



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

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

iguales
democracia
protagonistas
reto
empoderamiento
confianza
esfuerzo
deberes
alumnado
éxito
compromiso
responsabilidad
ayuda
derechos
participación
colaboración

CONVIVES

LA VOZ DEL ALUMNADO

CONVIVES

núm. 7

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Septiembre de
2014

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
Pedro Díez
Àngels Grado
Cesc Notó
Gorka Ruiz
Eloísa Teijeira
Pedro Uruñuela

DIRECCIÓN

Nélida Zaitegi

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

La revista se encuentra alojada en <http://convivenciaenlaescuela.es/>

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

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

La voz del alumnado

Juan de Vicente e Isabel Fernández 3

ARTÍCULOS

La adolescencia y los jóvenes de hoy

Javier Elzo 5

La escuela participativa

Manuel de Puelles 15

Estructuras escolares al servicio de la participación del alumnado

Isabel Fernández y Juan de Vicente 22

En busca de otra forma de vida

Josep M. Puig Rovira 32

Ahora que ya tenemos voz, escuchadnos

Laura García Raga 38

EXPERIENCIAS

Relatos de vida

Isabel Fernández 47

#nosgustaparticipar

Juan de Vicente 57

Ediciones De tu a tu un proyecto de aprendizaje del alumnado para el alumnado

IES Miguel Catalán 66

La bici en los centros

Pablo Lloberas Asociación ciclope 69

Educación en el buen uso de las TIC: El Proyecto de alumnos ayudantes en el IES Parque de Lisboa, de Alcorcón

José Antonio Luengo y Manuel Benito 79

MÁS... en la red 89

ENTREVISTA a ...

Henar López Cortés 91

Libros y recursos recomendados 100

Webgrafía 105

Convives en las Redes Sociales 111

Próximo número 112

Participación en Convives 114

La voz del alumnado

Juan de Vicente e Isabel Fernández



La voz de alumnado surge de la idea de otorgar protagonismo al alumnado en todo aquello relacionado con la convivencia en los centros escolares. Mucho se ha escrito sobre programas, estrategias de resolución de conflictos, dinámicas de aula, y otras propuestas para mejorar los ambientes y climas de los centros escolares, pero poco se ha escrito sobre lo que siente el alumnado al respecto, cómo lo ven desde su perspectiva, y más allá de las mejoras en los centros escolares, qué repercusión tiene en sus propias vidas y para años posteriores.

Comenzamos con artículos teóricos que nos aportan las claves para entender lo esencial de toda esta filosofía educativa, los valores que la juventud ha de cultivar, las capacidades que desarrollan y cómo la participación proporciona las estructuras y actividades que promueve su compromiso y responsabilidad tanto para consigo como para con la institución escolar. Aquí cabe resaltar la importancia que el alumnado otorga a la participación en los programas tales como mediación, ayudante, aprendizaje servicio, etc. Es a través de estas actividades que pueden ejercer ese liderazgo compartido que les exige su implicación y les ofrece la oportunidad de pertenecer plenamente y con sentido de ciudadanía en el centro escolar.

El ejercicio de cualquier tarea encaminada al bien común, al servicio hacia las demás personas y a sí mismos, en pos de la mejora del ambiente del centro supone, en muchos casos, un desarrollo personal inigualable que describen a través de sus relatos de vida. Es por ello que varios de los artículos sean un fiel reflejo de sus voces, de sus vivencias, tanto escritas en primera persona como en formato entrevista. La reflexión moral de sus pensamientos se percibe entre líneas, su emoción al ser valorados y poder valorar a otras personas en sus actividades conjuntas se hace palpable y sobretodo cómo el conjunto de muchas y variadas acciones les educan para ser agentes responsables, activos y críticos para con la sociedad en la que están inmersos.

Incluimos también varias experiencias novedosas como la del alumnado sensibilizado con el uso de las nuevas tecnologías que introducen su saber y sensibilidad para prevenir a otros compañeros y compañeras sobre su uso indebido y los riesgos que conllevan. En otro, se describe cómo la sostenibilidad potencia el uso de la bicicleta y cómo esto ha promovido toda una campaña educativa desde los ayuntamientos con los centros escolares para sensibilizar y promover el uso de bicicleta y los buenos hábitos viales y medioambientales en los centros escolares. Todos ellos ejemplos de cómo el protagonismo de los jóvenes y niños y niñas pueden ir poco a poco transformando la vida tanto en los centros escolares como las comunidades en las que viven.

Valga pues este número de tributo al buen hacer de los y las jóvenes que sin ellos y su entusiasmo y participación activa y motivadora no se hubieran podido emprender las propuestas descritas. Es este alumnado el alma de toda acción educativa, y esta tiene sentido porque existen y participan en la escuela. Son el presente y el futuro de nuestra sociedad y con sensibilidad, liderazgo y saber hacer podemos continuar realizando grandes tareas para la mejora de la convivencia escolar y cultivando una ciudadanía preparada, responsable y transformadora.

La adolescencia y los jóvenes de hoy

Javier Elzo



Es licenciado en sociología por la Universidad de Lovaina y doctor en Sociología por la Universidad de Deusto. Además cursó estudios de Licenciatura en Ciencias Morales y Religiosas en la Universidad de Lovaina. Su carrera la ha realizado fundamentalmente en la Universidad de Deusto, ejerciendo como Profesor entre los años 1976 y 1991 para, desde ese año, ejercer como catedrático de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Francisco Javier Elzo no sólo ha destacado por su docencia sino por sus numerosas publicaciones, muchas de las cuales se han centrado en el comportamiento y los valores de la Juventud, la sociología de la familia, el acoso escolar, el problema de las drogodependencias y también la sociología de la violencia juvenil.

Para contactar: javierelzo@telefonica.net

Resumen

En este artículo nos ofrece sus recientes reflexiones e investigaciones y de nuevo nos recuerda que existen variedad de jóvenes y describe algunos retos a los que han de enfrentarse. Desglosa una serie de valores positivos y negativos de la juventud española, finalizando al dar una pincelada sobre los valores esenciales a propugnar en adolescentes y jóvenes. En todo su escrito subyace una pregunta que nos alienta ¡No deberíamos reconocer que los valores morales existen y que es por tanto importante trabajarlos desde la escuela y la familia!

Palabras clave

Juventud, valores positivos y negativos, retos, filiación, aceleración vital, espiritualidad.

Apuntes para el estudio de los valores de adolescentes y jóvenes, hoy.

En frase célebre, el gran sociólogo francés Pierre Bourdieu afirmó el año 1978 que “la jeunesse n’est qu’un mot”, significando con ello “que no se puede subsumir bajo el mismo concepto (la juventud) universos sociales que no tienen prácticamente nada en común”. De ahí que muchos de los que hemos trabajado la sociología de la juventud hayamos preferido hablar de jóvenes y nos hayamos esforzado por establecer tipologías de jóvenes. Aunque hay que añadir inmediatamente que no existe “una” única tipología de jóvenes. Según qué aspectos introduzcamos en el estudio, obtendremos una u otra tipología, todas válidas aunque algunas serán más pertinentes y significativas que otras.

Por otra parte, es evidente que, digamos, la juventud española de 2014 presenta algunas singularidades que la diferencian de la de veinte años antes, o de la juventud argentina, francesa o nórdica, etc., etc., del actual año en curso. Es lo que hace ya casi un siglo defendía el sociólogo húngaro Karl Mannheim, al afirmar que “solamente las personas que han vivido experiencias similares pueden generar situaciones generacionales”. Esta idea, con la que comulgo desde siempre, sin embargo no me lleva a aceptar los estereotipos que han conducido a determinar la juventud de un momento y contexto concretos con un solo término, o una sola expresión que, supuestamente, vendría a calificarla. Recuérdese cuando se hablaba de la generación “X”, de la generación “Y”, la generación “@”, últimamente de la generación “perdida”, por ejemplo en un Informe de Organización Internacional del Trabajo en 2012, refiriéndose a las juventudes griega y española.

Por cierto la expresión de “generación perdida, ya le espetó, en los “locos años 20” del siglo pasado, Gertrude Stein a Ernest Hemingway al decirle “you’re all a Lost Generation” refiriéndose al propio Hemingway, a John Dos Passos, Jon Steinbeck, Francis Scott Fitzgerald, William Faulkner etc., que habían desembarcado en París escapándose del clima de puritanismo que originó, por ejemplo, la ley seca en los EEUU. Traigo aquí este ejemplo pues es evidente que la “generación perdida” de la OIT y la de Gertrude Stein, además de referirse, a todas luces, a experiencias absolutamente diferentes, en realidad lo que reflejan es la lectura que subrayan la OIT y Stein para calificar, sumariamente, una determinada juventud.

Así, durante muchos años, en el imaginario social de gran parte de la población española, se ha utilizado el calificativo de “pasotas” para determinar a la juventud española. Se decía o se pensaba que “solo piensan en divertirse, son unos consentidos de unas familias que les han dejado hacer porque, a su vez cuando eran jóvenes, saliendo de la dictadura, aplicaron el “prohibido prohibir” de mayo del 68 francesa”. Unos padres y unas madres que de prepotentes (si es que lo fueron alguna vez), se verían, hoy, impotentes en la educación de sus hijos e hijas. Obviamente todo lo anterior es brocha gorda. Las cosas son más complejas, como la vida misma lo que conlleva, a su vez, a la pluralidad de jóvenes.

Retos de las jóvenes y los jóvenes de hoy

Vengo diciendo estos últimos tiempos la adolescencia y la juventud de hoy se enfrentan a seis retos mayores. Tres son muy visibles y están en la mente colectiva. Otros tres son menos visibles, se tiene menos conciencia de ellos e, incluso, en su formulación y explicitación podría levantar algunas reticencias. Son estos. Como retos visibles, y sobre los que habría un acuerdo

unánime, señalo el gigantesco paro juvenil, del que destaco por su gravedad, en torno a 800.000 adolescentes, hoy jóvenes, que dejaron la escuela antes de tiempo, en los años previos a la crisis del 2008; la socialización, en gran medida virtual, a través de las nuevas tecnologías y la evolución de los núcleos familiares con un aumento de menores en precario. Como retos más ocultos, también importantes a mi juicio, señalo estos tres: la omnipresencia de los valores materiales en detrimento de los valores espirituales, la aceleración del tiempo cronológico que exige tomar decisiones con escasa reflexión, y las nuevas relaciones de género, con un “revival” del machismo en algunos adolescentes. Evidentemente cada uno de estos retos exigiría un artículo “ad hoc”.

En razón de esos retos, que a su vez responden a contextos sociales determinados propongo una serie de valores positivos y negativos en la juventud española de hoy, sin pretensión alguna de exhaustividad, que además de imposible, lograría que el bosque ocultara el árbol. Nos limitamos, en consecuencia, a señalar cinco grandes valores a la vez descriptivos y valorativos, bajo las dos formulas de valores positivos y de valores negativos o contravalores en la juventud española de hoy. A continuación, avanzamos una serie de valores propositivos para esa misma juventud mirando al futuro.

La fuente y perspectiva desde donde llego a estas propuestas de valores son las siguientes. Las fuentes, los estudios de juventud. La perspectiva, la de una sociedad cuya base ética básica sea el respeto y aplicación de los Derechos Humanos, por un lado, y una escuela que además de transmisora de conocimientos, además de facilitadora de habilidades para obtener una buena inserción laboral, sea también educadora, buscando hacer de un niño o una niña, personas adultas autónomas y responsables, por las demás personas.

Valores positivos y negativos de la juventud de hoy

Las dos listas de valores de las y los jóvenes de hoy (voluntariamente limitadas a cinco, repito), una positiva y otra negativa, serían las siguientes:

1. Valores positivos

1. Capacidad de adaptación
2. Rechazo al enchufismo
3. Lealtad, honradez básica. Son “buena gente”
4. Conciencia ecológica
5. Valoración positiva de los Derechos Humanos

2. Contravalores o valores negativos

1. Dificultad para adoptar compromisos duraderos. Presentistas.
2. Más individualistas que propiamente solidarios o solidarias
3. Demasiado dependientes de la familia de origen (Pero los padres, y las madres, también son responsables)
4. Sacralización del fin de semana (Hasta para trabajar, incluso estando en paro)
5. Más conscientes de sus derechos que de sus responsabilidades.

Un recordatorio fundamental y a no olvidar es que lo anterior, las dos listas de valores señaladas, son brocha gorda. Recuérdese el inicio de este texto: no hay juventud, hay personas jóvenes y no todas están cortadas por el mismo patrón. Entre la individualidad de cada cual y la generalización del conjunto es preciso reconocer los tipos y estilos de vida existentes. En muchos de nuestros estudios sobre los valores de la juventud, en particular y sobre los valores de los miembros de la sociedad, de todas las edades, en general, hemos elaborado y propuesto diferentes de tipología de jóvenes, así como del conjunto de ciudadanos y ciudadanas. A ellos remito a quienes

pueda interesar¹, aunque adelanto aquí que, en estos días estoy cerrando un ensayo tipológico de la juventud española, en base a un trabajo de campo de noviembre-diciembre de 2013, y que verá la luz, en el Centro Reina Sofía sobre la Adolescencia y Juventud, en otoño próximo.

Valores a propugnar en la adolescencia y juventud

A tenor de los retos que tienen que afrontar los jóvenes y las jóvenes en nuestros días y, tras avanzar cuales son los aspectos positivos y negativos en sus actitudes y valores, no atrevemos a proponer cuales son los valores esenciales a propugnar en adolescentes y jóvenes de hoy mirando su futuro, así como el de la sociedad que irán construyendo en su vida. Esta propuesta de valores, aún dentro de un marco bastante estable de una sociedad que prioriza los valores individuales sobre los colectivos, una sociedad en ausencia de referentes holísticos, si no universales si mayoritariamente aceptados, ha sufrido, y seguirá sufriendo, ligeras alteraciones con el paso del tiempo². Es, en efecto, una cuestión prioritaria

¹ He aquí algunos ejemplos de los últimos años en los que hay un capítulo tipológico de personas en razón de sus valores. Esos elementos bibliográficos están también (entre otros) en la base de los valores evaluativos reseñados. En el ámbito de la juventud señalaría los siguientes: Megías Eusebio, Elzo Javier (co-directores), Rodríguez Elena, Megías Ignacio, Navarro José, *“Jóvenes, valores, drogas”*, Edita FAD, Madrid 2006. Como ejemplo de Tipología de adultos valgan estas dos referencias: Javier Elzo y María Silvestre (dirs), Iratxe Aristegui, Miguel Ayerbe, Eurne Bartolomé, Javier Elzo, Francisco Garmendia, José Luis Narvaiza, Raquel Royo, María Luisa Setién, María Silvestre, Manuel M^a Urrutia, *“Un individualismo placentero y protegido”*. Cuarta Encuesta Europea de valores en su aplicación a España. Edit. Universidad de Deusto. 411 páginas, Bilbao 2010; Javier Elzo y Àngel Castiñeira (directors). Pau Mas, Teodor Mellén, Carlos Obeso, Ferran Sáez, Lluís Sáez. *“Valors tous en temps durs. La societat catalana a l’Enquesta Europea de Valors de 2.009”*. Fundació Luis Carulla/ESADE. Ed. Barcino. Barcelona 2011, 439 Pag.

² A continuación ofrezco al lector o lectora interesados algunas referencias bibliográficas donde he abordado esta cuestión además de la conferencia en la Fundación Bofill, editada por ellos mismos y que referencia en la nota 1^a de este texto. *“Los padres ante los valores a transmitir en la familia”*. (páginas 9-38) en Elzo Javier, Feixa Carles, Giménez – Salinas Esther, *“Jóvenes y Valores, la clave para la sociedad del futuro”*, Edita Fundación “la Caixa”, Barcelona 2006, 94 páginas. (Está editado también en catalán, euskera y gallego); el último capítulo de mi

en mi quehacer intelectual, y seguirá siendo después de entregar este texto, en el que propongo la siguiente lista, reflexionar sobre este tema. Obviamente toda sugerencia crítica será bienvenida y agradecida. Esta es la lista que hoy propongo

1. La competencia personal
2. La inteligencia sentiente
3. La recuperación de la filiación
4. No al dinero como valor sino el valor del dinero
5. Abiertos a la innovación positiva
6. Tolerancia y Solidaridad, sin olvidar la necesaria intolerancia
7. La necesidad futura de la formación permanente
8. No bastan los valores finalistas. Importancia de los valores instrumentales
9. La gestión de la sexualidad
10. La seguridad sí, la libertad más aún
11. La primacía del espíritu
12. No basta indignarse sin comprometerse
13. La utopía por un mundo mejor, más justo.

Es claro que por razones de espacio, una vez cerrado este proemio que, ya se habrá adivinado, tiene una pretensión propedéutica para el estudio de los valores de la juventud (adolescencia y juventud), considerados en su conjunto como campo sociológico de estudio, en un momento y lugar concreto de la historia (luego antes de introducirse en la imprescindible tipologización de jóvenes, que requiere tratamiento propio), debo, por razones de espacio, repito, seleccionar algunos temas a tratar, aun brevemente. He seleccionado tres.

libro *La voz de los adolescentes*”. Ediciones PPC. Madrid 2008, 253 páginas; *“Estilos de vida y valores a propugnar en la adolescencia de hoy”*. (Páginas 95-119). En “El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Cuadernos FAROS, nº 5. Barcelona 2011: *“Euskadi XXI: qué valores para qué sociedad”*. Conferencia Inaugural en el VIII Congreso Vasco de Ciencia Política y Sociología celebrado en Bilbao los días 10-12 de febrero de 2010. *“Valores de Cohesión para una Comunidad Vasca Global”*. Bienio II, Proyecto Basques 2.0. Octubre 2013. http://basquesfundazioa.org/es/sala-prensa_det.php?idprensa=60

1. El papel de la filiación en una sociedad, donde la discusión sobre multiplicidad y validez de los nuevos núcleos familiares en la educación, ha estado arrinconado la cuestión de la filiación y, en ella, el papel del padre y de la madre (en cualquiera de los modelos formales actuales), cuestión que consideramos es absolutamente central.

2. La aceleración del tiempo presente, acentuado aún más con las nuevas tecnologías de la intercomunicación con la instantaneidad que conllevan en muchos casos, nos parece que es también un elemento absolutamente novedoso en los inicios de la segunda década del siglo XXI.

3. En fin, queremos hacernos eco, con fuerza, de la importancia del mundo del espíritu, del mundo de las ideas y valores superiores (al menos si se acepta una jerarquía de valores) que sirvan como faros para orientar el futuro de la sociedad, luego el de los hoy niños, niñas, menores, adolescentes y jóvenes de hoy.

Tres cuestiones clave para la orientación de las nuevas generaciones

1. La recuperación de la filiación

En septiembre de 2011 participé en Madrid en un Congreso sobre “Padres e hijos en conflicto”, cuyo alma mater era Javier Urra, con una conferencia cuyo título reflejaba bien mi argumentación: “de la *potestas* a la *auctoritas* en tiempos de impotencia”. En estas líneas me limito a la que creo es una de las razones (no la única por supuesto) de la actual impotencia de muchos padres y madres en la educación de sus hijos e hijas con la consiguiente incidencia en su crecimiento: la pérdida o menoscabo del papel de la filiación. Responde al cambio en el modo de entender de lo que se supone que es la familia.

En las últimas décadas se han priorizado los derechos individuales de cada miembro de la pareja adulta sobre sus deberes hacia las nuevas generaciones, los hijos e hijas. Los dos ejemplos que doy aquí abajo muestran claramente lo que quiero decir. El primero, que he utilizado varias veces en mis textos, nos lo ofreció (en una conferencia en Madrid el año 2003) el filósofo Lipovetsky para quien “la familia post-moderna es la familia en la que las personas construyen y vuelven a construir libremente, durante todo el tiempo que les dé la gana y como les dé la gana. No se respeta la familia como familia, no se respeta la familia como institución, pero se respeta la familia como instrumento de complemento psicológico de las personas. (...) Es como una prótesis individualista. La familia es ahora una institución dentro de la cual los derechos y los deseos subjetivos son más fuertes que las obligaciones colectivas”³. Es el individualismo radical en el seno de la familia. Preguntado sobre qué hacer con los hijos y con las hijas se limita a hablar de las guarderías, por otra parte imprescindibles, quede claro.

El segundo ejemplo lo tomo de un libro de Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim⁴ de 2003, cuyo capítulo sexto titulan así “hacia la familia posfamiliar: de la comunidad de necesidades a las afinidades electivas”. En el índice analítico no aparecen los términos de padre, madre, hijo e hija, sino los de hombre (2 veces) mujer (26 veces) y niños (10 veces). Es difícil explicar de forma más evidente la muerte de la filiación.

Personalmente vengo sosteniendo que lo esencial, y lo que define a una familia, es la unión intergeneracional en la que la generación adulta asume la responsabilidad de educar al miembro o miembros de la generación menor con los que

³ Se puede consultar en el Aula Virtual de la FAD, en el Libro de Ponencias del Congreso “La familia en el siglo XXI” del 17-19 de febrero de 2003

⁴ Beck Ulrich; Beck-Gernsheim Elisabeth. *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Ediciones Paidós 2003

conviven hasta su emancipación. Lo secundario es la modalidad formal de la pareja adulta, sea del mismo o diferente sexo, pareja de siempre o reconstruida, así como las familias monoparentales. Como también veo secundario que los hijos o hijas sean naturales o adoptados. Con secundario no digo que sea intrascendente (es más fácil, por ejemplo, educar siendo dos personas adultas que una sola) sino, justamente, lo que he dicho, secundario. Lo esencial está en la apuesta por la filiación: el niño o la niña tiene un padre y/o una madre, con lo que de niño/a se convierte en hijo/a. Así se establece una familia con obligaciones recíprocas: de padres y/o madres a hijos o hijas, especialmente en la infancia, y de hijos o hijas a padres y/o madres, más adelante.

Por problemas de espacio me limito al tema de la maternidad. Hace meses un amigo me envió, vía electrónica, un texto de 15 páginas, denso y fascinante, que exige lectura reposada. Entre otras cosas, se puede leer esto: “El humanismo es un feminismo. Sin embargo el acceso, inacabado, de las mujeres a la libertad de amar, de procrear, de pensar, de emprender e, incluso, de gobernar, no puede hacer olvidar que la secularización es la única civilización que no tiene discurso sobre la maternidad, aunque una parte importante de la investigación psicológica contemporánea se dedique al estudio de la relación precoz madre/niño (a)”.

En efecto, no deja de ser más que llamativo que, en una sociedad llamada de las mujeres, con el feminismo como estandarte a enarbolar (y con razón habitualmente, añadido) esté tan poco valorado lo que, a la postre, es uno de los aspectos más específicos de la mujer, la posibilidad de la maternidad, la posibilidad de ser madre.

El texto de arriba es de Julia Kristeva, semióloga, filósofa y psicoanalista búlgara, asentada en París, y proviene de su conferencia en la Sorbona el 24 de marzo de 2011, en el marco del Atrio de los

Gentiles, Atrio impulsado por el Cardenal Ravasi. El texto íntegro se encuentra fácilmente en Google. Basta teclear Julia Kristeva, y el título de su texto (en francés): “Oser l’humanisme”⁵, cuyo texto recomiendo vivamente.

¿Es preciso añadir que en la actual situación de eclosión de diferentes modelos de núcleos familiares, el papel de la paternidad y el de la maternidad, adquiere, si cabe, todavía una mayor importancia?. De cómo vivan esta situación las nuevas generaciones, hoy niños, niñas y menores, máxime en una situación social de gran volatilidad, dependerá, en gran medida, su futuro. En efecto, todas las encuestas realizadas a menores, adolescentes y jóvenes nos dicen que, para ellos y ellas, la familia sigue siendo el principal agente de socialización. Una encuesta se puede equivocar. No todas.

2. El desafío de la aceleración vital y de las nuevas tecnologías

Se ha insistido, con razón, en la incapacidad para asumir el límite como consecuencia de una ideología dominante en España que ha privilegiado ciertos valores sobre otros. Quiero decir que se ha hecho hincapié, felizmente, en los valores inherentes a los derechos de la persona pero se ha olvidado, desgraciadamente, que esos valores no son traducibles en la práctica si no llevan el correlato de determinados deberes y responsabilidades.

Así se ha instalado en la conciencia colectiva un rechazo a toda jerarquización de valores bajo el sacrosanto principio de que cada cual puede decir y pensar lo que quiera con tal de hacerlo sin violencia (y no siempre) y sin dar cuenta alguna del porqué de su razonamiento. Este modo de comportamiento se ha visto peligrosamente aumentado con la proliferación de los dominios de

⁵ El texto, en formato papel, está editado en la “Revue des deux mondes” Septiembre de 2011, páginas 79 - 102.

las nuevas tecnologías de intercomunicación en los que impera la opinión anónima, como en muchos blogs y comentarios online de la prensa digital. Es lo que he denominado muchas veces con la expresión en euskera de la “lógica del nahi dut”, la lógica de hacer lo que apetece sin más explicación arrinconando la “lógica del behar dut”, la lógica del deber hacer, la lógica de la solidaridad. Es el imperio la individualidad, pretendidamente libre y autónoma frente a la ciudadanía, más aún la persona, sumatorio de la persona libre en su individualidad al par que solidaria con las otras personas.

Añádase a ello la lógica de la aceleración vital⁶. Estas palabras de un director chileno de medios de comunicación lo dicen con claridad y rabiosa actualidad: “Todos los ríos llevan al mar, pero ahora estamos en una realidad en la que el mar alimenta los ríos. Un mar de información, de datos, de expresiones en un río muy angosto y a una velocidad muy acelerada. Los que usamos redes, aunque yo con Twitter soy más austero por tiempo y por autocensura, vemos que hay un caudal en el que lo que importa es el instante. No me interesan mis *tweets* de ayer, mis *posts* o página de Facebook de hace dos días. Puedo abarcar lo de las últimas tres horas, lo demás se me escapa. La audiencia tiene ese entrenamiento porque lo está generando a la vez. Tiene la capacidad de comprender una oferta a esa velocidad mucho más que quienes leen en papel. Ellos nos están configurando a nosotros y no nosotros a ellos⁷. Dudo mucho que la velocidad e instantaneidad de las informaciones aumente la capacidad de comprender, con un mínimo de profundidad, la realidad de las cosas. Menos aún que permita la toma de decisiones meditadas. Es lo que refleja muy bien el trabajo de Raymond

⁶ Recomiendo vivamente la lectura del trabajo del sociólogo alemán Helmut Rosa, “*Accélération: une critique sociale du temps*”. Ed. La Découverte. Paris 2010.

⁷ Guillermo Culell director general de Medios Regionales del Grupo El Mercurio de Chile en el diario español “*El País*” 11 de marzo de 2011.

Carr cuando reflexiona sobre la penetración de Internet y de las nuevas tecnologías de la intercomunicación⁸. Propone dos grandes tesis en presencia: los “instrumentalistas” versus los “deterministas”.

Por un lado “los instrumentalistas” que sostienen que las herramientas tecnológicas son, en si mismas consideradas, neutras. Son instrumentos, son medios, de los que nos servimos la humanidad y están subordinados a nuestros deseos y prioridades, a nuestros fines en última instancia. Los fines, los objetivos, los ponemos las personas y las tecnologías no serían sino medios para lograr mas fácilmente esos fines.

Pero Carr se aproxima a la tesis determinista al escribir que “los medios no son solamente canales de información. Proporcionan la materia del pensamiento y también modelan el proceso de pensamiento” (Pág.18) llegando a afirmar más adelante que pueden llegar a modificar el funcionamiento del cerebro humano, cuestión a la que dedica todo un capítulo. Al final de su libro escribe que “programamos nuestros ordenadores y, posteriormente, ellos nos programan a nosotros”. Recibimos infinidad de informaciones, de forma casi instantánea, de fuentes que, a menudo no controlamos, informaciones que no sabemos (¿ni podemos?) priorizar de tal suerte que “más información puede significar menos conocimiento” (Pág. 257). Y va todavía más allá cuando escribe, citando el trabajo de Kandel “In search of memory”, escribe que “para algunos tipos de pensamientos, especialmente la toma de decisiones morales sobre las situaciones sociales y psicológicas de otras personas, es necesario dejar pasar el tiempo y la reflexión adecuadas. Si las cosas están sucediendo demasiado rápidamente, no siempre se pueden asimilar bien las emociones acerca de los estados psicológicos de otras personas” Sería temerario saltar a la conclusión de que Internet está minando nuestro sentido moral.

⁸ Nicholas Carr “*Superficiales:¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*”, Taurus, Madrid, 2011

Pero no sería aventurado sugerir que, a medida que la Red redibuja nuestro camino vital y disminuye nuestra capacidad para la contemplación, está alterando la profundidad de nuestras emociones y nuestros pensamientos". Carr (pp. 265-266).

La persona se hace y crece en una sociedad que, como tal sociedad, esta determinada por las tecnologías. Y las personas somos como somos, en gran medida, en razón de la sociedad en la que vivimos. La pregunta de si nos está cambiando Internet, pienso que es muy pertinente y que debe ser abordada con rigor y seriedad aunque sin alarmismos inútiles y cegadores en la educación de las nuevas generaciones. Hago mía la reflexión de la Comisión Assouline al Senado francés de que "el sentimiento de asombro, incluso de miedo ante la revolución numérica, debe dejar paso, rápidamente, a una reflexión constructiva sobre el lugar de los medios de comunicación social en nuestra sociedad y las ventajas que nos pueden aportar...Hay que hacer diagnósticos apropiados a sus riesgos con sus soluciones adaptadas a los mismos"⁹.

En el Congreso de Madrid del año 2012, arriba señalado, prolongaba unas breves reflexiones que publiqué en Cuadernos de Pedagogía sobre el nuevo papel de padres y madres, de maestras y maestros en unos momentos en los que el auge de los nuevos agentes de socialización a través de las TICs parecía afianzarse. Escribí que "la veracidad y fiabilidad de las informaciones (de las familias, del profesorado y de los medios de comunicación social), son hoy más importantes que nunca en la formación de las nuevas generaciones. las familias y el profesorado se están jugando su autoridad y los medios de comunicación (en el soporte que sea) su mera supervivencia. El magisterio y quienes lo ejercen

⁹ Citado por Fabrice Audebrand: "L'Éducation aux nouveaux medias: un impératif éducatif" Revue de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Ministère de la Justice. Paris, Juillet 2010. Pag. 29

son los mejor situados en este momento. No vive la angustiada búsqueda del nuevo ajuste en la transformación familiar. Tampoco el amedrentamiento de los medios de comunicación ante el suelo deslizante, lleno de fosas sin fondo, en el que se mueven. La escuela, y en ella los y las docentes, aparecen, habitualmente en exceso, y por delegación de responsabilidades propias de otros agentes (las familias en primer, pero no en único lugar) como las "salvadoras" de una ausencia de referentes que colapsa la sociedad española. De veras lo son. ¿Quién si no va a ser capaz de reflexionar y ayudar a construir jerarquías de valores en la multiplicidad de "inputs" que reciben el alumnado?¹⁰

Más de dos años después de estas reflexiones no puedo sino reafirmarme en la importancia capital de las familias y el profesorado en la era Internet y de las nuevas comunicaciones. Pero me parece fundamental, además de transitar de la "potestas a la autoritas", como ya he apuntado más arriba, hablando de la autoridad de los padres y las madres, que haya más colaboración entre las familias y los centros de enseñanza. Nada nuevo se dirá. Nada más cierto, sin embargo.

3. La primacía del espíritu

El pensador Rob Riemen, en su extraordinario ensayo "Nobleza de Espíritu" dejó escrito que "no puede haber civilización sin la conciencia de que el ser humano tiene una doble naturaleza. Posee una dimensión física y terrenal, pero se distingue de los animales por atesorar, *a la vez*, una vertiente espiritual: conoce el mundo de las ideas. Es una criatura que sabe de la verdad, la bondad y la belleza, que sabe de la esencia de la libertad y de la justicia, del amor y de la misericordia. El fundamento de cualquier clase de civilización hay que buscarlo en la idea de que el ser humano no debe su dignidad y su verdadera identidad a lo que es –carne y hueso– sino a lo que debe ser: el

¹⁰ Javier Elzo "El Problema de la disciplina escolar no está en la escuela". En Cuadernos de Pedagogía Nº 396, 2010, Monográfico Páginas 16 a 21

portador de dichas cualidades vitales eternas. Estos valores encarnan lo mejor de nuestra existencia: la imagen de la dignidad humana” (Pág. 89)¹¹

Tras la demanda de espiritualidad está la afirmación de que los hombres y las mujeres somos algo más que mera corporeidad, que la historia humana no se limita a las cosas, a la posesión de cosas, y que las ideas y proyectos forman parte esencial del acerbo humano.

Estamos de pleno en una crisis que es mucho más que una crisis financiera. Una o un adolescente que hoy se abra al mundo se encontrará con una legitimación religiosa muy minoritaria, al par que fragmentada y ausente en la mayor parte de los medios de comunicación que a él le interesan. Puede ser, incluso, que la poca que le llegue esté distorsionada por ideologías pre-religiosas. Verá, también, que el referente político más noble, la preocupación por la cosa pública, está escamoteada por la maquinaria de los partidos políticos y los medios de comunicación afines, cuyo objetivo es ganar las próximas elecciones. Esta o este adolescente verá, por el contrario, una sociedad consumista, en medio de una parafernalia de objetos cuya adquisición es objeto de incitación constante. Es sabido el poder de las marcas y su enorme atractivo entre la juventud. No se olvide que el dinero aparece como el icono que, según la propia juventud, mejor les representa como jóvenes que son.

