



convives

Asociación para
la convivencia positiva
en los centros educativos

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

www.convivenciaenlaescuela.es
aconvives@gmail.com

Revista digital de la Asociación Convives

Número 1

Julio 2012



Formación para mejorar la convivencia

CONVIVES núm. 1

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Julio de 2012

COMITÉ CIENTÍFICO

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
Chema Avilés
Cesc Notó
Gorka Ruiz
Eloísa Teijeira
Pedro Uruñuela
Pedro Díez

DIRECCIÓN

Nélida Zaitegi

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

La revista se encuentra alojada en
www.convivenciaenlaescuela.es

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

. ISSN 2254-7436

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Por qué y para que la formación en y para la convivencia. 3
Nélida Zaitegi

ARTÍCULOS

1. Necesidades formativas para mejorar la convivencia. 4

Alejandro Campo

2. Diseñar la formación en convivencia 17

Eloísa Teijeira Bautista.

3. Mirando hacia adelante: necesidades formativas emergentes para aprender a convivir. 22

Marina Carieta

EXPERIENCIAS

1. El Aula de Convivencia: ¡Toda una oportunidad y toda una experiencia! Ángela Muñoz 29

2. Formar al alumnado en convivencia, toda una experiencia. Chema Avilés 35

3. La formación de las familias en la convivencia Pedro M^a Uruñuela Nájera 46

4. Juntas por una ilusión. Luis Moreno 54

ENTREVISTA

Raquel Mónica. Asesora del profesorado en el CPR Nalón –Caudal Asturias 60

LIBROS RECOMENDADOS

Isabel Fernández y Pedro L. Díez Velasco 68

REVISTAS RECOMENDADAS

Cesc Notó y Ángels Grado 74

Webs RECOMENDADAS

Gorka Ruíz 78

PRÓXIMO NÚMERO 79

PARTICIPACIÓN EN LA REVISTA 80

Presentación

Por qué y para qué la formación para educar en y para la convivencia

Convivir en paz, entendiendo la paz positiva (Galtung) como una nueva cultura que se construye día a día, es una tarea y un reto no solo de la escuela y de la familia sino de toda la sociedad

Dedicamos este número uno de CONVIVES a la formación **EN** la convivencia, porque entendemos que el aprendizaje más potente tiene que ver con lo que se hace y se vive cotidianamente. Se educa y se aprende siempre y en todo lugar. Por eso es tan importante el clima de aula y de centro, las interacciones entre iguales y con las personas adultas, el cuidado mutuo,.....es decir, el cómo vivimos.

Nuestro alumnado, nuestros hijos e hijas, nos miran, nos observan y nos imitan. Educamos fundamentalmente con el ejemplo, con lo que hacemos y no con lo que decimos. Lo hemos de tener muy presente.

Por otra parte, la convivencia en sentido positivo requiere que cada persona desarrolle su inteligencia intrapersonal (autoconocimiento, autoestima, autorregulación, empatía cognitiva y emocional,...) y la interpersonal (comunicación, interacción, negociación, afrontamiento de conflictos,...y sobre todo reciprocidad moral).

Educar **PARA** la convivencia es desarrollar estas competencias personales y sociales. Se trata de construir unas bases sólidas, y que el alumnado sepa el porqué y el para qué de lo que se hace en la práctica. Precisamente por eso, educar **PARA** solo puede hacerse desde el **EN**, al reflexionar sobre lo que ya se vive.

Educar para la convivencia sin fundamentarse en la práctica de la misma, es tanto como un discurso moralizante, de “moralina”, mientras que hacerlo de manera real, transformando nuestras relaciones, se convierte en “moralita”, más potente que la dinamita, como dice Adela Cortina.

Por todo ello, la formación en y para no puede quedar reducida al profesorado, por importante que este sea, sino que se ha de extender a las familias y al alumnado.

Os presentamos algunos artículos y experiencias que pueden dar pistas teóricas y prácticas de por dónde avanzar en la formación de toda la comunidad educativa.



La formación para la mejora de la convivencia en los centros escolares.

Alejandro Campo



Consultor en

Organización Escolar

Colabora con distintas revistas profesionales sobre temas educativos y trabaja para distintos centros e instituciones en los siguientes temas: dirección y liderazgo educativo, coaching y desarrollo profesional, evaluación de centros y procesos de mejora, gestión del conocimiento y redes de aprendizaje.

“El diálogo es la herramienta principal para crear relaciones productivas entre el profesorado, el alumnado y las familias”

Introducción

El entendimiento limitado de la convivencia escolar que insistía en la centralidad de la norma y del control se está abriendo paso a modos más positivos imaginar la convivencia que influyen en los logros tanto individuales como colectivos. Este entendimiento más ajustado de la convivencia se articula a través de una serie de dimensiones claves.

Dos de estas dimensiones, las expectativas y la consistencia, se relacionan con el modo en que profesores y profesoras trabajan juntos para construir y sostener un marco que guíe las conductas y los aprendizajes. Por una parte, la convivencia y, por ende, la disciplina no puede separarse del resto de aspectos que afectan a la escolarización. La convivencia en positivo en los centros escolares se relaciona directamente con las expectativas. Muchos desajustes que se manifiestan como problemas de orden y disciplina tienen su raíz en el ciclo maligno que se perpetúa: bajas expectativas, escaso estímulo y motivación, falta de rendimiento crónico, bajas expectativas... Por otra, la importancia de hacer explícitos los valores que sustentan la actuación colectiva se materializa en que la comunidad escolar tiene referentes estables para su desarrollo. Los valores aportan coherencia y consistencia porque el éxito o fracaso a nivel escolar no se juega a título individual, profesora a profesora, sino en la actuación conjuntada de todo el profesorado.

Otras dos dimensiones, el diálogo y la implicación, afectan al modo en que el profesorado intenta motivar al alumnado y establecer con ellos un sistema de relaciones diferente. Profesorado, alumnado y familias no son socializados en la cultura escolar de modo pasivo sino que intervienen de modo activo en la configuración de la misma. La cultura escolar no es una variable “que las escuelas tienen” y que puede ser manipulada y controlada. La cultura es algo “que las escuelas son” como producto de la negociación de significados compartidos en la interacción humana.

Construir relaciones estables de consideración mutua y de colaboración es un esfuerzo que se extiende beneficiosamente a todos los ámbitos de la actividad escolar. Para cambiar lo que hacemos, tenemos que cambiar lo que pensamos, es decir modificar las percepciones, el entendimiento de la realidad compleja en que intervenimos. Hay un cierto “buenismo” contraproducente en algunas actuaciones de convivencia escolar creyendo que son un añadido dedicación de cierto profesorado comprometido. Es un compromiso de todo el profesorado. La buena convivencia escolar es una exigencia de justicia y se trabaja tanto creando un clima positivo de centro y de aula, como estableciendo relaciones saludables con el alumnado impidiendo que se pierdan en el anonimato, como haciendo con eficacia las labores de tutoría, como proponiendo experiencias atractivas de aprendizaje. La convivencia escolar se nutre de todos los aspectos, tanto explícitos como implícitos, que constituyen la vida de una institución escolar. Solo hay que trabajarlos con eficacia.

Por ello cuando se plantea un marco de formación para la mejora de la convivencia escolar, éste es abierto y, quizá, poco concreto porque será el centro quien tiene que hacer un diagnóstico acertado de su situación y elegir las prioridades de desarrollo. El progreso en la convivencia, como en otros aspectos de la escolarización, es dificultoso y está condicionado por el clima y el contexto en que actuamos. Pero el hecho de que muchas comunidades escolares estén haciendo progresos, aún en circunstancias difíciles, deja espacio para el optimismo.

Marco para la elección de las necesidades formativas:

El Qué de la formación: LOS CONTENIDOS

Incrementar la **competencia individual del profesorado** para:

- Desarrollar un currículo eficaz y atractivo
- Incorporar el desarrollo de las competencias básicas
- Ejercer la tutoría individual y colectiva
- Poner en marcha programas de prevención
- Incentivar programas de mediación entre iguales
- Articular un programa global para el desarrollo de la inteligencia emocional
- ...

Incrementar la **competencia colectiva del centro** para:

- Revisar la cultura colectiva (creencias) y articular un clima positivo de aprendizaje y de convivencia
- Diseñar un currículo que haga el aprendizaje irresistible
- Incrementar la capacidad de dirección y liderazgo en el centro y repartirlos entre todas las personas de la comunidad

El Cómo de la formación: LAS MODALIDADES

Entrenamiento para el desarrollo profesional:

Desarrollo personal

- Actividades estructuradas de aprendizaje
- Apoyo de expertos
- Recoger evidencias de lo que funciona
- Seminarios
- Talleres
- Grupos de trabajo
- Lecturas
- Conferencias

Actividades de apoyo en el centro escolar:

- Desarrollo personal
- Apoyo y aprendizaje entre iguales
- Reflexión y acción en colaboración
- Proyectos de investigación-acción
- Práctica con supervisión
- Coaching entre iguales
- Proyecto de seguimiento y tutorización

Blendedlearning

El Para qué de la formación: LAS FINALIDADES

Mejorar los **aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos y alumnas** en sus componentes:

- Afectivo
- Social
- Cognitivo

Incrementar los **aprendizajes prácticos y funcionales** poniendo énfasis en la siguientes competencias:

- Aprender a aprender
- Competencia comunicativa
- Competencia social y ciudadana
- Autonomía personal

Para conseguir:

- APRENDICES EFICACES DE POR VIDA
- PERSONAS CRÍTICAS Y ASERTIVAS
- CIUDADANOS RESPONSABLES Y PARTICIPATIVOS
- PERSONAS CREATIVAS Y EMPRENDEDORAS

La revisión de los logros: LA EVALUACIÓN

- La calidad del diagnóstico
- El acierto en la elección de los contenidos
- La adecuación de la modalidades de mayor impacto
- La puesta en práctica de las actividades
- El incremento de las competencias individuales (creencias, actitudes y disposiciones, conocimientos y destrezas)
- El incremento de la capacidad colectiva del centro
- El aprendizaje del alumnado

Los contenidos de la formación

3.1 El incremento de la competencia del profesorado

E. Hanushek (2002) afirma que la diferencia entre tener un mal profesor y tener un muy bueno se puede sustanciar en un año de diferencia en los aprendizajes. El alumno con el buen profesor avanza 1,5 en un año, mientras al que le toca con un mal profesor sólo recorre 0,5 en el año. Cuando Hanushek como economista hace sus estudios establece la diferencia entre un profesor muy competente (entre el 5% de los más competentes) y un profesor altamente incompetente entre el 5% de los más incompetentes).

La influencia del profesorado se suele compensar en parte porque el alumnado pasa por profesorado diferente en el mismo año y en años consecutivos. Pero puede suceder que a alguien le toquen profesores entre el 5% de los más incompetentes durante tres años consecutivos y el desastre está servido. O al revés, que tenga la suerte de que le toquen tres consecutivos entre el 5% de los más competentes y el impulso en los aprendizajes será prácticamente imparable. La huella del buen y del mal profesorado se mantiene mucho tiempo después de la experiencia. La investigación afirma que quienes tienen un entorno socio familiar más difícil son aquellos que más se beneficiarían de la misma. La buena noticia es que esta situación se puede cambiar, porque tanto la distribución del profesorado como su calidad y competencia profesional se puede mejorar y convertir en excelente. Es aquí donde entran en juego los programas de formación y de desarrollo profesional.

No hay mucho misterio en lo que hace a un profesor más competente que otro. Hattie (2009), después de revisar cientos de estudios sobre los efectos de la enseñanza, afirma que son determinadas variables las que tienen impacto sobre el aprendizaje del alumnado:

- **El reto y el estímulo permanente al alumnado**

Desde los primeros experimentos de Rosenthal en 1965, se han ido consolidando las evidencias de que las expectativas del profesorado tienen un efecto potente en los aprendizajes del alumnado (Hattie, 2009). Sin embargo, la clave reside en cómo transmiten esas altas expectativas, por ejemplo, a través del elogio o de la aprobación.

C. Dweck (2010) ha demostrado que los alumnos a veces utilizan atajos para evidenciar su valor en determinadas tareas de aprendizaje. O adoptan un interés por los resultados (performance) o por el dominio de la materia (mastery). Los alumnos con una orientación hacia los resultados, quieren demostrar a toda costa su capacidad para hacer la tarea, para obtener una buena nota y para sacar mejor resultado que los demás. Los alumnos que tienen una orientación hacia el dominio de la materia, se implican en un aprendizaje profundo y quieren aumentar su competencia en la materia. La finalidad es bien diferente en ambos casos.

Numerosos estudios señalan que la orientación por el saber o por el dominio de la tarea suscita el interés y propician un aprendizaje profundo. Por el contrario, estos mismos estudios argumentan inicialmente en contra de la orientación hacia los resultados porque entraña dos creencias básicas: la primera es que se necesita una gran inteligencia para tener éxito y la segunda es que el éxito hay que obtenerlo sin gran esfuerzo, sin despeñarse. Estas creencias generan ansiedad cuando uno se enfrenta a tareas complejas o inciertas y los alumnos tratan de esconder su incompetencia para no demostrar debilidad y no piden ayuda. Creen que los otros les juzgarán menos competentes de lo que son y les lleva a

hacer menor esfuerzo, a rehuir la ayuda, a posponer las tareas y a evitar las tareas difíciles. Por el contrario, la inclinación genuina hacia el aprendizaje se basa en creencias positivas como que el esfuerzo sostenido conduce al éxito, la conciencia de los beneficios de solicitar y recibir ayuda y apoyo. Estas creencias positivas estimulan la solicitud de ayuda y de apoyo.

Dweck (2006) aconseja al profesorado que evite referencias a la inteligencia o capacidad de los alumnos, las comparaciones sociales y las críticas personales y que les animen a evaluar su propia competencia y prestar atención a los comentarios del profesor. El profesorado debe insistir en que los fallos y los errores son normales en el aprendizaje y en que se puede sacar mucho provecho de ellos.

- **La creación de entornos positivos de aprendizaje.**

El hecho de tener altas expectativas sobre el alumnado, muchas veces no se traduce en éxito académico ni en adaptación al entorno de modo automático. Hay otras variables que combinadas con esta pueden tener un efecto agregado como es la relación que establece el profesorado con el alumnado. Hay profesores de corte tradicional que tienen grandes expectativas pero que no se acompañan de una buena relación porque creen que la relación personal con el alumnado y la creación de un buen clima de aula caen fuera de sus obligaciones profesionales. Por el contrario, hay profesores que se empeñan en ser colegas de sus alumnos y alumnas, pero en este empeño pierden de vista la exigencia por la tarea, por los contenidos académicos y por las conductas razonables. También los hay, pocos afortunadamente, que les importa un bledo tanto la tarea como la relación y pasan olímpicamente de su obligación moral como educadores. Y por último, están aquellos, una gran mayoría, que conjugan adecuadamente una gran exigencia, acomodada a la capacidad de cada alumno y alumna con una actitud constante de apoyo y consideración. Se ha consolidado en la investigación el prototipo de profesor exigente y empático como cualidades del profesorado eficaz que es capaz de establecer altas expectativas y de apoyar el crecimiento del alumnado. Una vez más J. Hattie (2009) en su meta-análisis otorga veracidad a esta evidencia diciendo que hay una gran correlación entre eficacia del profesorado y una buena relación con el alumnado. Las variables de eficacia en este tipo de relación están asociadas a la no directividad (impulsar actividades y estrategias iniciadas por el alumno/a), la empatía, la cordialidad y el énfasis en el uso de las hipótesis, análisis, relaciones de causalidad...

- **Los objetivos de aprendizaje son claros y manifiestos, se sabe qué hacer, cuándo y por qué. Se instrumentan un conjunto de estrategias para conseguirlos.**

Por último, la investigación ha dado muchas vueltas para identificar qué estrategias son más adecuadas para determinados grupos de alumnos de cierta procedencia étnica o estatus familiar y no ha encontrado evidencias suficientes de que unos métodos sean mejor que otros en los procesos de diferenciación. Lógicamente el conocimiento previo y las actitudes y las disposiciones de los que aprenden determinan el punto de partida en el viaje del aprendizaje. Por ejemplo, cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo en vez del competitivo, sacan provecho tanto los grupos con mayores carencias como los más normalizados. La diferenciación didáctica hace que el profesorado eche imaginación para incorporar al aprendizaje a los más refractarios con estrategias más cercanas, más motivadoras, más sofisticadas. Pero estas estrategias también funcionan con éxito con otro tipo de alumnado que está socializado en prácticas más rutinarias.

Lo que se requiere para asegurar la eficacia es el uso inteligente y competente de las estrategias que funcionan. Tiene que haber una selección y un uso intencional de esas es-

trategias en función de los objetivos pretendidos. El que el alumnado sea poco a poco consciente y entienda lo que se quiere conseguir y las estrategias de aprendizaje que van a garantizar el éxito es un elemento añadido de eficacia, la meta cognición. Alguna vez hemos oído que el profesorado tiene que trabajar con dos pantallas de modo simultáneo: una en la que se barajan los objetivos con los contenidos, procedimientos y actitudes del episodio o tarea de aprendizaje y otra en que se va haciendo conscientes a los alumnos de sus propios procesos de aprendizaje. El carácter intencional es otra variable de éxito en la actuación del profesorado.

3.2 El incremento de la competencia colectiva del centro

El conocimiento se ha convertido en el primer medio de creación de valor económico y social por encima del resto de los factores tradicionales, por lo que su gestión se ha convertido en una tarea fundamental de los directivos. Su gestión estratégica se preocupa de entender las causas y fuerzas que explican la diferencia de actuación entre organizaciones, en nuestro caso, las escuelas, que es el resultado de los diferentes conocimientos acumulados y de la diferente capacidad para desarrollar y aplicar el conocimiento en situaciones concretas.

La primera preocupación de toda organización es atraer gente competente o, en su defecto, hacerlos competentes, es decir, con capacidad para resolver los problemas que se presentan. Esto requiere aprendizaje individual. Sin embargo una organización poblada por personas competentes no es necesariamente una organización competente de modo automático. También en el asunto que nos ocupa, la convivencia escolar, la competencia colectiva tiene que aprenderse y se manifiesta en los cambios organizativos de diferente nivel y de diferente grado de dificultad. (Swieringa y Wierdsma, 1992).

- Pueden afectar a las reglas de funcionamiento, a aquello que podemos o debemos hacer. No se cuestionan los principios ni las creencias. Los cambios no afectan a la cultura, estructura, estrategia... pero afectan a los modos de hacer. Ponen en cuestión el modo de hacer las cosas y no el por qué. Es un aprendizaje de 1º orden.
- Cuando se cuestiona la justificación de las normas, necesitamos un aprendizaje de 2º orden que afecta al entendimiento de las asunciones básicas y se manifiesta mediante conflictos y contradicciones en el grupo. Dan lugar a problemas sustantivos que se deben afrontar con diálogo y debate sosegados. A veces tenemos la tentación de escapar, o bien no haciendo nada o a través de la acción frenética y acelerada. Problemas de esta índole no resueltos llevan a la apatía y a la aceptación de la incompetencia colectiva.
- Un último nivel de aprendizaje tiene lugar cuando sometemos a discusión los principios en que se basa nuestra actividad: los valores que guían nuestra actuación y el papel que debe jugar la escuela en esta sociedad. Es un aprendizaje de 3º orden. Pone en cuestión los fundamentos básicos de la organización escolar y se pregunta el para qué de la institución escolar.



La preocupación por la seguridad y el orden en las escuelas ha puesto en marcha programas que van desde los programas de prevención hasta la mediación entre iguales. Todo puede contribuir a proporcionar un clima seguro y eficaz para el aprendizaje, pero estas medidas carecen de efectividad si no tienen en cuenta la globalidad de las actuaciones escolares y no se orientan a desarrollar hábitos de conducta saludables, tanto para las personas como para el entorno escolar. El desarrollo de hábitos se fundamenta en las destrezas de la empatía y de la autodisciplina. Sin estas destrezas podemos correr el riesgo de optar por instituciones escolares opresivas, con conductas basadas en el miedo al castigo en vez de en la responsabilidad. Los niños y jóvenes tienen que aprender a:

- Tomar decisiones con responsabilidad y a poner las cosas en perspectiva.
- Posponer la gratificación inmediata y persistir en el esfuerzo a pesar de las dificultades.
- Desarrollar un conjunto de valores positivos que orienten sus actuaciones (respeto, responsabilidad, justicia, tolerancia, solidaridad...)
- Aprender a actuar con responsabilidad, asumiendo las consecuencias que se derivan de sus actos.
- Desarrollar estas destrezas, en un ámbito de comprensión que acepte los fallos y los errores.

El entorno actúa muchas veces a la contra. Hay jóvenes que viven en un mundo conflictivo, con desigualdad de oportunidades, con aceptación de las conductas violentas para el logro expeditivo de los objetivos, con unos niveles de tolerancia y solidaridad escasos guiados por el triunfo individual. La sociedad se mueve por la seducción de los bienes materiales y por las gratificaciones instantáneas. Las contradicciones entre lo que decimos y lo que

viven son patentes. La única intervención posible es minimizarlas en el entorno que está bajo nuestro control, el entorno escolar. Los niños son el reflejo de los adultos con quienes conviven. Por eso la comunidad escolar debe ser una plataforma experimental donde se pongan en práctica todos aquellos valores que consideramos importantes para ser generalizados. Para que el propósito de una educación integral traspase las declaraciones programáticas, las comunidades escolares deben convertirse en ejemplo viviente de aquello que predicán. Deben establecer con claridad los valores asumidos que guían las conductas. Los adultos deben dar ejemplo en sus relaciones mutuas y en las que establecen con los alumnos. El alumnado debe tener la oportunidad de regirse de modo democrático en las aulas y en la escuela.

Las escuelas que afrontan los problemas como retos, las escuelas que aprenden, no sólo son capaces de aprender sino de aprender a aprender. No solo son capaces de ser competentes en lo que hacen sino de permanecer competentes, corrigiendo disfunciones que se producen, por ejemplo, en el entendimiento y en la gestión de la convivencia escolar. Demuestran esta competencia a través de la adaptación continua, a la vez que conservan su propia identidad y dirección, la capacidad de desarrollo permanente, la orientación a la resolución de problemas, el aprendizaje relacionado con el trabajo diario y el aprendizaje en grupos, de modo colectivo.

- **Las modalidades de la formación**

Los coordinadores de actividades de formación deben ser capaces de responder a las necesidades del profesorado y de sus centros, desarrollando el conocimiento, las destrezas y la actuación profesional de los implicados. El desarrollo personal (de uno mismo) es el eje fundamental y se encuentra en el centro de las otras dos dimensiones, de acuerdo al siguiente esquema:



La dimensión FINALIDADES (línea diagonal, de arriba a abajo, de izquierda a derecha):

- Desarrollo para la actuación profesional: conocimientos, destrezas, actitudes... relacionadas con la tarea, pero que se adquieren fuera del ámbito habitual de trabajo.
- Desarrollo de uno mismo como profesional y como persona.
- Desarrollo de la actuación profesional: el comportamiento en el ejercicio de la tarea.

