta, en primer lugar, la dimensión *instructiva*, o lo que es lo mismo, dominar lo que se va a enseñar. Daré de manera pésima la clase de inglés si malamente me defiendo yo en este idioma. Pero en ocasiones se suele creer que esto es lo único a tener en cuenta. La dimensión *afectiva*, el tener cercanía con el alumnado, es otra dimensión clave. También la *motivacional*, ya que no podemos enseñar sin generar entusiasmo, interés, ganas de aprender. Unimos a estas tres dimensiones la *social*. El grupo clase debe aprender a convivir, a trabajar juntos bajo un mismo objetivo, a poner en práctica unas habilidades sociales. Por último, pero no por ello menos importante, estaría la dimensión *ética*. Dar clase es transmitir valores, normas, modelos de comportamiento.

Para dar clase hay que tener en cuenta, las dimensiones instructiva, afectiva, motivacional, social, y ética, es decir, transmitir valores, normas y modelos de comportamiento.

Se compara la relación personal con los cimientos de un edificio, ya que es la base que permite construir firmemente otras cosas. ¿Qué opinas sobre ello? ¿Es consciente el profesorado de la importancia que tiene la relación personal en los procesos de aula?

La interacción que mantiene el profesorado en el aula condiciona múltiples procesos de enseñanza y actúa efectivamente como si de unos cimientos se tratasen. Un profesor o profesora que personaliza la relación interesándose por su alumnado en lo que va más allá de lo académico, que valora no solo los resultados sino también los procesos de aprendizaje, que es flexible y que en su clase surgen múltiples momentos de humor compartido, crea un ambiente y una convivencia relajada, agradable, propicia para aprender y para que el alumnado se sienta partícipe de ese grupo. Lo contrario surge si se vivencian demasiados momentos de tensión y antagonismo no resueltos, si hay favoritismos, descréditos al alumnado o si se enseña con rapidez, con prisas. En estos ambientes los problemas de convivencia aumentan de manera considerable. En una investigación reciente solicitamos al alumnado de secundaria que definiera al buen docente. Al hacerlo nos contestaron mayoritariamente con cualidades relacionales cercanas, similares a las que acabamos de describir: *“el buen profe es con el que puedes confiar, el que se preocupa por ti, el que te entiende, te ayuda cuando lo necesitas, te trata bien, está pendiente de ti..”*. La misma pregunta se la hicimos al profesorado. Pero lo que expresaron fue sobre todo cuestiones técnicas de la enseñanza: *“el buen profesor planifica bien su clase, sabe evaluar, está al día...”*

“el buen profe es con el que puedes confiar, el que se preocupa por ti, el que te entiende, te ayuda cuando lo necesitas, te trata bien, está pendiente de ti...”



¿Qué enfoques, prácticas o planteamientos dentro del aula pueden favorecer la construcción de una buena convivencia? Y, ¿qué planteamientos destruyen este buen ambiente y clima de aula?

A partir de lo que hemos ido diciendo, debe quedar claro que alcanzar una convivencia adecuada en el aula pasa por la aplicación de estrategias de dos tipos. Por un lado estarán las medidas basadas en la *intervención individual*: sistemas de economía de fichas, mediación entre iguales, establecimiento de normativas, creación de comisiones de convivencia... Por otro estarían las *medidas curriculares*: reestructuración de las tareas y actividades de clase y la mejora de la interacción profesorado y alumnado. Sobre estas últimas hay que hacer más insistencia porque no

siempre el profesorado conoce la dependencia que mantiene con los comportamientos de su alumnado.

(...) alcanzar una convivencia adecuada en el aula pasa por la aplicación de estrategias de dos tipos: la intervención individual y las medidas curriculares.

Estás trabajando en una Facultad que forma a los futuros maestros/as y profesoras/es. ¿Crees que los temas de convivencia tienen suficiente peso en los planes de estudio? ¿Qué le falta a la formación inicial del profesorado en este punto?

Desde la formación inicial los temas de convivencia no tienen el suficiente peso en los planes de estudio. Por lo pronto, al menos nuestra facultad, no existe ninguna asignatura con este título. Posiblemente sea necesario fomentar en los y las docentes universitarias las investigaciones etnográficas de aula ya que proporcionan una información muy real de lo que ocurre en este espacio. También debería primarse en los méritos del aspirante a profesor/a de las facultades de educación el haber sido antes docente en colegio y/o instituto.

En todas las profesiones es fundamental la formación continuada. ¿Cómo valoras la formación continua que se ofrece al profesorado, especialmente en los temas de convivencia? ¿Qué aspectos reforzarías?

La formación docente continua debe adoptar, de una vez por todas, los modelos basados en la práctica que ya desarrollan otros países. En Japón, por ejemplo, se ha incorporado un sistema de comunidades de prácticas asociado a sesiones que denominan “estudio de lecciones”. Un profesor o

profesora prepara su clase, la imparte ante sus propios compañeros y compañeras y recibe al final un comentario sobre los métodos y estrategias que ha empleado. Bajo esta fórmula no solo aprende quien imparte “la lección” sino quienes la observan. Recordemos que en Japón los y las docentes disfrutaban de un estatus social alto, la administración le da una alta importancia a la formación y los resultados escolares mantienen una calidad coherente a estas medidas.

