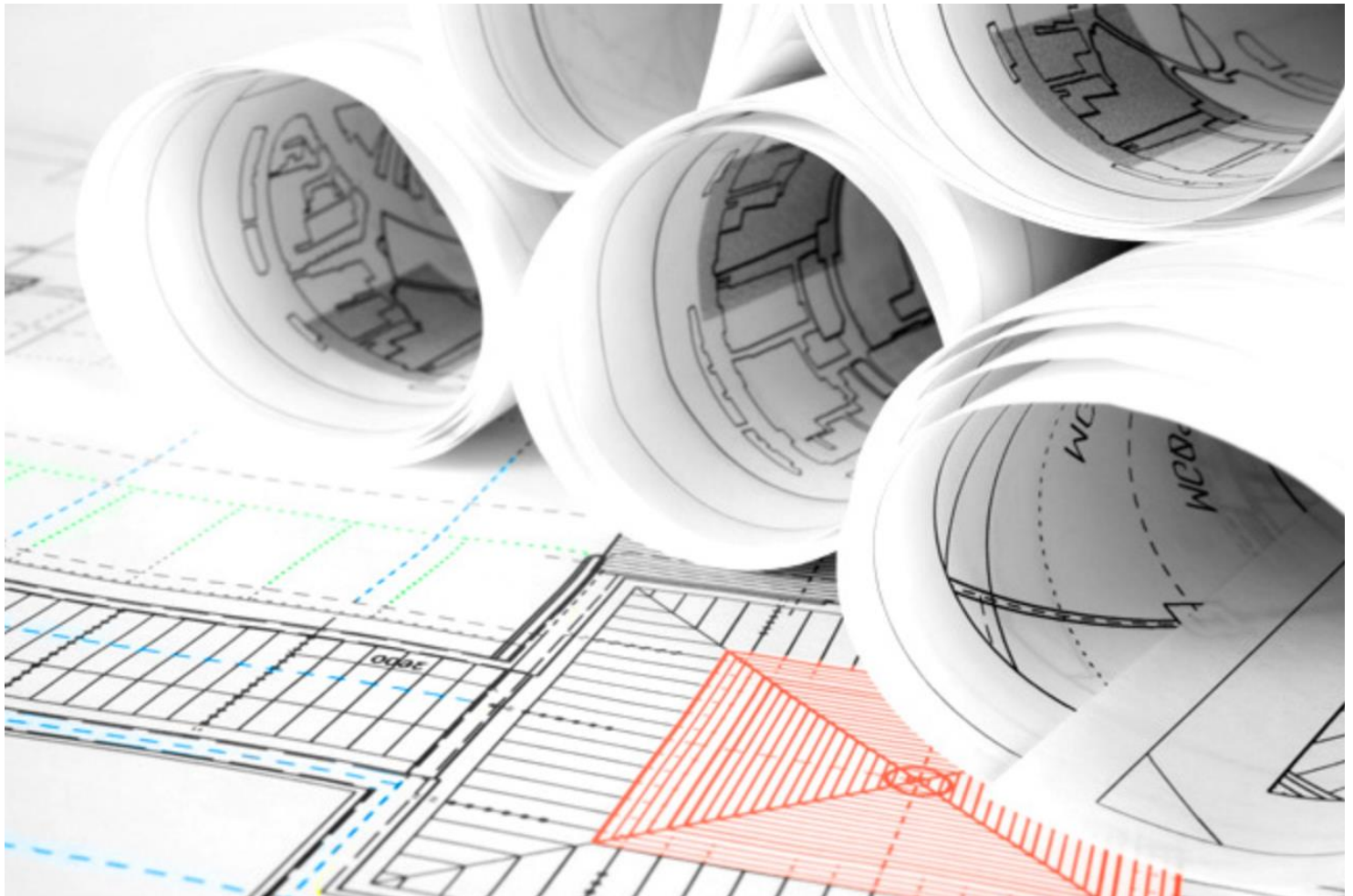




Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>  
[aconvives@gmail.com](mailto:aconvives@gmail.com)