Todo esto hace, no me cansaré de escribirlo, que la juventud de hoy están centrada en lo próximo, en lo actual, en lo cercano, en lo cotidiano etc. Así frente al “gran discurso”, a la explicación global de las cosas (que apenas les llega) se quedan en el “pequeño relato”, la concreción del día a día, la respuesta a sus cuestiones parciales. Sin embargo, (insisto fuertemente en ello), las grandes preguntas, aún no explicitadas, no formuladas temáticamente, y menos con el

lenguaje de un catedrático, están ahí, en lo más profundo y en la periferia de ellos y ellas mismas: quien soy yo, de donde vengo, a donde voy, qué sentido tiene mi vida, porqué hacer el bien y no el mal, porqué he de ocuparme de otras personas y no centrarme en mi, si el mundo se acaba aquí, si hay un más allá....Y no encuentran quien les dé, no diré respuestas sino, más básica y fundamentalmente, elementos para aproximarse a esas grandes cuestiones con la fuerza de la razón y la determinación de la voluntad. De ahí la fragilidad intelectual y emocional en no pocos jóvenes y el riesgo de que puedan ser presa de sus propios sentimientos, indecisiones y, de forma particular, sin capacidad de asumir sus propias frustraciones. En una sociedad que ya ha dejado atrás la secularización para adentrarse en nuevas sacralidades, estas ocupan cada vez más espacio en el universo adolescente, sacralidades que, demasiado frecuentemente, no tienen respuestas a sus preguntas.

De nuevo, Rob Riemen, en su último trabajo, aun no traducido al castellano, nos alerta sobre estas cuestiones¹². El libro es una joya, una “rara avis”, de obligada lectura para humanistas. Una de sus tesis es que en una sociedad donde domina la persona-masa (se sirve del texto de Ortega “La rebelión de las masas, junto a Tocqueville, la religión judeo-cristiana, Nietzsche y Spinoza, entre otros), la cultura dominante no puede ser otra cosa que la cultura de masas que Riemen denomina la cultura del kitsch.

La cultura del kitsch se caracteriza porque los valores nobles, los valores espirituales son abandonados en detrimento de la satisfacción inmediata de las apetencias materiales individuales. La cultura del kitsch se inscribe en el valor supremo del yo, de la satisfacción inmediata de la pulsión del instante. Es la cultura de la instantaneidad satisfecha, acuciada, en la actualidad, por las nuevas tecnologías digitales y

¹¹ En Arcadia, Barcelona, 2006

¹² Rob Riemen “*L’eternel retour du fascisme*” (Nil. Paris 2011). Es traducción del original escrito en holandés

alimentadas por la incitación desmedida al consumo. Incitación elevada, por mor de la crisis, en criterio ético de comportamiento: ¡consume por favor, para que salgamos de la crisis! ¿Quién lo hubiera dicho hace cuarenta años?

La persona-masa (Riemen sigue, particularmente en este punto, a Ortega) está imbuida de sí misma, engreída, se siente en posesión de la única verdad. “No está entre sus hábitos la escucha de sus conciudadanos, confrontar su pensamiento con la crítica, tener cuenta la opinión de los demás. Esta actitud refuerza en él la idea de poder, la sed de dominación. Solo cuentan él y sus congéneres, a los otros solo les queda la opción de adaptarse a sus planteamientos. El hombre - masa tiene razón por definición, no tiene por qué explicarse ni justificarse. Poco dado al diálogo, solamente conoce un lenguaje, el de la fuerza: la violencia física” (página 22).

La persona-masa, pese a su engreimiento, es consciente de su vacío interior y vive en el culto al resentimiento, explicará con detalle Riemen. Así nace el fascismo que “hoy lo podemos describir como la explotación con fines políticos del resentimiento de la persona-masa (¿es que no se percibe, me permito añadir, en el tono de los comentarios anónimos a las noticias publicadas en digital gratuito en los medios de comunicación?). Es la política de los demagogos cuyo solo objetivo es mantener el poder y extender su influencia” (Página 45).

Quizás quepa preguntarse a qué viene el título del ensayo de Riemen, “el eterno retorno del fascismo”. Riemen constata que la ideología fascista, la ideología totalitaria, ha estado muy presente en Europa a lo largo del siglo XX y que en los albores del siglo XXI, en países, como el suyo Holanda, tenida como patria de la tolerancia, también ha prendido la mecha del fascismo en el partido, significativamente llamado, “Partido de la libertad”, dentro del proceso de cosmética, al que me he referido más arriba. Y Holanda no es un

caso aislado en Europa. Piénsese en Suecia, Finlandia, Bélgica, Austria, Francia, Alemania, etc. El error, al inicio de segunda década del siglo XXI estaría en comparar el actual fascismo incipiente con el fascismo final del mundo nazi, musoliniano o franquista, cuando habríamos de compararlo con el de sus inicios. Sin olvidar el estalinismo. Tony Judt, en su excelente “Posguerra” cita, en exordio de su capítulo sexto, esta reflexión de Alexander Wat: “el estalinismo significa la muerte del hombre interior...hay que matar al hombre interior para alojar en el alma el comunismo”¹³.

Hoy, como entonces, escribiré Riemen, “el fascismo es la consecuencia de la actitud de los partidos políticos que han renunciado a sus ideales, de intelectuales que cultivan el nihilismo acomodaticio (no hay jerarquía de valores), de universidades que no merecen tal nombre, de la codicia del mundo de los negocios, de los medios de comunicación que se emplean al embrutecimiento del público en lugar de buscar el desarrollo de su espíritu crítico” (Página 75). ¿Estamos libres de un riesgo de estas características?

Cuando escribo sobre estos temas me gusta recordar una anécdota que transmite Rob Riemen en su primer libro arriba citado. Cuenta Riemen cómo Camus, Sartre, Koestler y Malraux (en el domicilio de este último) reflexionan sobre qué harán después de la guerra (de la segunda guerra mundial). Camus, que se había mantenido callado durante la conversación, por fin, pregunta: “¿No creen que todos somos responsables de esta falta de valores? ¿Y si confesásemos públicamente que nos hemos equivocado, que existen valores morales, y que en lo sucesivo haremos lo necesario para fundarlos e ilustrarlos?”¹⁴.

Donostia San Sebastián, mayo de 2014

Javier Elzo

Catedrático Emérito de Sociología. Universidad de Deusto.

¹³ Tony Judt. “Posguerra”. Taurus, 2006

¹⁴ Rob Riemen. “Nobleza de espíritu”. O. c. página 103.

Escuela participativa: tradición y resistencias¹

Manuel de Puelles Benítez (UNED)



Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid (1961). Es también licenciado en Ciencias Políticas por dicha Universidad (1969). Se doctoró en Derecho en 1982 por la Universidad Complutense de Madrid. Ingresó en el cuerpo superior de Administradores Civiles del Estado en 1964. Ha desempeñado diversos cargos de responsabilidad en el Ministerio de Educación, habiendo sido secretario general técnico y director general de Coordinación y Alta Inspección (enero 1982-octubre 1986). Ingresó en el cuerpo de profesores titulares de Universidad en 1986 y en el de catedráticos en 1993, desempeñando la cátedra de Política de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En la actualidad es profesor emérito de dicha universidad. Ha sido decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (1990-1994) y vicepresidente del Consejo Escolar del Estado (1991-1997).

Para contactar: mpuelles@edu.uned.es

Resumen

Tras una reseña histórica de la participación social, se analiza el concepto de calidad educativa y los interrogantes que su definición plantea. La participación es un factor de calidad en las democracias y esto plantea la necesidad de educar al alumnado para aquella. Finalmente, aporta un análisis legislativo sobre la participación escolar y las resistencias que la LOMCE pone de manifiesto al respecto.

Palabras clave

Participación social, calidad educativa, participación escolar, escuela democrática, política educativa.

¹En este artículo hablaré de alumnos, de padres y de profesores, expresiones que no implican acepción de género: naturalmente, cuando hablo de alumnos, padres y profesores, me estoy refiriendo a madres y padres, profesoras y profesores, alumnas y alumnos, respectivamente.

Hay una línea de pensamiento que combate todo lo que se presenta como tradición. Esta posición, sin embargo, olvida lo mucho que la humanidad debe a determinadas tradiciones, en las que sin duda debemos perseverar. En realidad, no hay tradición, sino tradiciones. Y entre ellas hay una a la que me quiero referir ahora: hemos heredado de una tradición de progreso que demanda su propia continuidad. La participación, como veremos, forma parte de esa tradición de progreso.

Sin embargo, la participación no es un concepto unívoco, admite muchos enfoques y contenidos. Ello quiere decir que es una expresión ambigua, imprecisa, genérica, que necesita delimitación. No es lo mismo la participación política que la participación social, aunque se nutran de la misma fuente y aunque ambas susciten también la mayor resistencia.

La participación política y la existencia de una tenaz resistencia

El concepto de participación nace en la Revolución francesa. Antes de la Revolución no se puede hablar de participación porque no hay sujeto titular de la misma, no hay ciudadanos: antes de la Revolución sólo hay súbditos, y los súbditos no participan, se limitan a obedecer. Sólo cuando aparece el concepto de ciudadano es cuando podemos hablar de participación de los varones en los asuntos políticos. Tenemos así un primer dato que me parece importante: la participación nace a la vida pública con un contenido político.

La participación política se va a basar fundamentalmente en el sufragio: se participa en la vida política por medio del sufragio, es decir, mediante la emisión del voto de la ciudadanía. Pero esta participación va a encontrar enormes resistencias: el sufragio universal (masculino) no se encarnará en las leyes hasta finales del siglo XIX, es decir, pasarán más de cien años desde que

nace el concepto político de participación hasta que éste se universaliza y lo hace en ese momento sólo para los varones; durante todo ese tiempo lo que rige es el sufragio censitario (se vota porque se está incluido en el censo de contribuyentes o porque se pertenece al reducido grupo de profesionales liberales).

Es preciso, pues, esperar a finales del siglo XIX para que en los países europeos se haga efectivo el sufragio universal -en España en 1890-, tal y como entonces se entendía en Europa -un hombre, un voto-, aunque el llamado sufragio "universal" solo incluyera a los hombres, las mujeres no votaban (seguían siendo invisibles). El voto femenino es obra del siglo XX. En Inglaterra el sufragio femenino se logra en 1928, en Francia, país de gran tradición revolucionaria, no se consigue hasta 1945. En general, el sufragio universal para las mujeres no se alcanza en los países europeos hasta después de la Segunda Guerra Mundial. En España aparece en la Segunda República pero fue una conquista efímera porque pereció víctima de la Guerra Civil y de la larga dictadura que le siguió. Sólo con la Constitución de 1978, o sea, casi ayer mismo, la mujer ha podido ejercer el derecho al voto, el derecho a la participación política. Esta breve síntesis histórica muestra las resistencias que las fuerzas conservadoras opusieron en todos los países al sufragio universal, es decir, a la llegada de la democracia.

La participación social: auge y declive o el problema de las resistencias

Cuando hombres y mujeres conquistan el derecho a la participación política se producirá una notable paradoja, porque es entonces cuando la democracia representativa mostrará sus propias insuficiencias. Ello es así porque la ciudadanía se siente perdida en la democracia representativa, se encuentra en un espacio político donde es convocado a votar cada tres o cuatro años, pero

en los restantes aspectos de la vida pública, que le afectan muy directamente, carece de participación. Es por eso que en los años sesenta del pasado siglo XX surge el concepto de participación social: es el momento del auge sindical en toda Europa Occidental, la época del desarrollo de los movimientos ecologistas, de la aparición de los movimientos feministas, del nacimiento de las asociaciones de consumidores, y, en el ámbito educativo, de los movimientos estudiantiles de nuevo cuño, de los movimientos docentes y de la aparición del concepto de comunidad escolar.

Nace así un concepto nuevo, el de participación social, que implica que no basta con que los ciudadanos participen de los asuntos políticos, es necesario que participen también de los distintos ámbitos de la vida pública. Sin embargo, en los años ochenta se producirá cierto desencanto, decepción o sentimiento de frustración, hasta el punto de que, como consecuencia de la resistencia encontrada, se origina una crisis de la participación social: los logros alcanzados no están a la altura de las expectativas. El problema se agudiza con la aparición en esos años del neoliberalismo que exalta lo privado y minusvalora lo público. Está en la filosofía política del neoliberalismo la ampliación de la esfera privada a costa de la pública, y eso incita inevitablemente a la desmovilización ciudadana. Neoliberalismo y desmovilización ciudadana son términos coincidentes. La consecuencia es que la participación social es relegada al mundo de las sombras. En educación va a ser reemplazada por un término con gran capacidad de atracción: la calidad.

El concepto de calidad de educación: distintos enfoques

La calidad de la educación es otro concepto multívoco. Depende de quien lo defina, de la perspectiva que se adopte, de los parámetros que

se apliquen; es decir, no hay un concepto universal de la calidad de la educación: los autores tienen su concepto, las organizaciones internacionales tienen el suyo. En rigor, no podemos hablar de un concepto unívoco de calidad de educación, pero lo que me interesa resaltar ahora es que aquí también se producen grandes resistencias a determinados enfoques sobre la calidad de la educación, se premian unos y se penalizan otros.

Empecemos por describir el origen de este concepto. Lo primero que debemos decir es que nace en la empresa privada. Es en los años sesenta del pasado siglo, dentro de la llamada ciencia de las organizaciones, cuando se empieza a hablar de la calidad, aludiendo con ello a un nuevo espíritu de empresa, a la autonomía de las unidades que componen la empresa, a la flexibilidad de la organización, a la excelencia del producto, al control de los procesos, etc. Todos esos son factores que surgen en el mundo de la empresa y que penetran con extraordinaria rapidez en el mundo de la educación. No es casual, por tanto, que este origen del concepto impregne de economicismo el mundo de la educación

Este condicionamiento se hace visible en la concepción hoy dominante: la calidad de la educación viene determinada por el rendimiento escolar, alcanzado tanto por los estudiantes como por las escuelas. Así, la escuela o el sistema educativo producirán calidad si obtienen buenos rendimientos académicos. Esta proposición parece, en principio, razonable. Sin embargo, oculta muchos problemas. Es una acepción que vive de la comparación porque necesita contrastar los resultados con otra instancia: si tenemos dos centros docentes, dos escuelas, llamémoslas alfa y beta, diremos que alfa tiene más calidad que beta si obtiene mejores rendimientos escolares, medidos cuantitativamente. Ello parece, como decíamos, razonable, y sin embargo esta aproximación esconde una falacia. Por ejemplo,

no nos dice si ambas escuelas están utilizando, o no, poblaciones escolares homogéneas. Puede ocurrir que beta, que efectivamente tiene un menor rendimiento escolar en cuanto a los resultados cognitivos alcanzados, esté integrando en su escuela a una población marginal, disminuida o discapacitada: lógicamente no puede alcanzar los mismos resultados escolares que alfa, por mucho que se esfuerce la escuela, por mucho que colabore la comunidad escolar, por mucho apoyo que le den las instituciones locales o los poderes públicos. Pero es que incluso manejando una población escolar homogénea podríamos encontrarnos con que beta consigue menos resultados escolares desde el punto de vista de los famosos test de medición de conocimientos, pero puede ocurrir que beta esté utilizando unos métodos de educación más dinámicos, más ricos, más cualitativos que alfa, puede que haga un énfasis en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que alfa no hace, puede que haya introducido servicios de orientación escolar y vocacional que alfa no tiene, puede que haya elaborado un currículo adaptado a la necesidades del alumnado y del entorno local o regional del que alfa carece, puede que la participación de la comunidad escolar sea tan alta como sea posible, cosa que alfa no hace. ¿Diríamos entonces que beta tiene una menor calidad de educación que alfa porque los rendimientos de sus alumnos, medidos en conocimientos, son menores que alfa?

La identificación calidad-rendimiento, hoy dominante, tiene principalmente su sede en los países anglosajones, que están intentando imponerla en toda Europa occidental. Pero a mí me parece que, aunque sea la concepción predominante, mide los logros escolares de un modo economicista, como si la educación fuera una mercancía que se puede pesar, comprar y vender en función de datos puramente cuantitativos. Es una concepción que no tiene en cuenta una serie de factores cualitativos que

forman parte sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje, factores como la competencia profesional del profesorado, un currículo idóneo y adecuado al mundo en que el educando va a vivir, una dirección escolar dinámica y colegiada, una comunidad escolar que participa de la vida de la escuela, es decir, una serie de factores y de variables que por definición son cualitativos y que responden a una concepción moderna de la educación donde, siendo importantes los conocimientos adquiridos por el alumnado, se hace énfasis también en aspectos muchas veces olvidados, tales como la afectividad -la educación del sentimiento y de las emociones-, la estética -la educación de la sensibilidad-, la moral -la educación en valores cívicos-, es decir, elementos cualitativos que inciden directamente en la calidad y que apuntan al corazón mismo de la pedagogía.

Es preciso, pues, hablar de una calidad de educación basada no tanto en los rendimientos escolares como en los procesos: el proceso educativo considerado en sí mismo debe ocupar el primer lugar de nuestra atención. Por eso, entiendo que hay aquí una concepción de la calidad más rica que la de los rendimientos, sabiendo, por supuesto, que los conocimientos siguen ocupando un lugar importante dentro de la escuela y dentro del sistema educativo. En definitiva, se trata de superar una concepción economicista de la educación, lo que no significa rechazar que el sistema educativo establezca relaciones con el sistema productivo: no podemos seguir anclados en el pasado, en una concepción idealista en el sentido clásico que aísla lo pedagógico de todos los elementos que afectan a la educación. Los sistemas educativos se relacionarán cada vez más con los sistemas productivos, pero una cosa es una concepción que tiene en cuenta los factores económicos y otra una concepción economicista en la que la educación es contemplada predominante o exclusivamente como una inversión, de modo que se midan los resultados alcanzados en función de

su rentabilidad. Es preciso recordar que la educación es mucho más que enseñar conocimientos cuya transmisión pueda ser medida cuantitativamente.

La escuela participativa es una escuela democrática y de calidad

La participación es un factor de calidad en las democracias. Todos los regímenes democráticos de calidad tienen en su agenda un tema básico y fundamental: la formación de la ciudadanía. ¿Cómo se forman ciudadanos? A través de dos instituciones básicas de la sociedad, la familia y la escuela. Las democracias no pueden sobrevivir si no forman ciudadanía, si no impregnan la vida de esa ciudadanía de una mentalidad democrática. Pero la mentalidad democrática no es posible si no se fomentan en la infancia, desde sus primeros años, hábitos democráticos, hábitos que deben aparecer en la familia pero que se tienen que reforzar en la escuela: si el alumnado no participan en la escuela desde pequeño, cada uno de acuerdo con su nivel, su edad y su capacidad, si no participan en la vida cotidiana de la escuela, si no participan, en la medida de sus posibilidades, en las decisiones de la escuela, si no participan en las elecciones de sus representantes de la comunidad escolar, no estaremos formando ciudadanos. No basta con que les digamos lo que es la constitución española o lo que es la democracia, tienen que palpar de algún modo, tienen que vivir la democracia, para lo cual es necesario que el contexto de esa escuela sea un contexto democrático, y no hay nada más democrático que la participación. Solamente de esta manera podremos contraponer a la escuela napoleónica un modelo de escuela distinto, la escuela democrática.

La escuela napoleónica, como es sabido, es la escuela que ha regido en Europa durante doscientos años, una escuela que hace del principio de autoridad y del principio de jerarquía

las bases de la organización escolar. ¿Qué pretende la escuela democrática? La escuela democrática reconoce la necesidad de la autoridad pero trata de cohesionar el principio de autoridad con el principio de participación de la comunidad escolar -alumnos, familias y profesores-. Por tanto, para que podamos conseguir esa escuela democrática es fundamental la participación. Pero es más, es que la participación es educativa por sí misma, y es educativa para los y las estudiantes porque la participación en la escuela hace posible en el educando el concepto de la responsabilidad, le inculca hábitos de cooperación, le proporciona un sentido dinámico de la vida e introduce el concepto del compromiso (con la importancia que tiene el compromiso en nuestras vidas), del compromiso con unos fines educativos, y no sólo esto sino que también nutre a todos los elementos de la comunidad de un concepto de proyecto, congregando a todos alrededor de un proyecto pedagógico (si en una escuela hay de verdad un proyecto pedagógico y participativo podremos conseguir de los alumnos que el sentido del proyecto anide en sus propias vidas, permitiendo alentar más adelante un proyecto de vida afectiva, un proyecto profesional, un proyecto social o un proyecto político). Todos estos factores son educativos por sí mismos, de aquí que la participación eduque, no sólo al alumnado, también al profesorado y a las mismas familias.

La escuela participativa y la política educativa

En uno de los documentos del colectivo Lorenzo Luzuriaga que puede visitarse en su página web, se afirma que el art. 27 de la Constitución de 1978 fue fruto de un consenso básico sobre los valores que debían informar el sistema educativo. Entre esos valores estaba el de la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos, tanto en

el control como en la gestión de estos centros (art. 27.6) Sin embargo, y a pesar de este consenso básico, su aplicación, en este y otros aspectos, no ha sido después pacífica. La sucesión continua de leyes orgánicas han incidido una y otra vez en la regulación de la participación, de manera que lo que una ley establecía otra lo modificaba, normalmente en el sentido contrario.

El vaivén legislativo comenzó con la Ley Orgánica reguladora del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), promulgada bajo el gobierno de la Unión de Centro Democrático. En relación con la participación democrática, la LOECE, en su artículo 34.2, dejaba la regulación de la participación en manos del reglamento de régimen interior de cada centro, aunque sea una materia constitucional que debe ser objeto de una ley. No era eso lo que disponía la Constitución al respecto y así lo interpretó el Tribunal Constitucional que en su sentencia de 13 de febrero de 1981 declaró “la inconstitucionalidad pura y simple de este precepto”. Era un serio varapalo al primer intento de menguar la participación de la comunidad educativa en los centros sostenidos con fondos públicos.

El segundo intento para regular la participación de la comunidad escolar en los centros fue obra de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), bajo el primer gobierno socialista. Esta ley procedió a la creación del Consejo Escolar del centro, confiriéndole amplias facultades que no eran sólo de propuesta, de informe o de evaluación, sino también de aprobación, decisión y supervisión. La LODE, como es sabido, fue impugnada ante el Tribunal Constitucional que, en relación con la participación, declaró la constitucionalidad de los preceptos de la LODE consagrados al Consejo Escolar del centro y a sus atribuciones (sentencia de 27 de junio de 1985). Según el Tribunal Constitucional, “el derecho a la intervención debe considerarse como una variedad del de

participación [...]. Por ello, este derecho puede revestir, en principio, las modalidades propias de toda participación, tanto informativa como consultiva, de iniciativa, incluso decisoria, dentro del ámbito propio del control y gestión, sin que deba limitarse necesariamente a los aspectos secundarios de la administración de los centros.”

Parecía, pues, resuelta la aplicación del artículo 27.6 de la Constitución. No ha sido así. Cada cambio de gobierno de distinto signo ideológico ha supuesto un tejer y destejer la regulación de la participación democrática de la comunidad educativa en los centros sostenidos con fondos públicos. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), bajo un gobierno conservador, modificó profundamente las atribuciones del Consejo Escolar, limitándolas a funciones de propuesta e informe. La alternancia democrática dio paso en 2004 a un gobierno socialista que procedió a restaurar las funciones de intervención en los centros sostenidos con fondos públicos, estableciendo un régimen de codecisión, corresponsabilidad y cooperación entre los distintos agentes implicados en el gobierno de los centros. Tal fue el caso de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006.

Finalmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) ha vuelto al modelo que inspiró la LOCE. No es ocioso recordar aquí que el Consejo de Estado, al dictaminar sobre el anteproyecto de esta ley, señaló que en él se suprimía “la capacidad decisoria del Consejo Escolar [...] al eliminar los términos como ‘aprobar, decidir, fijar’ por expresiones como ‘informar, evaluar’”. De esta forma, se convertían las funciones ejecutivas del Consejo Escolar “en meramente consultivas”. El Consejo de Estado llegaba a esta conclusión: el Consejo Escolar pierde “el carácter de órgano de gobierno al pasar a tener meramente funciones de información, propuesta y consulta.”

Los temores del Consejo de Estado se hicieron realidad con la aprobación de la LOMCE en diciembre de 2013. El Consejo Escolar se limita ahora a conocer, analizar, proponer e informar, mengua su representación en la Comisión de selección de la dirección del centro y merma su

participación en una materia tan sensible como el despido de profesores en los centros concertados. La participación vuelve a encontrar de nuevo la resistencia tradicional del sector más conservador de nuestra sociedad. No todas las tradiciones son de progreso.

Estructuras escolares al servicio de la participación del alumnado

Juan de Vicente Abad e Isabel Fernández García



Juan de Vicente Abad es licenciado en psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, trabaja como orientador en la comunidad de Madrid desde el año 1995. Ha centrado gran parte de su actividad profesional en la investigación, promoción, formación y desarrollo de programas participativos de gestión de la convivencia, interculturalidad y aprendizaje inclusivo.

Ha publicado numeroso material sobre esta temática y entre sus publicaciones destaca el libro: "Escuelas sostenibles en convivencia" (Graó, 2010). En la actualidad desarrolla programas de convivencia y aprendizaje servicio en el IES Miguel Catalán de Coslada.

Contacto: juandevicenteabad@gmail.com



Isabel Fernández García es licenciada en Filosofía y Letras, profesora de secundaria y Catedrática de inglés. Investigadora teórica-práctica en temas de maltrato entre iguales, mediación y ayuda entre iguales, y convivencia escolar. Desde 1996 realiza formación del profesorado en CEP, organizaciones e instituciones universitarias sobre conflictividad, resolución de conflictos y convivencia escolar en todo el territorio español con alguna ponencia en países tales como Portugal, Italia y Francia.

Tiene múltiples publicaciones en revistas especializadas y libros destacando: "Prevención de la violencia y resolución de conflictos" (1998), "Mediación de conflictos en instituciones educativas" (2000), "Guía para la convivencia en el aula" (2000) y "Los conflictos en los centros educativos", "El alumno ayudante un modelo de intervención educativa" (2002).

Contacto: isabel055@gmail.com

Resumen

El desarrollo de oportunidades para ejercer la participación democrática en la vida de un centro educativo no solo es un derecho de todos los miembros de la comunidad educativa, también una responsabilidad de las instituciones que deben crear los cauces, la organización y los programas necesarios para que dicha participación sea efectiva. Las sociedades democráticas deben potenciar la participación real de sus ciudadanos y ciudadanas, y la escuela es un lugar idóneo para aprender las competencias que conlleva una ciudadanía responsable. Todo centro escolar debería incluir en su currículum y por tanto hacer explícita, su reflexión sobre cómo desarrollar en el alumnado su condición de miembros de la sociedad de la que son parte. Por lo que defendemos que ésta debe dotarse de unas estructuras que faciliten la participación activa del alumnado en la vida del centro escolar, que faciliten tanto sus responsabilidades como la toma de decisiones sobre los diferentes aspectos relacionados con la vida escolar. Finalmente los centros educativos deberían incluir en su proyecto educativo los programas que se van a desplegar para que el alumnado vaya aprendiendo progresivamente las competencias que permiten ejercer una ciudadanía responsable. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las bases que permiten la participación real del alumnado en los centros educativos. Justificaremos la importancia de la participación, hablaremos de las diferentes estructuras que la potencian y terminaremos reflexionando sobre con los planes que las desarrollan.

Palabras clave

Participación escolar, estructuras y organización, comunidad educativa, liderazgo compartido, programas de aprendizaje, formación entre iguales.

La participación en la vida escolar

Existe un modelo de escuela, espejo de un modelo de sociedad, que otorga un papel pasivo al alumnado y lo contempla como mero receptor del conocimiento que posee y domina el profesorado. Esa escuela antigua que propone una enseñanza expositiva y un aprendizaje memorístico, contempla la disciplina como una condición que el alumnado debe cumplir antes de entrar en el aula. Este debe limitarse a cumplir las normas y respetarlas. Esta perspectiva basa sus intervenciones en un modelo jerárquico de arriba abajo, donde a modo de juicio o árbitro, el centro educativo, las personas adultas, el profesorado dictamina la gravedad de los actos acontecidos y aplica la sanción o corrección debida.

Este modelo tiene algunos beneficios para la institución escolar e igualmente para el alumnado que puede sentirse protegido por unos límites y un orden establecido que le garantiza un entorno seguro construido con normas y sanciones muy definidas. Sin embargo, es un modelo con muchas limitaciones pero que básicamente se ha mostrado ineficaz para gestionar la convivencia y para promover la implicación e incorporación de los valores, creencias y normas que se quieren legitimar.

Otro modelo de escuela plantea el papel activo de la comunidad escolar y en el caso que nos ocupa del alumnado, en todos los procesos de aprendizaje que en ella se promueven. Desde este modelo el alumnado es agente idóneo para gestionar conflictos, desarrollar valores en acción, mejorar la calidad de la convivencia escolar y sobre todo adquirir las competencias que le va a permitir desarrollarse como miembros conscientes y responsables de la sociedad.

La participación del alumnado en todas las fases de la gestión de la convivencia promueve su crecimiento moral, su capacidad para reflexionar e intervenir con criterios de madurez moral, una moral autónoma que comprende y potencia el cuidado mutuo. Participar en el establecimiento de las normas del centro o del aula, reflexionar y tomar decisiones sobre las consecuencias que debe suponer su incumplimiento, aprender e intervenir en diferentes técnicas de resolución de conflictos, tener un papel activo en la observación de la calidad de la convivencia escolar o dirigir actividades ante las y los iguales para promoverla, son oportunidades que brinda una escuela participativa a su alumnado y que sin duda contribuyen a su crecimiento y madurez moral.

La participación del alumnado en la convivencia escolar contribuye a la satisfacción de una de las necesidades básicas de toda persona como es la necesidad de pertenencia. Pertenecer a grupos de personas con las que nos sentimos vinculados, pertenecer a instituciones de las que formamos parte es una necesidad que se atiende en el ámbito escolar cuando se potencian las relaciones de buena calidad. Nos referimos a relaciones de igualdad, de interdependencia positiva, reciprocidad, basadas en la empatía, el cuidado de la otra persona y la responsabilidad individual

en el conjunto de la escuela. Estos valores son un freno a los contravalores que a menudo muestran los alumnos y alumnas desvinculados con la cultura escolar tales como la oposición, la falta de solidaridad con quienes no son de su grupo y la violencia. Sentirse parte de una institución escolar se traduce en el cuidado del entorno material y social en el que se inserta.

Los centros educativos que promueven la participación del alumnado potencian el liderazgo compartido, de forma que cualquier alumno o alumna pueda formar parte a lo largo de la escolarización de la diferentes estructuras que se

le proponen y compartir con el resto de sus compañeras y compañeros el liderazgo en las múltiples acciones que desarrollan. Ese trabajo, con los y las líderes naturales, es la mejor oportunidad que brinda la escuela para aprender la responsabilidad personal y social que implica la ciudadanía y es el mejor banco de experiencias para realizar aprendizajes y desarrollar competencias vinculadas al trabajo en equipo, la comunicación, el análisis de situaciones interpersonales y sociales, la toma de iniciativa, la resolución de problemas y la dinamización de grupos.

La promoción de la participación del alumnado pasa inevitablemente por la creación de estructuras y el desarrollo de programas de aprendizaje. La iniciativa personal de parte del profesorado puede ser un buen inicio pero necesitará el apoyo y liderazgo directivo para que dicha participación se consolide. Solo las escuelas que institucionalicen la participación del alumnado podrán hacer de la convivencia democrática un proyecto transformador y sostenible en el tiempo. Y las raíces de dicha sostenibilidad serán precisamente las estructuras de participación que se establezcan en el centro escolar.

Las estructuras de participación: claves organizativas

La organización escolar aporta formas específicas el liderazgo institucional a través de representantes formales del alumnado: delegados, representantes del alumnado en el consejo escolar, junta de delegados, que contribuye a facilitar la comunicación dentro de la estructura piramidal que la propia escuela promueve, sin embargo, una somera observación del aula nos permite detectar que existen otros roles diferentes que el alumnado desempeña en la convivencia diaria. Parece que más allá de la

formalidad institucional, las dinámicas interrelacionales transitan por otros caminos y es en esa otra lógica del aula y del centro en la que podemos potenciar el liderazgo natural y promover estructuras que respondan a los roles facilitadores de la buena convivencia.

Las estructuras de una escuela participada deben por tanto capacitar al alumnado para desplegar habilidades interpersonales y de gestión de conflictos y potenciar su participación en la toma de decisiones sobre los diferentes aspectos relacionados con la dinámica del aula y del centro. De esta forma haciendo visible las claves de la convivencia cotidiana y situándola en la agenda escolar podemos dar respuesta a las necesidades del alumnado y desplegar todo su potencial como verdaderos gestores y gestoras activos de la prosocialidad. Estas estructuras deben estar basadas en diferentes liderazgos y responder a objetivos y acciones variadas tanto en el entorno escolar con del sistema social y ecológico en el que se sitúan.

Las buenas prácticas de numerosos centros que despliegan estructuras participativas de alumnado nos permiten establecer una serie de claves que nos parecen imprescindibles para su buen funcionamiento. Las estructuras eficaces de participación del alumnado:

1. Están sostenidas por personas adultas.

Barbara Rogoff introduce el concepto de participación guiada para indicar precisamente el papel mediador las personas adultas entre el alumnado y los aprendizajes a realizar. La experiencia nos muestra que cuando no existe el acompañamiento del profesorado en las actividades que se desarrollan es esta estructuras, desaparecen a corto plazo. El sostenimiento no tiene que ser necesariamente de tutela constante, ni mucho menos de protagonista, pero sí de referente del alumnado en las actividades que se realizan. Cuando son sostenidas por personas

adultas, no profesorado, debe existir una buena coordinación para que no resulten apéndices de la organización escolar. La guía en la participación del alumnado es mucho más eficaz cuando se realiza entre un equipo de personas adultas, ya que es en el seno de ese equipo en el que se produce más aprendizaje como fruto de la experiencia de liderazgo compartida.