Se habla mucho, y hay gran consenso, en la necesidad de derogar la LOMCE, y esperamos que sea cuanto antes. ¿Qué cosas sugerirías a quienes redacten la nueva ley en relación con la convivencia?

Que escuchen al profesorado en ejercicio, a las familias, a los docentes universitarios especializados en investigar las dinámicas internas de un aula o la formación docente y, por supuesto, que escuchen también al alumnado.

¿Quieres añadir alguna otra cosa, por la que no te hayamos preguntado?

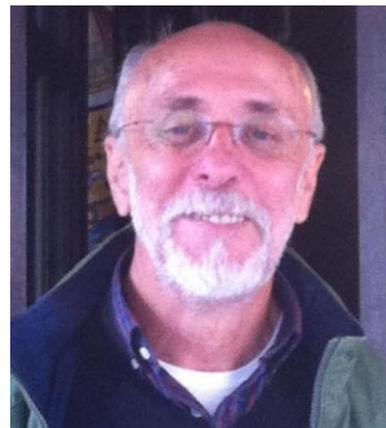
Mi agradecimiento y felicitación a la Revista CONVIVES y a Pedro Uruñuela, presidente honorífico que continúa envolviéndonos y contagiándonos esa brillante profesionalidad educativa que siempre le ha definido.

Gracias Rosa por tus aportaciones y tu apoyo a CONVIVES.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Comentando la actualidad

De junio a septiembre de 2018



Antonio Lobato Cantos

Fin de curso

El fin de curso que vivimos fue más alegre que otras veces. La llegada del buen tiempo, del verano, nos trajo un cambio de Gobierno y un relevo en la titularidad del Ministerio de Educación. Con la salida del gobierno conservador se fue una mala etapa para los que luchamos desde estas páginas para la convivencia, para la igualdad, para la justicia social en definitiva.

Se acabó el curso y parece que la LOMCE, por fin, pasará a mejor vida. Isabel Celaá, la nueva ministra parecía tenerlo claro: revertir los recortes, subir la inversión educativa al 5% del PIB, (la media de la OCDE) y mejorar la cuantía de las becas y las ayudas al estudio, derogar aquel articulado de la LOMCE que ponía en marcha las evaluaciones de etapa, el papel de la asignatura de religión o la segregación por sexo en los centros concertados, potenciar la Educación Infantil de 0 a 3 años, luchar contra el acoso escolar, alcanzar el Pacto Social y Político por la Educación

Toda una declaración de intenciones, pero después de la larga travesía del desierto, en Convives cerramos las puertas de nuestros centros y nos fuimos felices, nos gustaba la nueva música, las nuevas caras. Ojalá!

Verano

El verano nos trajo la publicación del estudio de la ONG EDUCO “Los otros niños de la llave”, que animamos a consultar a nuestros lectores y lectoras. Tremendo. <http://blog.educo.org/los-otros-ninos-de-la-llave/>

Y es que tras la alegría del acceso a las vacaciones, para muchos niños y niñas se abre otra realidad: la de la pobreza. Y es que cuando cierra el colegio se abre en canal el drama de muchas familias que empiezan a tener serios problemas para atender a sus hijos e hijas, y para poder ofertarle lo más básico. Son momentos del curso donde se visibiliza de una forma clara la más absoluta desigualdad en la que viven los niños y las niñas de nuestro país, sobre todo en los entornos más desfavorecidos.

Quienes nos dedicamos a la educación ya habíamos oído hablar de “los niños de la llave”, es fácil identificarlos al cruzarnos con ellos y con ellas. Llevan colgadas las llaves de su casa y en muchos casos no es un ejercicio de autonomía personal. Se trata de niños y niñas que están solos en casa. Sus padres no pueden ir a llevarlos ni a recogerlos de ninguna de las actividades extraescolares, ni pueden asumir el coste de los talleres, colonias o campamentos de verano que surgen en estas fechas.

Y no solo, lamentablemente, estamos hablando de un problema lúdico y/o formativo. Es que el comedor escolar también ha cerrado. Y con él ha cerrado también la dieta saludable, la fruta y la verdura. Y se abre la veda de los “tres baguettes, un euro”. Bocado para comer solo, frente a la tele.

Los datos no dejan lugar a la duda, y precisan de una seria reflexión: una de cada tres niñas y niños en España está en riesgo de pobreza y exclusión social, cifra solamente superada por Rumania y Grecia entre los países de la Unión Europea

Nos da la impresión de que lo que hay tras los niños de la llave es una nueva forma de pobreza, que es la de los trabajadores y las trabajadoras cuyo empleo (o empleos...) no es estable ni les asegura salir de esa pobreza. Al contrario, se trata de empleo precario: de baja remuneración, temporal y a tiempo parcial.

Hemos podido leer que el 13,4 % de las personas trabajadoras españolas viven en condiciones situadas por debajo del umbral de la pobreza, y que 1 de cada 7 personas ocupadas son trabajadoras pobres. La estrategia frente a la falta de recursos económicos es muy mediterránea: apoyarse en la familia, los amigos y amigas u en otras personas. Volver a la casa familiar, compartir piso, alquilar entre varias familias o alquilar una habitación.