La dimensión MEDIOS Y ESTRATEGIAS (línea diagonal, de abajo a arriba, de izquierda a derecha):

- Experiencias de aprendizaje proporcionadas por expertos, principalmente, aunque no exclusivamente. Desarrollo de conocimientos y destrezas.
- Desarrollo de uno mismo ligado a la ampliación de conocimientos, destrezas y mejora de la actuación.
- Apoyo entre iguales para la mejora de la actuación, sin excluir la adquisición de conocimientos y destrezas.

Las actividades tipo A hacen referencia a las formas tradicionales de educación y entrenamiento. Consisten primordialmente en recibir el “conocimiento acumulado”, a través de expertos que tienen un mayor acceso al conocimiento que se deriva de la política educativa, del acceso a investigación relevante y de una experiencia dilatada. Las modalidades utilizadas son normalmente cursos que se realizan fuera del marco de la actividad profesional.

Las actividades tipo B guardan relación con modalidades más cercanas a la práctica profesional y tienen lugar en el centro escolar o en ámbitos próximos al centro escolar. Su diseño y realización van ligados a necesidades expresadas por los mismos protagonistas.

Colocando los “medios” y las “finalidades” en los ángulos superiores se obtiene un marco en el que caben casi todas las formas de aprendizaje profesional:

- **Entrenamiento (Actividades de aprendizaje estructuradas):** Actividades de aprendizaje impartidas por expertos. (Información previa para una actuación, desarrollo de destrezas, puesta al día en determinados temas...)
- **Aprendizaje cooperativo (Compartir conocimientos y estrategias):** El desarrollo que se produce con el apoyo de colegas que están en la misma situación. (Grupos de discusión, visitas de observación a otras escuelas, grupos de estudio y trabajo, grupos en torno a un proyecto...) El proceso de compartir el conocimiento requiere cooperación y se relaciona directamente con la discusión de ideas y la observación de la acción directa, pero no llega a un proceso de investigación sistemático.
- **Apoyo mutuo entre colegas (Acción y reflexión en colaboración):** El desarrollo de la actuación profesional contando con el apoyo de iguales. (Entrenamiento mutuo, investigación-acción en colaboración, tutorización mutua como proceso sistemático...)
- **Apoyo individualizado del experto (Entrenamiento y asesoramiento):** Apoyo procurado por un experto para la aplicación práctica de destrezas o para la resolución de problemas de la práctica. (Observación por parte de un asesor, consultoría al equipo directivo sobre un problema práctico...)

Las actividades de desarrollo personal (de uno mismo) pueden darse en cada una de las cuatro modalidades. El entendimiento de para qué sirven estas dos modalidades son esenciales en el momento de la planificación. Las actividades del tipo B tienen un gran potencial para modificar las actuaciones individuales, la estructura y la cultura de un centro. También pueden pecar de tener visión limitada y estar separadas de las perspectivas teóricas y de prácticas asentadas como positivas en otras partes. Las modalidades, normalmente lejanas, del tipo A producen aprendizajes que casi siempre fallan a la hora de hacer la transferencia al ámbito de actuación. Si se hacen bien pueden evitar tener que reinventar la rueda y favorecen la claridad en los propósitos y en la actuación en consonancia con los resultados de la investigación y de la experiencia positiva acumulada.

A pesar de que la tipología establece elementos claros de diferenciación, se dan en la realidad mezclas variadas con intervenciones mixtas. Por ejemplo, un grupo de trabajo que funciona de modo autónomo y que cuando encuentra un obstáculo acude puntualmente a la ayuda de un experto. Un curso realizado fuera del ámbito escolar, que incluye como uno de los elementos del programa la realización de un proyecto para dar respuesta a una necesidad sentida y experimentada por el centro y el proyecto es asesorado por los compañeros/as del grupo y por un asesor externo.

Es difícil categorizar los modelos de intervención en formación del profesorado, porque cuando utilizamos etiquetas de actuaciones formativas como “curso”, “seminario”, “grupo de trabajo”, “asesoría a centro”, “consultoría”, “sesión de formación”, “investigación-acción”, “aprendizaje experiencial”... estamos utilizando términos de gran ambigüedad semántica. Para ello habría que llegar a un acuerdo operativo sobre el significado de cada cosa. De todo ello podemos concluir que la elección de estrategias de formación no es neutra. La elección de determinadas modalidades formativas contribuye sustancialmente a determinados resultados de aprendizaje.

Es importante en la actualidad considerar la eficacia de mezclar actividades off-line y actividades on-line. Lo que se ha dado en llamar “blended learning” como una mezcla de actividades, no es solo un futuro prometedor sino un presente consolidado con muchos programas de formación. El trabajo en línea permite desarrollar desde las actividades consideradas más clásicas – conferencias, cursos, programas de entrenamiento...- hasta las más avanzadas de aprendizaje experiencial – aprendizaje en el trabajo, e-coaching, e-mentoring, shadowing, observación mutua, equipos de trabajo en colaboración -.

- **El aprendizaje del alumnado**

La enseñanza es una actividad programada para producir aprendizajes. Últimamente conviven muchas teorías del aprendizaje pero no están claras las relaciones entre ellas. Al igual que en la Física, las nuevas teorías se incorporan a las anteriores acumulando los efectos explicativos. Las nuevas teorías tienden a explicar mejor que las anteriores algunas cosas pero no otras que se explican bien por las ya conocidas. Coexisten las siguientes explicaciones del aprendizaje:

- **Aprender es hacer asociaciones:** El aprendizaje es el resultado de hacer asociaciones. Un cierto estímulo se asocia con una respuesta particular, que puede a su vez actuar como un nuevo estímulo. El aprendizaje es una concatenación de asociaciones. Los fallos de aprendizaje consisten en no hacer las correctas asociacio-

nes que se corrigen reforzando los vínculos débiles. Esta teoría es adecuada para explicar ciertas asociaciones, pero hay otros tipos más complejos de aprendizaje que no se explican con esta idea del estímulo y la respuesta.

- **Aprender es actividad con sentido:** El aprendizaje es un proceso activo más que pasivo, pero las teorías constructivistas son teorías que explican lo que sucede cuando se produce aprendizaje y no teorías sobre lo que hay que hacer para que se produzca aprendizaje. No hay una contradicción en tener una visión constructivista del aprendizaje y creer que el aprendizaje pueda tener lugar con los alumnos en roles “pasivos” en situaciones de aprendizaje. Lo importante es la actividad mental.
- **Aprender es participar:** Las visiones anteriores contemplan el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimiento, actitudes o destrezas. Pero hay aprendizajes que no se ajustan a esta idea bien. Por ejemplo el aprendizaje de una profesión, se hace aprendiendo conocimiento y destrezas pero también acomodándose a la profesión existente. Es difícil describir este tipo de aprendizaje implícito. La idea de aprendizaje como participación es interesante para ver como lo aprendido en un contexto se puede aplicar o no, en otro (transferencia).

Cada perspectiva explica bien un aspecto del aprendizaje, pero deja de explicar otros aspectos importantes. Quizá un día tengamos una gran teoría global que explique todo, pero estamos lejos de esa realidad. Por tanto, debemos adoptar una postura pragmática y ser flexibles en las maneras en que contemplamos el aprendizaje, utilizando perspectivas diferentes en situaciones diferentes. Aunque nos pongamos de acuerdo sobre qué es el aprendizaje, este acuerdo nos da pocas pistas de cómo incentivarlo. Aún en el caso de que se planifique muy bien la experiencia de aprendizaje por un profesor experto, la mayoría de las veces el resultado de lo que se aprende no es el esperado. Es casi imposible adivinar qué se aprende con cada experiencia propuesta de aprendizaje.

En una iniciativa reciente de incorporación del alumnado al entendimiento y al diseño de sus oportunidades de aprendizaje, los centros escolares Harris (Harris Academies) situados en áreas urbanas del sur de Londres, donde el fracaso escolar había sido endémico y la educación ofertada se había convertido en un servicio de mala calidad para muchos jóvenes, se les plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cómo será el aprendizaje en nuestros centros dentro de 3 años?
- ¿Qué hay que hacer para asegurar el crecimiento y la mejora continua?
- ¿Cómo pueden alumnado y profesorado juntos crear un nuevo diseño de aprendizaje?

Para responder a estas preguntas crean una comisión de alumnos y alumnas de los distintos centros de la federación en un intento radical de mejora de la motivación y de la implicación en el aprendizaje. Se da el poder a los jóvenes y a los adultos para trabajar en colaboración con un objetivo clave: descubrir y compartir lo que significa hacer el aprendizaje motivador y eficaz a la vez.

El enfoque, liderado por los jóvenes estudiantes, es investigar sobre el aprendizaje. Se tenta alumnos han sido encargados de convertirse en “líderes del aprendizaje”, asumiendo la responsabilidad del proceso de descubrimiento que incluye probar nuevas modalidades

de aprendizaje en sus centros. Muchas personas tienen constancia del proceso y contribuyen de alguna manera al mismo. Los responsables de la federación respaldarán las conclusiones de la comisión, que trabaja de acuerdo a las siguientes características:

- **Colaboración:** La comisión promueve oportunidades de trabajo conjunto entre alumnado y profesorado en el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de las experiencias de aprendizaje. Se trata de modificar las relaciones de coexistencia entre alumnado y profesorado y transformarlas en colaboración y participación genuina.
- **Aprendizaje:** La comisión se centra en el aprendizaje. Los alumnos indagan cuándo y cómo el aprendizaje es más atractivo y eficaz. El profesorado tiene la oportunidad de aprender en colaboración con el alumnado y con expertos.
- **Fuentes de evidencia:** La comisión obtiene su conocimiento sobre el aprendizaje de la práctica en los centros, de los expertos. Alumnado y profesorado trabajan juntos para crear nuevo conocimiento para mejorar el aprendizaje probando ideas con proyectos prácticos.

En su recorrido de investigación han llegado a las siguientes ideas clave para orientar los aprendizajes. Están relacionadas con cuatro elementos clave del proceso: el alumno/a, el profesor/a, el contenido y las relaciones.

ALUMNADO	Se produce una motivación profunda y duradera hacia el aprendizaje cuando:	
	1	Los que aprenden exploran y entienden el “cómo” del aprendizaje.
	2	El alumnado asume la responsabilidad y el control de su aprendizaje y de sus resultados.
	3	Los que aprenden tienen papeles de responsabilidad en el aprendizaje y éxito de otros.
	4	El alumnado elabora productos valiosos mediante el proceso de aprendizaje.
PRO-FESORADO	El papel profesional en los centros requiere que:	
	5	El profesorado es especialista en facilitar el aprendizaje- expertos no solo en sus asignaturas sino en el aprendizaje y en el diseño de tareas de aprendizaje -.
	6	El profesorado introduce y organiza variedad en los aprendizajes.
CONTENIDO	Los jóvenes se enganchan a un currículo en el que:	
	8	El aprendizaje combina de modo explícito los contenidos de las materias con el desarrollo de destrezas y cualidades personales.
	9	El aprendizaje desarrolla la curiosidad hacia lo desconocido y conecta con sus intereses y experiencias.
	10	El aprendizaje es profundo, basado en la investigación y práctico.
RELACIONES	Cambiar el modo en que profesorado y alumnado trabajan juntos supone:	
	11	Hay colaboración entre ambos que inspira y motiva.
	12	Un diseño conjunto de las experiencias de aprendizaje en su concepción, su puesta en práctica y su evaluación.

- Criterios de evaluación

Muchos profesionales han considerado la formación como un derecho personal como profesionales comprometidos, pero cada vez más se cuestiona ese derecho si no va orientado a mejorar los aprendizajes del alumnado a quien sirven. Cantidades ingentes de esfuerzo y de presupuesto se han esfumado en actividades de formación que quería el profesorado pero que tenía escaso impacto en su acción profesional, y por ello, en el aprendizaje del alumnado. Por ello se necesita una evaluación que dé cuenta del logro de los objetivos planteados en cada programa de formación. Para ello podemos utilizar la parrilla de 5 niveles para la evaluación de la formación para la convivencia que nos propone T. Guskey.

La evaluación implica recoger información sistemática que cualifique la toma de decisiones. La tarea principal consiste en decidir qué información es necesaria y cómo se puede recoger. La toma de decisiones basada en una información rigurosa supera con creces a aquella que se hace con limitado conocimiento de la situación. La información ayuda a la organización escolar a ser más inteligente, a resolver sus problemas con mayor eficacia y satisfacción. La competencia individual se multiplica en un contexto social que permite y estimula que las personas aprendan unas de otras y propicia la interacción inteligente de los profesionales, desarrollando la inteligencia colectiva.

Nivel de evaluación	Preguntas	Información	Objeto de evaluación	Uso de la evaluación
1. Reacción de los participantes	¿Les gustó? ¿Fue un tiempo bien utilizado? ¿Los materiales eran valiosos y coherentes? ¿Será útil? ¿La dirección apoya la iniciativa? ¿La infraestructura fue adecuada?	Cuestionario al final de la sesión	Satisfacción inicial con la experiencia	Mejorar el programa de formación
2 Aprendizaje de los participantes	¿Aprendieron los participantes los conocimientos previstos? ¿Desarrollaron las destrezas necesarias? ¿Modificaron sus actitudes y disposiciones?	Pruebas de lápiz y papel Simulaciones Demostraciones Reflexiones de los participantes Portafolios Diarios de aprendizaje	Nuevo conocimiento, destrezas y actitudes de los participantes	Mejorar el contenido, el formato y la organización del programa
3 Apoyo institucional y disposición al cambio en el centro	¿Cuál fue el impacto en el centro? ¿Modificó las rutinas y el clima del centro? ¿La implementación fue promovida y apoyada? ¿El apoyo fue visible? ¿Los retos y problemas se resolvieron con rapidez y eficacia? ¿Se contó con suficientes recursos? ¿Se reconocieron y se compartieron los éxitos?	Notas y actas de las reuniones de seguimiento Cuestionarios Entrevistas estructuradas con los participantes en el programa Portafolios	El compromiso, la facilitación, el apoyo y el reconocimiento de la organización	Documentar y mejorar el apoyo de la organización Informar los futuros esfuerzos de cambio
4 Uso del nuevo conocimiento y destrezas	¿Aplicaron los participantes los nuevos conocimientos y destrezas?	Cuestionarios Entrevistas estructuradas con los participantes en el programa Portafolios Observación directa Grabaciones de audio y/o video	Grado y calidad de la puesta en práctica. Transferencia del aprendizaje	Documentar y mejorar la puesta en práctica del programa

5 Resultados en el aprendi- zaje del alumnado	¿Cuál fue el impacto en el alumnado? ¿Mejoró los resultados de aprendizaje? ¿Influyó en el bienestar físico y emocional del alumnado? ¿El alumnado tiene más confianza y seguridad en sí mismos como aprendices?	Datos del alumnado y del centro Cuestionarios Entrevistas estructuradas con las familias, el alumnado...	El aprendizaje del alumnado: Cognitivo (Resultados y competencia) Afectivo (Actitudes y disposiciones) Social (Inteligencia interpersonal)	Demostrar el impacto real de la formación Mejorar el programa
---	---	--	---	--

7.- Bibliografía:

- Bolívar, A. (2012): Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Ed. Aljibe, Málaga
- Campo, A., Fernández, A., Grisaleña, J. y Zaitegi, N. (2012): Herramientas para directivos escolares II. WoltersKluwer, Madrid
- Campo, A. Fernández, A. y Grisaleña, J. (2006): " La convivencia escolar en los centros escolares." RIE, nº 38/II, 2006.
- Dweck, C. (2006): Mindset. New York, Random House.
- Dweck, C. (2010). Social Development. In P. Zelazo (Ed.). Oxford Handbook of Developmental Psychology. New York: OxfordUniversity Press.
- Guskey, T. (2006): Evaluating Professional Development. Corwin Press, Thousand Oaks
- Harris Academies. <http://www.harrisfederation.org.uk/>
- Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, New York.
- Hanushek, E. (2002): Teacher quality. Hoover Press, 2002.
<http://www-hoover.stanford.edu/publications/books/teacher.html#toc>
- Hanushek, E. (2005). Economic outcomes and school quality. Education Policy Series. UNESCO. <http://www.smec.curtin.edu.au/iae/>
- Pring, R. and Pollard, A. (2011): Education for All: Evidence from the past, principles for the future. TLRP. www.tlrp.org/educationforall.
- Reynolds, D. (2010). Effective Teaching. Evidence and Practise. London: Sage.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992): Pygmalion in the classroom. New York, Irvington.
- Timperley, H. (2009) Teacher professional learning and development, Educational Practices Series, disponible en www.educationcounts.govt.nz/themes/BES
- Timperley, H. (2011) Realizing the Power of Professional Learning. London: OUP.

DISEÑAR LA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA: EL PAPEL DE LOS ITINERARIOS Y LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN.

Eloísa Teijeira Bautista.



Orientadora en el CPI de A Ribeira. Torneiros en Porriño (Pontevedra).

Fué asesora de educación en valores del CFR de Vigo, es colaboradora habitual del grupo de investigación INTER de la UNED, forma parte de la Asociación CONVIVES y de la Red Española de Aprendizaje-Servicio.

La diversidad implícita en cada uno de los sectores que forman parte de la comunidad educativa de un centro (alumnado, profesorado, familias, personal no docente, entorno) y de los escenarios de convivencia que día a día se generan en cada una de dichas comunidades, evidencia la complejidad de las necesidades de formación que en ellas surgen.

Este artículo se propone presentar una reflexión sobre la formación continua del profesorado para educar en convivencia y, particularmente, de cómo puede diseñarse esta formación y del papel que los itinerarios y modalidades desempeñarán en ella.

UNA MIRADA AL PLANTEAMIENTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA MEDIANTE ITINERARIOS DE CONTENIDOS Y MODALIDADES DE FORMACIÓN

Una revisión meramente superficial de las propuestas (consultables en la web) de las administraciones educativas de las diversas Comunidades Autónomas sobre la formación continua del profesorado, evidencia algunas conclusiones significativas: únicamente la administración del País Vasco une globalmente formación con innovación educativa. Además, la mayoría de ellas plantea, como elemento central de la formación, una variedad de modalidades a las que el profesorado puede acceder (grupos de trabajo, seminarios permanentes, formación en centros,...) que pueden interpretarse como equiparables y reduce el concepto de itinerario, cuando

lo cita, a itinerarios de organización de contenidos de formación (como en el caso de la administración de Asturias). No obstante, en casi todos los casos se incluye como una opción de modalidad, la formación desde la propia práctica (proyectos de formación en centros o similares). En algunos casos, la “declaración de intenciones” sobre la formación continua, y su concreción en propuestas, parecen no responder al mismo modelo de formación.

En cuanto a la situación que la formación para educar en convivencia tiene en los planes de formación del profesorado, parece que ha perdido la relevancia que tenía años atrás y, de manera general, ya no se plantea como línea prioritaria de formación.

Analizar el papel que desempeñan, en la formación continua, las modalidades y los itinerarios de formación citados, sugiere partir del planteamiento de dos interrogantes:

- a) ¿Cuál es el rol del profesorado en la educación? ¿Es un teórico, un práctico, un profesional crítico?
- b) ¿Cuál es la finalidad de su formación continua?

Más allá del debate teórico sobre la racionalidad en la que nos situemos, la observación de la práctica educativa y de las experiencias de formación en nuestro entorno educativo, concluye que, al menos, (aunque en distinta proporción) conviven dos modelos:

- a) la del profesorado que asume el papel de práctico de los planteamientos que los “técnicos” proporcionan.
- b) la del profesorado que, desde un rol de profesional reflexivo y crítico, asume el análisis de su propia práctica y el diseño de procesos de mejora.

El modelo de formación que necesitan y demandan estos dos tipos de profesorado difieren. Las necesidades del primero pueden satisfacerse mediante propuestas de formación en la que expertos transmiten información. En este caso, la oferta de diversas modalidades de formación y el planteamiento de itinerarios de contenidos puede responder a dichas necesidades. En el caso de los segundos, sin embargo, sus necesidades sólo pueden ser satisfechas mediante un diseño de formación que parte de la propia práctica y en el que el profesorado utiliza la reflexión sobre la misma para identificar los elementos de mejora y buscar la manera de aprender para llevarla a cabo. Las modalidades de formación no son, en este caso, igualmente equiparables (la formación en centros es el punto de partida de la formación y el resto de modalidades son recursos a los que el profesorado puede acceder) y los itinerarios de contenidos no responden a los itinerario de formación que el planteamiento de dicha formación demanda.

Por otra parte, interrogarnos sobre la finalidad última de la formación continua del profesorado nos plantea también una dicotomía de respuestas. La primera de ellas es la que se propone como objetivo terminal la enseñanza al profesorado o, en el mejor de los casos, el aprendizaje de éste. La segunda, en relación directa con la visión crítica del rol del profesorado, busca como finalidad la mejora del aprendizaje del alumnado.

La toma de posición, implícita o explícita, sobre estas dos cuestiones, es determinante para decidir qué modelo de formación estamos proponiendo.

OTRO MODELO DE ITINERARIO Y OTRO PAPEL DE LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN EN CONVIVENCIA.

En coherencia con un modelo de convivencia positiva, proactiva, que supone un fin en sí misma, es inevitable optar por el papel reflexivo y crítico del profesorado y por su implicación en el diseño del itinerario de su propia formación. No en vano, Philippe Perrenoud señala

en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar”¹, que una de las competencias necesarias para la formación docente es la de organizar la propia formación.

Esta organización de la propia formación continua plantea el itinerario de formación como un camino de formación complejo, inacabado, que se va construyendo con la propia práctica y que, inevitablemente, constituye una labor conjunta del equipo de profesores y profesoras que comparten los mismos escenarios de convivencia.