2. Incorporan dichas estructuras a la organización del centro escolar.

En la medida en que dichas estructuras estén contempladas en la organización del centro contarán con tiempos, espacios y recursos compatibles con la actividad académica cotidiana y esa será una de las claves de su sostenibilidad en el tiempo. Las estructuras que basan su funcionamiento en la ampliación de la jornada del alumnado o del profesorado como si de un extra se tratara pueden aguantar un tiempo pero no tienen vocación de permanencia y estabilidad. La decisión y el liderazgo directivo resultan definitivos para contemplar estas en el centro de la vida escolar.

3. Responden a necesidades de la comunidad educativa.

Las estructuras deben responder a las necesidades del alumnado, de esta forma garantizamos que tengan sentido y sea motivadoras para este colectivo. Sus necesidades más específicas en el entorno escolar hacen referencia a la pertenencia y por tanto a la calidad del clima relacional y al éxito académico y a todos los factores que facilitan que éste se promueva entre todo el alumnado. Así mismo cuando el alumnado tiene cierta costumbre de participar les surge la necesidad de contribuir en la mejora de su entorno. El centro escolar tiene al misión de detectar, dar forma y potenciar el pleno desarrollo de estas necesidades, vinculándolas con las necesidades del centro y del entorno.

4. Programan sus aprendizajes y despliegan programas de acción definidos

La mera existencia de estructuras participativas no garantiza la calidad ni la continuidad del trabajo que desde ellas se realiza. El profesorado es el encargado de programar y definir los aprendizajes que se proponen al alumnado desde cada una de ellas. Esta concreción inicial se muestra como una guía orientadora muy útil y práctica para dirigir su actividad. De esta forma el profesorado ocupa su verdadero papel de liderazgo pedagógico o de facilitador del trabajo del alumnado. En muchas ocasiones esta facilitación deberá incluir la propuesta no solo de objetivos de aprendizaje sino de propuestas de actividades formativas para proponer al alumnado. La programación de convivencia, el Plan de Acción Tutorial o el Proyecto Educativo de Centro son los documentos que suelen recoger el funcionamiento de estas estructuras

5. Cuentan con un liderazgo pedagógico compartido

El liderazgo institucional ejercido por las administraciones educativas, el liderazgo directivo que corresponde a las autoridades del centro escolar y el liderazgo pedagógico se muestran necesarios para poder gestionar la convivencia de forma democrática. En el caso de las estructuras participativas del alumnado, el liderazgo pedagógico es el que va a permitir que la maquinaria funcione y tenga sentido y utilidad en todo momento. Este liderazgo es ejercido en muchos centros educativos por un grupo de profesores y profesoras con sensibilidad y conocimiento sobre los temas en torno a lo que trabajan. En la medida en que ese liderazgo es compartido y se puede trabajar como un verdadero grupo de profesorado en el que se tiene en cuenta las necesidades, aportaciones y capacidades de cada miembro y se reconoce la labor realizada por cada persona, su trabajo y las estructuras que sostienen son mucho más eficaces

6. Trabajan con el alumnado participante como formadores de sus iguales

La verdadera vocación de una estructura participativa del alumnado no es tanto el trabajo exclusivo con sus miembros por muy interesante que este sea, sino que ese grupo trabaje con sus iguales y sus tareas repercutan de forma eficaz en el resto de compañeros y compañeras. Una de las expresiones más atractivas de ese trabajo con sus iguales es su papel como formadoras y formadores de sus iguales. Cuando el profesorado trabaja con el alumnado que pertenece a estas estructuras lo hace pensando en que está formando a alumnado formador que va a situarse frente a su grupo y va a proponerle actividades relacionadas con el tema que abordan. La participación del alumnado alcanza su máxima expresión cuando dirigen, dinamizan y facilitan el trabajo de sus iguales.

7. Están abiertas a todo el alumnado y evitan la creación de élites

Se trata de estructuras que promueven la participación de todo el alumnado, y están abiertas a que todos y todas al menos alguna vez a lo largo de su escolarización participen de alguna de ellas. Es cierto que hay alumnado con mayores capacidades iniciales para desplegar estrategias de ayuda, empatía, resolución de conflictos, trabajo en equipo y suponen un gran empuje para el funcionamiento del grupo, sin embargo, si solo se cuenta con este tipo de alumnado se corre el riesgo de potenciar la creación de élites y de tirar por tierra todo el trabajo inclusivo que deberían realizar. De este modo la posibilidad de participar debe ser promovida y estar abierta a todo el alumnado.

8. Valoran la diversidad del alumnado en su composición.

El punto de partida para pertenecer a estas estructuras es la voluntariedad del alumnado será

ella o él quien tenga que dar el primer paso y mostrar su voluntad de participar. Sin embargo, cuando la demanda es mayor que la oferta de plazas se suelen combinar dos métodos para realizar una selección, por una lado la elección por parte del grupo clase del alumnado que va a pertenecer a estas estructuras. Este método cuenta con el inconveniente de que se suele utilizar la popularidad o el reconocimiento entre los iguales como único criterio de selección y su vez cuenta con la ventaja de la legitimación del grupo. Por otro lado la selección del alumnado por parte del profesorado que tiene en cuenta otro tipo de criterios como la compensación de la procedencia, el género, las habilidades personales,... la ventaja de este método es que los grupos quedan mucho más compensados y si por ejemplo se trata de tejer en el aula una red de apoyo para el resto de la clase, esa red debe tener chicos y chicas, autóctonos y extranjeros y capaces y menos capaces para que puedan a su vez “tirar” de cualquier alumno o alumna de la clase que lo necesite.

9. Establecen unas condiciones y compromisos básicos que debe cumplir el alumnado

El hecho de que estas estructuras estén abiertas a todo el alumnado no es incompatible con los compromisos iniciales que se les solicita y que deben cumplir mientras participación de estas estructuras. Los compromisos suelen ser sencillos y hacen referencia a la naturaleza de cada estructura en la que se participa, de este modo al alumnado que por ejemplo trabaja en el aula mejorando la calidad de la convivencia se le suele pedir que no se convierta en un agresor, ni agresora de sus compañeros y compañeras. En cada momento es el profesorado el que considera las oportunidades que se deben brindar tras el incumplimiento de los compromisos, pero como idea general, el incumplimiento básico de las funciones encomendadas debe tener como

consecuencia la no pertenencia a dicha estructura. De esta forma se mantiene la legitimación ante el alumnado de esta estructura y las labores que realiza.

10. Aumentan la capacitación y status del alumnado y reconocen el trabajo realizado

La pertenencia a estructuras de participación promovidas por el centro educativo concede un status especial al alumnado que participa de ellas. Este reconocimiento se produce desde el momento en el que el centro escolar dedica tiempos, espacios y materiales para su funcionamiento. Además, en la vida cotidiana del centro, el salir de una clase para realizar una intervención, el ser considerado o considerada como interlocutores cualificados o cualificadas, el asumir responsabilidades concretas ante los y las iguales o el colaborar de manera estrecha con el profesorado en la gestión de aspectos concretos del aula o del centro, hace que este alumnado goce de un reconocimiento especial. Y es esta valoración del trabajo que realiza el que suele concluir con un acto festivo al final de curso en el que se entregan diplomas o certificados en los que se hace mención a su buen hacer en la mejora de la vida del centro.

En definitiva, el nacimiento, desarrollo y sostenibilidad en el tiempo de estas estructuras de participación dependerán del vigor y la fortaleza del liderazgo ejercido en el centro educativo, especialmente del liderazgo directivo que sitúe estas estructuras en el epicentro de la vida escolar y del liderazgo pedagógico que dinamice, estimule y promueva su funcionamiento diario.

Para concluir este apartado y sin ánimo de exhaustividad incluimos una tabla en la que se recogen diferentes estructuras participativas del alumnado que funcionan con éxito en numerosos centros educativos.

Hemos organizado las estructuras organizativas atendiendo a su centro de interés: centradas en la representatividad, la mejora de la convivencia, en el cuidado del entorno, en la mejora académica y en la participación ciudadana.

Centro de interés	Denominación	Función
Representatividad	Equipo de delegados y delegadas	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Recepción de la opiniones de la clase ✗ Representación de la clase ante el profesorado
	Representantes en el consejo escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Representación del alumnado
Mejora de la convivencia	Ayudantes	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Fomentar la convivencia y el bienestar social y personal en el aula
	Círculos de Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Acoger al alumnado nuevo, fomentar la convivencia en el aula, observar en intervenir ante situaciones de maltrato y formar a sus compañeros y compañeras en temas de convivencia
	Consejeros y Consejeras	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Atender y escuchar a alumnado en situación de conflicto o maltrato
	Equipo de mediación	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Intervenir en conflictos escolares utilizando la mediación
	Ciberalumnado	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Promover el uso sano de las redes sociales
Mejora del entorno escolar	Comisión de decoración	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Cuidar el mantenimiento, buen uso y decoración del aula o/y del centro educativo
	Comisión deportiva	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Organizar, coordinar y apoyar actividades deportivas dentro y fuera del grupo
	Comisión cultural	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Organizar, coordinar y apoyar actividades culturales, festejos, salidas, en el aula y/o en el centro
	Ecoalumnado	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Supervisar y cuidar jardines, huertos, aspectos ecológicos del centro y/o aula, reciclaje, actividades de sostenibilidad

Apoyo académico	Club de Deberes	✗ Ayudar a alumnado de cursos inferiores a hacer deberes en horario vespertino o dentro de la tutoría
	Alumnado mentor	✗ Apoyar y guiar a otros compañeros y compañeras en temas de orientación académica y/o profesional por un tiempo limitado
	Voluntariado de grupo interactivo	✗ Facilitar el trabajo en el seno de un grupo interactivo en el propio aula o fuera de ella
	Alumnado tutor	✗ Apoyar académicamente, en alguna asignatura concreta, a otros compañeros y compañeras en las tareas escolares.
Participación social y ciudadana	Voluntariado social	✗ Participar en proyectos de apoyo social dentro del barrio y/o ciudad. Servicio social o actividades medioambientales.
	Voluntariado aprendizaje servicio	✗ Participar en proyectos realizados en el entorno vinculado a aprendizajes previamente definidos (sociales, educativos, salud, medioambientes, culturales, deportivos...)
	Embajadores y Embajadoras de movilidad	✗ Participar en proyectos de estudio de sostenibilidad, transporte en bici o medios respetuosos con el medio ambiente...

Los programas: el alma de las estructuras participativas

Si las estructuras son el armazón sobre el que se construye la participación del alumnado, los programas son el alma de dicha participación. Las primeras se pueden poner en marcha y sostener en el tiempo porque existen programas que las desarrollan.

Todo el trabajo que se realiza desde una estructura participativa en el ámbito escolar debe

contemplar como objetivo el aprendizaje del alumnado y debe definir cada uno de los aprendizajes que se espera que el alumnado realice. Ya no se trata de facilitar que el alumnado realice acciones solidarias en torno a la convivencia o el aprendizaje sino de que realice los aprendizajes necesarios para realizar acciones solidarias en el contexto educativo y en otros contextos. Ese es el sentido de la programación; programar el funcionamiento de una estructura nos va a permitir reflexionar y hacer explícito lo que queremos que el alumnado participante

aprenda así como, el cuando, cómo, la manera lo va aprender y de evaluar.

En temas de convivencia en los que las estructuras suelen ofrecerse a todo el alumnado a lo largo de diferentes cursos resulta muy útil programar de forma secuenciada los contenidos de aprendizaje que quieren realizarse en cada uno de los niveles, de esta forma se pueden ir introduciendo contenidos de forma gradual y dotándoles de más complejidad a medida que el alumnado va cumpliendo años. La programación no solo debe incluir estos objetivos y contenidos de aprendizaje sino también el funcionamiento de la estructura en la que se inserta, los tiempos y espacios dedicados a ello y los recursos personales del profesorado que se fijan para sostenerla.

Los documentos del centro que suelen recoger este tipo de programaciones son la Programación de Convivencia, el Programa de Aprendizaje y Servicio, el Plan de Acción Tutorial, y algunos capítulos del Proyecto Educativo del Centro en el que se aborda las formas de participación de la Comunidad Educativa. Sin embargo, la experiencia nos muestra que algunos contenidos de aprendizaje desarrollados por estas estructuras son llevados a cabo de forma más eficaz si se incluyen también en las programaciones docentes de los correspondientes departamentos. La lógica que subyace a esta idea es que el centro escolar debe buscar contextos de aprendizaje para desarrollar todos los objetivos que tiene programados. Algunos aprendizajes serán realizados en el tiempo de funcionamiento de la estructura, por ejemplo en la hora de tutoría, otros fuera del tiempo escolar, por ejemplo coordinado por monitores y monitoras del ayuntamiento, pero muchos otros aprendizajes pueden vincularse con las diferentes materias con las que más relación tienen. La dificultad principal estriba en conseguir el compromiso del profesorado de la materia para abordar de una forma determinada unos contenidos de su

materias, la gran ventaja es que las materias se pueden ir orientando para ofrecer los mismos contenidos pero más vinculados con la práctica. Esta última modalidad de aprendizaje es la elegida en los programas de aprendizaje servicio.

Si los programas nos ofrecen el marco general de actuación los diferentes proyectos que lo desarrollan nos ayudan a concretar cada una de las acciones que se llevan a cabo. Los proyectos son más concretos y sencillos y son especialmente útiles para orientar la práctica. En ocasiones elaborar el proyecto en el que se va a trabajar es un contenido de aprendizaje más y tiene un fuerte elemento motivador entre el alumnado que participa.

Como hemos intentado mostrar a través de estas líneas, la participación del alumnado en la vida del centro transforma a las instituciones educativas, las hace más abiertas a las necesidades de sus usuarios y usuarias y al tiempo que aumenta y enriquece los contextos de aprendizaje. Toda esta participación es posible cuando existe un liderazgo directivo que apuesta por crear estructuras vinculadas a la organización general del centro y cuando el liderazgo pedagógico compartido orienta y sostiene los diferentes programas que las vertebran.

Bibliografía

BOQUE, M.C. (2002): *Guía de mediación escolar*. Barcelona. Rosa Sensat.

DE VICENTE ABAD, JUAN (2010): *Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona. Graó

FERNÁNDEZ, I y ORLANDINI, G (2001): La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*. Junio 2001 pp 97-101.

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

FERNÁNDEZ, I., VILLOSLADA, E. Y FUNES, S (2002): *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid. La Catarata.

FERNÁNDEZ, I (2006): La voz del alumnado para vencer el conflicto. *Cuadernos de pedagogía* 359.pp 105-110.

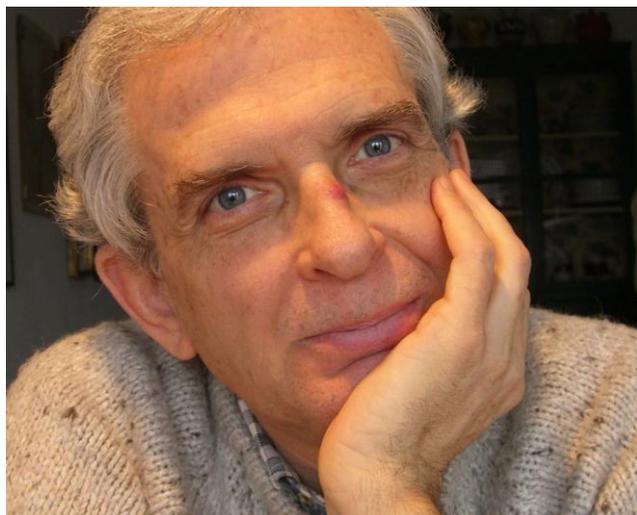
LÓPEZ, J (2006): La mediación: posibilidades y límites. *Cuadernos de pedagogía* 359. pp 74-79.

MARCHENA, R (2005): Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Málaga. Aljibe

RUDDUCK, J y FLUTTER, J (2007): Como mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado. Morata

En busca de otra forma de vida

Josep Maria Puig Rovira



Contacto: joseppuig@ub.edu

Profesor de Teoría de la Educación y de Educación en Valores en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral). Ha participado en el diseño de materiales de educación en valores y en un proyecto de Educación para la Ciudadanía de la editorial Text-La Galera.

Es autor entre otras de obras como: "La educación moral en la enseñanza obligatoria" (Horsori, 1995), "La construcción de la personalidad moral" (Paidós, 1996), "Prácticas morales" (Paidós, 2003), "La tarea de educar" (Octaedro 2006) y, en colaboración, "Tutoría" (Alianza Editorial, 2003), Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía (Octaedro, 2007), Competencia en autonomía e iniciativa personal (Alianza Editorial, 2003) y "Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico (Graó 2009).

Resumen

En estos momentos, muy pocas personas dudan de que hemos de modificar radicalmente muchos aspectos de nuestra civilización, que así no se puede seguir. La duda reside en el tiempo que nos queda para hacerlo sin que los daños sean demasiado graves. Se analiza y hacen propuestas sobre qué puede hacer la educación para contribuir al necesario proceso de cambios que necesitamos para asegurar la supervivencia de la especie humana y el bienestar de cada uno y cada una de sus miembros.

Palabras clave

Educación postfigurativa, Educación cofigurativa, participación proyectiva, aprendizaje servicio.

La voracidad ha envenenado el alma de los hombres, ha rodeado el mundo con un círculo de odio y nos ha hecho entrar marcando el paso de la oca en la miseria y en la sangre. Hemos mejorado la velocidad pero somos esclavos de ella. La mecanización que trae consigo la abundancia nos ha alejado del deseo. Nuestra ciencia nos ha vuelto cínicos. Nuestra inteligencia, duros y brutales. Pensamos en exceso y no sentimos bastante. Tenemos más necesidad de espíritu humanitario que de mecanización.

El odio de los hombres pasará y los dictadores perecerán, y el poder que han usurpado al pueblo volverá al pueblo.

Vosotros el pueblo tenéis el poder para crear esa vida libre y espléndida...para hacer de esa vida una radiante aventura. Entonces, en nombre de la democracia, utilicemos ese poder...¡unámonos todos! Luchemos por un nuevo mundo, un mundo limpio que ofrezca a todos la posibilidad de trabajar, que dé a la juventud un porvenir y resguarde a los ancianos de la necesidad, prometiendo estas cosas gente ambiciosa se ha hecho con el poder, pero ¡han mentido!

CHARLIE CHAPLIN, *EL GRAN DICTADOR*, 1940

¿Cuánto tiempo tenemos para cambiar nuestro modo de vida? Ya pocos, muy pocas personas dudan de que hemos de modificar radicalmente muchos aspectos de nuestra civilización. Así no se puede seguir. Sobre este punto no hay incertidumbre. La duda reside en el tiempo que nos queda para hacerlo sin que los daños sean demasiado graves. No voy a presentar un listado de los retos a los que nos enfrentamos, ni de las crisis en que estamos metidos. En realidad por todas partes se aprecia claramente el fin de una época. Tampoco sabría predecir el tiempo de que disponemos para idear e impulsar las transformaciones que se precisan. Lo que intentaré es ver qué puede hacer la educación para contribuir al necesario proceso de cambios que necesitamos para asegurar la supervivencia de la especie humana y el bienestar de cada uno y cada una de sus miembros.

Ni educación postfigurativa ni cofigurativa

En un libro de Margaret Mead publicado en los años setenta –Cultura y compromiso– la autora

presentaba los conceptos de cultura postfigurativa, en la que la juventud aprenden de las personas mayores y donde el pasado se impone como patrón de referencia; cultura configurativa, en la que se aprende de los y las iguales y el presente colma el horizonte vital de adultos, adultos y jóvenes y cultura prefigurativa, en la que las personas adultas aprenden de la juventud que toman la iniciativa de la creación cultural y orientan la mirada hacia el futuro. Vamos a usar libremente estas ideas para proponer una educación prefigurativa que permita a los jóvenes y las jóvenes participar desde hoy mismo en la creación de lo porvenir.

La educación postfigurativa es un concepto sinónimo de educación tradicional. Un conjunto de prácticas educativas muy persistentes que surge en sociedades tradicionales de cambio lento –o en sociedades que dan la espalda al cambio– y en las que la generación adulta sabe, o cree saber, con seguridad y precisión qué conocimientos conviene transmitir a nueva generación y qué valores les deben inculcar. En este modelo el pasado y la experiencia de las personas adultas se

imponen sobre las generaciones jóvenes con el propósito de reproducir las formas de vida de siempre. Las personas adultas llevan a cabo esa tarea unilateral de formación valiéndose de métodos expositivos. Aprender conocimientos es escuchar y repetir, y aprender a convivir es escuchar y obedecer. La autoridad suave o dura de los adultos y adultas acaba siendo la última motivación del aprendizaje. A las muchas críticas que ha recibido esta visión de la educación hoy debemos añadir su completa inutilidad para imaginar un futuro que nos ayude a salir de la situación de crisis en que vivimos.

La educación configurativa, que en buena medida se corresponde bien con las pedagogías renovadoras, centra su atención en el presente. El pasado y la autoridad adulta ya no se imponen por completo a los jóvenes; por el contrario, se les propone como horizonte formativo la actualidad y se les pide que se adapten a ella utilizando, según sea la cuestión considerada, la investigación científica o la conciencia moral personal. La fuerza de la tradición cultural, la autoridad de los educadores y educadoras y el verbalismo docente dejan paso a la acción, la experimentación y la reflexión de cada individuo. La finalidad no es repetir el pasado, sino abrirse y adaptarse a la vida. Es una preparación para el presente, para las novedades que van llegando hasta la actualidad, una formación que nos hace flexibles, plásticos, críticos y creativos nos da plasticidad, capacidad crítica y creatividad. Un enorme paso adelante que, sin embargo, hoy resulta insuficiente para enfrentarse al final de etapa en que nos encontramos. No basta con vivir el presente, hace falta imaginar proactivamente el futuro.

La educación prefigurativa, una educación crítica, esperanzada y para el futuro, se esfuerza por dar a las personas jóvenes la responsabilidad de liderar la creación de nuevas formas de vida. El pasado no se impone, de él recogemos lo que nos puede inspirar para imaginar lo que ha de venir. Y las formas del presente, lo que hay, no ha de frenar el

impulso de una educación que debe contribuir a crear futuro. Hoy el principal reto de la educación es liberar las fuerzas imaginativas de la juventud y confiarles la tarea de participar en la construcción de formas de vida que sustituyan a las obsoletas que nos han llevado hasta la actual situación de crisis generalizada, formas de vida que garanticen que habrá futuro. Preparar para la vida es enseñar a cambiar de vida. La educación ha de ser un proceso de invención de lo porvenir.

Rasgos de una educación prefigurativa

Una educación que mira hacia un futuro todavía por construir y que confía en la fuerza de la gente joven para idear formas de vida que la generación adulta no ha sabido imaginar ni ha tenido fuerzas para desarrollar, deberá tener en cuenta ideas como las siguientes: 1) favorecer la participación proyectiva, 2) atender a las necesidades de la comunidad, 3) contribuir creativamente al bien común, y 4) aprender a pensar y a pensar lo por venir. Con todas las modulaciones que se convenga introducir, estos dinamismos pueden contribuir a diseñar la educación desde el periodo infantil hasta la universidad.

Favorecer la participación proyectiva. La participación es la primera condición de una educación que quiere pedir a la juventud que se impliquen con intensidad en el cambio de las formas de vida dominantes. Participar es tomar parte junto con otras personas en un proyecto colectivo. Mediante la reflexión, el diálogo y la acción, se contribuye a la realización de una actividad que resulta de la articulación del esfuerzo y la creatividad de los implicados en el proyecto. De todas maneras, las formas de participación pueden manifestar un grado o una intensidad distinta. Se puede participar realizando simplemente lo que los adultos y adultas han previsto, pero también se puede participar ideando, planificando y llevando a cabo la totalidad de pasos implicados en la actividad. A esta última modalidad, siguiendo los trabajos de

Trilla y Novella, la llamamos participación proyectiva. Una educación que mira al futuro –una educación prefigurativa– debe abrirse sin titubeos a la plena participación proyectiva de la juventud y para conseguirlo les debe proporcionar espacio y protagonismo para ensayar, para equivocarse y para ir encontrando alternativas posibles. Implantar ese proceso de confianza en los jóvenes y las jóvenes supone disponer prácticas formativas que les permitan tomar parte con intensidad en los procesos de creación.

Atender a necesidades de la comunidad. No hay educación prefigurativa si las nuevas generaciones no se enfrentan a necesidades y retos reales de su comunidad. Una educación abierta al porvenir requiere conectar las instituciones formativas con los aspectos de la sociedad que deben mejorar; requiere abrir los centros y entender que la educación ha de contribuir a transformar aquello que no nos satisface o nos indigna. No podemos dejar la escuela encerrada en sí misma, la educación debe enfrentarse a lo que nos rodea y exige ser modificado. La educación puede ser una herramienta para imaginar y construir el futuro que deseamos y puede hacerlo implicando a la juventud en la toma de conciencia de lo que no debe ser. Si la educación no es abertura al mundo y crítica, no es educación para la vida.

Para lograr una educación abierta al futuro y atenta a las necesidades del entorno se requiere una pedagogía de la mirada. Primero una mirada a la realidad, más allá del aula y del currículum es necesario salir a observar, aprender a ver e interrogar la realidad. Luego la mirada se ha de ir haciendo crítica, no se trata de conformarse y adaptarse a lo que encontramos, sino imaginar lo que podría ser, lo que debería ser. De este modo la mirada se convierte en una mirada moral y cívica. Por último, de la mirada hemos de pasar a la motivación y a la formulación de un reto cívico. Imaginar, verse capaz e implicarse en un proyecto beneficioso para todos y para todas. A eso debe aspirar hoy una educación para la ciudadanía

prefigurativa. Para conseguirlo muchos son los caminos que podemos proponer las educadoras y los educadores, pero en ningún caso debemos olvidar la observación atenta de la realidad, la observación de la propia vida de la juventud y la búsqueda de empatía y solidaridad a través de la motivación que pueden aportar las humanidades, desde la literatura y el cine, a las ciencias sociales y el periodismo de calidad. Todo ello nos ayudará a ver lo que hemos de borrar del presente y lo que podemos intuir para el futuro.

Contribuir creativamente al bien común. Participar en relación a las necesidades de la comunidad significa implicarse en procesos de ayuda, de experimentación y de creación de alternativas. No habrá una verdadera educación prefigurativa si no permitimos que los jóvenes y las jóvenes se impliquen activamente en tareas de servicio a la comunidad y de transformación de la realidad. La educación supone participación activa en el cambio de las formas de vida obsoletas. Y una de las primeras cosas que debe cambiar es una educación exclusivamente centrada en el éxito y el rendimiento. Nadie va a negar lo conveniente de una buena preparación, pero tampoco vamos a olvidar lo inútil que resulta si no va acompañada de una clara conciencia cívica y de un compromiso por participar en el proceso de cambiar las cosas. Por tanto, la educación debe buscar los medios que permitan a la juventud implicarse en actividades de servicio a la comunidad y de ayuda a las demás personas. Primer camino para contribuir al bien común.

Sin embargo, no se trata tan solo de contribuir ayudando, sino que es preciso experimentar, buscar alternativas, idear soluciones que no habíamos imaginado, crear formas de vida mejores que nos ayuden a solucionar algunos retos que nos plantea la realidad. La educación debe ser experimentación para inventar el futuro. Y no solo experimentación, sino también implantación de lo nuevo, esfuerzo por innovar, por ir creando islas de novedad, espacios en que

las cosas ocurren de otro modo. Una educación prefigurativa debe contribuir a producir cambios quizás insignificantes pero con posibilidades de crecer, de colonizar la realidad y quizás de implantarse como una alternativa mejor a la realidad hoy existente. Consideramos que la educación hoy ha de ser trabajo real para producir un mundo distinto.

Aprender a pensar y a pensar lo por venir. Tampoco tendremos una verdadera educación prefigurativa si el proceso descrito olvida enseñar a reflexionar a quienes participan y, sobre todo, si no logra producir ideas nuevas y útiles. No basta con una educación orientada a la acción, por prioritaria que nos parezca esta opción, es necesario destinar tiempo a la reflexión y a la producción de un conocimiento más adaptado a la complejidad de la realidad, más atravesado por valores y más dispuesto a ayudarnos a ver un futuro diferente que todavía está entre nieblas.

La reflexión es un hábito y un mecanismo de optimización del aprendizaje, un dinamismo que se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender de ella. Una operación que presta especial atención a los interrogantes que plantea la realidad, a la efectividad de la acción sobre ella y a las vivencias de los y las protagonistas. Se trata de un movimiento de volver sobre o vivir de nuevo la propia experiencia. De volver sobre para examinar con mayor atención la experiencia e incrementar el conocimiento y las competencias que han de servir para optimizar la comprensión y la acción sobre la realidad. La educación difícilmente nos proyectará hacia el futuro sin una mayor conciencia de lo que vivimos y llevamos a cabo. Así es como la reflexión debe nutrir a la educación para el futuro.

Sin embargo, la reflexión no alcanzará del todo su objetivo si no contribuye al proceso de creación de nuevas ideas que sirvan para dar forma a un futuro deseable. Ideas que han de partir de un pensamiento que se acerca a la realidad con el

ánimo humilde de describirla, de ver lo oculto, de descubrir aspectos olvidados. Una actitud etnográfica de observar sin imponer modelos o teorías preconcebidas. Por otra parte, y en la medida que nos enfrentamos a complejos problemas reales, será preciso buscar una comprensión global de la realidad a partir de la composición de los conocimientos disponibles. El conocimiento analítico y fragmentado rompe la realidad y, por lo tanto, exige un trabajo de composición que nos ayude a enfrentarnos con mayores garantías de éxito a los retos de la realidad. En tercer lugar, la búsqueda de ideas para el futuro supone también entrelazar ese saber complejo con las valoraciones que debemos introducir la ciudadanía tras procesos colectivos de deliberación. El saber y sus posibilidades técnicas no deben imponerse a los valores de la ciudadanía. Finalmente, recordar lo que hemos dado por supuesto desde el principio de este párrafo: las ideas no son verdades a creer, son herramientas que sirven para vivir mejor y si no cumplen este cometido se deben sustituir por otras que aseguren mejor la supervivencia, la justicia y la felicidad.

Participación proyectiva, necesidades de la comunidad, compromiso en favor del bien común, aprender a pensar y pensar lo por venir son algunos de los dinanismos de una propuesta educativa que desea reconocer a las y los jóvenes como creadoras y creadores de futuro, como líderes de la transformación de la realidad, como inventores e inventoras de unas formas de vida que eviten el desastre. Hoy la educación tiene una clara responsabilidad: proporcionar a la juventud oportunidades para cambiar la vida.

El aprendizaje servicio, un camino hacia la educación prefigurativa

Además de contar con un horizonte de finalidades, la educación debe saber cómo traducirlas a prácticas formativas que contribuyan

a su realización. Una educación que pretende dar protagonismo a la juventud e invitarla a pensar el futuro debe también imaginar prácticas que concreten esas ideas y las conviertan en actividades apropiadas para personas de diferentes edades. Hay diferentes prácticas que pueden contribuir a una educación prefigurativa, pero aquí deseamos destacar una de ellas: el aprendizaje servicio.

¿Qué es el aprendizaje servicio? Se trata de una propuesta educativa que une dos elementos conocidos para crear una propuesta pedagógica nueva. Es una metodología compuesta por dos caras en íntima relación: el aprendizaje y el servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio no es tan solo una estrategia de aprendizaje para que el alumnado adquiera más y mejores conocimientos, aunque obviamente se trata de que mejoren sus aprendizajes. Tampoco es únicamente un conjunto de tareas de voluntariado para sensibilizar al alumnado y darles la oportunidad de contribuir al bien común, aunque por supuesto es una buena idea incorporar la ayuda a la comunidad como dinamismo formativo. El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado. Una metodología que al unir aprendizaje y servicio transforma y añade valor a ambos, y crea incluso nuevos e inesperados efectos positivos. En el aprendizaje servicio se aprende para servir a la comunidad, pero a su vez las actividades de servicio se convierten en fuente de nuevas competencias y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados en una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de conocimientos y valores. Sobre un tema de relieve, la juventud estudia, investiga, recibe lecciones y, en definitiva, adquiere conocimientos curriculares. Y a su vez, sobre esta misma

temática, proyectan una actividad de servicio a la comunidad, usan lo que ha aprendido, se organizan para realizarla, la llevan a cabo, y obtiene experiencia, conocimientos y nuevos interrogantes que a su vez podrá investigar de nuevo en clase. Es decir, el alumnado participa en tanto que ciudadanía en la vida de su comunidad y aprenden, en tanto que estudiantes, sobre todo ello en la escuela y durante el mismo servicio.

Aunque por supuesto no todas las actividades de aprendizaje servicio van siempre en la dirección de la educación prefigurativa, su progresiva incorporación en los distintos niveles educativos podría aportar un paso adelante en relación a los parámetros que hemos propuesto para una educación abierta al futuro: la participación y liderazgo de los jóvenes en la imaginación y realización de cambios que se orienten hacia la búsqueda de otra forma de vida. Esta podría ser una buena contribución de la educación a la búsqueda de otra forma de vida.