Pero las consecuencias a nivel educativo son demoledoras: compartir piso con otras personas implica, para niños, niñas y adolescentes, un menor espacio personal de desarrollo y una convivencia con personas adultas distintas, lo que da lugar a un clima de inestabilidad familiar, pérdida de referentes, confusión de roles o un menor acompañamiento parental.

Desde Convives consideramos que es preciso insistir más en qué consiste el derecho a la educación. Y es que el derecho a la educación va mucho más allá del hecho de tener un puesto escolar donde sentarse. Es necesario seguir luchando por el pleno derecho a la igualdad de oportunidades. A que niños y niñas puedan tener una infancia plena, con todas sus necesidades cubiertas y que tengan opción a desarrollar sus capacidades intelectuales sin ningún tipo de limitación. Mientras esto no ocurra no seremos un país digno, lo tenemos claro. Mientras esto no ocurra, 580.000 niños y niñas de 6 a 13 años, con las llaves de su casa, seguirán pasando los días en soledad, ya sea en casa o en la calle.

Inicio de curso

El otoño se avecina caliente en materia educativa.

De un lado, Celaá ha levantado los ánimos del PP y Cs por el asunto de la concertada, al afirmar que se modificará el artículo 109.2 de la Lomce para retirar el requisito de "la demanda social". Ya sabemos que la expresión "demanda social" no es más que la expresión que hasta ahora ha blindado a los centros concertados cuando las comunidades autónomas han querido reducir sus plazas.

De otro lado, las declaraciones de la ministra también han dejado intranquilos a sus aliados. Unidos Podemos, ERC y Bildu le han instado a que derogue de manera inmediata la Lomce y no se ande con rodeos, y es que parece que el Gobierno está pasando de puntillas sobre la *Ley Wert*. Nada dice sobre la prometida retirada de esta norma. En la intervención de la ministra se esperaban grandes cambios y anuncios, en sintonía con lo que están haciendo otros ministerios, pero las dos únicas medidas fueron la de la concertada y la ya anunciada derogación del Real Decreto 14/2012 que aprobó el Gobierno del PP con medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

Afortunadamente, algo se mueve. Unidos Podemos anuncia hoy acuerdos con Pedro Sánchez: reducción de la ratio, más presupuesto para becas y mejoras en el acceso al material escolar.

En definitiva, en Convives comenzamos llenos de esperanza, aunque expectantes, confiando que se den los mejores augurios y el Gobierno sea capaz de mantener lo prometido.

¡Buen curso a todos y a todas!

EN CONVIVENCIA NOS FUNCIONA CON LUPA VIOLETA



Carolina Alonso Hernández

Es el presente monográfico una excelente y variada recopilación de experiencias prácticas y de reflexiones teóricas sobre **Democracia, Convivencia y Cultura de Paz**.

En esta ocasión la Lupa Violeta pretende hacernos reflexionar sobre la proyección igualitaria que podemos dar, o que ya tienen, las propias propuestas educativas. Estas líneas pretenden dar ideas, breves pinceladas que nos conmuevan a mejorar y profundizar con perspectiva de género, siempre añadiendo, ensanchando perspectivas, enriqueciendo las finalidades y objetivos que ya trabajamos de forma nítida. Pretende aportar algunas ideas concretas que faciliten dar perspectiva de género a propuestas de convivencia escolar, propuestas del centro, para la comunidad educativa en general, para el aula o en nuestra asignatura, pues la igualdad o la desigualdad afectan tanto a la convivencia como al currículum, a la organización y gestión del aula o del centro, en definitiva a la calidad de vida, a la gestión del propio sistema político, económico, social y ético del planeta.

¿Cuándo es coeducativa una Propuesta de Convivencia Escolar?

Sin la incorporación de la **perspectiva de género**, sea de forma implícita o, mejor, explícita, difícilmente nuestras prácticas serán coeducativas. Reproducimos involuntariamente modelos diferenciados, profundamente sexistas que hemos aprendido; y es, casi seguro, que sin un proceso analítico y formativo: (reconocedor y crítico en un primer estadio e integrador, proactivo después), **no son profundamente igualitarios**.

¿Qué son proyectos coeducativos, qué es la coeducación?

Entendemos por **“Coeducación”** una concepción no estática sino dinámica y flexible de **una propuesta pedagógica, profundamente inclusiva, con perspectiva de género, que reformula los modelos de transmisión de las ideas y del conocimiento, en los espacios de socialización y en los de aprendizaje**.

¿Qué determina que una buena práctica o una buena propuesta educativa y es además “Coeducativa”?

Siendo por definición el espacio de “la Lupa Violeta”, breve, aportaremos únicamente cinco ideas, que consideramos clave para decidir si una propuesta es coeducativa:

- 1** Utiliza un **lenguaje no sexista**, las palabras y expresiones utilizadas son explícitamente equitativas, en ningún caso inexactas, cuando utiliza un lenguaje que **nombra, nunca oculta, invisibiliza, subordina o quita la palabra a personas o colectivos**.