CONVIVES

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA

# CONVIVES

## núm. 24

Revista digital de la  
Asociación CONVIVES  
Madrid, Diciembre de 2018

### COMITÉ CIENTÍFICO

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado  
Federico Mayor Zaragoza  
Rosario Ortega  
Alejandro Tiana  
Amparo Tomé  
Manuel Segura

### CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso  
José M<sup>a</sup> Avilés  
Josep Franco  
Cesc Notó  
Vicenç Rul-lan  
Eloísa Teijeira  
Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela  
Ricard Vila  
Nélida Zaitegi

### DIRECCIÓN

Àngels Grado

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

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

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

**ISSN 2254-7436**

## PRESENTACIÓN

Políticas educativas y convivencia

**Eloísa Teijeira y Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela** 3

## ARTÍCULOS

1. Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias

**Ángela Barrios, Héctor Gutiérrez, Cecilia Simón y Gerardo Echeita** 6

2. El programa bilingüe y la convivencia en los centros escolares de la comunidad de Madrid

**Grupo de Trabajo sobre el “Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid”. Acción Educativa** 14

3. Enseñar a convivir o a consumir: solo en tres letras está la diferencia

**Asunción Vega y Patxi Sanjuan** 25

4. Políticas educativas de convivencia en la Ciutat de L’Hospitalet

**Ajuntament de L’Hospitalet de Llobregat** 32

## EXPERIENCIAS

1. La unión hace la fuerza. I Congreso en coeducación y género

**Yolanda García Fernández** 37

2. La iniciativa legislativa de los ayuntamientos por una escolarización inclusiva: el primer paso hacia un modelo educativo inclusivo

**Colectivo Pro Iniciativa Legislativa Popular por una ley de escolarización inclusiva. Madrid** 45

3. EducaRueca.org

**Yolanda Juarros Barcenilla** 52

4. Proyecto “Mejorar la educación: Conocer dialogar y compartir”

**Nélida Zaitegi de Miguel. Euskadi** 56

5. La experiencia de compartir

**Red de Institutos del Distrito (RID) San Blas-Canillejas. Madrid** 64

6. Programa de atención a la diversidad afectivo-sexual y de género

**Ana Ojea Alonso. IES Politécnico de Vigo.** 71

## ENTREVISTA a...

**Leticia Cardenal Salaza. Presidenta de CEAPA** 78

**COMENTANDO LA ACTUALIDAD** 82

**CON LUPA VIOLETA** 86

**LIBROS recomendados y WEBGRAFÍA** 88

**PRÓXIMO número** 94

**Participación en Convives** 95

## PRESENTACIÓN

## Políticas educativas y convivencia



*Eloísa Teijeira Bautista y Pedro Mª Uruñuela Nájera*

El posicionamiento político, ideológico y ético que supone asumir la convivencia en positivo como marco desde el que pensar y actuar en la escuela en relación con la construcción de la convivencia es, una vez más, lo que nos une en la presentación de reflexiones y propuestas de prácticas que puedan servir de inspiración, pero también de muestra para la reflexión crítica como personas educadoras.

La elección del tema del presente monográfico resulta del análisis de los temas abordados en los 23 números anteriores. En otros momentos y lugares se han analizado iniciativas surgidas de la propia comunidad educativa, del profesorado o alumnado, de las propias familias. Se han mostrado sus fortalezas y debilidades, sus esfuerzos y logros, también sus carencias y dificultades. Sin embargo, faltaba un análisis riguroso del papel jugado por las propias Administraciones Educativas, de su capacidad para orientar en una u otra dirección.

La expresión “políticas educativas” tiene una gran complejidad conceptual y abarca una amplia diversidad de aspectos, de ahí la dificultad de recoger todos los enfoques y matices en un solo monográfico. No obstante, creemos que los artículos y experiencias que presentamos ofrecen reflexiones, implementaciones y evaluaciones de decisiones políticas en educación y convivencia que intentan dar respuesta a cuestiones como ¿Qué modelo de convivencia están impulsando las diferentes Administraciones educativas a través de sus leyes, normas, decisiones y gestión cotidiana de la educación? ¿Cómo pueden influir las Administraciones en el fomento de la convivencia positiva o, por el contrario, en el deterioro, postergación o abandono del trabajo de la convivencia? ¿Es posible definir y concretar el papel de las Administraciones de cara a la construcción de otro tipo de relaciones en los centros educativos? ¿Qué acciones concretas de convivencia se está decidiendo llevar a cabo en los centros educativos? ¿Qué recursos y medios se decide destinar a la puesta en práctica de esas decisiones?