Referencias

- Dewey, J. (1926) Ensayos de Educación, (Obras de Dewey, vol. II). Madrid, La Lectura.
- Dewey, J. (1989) Cómo pensamos. Barcelona, Paidós.
- Mead, m. (1971) Cultura y compromiso. Barcelona, Granica.
- Puig j.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006) Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona, Octaedro.
- Puig, J. (coord.) (2009) Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico. Barcelona, Graó.
- Trilla, j. y Novella, A. (2014) «La participación infantil» en AAVV: Participación infantil y construcción de la ciudadanía. Barcelona, Graó, p. 13-28.

Ahora que ya tenemos voz, escuchadnos

Reflexiones sobre los sentimientos y vivencias del alumnado

Laura García Raga



Contacto: laura.garcia@uv.es

Doctora en Pedagogía, profesora en la Universitat de València y Vicedecana en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Ha desarrollado una trayectoria de investigación centrada en la temática de la convivencia y mediación escolar. Algunas de sus publicaciones son: “¿Cómo elaborar un plan de mediación en un centro educativo? Guía para su desarrollo con el apoyo del APA” (Ministerio-Ceapa, 2008); “La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva” (Universitat de València, 2010); “Los planes de convivencia en los centros educativos. Marco teórico y propuestas de actuación” (Editorial Académica Española, 2012).

En la actualidad es la investigadora principal del proyecto “Evaluación del impacto de los proyectos de mediación escolar en la mejora de la convivencia en los centros educativos”, financiado por la Generalitat Valenciana y participa como docente en cursos de convivencia y mediación escolar dirigidos a profesorado de centros educativos de primaria y secundaria.

Resumen

La escuela es un marco ideal para educar al alumnado en la práctica democrática, proporcionando estrategias para aprender a gestionar conflictos y tomar decisiones, fomentando su implicación y creación de valores como la responsabilidad, el respeto, la autonomía y la paz. Apostamos por incorporar proyectos de mediación escolar en los que el alumnado sea auténtico protagonista; este protagonismo, no obstante, exige darle voz y conocer su percepción sobre las posibilidades de la mediación y el impacto que esta tiene en sus vivencias y sentimientos.

Este artículo describe una investigación llevada a cabo desde la Universitat de València con la finalidad de valorar el impacto de proyectos de mediación en la mejora de la convivencia de los centros educativos; nos centramos en resaltar las opiniones de los y las estudiantes sobre el impacto que producen las técnicas mediadoras en su conducta.

Palabras clave

Convivencia escolar, mediación, participación, protagonismo, evaluación, impacto.

Nota: El artículo se enmarca en el Proyecto “EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LOS PROYECTOS DE MEDIACIÓN ESCOLAR EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS”, financiado por la Generalitat Valenciana (Ayudas para la realización de Proyectos I+D para Grupos de Investigación Emergentes), con el código GV/2013/150.

Participar, convivir, mediar.... cada estudiante como protagonista

En los últimos años, la temática sobre convivencia ha adquirido una importancia capital y han ido surgiendo múltiples publicaciones y estudios que resaltan diferentes formas de abordarla. Vivimos, sin duda, en sociedades complejas, de cambios vertiginosos, de renovadas tecnologías, avances científicos, importantes cambios políticos y sociales, diversidad creciente...; en este contexto, se requieren nuevas fórmulas que promuevan una convivencia positiva basada en la participación y en la gestión pacífica de los conflictos. Aprendizajes como saber participar, cooperar, ser responsables, tolerantes, disponer de habilidades sociales, de solidaridad o aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales, virtudes propias de una cultura de convivencia (García-Raga y López, 2011), deberán vincularse a la totalidad de las competencias básicas y, especialmente, a la denominada social y ciudadana.

Actualmente, nadie duda de la importancia de incrementar la participación de nuestro alumnado para lograr su mayor implicación y responsabilidad en los centros educativos. Sin duda, debemos *oír* su voz, poner en valor su protagonismo, conocer su percepción sobre cómo mejorar la realidad cotidiana de las aulas; en definitiva, saber *escuchar* las propuestas que, a través de sus propias vivencias, nos hacen llegar. El objetivo de la convivencia, sin duda, lo merece.

Es en este contexto descrito donde emergen actuaciones que apuestan por la mediación como estrategia que posibilita gestionar los conflictos de manera democrática, impulsando, de este modo, el desarrollo de las competencias relacionadas con el saber “participar” y “vivir juntos” (Bonafé-Schmitt, 2000; Boqué, 2003; López, 2007), así como otras experiencias en las que se involucra al propio alumnado en las decisiones y mejora diaria de la convivencia en los centros escolares a través

de sistemas de ayuda entre iguales diversos (Cowie, Jennifer y Sharp, 2003; Fernández, 2008; Torrego *et. al*, 2012).

El ámbito escolar es, sin género de duda, uno de los emergentes en donde la mediación se ha ido consolidando como instrumento que permite mejorar la convivencia. La convivencia se construye en la acción y la escuela es un escenario en el que se producen continuas interacciones entre colectivos diversos y donde las personas emplean gran parte de su tiempo, con lo que parece oportuno pensar en la escuela como un lugar privilegiado para aprender a convivir (García-Raga y López, 2010). La mediación favorece el diálogo, la participación, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades, el protagonismo del alumnado y, en definitiva, la convivencia escolar.

Los programas de mediación se basan en una perspectiva positiva de resolución de conflictos, donde el alumnado tiene la posibilidad de participar en la gestión de sus propios problemas al objeto de llegar a soluciones consensuadas. Ahora bien, si en los procesos de mediación, tal y como el significado de la propia esencia del término indica, uno de los aspectos fundamentales es buscar acuerdos, mediar entre las partes, solucionar los conflictos entendiendo éstos como algo puramente negativo y algo a superar, en el terreno escolar este objetivo – válido quizás en otros escenarios– nos parece claramente insuficiente, en la medida en que el referente fundamental es construir y fortalecer la convivencia. El conflicto en educación debe considerarse como un elemento más de la vida social, como algo que hay que negociar y no tanto resolver, dado que el acuerdo final no es un elemento básico; por el contrario, el proceso y – sobre todo– la participación responsable de todos y todas es lo verdaderamente importante; el protagonismo de las personas mediadas, una de las claves. La mediación debe configurarse como una herramienta capaz de fomentar relaciones

sinérgicas y construir espacios comunes que interpreten las diferencias y el posible enfrentamiento de intereses como instrumentos formativos entre personas y sectores “condenados a la cooperación”. Desde esta perspectiva, la finalidad de la mediación, como un proceso formativo en el aprendizaje de valores democráticos, no debiera ser tanto llegar a un acuerdo, sino restablecer la relación, favorecer la comunicación interpersonal y grupal, construir espacios comunes, propiciar propuestas y soluciones de futuro, en el marco de la tolerancia y el respeto.

Así pues, la mediación escolar la vinculamos más al “proceso” desarrollado entre las personas y a los beneficios de crecimiento comunicacional que alcanzan con su participación, que al “contenido” concreto de la mediación. Su éxito consiste en profundizar en el conocimiento personal y social mediante la participación, más allá del porcentaje de acuerdos logrados. Sólo así, a la función “preventiva”, en la medida en que las personas aprenden a afrontar los conflictos, en su inicio, antes incluso de que lleguen a explotar, se añade una labor “formativa” de fortalecimiento individual y grupal, a la que las técnicas de mediación escolar no pueden ni deben sustraerse. Estas ventajas y potencialidades justifican que cursos, iniciativas, actividades, jornadas, publicaciones, estudios, planes, programas... hayan pasado a formar parte de la realidad educativa, dando cuenta de un momento de clara efervescencia.

En el contexto español, la trayectoria seguida por los centros escolares y nuestra propia convicción nos hace apostar por la mediación como respuesta pedagógica para mejorar la convivencia. No obstante, cabe indicar que son escasas las investigaciones orientadas a conocer el impacto real de los programas de mediación; es difícil encontrar, a través de la búsqueda documental, el desarrollo de evaluaciones de estas iniciativas, a

pesar de ser un aspecto que se recomienda y se entiende como fundamental.

Sobre la investigación

Esta reflexión nos ha llevado a plantearnos la necesidad de realizar un estudio que valore el impacto de los proyectos de mediación llevados a cabo en centros escolares, considerando, sobre todo, las opiniones de nuestro alumnado. Nos interesa indagar sobre la repercusión que tiene la participación en mediación, ya sea desde el punto de vista de la parte mediada o mediadora como de todo el alumnado, hayan o no participado en mediación. La finalidad prioritaria es comprender la valoración que los propios y las propias estudiantes otorgan a la mediación escolar, los cambios que las prácticas de la misma conllevan y, en el caso de no producir ninguna transformación, examinar las posibles causas u obstáculos que la impiden. Consideramos que las personas son interlocutoras válidas que interpretan su contexto, lideran su praxis educativa y manifiestan una determinada manera de comprender el mundo, con lo que los datos que nos proporcionan nos acercarán, sin lugar a dudas, a la realidad.

En concreto, la muestra objeto de la investigación está constituida, hasta el momento, por 593 estudiantes de 5 centros educativos de secundaria de Valencia, escogidos de entre los centros proporcionados por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Valencia en donde el proceso de mediación formal llevaba activo al menos dos años. El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario elaborado “*ad hoc*”. Para ello partimos de los aspectos nucleares que justifican las virtualidades de la mediación en el marco teórico y de aquellas experiencias halladas ya evaluadas.

Se validó su contenido y fue sometido tanto al juicio de expertos y expertas como a un estudio piloto. La propuesta definitiva consta de tres partes diferenciadas: 19 ítems que contesta todo

el alumnado, 22 que responden los estudiantes que han acudido a la mediación y 23 que completan los mediadores o las mediadoras. La mayoría de las preguntas cuentan con cinco opciones de respuesta tipo Likert, si bien formulamos una pregunta abierta que indaga el motivo por el cual recomendarían o no la mediación. El análisis se complementa, además, con la discusión de datos obtenidos en 5 entrevistas de carácter semiestructurado y de una duración de aproximadamente 45 minutos, en las que ahora mismo no nos detendremos.

Por otra parte, el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 19.0, realizándose análisis de frecuencias y descriptivos.

Algunos resultados. Su voz se hace sentir

A continuación, analizamos los principales resultados al hilo de la principal finalidad de este trabajo: conocer las percepciones de nuestro alumnado sobre las repercusiones de la mediación en sus vidas. Nuestra investigación está todavía en sus primeros momentos y únicamente podemos avanzar algunos datos; constatamos, no obstante,

que la repercusión de la mediación en realidades específicas está generando mejoras en el clima de convivencia y es recomendada por el alumnado, tal y como podemos observar en el *gráfico 1*.

En cuanto a los motivos señalados, merece la pena transcribir algunos de ellos. Por un lado, gran parte del alumnado vincula la mediación con la solución de conflictos: “es bastante buena a la hora de resolver conflictos”; “te ayuda a llevarte mejor con los compañeros y a solucionar conflictos, y muchas cosas más”; “es una buena manera de solucionar los problemas”, “ayuda a reducir el número de conflictos en el centro y a solucionarlos”; “ayuda a solucionar muchos conflictos entre el alumnado y el profesorado”.

Otras respuestas, aunque también hacen referencia a los conflictos, destacan su potencial preventivo en la violencia: “siempre te puede ayudar a resolver los conflictos entre dos personas sin llegar a la violencia”; “es una buena forma de solucionar los conflictos sin violencia”; “es una manera de resolver problemas sin violencia ni contacto físico”; “ayuda en muchos conflictos y para que no haya peleas”; “así el alumnado estará más tranquilo en los pasillos y en el patio”; “soluciona problemas sin pegarse”, entre otros.

¿RECOMENDARÍAS LA MEDIACIÓN?

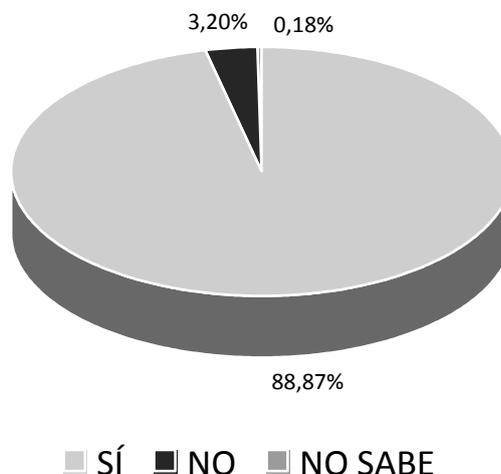


Gráfico 1. Recomendación de la mediación por parte del alumnado

Otra parte de alumnado, sin embargo, la asume como una estrategia que favorece la comunicación: “hace que la gente hable”, “arreglas los conflictos mediante la conversación”; “aprendes a expresarte y a solucionar conflictos sin violencia”. Por otro lado, no faltan quienes aluden a valores como el respeto, la comprensión o empatía, susceptibles de ser trasladados a otros ámbitos de su vida: “me ayuda a comprender a la gente”, “aprendes a ser más respetuoso con los demás y puedes aplicar la experiencia en otras situaciones de tu vida”; “te hace ver cosas que puede que no hayas pensado o que no te hayas dado cuenta”, así como a beneficios más

intrapersonales: “es un buen método para sentirse mejor contigo mismo y con los demás”.

Explorando las ventajas concretas de la mediación obtenidas a partir de las preguntas cerradas (gráfico 2), la resolución de conflictos también vuelve a presentarse como el beneficio mayor, destacando los porcentajes de los siguientes ítems: “los conflictos pueden solucionarse utilizando la mediación” (88%); “la mediación es utilizada por el alumnado de mi centro educativo para solucionar conflictos” (85%) y “la mediación ha permitido solucionar pequeños conflictos que podrían acabar en situaciones más graves” (80%).

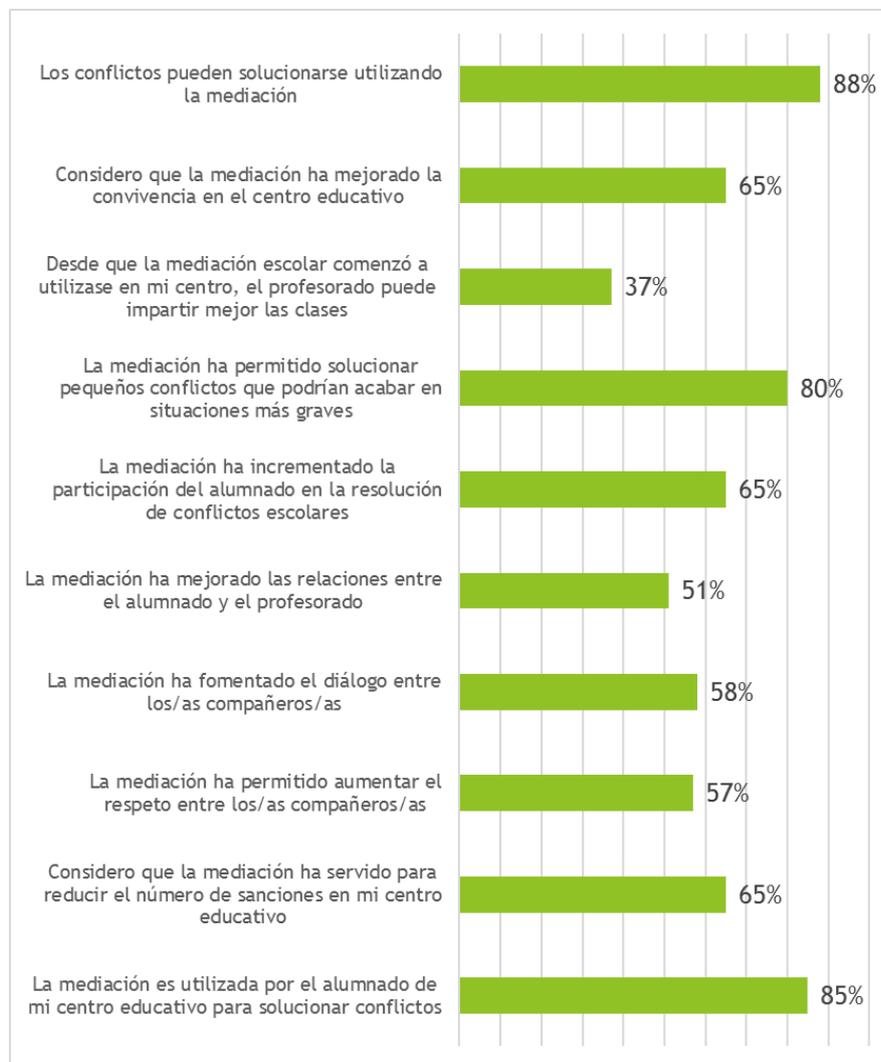


Gráfico 2. Ventajas de la mediación por parte del alumnado

De esta manera, entendemos que los beneficios percibidos por el alumnado están vinculados con la esfera de lo interpersonal, con la solución de los problemas cotidianos de convivencia, como riñas, rumores o insultos, previniendo situaciones de violencia, aspectos que también se destacaron en las entrevistas con quienes coordinan los servicios de mediación. No obstante, como destacábamos, consideramos, la resolución del conflicto en educación no lo consideramos como el elemento básico, sino el proceso y –sobre todo– la participación. Además, la mediación escolar no puede agotarse en este tipo de conflictos, puesto que su potencial transformador debe apuntar a un cambio de paradigma en el ámbito de la gestión de la convivencia: evolución desde una concepción punitiva de la justicia hacia una aproximación restaurativa. Queremos remarcar aquí su demostrada potencialidad para desterrar los enfoques disciplinarios exclusivamente punitivos, a cambio de impulsar la participación de las y los estudiantes en la gestión democrática de sus propios conflictos, fortalecer así sus relaciones interpersonales y favorecer el desempeño de las habilidades y capacidades necesarias para un correcto aprendizaje de los valores propios de una ciudadanía democrática. Apostamos, por tanto, por extender la cultura de la mediación en el centro, más allá de la mera instrumentalización que supone la solución de los posibles conflictos surgidos entre diversas personas y determinadas circunstancias, para lo cual una recomendación posible consistiría en llevar a cabo acciones formativas dirigidas a toda la comunidad educativa.

Por otra parte, parece que quedan al margen los conflictos considerados como “faltas” en la

normativa del centro. Ciertamente, la mediación funciona en paralelo con el sistema normativo-disciplinario, lo cual no significa que ambas formas de gestión de conflictos no debieran tener puntos de encuentro; consideramos que la relación entre las diferentes maneras de resolver los conflictos del centro debería articularse mejor.

Centrándonos en las personas que han acudido a mediación, cabe decir que el 73% del alumnado destaca estar satisfecho, siendo el tema de los insultos el conflicto que mayoritariamente se ha gestionado. Por otra parte, es importante señalar que el 76% del alumnado manifiesta que la mediación les ha ayudado a comprender mejor el punto de vista de las demás personas y aproximadamente cerca del 80% apunta estar de acuerdo en que la experiencia la recomendarían a un amigo o a una amiga y volvería a mediación para solucionar un conflicto, lo cual nos hace entender que es valorada positivamente por una mayoría.

Finalmente, nos gustaría subrayar los beneficios resaltados por el alumnado mediador (*gráfico 3*), quienes, en su gran mayoría, muestran satisfacción por actuar como tales (86%). Como puede verse, se destaca la escucha y la adquisición de contenidos que “no se dan en otras asignaturas” (90%), así como la transferencia de lo aprendido en los procesos de mediación a “otras situaciones” (82%). Sin duda, la mediación ayuda al alumnado que acude a la misma, pero también mejoran las competencias personales y sociales de quienes median, pues practican la escucha activa y acompañan a las personas implicadas en el conflicto en un proceso de comunicación basado en el respeto y la participación.

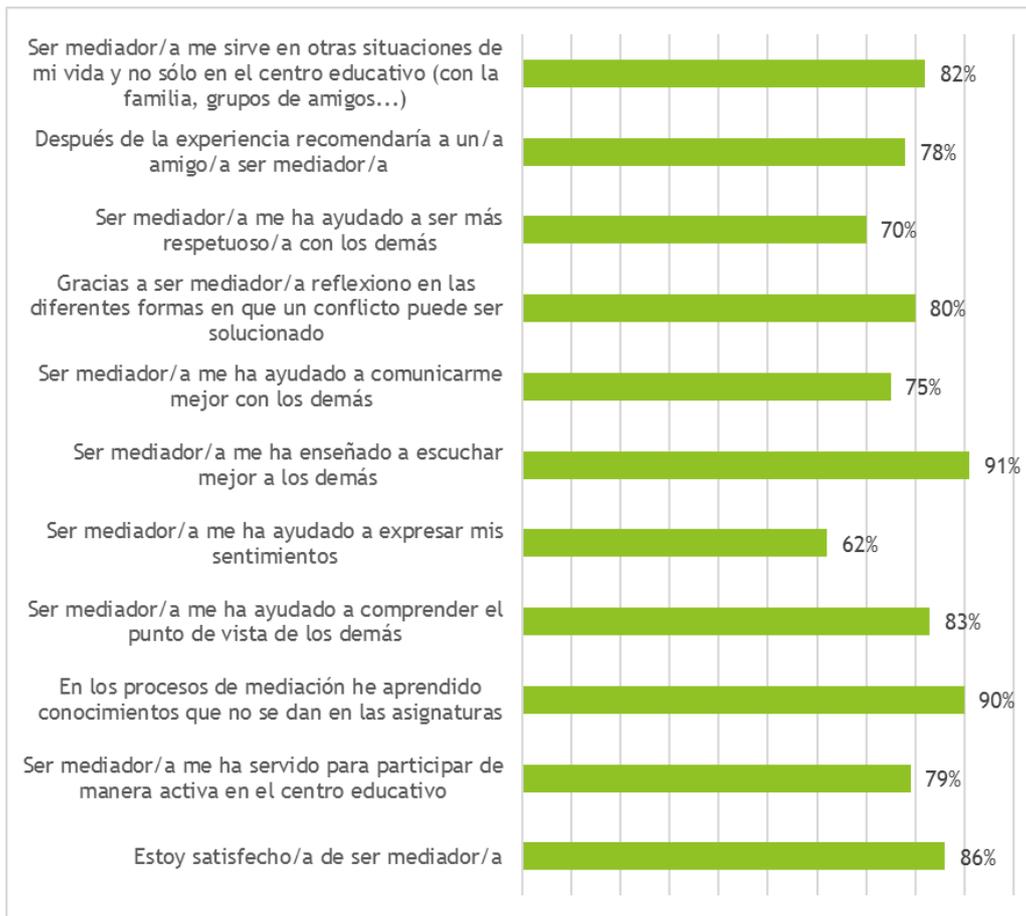


Gráfico 3. Ventajas de la mediación por parte del alumnado mediador

A modo de conclusión

Si realmente queremos que los centros educativos sean espacios de convivencia, debemos integrar activamente al alumnado en su organización y funcionamiento. Sin duda, la mediación escolar es una oportunidad que facilita que las y los estudiantes aprendan a decidir y a gestionar sus propios conflictos. Se trata de un recurso de notable utilidad educativa, dado que al margen de colaborar en la erradicación de la violencia en las aulas, construye convivencia cívica al crear, por un lado, un contexto más pacífico donde el alumnado puede volcarse más fácilmente en sus responsabilidades y participar activamente en las decisiones, y por otro, al permitir la adquisición por medio de prácticas vivenciales de ciertas habilidades de relación interpersonal capaces de ser extendidas más allá de los límites escolares.

Por el momento, las principales ventajas encontradas se vinculan con beneficios en los usuarios y usuarias directos, es decir con el alumnado mediador o personas que acudieron a solucionar sus conflictos, si bien el resto de niveles más sociales (convivencia escolar) se presentan con resultados más bajos. No obstante, si la mediación permite situaciones en las que las personas se escuchan, se preocupan y se ayudan, sus beneficios pueden traspasar los límites personales e ir contribuyendo a la construcción de la convivencia escolar y a la configuración de una ciudadanía más pacífica, democrática y cohesionada.

Referencias bibliográficas

Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París, ESF.

Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona, Gedisa

Cowie, H.; Jennifer, D. y Sharp S. (2003). School violence in United Kingdom. En P.K.Smith, (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (263-281). London, Routledge.

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

García-Raga, L. y Lopez, R. (2010). *La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Valencia, Universitat de València.

García-Raga, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, pp. 531-555.

López, R. (Coord.) (2007). *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...* Valencia, Universitat de València.

Torrego, J.C. (Coord.) (2012). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid, Narcea.

Experiencias

Experiencia 1. **Relatos de vida**

Isabel Fernández



Si en algo estamos de acuerdo, quienes hemos colaborado en la puesta en marcha de programas de participación del alumnado, sean del tipo que sean, es la alta motivación de aquel alumnado que se engancha y participa en los proyectos aunque solo lo hagan en un curso escolar. Muchos alumnos y alumnas han pasado por estas experiencias, no hay cifras fidedignas que nos puedan decir el porcentaje de los mismos, si bien podemos, y ese es el espíritu de este artículo, afirmar que para un pequeño número de ellos y ellas ha significado un aprendizaje y una guía personal para afrontar sus vidas.

Es indudable que las experiencias en la infancia y en la juventud marcan los procesos evolutivos y madurativos de su vida adulta. Por desgracia no contamos con ningún estudio riguroso longitudinal que nos ayude a afirmar que los programas de ayuda entre iguales, de sensibilización con el medio ambiente, de implicación en la mejora de la vida ciudadana y el aprendizaje de servicio son señas de identidad para un buen número de personas. También hay que tener en cuenta que dichas experiencias constituyen una novedad en nuestro sistema educativo. Es a finales de los 90 cuando surgen programas institucionales que apoyan todas estas tendencias (mediación, ayudantes, eco- escuelas, etc.), por lo que no podemos realmente valorar de modo ponderado su relevancia y su necesidad para crear ciudadanos y ciudadanas respetuosos y concienciados con la participación social como hecho ético.

Algunas voces nos recuerdan, sin embargo, que muchas de las prácticas de apoyo entre iguales siempre se han realizado en la escuela tradicional, especialmente en las zonas rurales. Otros añaden que el voluntariado para fines sociales relacionados con la iglesia católica ha sido una práctica común en los centros escolares religiosos desde principios del siglo XX como práctica de la virtud cristiana de la caridad y por lo tanto justificando y consolidando las diferencias de clase social.

Lo que diferenciaría estos modelos de los otros es la práctica de “libertad”, del poder expresar y tomar decisiones en equipo para tareas concretas en una institución escolar; un enfoque pedagógico basado en la valía personal de cada persona como meta en sí misma más allá de la tarea encomendada. Es decir, los alumnos y las alumnas a través de estas propuestas resuelven conflictos, mejoran el estado físico del centro, apoyan a sus compañeros o compañeras en situación de dificultad o vulnerabilidad, enseñan a los otros y otras todo tipo de habilidades y conocimientos, y sobretodo aprenden a respetarse, a convivir con otras personas y a buscar el bien colectivo junto con el bien individual. Es decir, aprenden a valorarse y a valorar y mejorar la sociedad en la que viven.

El sentido transformador de estas experiencias es el aspecto que me gustaría destacar, y ¿quién mejor que los propios agentes implicados para contar su testimonio sobre el sentido que ha tenido para ellos y para ellas? Aquí se recogen cinco testimonios, cuatro de alumnado y otro de una profesora. El alumnado ya no está en el instituto y se han hecho mayores, aunque no muy mayores, alrededor de los 20 años y son capaces de mirar atrás y valorar lo ocurrido desde su perspectiva personal. Tampoco nos dicen en muchos casos sus nombres, citan como mucho sus centros escolares, simplemente nos dejan su testimonio y su sensibilidad sobre estos hechos.

Nos han respondido a cuatro preguntas:

- Descripción de la participación en alguna acción programa.
- ¿Qué aprendiste y qué te aportó?
- ¿Qué cambios, si los hubiere, te produjo esta experiencia y cómo se ha visto reflejada en tu vida?

- ¿Qué haces actualmente?, ¿qué tiene que ver todo esto que viviste con tu vida actual o del futuro?

Cada persona nos ha respondido de forma diferente, cada cual con su estilo personal, si bien cabe destacar que todos los casos describen el mismo proceso: cómo el hacer un curso de formación, pertenecer a un equipo, necesitar mejorar su situación personal, etc. acaba modelando unas pautas de comportamiento en su vida lo que va a constituir un aprendizaje muy valorado en su día a día. La profesora, por otra parte, transmite como al participar en estos programas su labor docente también se ha transformado, al ofrecerle una visión más amplia sobre el alumnado y sobre su tarea de enseñar. A menudo el profesorado que se implica directamente en estos programas manifiesta el gran cambio de perspectiva, de actitud, de conducta que les produce dicha implicación. Incluimos una entrevista realizada por una profesora a parte del alumnado que participa en un proyecto y que les pregunta las mismas cuestiones que plantean los relatos del antiguo alumnado actualmente ya fuera del centro.

Para concluir, querría indicar que esta breve sinopsis de casos es solo un intento de aproximación a la experiencia que supone para cada persona y su desarrollo individual participar en cualquier de estos programas en edad temprana, con el propósito de justificar su importancia en el proceso educativo y sus consecuencias positivas desde la perspectiva de la socialización del alumnado en un contexto que promueve los valores éticos y ciudadanos. Espero que este guante que me atrevo a lanzar hoy, lo recoja algún día la ciencia educativa y contemos con estudios longitudinales que nos ayuden a justificar debidamente el sentido de estas propuestas.

RELATO 1. AIDA

Mi nombre es Aída, y pretendo contar con muy pocas palabras una historia. Una historia cotidiana, de a pie, pero que vertebra y constituye algunos de los elementos de mi vida actual. Durante nuestras vidas tenemos la oportunidad de vivir ciertas cosas, de compartir ciertas otras, y todo eso nos cambia, nos forma y nos constituye. Muchos fueron, como lo serán para todos vosotros que me leéis, los acontecimientos que formaron mi identidad durante mi adolescencia, los que me dieron herramientas para enfrentarme a la vida adulta, y entre otros ámbitos, a la vida académica universitaria.

Aparentemente, mi instituto, el I.E.S. Pradolongo era un instituto público al uso; ubicado en la periferia de Madrid y con un alumnado muy heterogéneo. No teníamos gimnasio, y a lo mejor tampoco contábamos con otras prestaciones, pero el equipo humano era excelente. Sin duda alguna me nutrí todo lo que pude de la implicación de muchos de ellos, y no sólo en el ámbito más formal de la enseñanza. Poco a poco, y bajo la instancia incansable de Paloma, la orientadora del centro, decidí ofrecerme como delegada, y desempeñe esa función en mi clase durante varios años en la ESO. Practicar con esos pequeños problemas que podían surgir en las clases, dar voz a mis compañeros, y tratar de negociar con los profes me sirvió de trampolín, y en 3º de la ESO fui elegida representante de los alumnos en el Consejo Escolar. Aprendí muchísimo durante este periodo de tiempo que duró 4 años, justo hasta que me gradué y pasé a la universidad. Aprendí a expresar mis opiniones de manera más coherente, a argumentar para un público adulto, con otros intereses, al que muchas veces tenía que intentar persuadir. Esta formación ha sido para mí impagable.

Simultáneamente, y desde mi buena experiencia como delegada, decidí animarme y apuntarme a otros programas que el centro ofrecía. Era algo casi automático, no me lo pensaba mucho, pero es cierto que de nuevo era Paloma, la que siempre nos animaba. En 2º de la ESO formé parte del programa de Alumnos Ayudantes. A mi parecer la figura del alumno ayudante era un poco pasiva, aunque aprendí mucho sobre el desarrollo de los conflictos y la importancia de otras líneas de comunicación alternativas con el cursillo de dos días que nos impartió Isabel, a quien tanto cariño tengo y que hoy me pide que os cuente mi vivencia. Pasó segundo, pasó el verano, y a la vuelta encontré la clave de todo esto, la mediación.

¿Cómo sería mi vida si no hubiese decidido apuntarme al curso de mediación? Me acuerdo de ese día. Las mismas Isabel y Paloma vinieron a hablarnos de la mediación. Nos dieron un cuestionario y a mí me entró un poco de miedo por si no era seleccionada. Fui “aceptada” como tal y me formé en un curso de 3 días. En el mismo realizamos muchas dinámicas, y pude interactuar con personas de otros entornos, padres, personal no docente, profesores, y alumnos más mayores. Aprendí muchísimo sobre escucha activa, parafraseo, “contrato entre las dos partes”, empatía y muchas cosas más que hoy todavía me sirven. Tuve la oportunidad de conocer a otros alumnos que tenían los mismos intereses que yo, personas muy activas que se interesaban por desarrollar actividades diferentes, y que sentían que podían con su labor mejorar la convivencia de nuestro centro. Además de nuestra labor como mediadores relacionada con los conflictos que surgiesen en el centro llevábamos a cabo otros cometidos.

Gracias a la colaboración de nuestras coordinadoras, Trini y Concha, apoyamos las semanas de la interculturalidad que nuestro centro acogía. No podría describir en este pequeño espacio la cantidad de cosas que todos aprendimos, y no solo me refiero a datos puros que cualquiera puede encontrar en Google, sino a pensar de otro modo, a comprender lo bueno que esa riqueza intercultural y heterogeneidad puede ofrecernos. Además, participamos en la formación de nuevos mediadores, realizamos excursiones y

expandimos nuestros conocimientos a otros espacios, centros e incluso universidades que se interesaban por nuestra figura.

Creo que no me equivoco al decir que la figura del mediador vertebra en gran medida las actividades de aquellos centros que cuentan con su presencia, muchas veces de manera casi sutil, entre reunión y reunión en los recreos, o entre mediación y mediación. Además, mis compañeros y yo realizamos algunas labores de voluntariado muy enriquecedoras, que nos ayudaron a llevar a la práctica muchos de nuestros conocimientos teóricos.