2 Reconoce explícitamente y parte, como principio básico, de que **el entorno no es neutro** sino que aún prevalecen cultura, estructura y prácticas no igualitarias.

3 Incluye valores **coeducativos** como la igualdad, equidad, paridad, visibilización de desigualdades, deconstrucción de contravalores sexistas, aceptación, tolerancia, diálogo, respeto, resolución pacífica de conflictos, educación emocional “reparadora”, proyectos de vida vinculados a potenciales individuales sin división sexual del trabajo, superación de los roles estereotipados, estima, autoestima y autonomía personales, potenciación de las relaciones igualitarias de la socialización indiferenciada, organización y cooperación frente a relaciones de poder/sumisión, uso de los recursos naturales desde la sostenibilidad y el cuidado etc...

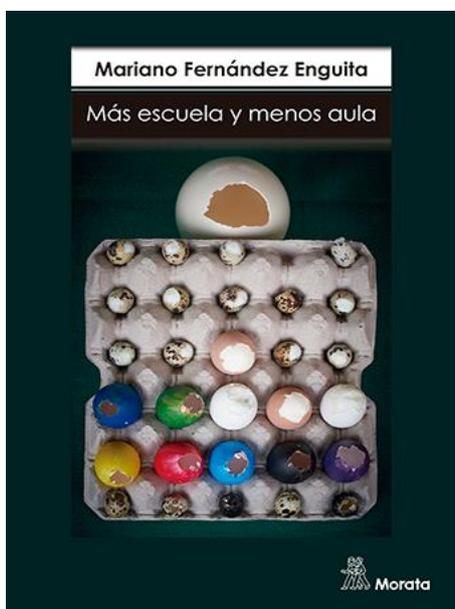
4 Se propone como finalidad la **vindicación y/o reivindicación de los DDHH** para todos los seres humanos, con **transformación de las relaciones entre hombres y mujeres** a un **modelo equitativo, sin dualidad, jerarquización ni relaciones de dominio- sumisión.**

4 Se enmarca y justifica en y desde la Teoría de Género.

Como dice el **MANIFIESTO POR UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN VALORES** “*Cuando la democracia no es capaz de renovarse se pierde la confianza en su valor y también en la función de la educación democrática. Construir el futuro supone introducir de modo constante pequeños cambios que nos conduzcan a formas de vida más democráticas y participativas. La democracia ha de atender escrupulosamente tanto las necesidades y derechos individuales como los colectivos*”

Más escuela, menos aula

Mariano Fernández Enguita
Ediciones Morata. Madrid, 2018



¿Cuál es la relación existente entre educación y escuela? ¿Puede reducirse la educación a lo que se hace en la escuela o, por el contrario, el ámbito de lo educativo supera claramente el ámbito de lo escolar? Este último libro del profesor Fernández Enguita pretende dar respuesta a estas preguntas.

El autor parte de un análisis histórico de la evolución de la escuela, desde sus primeros albores en el mundo griego hasta nuestros días, pasando por la época de consolidación de la institución escolar tal y como la conocemos y las principales aportaciones a este modelo desde los jesuitas, Comenio y otras órdenes religiosas. Se trata de un análisis riguroso, muy bien documentado, en el que se detallan los cambios que han tenido lugar, desde el maestro medieval con su 'palmeta' hasta la escuela de nuestros días.

Señala nuestro autor cómo ha tenido lugar un proceso que se puede caracterizar como la reducción del contenido de la escuela a la enseñanza y a su organización en el aula, resultando finalmente la escuela como una suma de aulas apiladas. Lejos de posturas desescolarizadoras e insistiendo en la necesidad de la escuela, se presentan sus principales insuficiencias, reivindicando su función desde una nueva perspectiva, propia de nuestro siglo XXI y del desarrollo de las nuevas tecnologías.

Seguimos trabajando en un aula decimonónica que, si bien en su momento cumplió un papel adecuado, hoy ha resultado ser completamente disfuncional e inadaptada. Se trata de un aula "huevera", que agolpa a sus alumnos y alumnas en filas y pupitres fijos y determinados, que los organiza con criterios burocráticos, que señala objetivos y procesos educativos "de talla única", en la que las rutinas y procedimientos tradicionales matan toda iniciativa de creatividad y que, lógicamente, conduce al aburrimiento y a la frustración del alumnado.

Particular interés tiene cómo afecta este modelo al profesorado, subrayando su soledad y aislamiento, así como la ausencia de trabajo en equipo y de coordinación entre las diferentes aulas apiladas junto a otras. Resulta de interés el análisis de las posibles formas de coordinación, a partir de las aportaciones de Mintzberg, que plantea en el último capítulo, y también el análisis de las ideas comunes al profesorado dentro de este modelo escolar. Así, pone de manifiesto cómo ha predominado, especialmente en secundaria, la función selectiva y propedéutica, basada en una cultura profesional meritocrática, que explica reivindicaciones tradicionales en el profesorado, como la reducción de las ratios, la demanda de más recursos o la confusión entre los distintos horarios presente en la escuela, desde el profesional al del alumnado, pasando por el propio del centro educativo.