Desde este enfoque que acabamos de esbozar, los equipos docentes deberán analizar e indagar sobre qué recursos pueden proporcionarles información, guía, apoyo,... para construir su propio conocimiento, para aprender. Tomando como modelo lo que, desde las tecnologías de la información y la comunicación, se denomina PLE (Personal Learning Environment, o entornos personalizados de aprendizaje), las distintas fuentes de información y comunicación que constituyen el entorno virtual y no virtual del equipo docente constituirán, entonces, los recursos de partida que contribuirán a su formación y que deberán ir ampliándose con el propio aprendizaje. Las distintas modalidades de formación que ahora mismo se plantean, desempeñarán distintos papeles: la formación en centros será el punto de partida de la formación y el resto de modalidades, recursos a los que el profesorado puede acceder durante el recorrido de su itinerario formativo.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA EL DISEÑO DEL PROPIO ITINERARIO DE FORMACIÓN

Diseñar el propio itinerario de formación exigirá, al equipo de profesorado, dotarse de instrumentos para la reflexión y la toma de decisiones. A continuación se sugieren algunos de ellos:

El primero tiene relación con cómo se aprende. Saber cómo aprendemos, cómo aprende el alumnado, en este caso a convivir, es un saber que nos proporciona no sólo la propia teoría de la educación sino la simple recuperación del recuerdo de nuestros propios aprendizajes:

Si analizamos qué fue más significativo en los procesos que nos llevaron a aprender a lo largo de nuestra vida, podemos concluir que hay experiencias indispensables que hemos tenido que vivir para aprender (dejando de lado múltiples estrategias, motivaciones, etc.). Así, podemos identificar que:

- a) Hemos tenido que practicar en situaciones auténticas (reales o simuladas)
- b) Ha sido necesario la ayuda de expertos (personas o materiales), excepto en el caso de aprendizajes muy simples.
- c) Ha contribuido de forma relevante al aprendizaje, la observación crítica de la práctica de otros (expertos y no expertos)

Si es así como aprendemos, si es así como el alumnado va a aprender, las experiencias que el profesorado tiene que proporcionarles van a exigirles una serie de habilidades, de saberes etc. que tendrán que desarrollar como profesionales, que tendrán que aprender. Y por tanto, también como aprendices, el equipo de profesores y profesoras ha de interrogarse sobre:

- A. ¿Qué experiencias necesitamos vivenciar para formarnos en convivencia, para poder educar en y para convivir? ¿de qué manera podemos experimentarlas?
- B. ¿A qué recursos (personales o materiales) expertos podemos/necesitamos recurrir para recabar información que podamos transformar en conocimiento, para que nos guíe en la adquisición de diferentes habilidades,...?
- C. ¿A quiénes podemos observar y con qué elementos de análisis crítico?

¹ Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Las respuestas a estas preguntas le servirán para ir construyendo su propio itinerario formativo y resulta evidente que no podrá recurrir únicamente a la selección de las modalidades de formación tal y como antes se describieron.

Puede intuirse que experiencias como la observación crítica de la práctica de otros, la autoevaluación, la confrontación de ideas, el análisis de la propia práctica, la reflexión conjunta, la experimentación, el intercambio de experiencias, etc. van a constituir recursos fundamentales en el itinerario formativo.

En segundo lugar, el profesorado comparte escenarios de convivencia con otros adultos que tienen también responsabilidades en la educación en convivencia del alumnado. El personal no docente, las familias, los adultos del entorno, tienen también necesidades de formación que en algún punto, han de encontrarse con el itinerario de formación profesional de los profesores y profesoras y que será necesario abordar.

La formación del profesorado para educar en convivencia en diversos escenarios educativos (con diversidad de situaciones familiares y sociales, con profesorado con distinto tipo de formación, con distinto tipo de asunción de la responsabilidad de esta formación y de esta tarea profesional, etc.), apunta, pues, a que estamos hablando de un proceso complejo, al que no podemos responder con un itinerario simple, cerrado e igual para todos, ni con unas modalidades de formación intercambiables.

La construcción del itinerario de formación por el propio profesorado, le exige habilidades de reflexión como profesionales formados. Tres podrían ser, al menos, los interrogantes que el profesorado debería plantearse, de manera continua, para ir construyendo su itinerario de formación en convivencia:

- 1) ¿Cuáles son las **necesidades educativas** que nos plantea el **escenario de convivencia** en el que tenemos que educar en éste momento?

En relación a	La educación EN la convivencia (clima y cultura de convivencia)	
	La educación PARA la convivencia (desarrollo de la competencia social y la ciudadanía activa del alumnado)	
	La educación para la gestión pacífica de los problemas de convivencia.	

- 2) ¿Qué **competencias** nos exigen las anteriores necesidades como **profesorado** (colectiva e individualmente)?, en relación a:

Habilidades personales: emocionales, comunicativas, etc.: SABER SER Y SABER CONVIVIR.	
Conocimientos epistemológicos (teoría sobre convivencia) y de escenarios de convivencia: SABER comprensivamente.	
Habilidades pedagógicas y didácticas para educar en convivencia positiva: SABER HACER.	
Habilidades para la innovación y el trabajo colaborativo: SABER CONOCER Y SABER EMPRENDER.	

- 3) ¿Qué **itinerario formativo** necesitamos ir recorriendo para adquirir las anteriores competencias?:

¿Qué tipo de experiencias de formación necesitamos tener?	
¿A qué recursos (personales y/o materiales) expertos necesitamos recurrir?	
¿Cómo y a quien podemos observar (directa e indirectamente) de forma crítica?	

En este proceso que intentamos esbozar, quedan muchos aspectos que concretar y que superan la pretensión de éste artículo: el papel del asesor de procesos de formación, la relación entre la investigación universitaria y el rol del profesorado en la escuela como constructor de conocimiento profesional, los cambios necesarios en las estructuras organizativas de los centros para que potencien y permitan la formación del profesorado, la sostenibilidad de los equipos docentes, el desarrollo profesional individual del profesorado desligado de entornos concretos de práctica, las redes de intercambio de conocimiento profesional, la relación formación e innovación,...

Nos dice Paulo Freire que *“no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión”* Por eso, el profesorado tiene la obligación profesional y ética, de diseñar su propia formación.

GUÍA DE LECTURA:

- Elliott, J (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

- 1) Realizar una reflexión sobre las necesidades que genera el escenario de convivencia en el que os movéis, identificar las necesidades de formación que éstas os demanda y diseñar los elementos iniciales del itinerario formativo que deberías recorrer.
- 2) Identificar los componentes actuales de vuestro entorno de aprendizaje (recursos, contactos, etc.) individual virtual y no virtual y compartir una reflexión para descubrir cuáles de los componentes compartís como equipo y los pasos necesarios para enriquecer el entorno compartido.

Mirando hacia adelante: necesidades formativas emergentes para aprender a convivir.

Marina Caireta



Educadora y miembro del equipo de educación de la Escola de Cultura de Pau de la UAB desde sus inicios.

Se dedica a promover la educación para la paz, tanto desde la formación de personas educadoras y agentes comunitarios, como de la edición de materiales pedagógicos

Se ha hablado mucho sobre cómo ha cambiado la escuela y el alumnado en los últimos años, y sobre como la sociedad presiona a la escuela para que asuma tareas que tradicionalmente hacían las familias o el entorno. Estamos en un contexto social muy cambiante, una sociedad compleja, líquida, multicultural y globalizada, y todo ello –como no puede ser de otra forma– se percibe en la escuela. La realidad escolar y la función educadora están cambiando y el profesorado debe adaptarse a esta nueva situación, esta es una tarea difícil y que requiere de mucha formación, trabajo personal y de equipo, y voluntad de cambio.

La formación de profesorado (vinculada a la práctica educativa) debe permitir a maestros y maestras adquirir una mirada multidisciplinar y compleja frente al hecho educativo, debe darles herramientas para garantizar un aprendizaje por competencias. Esto requiere no solo adquirir conocimientos nuevos, sino también practicar actitudes procedimientos, y reflexionar sobre valores. Todo ello en un claro contexto de crisis con lo que implica de disminución de recursos, incremento de ratios de alumnado, etc. Sin duda hay nuevos y profundos retos para la formación de profesorado.

Desde el Programa de Educación de la Escola de Cultura de Pau de la UAB, nos proponemos “*promover y desarrollar los conocimientos, valores y actitudes de la EP entre las personas*”². Una de nuestras áreas prioritarias de trabajo es la promoción de la educación para la paz y la convivencia en el marco escolar a través de la formación de profesorado. En este artículo pretendemos compartir nuestras experiencias en este ámbito, con sus dudas y logros, esperando poder enriquecer las experiencias y reflexiones de otros y otras.

Una opción estratégica

Nuestra estrategia en el ámbito escolar es la formación de profesorado. Somos conscientes que nuestro papel es de apoyo a las instituciones y administraciones educativas, somos únicamente tres personas en el equipo, y debemos focalizar mucho nuestras intervenciones, por eso optamos por la formación de profesorado, es la actividad que valoramos como de más impacto.

Entendemos que para avanzar en educar para la convivencia y la cultura de paz es imprescindible incidir, no sólo en el currículum de un centro o en las actividades didácticas, sino también en la estructura organizativa de la institución y de aula, y en la calidad de las relaciones educativas y personales que se establezcan. Para ello es imprescindible influir en las personas y colectivos que tienen el poder de decidir sobre ello, y por eso valoramos que la forma más eficaz es la formación del equipo educativo, en particular del profesorado. Aún mejor es mezclar profesorado con otros colectivos con incidencia educativa en el centro (equipo de comedor, de extraescolares, conserje, administrativas...), y con familias (representantes del AMPA, del consejo escolar, o familias interesadas). Añadir representantes de los servicios educativos municipales también es aconsejable.

Crear un espacio de intercambio y de formación entre la diversidad de actores educativos permite romper con los espacios habituales y crear un espacio de relación privilegiado, donde conocerse desde un sitio diferente, donde compartir inquietudes entorno la vida escolar desde una visión amplia del proyecto y la cotidianidad educativa del centro. Es importante que todos y todas tengan claro la responsabilidad y tareas de cada cual, para debatir sobre todo lo que afecta el centro, pero dejar el margen de decisión a quien corresponde cada cosa, sin pisarse espacios, el profesorado es muy receloso con esto.

En resumen, optamos por la modalidad de formación de profesorado en forma de **asesoramiento a centros**. Esta modalidad, más allá que formar maestros y maestras, pone la atención en la formación del equipo educativo como tal, esto permite diseñar, aplicar y evaluar medidas de intervención específicas para la mejora del propio centro.

También nos parece importante e intentamos **incidir en la administración educativa** correspondiente, ofreciéndonos para asesorar en temas de educación para la paz y respondiendo de forma prioritaria a las demandas que en este sentido puedan surgir. Entendemos que este es un tipo de intervención que cualquier asesor en temas de educación para la paz y la convivencia debe plantearse realizar, para así, como colectivo, tener más capacidad de influencia en la administración.

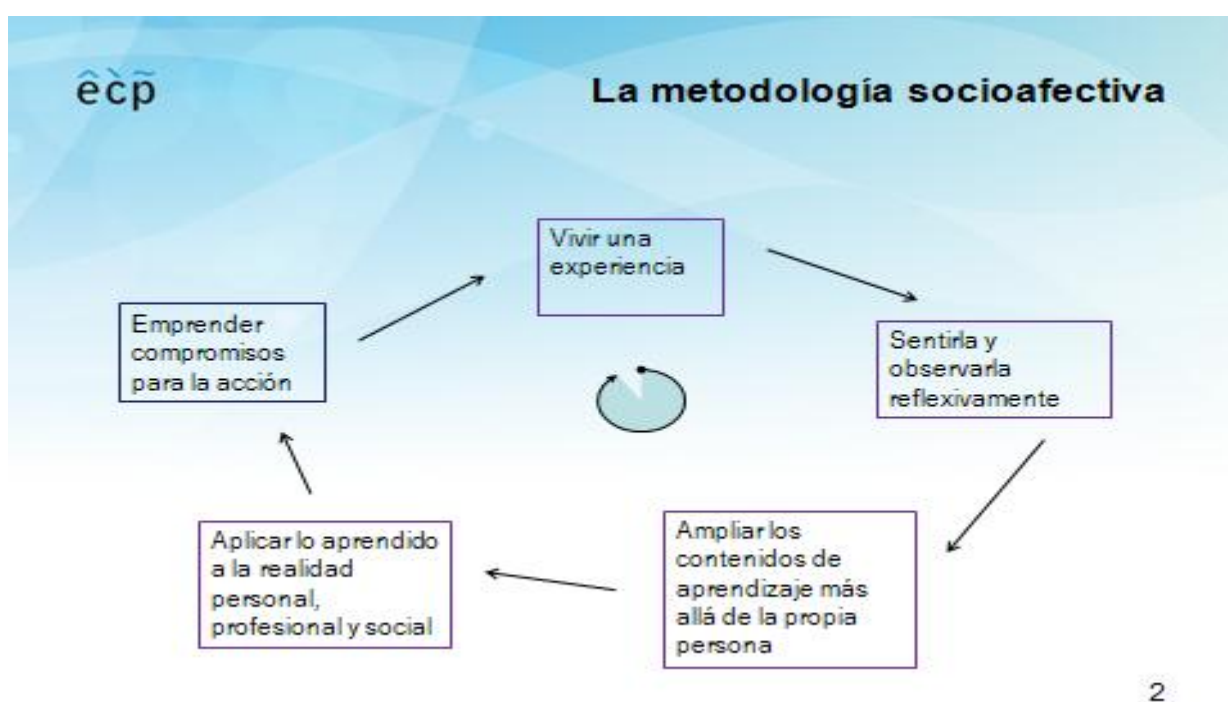
Un planteamiento formativo

Entendemos que la construcción de conocimiento es compartida, ellas aportan sus experiencias, preocupaciones y conocimientos personales y de centro, y nosotras las enriquecemos con conocimientos sobre educación para la paz y una visión amplia de nuestra experiencia en numerosos centros educativos con proyectos y vivencias muy diferentes entre ellos. Por eso un

² <http://escolapau.uab.cat/index.php>.

elemento fundamental es la **actitud de la persona formadora**, entendemos que esta debe ser de intercambio, de escucha mutua, humilde, horizontal, de aprendizaje y gratitud.

Creemos que cualquier acción formativa que pretenda un aprendizaje significativo debe partir de las necesidades y experiencias de las personas participantes. Por eso sentimos que la metodología de formación debe darles la palabra mayoritariamente a ellas, y a partir de aquí ir introduciendo elementos y reflexiones que enriquezcan sus conocimientos. Desde esta opción partimos del **enfoque metodológico socio afectivo**, legado que nos aporta la educación para la paz conflictual. Es decir, el enfoque socio afectivo “*consiste en vivir en la propia piel la situación que se quiere trabajar, y de esta manera, tener una experiencia en primera persona que nos haga entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a contrastar nuestros valores comportamientos para avanzar en un compromiso transformador*”³.



En las formaciones utilizamos mucho el uso de juegos y dinámicas, pero no son las únicas opciones. **La metodología socio afectiva aglutina diferentes métodos y posibilidades:** dinámicas y juegos grupales, visión de documentos gráficos, aprendizaje-servicio, experimentación (experimentos, proyectos, investigaciones, etc.), visitas (conocimiento directo de espacios naturales, lugares simbólicos, etc.), entrevistas (conocimiento directo de personas y testimonios), situaciones cotidianas que aprovechamos como situaciones educativas (por ejemplo los conflictos), visualizaciones, el aprendizaje cooperativo o la práctica reflexiva.

También usamos mucho los estudios de casos a partir de juegos de rol, situarnos en casos cercanos y disponer de los personajes y sus experiencias nos da muchos elementos para el análisis de los problemas y ensayo de posibles soluciones. En este sentido el teatro del oprimido de Augusto Boal nos da muchos recursos.

Todas estas metodologías nos permiten construir en las sesiones de formación una estructura de aula participativa, creativa y *noviolenta*. Eso nos parece fundamental para asegurar

³ CASCÓN, P: *Educación en y para el conflicto*. Escola de Cultura de Pau, octubre 2001, pp 23.

la coherencia entre contenidos y prácticas pedagógicas, insistimos en la importancia de garantizar una estructura social (en este caso de aula) *noviolenta*, pues las personas respondemos a las exigencias y reglas (explícitas o implícitas) de la estructura que nos acoge.

Compartimos una anécdota habitual que nos hace reflexionar sobre como las personas respondemos a las estructuras: a veces para trabajar el modelo cooperativo o competitivo usamos el tradicional juego de las sillas musicales. Este ejercicio siempre me impresiona por la forma tan gráfica en que pone en evidencia como las personas respondemos a las estructuras. Las estrategias de los jugadores en el turno competitivo son muy diferentes a las que usan en el juego cooperativo, las vivencias también. Entre risas y comentarios, en la evaluación los participantes toman consciencia de cómo en el juego respondieron inconscientemente a la estructura marcada, fuera o no de forma respetuosa con las otras personas.

Por eso nos parece muy importante que el profesorado entienda que la vida cotidiana en el aula y el centro es la principal experiencia socio afectiva para niños y niñas, que –como hemos dicho- responden fielmente a los mandatos de las estructuras sociales que los acogen y aprenden de ellas. En conclusión, garantizar una organización democrática y *noviolenta* del aula y del centro, la calidad de las relaciones vividas, y el acompañamiento de estas experiencias de reflexiones que les permitan tomar consciencia de ello –tal y como exige la metodología socio afectiva-, es el principal recurso para educar para la paz en el marco escolar.

Dicho de otra manera, superar el currículum oculto, las incoherencias entre los contenidos aprendidos en forma de conceptos, y los adquiridos en forma de habilidades, comportamientos y actitudes a través de los modelos vividos, es uno de los grandes retos de la educación para la paz. Hay dos herramientas para evitar un currículum oculto: garantizar un cotidiano *noviolento* en coherencia con los valores y contenidos del proyecto educativo, y ofrecer unos procesos de aprendizaje en el aula que garanticen la coherencia con el PEC: participativos, autónomos, sociales y que fomenten el aprendizaje por competencias.

Empatizar con el alumnado: Reímos –maestras y yo- cuando en las formaciones aparecen algunos ejercicios donde las participantes, tan puestas en el trabajo en pequeños grupos, aparte de generar un volumen de ruido que ellas nunca aceptarían en sus aulas, se saltan las normas explicadas y contrastadas al inicio del ejercicio. La evaluación de la experiencia siempre es muy interesante: los niños y niñas no siempre se saltan las normas para molestar, puede ser que estén concentrados, no las hayan entendido, se les hayan olvidado... al igual que a sus maestras les ha ocurrido en la sesión de formación, pero esta no es la sensación que muchas maestras tienen.

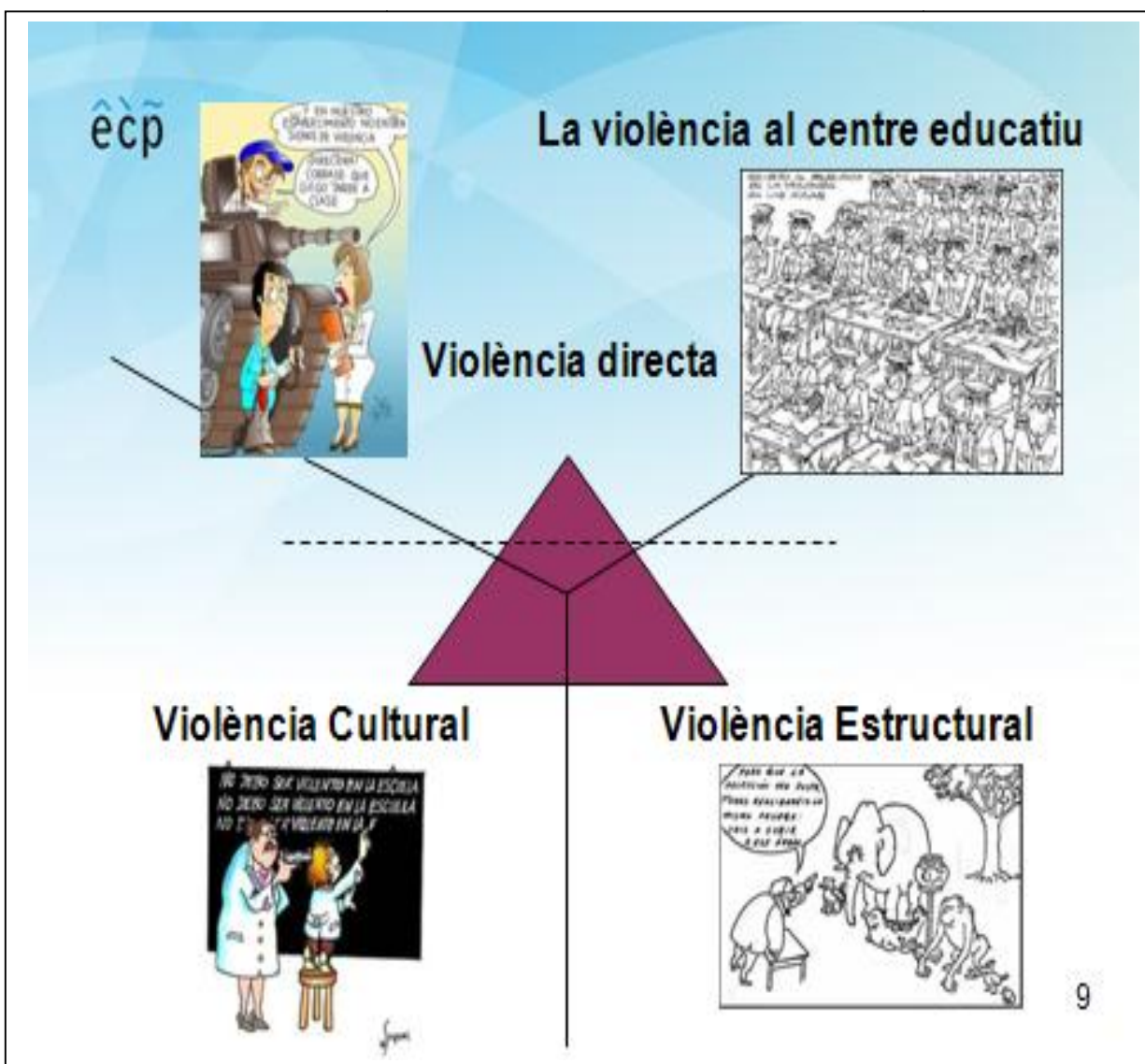
Partir de la experiencia socio afectiva también es una herramienta para **promover la cultura de investigación pedagógica sobre la propia práctica entre el profesorado**, un gran reto para superar la barrera “academia-práctica docente” y construir teoría pedagógica a partir de las experiencias educativas de aula. A parte, la complejidad actual de las aulas hace imprescindible que los equipos educativos tengan gran capacidad de adaptación a cada situación, eso no se resuelve con recetas pedagógicas, sino que requiere de habilidades del docente que sólo la combinación entre su experiencia, enriquecida con nuevos conocimientos teóricos, puede aportar. Aprovechar las formaciones de profesorado para promover en él esta cultura es importan-

te. Promover la práctica reflexiva⁴ entre el profesorado es una de las principales necesidades emergentes de la formación de docentes.

Algunos contenidos irrenunciables

Promover en el profesorado una mirada amplia y no violenta ante, no solo el hecho educativo, sino las relaciones personales, la organización de aula y centro, y la sociedad, requiere trabajar algunos conceptos clave para tenerlos muy reflexionados y consensuados, y poderlos convertir así en valores, en cultura, en estrategias y finalmente en prácticas. A nosotras hay cuatro conceptos que nos parecen irrenunciables: violencia, conflicto, paz y *noviolencia*.