Haciendo un paréntesis me gustaría destacar que además de participar en estos programas tuve la oportunidad de formar parte del equipo de alumnos tutores, y de ese modo poder ayudar a mis compañeros de clase en aquellas asignaturas que se me daban mejor. De este programa también recibí mucho beneficios personales, ya que saber que tenía la responsabilidad de ayudar a mi compañero me hacía concentrarme más en las clases para asegurarme de que sabía lo que le tenía que explicar, así como el repaso que realizaba de los conocimientos nuevos cuando revisábamos algunas cosas de la asignatura.

Del mismo modo, forme parte del programa “Club de Deberes”. En este programa (para aquellos que no lo conozcan) se ofrecía financiación a estudiantes de 4º de la ESO. para el viaje de fin de curso a cambio de que ellos, durante el año colaborasen como “alumnos expertos” una tarde a la semana ayudando a los alumnos de 1º, 2º y 3º de la ESO. Del mismo modo que en los anteriores, mi experiencia fue determinante, ya que pude practicar y reforzar mis conocimientos más básicos de la ESO, así como potenciar mis habilidades exponiendo mis ideas en público. Mucho más tarde esto me serviría para trabajar como profesora de clases particulares, y más concretamente, participar en el programa PROA. en mi propio instituto trabajando como monitora de clases extraescolares de Lengua.

Mi vida actual tiene mucho que ver con todo este proceso que acabo de describir. En este momento estoy acabando la carrera de Psicología, y muchos de los conocimientos que adquirí en su día me sirven de manera práctica en mi vida académica, y creo que será del mismo modo en mi vida profesional. Las habilidades sociales que pude desarrollar exponiendo mis ideas como delegada, o explicando a mis compañeros en qué consistía la mediación han sido los pilares sobre los que he podido construir mis prácticas y exposiciones en las aulas universitarias. El conocimiento procedimental, aquel más práctico de la mediación, me ha servido para impregnarme de la sensibilidad y empatía necesarias para intentar comprender las situaciones que se me presenten, para poder desarrollar, cuando llegue el momento, mi profesión de manera más experimentada.

Qué duda cabe de que estas, las líneas naturales de actuación de los centros, son el bien más preciado y deben ser el tesoro mejor guardado y cuidado de los profesionales de la Enseñanza y de los centros educativos, sobre todo por parte de aquellos que cuentan con menos apoyo económico.

RELATO 2. Jesús

Mi nombre es Jesús Gómez Valle, ex-alumno del IES Averroes, además de ex-alumno ayudado y ayudante.

Todos tenemos un recuerdo del instituto que nos marca por siempre, el mío fue la primera vez que entré en convivencia.

Una habitación pequeña con apenas dos mesas y poco más.

Yo era uno de esos “busca líos” que siempre andaba en problemas, si no estaba peleando, estaba intentándolo, y si no, estaba en el aula de castigo.

Todos los días igual. En realidad todo esto tenía un motivo, mis padres se habían separado y yo había tomado una actitud protectora hacia mí mismo, me encantaba estar solo y a la más mínima, responder de malas maneras a quien fuese. Pero esa pequeña habitación cambia a la gente.

La primera vez que entré a convivencia fue por falta de oportunidades, Era o convivencia o expulsión.

Claramente elegí bien, aquel aula contaba con tres profesoras que ayudaban a gente como yo.

Básicamente hacíamos redacciones y tareas de auto apoyo, para reforzar la autoestima supongo.

Tardé casi un mes en “abrirme” realmente a aquellas personas, con una en particular.

Era extraño la verdad, allí no te juzgaban ni te daban charlas sobre lo mal que está lo que acabas de hacer.

Simplemente te escuchaban, fuese bueno o malo, y después de todo eso, te daban su punto de vista.

Se convirtió en algo normal el estar en ese lugar después de ser expulsado de clases, hablando horas y horas sin parar con aquellas personas.

No sólo se forjaba una amistad en aquel lugar, sino que también reforzaba y daba a conocer en algunos casos, puntos positivos sobre uno mismo. Con esto me refiero a descubrir que, por ejemplo en mi caso, el escribir poesía y otras historias me encantaba. Gracias a ello hice amistades en el instituto. A pesar de nuestro comportamiento, algunos profesores y profesoras supieron ver potencial en los alumnos ayudados, dándonos oportunidades de expresarnos de otras formas.

Poco a poco fui cambiando de parecer, haciendo amistades con profesores y alumnos, poco a poco me daba cuenta de que si seguía haciendo lo que me daba la gana, nunca sería nada en la vida. Lo descubrí tan lentamente que tuvieron que pasar tres años de ayuda en ese lugar para que cambiase.

Después de estar tanto tiempo en el mismo sitio, te das cuenta de cuanto lo aprecias cuando lo pierdes.

Ya no tenía problemas prácticamente, así que no iba con regularidad.

Decidí probar suerte en una encuesta de clase, para ver quién sería el alumno ayudante. Algo relativamente moderno en el centro, ya que las profesoras o especialistas eran las encargadas de ello.

Salí vencedor con no mucha dificultad, ya que nadie más quiso hacerlo.

Hay una diferencia enorme. Tan grande como el fuego y el agua.

Ser alumno ayudante es otro mundo, no solo empezaba a relacionarme con la gente, sino que ahora yo era la persona que podía ayudar.

Ser alumno ayudante es básicamente estar ahí para escuchar y ayudar a otras personas. Ya sea académicamente o moralmente, Estar en los ojos del que ayuda no es fácil, el tener que dar la confianza necesaria como para que una persona se sincere delante de ti es algo extraordinario. Y no es solo eso, tienes que saber cuando escuchar , hablar, o reaccionar. Yo era un alumno que ayudaba a reflexionar y alumno que escucha.

Mi tarea era sencilla, Guardar secretos, escuchar tanto risas como llantos, y apoyar a la persona necesitada, dándole un amigo con quien poder desahogarse.

Ser alumno ayudante es sin lugar a dudas, convertirse en un pivote más de la personalidad de una persona necesitada. Ayudándola e intentando solucionar su problema con la mayor satisfacción posible.

Fui alumno ayudante durante dos años, en los cuales hice amistades que nunca se olvidarán, recuerdos que hacen que cuando menos te lo esperes, sonrías porque sí.

No hay nada como ver a alguien a quien ayudaste y te dé las gracias.

Es una experiencia única en la vida.

Ver llorar a una chica porque lo pase mal en casa, y que en menos de veinte minutos llore por culpa de no parar de reír. Eso es ser alumno ayudante.

Las sonrisas son una adicción. Y esa habitación siempre llevará las lagrimas de unos, y los sueños de tantos.

A todos los alumnos ayudantes. Gracias por ayudarnos. Firmado: Alumno ayudado

A todos los alumnos ayudados. Gracias por confiar en nosotros. Firmado: Alumno ayudante.

RELATO 3. *María*

En mis cuatro años de experiencia, descubrí que la mediación es un método pacífico y positivo para solucionar conflictos cotidianos que pueden surgir en el ámbito académico. Me gustaría destacar la importancia de las partes mediadas en cuanto a que son ellas quienes tienen en sus manos el poder de encontrar una solución. Nosotros sólo podemos ayudarles, y eso es, precisamente, lo que me enriqueció personalmente de la mediación: el intuir acertadamente sus emociones, sacar lo bueno y positivo que tienen las personas, conseguir un espacio de diálogo y escucha en el que abran sus mentes y acepten sus sentimientos. Recuerdo todos y cada uno de los casos mediados: distintas edades, sexos, razas, personalidades,..., pero todos con una intención común resultante del proceso: solucionar el conflicto. A día de hoy, los estudios universitarios no me permiten ejercer como mediadora en el IES Castro Alobe, pero sí es un papel que, inconscientemente, uno interpreta a menudo.

María Vázquez Limeres

RELATO 4.

Probablemente el mejor recuerdo que tengo fue aquel primer taller de las Jornadas Culturales, un par de días en el que el IES Foramontanos aprovecha para dar a sus estudiantes unas actividades formativas algo diferentes, en mi caso una primera aproximación a lo que era la mediación, mostrándonos por medio de un juego dos fuerzas que rigen el comportamiento humano confrontación y cooperación.

El mero hecho de detectar esas fuerzas es algo muy importante. Los seres humanos somos maravillosamente complejos. Así que es muy difícil entender porque nos comportamos de una manera concreta en cada momento, aquel taller fue una experiencia que me ayudó a entender en pequeña escala cómo funciona el mundo.

No sé si atribuirle a mi experiencia en el centro como mediador todos los cambios que han sucedido en mi vida. Pero desde luego es entre otros factores, una de las razones por las cuales soy más asertivo, algo que yo no valoraba demasiado, y que a día hoy reconozco como un factor fundamental en mi vida, tanto a nivel laboral o estudiantil, como en otros ámbitos más personales.

Actualmente no estoy involucrado en ningún proyecto concreto para mejorar la convivencia en mi facultad. No obstante, ciertas habilidades sociales que aprendí en todos aquellos años en el centro, me sirven en actividades cotidianas, al fin y al cabo, todos debemos saber: Trabajar en equipo, dialogar, escuchar...

RELATO 5. LOURDES, la profesora.

Soy docente de Enseñanza Secundaria, el IES Averroes de Córdoba, desde hace casi 30 años.

Llevaba 13 años trabajando cuando fui destinada a un centro de los denominados conflictivos.

La primera reacción fue de rechazo, de no querer ir a trabajar, de sufrimiento intenso.

Tras este impacto inicial, empecé a formarme por todos los medios a mi alcance en la forma de trabajar con este tipo de alumnado.

Mi trabajo ahora era otro, mi labor no tenía nada que ver con la que hacía la profesora de Biología del Instituto X.

Me olvidé de mi trabajo anterior y me centré en las personas que tenía delante, carentes de muchas habilidades básicas. Poco a poco fui encontrándole sentido a lo que hacía y viendo cómo podía conseguir que los alumnos mejoraran.

Fue posible; muchos alumnos aprendieron mucho, consiguieron su título de graduado en ESO y se convirtieron en mejores personas.

Yo también cambié: valoraba más cada pequeña cosa que conseguía y miraba a los demás con una mirada más amorosa y empática. Tenía delante a muchas personas a las que el destino había dado menos oportunidades y desde mi papel quería subsanar en lo que pudiera esta desigualdad. Me entusiasmé mucho con este nuevo perfil profesional.

Empecé a transmitir lo que había aprendido a numerosos profesionales con la finalidad de ayudarles en el camino que emprendían.

Tras 15 años de trabajo ayudando a mejorar las relaciones en la escuela, me planteo que la reflexión, el reconocimiento de su participación en los problemas y la búsqueda de caminos nuevos son pasos a seguir muy transformadores. No hay atajos; sólo el deseo de cambiar y el ponerse manos a la obra garantizan que el alumno mejore.

Me llena de satisfacción acompañarlos en este proceso.

Colaborar en esta tarea me ha aportado mucho, ha enriquecido mi labor y mi vida. Mejora la sociedad de la que formo parte.

En este camino he encontrado profesionales excelentes, cooperativos, que se remangan para meterse en faena, con una gran vocación. El trabajo en convivencia da una dimensión nueva, más rica, más solidaria, más transformadora, al papel del profesor.

Lourdes Baena Moreno

RELATO 6. Francisco Javier Martín García y Raúl Meana Tejero

Ambos son mediadores de Encuentrastur desde hace 6 años, nos ofrecen sus relatos de en formato entrevista que lleva a cabo Maria Dolorores Rubio Fernández.



1. Descripción de la participación en alguna acción programa. (ha de haber sido por un periodo de tiempo, al menos un año)

Raúl Meana Tejero: Empezamos a participar en “Encuentrastur” en el año 2009, cuando teníamos 14 años y estábamos en 2º ESO. El primer encuentro fue en Villamanín. Allí acudimos alumnos y alumnas de 10 institutos diferentes y estuvimos trabajando dinámicas para realizar mediación en nuestros centros.

Francisco Javier Martín García: Cuando llegamos al centro tratamos de hacer ver que en nuestro instituto no había tantos problemas de convivencia como se decía, y que además se podía mejorar la convivencia tanto entre el alumnado como alumnado y profesorado.

Raúl Meana Tejero: En el IES Mata Xove de Gijón el alumnado de mediación acogía al alumnado de los centros de primaria de referencia, explicábamos las cosas que nos hubiese gustado saber cuando entramos en el instituto, para no andar tan perdidos. También les informábamos de las actividades extraescolares.

Francisco Javier Martín García: en el IES Pérez de Ayala de Oviedo organizamos también actividades en los recreos, que era cuando había más conflictos. Hay algunos alumnos o alumnas que no se dan cuenta que la forma de pasarlo bien molesta a los demás.

Organizamos por ejemplo “Radio Pérez” entre otras actividades, al tener algo que hacer hay menos conflictos. Además los que hacemos de mediadores tratamos de explicar que no se puede uno divertir así. Yo era muy tímido sufrí bulling y me metí a ser mediador para que a otros no les pasase lo mismo que a mí.

Raúl Meana Tejero: a mí me gustaba liarla, yo siempre estaba con el alumnado que daba problemas. Empecé en mediación porque quería estar fuera de casa y me apunté a Encuentrastur. Cuando empecé en mediación me di cuenta de que había que respetar a los demás y fui cambiando. Como mediador, si había algún problema muy gordo tenía que avisar a jefatura de estudios o dirección, pero la verdad que lo arreglábamos nosotros. El profesorado a veces solo ve el conflicto y además los alumnos y alumnas con los profesores se cierran. Los primeros años había más peleas, pero luego esto fue cambiando.

Francisco Javier Martín García: lo que ayudó mucho también fueron las aulas de convivencia. Ahora en las clases, cuando alguien se porta mal y le ponen un parte van a un aula de convivencia, donde primero reflexionan con el profesor o profesora que está y luego hace tareas. Al final como allí se aburrían empezaron a portarse mejor en las clases.

Raúl Meana Tejero: siempre va a haber alguien que moleste, en el IES Mata Xove había un grupo que tenían actividades diferentes durante dos o tres horas al día. Para mejorar la convivencia hace mucho el profesor o profesora que lleve el aula de convivencia, en la nuestra estaba Higinio y la orientadora, que se preocupaban y animaban mucho a conseguir lo que queríamos. Higinio era recto en clase, pero hablaba con nosotros y se preocupaba, nos daba confianza.

Francisco Javier Martín García: en el nuestro Oscar fue el que nos apoyó a organizar “Radio Pérez” ... yo creo que para el profesor también es bueno porque se lleva mejor con nosotros, es con ese tipo de profesorado con el que el alumnado que da más problemas se porta mejor y está más tranquilo.

2. Qué aprendiste y qué te aportó

Francisco Javier Martín García: ahora soy profesor mediador y eso te cambia. Cambié la forma de ver los conflictos, de cómo enfocarlos para solucionarlos. Un conflicto no es una pelea es una mala relación. Empecé a madurar, a ver las cosas desde los dos lados.

Raúl Meana Tejero: lo que más te cambia es la forma de pensar. A mi siempre me gustaba liarla y me sigue gustando, pero me doy cuenta de cuando es pasarse y que todo tiene su momento. En Encuentrastur en una guerra de agua, había alumnado que no paraba cuando se lo mandaron los profesores y profesoras, allí intervine y me hicieron a mí más caso.

Francisco Javier Martín García: como profesor mediador entiendes muy bien a otros alumnos y alumnas, porque hace poco tiempo era lo que nos pasaba a nosotros.

3. Qué cambios, si los hubiere, o cómo se ha visto reflejado en tu vida

Raúl Meana Tejero: Yo ahora estoy en intercambios europeos y valoras que haya gente que hace las cosas de forma voluntaria.

Francisco Javier Martín García: yo era muy tímido, ahora soy mucho más abierto, me relaciono mejor. Soy capaz de hacer amigos y veo que merece la pena. A Raul le veo completamente diferente, recuerdo el primer año que andaba todo el día sin camiseta, con aquella melena que tenía.

Raúl Meana Tejero: ahora ya no me quito la camiseta que hay que dar ejemplo.

4. Qué haces actualmente, qué tiene que ver todo esto con tu vida actual o esperas en el futuro.

Francisco Javier Martín García: estoy estudiando Bachillerato y quiero ser psicólogo, es una evolución a escuchar y tratar de ayudar en conflictos.

Raúl Meana Tejero: yo estoy haciendo el módulo de “Diseño e Impresión” en el IES Pando. Cuando acabe quiero encontrar un trabajo y compartir piso, puede que la experiencia de mediación me ayude en la convivencia.

Si no encuentro trabajo trataré de hacer un voluntariado europeo en Polonia. Ya he ido varias veces. Ir a intercambios me ha ayudado a mejorar en idiomas. Al principio entendía, pero me costaba hablar. Me di cuenta de que puedes comunicarte, si realmente quieres hacerlo y presta mucho ver que eres capaz de hablar con otros en otros idiomas.

Encuentrastur fue como un regalo, conocer gente, estar fuera de casa y pasarlo bien. Yo tuve muchos problemas en casa, pero luego he tenido mucha suerte para pasarlo bien. Desde que empezamos hace 6 años he vuelto cada año.

Francisco Javier Martín García: relacionarse y hacer amigos merece la pena, además ser mediador te da una motivación para portarte mejor.

Experiencia 2. #nosgustaparticipar

Juan de Vicente Abad



Pocas cosas son tan interesantes para mejorar un proyecto de participación en la escuela como realizar una buena evaluación. Y ninguna lo es más que escuchar las reflexiones de sus protagonistas: el alumnado. Este artículo recoge las reflexiones que un grupo de 7 alumnas de 2º de la ESO han realizado en el marco de un grupo de discusión. Todas ellas han sido en 1º y/o 2º miembros del Equipo de Delegados (ED), que es el alumnado encargado de supervisar y promover el cumplimiento de las normas en cuanto a asistencia a clase, cuidado del material, ambiente de trabajo en clase e higiene. Algunas son, o han sido, también miembros de los Círculos de Convivencia (CC) y se ocupan de acoger al alumnado nuevo, detectar y prevenir el maltrato, intervenir para detener peleas, acompañar al alumnado solitario y dinamizar actividades relacionadas con la convivencia en el aula y el centro. Las cuestiones que les hemos planteado les han provocado apasionantes reflexiones que, a su vez, nos han sugerido nuevas cuestiones e interrogantes y también alguna propuesta de mejora. En definitiva, nos han supuesto un verdadero estímulo para mejorar nuestra práctica participativa en el instituto.

Con el objetivo de facilitar la lectura hemos considerado innecesario identificar cada idea con la alumna que la expresa, porque, además, en el diálogo se iban produciendo continuas interacciones e influencias entre unas y otras. No obstante al final del artículo podéis encontrar sus nombres.

Abro el diálogo interesándome por sus motivaciones, porque lo primero que me interesa saber es por qué se apuntan tantos chicos y chicas a estas estructuras año tras año, qué les resulta tan atractivo.

¿Qué os animó a apuntaros a una estructura de participación del alumnado como los Círculos de Convivencia o el Equipo de Delegados?

Yo quería una experiencia nueva, porque quería cambiar y quería ver cómo era y quería ayudar más que nada, conque me lo tomé muy en serio y era en plan que en mi clase tenía que estar de organizadora y intentando que no salieran fuera y que no hablaran muy fuerte. A veces depende de ti que haya jaleo en la clase, es una responsabilidad de la delegada y de ayudar a las personas que vayan mal, te tienes que implicar y me gusta ayudar a la gente.

Yo me apunté al ED por representar a la clase, me gusta representar a mi clase en la junta de evaluación y explicar al profesorado cómo son. A mí también me obliga a dar ejemplo a mi clase.

Yo me apunte a los CC porque te dan la oportunidad de expresarte más y opinar de las cosas y saber cómo solucionar un problema cuando surge en la clase o en cualquier otra parte, porque no todo es violencia y se puede hacer pacíficamente hablando y, eso, los CC te enseñan mucho cómo hacerlo

Me parecía interesante ayudar a la gente que tenía problemas.

Compruebo que representar a los demás y ayudarles son dos ideas que les resultan atractivas y que les aportan un plus de responsabilidad que aceptan de muy buena gana y que, además, es un estímulo para ellas. Quiero profundizar un poco en esta línea y comprobar si esto solo es la motivación inicial o es lo que hace que quieran seguir participando de forma permanente.

¿Qué os aporta personalmente participar en estas estructuras?

Formas de arreglar las cosas sin violencia, sin preocupaciones.

Poder ayudar me gusta.

Me hace sentirte útil, y creo que en esta edad sentirte útil es importante, te ayuda a sentirte mejor. Te hace sentir bien, porque hace sentir bien a otras personas.

Creo que los CC son muy útiles para prevenir el maltrato y eso me gusta.

Te encuentras a otras personas con las que puedes hablar, a las que puedes entender cómo se sienten y a lo mejor, si tienen algo de compasión, pueden entenderse entre ellas y pueden cambiar.

Efectivamente, la satisfacción por ayudar vuelve a salir, y, junto a ella, aparece la idea de utilidad, sentir que lo que hacen puede servir para algo, para mejorar las cosas. Reivindican la importancia de **sentirse útiles** con 13 años, **poder ser agentes activos de cambios** que mejoren las cosas. Pero no se quedan ahí; destacan la importancia de los métodos del cambio, aprender a solucionar las cosas sin violencia, con diálogo, comprendiendo los sentimientos de los demás. Me interesa mucho saber si realmente tienen esas experiencias de cambio, si estas estructuras transforman el instituto en un lugar mejor.

¿Creéis que estas estructuras son útiles para mejorar las relaciones, para mejorar la calidad del instituto? ¿Creéis que el instituto sería lo mismo sin estas estructuras?

Sí, yo creo que estamos todos más unidos. Esto mejora las relaciones. Conoces a gente nueva.

Yo creo que hay cosas que nos ayudan a estar unidos, por ejemplo, hacer trabajos en común, en formar grupos, por ejemplo, cuando hemos participado en el proyecto de aprendizaje servicio sobre los juguetes, cuando hacemos trabajos en grupo, sí que nos unimos más, hablamos más entre nosotros. En los círculos también resuelves juntos los problemas de la clase.

Si te metes en los CC y estás acostumbrada a hablar las cosas, cuando tienes un problema vas a solucionarlo así. Pero hay otras personas que no están tan acostumbradas y no les podemos convencer tan fácilmente.

Cualquier alumno sabe que en la clase hay gente que observa y a veces eso es suficiente para parar una agresión.

Ya, pero hay muchas personas impulsivas que no se van a controlar porque tú les observes. Pero si luego van los círculos y les dicen que lo están haciendo mal, se sienten incómodos y les corta el rollo.

Pasó el año pasado, había problemas en la calle y nos estaban afectando también dentro del instituto. Algunos queríamos contarlo en los Círculos, pero otros, no, y al final lo hicimos y el conflicto se solucionó.

Como podemos observar su planteamiento es claro, estas estructuras hacen que el alumnado esté más unido, que se mejoren las relaciones. Por un lado lo atribuyen a la organización de estas estructuras: valoran mucho el **trabajo en equipos**, en grupos de personas que tienen un mismo objetivo en la mejora de la convivencia. Por otro lado vuelven a destacar la forma de trabajo: el uso del **diálogo** para resolver los conflictos mejora el clima de relaciones. Y aparece un cierto escepticismo sobre la utilidad de estas estructuras con el alumnado que no quiere saber nada de esto, los “impulsivos”, la gente que “no está acostumbrada a hablar para solucionar las cosas”, aunque ellos intentan “cortarles el rollo” diciéndoles que lo están haciéndolo mal. La sanción social parece una vía interesante para que los comportamientos contrarios a las buenas relaciones queden mal a ojos del alumnado. Quiero saber si realmente hay un conflicto de intereses entre los que velan por el bienestar de todo el alumnado y los que pasan. Y si es así, cómo superan la tensión de defender lo que es sano y justo frente a sus compañeros y amigos cuando estos hacen cosas contrarias a la convivencia.

¿Pensáis que aquí se percibe a la gente que trabaja en convivencia como personas chivatas? ¿Cómo hacéis para parar una situación sin sentirnos chivatos?

Hay gente que puede verlo como chivatos y hay gente que lo ve como que estas ayudando. Nosotras lo vemos como que estamos ayudando y podemos ayudar más a la gente, pero los que no quieren ser ayudados quizás lo ven como chivatos, pero no es chivato, es ayudar a la gente.

Yo creo que puedes contar o no. Yo lo que hago es, si algo me parece mal, se lo digo a la persona para que deje de hacerlo, pero, si lo veo grave, se lo digo a un profesor. Si luego me dice que me he chivado, le digo que quiero proteger y cuidar a la clase.

Si un amigo mío hace algo malo, como, por ejemplo, robar, y me lo preguntan, no diría ni que sí ni que no, pero luego hablaría con él y le diría que lo ha hecho mal.

A veces no hace falta decirlo. Por ejemplo, el otro día en clase, comieron pipas y estaba el suelo lleno de cáscaras y no lo tiraron en la basura, lo tiraron al suelo. Llegó la profesora y preguntó quién había sido, le dijimos que los de otra clase, pero no se lo creyó. Estaba muy enfadada y seguía con el tema y yo dije en alto “profe yo sé quién ha sido” y me preguntó si lo iba a decir y yo le dije que sí y en ese momento levantaron la mano todos los que tiraron las cáscaras y ya lo dijeron ellos.

Yo no tengo miedo, si tengo que decir algo porque nos va a perjudicar a todos lo digo, prefiero decir la verdad si es correcto.

Me encantan estos comentarios, encuentro apasionante la reflexión moral que aportan. Denunciar una situación injusta es velar por el bienestar del alumnado, es ponerse del lado de los que quieren relaciones sanas entre las personas. Luego está la forma de hacerlo, en primer lugar, se valora la importancia del hecho y, si no es grave, se habla con la persona que ha provocado la situación para decirle que no lo ha hecho bien. Si perciben que es grave lo dejan en manos del profesorado. Saben distinguir entre la persona (a quien posiblemente les une la amistad) y su conducta, y no tienen problema en poner sobre la mesa una mala conducta. Pero en estos comentarios también se ve que al menos algunas alumnas gozan de un estatus moral entre sus iguales, de modo que estos saben que los miembros de los CC están para cuidar de todo el alumnado y esto otorga la fuerza para no tener miedo y velar por el buen clima del centro.

Me pregunto de dónde proviene esta fuerza moral, si se sienten respaldados por el instituto, por el profesorado en general, por parte de este...

¿Os sentís respaldados por el profesorado en vuestras tareas de miembros de los CC, del ED?

Sí, mucho. Siempre que contamos algo, los profesores lo tienen en cuenta y hablan con la gente.

No solo eso, también te dan responsabilidades. Yo el año pasado tenía a un compañero muy revoltoso a mi lado y me dijo mi tutora que, como era de los CC, me ponía a su lado para ayudarlo. Él hacía un montón de tonterías, a veces también se pasaba conmigo, aunque me contaba su vida y le intentaba ayudar, el chico tenía muchos problemas y a veces se pasaba y le tenía que decir que se estuviera quieto y no lo llevaba mal. Muchas veces me hacía caso, pero a veces sí que se pasaba y, si se lo decía a la profesora, esta le castigaba y él me decía: «me han puesto un parte por tu culpa» y yo le decía que no, «lo has hecho tú, no es culpa mía». A que al final mejoró algo e incluso aprobó tecnología creo. Yo me sentí muy orgullosa.

Parece que el profesorado tiene en cuenta a los CC y los incorpora a su rutina diaria. Era evidente que los que están directamente implicados en su coordinación los tienen muy presentes y trabajan con ellos codo a codo en la resolución de problemas, por otro lado las tutoras también están implicadas y cuentan con ellos. Pero las alumnas van más allá vinculando la motivación por participar con la asunción de responsabilidades. Con lo que nos ofrecen una clara vía para potenciar la participación en el ámbito escolar. Por lo que puedo observar estas alumnas se saben respaldadas y valoradas en su trabajo.

Decido cambiar de tercio y retomo algo que llama la atención desde un inicio y es que todas las personas que componen este grupo de discusión son chicas. Me inquieta que las chicas se apunten de forma masiva a estructuras que promueven la ayuda entre iguales, no tanto por ellas como porque el interés de los chicos suele ser mucho menor. Supongo que una cultura machista que destina las tareas de cuidado a las mujeres tiene un peso enorme en esta desigual distribución, pero no sé cómo lo explican ellas y me crea mucha curiosidad saber su punto de vista.

¿Por qué se apuntan más chicas que chicos a estas estructuras?

Porque somos más pacíficas. Y también porque los chicos suelen elegir estas cosas para perder clase o no estar con la tutora, las chicas nos los tomamos más en serio.

Porque vivimos las relaciones de forma diferentes, si dos chicas discuten están siempre enfrentadas, si dos chicos discuten, hoy pueden estar mal y mañana pueden estar jugando al fútbol, los conflictos no son tan importantes para ellos.

Las chicas están más acostumbradas a ayudar.

Porque los chicos a lo mejor empiezan a hacer el payaso y se toman las cosas más a broma.

Pero no siempre es así, yo conozco chicos con los que puedes hablar como con una chica, pero cuando se juntan entre ellos cambian y la lían.

Los chicos sienten igual los sentimientos que las chicas, pero los expresamos mejor las chicas.

Estas reflexiones sobre el género me resultan muy interesantes, parece que las chicas confían más en el diálogo, necesitan más de este por el tipo de conflictos que tienen y se manejan mejor con sus claves, por ejemplo, con los sentimientos. Pero los chicos también pueden manejar el diálogo y dominar sus claves, aunque, según ellas, muchas veces no lo hacen porque no es algo valorado en el seno de sus grupos de chicos. El peso de lo cultural aparece cuando se habla de la costumbre de ayudar en las chicas; su socialización está más vinculada al cuidado de las personas. Sin embargo, veo en lo que dicen posibilidades de cambio, fundamentalmente en el entrenamiento de los chicos en el manejo de la comunicación emocional.

Me ha resultado interesante el tema del diálogo y me gustaría saber su opinión sobre las normas en el instituto así como las dos vías principales de abordar los conflictos, la sanción y el diálogo; si las ven igualmente necesarias, compatibles o se decantan por alguna de ellas. ¿Les interesará mi pregunta o hablarán de lo que les parezca?

¿Qué opináis sobre las normas en el instituto? ¿y sobre la forma de resolver los problemas que idea tenéis? ¿veis útiles las sanciones, el diálogo?

Yo creo que es necesario tener normas. A nuestra edad a veces no diferenciamos lo que está bien de lo que está mal, lo que puede ser peligroso, por ejemplo con las drogas o el alcohol, y hacemos cualquier tontería y que nos regañen o castiguen nos puede parecer raro, pero es necesario.

Hay chicos que les da igual los partes, les resbala lo que los profesores pueden decir, en ese caso no son muy eficaces.

Es más hay chicos que hasta a veces buscan los partes para irse a casa, porque no quieren estar aquí, sin embargo, si nos lo pones a alguna de nosotras pues sí nos va a importar porque nosotros sabemos que eso va a tener consecuencias en casa y te va a regañar tu madre. En el caso de esos chicos no sé cómo será su madre, si no le importará lo que haga su hijo, pero desde luego a él le da igual.

Yo pienso que a los chicos que les da igual que les pongan parte creo que hay que hablar con ellos, porque necesitan atención. Se portan mal para que les pongan partes y que les presten un poco de atención.

Hay que hablar con ellos para entenderles, para que te expliquen por qué hacen eso y poder explicarles las cosas.

Sí, pero también hay gente que hace eso por hacer la gracia y le da igual que le pongan un parte y entonces al fin y al cabo acaba perjudicando a la clase, porque perdemos tiempo.

Yo pienso igual que ella, que es mucho mejor hablar con ellos. Tendríamos que hablarles de lo que les puede pasar.

Yo tengo una experiencia personal. Tuve una época rebelde, no hacía nada, faltaba mucho a clase, me pasaba el día durmiendo. Me daba igual lo que me dijeran los profesores o mis padres (aunque no me gustaba verlos mal), llegaba a casa con partes y me pasaba el día castigada. Todo me daba pereza y, la verdad, no me parecía que estuviera haciendo nada mal. Un día una profesora se interesó más por mí y me animó a que pensara en mi futuro, a pensar en mis hijos. Me pilló el día sensible y me dijo que si me decía todo eso era porque le importaba.

Yo creo que si hiciéramos eso aquí, esos alumnos tendrían que hablar con profesores con experiencia o con alumnos que hayan pasado por eso antes.

Yo creo que hay dos maneras de pensar en el futuro por un lado pensando en las personas que hay alrededor, por otro pensando en ti mismo. Es en este caso en el que es más interesante, porque si te ponen a pensar en ti mismo, vas diciendo es mi futuro lo que está en juego, mi vida, porque si no voy a poder dar una buena educación a mis hijos, ¿qué madre soy? Y yo no quiero ser una mala madre, quiero que mis hijos tengan un buen futuro, ellos no tienen por qué sufrir por culpa mía. Y cuando yo estaba mal mi madre sufría. Cuando me ponían un parte, veía a mi madre mal y me derrumbaba por dentro, porque no quería ver mal a una persona tan importante para mí.

A mí lo que más me ayuda es pensar es en mi madre y en mis futuros hijos.

Sí, en las personas a las que les importas.

Pues a mí me parece un ejemplo de superación, porque si realmente te pasaba todo eso, y has cambiado, otras personas que hay en la clase que no hacen nada o se portan mal podrían cambiar.