Tras un análisis muy sugerente de lo que suponen las tecnologías de la información y la comunicación, detallando sus principales aportaciones, el autor presenta su alternativa: la desaparición del aula decimonónica que conforma nuestros centros y la aparición de la *hiperaula*. Esta se caracteriza por ser un espacio más amplio y flexible, en el que pueden convivir diversos tipos de actividad individual, de grupo y de gran grupo, y en la que tienen presencia más de un profesor o profesora de manera simultánea.

Se trata de un aula que ha roto con la estructura rígida de las disciplinas y asignaturas y que trabaja con otras metodologías muy diversas, con especial énfasis en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o en la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS). Un aula que maneja y organiza los tiempos de manera flexible en función de los objetivos y el planteamiento de aprendizaje. Un aula en la que está presente la realidad física y la virtual, lo proximal y lo distal, el centro y la comunidad, la combinación de las disciplinas en los proyectos y la integración permanente de microequipos docentes en la misma.

Trabajar por la implantación de este nuevo modelo, basado en la hiperaula, es tarea que nos incumbe a todos y a todas, que exige cambios profundos en la formación inicial y permanente del profesorado y en la organización diaria de los centros. Algo que, lamentablemente, no se ve en las orientaciones y decisiones que toma la Administración Educativa, más preocupada por otros temas de control burocrático que por los de naturaleza innovadora.

Se trata de un libro de gran interés, cuya lectura proporciona muchas ideas para la renovación de los centros y de la labor diaria de los equipos docentes, para un nuevo modelo de trabajo educativo, mucho más adaptado a las necesidades y características de nuestra sociedad del siglo XXI.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

La metodología del Aprendizaje-Servicio

Pedro M^a Uruñuela Nájera
Narcea. Madrid, 2018



La guía “**La Metodología del Aprendizaje Servicio**” que Pedro M^a Uruñuela ha elaborado da respuesta a una doble finalidad: por una parte, sensibilizar a toda persona interesada en el ApS ya sean docentes, familias o personas de entidades u organizaciones que desarrollan acciones en el ámbito educativo y, a la vez, ayudar a la capacitación de equipos educativos interesados en la implementación del ApS en sus centros.

Para ello, el autor organiza el libro en tres bloques. El primer bloque tiene dos capítulos. En el primero explora las razones por las que es importante trabajar el ApS entre las que destacan la eficacia para desarrollar la competencia social y ciudadana y su contribución al trabajo de la convivencia en el centro, ya que se entiende que ésta implica también un compromiso con la mejora del entorno en el que vivimos. En el segundo se exponen las características básicas del ApS como propuesta educativa.

El segundo bloque se estructura en 5 capítulos. En los tres primeros se profundiza en los tres elementos clave del ApS: las necesidades sociales como punto de partida; el servicio como respuesta a las mismas; y los aprendizajes que se vinculan a este, antes, durante y después de la acción de servicio, y que son tanto académicos como de valores y competencias. Los dos capítulos siguientes aportan diversas experiencias de proyectos de ApS llevados a cabo en distintos niveles educativos: en Educación Infantil y Primaria y en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Por último, el tercer bloque, con el título “En la práctica, ¿cómo lo podemos hacer?” el autor propone diversas formas de concretar y llevar a la práctica los proyectos de ApS desde tres aproximaciones distintas: una metodología sencilla, otra más descriptiva y otra más sistemática.

En todos los capítulos se parte de unas preguntas de reflexión iniciales, y se termina con una propuesta de actividad, que lleva a concretar y hacer operativo lo expuesto en el capítulo.

El autor finaliza este libro-guía resumiendo las ideas claves planteadas y expone una razón básica y fundamental para la práctica del ApS: contribuir a la finalidad última de la educación que es formar ciudadanos y ciudadanas competentes, capaces de transformar el mundo.

Esta guía facilitará la construcción de nuevos y buenos proyectos de ApS que busquen mejorar la educación a través de la formación de personas comprometidas con la mejora y calidad de su entorno social, para que nuestro alumnado “aprenda mejorando el mundo”.

Cesc Notó Brullas

MANIFIESTO POR UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN VALORESⁱ

Presentación

Este documento presenta un conjunto de principios y propuestas básicas sobre la educación en valores en el contexto de una sociedad democrática y pluralista. Tres constataciones motivan y se encuentran en su origen.

La primera es que el actual contexto social y cultural dificulta y, a la vez, exige generalizar una educación en valores verdaderamente democrática y compartida. Una sociedad cada vez más plural – con diversidad de ideologías, códigos morales, formas de vida y tipologías familiares, identidades de origen, lenguas,...– ha de contar con una educación que, partiendo de esta misma diversidad y respetándola, sea capaz de asegurar unos valores compartidos básicos que posibiliten la convivencia entre personas y colectivos tan heterogéneos.

La segunda constatación es que la educación en valores parece haber sufrido en los últimos tiempos un cierto reflujo. Por mor, entre otros factores, de la crisis económica y de la situación política, la agenda educativa ha relegado aspectos importantes relacionados con la educación en valores para centrarse en otros asuntos aparentemente más inmediatos o llamativos, con una impronta más individualista y competitiva. Y además, cuando la agenda política y mediática ha tenido que atender a cuestiones muy directamente relacionadas con la educación en valores, lo ha hecho casi siempre en clave de conflicto.