La primera dificultad para llevar a cabo este trabajo surge de la identificación de las Administraciones educativas. Junto a la Administración Central del Estado, el conocido Ministerio de Educación con diferentes nombres en función del gobierno del momento, aparecen también las Administraciones Autonómicas, que han recibido las competencias en materia educativa y que gestionan actualmente todo lo

relativo a la educación. A su vez, y con un crecimiento importante y de gran interés, aparecen las Administraciones Locales, los Ayuntamientos que, más allá de la gestión material de los edificios, reclaman y adquieren un protagonismo importante en la gestión de la educación, potenciando su papel incentivador e impulsor de acciones educativas de gran interés.

Desde este número de la revista CONVIVES, queremos plantearles a todas ellas varias preguntas e inquietudes que preocupan a la comunidad educativa. La ley educativa vigente, la LOMCE que está tardando demasiado tiempo en ser derogada y sustituida, establece un modelo educativo neoliberal y conservador, que lleva en su interior un determinado modelo de convivencia. Queremos saber cuáles son las principales características y elementos del modelo neoliberal de convivencia, y se lo hemos preguntado al profesor Xurxo Torres. Por causas ajenas a su persona, no hemos podido recoger su artículo en este número, que será publicado en la página web de CONVIVES una vez recibido.

Parte de la respuesta a esta pregunta acerca del modelo neoliberal de convivencia nos la ofrece un equipo de profesores y profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid que analiza un elemento clave en un modelo de convivencia alternativo al neoliberalismo, la inclusión como principio definitorio de una escuela y una convivencia de calidad, cuestionándose por qué dos perspectivas que parecen inseparables, no lo son siempre en las políticas y las prácticas educativas.

En el análisis de las políticas puestas en marcha por las Administraciones Autonómicas, recogemos el riguroso y sistemático estudio llevado a cabo por miembros del MRP “Acción Educativa”, mostrando qué se oculta tras el programa de bilingüismo de la Comunidad de Madrid, y sus consecuencias de cara a la aprendizaje y la equidad, en el marco de una escuela inclusiva.

Por otro lado, nos llega desde Navarra un interesante artículo sobre “convivir” o “consumir”, pequeña diferencia de unas letras que marca grandes diferencias en cuanto a su orientación y contenido.

Completa esta parte la visión municipal, desde el Ayuntamiento de L’Hospitalet de Llobregat, que analiza las grandes posibilidades de los ayuntamientos, puestas de manifiesto en la narración del trabajo que vienen realizando desde hace años en dicha localidad.

El apartado de buenas prácticas, sección habitual de la revista, recoge una muestra muy variada y diferente de actuaciones, que ilustran políticas educativas a distintos niveles. Se pone de manifiesto el empuje social, desde la base y al margen de la propia Administración Educativa, que lleva a la organización del I Congreso sobre Coeducación, probablemente el evento más importante en el ámbito educativo de este trimestre. Desde otro punto de vista, se recoge la experiencia personal de una profesora que está viviendo la política de bilingüismo y sus consecuencias en el alumnado.

Desde la óptica municipal, se presenta la Iniciativa Legislativa de cuarenta y cuatro ayuntamientos de la Comunidad de Madrid para una educación inclusiva, explicando su gestación, tramitación y, lamentablemente, el bloqueo que actualmente sufre en la Asamblea de Madrid a cargo de los dos grupos que conforman la mayoría parlamentaria. Otro ejemplo de iniciativa municipal viene expuesto por los Institutos de la zona de San Blas-Canillejas que, coordinados desde la Tenencia de Alcaldía, buscan un nuevo modelo de relación entre ellos basada en la cooperación y el rechazo a la competitividad entre ellos.