Yo creo que deberían hacer una sesión o algo para dar una charla o lo que fuera pero que estuvieran atentos, porque, si no están atentos, ¿para qué sirve?, así, con poquita gente y eso para ver si cambian.

Yo creo que es mejor que lo hagan de uno en uno, porque si no...

Es que de uno en uno va a ser mucho trabajo, porque hay un montón de gente...

Da igual, se puede explicar.

Pero es que, si lo hacen con todos, se van a empezar a hacer las coñas en plan a mí me da igual, como para hacerse los chulos delante de sus amigos.

La verdad es que las amistades influyen mucho, porque yo en primero sí que era más pasota que ahora, porque suspendía muchos exámenes, pero de tanta acumulación de suspensos te ibas acostumbrando y te desanimas. Pero he llegado a este instituto y he visto que la gente se implica más estudiando y los profesores os involucráis con los alumnos para que se esfuercen y no suspendan tantas y eso ayuda a la gente.

Pero no solo es el grupo, tú también tienes que querer, si los demás te lo dicen y tú no quieres no vas a conseguir nada, tienes que querer, tiene que ser una decisión personal.

Impresionante. Me llama mucho la atención el espíritu inclusivo de estas chicas, el interés que tienen en que todo el alumnado respete y sea respetado y además salga adelante con los estudios. Y la confianza tan grande que tienen en el diálogo como elemento que puede transformar a las personas. Eso sí, le ponen condiciones a ese diálogo, tiene que surgir del interés por el otro y debe ser personalizado. Y con todo y con eso, son realistas, el cambio se produce solo cuando la persona que tiene que cambiar decide dar el paso y cuando puede superar la presión del grupo que le impide cambiar. Por cierto, defienden que las normas les ayudan y les son útiles y que las sanciones también, pero cuando se aplican a personas que no las suelen incumplir. Saben que hay un momento en que pierden su eficacia y su sentido como instrumento de cambio en la persona, qué listas son estas chicas.

Y la familia ¿qué tal?, ¿qué opinará de todo esto?

Vuestros padres saben que estáis en los CC y en los ED ¿Les gusta que participéis en estos grupos?

Yo cuando se lo dije me dijeron ah qué bien y qué hacéis...y me dijo que muy bien, se lo expliqué, que ayudar a la gente, a resolver conflictos y eso y les pareció muy bien, como a mí siempre me ha gustado ayudar, pues que a ellos les gusta que ayude.

Lo que mi madre piensa es que está bien, porque me ve a mí siempre que hablo con algunas amigas y les doy consejos, y me dice que está muy bien para mi edad, que me expreso muy bien y que parezco mayor de los 14 años que tengo.

Mi madre también lo ve muy bien.

Yo, cuando a mi madre le dije lo del aprendizaje servicio de juguetes, me dijo que le parecía estupendo.

Recuerdo que el día siguiente del aps de juguetes teníamos un examen de sociales y además tenía una audición de piano, estaba muy ocupada, pero había estudiado antes sociales y mi madre me dijo tú ve, pásatelo bien y cuando vengas estudia te pregunto lo que sea y ya está. Si te sabes organizar no hay problema.

Me quedo más tranquilo, me encanta que las familias lo entiendan y lo valoren como positivo para sus hijas y para el centro. Algo intuía, pero nunca se lo había oído decir al alumnado. Ya puestos, también quiero saber qué piensan sus amigas de otros institutos de todo esto.

¿Y qué piensan vuestras amigas de otros institutos sobre vuestra participación en los CC y los ED?

Mis amigas me dicen que se quieren cambiar, cuando le digo lo de las jornadas solidarias que estamos una semana entera de jornadas, me dicen que qué chulo, que ayudamos mucho, que somos muy solidarios y todo eso.

En mi instituto anterior era todo el rato lo mismo, dando clase en una habitación que no tenía ni posters ni nada, o sea era el ambiente en el que estabas estudiando, todos dormidos encima de la mesa y el profe dando clase, siempre suspendes, entonces choca un poco.

Esto me pasa por preguntar: lo de dentro les resulta muy bueno, lo de fuera malo, esto es autoestima. Por cierto, me he quedado con ganas de probar otra hipótesis: si te apuntas a una estructura de estas, posiblemente mejores tu capacidad para resolver conflictos y aumente tu nivel de reflexión moral, pero también te ayuda a comprometerte más con el estudio. ¿El compromiso con la convivencia y con el estudio van de la mano?

¿Pensáis que hay alguna relación entre participar en una estructura de estas y que te vaya mejor en las notas? ¿Te anima a estudiar más o no tiene nada que ver?

Te anima como persona, quizá para estudiar no tanto, como persona sí.

Yo he estado en los CC y no he notado nada.

Yo creo que lo que te hace sentir bien es sacar buenas notas y ver a tus padres contentos, son dos cosas diferentes pero las dos te hacen sentir bien.

Mi madre me decía que si era delegada debía sacar buenas notas para ser un buen ejemplo.

Bueno, queda claro que la hipótesis no ha quedado confirmada.

El diálogo al que he asistido en este grupo de discusión me ha resultado de lo más apasionante, yo, como ellas, pienso que no hay nada parecido a hablar para comprender y poder transformar. Me quedo con la impresión de que a estas chicas les gusta participar, sentirse útiles, transformar y mejorar lo que tienen delante y que confían en el diálogo aunque son conscientes de sus limitaciones. La verdad es que transmiten una imagen de la juventud muy diferente de lo que a veces nos quieren hacer creer. Para mí ha sido un verdadero placer escucharlas y por eso quiero que tengan ellas la última palabra.

Para cerrar hacemos una ronda y decís qué es lo que más valoráis de participar en el instituto

Ayudar a la gente.

Sentirte mejor.

Puedes ayudar, hacer solidaridad como las jornadas solidarias de diciembre, hacer aprendizaje servicio... y eso te forma como persona.

Sentirte útil.

Hacer cosas como persona también no solo para aprobar sino para ser mejor persona.

Poder ayudar a las personas y sentirte mejor.

Yo es que valoro un montón a los profesores, porque nos impulsan a hacer más cosas porque por nosotros no creo que hiciéramos tantas.

Poder expresarte y oír otras opiniones



Grupo de discusión formado por las siguientes alumnas de 2º de la ESO del IES Miguel Catalán: Rocío Sánchez, Tania García, Marina Gómez, Alina Stanciu, Laura Mellado y Andrea Salomé Calvache.

Experiencia 3. **Ediciones Detuatu: un proyecto de aprendizaje del alumnado para el alumnado**

Lucía Alonso, Alba Benítez, Estefanía Espinosa, Tania García,
Laura Mellado, Carmen Morales y Alina Stanciu.
2º ESO. **IES Miguel Catalán** (Coslada).



¿Quieres aprender a hacer un esquema? ¿Sabes cómo organizarte para estudiar? ¿Sabes cómo organizar tu lugar de estudio? ¿y cómo hacerte un horario? ¿qué son y cómo se hacen los mapas conceptuales? Nosotras podemos ayudarte, podemos enseñarte a hacer estas cosas y muchas más relacionadas con las técnicas de estudio. Somos alumnas y alumnos de 2º de la ESO del IES Miguel Catalán de Coslada y en la asignatura de Ciudadanía hemos preparado muchos videos para enseñaros estas y otras cosas. Para nosotras ha sido un trabajo muy interesante y por eso os vamos a contar cómo lo hemos hecho y lo qué hemos aprendido, luego seréis vosotros los que tengáis la última palabra y nos digáis si os ayuda a mejorar nuestra manera de estudiar.

El objetivo último de nuestro trabajo es que los videos que grabamos os ayuden a mejorar todas las habilidades relacionadas con el estudio. Lo hacemos en videos porque a vosotras os resulta más interesante ver una demostración y a nosotras más divertido hacerla con una cámara. Además así lo ve más gente y se puede ver todas las veces que se que quiera.

Para hacer cada video nos hemos organizado en grupos de 4 personas. Los grupos los hizo el profesor para que nos relacionáramos con gente diferente a la habitual. Cuando los grupos estaban hechos nos ofreció elegir entre una lista muy larga de temas, todos relacionados con las técnicas de estudio: cómo subrayar, cómo estudiar matemáticas, cómo estudiar inglés, cómo hacer un esquema vertical... Según los leía cada grupo elegíamos uno para que no nos lo quitara otro grupo.



Con el tema elegido nos fuimos a los ordenadores a buscar información, a si que nos colocamos delante del ordenador y fuimos trabajando juntos. Algunas páginas nos las indicó el profesor y otras las buscamos por nuestra cuenta.

Con todo el tema sobre la mesa comenzamos a escribir los guiones. Escribir un guión es contar en una hoja todo lo que vamos a decir indicando en cada momento que va a aparecer delante de la cámara. Es la parte más complicada porque hay que escribir bien todas las ideas que queremos contar paso a paso y al tiempo hay que preparar todo lo que queremos que salga en la cámara.

Tenemos que decir que en nuestros videos solo aparece nuestra voz y nuestras manos, no va a salir nuestra cara porque Internet tiene sus cosas buenas y sus cosas malas y nosotras hacemos esta actividad para ayudar a otras personas que lo necesiten y no por intereses personales. Además ya veréis cómo con nuestra voz y nuestras manos es suficiente.

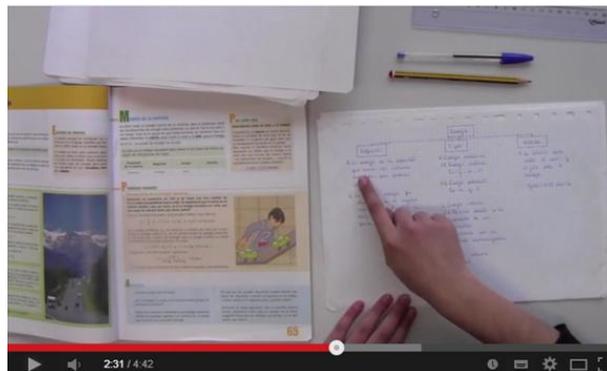


Con el guión escrito y corregido por el profesor y con todo el material que va a salir en el video preparado nos vamos al estudio de grabación y ensayamos hasta que todo salga bien. En realidad el estudio de grabación es el despacho de reuniones con familias, lo que pasa es que lo cambiamos un poco, ponemos la mesa de otra forma, y colocamos la cámara de video con su trípode sobre un armario que situamos detrás de la silla del que pone las manos. De esta forma tenemos una toma desde arriba y solo se ve las manos de uno del grupo y el material que va enseñando de forma ordenada, mientras al lado otra persona del grupo va leyendo el guión que hemos escrito. De modo que en el estudio de grabación cada uno tiene su tarea, poner la manos, leer el guión, manejar la cámara, y ordenar el material.

Cuando todo está grabado lo editamos con la música que hemos elegido en el grupo y ponemos unos rótulos al principio con el título del video y al final con los nombres de todos los que hemos participado. Después solo queda subirlo a una página web y ya lo podéis disfrutar.



Hacer estos videos Detuatu nos ha ayudado a mejorar el ambiente de la clase, ya que el trabajo en grupo siempre nos une más, además nos encanta grabar videos que puedan llegar a muchas personas de todo el mundo. Nos produce mucha satisfacción porque podemos ayudar a otras personas y también porque nos sentimos muy bien con nosotras mismas ya que nos sentimos orgullosas por nuestro esfuerzo y trabajo y también por el resultado.



Ya solo queda que os paséis por [nuestra página web](http://aprendeaestudiarconelmc.blogspot.com.es) y si os apetece nos digáis qué os parece.

Un saludo.

Experiencia 4. **La bici en los centros escolares: una herramienta educativa para la transformación ecológica y social**

Pablo Llobera, educador ambiental



Pablo Llobera es educador ambiental e ingeniero técnico agrícola. Trabaja desde 1996 en educación ambiental, donde se ha dedicado, entre otros menesteres, a dinamizar procesos de participación ciudadana, impulsar iniciativas de horticultura educativa y comunitaria, y a promover la movilidad urbana ciclista. Concibe la educación ambiental como una herramienta para afrontar problemáticas ecológicas y simultáneamente fortalecer los lazos humanos (recomunitarizar) y las raíces con el entorno (arraigar). En el campo de la movilidad ciclista destaca el trabajo con la Asociación Cíclope, el último de los cuales, entre diciembre 2013 y febrero 2014, se ha impartido formación teórico-práctica del Programa Stars para el Ayuntamiento de Madrid en más de diez centros de educación primaria.

Asociación Cíclope. Dinamización de actividades educativas en torno a la

bici: asociación.ciclope@gmail.com

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

La experiencia de la asociación cíclope: un trampolín para otros colectivos

La “Asociación Cíclope-Bicicletas para el Desarrollo” nace en Leganés en 2004 para promover y potenciar las dimensiones educativas, sociales y ecológicas de la bici, especialmente las relativas a su función como medio alternativo de transporte urbano.

A continuación se presenta el resumen de una de las últimas intervenciones educativas llevadas a cabo, concretamente la formación de profesorado y madres/padres, dentro del Programa STARS (*Sustainable Travel Accreditation and Recognition for Schools*, en castellano “Acreditación de transporte sostenible y reconocimiento para las escuelas”) impulsado por la Dirección General de Áreas Urbanas, Coordinación y Educación Ambiental del Ayuntamiento de Madrid. La intención de dicha presentación es mostrar las claves para su posible réplica y aprovechamiento por parte de docentes y madres/padres.

Formación de profesorado y madres-padres en movilidad ciclista escolar

1. Justificación

La movilidad es uno de los problemas sociales más importantes en el orden ambiental. La bicicleta se presenta como una alternativa de movilidad en la que todo son ventajas debido a sus deseables efectos ambientales: nula emisión de gases contaminantes, máxima eficiencia energética y ningún ruido. Promover el uso diario de este transporte, sobretodo en distancias inferiores a 5 km, es ya una tarea imprescindible para mejorar la salud ambiental de los centros educativos, del propio alumnado y de los barrios y ciudades en las que se ubican.

En nuestras ciudades y pueblos, la bicicleta como medio de transporte es, en general, bastante desconocida, con niveles de uso bajos, estando mayoritariamente asociada al deporte y al ocio. Existe una falta de información y sensibilización muy notable de la bicicleta urbana o de uso diario. La bicicleta conserva aún una imagen de vehículo peligroso y por tanto se evita su promoción más allá del marco teórico, es decir, recomendar su uso y fomentar su práctica en circuitos de educación vial cerrados a la realidad de la calle.

No obstante, la bicicleta es un vehículo emergente que está aumentando su presencia en la comunidad escolar y sus administraciones ya se han puesto manos a la obra. Cíclope es un proyecto formativo que propone nuevas fórmulas para impulsar el uso de la bicicleta como vehículo para todos y todas, sostenible y respetuoso, motivando su uso y enseñando de manera fácil y segura. Todo ello enmarcado en la experiencia de otras iniciativas desarrolladas a nivel estatal y europeo.

Desde hace nueve años, Cíclope está presente en Leganés, Getafe y Madrid, enseñando a niños, niñas, jóvenes y adultos o adultas a montar en bicicleta, a circular en la ciudad, en definitiva a

vivenciar y experimentar en primera persona el espacio público desde una bicicleta. Su objetivo es el acercamiento y desarrollo de la cultura de la bicicleta como herramienta de bienestar individual y colectivo. Esta propuesta establece la realización de actividades formativas que permiten promover la bicicleta como transporte y ofrecer recursos prácticos para facilitar la movilidad ciclista en general y de colectivos específicos en particular, como es el caso de la comunidad escolar.



2. Objetivo principal

Promover y facilitar el acceso a la bicicleta como un transporte sostenible, saludable, práctico y seguro al profesorado y madres/padres de educación primaria.

Objetivos secundarios

- Conseguir que el alumnado y profesorado de los centros participantes encuentren recursos para organizar acciones que impliquen el conocimiento y el uso de la bicicleta como medio de transporte en sus desplazamientos habituales a los centros educativos.
- Conseguir que el alumnado y profesorado adquieran el conocimiento y la autonomía necesarios para circular en bicicleta por el entorno urbano y los centros educativos.
- Promover la cultura de la bicicleta como transporte por sus beneficios tanto en el plano individual como en el de la comunidad escolar.

3. Descripción de la propuesta

Buscamos que el profesorado, las madres y padres, tanto de educación primaria como secundaria, (re)descubran la bicicleta como medio de transporte sostenible, práctico y cotidiano, y obtengan herramientas y destrezas para trabajarlo dentro y fuera del aula desde todas las áreas y perspectivas posibles.

Trataremos de que se conozcan diversos usos de bicicleta, que la actividad física cotidiana y moderada que facilita la bicicleta sea un hábito, en un espacio –la escuela- concebido como recurso de cohesión social.

Con esta propuesta planteamos:

- Hacer una llamada a la responsabilidad individual en la lucha contra el cambio climático de una manera sencilla, divertida y atractiva para el profesorado (“Si no es divertido, no es sostenible” Craig Gibsone).
- Formar al profesorado y madres/padres en las destrezas y habilidades necesarias para el manejo de la bicicleta. No se trata solo de saber montar en bici, se trata, sobre todo, de aprender a circular en grupo.
- Transmitir las habilidades mínimas necesarias (conducción defensiva) para convertir la bicicleta en el vehículo habitual para los desplazamientos diarios en el contexto escolar.
- Desarrollar varias acciones formativas que sirvan como punto de partida y referencia en la promoción de la movilidad ciclista entre la comunidad escolar de los centros participantes.

4. Contenidos

SESIÓN I. CONTENIDO TEÓRICO (2 HORAS).

PRIMERA PARTE. Movilidad sostenible y educación.

- El círculo vicioso de la movilidad escolar: miedos y riesgos sociales en la movilidad infantil y juvenil.
- Experiencias de cambio en la movilidad infantil. Como muestra un botón: “La Ciudad de los Niños” de Francesco Tonucci; “De la escuela para mi ciudad”, de María Sintés-CENEAM; “Hagan sitio por favor”, de Marta Román, Gea21; “Programa municipal de desplazamientos escolares a pie y en bicicleta”, Oficina de la Bicicleta de Leganés; “Una comarca en movimiento. El transporte urbano en la comarca de Pamplona”, Mancomunidad comarca de Pamplona; “Con bici al cole”, Conbici; “Bikeability”, Sustrans; “Certificado ciclista”, ProVelo; etc.
- Experiencias de movilidad escolar en bicicleta. Los Caminos escolares y los Bicibús.
- ¿Educación vial o educación normativa? Usuarios y usuarias del espacio público. Antes que nada, somos peatones y peatonas. Espacio público: espacio de estancia, de convivencia y de relación. Educación para la ciudadanía y espacio público.



Bicibus o trenes ciclistas, son desplazamientos colectivos de casa a la escuela y viceversa.

SEGUNDA PARTE. Los centros educativos como motor de cambio.

- Círculo virtuoso de la movilidad escolar. Las virtudes de la bicicleta. Desmontando tópicos e ideas preconcebidas sobre el uso de la bici en la ciudad (peligro, cuestas, sudor..).
- Manos a la obra: cómo empezar en nuestro centro educativo. Aplicaciones didácticas por ciclos y sus conexiones curriculares.
- Aprender a circular en bicicleta por la ciudad. Destrezas básicas. Conducción defensiva.
- Conocimiento y mantenimiento de mi bicicleta.
- Diseñemos nuestra propia ruta ciclista escolar.

SESIÓN II. CONTENIDO PRÁCTICO. (2 HORAS).

Partiendo de la instalación de un circuito de habilidad ciclista, se conocerán y desarrollarán los ejercicios asociados a las distintas destrezas necesarias para moverse en bicicleta por la ciudad de manera segura y cómoda, todo ello desde el punto de vista del alumnado de primaria.

- Circuito de habilidad. Cómo conocer el nivel de destrezas de cada participante. Test de Pauwels. “Con bici al cole”. Conbici. Metodología “Bikeability” y Programa Sustrans (Reino Unido).
- Prácticas de conducción “defensiva”. Circuito de habilidad o destreza ciclista: giros, trayectoria, frenada progresiva: el ocho, el cuadrado, frenada. Evasión de obstáculos: el limbo, el zig-zag. Señalización y conducción a una mano: los aros, los números. Posición en la vía pública: el pasillo. Intersecciones y glorietas: visión periférica, previsión-anticipación.

- Relación con los peatones (sesión práctica).
- Aparcabicis. Seguridad. Técnicas básicas antirrobo (ejercicio práctico).
- Circular de noche (luces, chalecos, reflectantes y catadióptricos).
- Intermodalidad (la combinación de la bici con otros medios de transporte).
- Tipología de las vías ciclistas: aceras bici, carriles bici...
- Calles tranquilas: zonas 30, calles de coexistencia.



Circuito de habilidad

Beneficios del uso de la bici (extractado y reelaborado a partir del Manual de ProBici)

Eficacia: las bicicletas pueden cubrir de manera eficiente distancias de viaje de hasta 7-20 km (dependiendo de las personas) e incluso más si cuentan con mecanismos de pedaleo asistido (bicis eléctricas). Esto significa, para un radio de 7 km, que un ciclista puede cubrir un área de 150 km² entorno a su residencia. En general, la mitad de los trayectos urbanos en coche son para desplazamientos inferiores a 5 km, y alrededor del 45% de los desplazamientos son inferiores a 3 km, una distancia que se puede recorrer en 10 minutos si el terreno es llano. En París, por ejemplo, hasta un 80% de sus habitantes no viajan a más de 20 km de su residencia durante una semana media. Esto significa que la bicicleta puede cubrir una parte muy importante de los viajes diarios en todas las ciudades.

Autonomía. El uso de la bicicleta permite gran autonomía, pues está disponible a cualquier hora del día, para todo tipo de motivos y para cualquier tipo de destino. En ese sentido es tan cómoda como un automóvil y menos rígida que el transporte público.

Flexibilidad. La bicicleta es un vehículo muy flexible para realizar desplazamientos puerta a puerta. Es sencillo montarse, apearse (bajarse), realizar paradas, cambiar de ruta sobre la marcha, realizar giros en U (180 °), maniobrar y finalmente es muy sencilla de aparcar, ocupando para ello muy poco espacio comparado con los vehículos motorizados.

Fiabilidad. El uso de la bicicleta tiene la duración de viaje más predecible en un entorno urbano, más que los coches y el transporte público, más sujetos al tráfico y los atascos, y a excepción de los sistemas de vías reservadas y separadas por completo, como el metro o el tren de cercanías.

Los y las ciclistas pueden ser más puntuales y pierden menos tiempo, al no tener apenas “tiempos muertos” (esperas, paradas, búsqueda de aparcamiento); salvo las esperas en los semáforos, todo el tiempo de desplazamiento en bici es tiempo útil.

Relación con el transporte público. La velocidad media de la bicicleta es competitiva respecto la del transporte público en las distancias cortas (inferiores a 5-8 km). Hasta los 5 km la cadena *caminar-esperar-autobús-caminar* a menudo emplea más tiempo que usar la bicicleta puerta a puerta. Para distancias más largas (10-20 km) la bicicleta es complementaria con otros medios de transporte (intermodalidad).

Intermodalidad. El tamaño, peso y volumen de la bicicleta, especialmente el de las bicis plegables, le permite ser transportada sin demasiadas complicaciones en otros medios de transporte como coche particular, tren o metro, y con algunas condiciones (plegables) puede serlo también en autobuses de línea. Alcanzar los principales nudos de la red de transporte público puede suponer una situación de ganancia mutua (*win-win*) para los dos modos de transporte (bici y otro medio).

Eficiencia. Las bicicletas son vehículos pequeños, ligeros (6-12kg), ecológicos y silenciosos. Son fáciles de montar, conducir y aparcar, así como relativamente fáciles de mantener por el hecho de carecer de elementos de alta tecnología. Utilizan poco espacio: un carril bici de 2 m de ancho tiene una capacidad de por lo menos 2000 ciclistas a la hora, correspondiente al número de coches que pasan por una vía de circulación de 3,5 m (casi el doble). Con velocidades de circulación de hasta 30 km/h, las bicicletas pueden mezclarse con el tráfico motorizado sin la necesidad de espacio extra.

Economía. El uso de la bicicleta es un complemento asequible para su uso junto al

transporte público, mucho más que poseer un coche particular, ya que su uso y mantenimiento supone un coste 30-40 veces inferior. El uso diario de la bicicleta para desplazamientos de unos 5 km puede suponer de media un ahorro de 10 euros/mes en comparación con el coche.

Accesibilidad, multi-generacionalidad. La bicicleta es accesible a cualquier persona en un estado de salud normal. Contrariamente al tópico tan manido, no es preciso ser un atleta; puede usarse en todas las edades: infancia (desde 3 años), adolescencia, juventud, madurez, e incluso, con ciertas lógicas precauciones, en la vejez. Es un vehículo de los 3 a los 99 años ¿cuál más puede presentar esta credencial?

Salud. La salud de la población se beneficia de una mayor utilización de la bicicleta, tanto por la mejora directa de la salud de los usuarios, como por la indirecta, derivada de una menor contaminación y ruido. Las personas que hacen un uso habitual de la bicicleta ven reducido en un 50% el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares y ven reducido también el riesgo de padecer diabetes.

Seguridad vial. La bicicleta, por su pequeña capacidad de generar daños, produce una menor peligrosidad en las calles y vías en relación al tráfico motorizado. Por su efecto “calmado del tráfico”, las calles con mayor tránsito ciclista, presentan, en general, menor siniestralidad que aquellas donde predomina el tráfico motorizado (idea contraintuitiva, pues pareciera a primera vista que donde más bicis circulen, más accidentes habrá).

Energía. En un futuro con crecientes problemas en el suministro de petróleo para el transporte, la bicicleta requiere una ínfima parte de las necesidades energéticas que los medios motorizados. La bicicleta puede ser vista como un vehículo del pasado (sociedades no motorizadas), pero también como vehículo de futuro (ciudades

europeas actuales, sociedades post-fosilistas). ¿Es más moderna (energéticamente) una ciudad atestada de vehículos motorizados o una repleta de bicis? Más coches no es (siempre) sinónimo de progreso, muchas veces lo es precisamente de retroceso. Más bicis nos es síntoma de atraso, bien puede ser síntoma de progreso (energético, ecológico y social).

Otros recursos. También la bicicleta tiene gran eficiencia en relación a otros recursos, renovables o no renovables, que son necesarios para el sistema de funcionamiento de movilidad y que presentan incertidumbres de precio, disponibilidad y suministro en el futuro (petróleo).

Contaminación atmosférica, del agua y del suelo.

La bicicleta, cuando circula, no emite contaminantes a la atmósfera, y muy pocos al suelo o al agua (el derivado del rozamiento de las cubiertas con el suelo, lo que lo hace prácticamente despreciable). En su ciclo de vida completo, desde su fabricación hasta su conversión en residuo, los contaminantes producidos son extremadamente reducidos en comparación con los vehículos motorizados, y en su mayoría, imputables mayoritariamente a la fabricación (aleaciones, cromados, aplicación de pinturas, esmaltes, etc.).

Ruidos. El ruido de la circulación de bicicletas no genera molestias ni problemas de salud a la población circundante o que transita por la misma calle.

Economía municipal. Las exigencias de la bicicleta en términos de vías, aparcamientos, gastos policiales, etc. son mucho menores que las correspondientes a los vehículos motorizados. Una buena infraestructura para bicicletas supone entre 10 y 20 veces menos inversión que la requerida por el automóvil. Del mismo modo, su demanda de espacio para estacionamiento viene a ser 15 veces inferior. Todo ello sin contar el

ahorro en costes externos que su uso supone para la colectividad.

Impacto sobre el territorio y la biodiversidad. La bicicleta exige una menor ocupación, deterioro y fragmentación del territorio que otros medios de transporte, lo que, unido a su menor velocidad, supone una aportación significativa a las políticas de protección de la biodiversidad (reducción de contaminantes, impactos, atropellos y colisiones...).

Convivialidad (humanización). La bicicleta facilita el contacto y la interacción entre las personas que transitan por las calles, y por generar una menor perturbación del espacio público, contribuyen a la convivencia y la comunicación humana.

Empoderamiento. Las personas ciclistas urbanas adoptan en general visiones más conscientes y críticas de la realidad urbana, al ser protagonistas -y no meros usuarias o clientes- de sus desplazamientos. El hecho de sentirse agentes o protagonistas en lugar de usuarias o clientes, como les puede ocurrir igualmente a los peatones y las peatonas, tiene una serie de interesantes repercusiones psico-sociales: apropiación (simbólica) del espacio, mejor conocimiento espacial, mayor arraigo y vinculación con el territorio, mejor percepción del entorno y mayor preocupación por los impactos negativos causados por el ser humano.

Ocupación del suelo urbano e intrusión visual. La circulación y el aparcamiento de bicicletas requieren una superficie mucho menor de espacio urbano que los automóviles, y por tanto, también limitan la intrusión paisajística derivada de las infraestructuras y su uso. En el espacio de un coche normal caben, como norma general, al menos 15-20 bicis; 25-30 para el caso de los vehículos todo terreno.

¿Sabíais qué...

... a los 30-40 minutos de pedalear el cerebro humano comienza a segregar endorfinas u "hormonas de la felicidad" y que por ello se la ha relacionado tantas veces (series, películas, canciones, poemas..) con la libertad o la felicidad?

... la práctica regular de la bicicleta reduce el riesgo cardiovascular un 50% y que por ello la medicina recomienda su práctica moderada?

... el ejercicio regular, como el realizado con la bici como medio de transporte urbano, reduce los niveles de azúcar en sangre y por tanto el riesgo de padecer diabetes?

... recorrer 5 kms al día en bici, en lugar de hacerlo en coche, supone un ahorro de 10 euros al mes?

... los coches madrileños pasaron de media 23 horas en atasco en el año 2013, y que en el año 2010 fueron 59 horas?

Si todo esto es verdad, entonces, ¿por qué no hay más bicis en las calles?

La razón principal de que el número de desplazamientos ciclistas sea todavía testimonial - en ciudades como Madrid apenas suma el 1% (aunque hace pocos años era el 0,1%)-, se debe a que el principal motivo por el que más personas no cogen la bici es el miedo a compartir la vía con los coches. Luego no bastan las medidas que favorecen el uso de la bici, si en paralelo no se disuade del uso del coche, o al menos, se aplican políticas que reduzcan la velocidad de los mismos en los entornos urbanos. A esta estrategia doble - promover la bici y a la par disuadir del coche o al menos de su velocidad-. En el país anglosajón lo llaman *push&pull*, y coloquialmente (castizamente) "palo y zanahoria". Ese empoderamiento necesario para perder el miedo (que no el respeto) al coche es precisamente lo que se puede promover desde los centros

escolares: la bici como palanca educativa para el cambio (personal, social...).

3. ¿Qué consigue movilizar en el alumnado el uso de la bici?

La bici es una herramienta con un elevado potencial “convivencial”, usando la terminología de **Ivan Illich**, un recurso que bien empleado como herramienta educativa puede convertirse en un

crisol de valores humanos (cooperación, sencillez, frugalidad, lentitud, ligereza, silenciosa, a escala humana...) y además convertirse en lo que **Manfred Max Neef** y colaboradores denominaron **satisfactor sinérgico**, aquel que es capaz de satisfacer varias necesidades básicas simultáneamente (destacamos sólo las más evidentes):

	SER	TENER	HACER	ESTAR
SUBSISTENCIA	Salud física, salud mental			Entorno vital, entorno social
PROTECCION	Autonomía			
AFECTO	Autoestima Generosidad		Apreciar	Espacios de encuentro
ENTENDIMIENTO	Curiosidad Disciplina			Ámbitos de interacción formativa
PARTICIPACIÓN	Adaptabilidad Solidaridad		Cooperar Compartir Acordar	Ámbitos de interacción participativa
OCIO	Curiosidad receptividad	Juegos		
CREACIÓN	Audacia Autonomía Inventiva	Habilidades Destrezas	Inventar Construir Reparar	
IDENTIDAD	Pertenencia	Hábitos Costumbres Valores	Comprometerse	Socio-ritmos, entornos de cotidianidad, ámbitos de pertenencia
LIBERTAD	Autonomía Autoestima Voluntad Apertura Audacia Rebeldía			Plasticidad espacio-temporal

Las columnas recogen las necesidades humanas básicas según categorías existenciales y las filas recogen las necesidades según categorías axiológicas (valores).

Es una herramienta individual (salvo las bicicletas tándems) pero permite a la perfección el desplazamiento grupal; de hecho, esto mejora tanto la seguridad objetiva como la percepción de seguridad subjetiva de los y las ciclistas, especialmente la de las personas noveles. Quienes aprenden, si circulan por la calzada junto al tráfico motorizado, se muestran más seguras, arropadas entre el grupo, que de forma individual. De hecho, montar en bici en grupo (y hacerlo adecuadamente, se entiende) reduce los niveles de siniestralidad, respecto a la conducción individual. Se puede y se debe aprender a montar en grupo, algo que resulta especialmente atractivo y sugerente en la etapa escolar: aprender a circular grupalmente y de modo seguro (minimizando los riesgos).

El uso de la bici en los desplazamientos escolares cotidianos (ida y vuelta al colegio o al instituto), presenta las siguientes potencialidades:

- Cambio de la percepción del espacio urbano y apropiación (simbólica) del entorno.
- Aumento del sentido de pertenencia y vinculación con el territorio.
- Efecto “calmado del tráfico”.
- Reducción de la contaminación atmosférica y acústica.
- Estímulo para la cooperación y la educación entre iguales (quienes saben ayudan a quienes aprenden)
- Ejemplo de movilidad alternativa y de buena práctica urbana: valor (vecinal) emergente.
- Empoderamiento cívico.