Y la tercera constatación es que, a pesar de todo lo anterior, en numerosas instituciones educativas se vienen desarrollando excelentes iniciativas de educación democrática. Las páginas que siguen pretenden poner en valor estas variadas experiencias de educación en valores. Ellas constituyen también el *background* del que partimos.

Principios

1. La lucha por la democracia no termina nunca: hay que defender y mantener los derechos adquiridos y lograr otros en función de los nuevos retos sociales. La educación democrática no es un estado que se puede alcanzar de una vez para siempre, sino que es una actitud de lucha y resistencia orientada a conseguir que sus principios se actualicen ante los nuevos retos y agresiones que vayan surgiendo en cada momento. Cuando la democracia no es capaz de renovarse se pierde la confianza en su valor y también en la función de la educación democrática. Construir el futuro supone introducir de modo constante pequeños cambios que nos conduzcan a formas de vida más democráticas y participativas.

2. La democracia ha de atender escrupulosamente tanto las necesidades y derechos individuales como los colectivos. Ello supone, en la práctica, el conocimiento y cumplimiento de los Derechos Humanos y de la Convención de los Derechos de la Infancia en la medida que garantizan la dignidad, el respeto y la libertad de todas las personas. Y, al propio tiempo, regulan la prestación de servicios básicos relacionados con la equidad, la justicia social y el bienestar de la colectividad. No obstante, se hace necesario actualizar estos derechos, introduciendo otros en función de los nuevos problemas y demandas sociales.

3. Uno de los Derechos Humanos básicos es el derecho a la educación que debe garantizarse a toda la población con criterios de calidad y equidad. Este derecho ha de hacerse efectivo a lo largo y ancho de la vida: en los diversos niveles educativos y en la vida adulta, tanto en el currículo escolar como en los servicios y actividades extraescolares. Esto exige igualdad en el acceso, en las condiciones de escolarización y en los resultados educativos. Los poderes públicos han de articular las políticas educativas adecuadas y la financiación necesaria para que ello sea posible.

4. La educación democrática supone la participación activa del conjunto de la comunidad educativa, así como la colaboración de otros agentes del territorio. La participación de la ciudadanía en la toma de decisiones y en el control de la política educativa es un principio democrático imprescindible para mejorar la calidad y la equidad de la educación. A ello contribuirá también el compromiso de los ayuntamientos y otros actores del territorio con sus iniciativas y aportaciones. Por último, la participación democrática debe favorecer la implicación de las familias, del alumnado y del profesorado en la regulación del proyecto educativo.

5. La inclusión es un principio básico de la educación democrática para hacer frente tanto a la segregación como a la uniformización educativas. El objetivo de una educación que pretenda acoger y promover la más amplia diversidad exige no discriminar ni segregar a las personas por razón de sus diferencias culturales, desigualdad socioeconómica, de origen geográfico, creencias religiosas o ideológicas, lengua, identidad y orientación sexual, capacidades, rendimiento académico o cualquier otra circunstancia que suponga algún tipo de diferenciación y exclusión. La convivencia democrática en condiciones de heterogeneidad, la experiencia de estar juntas personas distintas, es una práctica educativa que no puede faltar nunca en la formación de una ciudadanía democrática.

6. La educación democrática se opone a todo tipo de adoctrinamiento y apuesta por la autonomía personal y el pluralismo ideológico. Ser capaz de pensar por sí mismo, sin aislarse de la comunidad y teniendo en cuenta las distintas posiciones enfrentadas, es un objetivo que la educación democrática debe proponer a la ciudadanía. La educación democrática se opone a todo tipo de adoctrinamiento y manipulación, así como a la desinformación y a la mentira. La educación para la autonomía personal y el pensamiento crítico son un antídoto contra la inculcación ideológica y una fuente de ideas no dogmáticas y originales que contribuyen al bienestar del conjunto de la comunidad.

7. En una sociedad plural, la educación democrática considera el diálogo como un instrumento necesario para favorecer la comprensión y mejorar la convivencia. Formarse como miembro de una sociedad en que la diferencia de opiniones es un elemento constitutivo requiere aprender a usar el diálogo para afrontar los problemas y discrepancias de manera constructiva. Es por ello que la educación democrática entiende que el diálogo es un valor a defender para favorecer el conocimiento mutuo, la comprensión y el entendimiento, ampliar el consenso y mejorar la convivencia en situaciones de desacuerdo. Por tanto, el aprendizaje de las habilidades dialógicas ha de ser un objetivo básico de la educación democrática.

8. La escuela democrática se construye impulsando el cuidado, la convivencia y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Los centros educativos son instituciones complejas que acogen alumnado muy diverso. La educación democrática tiene como tarea lograr un buen clima de convivencia, rechazando todo tipo de violencia. Aprender a convivir en situaciones de diversidad es un logro necesario para la formación de una ciudadanía competente. Conseguirlo supone contar con todas las personas que conforman la comunidad educativa, promover actitudes de cuidado,

ayuda mutua y cooperación, y establecer procedimientos de decisión conjunta. La práctica democrática es una experiencia vivida cotidianamente en la escuela, que debe contribuir al reconocimiento de la dignidad y el valor de todos y todas.