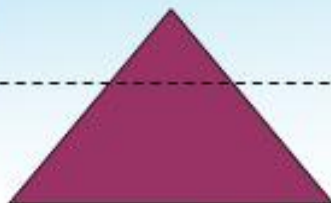
Entender la **violencia** en el sentido que propone J.Galtung como la diferencia entre las potencialidades de las personas y las posibilidades concretas que les ofrece su contexto, diferenciar el triángulo de las tres violencias (directa, estructural y cultural), y analizar cómo este triángulo se desarrolla en el aula, en el centro o más allá de él es muy clarificador. Trasladar este triángulo al triángulo de la paz, tal y como propone J.Tuvilla nos permite trabajar sobre propuestas de mejora desde una mirada de cultura de paz.



⁴ www.practicareflexiva.pro



Pau directa
Regulació *noviolenta* dels conflictes



Pau Cultural
Presència de valors mínims compartits



Pau Estructural
Organització que porti a nivells mínims de violència i màxims de justícia



10

Desarrollar un concepto amplio de *noviolencia* nos parece especialmente importante para superar violencias en sentido amplio y no solo apaciguar la violencia directa. También nos ayuda a responder a las exigencias de una sociedad compleja y líquida como la actual, pues nos ayuda a contrarrestar la pasividad de forma crítica, responsable y colectiva. Así mismo la lucha *noviolenta* es un motor desde donde promover la cultura del esfuerzo. Es un concepto en el que queda mucho recorrido para profundizar y que aporta muchos recursos para afrontar de forma estratégica y efectiva las diferentes violencias micro y macrosociales, tanto al profesorado y equipo educativo, como al alumnado. Es un trabajo educativo clave para promover una cultura y una sociedad *noviolenta*.

Educar en una perspectiva positiva y creativa del **conflicto** y dar recursos personales y grupales para afrontarlos de forma constructiva, nos permite trabajar instrumentos concretos de construcción de paz. De hecho, la educación en y para el conflicto la entendemos como un elemento vertebrador de la educación para la paz⁵. En este sentido es importante comentar algunas ideas:

- Defendemos el valor de hablar de **transformación de conflictos**. J.P.Lederach propone este término defendiendo que los conflictos transforman relaciones y estructuras hacia nuevas situaciones que no podemos prever de inicio, pero que trabajados de forma *noviolenta* conlleven crecimiento personal y colectivo. Así, ponernos unas gafas graduadas para buscar “*resoluciones*” seguramente nos ayudará menos que llevarlas para esperar “*tras-formaciones*”⁶.
- Es en los momentos de crisis cuando las personas sacamos nuestras facetas más neuróticas y violentas, por lo que educar en y para el conflicto es **educar en el autoconocimiento** y en la

⁵ Hablamos desde el enfoque de educación para la paz conflictual, aquel enfoque que considera que el conflicto y como este se maneja es la clave para construir una cultura de paz.

⁶ LEDERACH, J.P (2010) *Transformación de conflictos*. ICIP.

construcción de identidades que respeten la singularidad de cada individuo y le promuevan una buena autoestima y recursos de gestión emocional.

- Es necesario educar en habilidades personales y grupales para la convivencia. *Proveernos* de estas herramientas y generar códigos comunes de comunicación no violenta, cooperación y reconocimiento mutuo entre todas las personas, tanto en valores, como en las formas de relacionarse y organizarse, es un elemento clave para construir cultura de paz, es lo que llamamos la *provención*. Luchar para que el profesorado disponga de estos recursos es clave para garantizar que los podrá usar y transmitir. Este es un gran reto de la formación de profesorado en educación para la paz.

Algunas conclusiones, comentarios y dudas

Para terminar, quizás el mayor reto para formadores y formadoras es trasladar esta coherencia que pedimos al profesorado a nuestras propuestas formativas, no sólo por coherencia, sino también como contenido de la propia formación, como experiencia *socio afectiva* para el profesorado en cuanto a experimentar un tipo de metodología y de proceso educativo desde el rol de estudiantes, una gran oportunidad para empatizar con su alumnado.

A partir de aquí nos parece fundamental buscar herramientas formativas para promover entre el profesorado la cooperación, tanto en estrategias como en actitudes, fortalecer sus competencias interculturales y para la transformación de conflictos, favorecer el pensamiento complejo y creativo, clarificar valores y sobretodo, como incorporarlos a través de los procedimientos.

Otro reto fundamental es promover la investigación-acción sobre la propia práctica educativa, integrar en las tareas de los equipos docentes una cultura de investigación educativa. En este sentido las metodologías de práctica-reflexiva son una gran ayuda.

Trabajar en un formato de asesoramiento a centro es la opción de formación con mayor resultado: permite desarrollar un proyecto con posibilidad de evaluar, no solo el nivel de satisfacción y aprendizaje del profesorado participante, sino también el impacto en el propio centro. Luchar para promover esta modalidad educativa es uno de los retos de la formación permanente de profesorado.

Partir de crear códigos comunes de mirada amplia y *no violenta*, nos permite sobrepasar la necesidad inicial del profesorado, angustiado por los conflictos con que le toca lidiar en su día a día, para acercarle a la comprensión que forma parte de un sistema, y que para mejorar su día a día lo más efectivo es movilizar el sistema (centro), y hacerlo colectivamente.

También es importante desarrollar el vínculo entre lo microsocio-escolar y lo macrosocio- sociedad. Esto nos permite desarrollar la conciencia de que trabajar en la mejora y educación de la convivencia en su día a día es trabajar en educar una futura ciudadanía *no violenta*, y desde esta conciencia, vincular el trabajo de aula y de centro con reflexiones y experiencias que los trasladen a un ámbito macrosocio más allá de la vida de centro.

Bibliografía

BAUMAN, Z. (2007) *Tiempos líquidos*.

GIL Rosa, RUBIO Dolores *Propuesta socioafectiva en el aula metodología socioafectiva* <http://convivencia.wordpress.com/2008/01/28/propuesta-socioafectiva-en-el-aula/>

LEDERACH, JP. (2008) *La imaginación moral*. PNUD Colombia.

LEDERACH, JP (2010) *Transformación de conflictos*. ICIP

TORREGO, JC *La formación de profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia formación profesora-*

do. <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.educar.conflicto/>

Experiencias

Existen muchas y buenas experiencias en formación en y para la convivencia no solo para el profesorado, sino también para el alumnado y las familias; por eso hemos querido mostrar algunas que dan idea de lo que se puede hacer en este ámbito.

1º. EL AULA DE CONVIVENCIA, ¡TODA UNA OPORTUNIDAD Y TODA UNA EXPERIENCIA!

Ángela Muñoz



**Profesora de biología.
Responsable del aula de
Convivencia
Úbeda. Jaén**

- Tía, ¿en qué cursos darás clase este año?

(Me preguntaba una sobrina mía que tiene ahora 13 años)

- Pues, voy a estar muchas horas en el Aula de Convivencia.

- Ah! ahí es donde van a los que le ponen un parte, ¿no?

Lamentablemente, esa es la idea que, más o menos, tienen muchos alumnos y también profesores, acerca del Aula de Convivencia: un aula de “castigo”. Y no sólo idea sino que es también la realidad de muchos...

Aula de Convivencia, bien llamada y mal entendida. Porque esta Aula no debería ser un aula de “castigo”. Debería, como todas las demás en una escuela, ser un aula educativa.

Afortunadamente, así la concebimos nosotros.

Desde hace un par de años, gran parte de mi horario escolar está dedicado, como responsable, a esta Aula, en un “macro centro” escolar, concertado, de Úbeda, en la provincia de Jaén. Acoge niños y niñas de todas las edades, (¡desde Infantil a Magisterio!), con cuatro líneas en Secundaria. Si en una realidad como ésta, la convivencia no fuera objetivo general de Centro, íbamos listos...

Bien, pues, dedicarme a organizar y orientar el Aula de Convivencia en Secundaria, ha sido una de las mejores experiencias para mí, en los casi 30 años que llevo dedicada a la educación. ¿Tal vez sea la edad... y que con los años descubres lo verdaderamente importante para la vida...? Tal vez, pero no sólo eso.

Entendida como un instrumento educativo para enseñar a relacionarse y aprender a solucionar los problemas de manera asertiva, el Aula de Convivencia, entre los alumnos y alumnas de Secundaria, se ha ido convirtiendo en estos dos años, en un espacio de descubrimiento para los que han acudido a ella y está siendo una grata experiencia para los profesores que en ella trabajamos. Un espacio, a ratos de desahogo, a ratos de reflexión y siempre y sobre todo, un tiempo y un espacio privilegiado para formar personas.

¡Toda una oportunidad!

Al principio de su puesta en marcha, acudían a ella los que expulsaban de clase: alumnos impulsivos, irrespetuosos, agresivos, desmotivados. Eso cada vez es menos frecuente. Ahora, en la mayoría de los casos, trabajamos con alumnos o grupos pequeños de alumnos, programados junto con los tutores, para realizar el programa de competencia social, durante un tiempo determinado. Ese es el contenido educativo del Aula, que tiene sus propios contenidos y materiales de trabajo. No sirve para “pasar el rato haciendo tareas”. En ella seguimos el programa de competencia social de M. Segura. La adaptación de este programa mediante fichas y actividades más o menos amenas y entretenidas, va ayudando a crecer como personas a alumnos y alumnas que aún no lo son, que distorsionan el ritmo normal de clase, que creen que es más “divertido” estorbar que aprender. El programa de competencia social es nuestra herramienta “vertebral” para ayudarles a reflexionar, a utilizar su cerebro para pensar, a conocer y manejar sus propias emociones y a ir descubriendo poco a poco algunos valores morales fundamentales.

Y es que, muchos de nuestros adolescentes tienen su cerebro por estrenar. No están acostumbrados a usarlo para pensar. Porque... pensar cuesta trabajo... Además, desconocen su mundo emocional, en plena ebullición a estas edades y, sus sentimientos, a menudo, les traicionan y, sí, tienen valores,

tienen sus propios valores, pero aún mal comprendidos, no del todo descubiertos. Claro ¡son adolescentes!

¿Qué mejor, entonces, que disponer de un espacio en nuestros centros, donde enseñarles todo eso? Fuera de la “estructura” tradicional de una clase, en grupos más reducidos o hasta individualmente. Poco a poco, con constancia y mucha paciencia. Para ellos es todo un descubrimiento. ¿Qué mayor impacto para un adolescente “rebelde” o “inhibido”, que tener a alguien “para él solo”, que le escuche y le soporte, a quien pueda manifestarle su rabia o su problema y no se lo reproche, incluso le dé la razón? ¿Qué mejor espacio para rebelarse contra la autoridad y ensayar su propia autonomía personal? Todo esto, claro está, para ir conduciéndoles y orientándoles como llegar a relacionarse bien, con ellos mismos y con los demás, cómo aprender a tomar decisiones adecuadas que les ayuden a sentirse satisfechos de sí mismos; para acabar descubriendo, al menos un poquito, cómo poder expresarse adecuadamente en cada situación, sea la que sea. Sin callarse pero sin “embestir”. Cómo llegar a actuar con eficacia y justicia. Con asertividad.



Existen diferentes motivos que van impulsando el trabajo diario en el Aula y que nos ayudan a conocer los problemas más o menos comunes de jóvenes y adolescentes, su desarrollo cognitivo y su nivel moral. Las causas más frecuentes que encontramos son:

Conductas disruptivas más o menos graves: alumnos/as que interrumpen en clase, llegan siempre tarde, faltan al respeto, se niegan a trabajar, etc.

Conductas violentas o agresivas: riñas y peleas.

Casos de “acoso”, o “abuso” hacia un alumno por parte de otros.

Conductas “inhibidas”.

Comportamientos “racistas”.

En el fondo de estas conductas hay casi siempre una falta de control emocional y un bajo nivel moral, agravado en muchas ocasiones por un ambiente familiar que no les favorece. Estos comportamientos, aunque tal vez no llegan a crear graves conflictos, están arraigados en algunos de nuestros alumnos/as y es necesario detectarlos cuanto antes. A menudo existen prejuicios o algunas ideas “preconcebidas” erróneas, que se deben educar e ir orientando correctamente entre todos.

De ahí la importante tarea de formar equipo y colaborar entre todos los educadores y educadoras de estos niveles educativos. Tarea prioritaria de comunicación y trabajo conjunto entre los profesores que compartimos las actividades del Aula y con los tutores/as de los distintos grupos. Esencial tarea de grupo y de coordinación, para transmitir un mismo mensaje. Este intento nos ha llevado día a día, a pensar nuevas estrategias, a trazar planes de actuación individualizados y valorar el seguimiento.

Los profesores y profesoras que compartimos horario en el Aula de convivencia, están motivados con el programa, no son los profesores que “están de guardia”

Los resultados, no son siempre los que esperábamos, pero son siempre positivos. Es una de mis grandes experiencias personales –no sólo en el Aula de Convivencia, sino en toda actividad educativa-. Educamos con convicciones, con ideas claras. (Nada más valioso en nuestro trabajo diario que contar con una sólida teoría para educar personas). Pero sólo las ideas no valen. Educamos sobre todo con nuestros sentimientos. Desde el enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget y Kohlberg, diríamos que, desde un nivel moral cuanto más alto, mejor. Dicho de una forma más sencilla. Para educar bien, con eficacia, mucho cariño y normas claras. Ese es el valor de nuestra tarea educativa orientada a formar personas. Y, ese empeño, les aseguro, siempre da frutos. En algunos casos más a corto plazo que en otros. Pero siempre. La tarea, sólo resulta ineficaz, mientras el alumno/a se niega a recibirla. Por eso lo primero siempre será, motivar.

A nivel organizativo, el Aula se coordina desde el departamento de orientación, como un recurso más de atención a la diversidad. Como tal y asumiendo su enfoque educativo, sobre todo para aquellos alumnos que no saben relacionarse bien, el día a día ofrece muchas oportunidades de intervención. Por tanto, el Aula, no sólo acoge a los alumnos que llegan a ella, sino que está abierta a otras actividades como:

La realización de “sesiones” especiales en horas de tutoría en el grupo clase, bien como continuidad del trabajo en el Aula con algunos compañeros de ese grupo-clase, bien con otros objetivos (sesiones de emociones, planteamiento de dilemas morales u otras necesidades del grupo sugeridas por el tutor/a).

La colaboración con otros niveles educativos, como PCPI o grupos de diversificación.

En algunas ocasiones el Aula de Convivencia ha servido para “evitar” una expulsión temporal del centro.

Si bien la expulsión está contemplada como sanción en las normas de convivencia para faltas graves contra la normativa, es un recurso que siempre procuramos evitar. Aún así, en determinadas ocasiones, es necesario proteger al grupo y el alumno que distorsiona el normal funcionamiento de la clase de forma reiterada, debe ser “separado” del grupo. En esos casos y considerando la actitud del alumno/a y su situación familiar, el Aula ha sido el espacio donde el alumno/a permanece, a tiempo completo, en el centro, pero fuera de su grupo. La jornada, entonces, se reparte entre el trabajo del programa propio del Aula y las tareas escolares de distintas materias.

Si bien las causas profundas que provocan algunos comportamientos, son difíciles de solucionar a corto plazo, esta medida resulta casi siempre más eficaz que “enviar al alumno a casa”.

Y, cómo no considerar el trabajo con las familias. Una vez iniciada la labor de educar un/a adolescente, esta comunicación con el entorno familiar, se hace, no sólo necesaria sino imprescindible y no sólo para nosotros. Sobre todo para ellos. ¡Cuántos padres y madres “no saben qué hacer con sus hijos”...
i

Son muchas las experiencias y las anécdotas que podría contar aquí, pero no son objetivo de este artículo. De las familias hablamos, si les parece, en el siguiente. Baste un breve comentario de una madre, que vino al centro a preguntar qué era “ese sitio tan raro” al que estaba asistiendo su hijo –en una hora de libre disposición-. La señora tenía una expresión de extrañeza y de preocupación a la vez. Le explico en dos palabras lo que intentamos en “ese sitio tan raro”, ella se va tranquilizando y al final me dice: “y los padres, ¿no podemos venir también a ese sitio?”

¡Ojalá! con el tiempo, las aulas de convivencia, lleguen a ser algo así: un recurso educativo, atractivo, válido y cercano para nuestros jóvenes, para nosotros mismos como educadores y también para las familias. Todos tenemos necesidad de mejorar nuestras relaciones, de llegar a ser personas.

¡Toda una aventura!

¡Toda una oportunidad!



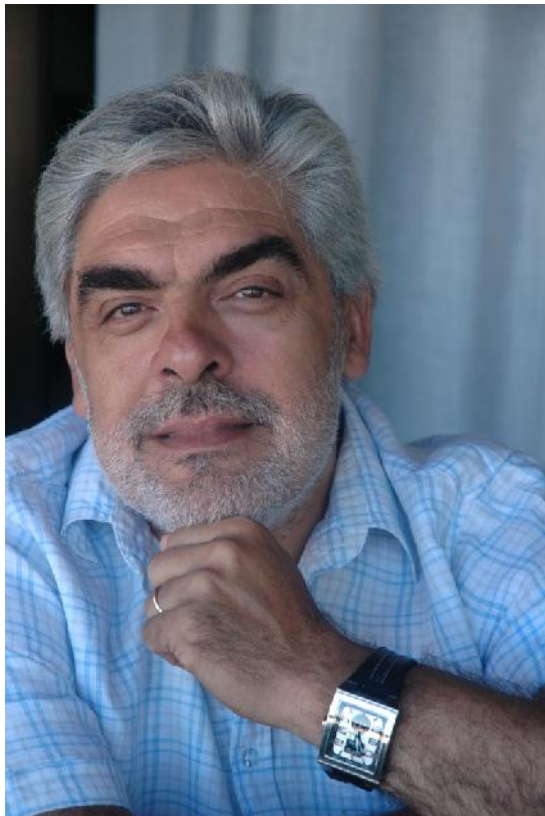
* La explicación del Programa de Competencia Social. Su significado, los contenidos y las actividades se pueden encontrar en la siguiente bibliografía:

- SEGURA M. MUÑOZ A. GIL M. *El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento*. Madrid. Narcea, 2011
- SEGURA M, *Enseñar a convivir no es tan difícil*, Bilbao, Desclé de B. 2010, 12ª edición.
- SEGURA M, MESA J, *Enseñar a los hijos a convivir*, Bilbao, Desclé de B. 2011

- SEGURA M, *Ser persona y relacionarse*, Madrid, Narcea 2007, 6ª (Secundaria)
- SEGURA Y ARCAS, *Educación de las emociones y los sentimientos*, Madrid, Narcea 2006
- SEGURA Y ARCAS M, *Relacionarnos bien*, Madrid, Narcea 2010, 8º edición. (Primaria, Infantil)

2ª FORMAR AL ALUMNADO EN CONVIVENCIA, toda una experiencia

Chema Avilés



Maestro, Orientador Escolar y Psicólogo, profesor asociado en la Universidad de Valladolid. Profesor de Psicología y Pedagogía en el IES Parquesol. Uno de los primeros investigadores españoles que se ocupó del bullying escolar con su tesis doctoral. Ha sido miembro del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar en España y de Castilla y León.

Introducción

Lo que queremos es dar pistas para que el profesorado que quiera iniciar un proceso de formación de su alumnado en algunos aspectos de convivencia escolar las use para complementar sus ideas sobre ello.

Partimos de algunas ideas-guía que deben inspirar las acciones que programemos:

- El alumnado debe ser *protagonista en su propio proceso de formación*, tanto cuando es sujeto formativo como cuando actúa como agente formativo entre iguales (alumnado mayor, antiguo alumnado del centro).
- El proceso formativo debe integrarse en las actividades del propio centro, y mucho mejor si se hace dentro de su horario lectivo, *como parte de la formación integral del alumnado*.

- El profesorado y los padres y madres (agentes educativos) se convierten también en *agentes formativos con el alumnado*.
- El alumnado puede desarrollar su propio *'itinerario formativo'* en materia de convivencia a lo largo de los cursos que está en el centro, pasando por diferentes figuras y situaciones que exigen distintas habilidades que adquirir y contenidos formativos que interiorizar.
- La formación del alumnado debe *conducir a la autogestión de algunos aspectos* de la convivencia escolar.

Formación en qué

Sin duda, la formación del alumnado en materia de convivencia se puede centrar en muchos aspectos. Aquí configuraremos el perfil formativo de dos de las muchas figuras que pueden funcionar en un centro escolar, en las que el alumnado es co-gestor de situaciones de convivencia, y que por otra parte, son de las más usuales entre las que encarnan la participación del alumnado en la convivencia.

Son diversas las formas en que el alumnado presta apoyo a sus iguales en la convivencia y diversas también son las habilidades y destrezas que se le exigen a quienes desarrollan esas tareas.

En la Tabla 1 podemos ver algunas de las tipologías que adoptan los sistemas de Apoyo entre Iguales (Avilés, Torres y Vián, 2008; Cowie y Fernández, 2006) en el marco de la Convivencia Escolar.

TABLA 1: ESTRUCTURAS DE APOYO EN LAS QUE EL ALUMNADO ES PROTAGONISTA DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

Tipología que adopta	1	2	3	4	5
	Amistad	Ayuda	Mentoría	Mediación	Consejo
	Alumnado acompañante Amigos - <i>Befrienders</i> Apadrinamientos - <i>Buddies</i>	Voluntariado inducido Equipos de Ayuda Teleayuda Ayudantes de recreo	Alumnado Tutor Alumnado Mentor Teleayuda Hermano Mayor	Mediadores escolares Equipos de Mediación Alumnado Negociador	Alumnado Consejero Teleayuda

Cada modalidad de Apoyo tiene una funcionalidad para la convivencia y contenidos formativos específicos entre las herramientas que debe poner en juego cada perfil para cumplir la tarea que se espera de él.

Qué formación hacemos

En este artículo nos vamos a centrar en la modalidad nº 2, concretamente en el perfil formativo de los Equipos de Ayuda.

Iremos planteando el itinerario formativo señalando los contenidos de trabajo, la secuencia formativa ejemplificando algunas actividades, las herramientas que el alumnado debe interiorizar, la metodología a emplear y la infraestructura necesaria para llevarlo a cabo. Además situaremos este desarrollo (punto B del apartado 'Cómo empezar') en el continuo de la guía de procedimiento que finalmente detallaremos para comenzar a instalar esta figura en el centro.

Equipos de Ayuda

Premisas fundamentales de la puesta en práctica de la formación:

- Se forma a Equipos de Ayuda y no Alumnos/as Ayudantes, aunque hablemos de un mismo modelo.
- El alumnado participante posee un *Cuaderno de Trabajo* durante los días de formación que le sirve de secuencia de actividades, apoyo en el aprendizaje, y escenario para sus dudas, elaboraciones y propuestas.
- El profesorado participante dispone de otro *Cuaderno-Guía didáctico* donde se indican los hitos y procesos formativos, las actividades, así como incidencias que se pueden anotar para la mejora de las propuestas.