Hacerlo de modo grupal, supone además que el alumnado ciclista trasciende el pasivo rol de usuario o usuaria, y puede adoptar el rol protagonista como agentes de cambio.

5. A modo de cierre y conclusión: un alegato a favor de la bici

Un interesante alegato ciclista, titulado “La bici es antisistema”, enviado por Daniel Boyano Sotillo, circuló por la red hace unos meses y llegó hasta nuestra bandeja de correo. Lo transcribimos para la ocasión, ligeramente retocado, a modo de colofón, tal es su capacidad persuasiva:

“La bicicleta es una máquina que, usada como medio de transporte alternativo y complementario, y destacando sus valores (ligera, pausada, silenciosa, limpia, saludable, grupal..), es capaz de ofrecer alternativas a los contravalores del sistema capitalista (prisa, pesadez, ruido, velocidad, contaminación, exportación de daños, individualismo..), contravalores que sin duda nos empujan cada vez más al abismo.

- *La bici es una máquina silenciosa en un mundo donde el ruido impide o dificulta tantas veces la comunicación.*

- *La bici urbana es generalmente barata y asequible, en un mercado capitalista miope a las personas y sus necesidades, ya que tan solo concibe dinero, mercancías y consumismo.*

- *La bici es idónea para desplazamientos locales (menos de 15-25 km), como la mayoría de nuestros trayectos habituales y, sobre todo, como los que abundarán en nuestra sociedad conforme el petróleo vaya escaseando y encareciéndose.*

- *La bici ni contamina ni gasta gasolina, en un planeta que se recalienta sin cesar por quemar cada vez más petróleo, motivo de tantos conflictos bélicos y guerras.*

- *La bici avanza lenta, pero segura, pausadamente, en un mundo vertiginoso dominado por la prisa, el estrés y la velocidad.*

- Se practica con ella un ejercicio saludable, en una sociedad cada vez más enferma y medicada.

- Ayuda a conocer personas y a socializar, en un sistema hiper-centrado en el individualismo.

-La bici es fácilmente reparable, en un mundo donde la obsolescencia planificada provoca que lo que se estropea se tire sin reparar, y donde cada vez usamos menos nuestra cabeza y nuestras manos.

- El ejercicio moderado genera endorfinas, y por tanto vitalidad, alegría, en una sociedad gris, pesados e infelices con cada vez más tristeza y depresiones.

- La bici no precisa grandes obras ni infraestructuras, en un sistema donde las grandes empresas constructoras presionan constantemente a los gobiernos para seguir construyendo (o destruyendo, según se mire).

- La bici es una herramienta a escala humana, una tecnología apropiada y universalizable a toda la humanidad. Hay planeta y recursos para 8.000 o 10.000 millones de bicis. Apenas lo hay para los actuales más de 1.000 millones de coches.

En la niñez, la bici nos da la libertad de movimiento y la autonomía que nos hace sentir adultos o adultas, y cuando eres una persona adulta la bici nos recuerda a la niñez, en una sociedad cada vez más envejecida física, mental y sobre todo, espiritualmente.

Por todo ello, la bici, usada con estos valores, se opone al capitalismo y al modelo social dominante, y puede hacerlo aún más, si cada vez más personas la usamos de forma cotidiana."

Bibliografía

Illich, I (1978): "LA CONVIVENCIALIDAD". Barral Editores.

Max Neef, M. y col. "DESARROLLO A ESCALA HUMANA: CONCEPTOS, APLICACIONES Y REFLEXIONES" (1993): Icaria.

VVAA. "PROBICI: GUIA DE LA MOVILIDAD CICLISTA. MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA EL FOMENTO DE LA BICICLETA EN ÁREAS URBANAS" (2010). IDAE. Puede descargarse en http://www.idae.es/uploads/documentos/documentos_LibroProBici-GuiaBici-web1_1_f17cebb2.pdf

VVAA. "VIVIR SENCILLAMENTE PARA QUE OTROS , SENCILLAMENTE, PUEDAN VIVIR: PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS" (2013). Revista Documentación social nº 168. Coordinada por Julio Alguacil.

ENLACES A BICI URBANA. Fortalecimiento de redes y comunidades ciclistas.

En bici por Madrid

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

Pedalibre <http://www.pedalibre.org/>

Bicicritica <http://bicicritica.ourproject.org/>

Bici Talleres Madrid <http://madridfree.com/taller-para-arreglar-bicicletas-gratis/>

Bicitekas <http://bicitekas.org/>

Libera tu bici <http://www.liberatubici.org/>

Bike crossing <http://www.bike-crossing.org/>

Pedalea <http://www.pedalea.org/>

Conbici <http://www.conbici.org/>

Experiencia 5. **Educar en el buen uso de las TIC: El Proyecto de alumnos ayudantes en el IES Parque de Lisboa**

IES Parque de Lisboa, Alcorcón

José Antonio Luengo Latorre y Manuel Bemito Blanco

José Antonio Luengo Latorre

blogluengo.blogspot.com

@jaluengolatorre

Licenciado en Psicología por la UCM, es Asesor Técnico Docente en la Dirección de Área Territorial Madrid-Sur de la Consejería de Educación. Desarrolla asimismo su actividad profesional como profesor asociado de la Universidad Camilo José Cela y del Centro Integral de Formación de Seguridad y Emergencias (CIFSE) del Ayuntamiento de Madrid.



Manuel Benito Blanco

manuel.benito@educa.madrid.org

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, especialista en orientación educativa y Experto Universitario en Internet y sus Aplicaciones. Es Jefe del Departamento de Orientación del IES Parque de Lisboa de Alcorcón. Es autor de la web "Recursos en Internet para la Orientación Académica y Profesional"

<http://sauce.pntic.mec.es/~mbenit4/>.



Resumen

El desarrollo de las TIC y el uso (en ocasiones, abuso) que de ellas hacen nuestros chicos, chicas y adolescentes, supone un reto de envergadura en la definición de patrones de intervención por parte del mundo adulto y, en particular, de los centros educativos. El desarrollo de dos competencias básicas como el tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia social y ciudadana representa, por definición y recorrido, un ámbito de trabajo esencial de las comunidades educativas en la búsqueda de protocolos y fórmulas que permitan ahondar en la mejor manera de llegar y profundizar en los formatos de educación y sensibilización en torno al uso de las TIC y la prevención de riesgos indeseables. El texto que sigue ilustra el proyecto de colaboración entre un IES y un CEIP en el tratamiento de estos aspectos a partir de la idea de la formación de equipos de alumnado ayudante y del trabajo de éstos en el tercer ciclo de educación primaria del colegio.

Palabras clave

Ayudantes en TIC; usos y abusos de las TIC por menores de edad; intimidad y respeto en la red; educación en ciudadanía digital; ética de las relaciones sociales en la red.

No hay nada como no asustar...

No hay día que no se hable de cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) influyen de manera notable en la vida cotidiana de las personas. Una veces para bien, y, en otras ocasiones, como elemento de desarreglo de pautas esenciales en el desarrollo de procesos de vida íntima y, de modo singular, en el contexto de las relaciones humanas. Las TIC se han convertido en el *pegamento* que todo lo une. Para bien, o para mal. Todo parece pasar por ellas. Todo es explicable según sus parámetros de recorrido y alcance. Niños, niñas y adolescentes (aunque no solo, claro) llevan las TIC en las venas. Casi desde que *nacen*. Regulan su vida, sus contactos y relaciones, lo que saben de otros y, a veces, hasta de sí mismos. Son, casi por naturaleza, elementos activos de su ADN más social. Y, por supuesto, los adultos que somos su referencia, perdidos en un mar de dudas, incertidumbres, miedos y más miedos sobre lo que hacen, dicen, ven, leen, capturan e interpretan.

Miedos y más miedos sobre lo que hacen y dicen y con quién lo hacen y dicen. Un miedo que hace mirar hacia otro lado, que asusta y paraliza. Un miedo que distrae de lo importante, de lo pertinente. Que traslada a quienes son menores de edad toda la responsabilidad de lo que pasa. Como si sus referentes próximos, padres, madres y personas educadoras, pudiésemos pasar de puntillas en el proceso. Sin más tarea que verles pasar, hacer. Y decir. Al final, como casi siempre, la culpa es de ellos. Que no saben, que no escuchan, que no se dejan aconsejar. O que se creen que lo saben todo. Los adultos, por decirlo de alguna manera, llevamos tiempo haciendo cosas, no obstante, intentando atajar terreno, evitar peligros y riesgos. Pero no parece que estemos acertando. Ni en las cosas que hacemos, ni en cómo lo hacemos. Los mensajes de los chicos y las chicas son claros. Los sermones sirven para lo

que sirven, cuando sirven. La mera transmisión de los riesgos, como quien avisa de los pozos insondables que nos encontraremos en nuestra vida, no parece ser suficientes. Ni atinados. Y transferir miedos... Tampoco funciona mucho, la verdad.

Hemos de caminar por otros senderos. Si nos preocupa qué hacen, pero sobre todo, qué van a hacer nuestros chicos, chicas y adolescentes en el mundo digital, hemos de afrontar el asunto como un reto educativo. Porque no es otra cosa. Porque se trata de educar. Y educar para la vida. La personal, la que forma parte de nuestros pensamientos y esencias emocionales. La que vive en lo íntimo que hay en mí. En lo privado. En todas esas cosas que forman parte de mi yo más nuclear. Y educar, también, como no puede ser de otra manera, para la vida con los demás. En el contexto de mis relaciones, de mi manera de percibir a los que me rodean, de mi concepto y experiencia de amistad, o interacción. Educar en la ética de las relaciones. En el respeto como corazón de un tejido tan vivo como un cuerpo humano.

El proyecto de alumnado ayudante en TIC en la zona sur de Madrid¹

Este proyecto² se inició en la zona sur de Madrid el pasado curso escolar, 2012-13. Nace en el marco de trabajo de las Mesas de salud locales, con la participación del Servicio de Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial

1

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=503&Itemid=509

² En esta referencia pueden encontrarse los materiales que sirven de matriz al mismo, a saber, el propio proyecto, los materiales utilizados en las sesiones didácticas desarrolladas por los chicos y chicas de ESO en el tercer ciclo de educación primaria, documentos de evaluación y referencias teórico-prácticas de interés. <http://blogluengo.blogspot.com.es/2013/02/proyecto-de-alumnos-ayudantes-en-tic.html>

Madrid Sur de la Consejería de Educación. Y se inicia con una experiencia concreta de relación entre el IES Prado de Santo Domingo y el CEIP Fernando de los Ríos de Alorcón. Una experiencia³ definida a partir de un proyecto que concreta sus parámetros esenciales en los siguientes puntos:

- La idea de trabajo en el marco de y para el diseño y desarrollo de buenas prácticas, recogiendo la amplia trayectoria que, en materia de promoción de la convivencia, vienen desarrollando un buen número de centros educativos, singularmente IES, en el ámbito de la enseñanza pública, y no pocos centros concertados.
- La experiencia planteada incorpora, asimismo, las iniciativas puestas en práctica en materia de formación de alumnos ayudantes en los contenidos antes citados, trasladando el modelo de formación y ayuda en cascada al ámbito de las TIC y su uso por parte de niños, niñas y adolescentes.
- El objetivo, la configuración de equipos estables de apoyo que desarrollen actividades específicas de sensibilización e información en centros de educación primaria, concretamente en unidades de tercer ciclo de la etapa, sobre los usos y abusos de determinadas herramientas tecnológicas y, de modo específico, de promoción de sana ciudadanía digital y prevención de comportamientos inadecuados.
- El trabajo se desarrolla hablando *de* y trabajando *con* valores. No es a otro sitio al que se pretende ir. Primero, pensando en la intimidad, lo que es nuestro, lo privado, lo que forma parte de nuestra esencia, de nuestros

³ En la fecha de publicación de este artículo, el proyecto se está llevando a la práctica con la participación de 17 centros educativos y de más de 120 voluntarios de ESO como alumnos ayudantes.

sueños, nuestras ideas más propias. Nuestra imagen. Y reflexionar sobre nuestra exposición. Lo que decimos de nosotros, lo que mostramos, lo que nos mostramos. Datos, pensamientos, imágenes, anhelos, actividades. Y pensar, claro, en quiénes queremos ser en la red. Nuestra identidad en ella. Nuestras reservas y opciones de exposición. A las demás personas. A las conocidas y no conocidos. A unos amigos o amigas y *otros u otras*.

- Segundo, adentrándonos en el respeto a quienes comparten, de una u otra manera, nuestra vida. Alimentar la capacidad para pensar en los sentimientos de las otras personas, en sus pensamientos, en sus creencias. En lo que son y quieren ser. Y nutrir la competencia personal de ponerse en su lugar. La dignidad, insisto, en la base. La nuestra, la de otras personas.
- La alfabetización digital, incluida la prevención de riesgos de mal uso, debe empezar pronto, y, de modo singular, en la educación primaria. Es en este contexto donde más oportunidades podemos encontrar para sembrar buenas prácticas, para dimensionar adecuadamente los riesgos de determinadas acciones.
- La prevención de los malos usos y de los abusos empieza, también, por abordar la tarea con los más pequeños. Es frecuente escuchar en los centros de educación infantil y primaria que no suele aparecer este tipo de problemas.
- La experiencia de formar a adolescentes para que ayuden a quienes son más pequeños. Dar protagonismo a los chicos y las chicas, enseñarles a ayudar, a estar presentes y activos en situaciones en que el apoyo, el respeto y la solidaridad entre iguales es imprescindible. Las posibilidades de penetración que tienen las ideas cuando son

expuestas por chicos como ellos, pero con más edad y más experiencia (sobre todo en cómo afrontar los riesgos y salir de situaciones embarazosas, o no meterse en ellas), son inagotables. Quienes son más jóvenes escuchan, leen la realidad que les es explicada, con propias experiencias, en su lenguaje, con sus palabras, por quien es *casi* como ellos, está *casi* a su altura; por quien ha querido colaborar, ayudar, estar con ellos, aportándoles su experiencia, su interpretación de las cosas. Su discurso no suena a miedo; ni a lección, o reproche. Ni siquiera a consejo. Es un diálogo entre iguales.

Objetivos generales del proyecto

- Favorecer el análisis, reflexión y debate en los centros educativos sobre el uso saludable de las TIC, sus riesgos e inconvenientes.
- Analizar diferentes situaciones en las que el uso de las TIC se convierte en elemento de riesgo en el ámbito del comportamiento individual, las relaciones y la convivencia.
- Favorecer el desarrollo de actitudes y hábitos saludables de respeto, empatía y comportamiento *prosocial* entre el alumnado.
- Potenciar en la comunidad educativa la capacidad de interpretar y atender los procesos de interacción del alumnado en el entorno virtual.
- Desarrollar procesos de información y sensibilización en grupos de diferente edad. Actuar cuanto antes (en la educación primaria), con el protagonismo del alumnado (utilizando la capacidad y experiencia de los alumnos y las alumnas ayudantes de ESO), y propiciando la colaboración entre centros diferentes.
- Desarrollar acciones educativas para la selección y formación de alumnos ayudantes en TIC de segundo ciclo de ESO y formación en

contenidos y valores relacionados con el uso y abuso de las TIC por menores de edad.

- Implementar sesiones de información y sensibilización con alumnado de tercer ciclo de educación primaria con la participación expresa de alumnado ayudante de ESO como protagonistas activos del proceso.
- Elaborar materiales para la información, formación y sensibilización sobre los contenidos abordados para el desarrollo de posteriores propuestas formativas con alumnado de menor edad, padres y profesorado.
- Definir y elaborar el proyecto de intervención en el marco del desarrollo de buenas prácticas para su divulgación y extensión en red.

El Proyecto en el IES Parque de Lisboa

El trabajo en el IES Parque de Lisboa se ha desarrollado siguiendo las fases que el proyecto tiene definido en su diseño básico:

- Información sobre el proyecto y sensibilización del alumnado de tercero y cuarto de ESO sobre la necesidad de abordar planes de formación para el alumnado de educación primaria.
- Selección y formación del alumnado ayudante, desarrollando un mínimo de cinco sesiones, ordinariamente en horario de tutoría.
- Preparación de sesiones de formación: (1) Habilidades de comunicación oral en grupo; (2) intimidad y privacidad en la red; y (3) respeto y dignidad en la comunicación y relación en la red.
- Desarrollo de sesiones de información y sensibilización del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria del CEIP Parque de Lisboa. Las sesiones se han llevado a efecto en horario lectivo para los alumnos y alumnas de EP y fuera del mismo para el alumnado de ESO.



- Evaluación.

La organización de las sesiones de formación del alumnado ayudante se configuró en el marco de las posibilidades de tiempos y espacios con los que cuenta el centro para el desarrollo de iniciativas como la que es de referencia. Es necesario resaltar en este punto, la gran acogida que el proyecto ha tenido entre los alumnos de ESO; explicar en este sentido que, aunque en un principio se abrió el proyecto a todos los cursos de 3º y 4º de ESO, hubo que priorizar a los 25 alumnos de 4º que voluntariamente manifestaron su intención de participar, dejando para nuevas actuaciones al alumnado de 3º interesado.

Teniendo en cuenta la idiosincrasia de los centros bilingües (horario ampliado durante al menos dos días/semana) y las características del alumnado, (la mayoría tiene otros compromisos de actividades de formación y/o de ocio y tiempo libre a las que asisten por las tardes), se tomó la decisión de realizar la formación en una franja horaria a continuación de la última lectiva de uno de los días en que todos los alumnos finalizan en la sexta hora (14,20-15,15), facilitando así la participación de todos los alumnos y alumnas

ayudantes con independencia del curso de procedencia.

Complementariamente a estas sesiones de formación, desde el Departamento de Orientación del Centro se ha facilitado que el alumnado, ya distribuido en grupos, dispusiera de otros espacios y tiempos con el fin de que pudiera trabajar en pequeño grupo y asesorarles con relación a las adaptaciones de las presentaciones a realizar y las propuestas de implementación en el centro de Primaria, utilizando para ello algunas técnicas de *role playing*. Para este tiempo adicional se ha contado con momentos de las horas de tutoría y de algunas horas de MAE (Medidas de Atención al Estudio).

Una vez que los alumnos y alumnas ayudantes han finalizado la formación y preparación de las sesiones, hemos pasado a la fase de implementación en el centro de educación infantil y primaria (CEIP Parque de Lisboa), en el que el alumnado ha realizado dos sesiones con cada uno de los cursos de 5º y 6º de Primaria, utilizando la hora de tutoría grupal que ha coincidido con la hora de finalización de las clases en el IES, por lo que la adaptación de horarios ha sido muy fácil, ya que simplemente ha supuesto alargar una hora u hora y media la actividad del día.



Temporalización

ENERO-FEBRERO 2014

Información del proyecto al IES Parque de Lisboa
Sesiones de información sobre el proyecto y solicitud de voluntarios con alumnado de 3º y 4º de la ESO

MARZO 2014

Sesiones de formación con el alumnado ayudante

ABRIL

Sesiones de formación en el CEIP Parque de Lisboa



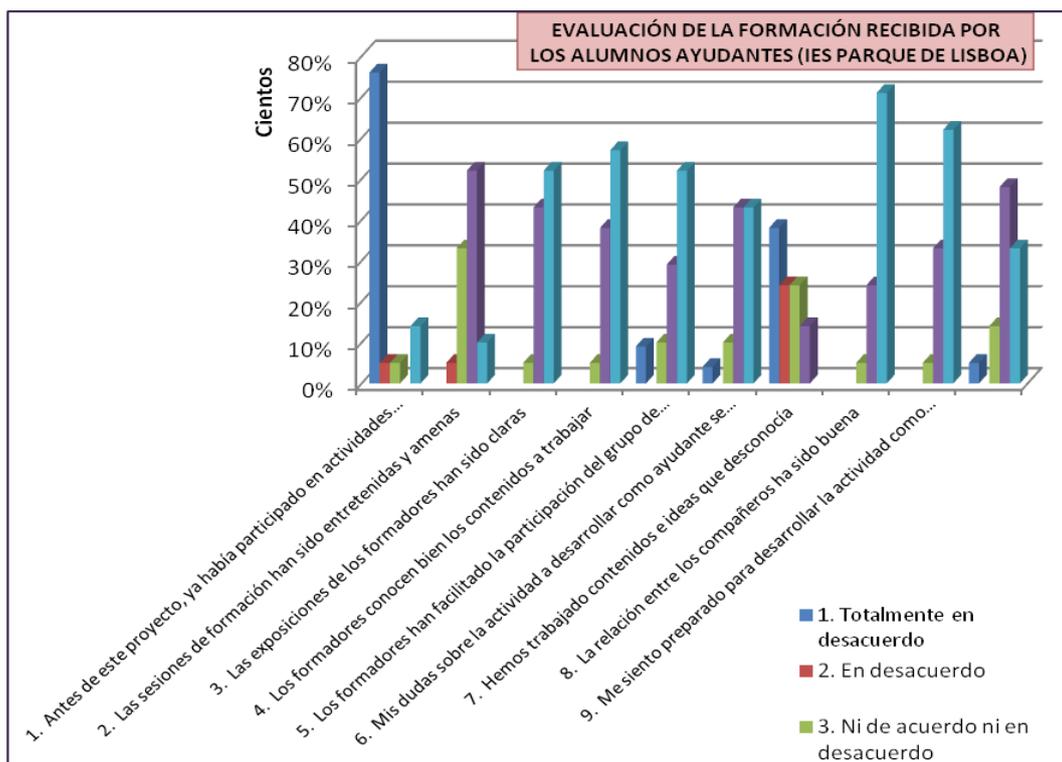
Evaluación

La evaluación del desarrollo del Proyecto se concreta en tres momentos básicos:

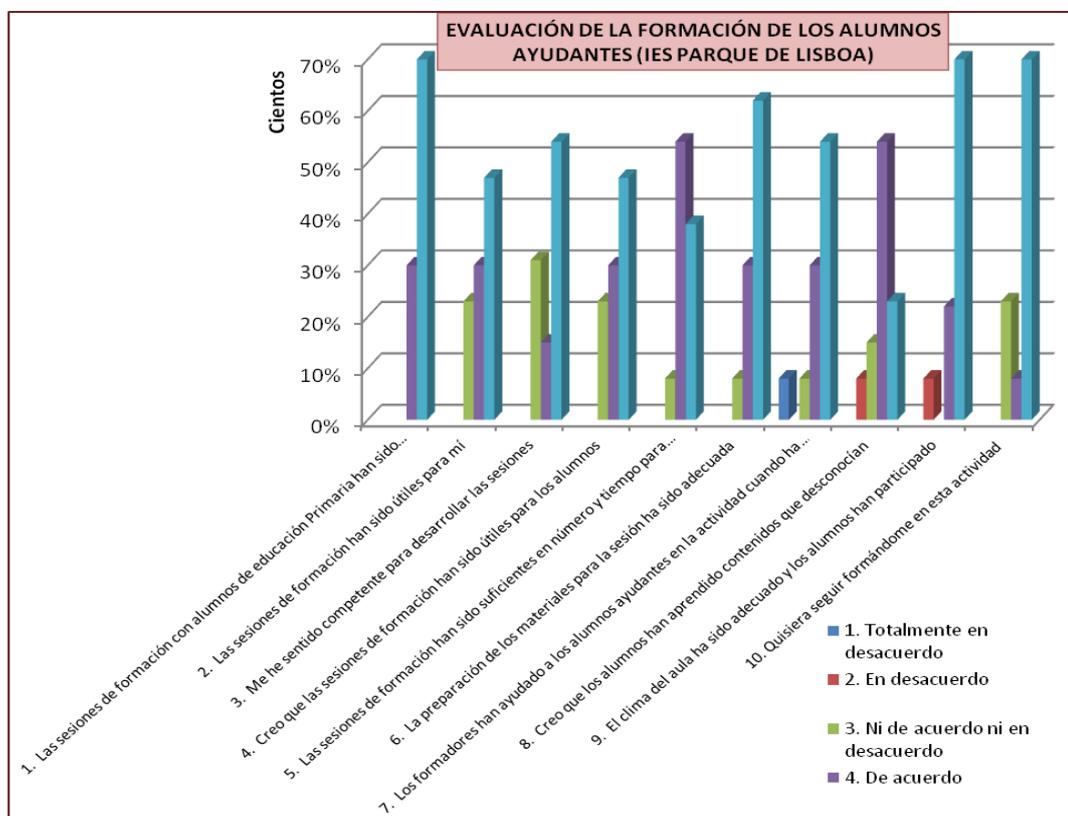
1. La evaluación que el alumnado ayudante hace de la formación recibida para llevar a efecto el proyecto.
2. La evaluación que el alumnado ayudante hace de su experiencia en las sesiones de formación con el alumnado de educación primaria.
3. La evaluación que el alumnado de educación primaria realiza del trabajo desarrollado por el alumnado ayudante.

A continuación se detallan los resultados básicos de los momentos reseñados:

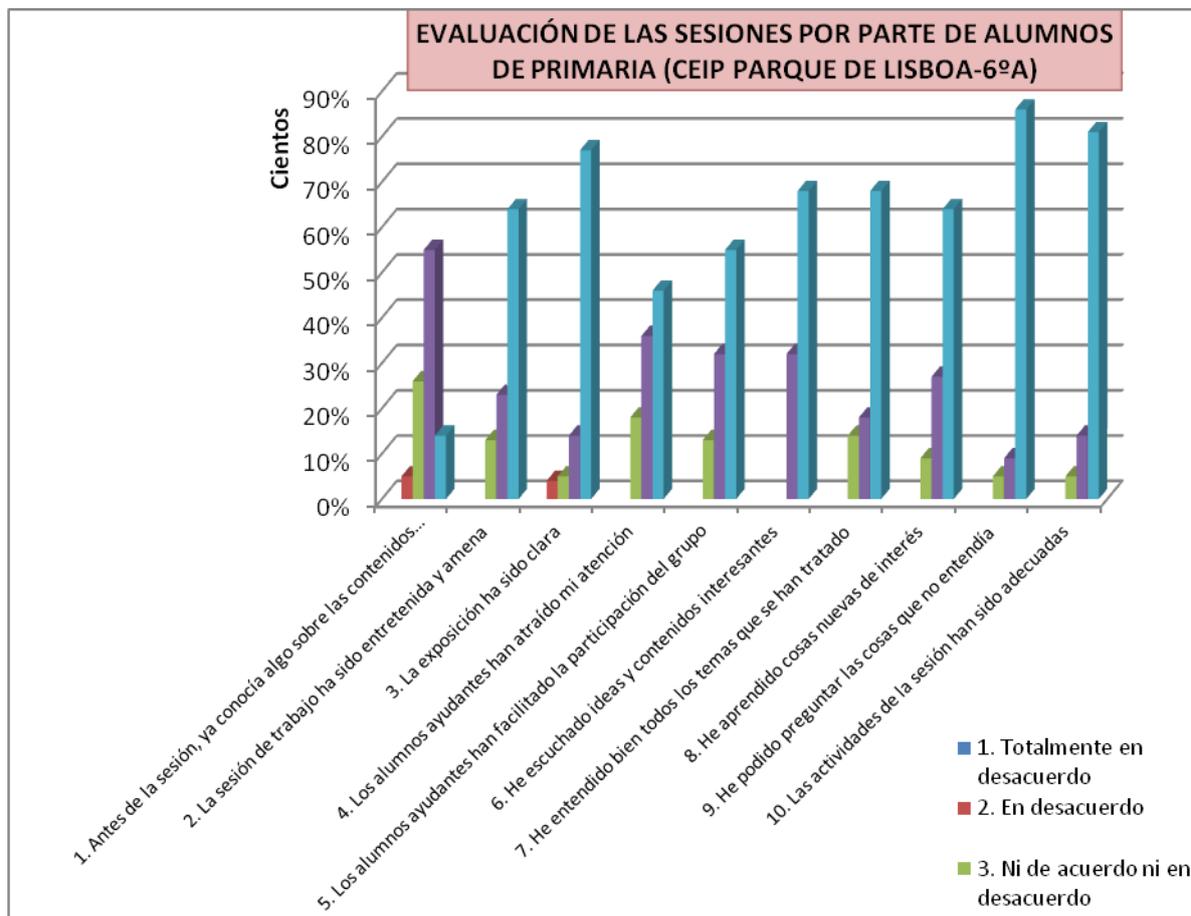
1. Evaluación del alumnado ayudante sobre la formación recibida.



2. Evaluación del alumnado ayudante sobre la formación que desarrolla con el alumnado de educación primaria.



3. Evaluación del alumnado de educación primaria sobre la formación recibida en las sesiones.



Conclusiones

El proceso apenas se ha iniciado. Lo expuesto es una experiencia; el desarrollo de un proceso, basado en iniciativas conocidas, sin duda, pero ciertamente innovador en el ámbito que es objeto esencial de intervención. Pero esto no ha hecho sino empezar. La sensibilización sobre el buen uso de las TIC, la formación entre iguales, la relación entre centros y la idea esencial del modelo de aprendizaje y servicio como sustrato esencial del trabajo y la intervención con y de los alumnos de educación secundaria representan elementos nucleares de un proyecto que debe buscar recorrido de estabilidad y sostenibilidad.

La evaluación de la experiencia por nuestros alumnos y alumnas es claramente satisfactoria.

Como satisfactorio es obtener de unos y otros una respuesta optimista, abierta, ilusionante. Sobre el papel que han ejercido, especialmente el alumnado ayudante, y lo que han aprendido a lo largo del proceso.

Ilustrativo es escuchar las opiniones de nuestros alumnos de ESO hablando por ejemplo de la superación del miedo a hablar en público, el manejo de habilidades de comunicación verbal y gestual, el compromiso del trabajo cooperativo o la posibilidad de trabajar con los más pequeños; explicar, informar, ayudar, colaborar con ellos... Y necesario es tomar en consideración escuchar aquellos elementos que, a su juicio, han de mejorarse: contar con más tiempo para preparar de una forma más minuciosa las presentaciones y mejorar la coordinación entre ellos a la hora de las

mismas; y el interés es extenderlo a más centros de primaria de la zona.

E ilustrativo es, también, leer las manifestaciones de nuestros chicos y chicas de educación primaria, el interés que han mostrado en las sesiones, lo que han participado en ellas. Y lo que han aprendido. Destacando especialmente la cercanía que han sentido en el mensaje, en los consejos, en las ideas expuestas por los “mayores”: la necesidad de pensar más antes que hacer, extremar las precauciones, superar la ley del silencio en casos de ciberacoso...

Las relaciones entre los centros son, de modo singular, otro elemento a destacar. Por lo importante que supone esta experiencia entre las etapas de primaria y secundaria, el contacto entre miembros de las comunidades educativas, la percepción del trabajo en red.

Pero, lo dicho, no hemos hecho sino empezar. Las posibilidades de este proyecto son amplias. Y sostenibles.

Para saber más

- Area, M. /2014): “Alfabetización digital y competencias profesionales para la información y la comunicación”, en *Organización y Gestión Educativa*, nº1, pp. 9-13.
- Cánovas, G., García, A., Oliaga, A. y Aboy, I.: (2014). *Menores de edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. http://www.diainternetsegura.es/descargas/studio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf
- Cervera, L. (2009): *Lo que hacen tus hijos en internet*. Barcelona: Integral.

- Christakis, N. y Fowler, J. (2010): *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid: Taurus
- De Pablos, J.; Area, M.; Valverde, J. y Correa, J.M. (Coords.): (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.
- Fernández Rodríguez, E. y Martínez Rodríguez, Juan B. (2014): “Jóvenes interactivos, redes sociales, culturas emergentes y escuelas”, en *Organización y Gestión Educativa*, nº1, pp. 14-17.
- Luengo, J.A. (2011): *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Luengo, J.A. (2012): Menores e intimidad en la red: Cuando los demás son objetos. En Lázaro, I.; Mora, N. y Sorzano, C. (Coords.) *Menores y nuevas tecnologías*, pp. 167-207. Madrid. Técnos y Universidad Pontificia de Comillas.
- Luengo, J.A. (2013): Promover valores y ética en las relaciones digitales: la necesidad de actuar cuanto antes. *Avances en Supervisión Educativa*. Nº 18. Asociación de Inspectores de Educación de España.
- Morduchowicz, R. (2012): “La escuela, los medios y la cultura juvenil”, en *(Con)textos*, vol. 1, nº1, pp. 21-24.

Webgrafía

- Chaval.es
<http://www.chaval.es/chavales/>
- Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio
<http://www.aprenentatgeservei.cat/>
- Internet Segura
<http://www.diainternetsegura.es/>

Más... en la web

<http://convivenciaenlaescuela.es/>

Grabación de la entrevista a Henar López

Convives entrevista para este monográfico a Henar López. Esta entrevista se grabó en vídeo. Podréis encontrar la grabación de la entrevista próximamente en nuestra web <http://convivenciaenlaescuela.es/>

Entrevista a...

Entrevista a Henar López

sumario

Henar López Cortés tiene 19 años y estudia primer curso de Ingeniería de la Energía en la Universidad Carlos III de Madrid. Su trayectoria personal está marcada por sus experiencias de participación tanto en primaria en el colegio Palomeras Bajas como en secundaria en el IES Madrid Sur, ambos del distrito de Vallecas dónde vive. En esta entrevista que tiene lugar en su casa, Henar nos va contando como en sus años de escolarización ha ido aprendiendo y poniendo en práctica habilidades, estrategias y actitudes que le han permitido ayudar a sus iguales, mejorar sus relaciones de amistad y familiares y conocerse, valorarse y adquirir más confianza en si misma. En la entrevista Henar nos muestra su ilusión y entusiasmo por haber vivido estas experiencias y valora el esfuerzo de personas concretas que le han acompañado a lo largo de su escolarización en la escuela pública.