Otras experiencias de interés se recogen también, desde la iniciativa del Consejo Escolar de Euzkadi con la puesta en marcha de un interesante proceso de participación de la comunidad educativa de diversas localidades para la mejora de la educación, a la comprometida experiencia concreta en el IES Politécnico de Vigo para la atención a la diversidad afectivo-sexual y de género del centro.

Es importante contar con la aportación de las familias y fortalecer su participación en el proceso educativo, lo que pasa por conocer su opinión sobre los problemas que más les preocupan, su valoración del estado de la convivencia en los centros y de las políticas que consideran importantes para su desarrollo. La presidenta de CEAPA, Leticia Salazar, ha contestado amablemente nuestras preguntas y le agradecemos la atención que nos ha prestado.

El análisis de la realidad, la recensión de libros, la webgrafía, etc. completan las secciones habituales de nuestra revista. Deseamos que sea de interés, que sirva para mejorar las prácticas a favor de la convivencia positiva y que genere un buen nivel de discusión en las redes sociales.

Y, en nombre del Consejo de Redacción y de toda la Asociación CONVIVES, aprovechamos para desear a todos nuestros lectores y lectoras que disfruten de estas fiestas navideñas y que el nuevo año traiga nuevas ideas y oportunidades para una convivencia en paz.

Eloísa Teijeira y Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela

Asociación Convives



# Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias

**Ángela Barrios\*, Héctor Gutiérrez\*, Cecilia Simón\* y Gerardo Echeita**

**^\*Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación**

**Facultad de Psicología**

**Universidad Autónoma de Madrid**



**Ángela Barrios Fernández.** Profesora Contratada. Doctora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en el estudio de las relaciones entre iguales en edad escolar, en las situaciones de maltrato entre iguales y en la mejora de la convivencia en los centros educativos.

**Contacto:** [angela.barrios@uam.es](mailto:angela.barrios@uam.es)



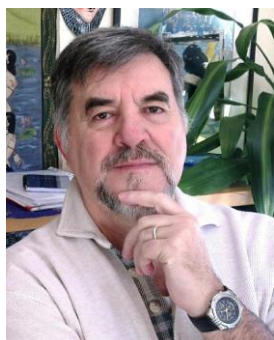
**Héctor Gutiérrez Rodríguez.** Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en el estudio de las relaciones entre iguales en edad escolar, en las situaciones de maltrato entre iguales y en la mejora de la convivencia en los centros educativos.

**Contacto:** [hector.gutierrez@uam.es](mailto:hector.gutierrez@uam.es)



**Cecilia Simón Rueda.** Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en temas de equidad, educación inclusiva y atención a la diversidad.

**Contacto:** [cecilia.simon@uam.es](mailto:cecilia.simon@uam.es)



**Gerardo Echeita Sarrionandia.** Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en temas de equidad, educación inclusiva y atención a la diversidad.

**Contacto:** [gerardo.echeita@uam.es](mailto:gerardo.echeita@uam.es)

## Resumen

Autoras y autores os invitamos a reflexionar acerca de la relación entre los conceptos de convivencia y educación inclusiva. Advertimos que cuando la convivencia escolar se entiende en términos positivos y en su sentido más amplio, se identifica en el concepto de educación inclusiva, refiriéndose más concretamente a su dimensión de participación. Proponemos situar la convivencia bajo el marco de la educación inclusiva, puesto que es donde cobra su sentido más amplio y reviste cualidades que coinciden con los valores que declara la inclusión. Con este posicionamiento, concluimos recogiendo algunas líneas de actuación básicas que vienen a mejorar la convivencia y a avanzar, por tanto, en el proceso transformador de hacer nuestras escuelas más inclusivas.

## Palabras clave

Educación Inclusiva, Convivencia Escolar, Participación Social, Políticas Educativas.

## Introducción

Tanto *la idea de una educación más inclusiva* como *la de una educación que promueva y sostenga una convivencia positiva* en el seno de los centros educativos, se reconocen hoy como dos *perspectivas* inseparables del concepto de calidad de la educación. En todos los discursos educativos y en la mayoría de agendas políticas, tanto de las administraciones como de los centros escolares, ambas aspiraciones están presentes.