Contenidos de trabajo

Los contenidos se distribuyen en cinco bloques:

Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
De presentación De conocimiento	De clima de clase y conflicto	De comunicación	De colaboración De consenso De trabajo en equipo	De práctica de la ayuda

La secuencia de trabajo discurre de arriba hacia abajo en cada bloque:

Conocerse Darse a conocer Funciones de los EA Compromiso de los EA	Analizar el conflicto Partes de un conflicto Tipos de conflicto Estilos de Abordaje	Comunicación verbal y no verbal Escucha activa Empatía Asertividad	Análisis de argumentos Gestión de Ideas Coelaboración de ideas Conjunción de ideas Toma de decisiones	Pasos para ayudar Práctica de la ayuda Evaluación de la ayuda
---	--	---	---	---

Las herramientas que el alumnado debe interiorizar y las capacidades que ha de cultivar serían estas entre otras:

Dar información de sí Autoanalizarse Aprender tareas Comprometerse Responsabilizarse	Capacidad de analizar Capacidad de observar Contemplar posturas Ser ecuánime Ser comprensivo	Identificar sentimientos en sí y en otros Expresar emociones Mostrar interés Estar pendiente Preocuparse de otros Asentir Autocontrolarse Altruismo	Identificar: Ideas principales, Ideas secundarias, Ideas divergentes, Ideas colaterales, Ideas complementarias Priorizar ideas Sublimar posiciones por metas mejores Generosidad Lealtad a los acuerdos Pertenencia y afiliación	Pragmatismo Autocrítica Autoafirmación Sentirse satisfecho Autorrealización
--	--	--	--	---

La metodología que empleamos es habitualmente tipo taller. Consiste en proporcionar una actividad motivadora al grupo con el fin de 'engancharnos' en el contenido que pretendemos que aprendan y hacerles protagonistas pidiéndoles que la realicen. Manejamos *dos formatos* porque hacemos la formación de los Equipos de Ayuda del

centro entero: en nuestro caso en secundaria desde 1º de la ESO hasta 3º de la ESO. Al ser un centro de línea cuatro nos juntamos con 12 Equipos de Ayuda, que a 3-4 alumnos/as por grupo, supone formar cada año a en torno a 40 o 50 chicos/as que cambian cada curso. Los dos formatos son el gran grupo de 50 y grupos por nivel que hacen sus talleres particulares.

Las actividades que se pueden llevar a cabo en cada bloque son muy variadas. Como hay algunas recogidas en manuales de actividades, dinámicas o juegos, yo he escogido muchas del de nuestra compañera Carme Boqué (2007) *Guía de mediación escolar* y os señalo la página en la que las podéis encontrar, así como otras muy conocidas por el profesorado. Habéis de adaptarlas o elegir otras según el nivel educativo en que las uséis, los grupos o vuestros gustos. Estas sirven para 1º de la ESO:

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
ACTIVIDAD DE GRAN GRUPO	1.- Hª de mi nombre (85) 2.- Los vecinos (78)	1.- Qué puede aportar un conflicto (90) 2.- Cómo responder a los conflictos (92) 3.- El trabajo de naturales (85)	1.- Mensajes centrados en sí (118) 2.- Lenguaje no verbal (121) 3.- Escucha activa (122) 4.- Un mundo fantástico (130) 5.- La reunión (137)	1.- Si o no. 2.- Asamblea de clase - responsabilidad- (198) 3.- El ascensor (Pensamiento creativo) (174)	1.- Cuéntame (140) 2.- El autocar (173) 3.- Análisis de casos
ACTIVIDADES PARA 1º DE ESO	1.- Crear grupo ABC (103) 2.- Lo que no sabéis de mí (96)	1.- El elefante (82) 2.- La montaña de los monstruos 3.- Discriminación (tomar conciencia de la discriminación)(229) 4.- La naranja 5.- Los burros	1.- El garabato (79) 2.- Mis mensajes (123) 3.- Eres simpático (226)	1.- Construcción de consenso (179) 2.- El molinillo (Confianza y ayuda) (177)	1.- La luciérnaga (Ayuda) (173) 2.- El dilema (Actuar y comprometerse) (197)

Cada actividad necesita unos recursos diferentes que, en general, son preparados por el profesorado del grupo de convivencia del centro (profesorado del grupo, tutores/as de convivencia de nivel). Otras cosas importantes que hay que tener previstas (organizativas, de autorizaciones, de difusión, solicitudes de espacios, etc.) las indicaremos cuando hagamos mención en la guía de aplicación más adelante.

El proceso formativo

Formar al alumnado no es igual que realizar formación con adultos. Por una parte el sujeto exige respetar un proceso y, por otra, los contenidos que aprender exigen otro. Del primero hay que ponderar su edad, maduración, diversidad de intereses, habilidad social, estilo de aprendizaje, estabilidad atencional, autoconcepto, curva de fatiga y capacidad cognitiva. De los segundos hemos de respetar su secuencia de aprendizaje, su complejidad, los ámbitos que ponen en juego en el individuo, las destrezas que exigen y las habilidades que entrenan. Uno y otros se adaptan y modulan en base a una secuencia básica de aplicación y unas dinámicas metodológicas. La secuencia básica respeta tres ámbitos, COGNICIÓN (saber)-EMOCIÓN (sentir)-ACCIÓN (hacer)

alumnado

Entender qué
Experimentar qué
Transferir lo aprendido (en otras situaciones y a otros)
Hacerlo aplicándolo

contenido
formativo

Se diseñan diversas actividades para cada contenido de formación del curso, adaptada al nivel y características del alumnado destinatario conforme a un guión que suele contar en el *'Cuaderno del alumnado'* con: 1.- Título; 2.- Objetivos que pretende; 3.- Destinatarios (entre 4º de primaria y 3º de la eso); 4.- Explicación del desarrollo de la actividad; 5.- Aspectos relacionados con la ayuda que se pretenden trabajar con esta actividad. (Desglose y relación de contenidos de trabajo y relación con la ayuda); 6.- Cosas que aprendemos en el grupo con la aplicación de esta actividad.

El **'Cuaderno-guía del profesorado'** incluye explicación de los procesos, una guía de cómo hacerlo y qué aprendizajes asegurar.

A continuación resumimos y entresacamos lo principal de una actividad de cada uno de los bloques de contenido del *'Cuaderno del alumnado'* con el fin de ejemplificar cómo se lleva a cabo la estrategia formativa.

- **Respecto a los contenidos de presentación y acceso a la ayuda**



Actividad.- A qué nos comprometemos cuando formamos parte de un Equipo de Ayuda. Principios y valores del Equipo de Ayuda.

Principios a los que nos comprometemos:

CONFIDENCIALIDAD - RESPONSABILIDAD - COMPAÑERISMO - AYUDA
(Excepciones: drogas, abuso sexual, riesgo de suicidio)



Valores que fomentaremos en el Equipo de Ayuda

VALORES	CONTRAVALORES
Compañerismo	No prestar ayuda a quien está en apuro
Solidaridad	Reírse de alguien
Amistad	Meterse con el más débil
Ser sincero	Callarse cuando se tiene un problema
Afrontar los problemas	Huir y evitar los problemas
Confianza en la persona	
Saber escuchar	

Ejercicio: En pequeño grupo

A cada valor le buscamos por consenso tres manifestaciones que lo identifiquen:

Lo compartimos en gran grupo y escribimos las conclusiones:

- Respecto a los contenidos referidos al conflicto y al clima de clase.

Actividad.- Formas de afrontar los conflictos.

Competición (*Objetivos personales*)

Evitación (*No se afronta*)

Acomodación (*Ceder al otro*)

Compromiso (*Renuncia parcial para acuerdo*)

Colaboración (*Juntos buscando alternativas*)

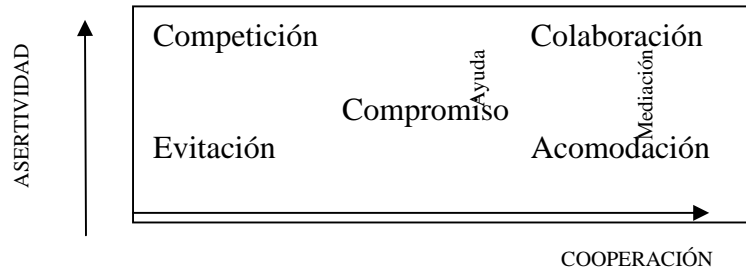


Figura 1: Formas de abordaje de los conflictos

La manera de trabajar este contenido es presentar al alumnado una serie de conflictos. En cada caso se presentan cinco diferentes salidas o reacciones de solución que representan las cinco maneras a las que alude el modelo.

En pequeño grupo y gran grupo se debate la oportunidad o no de cada una de las cinco salidas en función de la naturaleza del conflicto que se intenta resolver.

- Respecto a los contenidos de comunicación y escucha activa



Actividad.- Elabora un diccionario sentimental

EJERCICIO: Expresa sentimientos que empiecen por “D” y busca situaciones en las que sientas estos estados de ánimo.

Adaptado de (Boqué, C. (2007). *Guía de mediación escolar*. Ed. Octaedro

SITUACIÓN EMOCIONAL	ASÍ ME SIENTO CUANDO ...	MEJORO CUANDO
DÉBIL DEBILITADO DECAÍDO DECENTE DECEPCIONADO ...		

- Respecto a los contenidos de toma de decisiones y trabajo en grupo.

Actividad.- Lo acordamos junt@s

Decidimos en grupo. La actividad recoge el proceso y pasos para adoptar una decisión de ayuda respetando las etapas establecidas para ello. El alumnado practica a partir de casos propuestos por ellos.

CRITERIOS ANALIZAR	PARA ARGUMENTOS JUSTIFICAR	PARA ACTITUD DESINTERESADA Y ABIERTA	EL OBJETIVO COMO HORIZONTE
DECISIÓN COLETIVA			
SITUACIÓN 1 Carla y María tienen que hacer un trabajo de sociales para mañana. Pero María tiene un ipod nuevo y lo quiere probar esta tarde con sus amigas, para lo que ha invitado también a María. María no quiere ir porque le parece más importante hacer el trabajo de sociales cuya nota les va a afectar a las dos. Salen enfadas el instituto sin saber qué hacer cada una con su opinión. Una cree que es mejor hacer el trabajo y la otra probar su ipod	CRITERIOS		
	ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA		
	ACTITUDES NECESARIAS		
	DECISIÓN		

- Respecto a los contenidos de prácticas de ayuda en casos

Actividad,- Análisis de casos

Se presentan a los Equipos de Ayuda constituidos casos para que respetando los pasos a seguir en el proceso de ayuda, sean capaces de analizarlos y establecer el procedimiento más adecuado y que permita abordarlos con garantías de éxito.

LOGO	<p>ANÁLISIS DE CASOS CASO 4</p> <p>Andrea es una chica que no es aceptada por el grupo por su manera de ser y de actuar. Tiene un carácter muy fuerte y agresivo hacia sus compañeros/as. Esto también le supone sufrimiento, aunque no parece darse cuenta de que de alguna forma tiene la solución en su mano. ¿Cómo podríamos hacérselo ver? ¿Quiere en realidad que la situación cambie? ¿Qué podría hacer el Equipo de Ayuda de su clase?</p>
<p>GUIÓN DE ANÁLISIS:</p> <p>Practica y detalla los pasos en el PROCESO DE AYUDA para intentar conseguir que Andrea encuentre una salida a su problema: (Comparte y decide qué y cómo hacer en tu Equipo de Ayuda)</p> <ol style="list-style-type: none">1.- OBSERVACIÓN2.- ABORDAJE DE LA AYUDA3.- OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN4.- BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS5.- PRÁCTICA	

Cómo empezar

A) ACTUACIONES PREPARATORIAS

a. Justificación Institucional. El por qué.

Incluir en los documentos institucionales del centro la necesidad de hacer protagonista al alumnado de la gestión de la convivencia.

1. Web del Centro

Publicitar un apartado en la web gestionado por el propio alumnado

2. Revista del Centro

Como medio para extenderlo a la comunidad educativa y el entorno más cercano.

3. Visualización física en el Centro

Utilizar los pasillos, rincones, tabloneros de anuncios haciendo sugerencias respecto al programa con diversas formas y materiales.

b. El Equipo de Convivencia

Resulta positivo que un equipo de 5 a 10 profesores dinamice las actividades y recursos para la convivencia del centro, una de ellas los Equipos de Ayuda.

c. Propuesta a la Comunidad Educativa

Proponer y explicar la iniciativa a toda la comunidad educativa a partir de asambleas con el fin de obtener su respaldo e implicación.

d. Propuesta a los tutores/as.

Involucrar a los tutores/as como proponentes, gestores y dinamizadores del análisis reflexivo del modelo y de la selección del alumnado en sus grupos.

e. Formativa con el Equipo de Convivencia del Centro

Dedicar tiempo para entrenar al profesorado encargado de la formación de los Equipos de Ayuda

f. Sesiones de preparación de la Tutoría

Dedicar al menos dos sesiones de tutoría para la reflexión, debate, candidaturas y selección de los componentes de los Equipos de Ayuda.

g. Cartas y reuniones con las familias

Comunicar a las familias el proyecto, mantener reuniones explicativas y solicitar autorizaciones para la participación de sus hijos/as y su participación en el curso de formación.

h. Solicitud de los permisos

Solicitar los permisos de locales, horarios, derechos de imagen de los menores para difusión y participación en medios de comunicación.

B) DE DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN

Queda explicado en el apartado anterior

C) DE DIFUSIÓN

Elaboramos un soporte físico en papel que se reparte y se maneja en el desarrollo y difusión del proyecto.

▪ *Pegatinas*

Que identifican el proyecto en carpetas, lugares,...

▪ *Logo*

Tener un logo para el proyecto da presencia de lo que significa y supone allí donde queramos usarlo.

▪ *Chapas*

Portan el logo en las solapas de quienes se las coloquen, profesorado, alumnado, Equipos de Ayuda,...

▪ *Carteles Frases*

Repiten y reproducen mensajes fragmentados de lo que significa el proyecto en los espacios y foros en que las coloquemos.

a. Para el equipo del profesorado

i. Claustro

Al claustro se le informa desde antes del inicio del proyecto, se busca su respaldo e involucración y durante el desarrollo y evaluación del mismo.

ii. Jornada de Formación

Se institucionaliza la jornada en un momento del curso y se busca la organización necesaria para que todo el claustro colabore en que su desarrollo sea posible: horarios, guardias, recursos, desarrollo del temario,...

b. Para el centro

i. Paneles Rincones

Existen espacios dedicados a la convivencia donde se visualiza el funcionamiento de los Equipos de Ayuda.

ii. Frases

Los alumnos/as de los Equipos expresan públicamente en frases lo que le sugiere el desarrollo de ese trabajo para conocimiento de otros.

c. Fuera del centro

i. Prensa.

Se buscan los contactos (radio, prensa, televisión) para publicitar el proyecto, más durante las jornadas de formación donde se hace presente en los medios, promoviendo un protocolo de relaciones con la prensa en positivo sobre la convivencia.

ii. A otros centros

Se contacta con otros centros de la zona (especialmente con los de primaria relacionados con el centro) para invitarles a la formación, buscando que implanten el modelo, facilitándoles información y formación,...

D) DE SEGUIMIENTO

Los tutores/as de grupo (habitualmente) y los tutores/as de convivencia (formalmente cada quince días) realizan el seguimiento de los Equipos.

E) DE EVALUACIÓN

Pulsar la satisfacción de los miembros de la Comunidad Educativa periódicamente sobre el funcionamiento y efectividad del modelo a través de diversos instrumentos y/o indicadores.



Referencias bibliográficas

- Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. En *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3) 357-376. Universidad de Almería: Instituto de Orientación Psicológica.
- Boqué, M. C. (2007). *Guía de Mediación Escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 291-310

3ª LA FORMACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA CONVIVENCIA

Pedro Uruñuela Nájera



Profesor de Secundaria
Inspector de Educación
Presidente de CONVIVES

¿Cuál es el papel que pueden desempeñar los padres y madres en el trabajo y desarrollo de la convivencia en positivo en los distintos centros escolares? ¿Cómo se puede trabajar la convivencia con los padres y madres de manera que SEPAN qué pueden aportar, QUIERAN aportarlo y PUEDAN hacerlo a través de la organización del centro educativo?

Estas son preguntas que se han formulado en numerosas ocasiones tanto los profesores/as como los propios padres y madres, así como la administración educativa. Al menos en teoría, todo el mundo es consciente de la importancia que tiene poder contar con la participación y colaboración de los padres y madres en la educación en general y en el trabajo de la convivencia en particular. “Para educar a un niño es necesaria una tribu entera”, ha sido el refrán-slogan más repetido en los últimos años. Nadie duda de la necesidad de colaboración y de la importancia de la participación de las familias en este ámbito de trabajo.

La realidad es bien distinta. En el trabajo a favor de la convivencia la voz de las familias ha estado ausente hasta estos momentos. No se niega su necesidad ni su importancia, pero no se han encontrado cauces adecuados para su presencia. El profesorado se queja muchas veces de la falta de colaboración de los padres y madres en los temas de disciplina o de corrección de las conductas inadecuadas por parte de los alumnos/as; se denuncia la falta de apoyo e incluso la oposición a muchas de las acciones que plantea

el centro para establecer un clima adecuado y unas buenas relaciones a nivel de centro y de aula. Pero estas quejas no se concretan en actuaciones operativas que pongan solución al problema denunciado.

Suele ser también frecuente la queja relativa a la falta de formación y de conocimiento por parte de los padres y madres de aquellos aspectos que regulan la convivencia en los centros. Apenas conocen las normas que regulan la convivencia y, sobre todo, no saben los pasos que deben seguirse para la imposición de sanciones. De ahí los conflictos que surgen cuando los padres/madres se niegan a pagar los daños causados o no aceptan la duración de sanciones que consideran desproporcionadas. Y, de manera especial, el profesorado se queja de la falta de confianza que muestran hacia ellos, del cuestionamiento de la versión de lo sucedido, otorgando mayor credibilidad a la versión de sus hijos/as que a la dada por el propio profesorado.

Posiblemente todas estas quejas tienen fundamento, pero no se pueden quedar ahí. No hay que olvidar que la convivencia es un campo mucho más amplio que el de la disciplina y que no puede reducirse solamente a la aplicación de los reglamentos y de las sanciones a las conductas inadecuadas. La convivencia en positivo supone trabajar para que todos los alumnos/as adquieran aquellas competencias éticas, emocionales y sociales que les permitan relacionarse consigo mismo, con otras personas y con el entorno de la manera más satisfactoria posible. Y este trabajo no puede llevarse a cabo sin la ayuda de las familias, de los padres y madres. No puede la escuela trabajar en una determinada dirección y las familias ir en sentido contrario, deshaciendo mutuamente el trabajo que se lleva a cabo en cada uno de los ámbitos. Es necesario prevenir y evitar el “síndrome de Penélope”, deshaciendo por la tarde/noche el trabajo que se ha llevado a cabo durante el día, y viceversa.

Y es preciso contar con la presencia y colaboración de los padres y madres de manera positiva, haciendo que las familias puedan participar de forma activa en la comprensión y en la mejora de la convivencia en los centros educativos. Esto implica desarrollar un protagonismo responsable de los padres y madres, lo que exige a su vez convertirlos en agentes bien preparados e informados, capaces de intervenir en las situaciones complejas en que se desarrolla la convivencia.

Todo ello pasa por desarrollar la formación adecuada que haga posible esta acción positiva de los padres y madres a favor de la convivencia. Se trata de garantizar que los padres y madres sepan, quieran y puedan trabajar la convivencia en positivo, haciendo sinergia con las acciones que llevan a cabo el centro, los propios alumnos/as y el profesorado. Si, como se señalaba anteriormente, es necesaria toda la tribu para educar a un niño, será necesario crear una buena tribu para que pueda llevar a cabo el trabajo educativo de la convivencia. ¿Cómo puede hacerse este trabajo? La experiencia que presentamos es un buen ejemplo de ello.

Historia de una experiencia: la FAPA “Galdós”, de Gran Canaria

A lo largo del año 2007 el Ministerio de Educación llevó a cabo, en el marco del Plan Estatal de Convivencia, un curso dirigido a padres y madres sobre formación de formadores en la convivencia. Asistieron en torno a setenta padres y madres pertenecientes a las Confederaciones CEAPA y CONCAPA. A lo largo de cinco fines de semana, los asistentes recibieron formación teórico-práctica sobre lo que es la convivencia

en positivo, las situaciones de quiebra de la convivencia, las alternativas para las mismas, experiencia de éxito, etc.; por razones que no vienen al caso no llegó a desarrollarse el último módulo previsto para el último trimestre del año, coincidiendo con el inicio del curso 2007-2008.

Uno de los compromisos de los asistentes era presentar un plan de trabajo a desarrollar en su propia Federación, para llevar a cabo la formación de padres y madres que, a su vez, pudieran formar a nuevos padres y madres a través de un proceso “en cascada”. El objetivo general de la actuación, utópico y ambicioso, era conseguir en un plazo de cinco años que en todas las AMPAs hubiera un padre o madre formado en convivencia, que pudiera orientar a otros padres y madres y, a la vez, fomentar actuaciones para el desarrollo de la convivencia en los centros. La realidad adaptó a las circunstancias concretas este objetivo, si bien todas las Federaciones plantearon actuaciones más modestas, adaptadas a sus posibilidades reales.

La Federación “Galdós” de Gran Canaria presentó un plan de actuación ante el Ministerio y solicitó ayuda a la Consejería de Educación del Cabildo de Gran Canaria, que apoyó económica y materialmente el desarrollo del proyecto a lo largo del curso 2009/2010. El proyecto presentado por la Federación “Galdós” partía del deseo de fomentar la participación y la responsabilidad de los padres y madres en la búsqueda de soluciones tanto a los problemas como a las necesidades de convivencia de los centros educativos de la isla.

Para ello se elaboró un plan para formar de manera intensiva a un grupo de padres y madres, de manera que éstos asumieran de forma clara la iniciativa y el liderazgo en el trabajo de la convivencia, responsabilizándose también de la formación de otros padres y madres en el compromiso con la convivencia en el centro. Tras plantear este trabajo a las distintas AMPAs de la Federación, veintisiete padres y madres aceptaron participar en la actividad, comprometiéndose a asistir a las sesiones de formación y, posteriormente, a llevar a cabo las acciones previstas de extensión a más padres y madres de otras AMPAs. Se valoró especialmente el interés manifestado hacia los temas de convivencia y su deseo de formarse para este trabajo, sin que fuera necesario dejar a ningún solicitante fuera del curso.