9. La educación democrática debe atender la necesidad de cambio cultural que la sociedad reclama en relación a los géneros. La cultura y la educación que actualmente se transmiten en el sistema educativo están aún concebidas desde un punto de vista androcéntrico, producto de milenios de patriarcado que han establecido los géneros y una jerarquía entre ellos. Es necesario un cambio profundo en este sentido, que permita realizar la crítica al machismo y al androcentrismo, introducir la cultura tradicionalmente femenina y la referencia a las mujeres que han hecho aportaciones básicas para la humanidad, y modificar las prácticas educativas de modo que desaparezcan los estereotipos y las limitaciones impuestas al alumnado por razón de género, de manera que sean considerados en términos de igual importancia y necesidad.

10. La educación democrática ha de ser tan sensible a las cuestiones locales como globales, para conseguir la formación de una ciudadanía vinculada y comprometida con la transformación de la realidad. En una sociedad rica en culturas y diversa en la manera de entender el mundo es necesario apreciar la tradición propia desde una perspectiva crítica y abrirse a otras aportaciones culturales para poder construir juntos un mundo justo y sostenible. La educación democrática debe sensibilizar ante los problemas del entorno próximo, ser capaz de comprender los problemas lejanos y globales y, por último, promover un reconocimiento de las otras personas que permita compartir unos valores comunes que garanticen una vida digna para todos y todas.

11. La educación democrática ha de promover la deliberación y la intervención en aquellos temas que requieren una mirada crítica y un esfuerzo de transformación. La escuela debe plantear las cuestiones que la sociedad vive como problemáticas y que a menudo provocan opiniones contrapuestas. La consideración de temas como la identidad, la paz, la interculturalidad, la sexualidad y la violencia de género, entre otros, proporcionará al alumnado una educación ética y política que contribuirá a enriquecer la información, comprender de manera crítica la realidad y contribuir activamente a su transformación. La escuela impulsará todo esto respetando a las personas y debatiendo sus ideas.

12. La educación democrática exige un compromiso ético del profesorado, así como una implicación de todos los agentes que intervienen en el proceso de socialización de la infancia y la juventud. El profesorado es un factor clave en el logro de una educación democrática. La tarea docente debe entenderse como un compromiso ético con un modelo de sociedad que está en continua reconstrucción en las aulas: desde la primera infancia hasta la universidad. Pero esta responsabilidad no es solo del profesorado. También la implicación del resto de agentes socializadores es fundamental para que la intervención educativa sea eficaz. El compromiso con un modelo de sociedad que profundice en los valores de la democracia supone superar la simple crítica verbal de las situaciones injustas para aprender a ejercer una crítica realmente comprometida.

Propuestas

1. La democracia es una forma de vida que debe impregnar los centros y calar en el alumnado. La educación para la democracia no se logra con la presentación verbal de contenidos y valores, sino que se vive en todas y cada una de las acciones de formación, convivencia, organización y gestión de los centros y de otros espacios educativos.

2. La educación democrática se construye en espacios de convivencia y aprendizaje participativos. Para aprender a actuar democráticamente es necesaria una participación auténtica, en la que sea posible escuchar y ser escuchado en la toma de decisiones sobre los asuntos que afectan a las distintas comunidades de las que formamos parte, ya sea la familia, el aula, la escuela, otras instituciones educativas, o el territorio.

3. La educación democrática se apoya en una relación formativa de reconocimiento que fomente la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social. No es posible formar a la futura ciudadanía sin establecer un trato personal basado en la acogida, la confianza y el empoderamiento que permita a la juventud construir su proyecto vital.

4. La educación democrática invita al alumnado a participar en actividades que permiten vivir valores cívicos. Es oportuno programar prácticas de cuidado mutuo, como la ayuda entre iguales o la mentoría; de diálogo, como las asambleas de clase o los debates; de cooperación, como el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos; y otras propuestas que cada centro implemente.

5. La educación democrática considera todas las materias del currículum como oportunidades para formarse en valores y como ciudadanos y ciudadanas. Tomar conciencia de los problemas de la sociedad, informarse objetivamente, deliberar y opinar críticamente son tareas que deben impregnar el contenido de todas las áreas curriculares y actividades del centro. Asimismo, las metodologías docentes que se empleen son también una oportunidad relevante de educación en valores.

6. La educación democrática programa espacios y actividades para dialogar sobre temas relevantes a la luz de los Derechos Humanos. En las tutorías, en las clases específicas de educación para la ciudadanía, en valores o de educación ética, así como en los espacios que se consideren adecuados, se destinará tiempo a debatir y reflexionar sobre cuestiones personal o socialmente significativas mediante el contraste de ideas y posicionamientos.