La entrevista consta de tres partes, en la primera nos habla de su experiencia de participación en el colegio, fundamentalmente a través de las asambleas donde aprende los rudimentos de la comunicación y del trabajo en grupo. La segunda parte, más amplia, se centra en la ESO y de forma especial sobre su participación en el programa de mediación. Henar nos explica como se ha formado en comunicación no verbal, resolución de conflictos y gestión de las emociones y de qué manera ha puesto en práctica estas habilidades en cada mediación. La entrevista termina con una última parte en la que nos cuenta su experiencia en 2º de bachillerato en un apasionante programa denominado "Enlazadas". Este proyecto exclusivamente destinado a alumnas tiene por finalidad el empoderamiento de cada una de las participantes.

Para todas las personas que nos dedicamos a la educación esta entrevista tiene el valor de una exposición clara y reflexiva realizada en primera persona por una protagonista de nuestra intervención diaria en la mejora de la convivencia. Su reflexión, con la perspectiva de encontrarse ya en estudios superiores pero teniendo muy cercana la vida del instituto, nos puede provocar nuevas reflexiones e interrogantes y sobre todo la satisfacción de identificar a través de las vivencias de Henar las que pueden tener una parte importante del alumnado con el que trabajamos en nuestros programas de convivencia escolar. Algunas secuencias, especialmente la segunda parte, pueden ser asimismo empleados como material didáctico para formar a nuevo alumnado mediador o para reflexionar con los ya formados.

*Os animamos a leer y/o ver esta entrevista pero sobre todo a compartirla con vuestro alumnado; es la primera vez que **Convives** da voz a una alumna en La Entrevista y quizá sea un buen momento de que esta revista sea también para que ellos y ellas la vean, la lean y la sientan suya. Solo nos queda agradecer a Henar su generosidad por compartir sus vivencias y reflexiones.*

I parte. Mi participación en el colegio: las asambleas

Convives. Hola Henar, buenos días

Henar. Buenos días

Convives. Henar tu has estado escolarizada en un colegio donde se hacían muchas actividades y los alumnos tenías un papel importante. ¿Qué recuerdo tienes del colegio?

Henar. En mi colegio si es verdad que los alumnos teníamos mucha participación. Todas las semanas, dedicábamos una hora a las asambleas. Ahí hablábamos de un montón de cosas desde cómo había ido la semana, conflictos que había habido, y luego muchas preguntas que nos hacía el profesor. No recuerdo muy bien, pero en cada clase había un responsable. Había luego otra asamblea, en la que yo estuve un año, más grande con la directora y otros profesores y un chico de cada curso.

Convives. ¿Tú participaste en las asambleas de clase?

Henar: En la asamblea de clase y luego también en las más generales. Allí hablábamos de lo que englobaba a todo el colegio, las de clase se centraban en lo que ocurría en el curso.

Convives. En las asambleas de clase ¿se tenía en cuenta la opinión de todo el alumnado para resolver los temas?

Henar. Sí, todos, todos, cualquier problema e incluso a lo mejor salían siempre los mismos problemas y luego siempre con un moderador que éramos nosotros, también nos turnábamos para eso. O sea que desde muy pequeña si que es verdad que me han educado mucho para participar, en hablar en grupo, participar, escuchar. También teníamos una caja en la que echábamos nuestras

inquietudes, cosas que nos daba vergüenza ponerlas en público y las echábamos anónimamente y se hablaban. No se si se llamaban las cartitas y lo iba sacando el profesor y se hablaba



Convives. ¿Os repartíais otros papeles además del de persona moderadora?

Henar. Otro alumno tomaba notas, lo que queríamos llevar luego a la asamblea general y el profesor observaba, bueno también daba su opinión pero era como alguien más, entre nosotros, porque en realidad la moderación no la llevaba nuestro profesor, éramos nosotros

Convives. ¿Qué tipo de cosas soláis hablar en las asambleas?

Henar. Por ejemplo, en nuestra promoción muchísimas chicas jugamos al fútbol y una de las cosas que queríamos hacer las chicas era una liga de chicas e hicimos una liga de chicas de todo el año y con nuestro trofeo. Los chicos tenían su liga que era en la que siempre habíamos jugado nosotras, pero en ese momento queríamos jugar entre nosotras y decidimos tener nuestra propia liga.

Convives. Y había que repartir el patio...

Henar. Sí y los horarios, primero chicos luego chicas, y estuvo muy bien porque daba la casualidad de que en todos los cursos había chicas que querían jugar al fútbol y por ejemplo esa propuesta se llevó a la asamblea general. No se, otras cosas que se hablaban eran los baños que si los utilizaban más los mayores o decisiones con el comedor

Convives. ¿Tienes sensación de haber aprendido a trabajar en equipo en el colegio?

Henar. Muchísima, es que fue llegar al instituto y me preguntaba ¿dónde están las asambleas?, y eso que en mi instituto teníamos muchísima participación los alumnos, pero era la sensación de que cuando había cualquier conflicto yo me preguntaba ¿dónde están las asambleas que tanto me encantaban? Si surgía un problema lo hablábamos en grupitos, en los descansos pero no con los profesores y yo muchas veces en los primeros años me encontraba con la situación de querer hablar en la clase e intentarlo y decir por ejemplo: hemos tenido un problema con este profesor y no nos hemos comunicado bien o no nos hemos entendido por diversas circunstancias y me quedaba yo sola, y pensaba no puedo creer que mis compañeros me dejen sola y no digan nada. Estaba acostumbrada a expresarme con mucha libertad y a los profesores también les sorprendía un montón, y pensaban esta chica con tan pocos años y me está diciendo aquí todo esto....

Convives. ¿Y sonabas un poco irreverente si les decías las cosas a los profesores?

Henar. Sí pero luego te lo agradecían, porque yo lo decía realmente como una propuesta de todos y mis compañeros asentían pero se callaban, pero no creo que fuese que les daba miedo decírselo al profesor, más bien que no les salía y a mi sí que me salía y a eso estaba acostumbrada en el colegio pero no solo yo, sino mis compañeros del Palomeras que en clase teníamos muchísima más soltura. Claro que en el instituto también teníamos

tutoría y allí hablábamos las cosas con el tutor aunque no era como en el colegio. Por ejemplo la colocación: en la asamblea del colegio nos poníamos en círculo donde todos nos veíamos con los moderadores y en el instituto era fila por fila y el profesor el que moderaba, el que daba la palabra y hasta el que muchas veces decía los puntos sobre los que íbamos a hablar y claro no era la misma dinámica. Incluso también era más intenso en el colegio porque todos expresábamos nuestras emociones, quizá fuese la distribución que te ayuda más a compartir, porque al estar en fila ¿cómo vas a compartir?, ¿con las espaldas del que tienes delante enfrente tuya?

Convives. Entonces, todo esto te choca mucho cuando llegas al instituto y notas un gran cambio, y sin embargo en el instituto te ofrecen posibilidades de participar, ¿en qué participaste?

II parte. Mi participación en la ESO: la mediación

Henar. Desde que entré en 1º de la ESO me ofrecieron participar en Mediación y estuve hasta que salí del instituto.

Convives. ¿Qué hacías exactamente en la Mediación?

Henar. Mediación es un grupo que está formado por estudiantes, profesorado y familias, para resolver los conflictos del centro, cualquier tipo de conflicto, y no tiene que ser una pelea ni nada de eso, el término de conflicto puede ser muy amplio, o para decirlo más positivamente, mediación es para crear un buen ambiente en el centro. Cuando entras en el equipo de mediación, primero te formas, no puedes tener una participación tan activa inicialmente y eso lo vas adquiriendo con los años.

Convives. ¿En qué te formaste?

Henar. Te vas como dos días fuera del instituto y la psicóloga del centro junto con otros profesores que

están ya formados, nos enseñan técnicas de comunicación activa, te enseñan lo que es la comunicación no verbal que es muy interesante, lo que expresamos con nuestro cuerpo, nuestros gestos, con el tono de voz para después poder identificarlo en el otro. Luego te dan como un papel de detective, lo llaman así, y a partir de esa base de comunicación no verbal tienes que empezar a observar y hacer un poco de detective y a pensar pues yo creo que esa persona no es que le estén acosando ni nada pero veo que lo está pasando mal porque está excluido, porque está muy tímido, está siempre muy cerrado y empiezas a funcionar de detective, y se lo cuentas a los mediadores o a la orientadora. En todas las clases hay mediadores aunque tiene que ser un número reducido porque mucha gente quiere ser mediador y hay gente que no puede ser mediador, aunque si no puede un año seguro que al otro puede. Entonces primero eres mediador tienes esa función y así todo el centro está más arropado por los mediadores y también te expones ante tu clase que sabe perfectamente que tu eres mediador. Todo el instituto sabe aunque no sean de mediación, cuál es el papel del mediador, qué es el equipo de mediación y que pueden contar con nosotros en todo momento.



Convives. ¿No se perciben como chivatos a los mediadores?

Henar. No, se perciben como alguien que cuida, y sobre todo porque tú eres un igual a ellos y antes de ser mediador eres su amigo o su compañero de

clase y no es lo mismo contárselo a un amigo que a un profesor, a lo mejor con un profesor con el que tienes esa confianza tienes esa libertad, pero no suele ser el caso y además que en Mediación nunca se ponen castigos por eso no se ve como chivato. Como decía antes también te forman en la resolución de conflictos, ahí te explican lo que es una mediación y tiene una serie de pasos que vas entrenando mediante dinámicas, hacemos muchos *role playing* y los mediadores más mayores te forman también a ti y te van contando sus experiencias, luego pasas a hacer mediación.

Cuando eres mediador primero te reúnes con la orientadora y te cuenta cuál es el conflicto, te da la hora y todo eso, siempre es en horario de clase, si fuese fuera del horario de clase nadie iría, por eso tampoco nos ven como chivatos ni como pesados, más bien al contrario.

Primero entra uno y te cuenta toda su versión, después entra la otra parte (bueno si hay dos, porque puede haber muchas partes) y luego entran juntos y te cuentan su historia otra vez cada uno por separado pero ahora estando juntos. Ahí se unifica la historia entera porque hay muchos puntos que suelen ser diferentes, la diferencia es que ahora se escuchan mutuamente. Esta parte es un poco larga porque cuesta hacer una historia común en la que los dos estén de acuerdo, el objetivo es que ambos digan fue eso lo que pasó y eso es muy importante ya que a partir de ahí vamos a solucionar el conflicto

Ahí salen muchas emociones, porque las personas que tienen conflictos gordos muchísimas son amigos antes. Cuantos más amigos más intenso es y ahí vamos abriendo el paso a las emociones ya que el siguiente paso es cómo te sientes ante esto que ha ocurrido.

Convives. Y entonces la escucha activa y saber leer el lenguaje no verbal te serán muy útiles.

Henar. Exacto, a lo mejor tu puedes ver que una pregunta que para ti no era agresiva ha sido muy violenta y se ha cerrado por completo entonces

tienes que buscar otro camino... y con otras personas directamente es facilísimo te cuentan todo y se abren muchísimo. Depende, cada persona es un mundo y con cada persona debemos tener un trato distinto y eso es con la escucha activa, se tienen que sentir muy cómodos. Después de unificar la historia, se abre paso a las emociones, qué les impulsó a hacer esas cosas, el porqué de todo y cómo se sintieron.

Hay personas que les cuesta muchísimo las emociones, que no salen del bien, o mal, les tienes que dar muchas ayudas para sinónimos. Por cierto algo muy importante es que tienes que ser totalmente neutral aunque tengas clarísimo quien ha sido el provocador o te decantes por una parte porque es imposible ser neutral porque somos humanos y sentimos más empatía hacia una persona siempre y hay que parecer muy neutral, quizá preguntando y ¿tu crees que esto que hiciste estuvo bien? Hay que hacer las preguntas con cuidado para que no juzgado, ni hay que dar esa sensación a la víctima, porque va a pensar que lo ha hecho todo bien. Aunque haya una víctima muy clara siempre hay que ser muy neutral.

Y después de que se han expresado libremente y han mostrado sus emociones se entra en la fase que más me gusta que es el de la de la empatía, es el que más sirve, en ese punto se entienden las dos partes que es nuestro principal objetivo.

Convives. ¿Cómo llegas a ese punto?

Henar. Pues, cuentas otra vez tu la historia, empiezas y le dices a cada parte y si a ti te hubiese pasado...las circunstancias del otro se la pones en su piel. Y es difícil pero se suele conseguir, necesitas que se quiten de la cabeza todo lo que ha pasado, que partan de cero, hasta algunos les digo, cierra los ojos, presta mucha atención a tus emociones y lo que vas sintiendo y luego me vas a contar cómo te sentirías si te pasase esto a ti. Y ahí todos terminan diciendo pues la verdad es que no me gustaría, ahí se dan muchísima cuenta del punto de vista del otro.

Convives. ¿Qué tiene esa parte que te gusta tanto?, ¿Qué hace que sea tu parte favorita?

Henar: ahí, les despiertas el chip, porque toda la parte anterior, que también me parece muy bonita, es más de entender el conflicto, de que las dos partes entiendan lo que ha pasado desde una visión más amplia, no solo desde su perspectiva si no una visión general del conflicto y ya lo tienen muy claro todo, también han sacado sus emociones pero es todo muy individual: Lo que pasa en el proceso de la empatía, está surgiendo en ese momento y lo estás viendo tu. Es muy emocionante y de hecho está muy bien porque en ese momento el otro es cuando más presta atención, porque tu estás contando la historia que le ha pasado a él y estás viendo como hasta con la persona que has tenido el conflicto te puede entender y a lo mejor te ha hecho la vida imposible y te ha hecho lo mas doloroso del mundo, pero hasta esa persona es humana tiene sentimientos y te entiende.

Convives: como que es el momento mágico de conexión entre uno y otro...

Henar: exacto y hasta se les ve en la cara y ahí es cuando se rebaja la tensión, es cuando te quitas la coraza directamente porque ahí no tienes nada pensado. En ese punto nadie sabe que van a salir esas cosas, y bueno pues fluyen muchísimas emociones, de hecho muchas veces en ese punto ya sabes que se ha solucionado todo. Yo por ejemplo tuve un conflicto que fue muy gordo, de dos amigas de toda la vida, involucrada la familia, claro porque ahí también estaban contando lo de las madres y todo, porque un conflicto no es de uno a uno, afecta también al entorno, y en ese momento empezaron las dos a llorar, se dieron un abrazo, fue muy emocionante.

A partir de ahí pasas al siguiente paso que es la soluciones, se pregunta qué quieren hacer, cuáles son sus deseos y a qué se van a comprometer. Siempre les decimos: si piensas que esto es muy ideal y que no lo vais a llevar a cabo no lo pongáis, tiene que ser un acuerdo realista y algo que

decidan las dos partes es muy importante que la solución nunca salga del mediador.

Entonces ahí se firma y se vuelve a quedar en una temporada para ver cómo van las cosas, a veces te los encuentras en el recreo y les preguntas qué tal, pero aunque nos veamos por los pasillos se pone una fecha y nos volvemos a reunir y nos cuentan cómo están y ahí termina todo el proceso.

Convives: Henar ¿qué te ha aportado ser mediadora?

Henar: mucho, o sea yo creo que una gran parte lo que soy es gracias a la mediación, se ha convertido en mi manera de ser, ya no solo aplico esto cuando hay una mediación, ahora en mi universidad la gente también se sorprende por cómo soy y me dicen: tú deberías haber estudiado psicología. Pero si es cierto que me ha aportado muchísimo, entender a los demás, fascinarme por el lenguaje no verbal, que me encanta, a tener una perspectiva muy amplia, a ser más comprensiva, más flexible, menos egocéntrica, puedo ver las emociones del otro, soy más empática, incluso en casa, bueno en todos los entornos... se convierte en tu manera de ser.

III parte. Mi participación en el bachillerato: programa enlazadas

Convives. ¿Todo este proceso te ha enseñado a escucharte a ti, a saber tu lo que sientes?, ¿tus habilidades las aplicas solo hacia los demás o también para ti?

Henar. Sí, mira, en Bachillerato, en 2º, nos dimos cuenta, que una gran parte de los conflictos eran individuales y especialmente los de las chicas: complejos, baja autoestima, no saberse relacionar, sentirse abandonada.. y creamos “Enlazadas”, lo llamamos así y era un grupo solo de chicas, solo queríamos que fuese de chicas. Al principio hicimos un grupo y hacíamos dinámicas, aunque las mediadoras no hacíamos de mediadoras, todas formábamos parte del grupo y aunque nosotras

llevábamos las dinámicas, era como un grupo de autoayuda. Yo creo que es lo más bonito que he hecho en el centro porque fue un descubrimiento impresionante. Eran chicas que el primer día estaban todas mirando al suelo, nerviosas, y costaba sacarles una palabra. Eran chicas muy infelices, que sufrían muchísimo, con muchos complejos, que tenían conflictos familiares horribles y situaciones muy duras, de viviendas no dignas, maltratos con sus padres, problemas muy chungos.



Convives. Y qué hacíais en el grupo, ellas contaban esas situaciones...

Henar. Sí, fuimos dándole forma nosotras. Con Brenda preparábamos las actividades, pero en el grupo solo estábamos alumnas y las hacíamos nosotras solas. La primera actividad fue con una mano, para conocerlas y escribíamos en cada dedo, qué es lo que te gusta hacer, qué es lo que te anima a venir, cómo es la relación con tu familia. Después profundizamos en conocernos, compartíamos por qué estábamos allí, y contábamos alguna situación en la que nos habíamos sentido mal y necesitábamos ayuda, qué nos gustaría cambiar, eso fue el inicio, quizá un día o dos días. Luego seguimos más relajadas y empezamos a sacar lo positivo, lo que nos gustaba de nosotras mismas y de lo que estábamos orgullosas; eso también fue duro: había chicas que no se gustaban nada, no encontraban nada.

Después de esa fase que era encontrar cosas bonitas en nosotras, pasamos a la más complicada que era lo que queríamos cambiar, todo lo que nos acomplejaba, de dónde venían nuestras inseguridad, todo un proceso muy complejo. En ese momento del grupo la voz se corrió entre el profesorado y se querían apuntar muchísimas chicas y llegamos a crear dos grupos, uno de personas más tímidas y el otro más de problemas de no saber relacionarse aunque muchas veces para actividades más grandes nos juntábamos todas. Y en esa parte estuvieron contando situaciones muy chungas, y a partir de ahí estuvimos trabajando sus objetivos personales, por ejemplo perder la vergüenza.



Ellas tenían que ver en nosotras que estábamos superlibres porque ellas ya te lo decían: quiero ser como tu. Tu tenías que mostrarte muy risueña, muy alegre, aunque luego cuando hacíamos las actividades también pasábamos lo nuestro. Había una actividad que era tela, fue la del espejo, consistía en ponerte un espejo delante y decirlo que veías, iba pasando y cada una tenía su momento, pero un momento largo, el espejo duraba tres o cuatro sesiones. Te ponías el espejo delante y empezabas a hablar, y a decir lo que veías, lo que te gustaba, lo que no te gustaba.... Cuando yo lo hice, me costó un montón y pensaba, les estoy metiendo caña para que hablen y a mi me está costando mucho y fue hablar un poco y echarme a llorar, pero estuvo muy bien. Luego las demás decían lo que veían en ti después de que tu hablaras y también preguntábamos un poco. Esa

actividad fue espectacular, luego, cuando veías el recorrido de esas chicas, resultaba impresionante. Yo recuerdo una chica que no te podía mirar a los ojos, sus manos siempre cerradas, muy cohibida, con unos complejos tremendos y es que ahora la veo por la calle y viene corriendo, delante de todo el mundo, que claro para ella sus movimientos eran todos supercalculados, y me da un abrazo y me dice hola Henar y mira lo que me está pasando y me resulta impresionante. En otras lo ves más poco a poco pero hay algunos casos que son tremendos.

Convives. Y eso Henar te hace sentir muy orgullosa...

Henar. Muchísimo y la relación que coges con esas chicas es muy fuerte, hay que tener cuidado, en el sentido de que no te tienen que ver su refugio, tu las tienes que enseñar a vivir independientes, esto te va a servir para ti, lo vas a practicar en tu casa, no tienen que depender mucho de ti. Les proponíamos como retos, que eran tonterías, miniretos, cosas que les costaba mucho, por ejemplo cuando vas andando por la acera y pasa un grupo de chicos no cambiarte de acera porque a lo mejor a la chica le daba vergüenza. Les proponíamos miniretos para que ellas fueran independientes y no se soltarán solo con nosotras.

Convives. Henar, esta trayectoria de participación te ha ayudado a tener un compromiso social mayor o lo notas más en la dimensión psicológica personal e interpersonal.

Henar. Al final forma parte de tu personalidad, es algo que has practicado tanto que es verdad que te crea una responsabilidad social, por ejemplo, en la universidad yo puedo ver quién necesita ese tipo de ayuda porque ya las identificas fácilmente, has trabajado tanto con esa gente y has compartido tantos momentos que te sale solo. Te has educado en eso, el instituto te educa y lo llevas dentro. Quizá no es tanto algo social pero si personal, sientes que tienes un compromiso con las personas.

Convives. ¿Con qué sabor de boca te quedas de esta experiencia de participación?

Henar. Como he dicho antes, que yo soy así gracias a todo lo que he vivido y me gustaría terminar diciendo que si alguno de vosotros tenéis la oportunidad de participar en este tipo de proyectos os animo a que lo hagáis porque es muy enriquecedor.

Convives. Muchas gracias Henar.

Libros y recursos

La cultura de participación en los centros de secundaria

Un estudio de casos en la Agenda 21 escolar

Ana María Forestello, GRAÓ, 2013



El libro analiza el proceso que siguen seis institutos de Barcelona de cara para elaborar e implantar, conforme a la convocatoria llevada a cabo por el Ayuntamiento, la Agenda 21 a comienzos del presente siglo. La autora intenta comprender y describir el proceso de participación que siguen los centros, poniendo de manifiesto los elementos, características y mecanismos que la conforman.

Tras la introducción, el primer capítulo se centra en la definición de la participación, analizando su desarrollo histórico en los últimos treinta años. Se describen las razones que hacen necesaria fomentarla en los institutos y se concreta lo que se entiende por participación educativa, señalando los tres niveles de compromiso (estar-asistir, compartir-cooperar y controlar-tomar decisiones) y los cuatro alcances del proceso participativo: producir información, deliberación o debate, decisión y compromisos-actuación de los participantes.

Los siete elementos son importantes y necesarios para poder hablar de participación y en este primer capítulo se analizan a fondo, señalando a su vez cómo fomentarlos y potenciarlos en las actividades cotidianas de los centros. Todo ello como concreción de una idea básica: la necesidad de promover un proceso participativo a partir del liderazgo en los centros, que aúne el saber, querer y poder participar y que, a partir del análisis de las situaciones de partida y la identificación de las personas más interesadas, proponga todo un plan de desarrollo de la participación en las actividades del centro, desde el convencimiento de que se trata de un elemento clave para la calidad educativa.

El capítulo segundo se centra en la descripción del programa Agenda 21, sus contenidos y conceptos más relevantes, las distintas modalidades de participación en el proceso de elaboración y puesta en práctica del programa y las consecuencias que la participación tiene para el alumnado participante

y para el propio centro. Por su parte, el capítulo tercero desarrolla la perspectiva metodológica de la investigación, con principal incidencia en el estudio de casos a través de la investigación-acción.

El capítulo cuarto presenta los resultados obtenidos en la investigación, señalando los indicadores más significativos para valorar y gestionar la participación en un proyecto, clasificándolos gráficamente en indicadores 'muy bonitos', 'bonitos', 'relativamente bonitos' y 'no bonitos'. Describe igualmente los escenarios y situaciones de participación en que pueden verse los centros y que permiten, a partir de su consideración, plantear la evolución y mejora.

Como se señala a lo largo del libro, los centros escolares pueden jugar un papel fundamental en la formación de los ciudadanos y ciudadanas potenciando estructuras de participación y trabajando para que el alumnado quiera, sepa y pueda participar. Éste es uno de los mensajes fundamentales del libro, y más en estos tiempos en los que la participación no sólo no está de moda, sino que se considera un elemento de un pasado completamente superado.

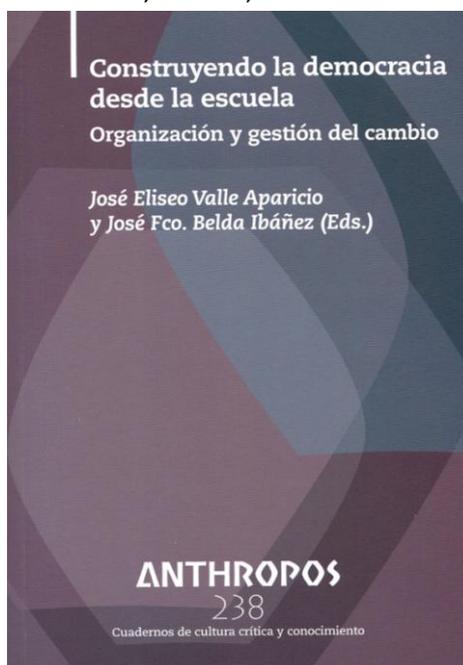
Pedro M^a Uruñuela Nájera

Construyendo la democracia desde la escuela

Organización y gestión del cambio

Valle Aparicio, J. E. y Belda Ibáñez, J. F. (coord.)

ANTHROPOS, nº 238, enero-marzo 2013



La Revista ANTHROPOS dedica este número monográfico a la organización escolar y, más en concreto, a la forma en que la misma puede ser impulsadora y dinamizadora de los cambios necesarios para adaptar la escuela a las nuevas demandas que surgen desde la sociedad de la información y conocimiento.

El número monográfico hace un repaso a todos los problemas que plantea la ‘ciencia’ de la organización escolar: desde su definición como campo de estudio e investigación y el análisis de los principales paradigmas de la organización escolar, hasta los distintos enfoques de la dirección escolar y el papel de la evaluación y la innovación en los centros educativos, pasando por la consideración de las nuevas tecnologías y la escuela inclusiva como seña de identidad de la nueva escuela.

La participación es uno de los elementos presentes a lo largo de los diversos artículos, elemento transversal presente en todas las discusiones. Sin embargo, merece la pena destacar algunos de los capítulos que se dedican de manera más explícita al análisis de la participación como elemento clave para la organización de una escuela de calidad. Destaca, en primer lugar, el artículo de M^{ra} Ángeles Llorente Cortés titulado “La estructura organizativa de los centros educativos como herramienta de transformación”.

Tras reivindicar la visión propia desde los centros educativos y reclamar la voluntad de querer cambiar, la autora se plantea por los “para qué” de los cambios organizativos: ¿para compartir y coordinar conocimientos y prácticas, para formarse como equipo en base a las características del alumnado o para cumplir con la burocracia anodina que repite los problemas sin análisis ni

respuestas? Educar a la ciudadanía para la participación responsable y crítica debería ser, según la autora, el objetivo fundamental del sistema educativo; todo ello desde un proyecto emancipador, basado en la práctica de la convivencia democrática. El artículo diseña las principales líneas de acción para este objetivo, desde la responsabilización colectiva de la gestión del centro a su concreción en las distintas estructuras de participación y gestión colectiva.

José Francisco Belda trata el tema de “la participación social en la escuela pública: un reto colectivo”. Frente al radicalismo neoliberal que insiste en que la sociedad del bienestar está agotada, la escuela debe plantearse un proyecto que sirva para poder a la ciudadanía capacitándola para el control de su propia vida. Esto conlleva una redefinición de las funciones de la escuela y un nuevo planteamiento de la formación inicial del profesorado. Es necesario hacer de la escuela pública el epicentro de la comunidad, buscando cómo garantizar su sostenibilidad y recuperando el aprecio por lo público y lo común. La recuperación de la participación es un elemento ineludible de este movimiento.

Por último, Laura Rayón Rumayor desarrolla el artículo “el aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para los centros escolares”. Su idea fundamental considera que el aprendizaje cooperativo es una oportunidad de transformación de la cultura escolar desde los referentes de una educación para la ciudadanía que incorpora el diálogo y las interacciones colectivas como uno de los elementos básicos de la metodología. La cooperación se convierte, así, en una modalidad habitual del trabajo en las aulas, siendo necesario establecer cambios que hagan posible el éxito de esta nueva metodología cooperativa. Cómo hacerlo en la práctica constituye el objeto de reflexión del resto del artículo, fruto de su larga experiencia en el Máster que lleva a cabo la autora desde hace años.

Si bien se han señalado tres artículos como más significativos, merece la pena la lectura de todo el monográfico, que aporta perspectivas específicas para la nueva organización de los centros, siempre desde la consideración de la participación como uno de sus elementos imprescindibles.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Webgrafía

Internet y ciberacoso



<http://www.chaval.es/chavales/>



<http://www.aprenentatgeservei.cat/>



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



http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=503&Itemid=509

Chaval.es es una iniciativa de la SETSI (MIEyT) que, a través de Red.es, pretende salvar la brecha digital entre padres, madres, tutores y educadores respecto al avance de los menores y jóvenes en el uso de las TIC.

Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio es un espacio generador de iniciativas y confluencia de acciones encaminadas a facilitar i reforzar los proyectos de APS.

El día internacional de Internet

Segura es un evento que tiene lugar cada año en el mes de febrero, con el objetivo de promover en todo el mundo un uso responsable y seguro de las nuevas tecnologías, especialmente entre menores y jóvenes.

Promover valores y ética en las relaciones digitales: la necesidad de actuar, cuanto antes.

José Antonio Luengo Latorre

La experiencia planteada incorpora las iniciativas puestas en práctica en materia de formación de alumnos ayudantes en materia de convivencia, trasladando el modelo de formación y ayuda en cascada al ámbito de las TIC y su uso por parte de niños y adolescentes.



[http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio
o_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf](http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf)



[http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/Ci
berbullyingB.pdf](http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf)

Uso de la bicicleta y sostenibilidad



asociación.ciclope@gmail.com
<http://asociacionciclope.blogspot.com.es/>

Menores en la red y conectividad móvil en España: smartphones y tablets.

El estudio pretende conocer los usos que los menores hacen de los smartphones y las tablets, desde las aplicaciones que “bajan”, a las implicaciones que estos usos tienen para su privacidad a las realidades conflictivas como el ciberbullying.

Ciberbullying: prevenir y actuar.

Autor: José Antonio Luengo Latorre

Esta Guía para los centros educativos quiere contribuir a extraer el mucho conocimiento disponible que existe en las comunidades educativas y ponerlo al servicio de la promoción de la convivencia pacífica y de la prevención de usos inadecuados de las TIC por niños y adolescentes, contando con la participación imprescindible e irrenunciable de profesores y padres.

Asociación Cíclope. Bicicletas para el desarrollo.

Dinamización de actividades educativas en torno a la bici.

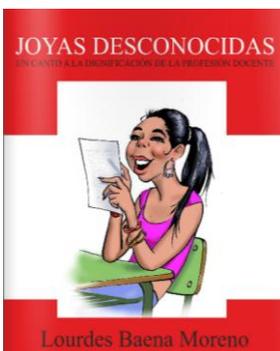


VVAA. "Probici: guía de la movilidad ciclista. métodos y técnicas para el fomento de la bicicleta en áreas urbanas" (2010). IDAE.

Esta guía pretende proporcionar una reflexión global sobre la implantación efectiva y eficaz del modo bicicleta en el medio urbano.

http://www.idae.es/uploads/documentos/documentos_LibroProBici-GuiaBici-web1_1_f17cebb2.pdf

Joyas desconocidas y blogs de alumnado:



Lourdes Baena. "Joyas desconocidas. En el corazón de la ESO".

Lourdes Baena relata acontecimientos ocurridos en el transcurso de su profesión, anécdotas reales que pueden contribuir a reflexionar sobre la profesión docente.

http://issuu.com/dearmelo/docs/joyas_desconocidas



Aprende a estudiar con el MC

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

Participación y ciudadanía



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



<http://www.surt.org/maletaintercultural/index.php?vlg=0&vmd=2&vtp=0&vit=0&tex=16>

Escolares ciudadanos

Esta iniciativa busca educar en participación, acercar información que muchos niños, niñas y jóvenes no reciben, respecto del ejercicio de sus derechos y deberes para lograr elevar no sólo los niveles de participación en cuanto al número si no en especial hacer que este número aumente paralelamente en calidad participativa

Maleta Pedagógica, un equipaje para la interculturalidad

Esta maleta contiene materiales para promover una mejor convivencia, integración y desarrollo de los y las estudiantes, para que estos y éstas puedan creer y hacer un otro mundo más justo y equitativo, que no desistimos de creer que si es posible. Está estructurada a partir de tres módulos: *equidad de género, interculturalidad y ciudadanía*.

La voz del alumnado inclusiva y para el cambio social



<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>

Michael Fielding. **“La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional”** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 25, núm.1 .

El autor sugiere 10 elementos teóricos que proporcionan un marco inicial para la voz del alumnado, para la inclusión y para promover el aprendizaje intergeneracional como tarea central de la democracia entendida como forma de vida.

CONVIVES

en las redes sociales



 **convives** en las Redes Sociales

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

Puedes encontrarnos en:



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



<https://twitter.com/convives>

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



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



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

Próximo número



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

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

sumario

CONVIVES

DIRECCIÓN ESCOLAR Y GESTIÓN
DE LA CONVIVENCIA

Revista digital de la Asociación CONVIVES | Diciembre 2014

Ahora tú tienes la palabra:

Como decíamos en el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

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

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

Pedimos vuestra colaboración:

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

¿Cómo hacerlo?

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

<http://convivenciaenlaescuela.es/>

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o nzaitegi@gmail.com

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