El proyecto presentado ante el Cabildo planteaba siete objetivos generales, amplios y exhaustivos:

- Concienciar a la comunidad educativa en la colaboración y la coeducación.
- Educar en valores democráticos, convivencia positiva, fomento de la tolerancia y educación para la paz.
- Sistematizar un plan general para el tratamiento transformador de los conflictos, potenciando sus aportaciones educativas.
- Impulsar y trabajar las habilidades para percibir, comprender y regular las emociones y sentimientos.
- Adoptar una postura crítica ante los modelos agresivos y violentos que pueden transmitirse a través de los medios de comunicación.
- Desarrollar habilidades para el ejercicio de la ciudadanía activa y la participación en la vida económica, social y cultural.
- Mejorar el respeto, la colaboración y la convivencia positiva en la sociedad.

Estos objetivos generales fueron concretados y operativizados en cada uno de los cinco módulos que se desarrollaron en el curso y que fueron los siguientes:

1. Habilidades formativas para padres y madres.
2. Haciendo comunidad: compromiso, corresponsabilidad y participación.
3. El plan de convivencia: estrategias para su elaboración, desarrollo e implementación.
4. Inteligencia emocional y mejora de la convivencia.
5. La mediación, estrategia para la transformación de conflictos.

Cada uno de estos módulos fue impartido durante diez horas en cinco fines de semana por miembros de la Asociación CONVIVES como Alejandro Campo, Neli Zaitogui, Carme Boqué y yo mismo. También contamos con la colaboración de Pablo Fernández Berrocal. Desde el Cabildo de Gran Canaria fue clave la aportación de la Consejera de Educación Onelia García Marrero, así como de José Moya y Carlos Quesada. Desde la Federación “Galdós” coordinó las actuaciones Lourdes Ruano, siendo imposible citar al resto de participantes y colaboradores.

La metodología utilizada buscaba ser coherente con el objetivo de ampliar la capacidad de participación activa en los centros. Lejos de transmitir conocimientos teóricos y técnicos, se tenía siempre presente trabajar la capacidad de transmisión a otros padres y madres, planteando una metodología activa basada en la experiencia, el conocimiento, la reflexión, la formación y la acción. El estudio de casos y de situaciones habituales en los centros fue una de las técnicas habituales en el trabajo de formación, así como el empleo de dinámicas activas en el trabajo de grupos.

En los cinco módulos se pedía a los asistentes que elaboraran una carpeta de recursos, una carpeta de formación elaborada por ellos/ellas que recogiera ejemplos, cuestionarios, dinámicas, presentaciones, ..., todos aquellos elementos útiles para su trabajo posterior en sus respectivas asociaciones. Para ello se distanciaban las sesiones presenciales, de manera que entre cada una de ellas transcurriera al menos un mes, tiempo considerado suficiente para la elaboración de la carpeta de recursos para la formación en convivencia.

Finalizado el curso, se celebró una reunión para la planificación de las actividades de formación. Se dividió toda la isla en varias zonas de actuación y se formaron equipos de dos o tres personas para impartir la formación en cada zona. Se ofertó a las AMPAs de cada zona la posibilidad de actuación en forma de charlas o cursos y se cerraron los compromisos de actuación para el curso siguiente.

A lo largo del curso 2010-2011 se han llevado a cabo treinta y cuatro actuaciones por toda la isla, la mayoría de ellas como charlas de iniciación a todo lo relacionado con la convivencia. En unos casos, a partir de estas charlas se pidió profundizar en aspectos concretos como el sentido de las normas y cómo establecerlas de manera adecuada. En otros, la actividad se limitó a la charla dada, sin ningún tipo de continuidad. Un pequeño grupo ha continuado trabajando y este mismo año han organizado dos mini cursos específicos sobre la forma de trabajar el plan de convivencia. En estos momentos once padres y madres que participaron en el curso de formación continúan activos y llevando a cabo acciones de formación.

Además de la evaluación correspondiente a cada módulo, se han realizado otras dos evaluaciones generales del proyecto. Una al acabar los módulos de formación, la otra después de un año de actividad. Las conclusiones de ambas han servido para mejorar el planteamiento y buscar una continuidad del proyecto.

Aprendiendo de la experiencia: una propuesta para la formación de padres/madres en la convivencia

Dificultades externas, como el cambio de responsables políticos en el Cabildo y la retirada de ayudas, han influido sin duda en la continuidad de este proyecto que, sin embargo, sigue activo. Pero, centrándonos en factores internos del propio proyecto, el análisis de los mismos ha hecho posible un nuevo planteamiento renovado de la formación que, en gran parte, ha sido impulsado desde CEAPA a nivel de todo el Estado.

La amplitud de los temas y la abundancia de materiales, muy interesantes pero muy poco coordinados, fueron las principales dificultades señaladas por los/las asistentes al curso. Se había dado demasiados recursos y no había habido tiempo suficiente para su elaboración y asimilación. Era necesario ordenar mejor la maleta de recursos, facilitar todavía más su uso, organizarla en pequeñas unidades que resultaran fáciles de adaptar a las necesidades reales que se detectaban en los centros y en las diferentes AMPAs. Era necesario un esfuerzo de racionalización y reestructuración que permitiera un uso más ágil de todos los materiales de cara a una mayor eficacia del proyecto.

En las sucesivas evaluaciones se plantearon varios temas que no se habían tratado en el curso y que, sin embargo, se consideraban de gran interés para la formación de padres y madres. En concreto, se consideraba necesario analizar a fondo las situaciones de quiebra de la convivencia que tienen lugar más frecuentemente en los centros educativos. También se solicitaba profundizar en todo lo relativo a la comunicación interpersonal y su papel tanto en lo relativo a la aparición y desarrollo de los conflictos como en lo tocante a la transformación de los mismos y la construcción de la convivencia positiva. Igualmente se echaba en falta un tratamiento de otras competencias necesarias para la convivencia, más allá de las relativas a la inteligencia emocional; en concreto, las relativas al desarrollo de habilidades sociales, distintas formas de pensamiento o educación en valores.

Todo ello ha llevado a una nueva formulación de los módulos de formación, dando cabida a los nuevos temas planteados y, a la vez, organizándolos en unidades didácticas para el desarrollo del módulo. Los nuevos cinco módulos y el sentido y orientación de los mismos son los siguientes:

- **Primer módulo: La convivencia**
 - Se trata de analizar las razones que hacen necesario el trabajo de la convivencia en los centros escolares para que, una vez convencidos de su importancia, llegar a una definición compartida de lo que es la convivencia en positivo. Se analiza el papel imprescindible que juegan las normas en toda convivencia y las condiciones que deben cumplir las mismas, la inclusión y la participación. Por último, se estudia el plan de convivencia como instrumento que sirve para planificar el desarrollo de la conviven-

cia, señalando los apartados que debe tener y las condiciones que deben tenerse en cuenta para su realización.

○

- **Segundo módulo: La quiebra de la convivencia**
 - Incluye el estudio del bullying o acoso entre iguales, considerando sus tres protagonistas, los factores predisponentes y desencadenantes y las formas de prevención y tratamiento. En segundo lugar, se consideran las conductas disruptivas, analizando sus características e incidencia, así como el significado de las mismas. Lo relacionado con el cyberbullying constituye la tercera unidad del módulo, con especial incidencia en sus características diferenciales en relación con el bullying y las formas de prevención del mismo. Por último, se estudia el modelo de convivencia basado en el dominio-sumisión, con especial referencia a la violencia de género y a las repercusiones que este modelo tiene en los centros educativos.

- **Tercer módulo: La comunicación**
 - Los elementos que conforman toda comunicación abren la primera unidad, con especial atención a los elementos que la favorecen o entorpecen así como a los diferentes estilos de comunicación. Las técnicas de comunicación conforman la segunda unidad, haciendo hincapié en la escucha activa y sus diversas manifestaciones. En tercer lugar, se analiza la comunicación asertiva y su papel en el desarrollo de la convivencia, con especial énfasis en su aplicación a la familia y al centro escolar. Por último, se cierra el módulo con “saber dialogar”, una síntesis de lo visto anteriormente que, a su vez, insiste en la práctica del diálogo como uno de los elementos clave para la construcción y desarrollo de una buena convivencia.

- **Cuarto módulo: La inteligencia interpersonal**
 - Siguiendo los planteamientos de Manuel Segura, se trabajan en primer lugar los distintos tipos de pensamiento, considerando su relación e influencia en una buena convivencia. A continuación, se analiza la inteligencia emocional y los procesos que implica, con especial énfasis en la identificación, comprensión y regulación de las emociones, procesos básicos para la convivencia. El desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la convivencia ocupa la tercera unidad de este módulo, identificando las más importantes y necesarias, así como aquellas que están menos desarrolladas en los niños/as y jóvenes. Por último, el desarrollo de valores morales cierra este módulo, analizando su importancia para la convivencia y las consecuencias que se pueden derivar de su ausencia, e identificando los valores fundamentales para la construcción de la convivencia positiva.

- **Quinto módulo: La transformación de los conflictos**

- Se parte, en primer lugar, de las distintas definiciones de conflicto, subrayando sus matices negativos y las razones que lo justifican; se proponen otras definiciones que subrayen los aspectos positivos de todo conflicto. A continuación, se propone una profundización en la comprensión del conflicto, analizando aquellos elementos ocultos que le sirven de base y que son imprescindibles para su transformación. En tercer lugar, se analizan las diferentes actitudes y estrategias hacia los conflictos, valorando su eficacia y consecuencias. Por último, tras un breve análisis de lo que es la “provención” de conflictos, se estudia la mediación como alternativa para la transformación pacífica de los conflictos en la escuela, así como la necesidad de crear y trabajar por una cultura de paz que impregne toda la vida del centro.

Esta es la representación gráfica de la propuesta formativa:

	Acercándonos a la convivencia	Entendiendo la convivencia	Mejorando la convivencia	Asegurando la convivencia
CONVIVENCIA	Bienvenida ¿Por qué trabajar la convivencia?	¿Qué es convivir?	Las normas necesarias para convivir	¿Cómo trabajar la convivencia? El Plan de convivencia
LA QUIEBRA DE LA CONVIVENCIA	El acoso entre iguales: bullying	La disrupción en las aulas	El ciberacoso	El modelo Dominio-Sumisión
COMUNICACIÓN	La comunicación	Escucha activa	La asertividad	Saber dialogar
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Aprender a pensar	La inteligencia emocional	Habilidades sociales	Desarrollar valores morales
TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS	Prevención del conflicto	Comprensión del conflicto	Gestión positiva de los conflictos	Mediación y cultura de paz

La propuesta de formación puede utilizarse de varias formas. La más habitual, seleccionar alguno de los cinco módulos, aquel que más se acomode a las necesidades y prioridades de un AMPA o colectivo de padres y madres, y llevarlo a cabo en cuatro sesiones o más, si se estima conveniente. En este sentido, cada uno de los módulos es independiente y puede impartirse sin necesidad de haber trabajado los anteriores. Sin embargo, se considera oportuno trabajar en primer lugar el módulo titulado “Convivencia”, ya que sirve de marco general para el resto.

También puede plantearse una utilización progresiva de los módulos, tomando una lección de cada uno de ellos. Es lo que marcan las distintas columnas “acercándonos a la convivencia”, “entendiendo la convivencia”, “mejorando la convivencia” y “asegurando la convivencia”. Cada una de las columnas supone un nuevo nivel de

aproximación a la convivencia y exige seguir el orden establecido en las diferentes columnas.

Cada una de las unidades didácticas que conforman los módulos presenta una justificación de la misma y, a continuación, una breve exposición teórica de la misma que puede servir de referencia a los formadores para preparar su actividad. A continuación se proponen varias actividades: actividades previas para la introducción de la unidad y de los temas que se van a tratar en ella, actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades, competencias, etc., que se tratan en la unidad y, por último, actividades de profundización en los temas planteados. En todas las unidades se presentan también distintos materiales complementarios (películas, casos, videos, guías y materiales de trabajo, etc.), útiles para el formador/a y para los/las asistentes que quieran profundizar y seguir trabajando en el tema. No se trata de tener que realizar todas las actividades propuestas, sino de ofrecer al formador/a diferentes posibilidades que le permitan elegir aquellas que considere más adaptadas y útiles para el grupo con el que esté trabajando la convivencia.

Estos materiales están a disposición de todas aquellas AMPAs que los consideren útiles y quieran emplearlos en sus actividades de formación. CEAPA ha publicado ya dos de estos módulos, el de “Convivencia” y el de “Transformación de los conflictos”. Está también disponible el de “Quiebra de la convivencia” y para el mes de septiembre estarán finalizados los otros dos. La Asociación CONVIVES ofrecerá estos materiales como apoyo a las actividades de formación para la convivencia que lleven a cabo padres y madres de forma gratuita.

A modo de conclusión

La experiencia iniciada en su día por la FAPA “Galdós” de Gran Canaria ha dado la posibilidad de experimentar el trabajo de formación de padres y madres en los temas de convivencia y ha hecho posible formular una propuesta integral de formación. Nuestro agradecimiento, de nuevo a la FAPA y al Cabildo que entonces creyó y apoyó la propuesta.

Decía Víctor Frankl en su libro “El hombre en busca de sentido” que ‘quién tiene claro un por qué, encuentra fácilmente un cómo’. En nuestro caso, convencidos de la importancia y necesidad de incorporar a los padres y madres a la tarea educativa del centro y, de manera especial, a la educación para la convivencia positiva, hemos tratado de dar respuesta al cómo hacerlo, buscando la capacitación de los padres y madres para que quieran, sepan y puedan colaborar y participar a fondo en esta tarea. Esperamos que la propuesta sea útil y, sobre todo, que pueda ser mejorada con las aportaciones, críticas y sugerencias de todos aquellos/as que la utilicen y la apliquen. Las páginas de esta revista y de la Asociación CONVIVES están abiertas para ello.

Una última reflexión. Si bien el trabajo se ha realizado con padres y madres, estamos convencidos que la misma puede servir también de referencia para la formación del profesorado. Quizá sea necesario adaptar alguna de las propuestas o completarlas con nuevas actividades y planteamientos.

Esperamos y deseamos que sea utilizada también para la formación del profesorado y del alumnado, y que sea enriquecida por la reflexión sobre estas nuevas prácticas.

JUNTA DE ANDALUCÍA

Consejería de Educación
Delegación provincial en Almería



La Consejería de Educación de Andalucía publica el DECRETO 327/2010 de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y el DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial; ambos decretos recogen los Derechos de las familias a la participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas y su colaboración, como principales responsables que son de su educación.



Una oportunidad, había que aprovecharla”

El 20 de junio de 2011 la Consejería de Educación de Andalucía publica la Orden por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas; establece en sus Artículos 9, 10 y 11 el procedimiento de elección de los delegados y delegadas de padres y madres del alumnado, sus funciones y necesidades de formación. También recoge en su CAPÍTULO III la participación de las familias.

En este sentido la Federación de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado de Centros de Educación Pública de Almería (FAPACE) y la Delegación Provincial de Educación en Almería en colaboración con otras instituciones y asociaciones colaboradoras se plantean formar a las madres y padres delegadas y delegados de los grupos y dinamizar las Juntas.

¿Cómo surgió la idea?

Ante la imposibilidad de formar a más de 8000 delegadas y delegados de madres y padres el equipo de trabajo apostó por una formación en red, construir una RED SEMIPRESENCIAL, con un entorno virtual en la página WEB de FAPACE <http://www.fapacealmeria.org/> y dos entornos presenciales: uno zonal, aprovechando la estructura de los tres centros de formación del profesorado (CEP) de la provincia, CEP DE ALMERÍA, CEP DE EL EJIDO Y CEP DE CUEVAS-OLULA; así como otros entornos presenciales en los propios centros educativos.

Creamos un equipo de trabajo formado por:

Delegación de Educación de Almería	FAPACE
Luis Moreno Barranco Gabinete de convivencia e igualdad	Román Puentes Sánchez Presidente de FAPACE
UAL - “Grupo de investigación: Infancia, adolescencia y familia”	Miguel Vera Sibajas Formación FAPACE
Lidia Cobos Sánchez	Laura Rivero Macchi M^a José Castro Ortega Aurelia Giménez Alarcón
	Equipo Técnico FAPACE

Para más información:

Delegación de educación Almería
Gabinete convivencia e igualdad
Tel.: 950 00 46 34
Fax: 950 00 45 19
E-mail: luis.moreno.ext@juntadeandalucia.es

FAPACE ALMERÍA
Tel: 950 22 0 971 – Móvil: 661884455
Fax: 950 22 28 31
E-mail: fapace@fapacealmeria.org

Las redes mejoran los resultados en todos los ámbitos, producen sinergias al ser una manera de funcionar y de organizarse que se define como «un todo, que es más que la suma de las partes». Los elementos o miembros que las integran aportan y participan de forma dinámica y en diferentes grados persiguen un fin común: construir y compartir el conocimiento desde la perspectiva de sumar para multiplicar de una manera descentralizada y en coherencia con nuestro tiempo, los recursos que disponemos con las nuevas tecnologías e Internet y el derecho a la participación activa y democrática de todos los miembros de la comunidad educativa.

Apostamos por una red semipresencial porque creemos que es necesario conocerse cara a cara, imprescindible para compartir sentimientos, emociones y fomentar



¿Cómo se ha desarrollado el proyecto “JUNTAS POR UNA ILUSIÓN”?

Nos planteamos los siguientes objetivos:

- Fomentar buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Fomentar la implicación y participación activa en los centros educativos de las personas delegadas de las familias.
- Aumentar su compromiso con la mejora de la educación de toda la comunidad educativa.
- Corresponsabilizarse en el funcionamiento, uso y disfrute de los recursos que el sistema educativo pone a su disposición.

Consideramos necesario crear una estructura organizativa mínima, sencilla y con un modelo de trabajo cooperativo:

1. COMISIÓN PERMANENTE
2. EQUIPO DE TRABAJO
3. JUNTAS DE P. DELEGADAS DE FAMILIAS
4. COMISIONES DE AULA

Diseñamos EL PROCESO EN DOS FASES para el CURSO ESCOLAR 2011 – 2012

Primera fase de sensibilización, información, asesoramiento, orientación y formación febrero

. Encuentros zonas CEPs.

. Asesoramiento y orientación a las personas representantes de las personas delegadas de las familias.

. **Asistentes: 340 personas delegadas de familias, una persona representante por centro educativo.**

Contenidos del primer encuentro:

1. **Presentación de las personas asistentes.**
2. Presentación del proyecto: “**Juntas por una ilusión:** Objetivos, plan y metodología de trabajo de la Red.
3. Organización y funcionamiento de los centros educativos.
4. Funciones de las personas delegadas de los padres y madres.
5. Participación y colaboración de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
 - Derechos y responsabilidades de las familias andaluzas.
 - Obligaciones de colaboración de las familias con los centros educativos.
 - Orientaciones de dinamización y cauces para la participación activa y democrática en los centros educativos de las familias.

TALLERES: Análisis de la situación y compromisos a adquirir de los representantes de las personas delegadas de las familias.

- ❖ Expectativas, necesidades y demandas de las Juntas de delegados y delegadas de las familias.
- ❖ Competencias personales de las personas delegadas de las familias.
- ❖ Estrategias de trabajo, orientaciones.
- ❖ Compromisos como representantes de padres y madres.

Segunda fase de formación y acompañamiento.

. Participaron **3.500 madres y padres** en un total de **149 centros**.

Las madres y padres delegadas de las familias asistentes al primer encuentro asumen una serie de compromisos entre ellos el de comprometerse a dinamizar y formar en la segunda fase del proyecto en los centros educativos acompañados, si lo necesitan, de una persona experta, facilitada por FAPACE o la Delegación de Educación.