7. La educación democrática incorpora en el currículum prácticas de ciudadanía que permitan al alumnado realizar un servicio a la comunidad. En todas las etapas educativas el alumnado se enfrentará a necesidades de su entorno, implicándose en proyectos que vinculen el aprendizaje académico con acciones de mejora de la sociedad. De este modo se fomenta una ciudadanía comprometida, responsable y participativa.

8. La educación democrática defiende la laicidad del sistema educativo y la libertad de conciencia. Este principio de laicidad supone no impartir docencia religiosa confesional durante la jornada escolar; pero sí ofrecer a todo el alumnado los contenidos culturales sobre las distintas creencias que permitan comprender y valorar el papel de las religiones en la historia, en la actualidad y en la vida de las personas, sean o no creyentes.

9. La educación democrática se extiende más allá del tiempo escolar e incluye experiencias que contribuyen a la educación integral. La educación no escolar contiene múltiples actividades que ayudan a construir la identidad, contribuyen al éxito formativo y son una experiencia de valor insustituible. Se trata de conseguir un acceso universal e inclusivo a unas actividades educativas no formales de calidad y, por otra parte, conviene alcanzar la mejor colaboración de estas propuestas con la escuela.

10. La educación democrática promueve el uso responsable y crítico de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación. Hoy internet y los medios tienen un papel esencial en la formación de los más jóvenes. Sin embargo, éstos no son siempre espacios democráticos, ni los contenidos que circulan son siempre veraces y respetuosos. Hay que garantizar que la educación prepare para comprender críticamente la información disponible, tener criterio propio y no caer en la hipervaloración de las tecnologías digitales.

11. La educación democrática requiere una política educativa que cuente con la participación de todos los agentes afectados y evite todo tipo de segregación en la escuela y fuera de ella. Tanto en centros de titularidad privada como pública, la política educativa debe evitar la segregación intraescolar y entre escuelas derivada de la disponibilidad económica y del capital social y cultural de las familias. Además, junto al resto de políticas educativas impulsadas desde el territorio, se debe lograr la personalización del aprendizaje, la atención adecuada en los momentos de transición entre etapas educativas y la máxima calidad de la educación familiar.

12. La educación democrática requiere que el profesorado pueda dedicar tiempo a dilucidar las cuestiones importantes de su vida profesional. Los equipos docentes de los centros deben disponer de un espacio y un tiempo para la formación y para la reflexión sobre las cuestiones controvertidas relacionadas con la ética, la convivencia y la construcción de una sociedad más democrática y participativa, que permitan construir criterios compartidos que orienten la actuación docente.

* * * * *

La educación democrática es un largo camino de aprendizaje que se forja en la convivencia, el diálogo y el compromiso por parte de los diversos agentes educativos. Pero no partimos de cero. Sabemos cuáles son los principios y valores que sostienen una educación democrática, aunque hay que defenderlos de posibles amenazas y fortalecerlos a tenor de las nuevas exigencias sociales. Asimismo, disponemos de un amplio y rico caudal de experiencias democráticas que conviene consolidar y extender a todos los espacios educativos.

ⁱ Un primer borrador de este *Manifiesto* fue elaborado por Jaume Carbonell (Diari de l'Educació), Miquel Martínez (Profesor de la Universitat de Barcelona), Josep M^a Puig (Profesor de la Universitat de Barcelona), Jaume Trilla (Profesor de la Universitat de Barcelona) y Pedro Uruñuela (Asociación Convives). Aquel texto fue enviado a distintas personas vinculadas a la educación desde diferentes ámbitos, con el ruego de que hicieran al mismo las aportaciones que entendieran pertinentes (correcciones, desacuerdos, matices, ideas mal expresadas, aspectos que habría que incorporar o suprimir...); y se les pedía también que consideraran la posibilidad de adherirse al *Manifiesto*. Estas personas que han participado en la elaboración final del mismo y que han expresado su acuerdo básico con los principios y propuestas que contiene son: Pedro Badia (Secretario política educativa CCOO), Roser Batlle (Red Española de Aprendizaje Servicio), Carlota Bujons (Pedagoga. Escola Projecte de Barcelona), Carmen Fernández Morante (Profesora Universidad de Santiago de Compostela), José Gimeno Sacristán (Profesor de la Universidad de Valencia), Àngels Grado (Presidenta de Convives), Pere Nieto (Cap d'estudis de l'Escola Gravi), Luis Núñez (Profesor Universidad de Sevilla) Miquel F. Oliver (Profesor Universidad de les Illes Balears), Pau Rodríguez (Periodista), Clara Romero (Profesora Universidad de Sevilla), Aurora Ruiz (Colectivo Lorenzo Luzuriaga), Marina Subirats (Profesora Universitat Autònoma de Barcelona), Aina Tarabini (Profesora Universitat Autònoma de Barcelona), Antoni Tort (Profesor de la Universitat de Vic) Nélida Zaitegui. (Miembro del Forum Europeu de Administradores/ras de la Educación de Euskadi).



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

sumario

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

CONVIVES

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CONVIVENCIA

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

convivesenlaescuela.blogspot.com.es

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Síguenos en las redes



En nuestro Blog <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>



En nuestro twitter [@aconvives](https://twitter.com/aconvives)



En nuestro Facebook [/aconvives](https://www.facebook.com/aconvives)