PROPUESTA LÍNEAS DE TRABAJO PARA LA TERCERA FASE DEL PROYECTO CURSO 2012 - 2013

1. Contar con la **colaboración de la AMPA** para la difusión de la convocatoria y el impulso de la participación de este sector en el proceso de elección.
2. Contemplar la **formación** de los delegados y delegadas de padres y madres para desarrollar tareas de mediación.
3. Constituir las **juntas de delegados y delegadas** de padres y madres que asuman tareas de coordinación y realice propuestas al Consejo Escolar.
4. Contemplar **cauces** que favorezcan una **comunicación** fluida entre los delegados y las delegadas de los padres y madres con el **resto de las familias**.
5. Contemplar un procedimiento de **coordinación** de los delegados y delegadas de padres y madres con las correspondientes **tutorías**.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS NOS COMPROMETEMOS EL CURSO 2012 – 2013

- o **Reunión del Equipo directivo con las tutoras y tutores para promover la Orden de 20 de junio de 2011 (octubre) :**
 - o Procedimiento de elección de delegadas y delegados de madres y padres.
 - o Funciones de las personas delegadas de madres y padres.
 - o Necesidades de formación de la comunidad educativa.
 - o Derecho de las familias a la participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
 - o Juntas de delegados y delegadas de padres y madres.
- o Entrega de **tríptico, guía y boletín** de delegados y delegadas de madres y padres al profesorado.
- o Reunirse con la junta de delegados y delegadas de madres y padres, según planificación en el ROF.
- o Reunirse con delegados de madres y padres para recoger bases

LAS DELEGADAS Y DELEGADOS DE MADRES Y PADRES NOS COMPROMETEMOS A:

- o **Presentar** la candidatura como delegados y delegadas el próximo curso escolar en el mes de **octubre**.
- o Contar con la colaboración de las **AMPAs**.
- o **Desarrollar las funciones** que nos atribuye a las delegadas y delegados de madres y padres la Orden de 20 de junio de 2011, Artículo 10.
- o **Proponer incorporar en el Reglamento Orgánico de Funcionamiento del centro (R.O.F.) la constitución de la JUNTA DE DELEGADOS Y DELEGADAS de madres y padres:**
 - o Elección al menos 1 persona coordinadora y dos suplentes, constituyendo una **comisión de trabajo**.
 - o Si el centro es grande se podrán constituir varias comisiones.
 - o Número de reuniones mínimas de la Junta de delegadas/os.
 - o Contar con la colaboración de los tutores y tutoras

EL EQUIPO DE TRABAJO DEL PROYECTO “JUNTAS POR UNA ILUSIÓN NOS COMPROMETEMOS PARA EL CURSO 2012 - 2013

- o Seguir colaborando en la construcción de la Red desarrollando un **espacio virtual (Web)** que contenga: información, recursos, intercambio de experiencias, foro, buzón de propuestas, consultas on line...
- o Elaboración de un **boletín mensual**, difusión en la Web.
- o Seguir colaborando en la construcción de la Red desarrollando espacios presenciales, coordinando, planificando y participando en encuentros:
 - o **1 encuentro provincial en MARZO 2013.**
 - o **2 encuentros zonificación CEP: diciembre 2012 – mayo 2013.**
 - o **Encuentros comarcales**, según demandas.
- o **Formación en centros**, de acuerdo con los planes de formación de la comunidad educativa de cada centro y en colaboración con los respectivos CEP.
- o Propuesta de diseño de un **PLAN DE FORMACIÓN MODULAR** semipresencial, dirigido a las familias, alumnado y profesorado.
- o **Acompañamiento** a los delegados y delegadas de los centros.
- o Constitución de una **RED DE VOLUNTARIADO**: padres, madres, abuelos, universitarios, profesorado jubilado
- o **Elaboración de materiales** de apoyo a las familias: boletines, trípticos, módulos formativos ...
- o **Fomentar actividades de participación**: video-forum, debates, tertulias, radio, café-teatro, historias de vida, audiciones musicales
- o **Investigación** en colaboración con otras instituciones

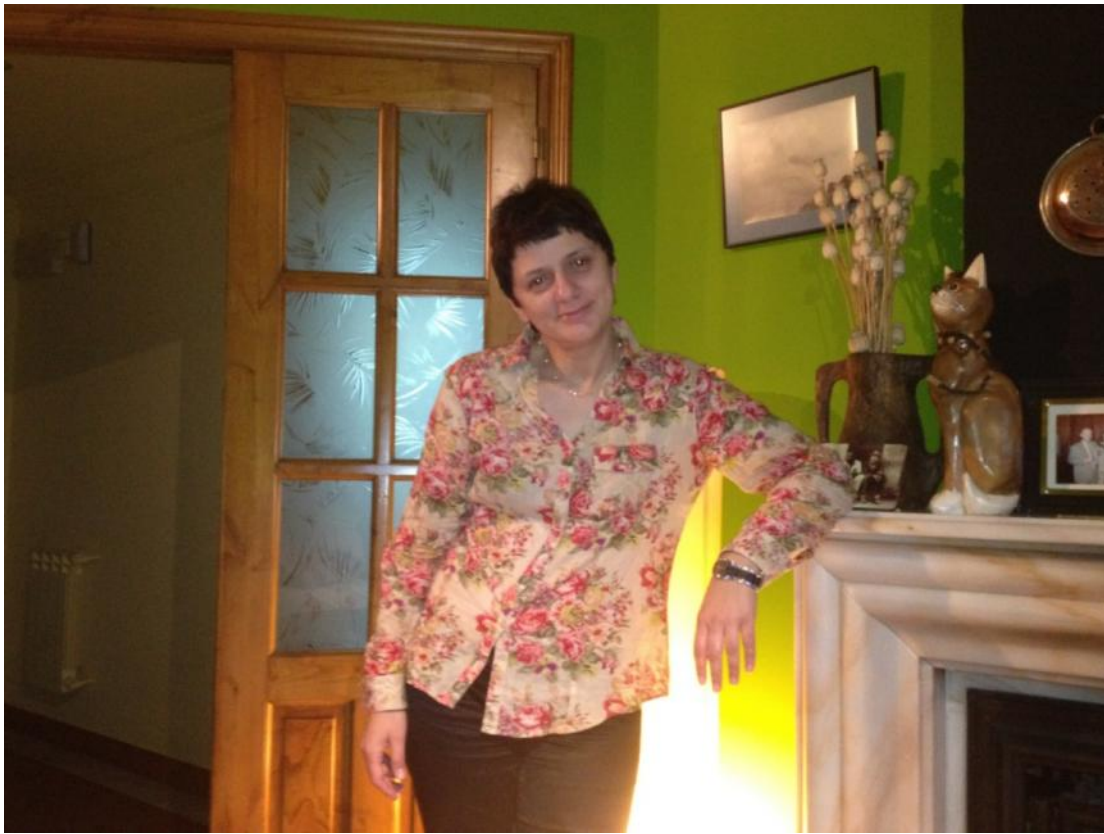


ENTREVISTA

RAQUEL MÓNICA GARCÍA BRAVOS ES UNA MUJER ASTURIANA, ASESORA DEL PROFESORADO EN EL CPR NALÓN –CAUDAL ALLÍ, DONDE LAS CUENCAS DE LOS RÍOS SON MINERAS.

AUNQUE NACIÓ EN UNA LLANURA CERCANA A LA CAPITAL DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS, SIEMPRE SE HA SENTIDO ESPECIALMENTE UNIDA A LAS RAÍCES DE LAS TIERRAS Y LAS GENTES DE LAS COMARCAS MINERAS, Y AHORA EN PLENO DECLIVE DE ESTE MODELO PRODUCTIVO, MÁS QUE NUNCA.

UNA PERSONA VITAL, POSITIVA, CREATIVA Y LLENA DE ENERGÍA QUE ALEGRA TODO LO QUE TOCA. SU TRABAJO EN EL CAMPO DE LA CONVIVENCIA HA SIDO Y ES UN MODELO PARA QUIENES HEMOS COMPARTIDO TIEMPO, TRABAJOS Y REFLEXIONES.



¿Quién es Raquel? ¿Cómo has llegado a ser quien eres?

De “patito feo” a PT, con un puñado de anécdotas personales y profesionales de por medio que me han hecho, fundamentalmente, una persona muy feliz.

El repaso de la memoria hace paradas en algunos episodios que han sido los ingredientes que han ido cocinando el menú vital que día a día escogen mis pasos... Nunca sé que nuevos caminos me va a tocar andar, pero sí sé que en lo ya andado he ido metiendo en la mochila o, como decimos en mi tierra Astur, en la carretilla, muchas herramientas que me y me van a seguir ayudando a decidir y, sobre todo, a decir: SI, me atrevo, o como dice un valiente personaje de nuestra historia reciente... YES WE CAN, también podemos acordarnos un poco más tarde de él, porque siempre como todo me ha ido pasando en la vida, es también un aderezo de color en mis pequeñas anécdotas de vida.



¿Por qué de todos los cuentos de tu infancia te quedas con el Patito FEO de Andersen ?

En realidad son dos los cuentos que me hacían más feliz y que por lo tanto leía una y otra vez, aún conservo dos ejemplares gastados de cuando era niña. Uno, “El Patito Feo” y el otro “El Gato con Botas”, de alguna manera desde el principio de los tiempos me sentí atraída por el mundo de la diferencia y de las necesidades especiales con personajes que parecían desvalidos, pero que escondían una gran fuerza, que eran supervivientes. Mi querido amigo Jordi Grané me ha enseñado no hace tanto que Patitos feos resilientes hay muchos y que siempre merece la pena apostar por ellos. Y, además, con el Gato con botas, me sentía segura y capaz de emprender retos difíciles, las botas eran el amuleto y el talismán que me permitía conseguir mis deseos, antes de niña y ahora de adulta que no deja de pensar en que siempre hay más que se puede hacer que límites insalvables.

¿Cuál es tu primer recuerdo de escuela?

Quedaría muy bien que dijese que desde el minuto cero fui una enamorada de la institución educativa, pero la realidad es que más bien me costó bastante subir las escaleras que me llevaron, a los seis años, a mi primera experiencia preparatoria de lo que cinco meses después sería la Primaria. Este curso, en el centro de formación del profesorado, he trabajado con compañeros y compañeras de Escuelas Infantiles de cero a tres años, todo un aprendizaje y una responsabilidad. Fundamentalmente he aprendido y entendido la importancia de esta etapa hoy en día, aunque no sé cómo me habría adaptado yo a esta situación en la actualidad.

Cuando recuerdas algún maestro o maestra que te haya influenciado, ¿en quién piensas?

Puestos a hacer un balance de influencias y de aprendizajes he de decir que en la mochila de las experiencias he metido y sigo metiendo muchos personajes que de una u otra forma me han ayudado siempre, por defecto o por exceso a construir mi forma de ver la vida, mi manera de esta, que es, fundamental y mayoritariamente, muy feliz.

No entendía con siete años la forma en que la maestra nos exigía ser a todas iguales y tampoco entendía por qué castigaba sin recreos a mis compañeras, por qué se remarcaban las diferencias y se promovía la competitividad y la sumisión. Ya ves, años más tarde, muchos años más tarde, me encuentro programando formación del profesorado para animar a mis compañeros y compañeras a trabajar en la promoción de la participación y la convivencia, lejos del modelo punitivo y de sumisión del que tanto abusamos en demasiadas ocasiones.

Otra de las experiencias personales de escuela que me han facilitado, creo yo, el acercamiento a la diferencia, o como dice mi querido amigo y compañero Félix a ese patológico lenguaje de los que nos dedicamos a la Diversidad profesionalmente, ha sido el haber vivido en primera persona el aterrizar en un colegio nuevo empezado el curso, entrar en una aula de uniformes yo que nunca fui muy uniformada, percibir modelos diferentes de trato según el extracto social de las que íbamos a esa clase, sentirte “patito feo” y armarte de estrategias para salir adelante. Era la niña de color en un mundo uniformado, y lo digo literalmente, porque cuando entré en aquella clase fui la única que no era “azul”... pasado el tiempo quizás esto explique mi querencia por los BLUES de Chicago....

También, ineludiblemente, tengo que dejar protagonismo en este anecdotario a D. Antonio, creo que, yo que no soy nada mitómana, sí me siento aún hoy en día seducida por aquel sabio generoso y despistado, amable y conciliador que cuando tenía quince años me habló de las matemáticas con pasión, entusiasmo y tantas ganas de hacerse entender. Y que además, confió plenamente en mí para que con dieciséis años diera mis primeras clases remuneradas a dos estupendas chicas de veintitrés años que aún hoy recuerdo. D. Antonio fue el primer que me hizo sentir el valor de las altas expectativas, lenguaje que hoy es el primero y el último que me gustaría dominar en todas las situaciones, con profesorado, alumnado y familias.

“ la hermana Margot” fue la primera profesora que me hizo pensar en libertad y sentirme a gusto dudando y haciéndome preguntas



A propósito, es recurrente en mi historia la mina. D. Antonio había trabajado en un pozo para costearse los estudios y después se convirtió en un humanista que supo contagiar a sus discípulos. Hoy día y en el Pozo Candín de Moreda, tengo a alumnos encerrados luchando por su supervivencia, y me duele recordar algún caso concreto al que el sistema educativo no supo darle respuesta y que sin el aval del “título” se vio avocado a defender un modelo del pasado de sus mayores. De nuevo la red de responsabilidades vuelve a salpicarnos a todos y todas en nuestros diferentes papeles en la sociedad.

¿Eras un espíritu rebelde en aquel entonces?

Pienso que mis primeros conatos de rebeldía institucional se gestaron el último curso de los cuatro que estuve en el colegio de monjas, empezaba a sentirme prisionera de una homogeneidad ficticia que me dificultaba ser yo misma, con muchas dudas y con muchas ganas de respirar otros aires. He de ser justa y también voy a reconocer que una monjita, “la hermana Margot” fue la primera profesora que me hizo pensar en libertad y sentirme a gusto dudando y haciéndome preguntas; era un rara avis que prefirió irse de misiones a quedarse en una encorsetada sociedad de “cuéntame que te pasó” del año 1975.

“Cualquier tiempo pasado es pasado y no precisamente mejor, ¡qué va!”

¿Cualquier tiempo pasado, en la escuela, fue mejor?

Cualquier tiempo pasado es pasado y no precisamente mejor, qué va. Ya sé que está de moda hablar mal de los funcionarios, y especialmente decir que la escuela y la educación de hoy en día están fracasadas, pero después de trabajar en esta profesión de educadora los últimos veinticuatro años me siento con la obligación y acepto la responsabilidad de gritar MUY ALTO que la educación de mis hijos y de mis alumnos y alumnas es mucho más libre y rica que la que teníamos en mi infancia y adolescencia, a pesar de todos y cada uno de los aspectos que son mejorables y susceptibles de cambio. Mejor no perdamos la perspectiva, en mi familia y en muchas de mi generación, mi hermana y yo somos las primeras universitarias de nuestra saga, no pidáis peras al olmo en los periódicos, no queráis que la historia se rescriba en falso y sin tener en cuenta de donde partimos, hemos hecho tanto en tan poco tiempo. En mi periplo de formación institucional, y lo llevo a la Universidad, no conocí a ningún gitano, a ningún chico o chica especial por sus capacidades limitadas, o como dice Daniel Rodríguez en su libro “Cordones para zapatillas” por su diversidad funcional; no estaba en valor el lenguaje de la igualdad, de los derechos de la diferencia, ahora al menos sabemos que ese es el camino y en mucho más casos de los que se piensa se está andando. Cómo no voy a decir que confío en una sociedad nueva que salga de ciudadanos que se están formando en instituciones que se parecen bastante más a lo que es la realidad.

No quiero ser cómplice de todas las voces apocalípticas que ayudan a teñir de desgana y resignación a quienes trabajan por y para la educación de nuestras futuras generaciones. Hay mucho camino por andar y mucho que no deberíamos desandar.

En las mismas aulas del Instituto vivimos la adolescencia mis hijos, Sara, Pablo y yo. Hay anécdota similares y otras, las más, muy diferentes. Mi chaqueta negra de cuero viejo de mi abuela, que me hacía parecer desbarbada y desaliñada escondía una alumna que se mimetizaba bastante bien con las exigencias de excelencia de la época, fácilmente conseguidas en contextos súper homogéneos. Pocas eran las compañeras disruptivas y de fracaso escolar, pero es que también éramos pocas las niñas que estábamos en la secundaria; sí, no podemos olvidar la memoria histórica, es más insisto en lo de niñas, porque a los niños no les veíamos el pelo nada más que en ilustraciones de algún libro de texto.

Esto me hace recordar a otro de mis influyentes profesores, su manera de hacer me ha servido de referente claro para no hacer yo lo mismo, mira tú por dónde. Sr. “X”, las chicas además de en la cocina teníamos derecho a estar en clase de física, no soy rencorosa, pero puestos a hacer un ejercicio de memoria, algunas cosas no tan lejanas me hacen gritar en voz alta que no siempre otro tiempo pasado fue mejor, en el caso de la educación, me atrevería a decir que nunca otro tiempo ha sido mejor que el de ahora... bueno, obviando las últimas improvisaciones ministeriales que pueden hacernos y de hecho nos hacen tambalear y peligrara la sostenibilidad de un sistema que nos ha costado mucho tiempo y esfuerzo reconstruir.

¿Desde un primer momento quisiste dedicarte profesionalmente a la educación?

De nuevo carambolas de la vida me hicieron dar alguna que otra vuelta para enfocar el camino, una vocación que sí descubrí en mí muy temprano es la de titiritera y esa sí que me hace ver con ojos de “payasa” que quiere reír y hacer reír el mayor tiempo posible. El circo y su mundo que me atrajeron desde muy pequeña, creo me han ayudado a entender las aulas como un escenario de diversidad en el que todos y todas tenemos protagonismo y que además, tenemos que orquestar obras bien engrandadas y que transmitan tanto en el fondo como en la forma belleza, belleza entendida como armonía de la diferencia y la igualdad.

Otra semilla la había sembrado mi querido D. Antonio, me hizo ver que sí me sentía con la capacidad de enseñar, aquellas mis primera alumnas fueron muy exitosas y supongo que a él y a mi querencia por el bricolaje y la mina le debo haber estado dos años en la Escuela de Ingenieros de Minas de Oviedo. Me gustaban las matemáticas y especialmente los destornilladores y taladros que compartí siempre con mi padre; así que como la oferta de estudios en mi Asturias del alma no era tan nutrida como lo es ahora aparqué en aquel mundo de mina e ingenieros.

¿En estos comienzos, hablamos del año 1981, cómo era estudiar en la Universidad un mundo de hombres?

Había un respetado profesor de aquella Escuela Superior que decía que entre los hombre y dios la naturaleza había querido poner a los ingenieros, en fin, está muy bien lo de la autoestima, pero aquello era otra cosa. Algún que otro compañero me preguntó que si había ido allí a casarme..... ¿Sabes qué creo?. Que eso también me ayudó a decantarme por mi querido Michael, mi artista favorito y al que mejor conozco después de veintitrés años de matrimonio. Creo que en aquellas aulas reforcé mi espíritu rebelde y entendí años más tarde lo que mis compañeras de CPR me enseñaron, la importancia de la mirada de género; allí era muy complicado respirar igualdad en las horas del día a día, especialmente si eras mujer. No os enfadéis conmigo si algún compañero de entonces y estu-penda persona hoy lee estas líneas, todas y cada una de las situaciones que he vivido han sido momentos extraordinarios de aprendizaje, así que por eso mismo han sido necesarios para mí y para poder entender y disfrutar el día a día.

Bueno... y como decíamos dos preguntas más atrás , el aterrizar en Magisterio y más tarde en Pedagogía fue después de un periodo de crisis existencial y académica que me sacó de aquellas aulas mineras y me llevó a la Escuela Normal de Oviedo. Ya ves, las crisis como dicen en chino, son oportunidad y reto, para mí esto ha sido mi carrera profesional confundida tantas veces con mi vida personal.

¿Cuál ha sido tu camino en las instituciones educativas como enseñante?

Sobre todo y me encanta poder decirlo, la mía ha sido una caminata con sin GPS y por distintas instituciones que me han sorprendido, enriquecido y dejado disfrutar mucho, soy una afortunada que disfruta con su trabajo y su familia hasta cotas que a veces pueden parecer ingenuas y naif. La Educación Especial, vaya lujo de experiencia, con familias y alumnado excepcional, tal y como les llama el profesor Melero; el aparcar mi furgoneta por las escuelas rurales de Asturias con todos sus matices de verdes y de alumnado tan apasionante, me hacía sentir en las Misiones Pedagógicas de la República, o en la Barraca de Lorca, porque siempre que he podido he trabajado “el drama” y la vena titiritera con clases trilingües en el bar del pueblo. La experiencia de trabajar en Secundaria en la Iniciación Profesional con aquel alumnado que nos decían teníamos que “garantizar socialmente”, vaya daño que nos pueden hacer las palabras, fue uno de los momentos que más me ha enseñado en mi vida profesional, alumnado al margen de los intereses de la institución y con el sentimiento de anomia más grande que he visto. Pero una oportunidad de trabajo en equipo y de cumplir sueños juntos alumnado y profesorado; me encanta cuando una de aquellas alumnas y alumnos me llaman y me cuentan orgullosos su vida.

La experiencia de formación del profesorado ha sido otro de las oportunidades que me ha dado mi profesión y que también me ha cargado de satisfacción y aprendizaje, Sobre todo compartiendo dudas y enseñanzas con el profesorado de los centros y con las asesorías más experimentadas, que en todo momento colaboraron con mis lagunas y curiosidades. En este periodo, hace seis años, fue cuando tuve la oportunidad de conocer a muchos de los compañeros y compañeras de CONVIVES, qué lujo personal y profesional poder compartir aprendizajes y tiempos con todo el equipo que

Pedro Uruñuela supo dinamizar y liderar. Aquella red de profesionales de diferentes Comunidades Autónomas se ha convertido en una red de relaciones personales que trasciende el ámbito del trabajo.

¿Dónde estás ahora? ¿Qué te preocupa y te ocupa?

Ya de pequeña mi abuela me decía “rabos de lagartija” que en lenguaje actual sería como poco un TDAH, menos mal que en aquella época no existían los Departamentos de Orientación, (es broma, no me lo tengáis en cuenta mis compañeras y compañeros del gremio). Lo que os quiero decir es que en veintitrés años de profesión nunca he estado en la misma responsabilidad más de cuatro años, un poco inquieta sí que he sido y la educación me lo ha permitido, me siento sobre todo libre y con capacidad de creación, si no me asfixiaría. Después de mi primer periodo en formación del profesorado estuve colaborando en el Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa de la antigua Consejería de Educación y Ciencia, de nuevo una oportunidad de aprendizaje sin límites, ni tan siquiera horarios... No sé cómo estamos tan mal vistos los que en algún momento trabajan en la gestión y las decisiones en la Administración, realmente creo que muchas personas trabajan y mucho; así que conocer por dentro la máquina de la Consejería de Educación me ha ayudado a entender más las posibilidades y las consecuencias de las decisiones, no todas son iguales y no todo vale.

Este último año he vuelto a las cuencas mineras a recordar y patear de nuevo muchos centros educativos, y he visto las luces de los currículos y la metodología, he traspasado mi obsesión patológica por la diversidad y la promoción de la convivencia y he aterrizado, gracias a compañeros y compañeras de las instituciones escolares, en las harinas de la cocina del aula, las Unidades Didácticas, los proyectos, las Competencias Básicas y la metodología de trabajo que realmente favorece el cambio de actitud y la promoción de la participación.

Ya ves, siempre ocupada, más que preocupada porque el matiz negativo que añade esa palabra paraliza la acción, y eso es algo que me hago mayor y no mejora, soy un poco dinamitera; será que es verdad lo que dice la canción y que casi todas las asturianas tenemos un abuelo que fue picador en la mina, y que en mi caso no es tópico sino verdad, algo habrá quedado en la genética.

¿Hacia dónde vas? ¿Qué planes tienes? ¿Cómo ves el futuro?

Voy, me dejo llevar sin decir que no a nuevos retos personales y profesionales, no sé si es imprudencia o una forma de entender la vida que no me deja parar aunque tenga miedo y un eterno estado de dudas. Aunque pensándolo bien algo sí puedo decirte que confío plenamente en el presente y en que este nos llevará a un mejor futuro. Sólo tengo que mirar hacia mis hijos y mis alumnos para saber que sí son más solidarios, sí están mejor formados e informados que lo estuve yo en mi tiempo y que ellos sí que se preocupan por que el mundo sea mejor.

Para terminar de conocerte un poco más dinos una canción y una poesía que te gusten especialmente.

.....

¡Qué lástima
que no pudiendo cantar otras hazañas,
porque no tengo una patria,
ni una tierra provinciana,
ni una casa
solariega y blasonada,

ni el retrato de un mi abuelo que ganara
una batalla,
ni un sillón de viejo cuero, ni una mesa, ni una espada,
y soy un paria
que apenas tiene una capa...
venga, forzado, a cantar cosas de poca importancia!

Me siento un poco como León Felipe y su autorretrato.... Asturiana de casualidad y sin himnos solemnes, tampoco me atrevería a entonar con voz engolada casi nada... nada es tan importante como esa sonrisa de aquella niña que iba a la escuela de tan mala gana... y que me recuerda a tantas miradas de alumnos y alumnas de escuela y de adolescencia espontánea y quejumbrosa ávida de una respuesta del adulto y ... fíjate yo, además de tener que responder y ser una adulta corresponsable de lo que pasa a mi alrededor, he escogido ser, por azares y otras desventuras de mi vida, una maestra a la que le encanta serlo.

Gracias especiales a los compañeros y compañeras de CONVIVES que me han comprometido a hacer un repaso anecdótico a mi vida, tan alejada como está de las glorias y hazañas académicas y personales de todo el elenco de profesionales con los que mi trabajo me ha permitido encontrarme.

Espero que humildemente haya servido para sonreír y animar a otras personas docentes muy docentes y decentes y anónimas a repensar sus andanzas por la educación de nuestros amores y desvelos.

Vive la Liberté, la égalité et la fraternité y viva el profe que me hizo aprender la Marsellesa en la escuela.

Ah!!!! Y la canción “ hoy puede ser un gran día.. Aprovecharlo o dejarlo que pase de largo depende sólo de ti ” cuando la canta Alberto Cortéz.



LIBROS RECOMENDADOS

Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos. Silvina Funes



Isabel Fernández

La “Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativo” es un libro que nos introduce a experiencias innovadoras para dar respuesta a la conflictividad escolar desde diferentes recursos y estrategias de distintos niveles educativos y lugares de España.

La obra propone la “racionalidad de la gestión de la convivencia” con modelos eficaces que desaconsejan la improvisación, y diferenciado la conflictividad escolar para que, según que conflictos, se den distintas respuestas a los mismo. Así parte de la convicción de que los profesionales de la educación deben poseer unos conocimientos y competencias mínimas en la materia para asumir la

“naturalidad” de los conflictos, dado que estos son parte intrínseca a las relaciones humanas, y que lo que han de hacer no es “desbordarse ante estas situaciones”, sino tener un repertorio de respuestas adecuado ante las mismas.

De este modo, partiendo del Plan de Convivencia se proponen diversas estrategias para que el profesorado pueda utilizar en un momento dado. En una primera parte se establece la importancia de las relaciones interpersonales y la comunicación como elemento clave, por ello se analizan las habilidades de comunicación, de negociación, de utilización del humor para superar situaciones tensas, etc. En una segunda parte se describen experiencias exitosas tales como: dar respuesta a la transición de primaria a secundaria, a la diversidad cultural, cómo actuar ante el maltrato entre compañeros y además se explica la figura del coordinador o tutor de convivencia como un profesional impulsor de todas estas actuaciones y otras vinculadas a la puesta en marcha de otros recursos de mejora de la convivencia como pueden ser mediadores, alumnos ayudantes, aulas de convivencia, etc.

El libro aporta además una interesante reflexión sobre los condicionamientos y la ética en la gestión de la convivencia, ya que el enfoque general del ensayo está planteado desde una línea no punitiva, donde el diálogo, la colaboración y la implicación de la comunidad educativa son recursos fundamentales para una gestión no disciplinaria de la misma.

La propuesta, sin dejar de tener su carga teórica, es a la vez muy práctica y asequible, dado que refleja que para implementar medidas de mejoras no es necesario tener grandes recursos, describiendo medidas de pequeño calado a actuaciones que implican a gran parte de la comunidad educativa pero de larga duración e impacto, indistintamente de si es para educación secundaria o primaria. Sin embargo, plantea la necesidad de una cultura de centro que promueva globalmente esta filosofía de la gestión de la convivencia.

Es una obra fundamental para paliar el “vacío o incertidumbre” que algunos docentes sienten a la hora de dar respuesta a las situaciones de convivencia a las que tienen que enfrentarse, y ser cada vez más competentes y eficaces ante estas necesidades que se le plantean día a día como profesional.

Manuel Segura

M^a del Mar Gil - Ángela Muñoz

EL Aula de ConVivencia

MATERIALES EDUCATIVOS
PARA SU BIEN
FUNCIONAMIENTO

narcea

Pedro L. Diez Velasco

SEGURA, Manuel; GIL, M^a del Mar; MUÑOZ, Ángela: El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su funcionamiento. Editorial Narcea. Madrid 2011. 107 páginas.

El Aula de Convivencia es una estructura propia de centros de Educación Secundaria que tiene como finalidad la recepción de aquellos alumnos y alumnas que han presentado problemas de disciplina en el aula ordinaria. El procedimiento cómo se llega al citado aula, lo que sucede dentro, la duración de la estancia, el rol del profesorado que lo atiende, en definitiva el protocolo de organización y la filosofía que lo define varía entre un centro y otro.

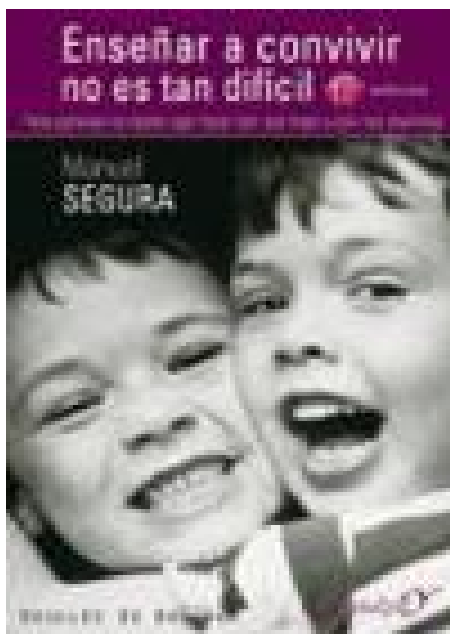
La obra está organizada en tres bloques. El primero es una introducción con la explicación de los aspectos pedagógicos, el segundo son materiales para emplear en el Aula de Convivencia. El tercer bloque son anexos con materiales de apoyo a los contenidos del bloque anterior.

En los aspectos pedagógicos del Aula de Convivencia se presenta el concepto: Una ayuda educativa, nunca punitiva, para favorecer el desarrollo de la competencia social del alumnado dándole herramientas que le ayuden a la resolución pacífica de conflictos, a la mejora de sus relaciones interpersonales y a su integración en el centro. Finaliza el apartado con una breve descripción del protocolo de organización y funcionamiento.

El bloque segundo presenta los materiales a utilizar organizados en tres apartados y una breve explicación introductoria para cada uno: Cognitivo, con siete unidades; Valores morales y Educación Emocional. Todo el contenido está basado en el contenido de otra obra de Manuel Segura, *Programa de Competencia Social: Ser persona y Relacionarnos*.

Cada unidad o tema de cada apartado contiene una ficha descriptiva de objetivos, contenidos, metodología y una pauta de discusión.

Nos encontramos con un libro breve, sencillo y fácil de leer y utilizar. Es un recurso importante para ayudar a desarrollar un proceso educativo en el aula de convivencia que supere la visión punitiva de la resolución de conflictos.



Pedro L. Diez Velasco

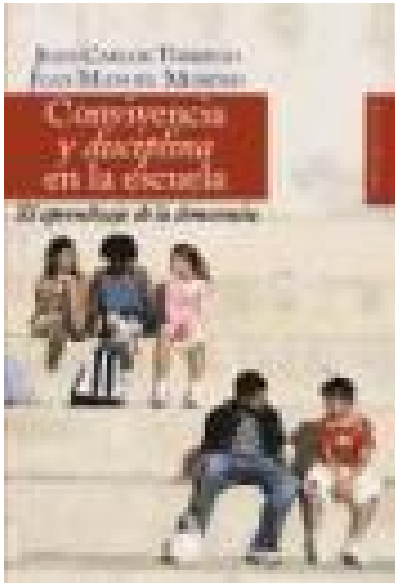
SEGURA, Manuel: Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben que hacer con sus hijos o con sus alumnos. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao 2006. 5ª edición. 133 páginas.

Manuel Segura Morales ha sido profesor de Psicología de la Educación en la Universidad de La Laguna, es un reconocido especialista en educación de la competencia social y ha aplicado los contenidos en el trabajo con adolescentes difíciles. Sus textos y ponencias en cursos calan con facilidad en los educadores por el rigor y conocimiento de práctico experto. El libro que ahora reseñamos es una muestra de ello y la existencia de once ediciones del mismo en los siete años que transcurren desde el año 2005, fecha de la primera edición, es un indicador a considerar.

En los diez capítulos de la obra se tratan los contenidos de las cuatro oleadas más recientes en la educación: aprender a pensar, habilidades sociales, educación emocional y valores morales. Se presentan con enunciados sugerentes que conjugan juicios o verdades incuestionables e incitaciones estimulantes sobre su fundamento y viabilidad didáctica, al tiempo que el desmenuce del contenido es un resumen con gran atractivo y potencialidad de provocar un avance en la lectura antes de abandonar la librería. El detalle de los capítulos es: Necesitamos una inteligencia específica para relacionarnos; para resolver conflictos hay que saber pensar; buenas noticias: podemos mejorar; aprender con historietas y películas; el pensamiento crítico es indispensable; sin educación moral no hay educación; hay escalones en el crecimiento moral: los seis estadios; dilemas morales en nuestras vidas; habilidades sociales: no sólo cortesía, sino eficacia y justicia; el mundo mágico de las emociones.

Los capítulos conjugan el rigor en el contenido, la sencillez en la explicación, las anécdotas indicadoras de la vivencia práctica del autor y las orientaciones para aplicarlo con los hijos y con los alumnos, también para con nuestros colegas adultos, en especial lo referido a nuestras acciones educadoras observadas desde el tamiz de los estadios morales.

El libro es un marco para la fácil comprensión de los contenidos existentes en otros trabajos publicados por el autor con anterioridad, solo o en compañía de Margarita Arcas, donde se adecuan



Pedro L. Díez Velasco

TORREGO, J.C y MORENO, J.M: Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Alianza Editorial. Madrid 2003. 207 páginas.

Este libro, del que existe otra edición posterior del año 2007, tiene un carácter de libro básico y referencial para iniciar procesos de análisis y mejora de la convivencia, e iniciar la elaboración de un Plan de Convivencia. Está escrito en un momento cuando los medios de comunicación se poblaban de titulares que tenían como protagonistas negativos a los alumnos y a sus colegios, que sin minusvalorar la gravedad de ciertas conductas, provocaban un ambiente social de preocupación y desasosiego, desenfocando la vida escolar y generando un cuestionamiento de la capacidad de la escuela como espacio e instrumento de integración y cohesión social. Los autores proponen dar una respuesta global a la mejora de la convivencia partiendo de las potencialidades del centro y promoviendo la participación democrática de la comunidad educativa. .

El contenido se estructura en dos partes. La primera contiene un análisis y un marco para la comprensión de la violencia, los comportamientos antisociales y los conflictos de convivencia. Se cierra con un capítulo donde se muestra el proceso de asesoramiento y evolución del trabajo sobre convivencia a realizar en un centro partiendo de diez ámbitos de trabajo que sirven de para hacer visibles fortalezas y ofrecer referencias por donde progresar.

La segunda parte está dedicada a analizar diez ámbitos de actuación en relación con los problemas de convivencia en los centros escolares, al tiempo que sirven de líneas marco en la intervención en convivencia. Los ámbitos son:

- Obtener un conocimiento más ajustado del alumnado para permitir una mejor respuesta educativa.
- Cambios en el currículum, haciéndolo más inclusivo y reconstruyéndolo en torno a valores democráticos.
- Normas de comportamiento en el aula. Estimular y consolidar el funcionamiento del grupo-clase, especialmente a través de la elaboración de normas de comportamiento en el aula.
- Colaboración con las familias en el centro educativo y favoreciendo su participación en los procesos de decisión relativos a temas de convivencia.

- Incidencia sobre el entorno social del alumnado a través de la adopción de medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado
- Mejorar los procesos de gestión del aula por parte del alumnado: interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y respuesta inmediata a la disrupción.
- Habilidades de comunicación y procedimientos democráticos de resolución de conflictos como aprendizaje común para todos los miembros de la comunidad educativa.
- Medidas organizativas basadas en la creación de estructuras e instrumentos para la promoción de la convivencia en los centros.
- Normas de convivencia en el centro de carácter participativo en la elaboración, seguimiento y medidas ante los incumplimientos.
- Asegurar condiciones mínimas de seguridad en el centro: Seguridad física, y respuesta ante situaciones graves.

El libro es una valiosa ayuda pues amplía el concepto de convivencia y las variables sobre las que se mueve, está escrito desde la experiencia del asesoramiento en formación sobre convivencia y aporta herramientas utilizadas así como prácticas generadas en centros escolares. Es punto de origen de otras obras de J.C. Torrego

Obras posteriores del autor:

- Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de Mediación y Resolución de conflictos. Editorial Graó. Barcelona. 2006
- El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. Editorial Alianza. Madrid. 2008
- Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación. Editorial Alianza. Madrid 2012
- Alumnado de altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. Fundación SM-Fundación Pryconsa. Madrid 2012

SENDERI.ORG

Es una iniciativa conjunta de dieciocho instituciones vinculada al mundo de la educación, que nació el mayo de 1998, con la voluntad de constituir un espacio de reflexión y de opinión, de difusión de experiencias de trabajo y de recursos alrededor de la educación en valores.

El proyecto toma forma principalmente a través del espacio web www.senderi.org y de la celebración bianual de la Jornadas de Educación en Valores.

La metodología de treball des de la seva creació s'ha caracteritzat pel treball en xarxa; per ser un recurs educatiu que utilitza les TIC i les eines 2.0, com a mitjà de difusió i participació; i per difondre i promoure el intercanvi de recursos educatius entre els agents socials que impulsen projectes d'educació en valors.

L'Associació Senderi, Educació en Valors té com objectius principals:

- Afavorir i potenciar l'edició via internet de la revista d'educació en valors Senderi
- Coordinar esforços i promoure les relacions de caràcter cooperatiu en el camp de l'educació en valors
- Crear vies d'intercanvi i de coneixement de tendències teòriques, experiències educatives innovadores i altres recursos que interessin els professionals i les institucions dedicades a l'educació en valors.
- Desenvolupar activitats formatives, divulgadores i de recerca d'interès comú per a les institucions, les entitats i la comunitat educativa en general.

L'abril de 2004, Senderi va rebre el Premi de Civisme als Mitjans de Comunicació en la modalitat de pàgina web de contingut cívic lliurat pel Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya

Què hi podem trobar dins de la web de Senderi?

És una pàgina web especialitzada en educació en valors. És un recurs educatiu de caràcter gratuït que està a l'abast de totes les persones interessades pel foment dels valors per la construcció d'una ciutadania activa, compromesa i solidària.

S'adreça a tots els agents socials i educatius que en el seu projecte tinguin actuacions centrades en el treball en valors, especialment aquells vinculats a: l'escola, les institucions del lleure, els moviments socials, les associacions, les organitzacions no governamentals, les famílies, les administracions locals, els moviments cívics i ciutadans/es en general.

I. ELS MONOGRÀFICS TRIMESTRALS

Des dels seus inicis, Senderi edita un monogràfic trimestral dedicat a un tema concret, relacionat amb l'educació en valors i l'actualitat. En aquests moments la web compta amb prop de 1000 articles entre les següents tres seccions:

- “**Editorial**”, articles redactats pel Consell de Redacció de Senderi
- Articles d’”**Opinió** ” **escrits per autors especialistes en cada tema**
- Articles on es descriuen “**Experiències**” i bones pràctiques d'interès.

II. L'ACTUALITAT

- “**Agenda**”
- “**Calaix de Sastre**”: entrevistes, referències d'altres publicacions, etc.
- “**Notícies**”

III. LA MEDIATECA

- “**Filmografia**”: pel·lícules d'actualitat comentades des de l'òptica de l'educació en Valors
- “**Valors a la literatura**”: el mateix amb llibres referents en la literatura universal
- “**Llibres comentats**”: fitxes de llibres especialitzats en educació en valors
- “**Webs i blocs d'interès**”

IV. ALTRES RECURSOS

- “**Materials**”: revistes, exposicions, jocs, etc.

- “**Recursos**”: recursos en la xarxa i documents en línia
- “**Jornades**”: reculls d’articles i treballs relacionats amb les VI Jornades d’Educació en Valors , organitzades per Senderi en col·laboració amb diferents universitats catalanes (aquest espai està actualment en construcció)

Organitzacions, institucions i grups de treball que formen Senderi:

Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya

Edualter

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica

Federació d’Associacions de Pares i Mares de Catalunya (FAPAC)

Fundació Ferrer i Guardia

Fundació Catalana de l’Esplai

Fundació Jaume Bofill

Fundació Pere Tarrés

Grup de Recerca d’Educació Moral i Institut de Ciències de l’Educació (Universitat de Barcelona)

Grup de Recerca d’Educació Intercultural (GREDI) de la Univ de Barcelona

Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV)

Grup de Recerca “Valors en l’educació física i l’esport. Valors en joc” (Universitat Autònoma de Barcelona)

Intermón-Oxfam

Institut de Ciències de l’Educació (Universitat Autònoma de Barcelona)

Lliga de Drets dels Pobles

Mans Unides

Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (MEG)

Xarxa Temàtica sobre l’Educació en Valors

REVISTA PROFESORADO

<http://www.ugr.es/~recfpro/>

La revista Profesorado es una publicación interdisciplinar de carácter científico académico Y divulgativo, dirigida a investigadores y profesionales de la educación en general. Pretende fomentar el debate científico-profesional, el intercambio de ideas y la difusión de resultados de investigación.

Se trata de una revista que el grupo de investigación *FORCE* (Formación Centrada en la Escuela) de la Universidad de Granada publica cuatrimestralmente desde 1997 . *FORCE* es un grupo de investigación interuniversitario que se constituyó en 1990.

Este grupo centra su actividad en el desarrollo profesional, curricular y organizativo, ha realizado investigaciones, organizado Congresos y reuniones científicas y dirigido tesis sobre estos temas, además de haber publicado diversos libros y editar la revista que os presentamos.

La temática fundamental de la revista se centra, de manera preferente, en áreas como: Formación inicial y Desarrollo profesional del docente, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa, Tecnología Educativa, Organización Escolar, Educación Especial, Educación Intercultural y Didácticas Específicas.

A continuación se encuentra la relación de monográficos editados desde 1997:

- **Aprender a aprender. Enseñanza y evaluación del aprendizaje autorregulado** 16,1 (abril, 2012)
- **Eficacia escolar y equidad** 15, 3 (diciembre, 2011)
- **Escuelas rurales y nuevas identidades** 15,2 (agosto, 2011)
- **Las TIC en la enseñanza universitaria: Estudio, análisis y tendencias** 15,1 (abril, 2011)
- **Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesores** 14,3 (diciembre, 2010)
- **Formación del Profesorado de Música: planes de estudio en Europa y América Latina** 14,2 (agosto, 2010)
- **Investigación sobre la práctica de la innovación educativa** 14, 1 (abril, 2010)
- **Fracaso Escolar y Exclusión Educativa** 13, 3 (diciembre, 2009)
- **La experiencia del PISA en Alemania.** 13, 2 (agosto, 2009)
- **Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.** 13, 1 (abril, 2009)
- **Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada.** 12, 3 (2008)
- **La libertad de elección de centro en España: Particularidades nacionales y modalidades locales.** 12, 2 (2008)
- **Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?.** 12,1 (2008)
- **Historia social del currículum.** 11, 3 (2007)
- **Educación Física: Perspectivas y líneas de investigación en el campo del currículum y la formación del profesorado.** 11, 2 (2007)
- **Formación y desarrollo profesional del profesorado.** 11, 1 (2007)
- **Estudios Varios.** 10, 2 (2006)
- **El desafío de la calidad de la Educación Secundaria. Una perspectiva comparada.** 10, 1 (2006)
- **El conocimiento para la enseñanza.** 9, 2 (2005)
- **La mejora de la educación en contextos de desventaja.** 9, 1 (2005)
- **Prácticum.** 8, 2 (2004)
- **Didáctica específica.** 8, 1 (2004)
- **Rendimiento de cuentas y desarrollo profesional.** 7, 1-2 (2003)
- **Estudios varios.** 6, 1-2 (2002)
- **Enseñanza universitaria.** 5, 2 (2001)
- **Interrelación profesional y redes de formación.** 5, 1 (2001)
- **Apoyo y asesoramiento.** 4, 2 (2000)
- **La educación y el profesorado en una sociedad global-plural.** 4, 1 (2000)
- **Formación del profesorado y atención a la diversidad.** 3, 2 (1999)
- **Organización escolar y desarrollo profesional.** 3, 1 (1999)
- **Los estudios curriculares en España.** 2, 2 (1998)
- **Formación y desarrollo profesional del docente en medios y tecnologías de la información y comunicación.** 2, 1 (1998)
- **Estudios varios.** 1, 2 (1997)
- **Estudios Varios.** 1, 1 (1997)

Por otra parte, de acuerdo con la programación de la revista, las siguientes temáticas serán:

- **Ambientalización Curricular y Sostenibilidad: Nuevos retos de profesionalización docente .** 16(2). (Julio-Agosto de 2012)
- **Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación.** 16(3). (Septiembre-Diciembre de 2012)
- **Innovación Educativa con Perspectiva de Género. Retos y Desafíos para el Profesorado.** 17(1). (Enero-Marzo de 2013)
- **Formación del profesorado de en competencias.** 17(2). (mayo-julio de 2013)

Webs RECOMENDADAS

Gorka Ruiz

Marco europeo y estatal de referencia

- Marco europeo para la formación del profesorado:
http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher_en.htm
- Marco estatal para la formación del profesorado (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado):
<http://www.ite.educacion.es/es/formacion>

Estudios e Informes

- Informe McKinsey: <http://www.eduteka.org/informeMcKinsey.php>
- Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS):
http://www.oecd.org/document/14/0,3746,en_2649_39263231_42886542_1_1_1_1,00.html
- El desarrollo profesional docente - Europa en comparación con otros países:
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf

Próximo número

Revista CONVIVES nº 2: “Las conductas disruptivas en el aula”

Coordinador: Pedro Uruñuela Nájera

Artículos:

- Las conductas disruptivas: características, frecuencia, consecuencias. Una interpretación emocional de las conductas disruptivas. (Pedro M^a Uruñuela)
- Las relaciones interpersonales en el aula, claves para prevenir y tratar la interrupción. (Rosa Marchena)
- Cambios en el currículo, la metodología y la evaluación: una alternativa para prevenir la interrupción. (Juan Carlos Torrego)
- La gestión del aula: estilos docentes, técnicas, procedimientos... (Isabel Fernández)

Experiencias:

- IES Portada Alta, Málaga: el papel del aula de convivencia como organizadora del trabajo de convivencia.
- IES Averroes, Córdoba: El Departamento de convivencia y sus funciones.
- CEIP Ntra. Sra. de los Remedios, Sto. Tomé, Jaén

Entrevista:

- CEIPAZ (Centro de Estudios Internacionales sobre la Paz)

Ahora, tú tienes la palabra:

Como decíamos en el nº 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?

1º A través de la web de la asociación www.convivenciaenlaescuela.es donde está alojada la revista. A partir de septiembre, se pondrá en marcha un FORO de discusión, uno de cuyos apartados será el de la revista.

2º Enviando por correo electrónico aconvives@gmail.com o a nzaitegi@gmail.com

Cuanto más seamos, más ideas y más posibilidades de hacer mejor las cosas tendremos y, así, poder facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos, finalidad última de esta revista.