Estas dos perspectivas nucleares ya se muestran relacionados si situamos el análisis a nivel social. Reflexionando sobre la convivencia y la inclusión en la sociedad resulta lógico concluir que la exclusión no favorece la convivencia. Partimos de la comprensión de la convivencia como “un proceso de construcción de relaciones positivas que permiten canalizar y resolver, de forma igualmente positiva, los conflictos inherentes al hecho de vivir con otros y compartir espacios y actividades”. De ahí que muchas voces, entre ellas las nuestras, adviertan de que las políticas de segregación promueven prácticas de exclusión que pueden desembocar en “nuevas agresiones”.

“ *La exclusión no favorece la convivencia.*”

A priori, esta relación resulta más evidente en el contexto escolar, que es a menudo un reflejo de la sociedad. La escuela, “observatorio y laboratorio” de convivencia entre personas diferentes, se muestra como un lugar propicio para establecer relaciones y para aprender, en la práctica, a construirlas de manera positiva.

Las escuelas se han embarcado en acciones relativas para avanzar hacia mayores niveles de inclusión como para mejorar la convivencia. Sin embargo, la mayoría de las veces, su práctica se ha convertido en una adición de respuestas descoordinadas, independientes unas de otras, no solo con respecto a estas dos grandes preocupaciones sino incluso dentro de cada una de ellas. En efecto, existe una cultura de sumar programas o planes en la escuela que abordan temas de interés, con la idea quizás de que el centro mejora si se abarcan todas las propuestas de acción que van surgiendo, pero sin pararse a pensar en su relación, su sostenibilidad y la manera de analizar su eficacia. Suponen formas de actuar que no responden a la idea de una

transformación profunda de los sistemas y entornos educativos que subyace a la ambición de tratar de conseguir una educación cada vez más inclusiva.

“ *Las políticas de segregación promueven prácticas de exclusión que pueden desembocar en “nuevas agresiones”.* ”

Si, como estamos anticipando y plantearémos en detalle más adelante, *inclusión* y *convivencia* (por referirnos a estos procesos de modo sintético) se dan la mano, ¿por qué las políticas y las prácticas escolares no siempre lo reflejan? Para aterrizar en las políticas hace falta un análisis conceptual más profundo: ¿de qué manera *convivencia e inclusión* se relacionan conceptualmente?, ¿se sitúan al mismo nivel?, ¿alguna se incardina en la otra?

“ *Inclusión y convivencia (por referirnos a estos procesos de modo sintético) se dan la mano, ¿por qué las políticas y las prácticas escolares no siempre lo reflejan?* ”

A continuación, proponemos una vuelta a los conceptos para discutir su relación. En primer lugar, hablaremos de educación inclusiva para identificar la convivencia en su naturaleza. Haremos luego el recorrido partiendo de la convivencia. Veremos cómo ésta necesita situarse en un marco como el de la educación inclusiva, para adquirir el sentido que precisa si se pretende su continua mejora en los centros escolares. En ambos casos se trata de ampliar miradas con la intención de proponer políticas adecuadas, de encontrar finalmente un marco de actuación que permita gestionar la convivencia de manera sostenible y comprometida con la inclusión.

## La educación inclusiva: derecho que implica la mejora de la convivencia

En la última década, aproximadamente, se ha llegado a un acuerdo internacional inequívoco en torno a que una educación inclusiva es *un derecho* de todos los alumnos y alumnas, con un reconocimiento legal y moral que unos años atrás no tenía. Este es un hecho fundamental porque se ha pasado de entender la inclusión como un simple *principio* educativo, que no comprometía, necesariamente, a los actores educativos, a ser tratado como una cuestión de *derechos humanos*. Se ha convertido, por lo tanto, en la ruta que se deben seguir los sistemas educativos para mejorar la equidad en la educación (UNESCO, 2008).

Reorientar la educación escolar para que sea más inclusiva es un asunto transversal al conjunto de elementos que configuran un sistema educativo, una cierta *impronta, carácter o denominador común* que deben tener todos ellos. Es por ello que no resulta fácil definirla y menos con poco espacio para ello. Lo que sí tenemos son acuerdos en torno a algunos *dimensiones y tareas* que configuran este concepto poliédrico. Así, conforme proponen Ainscow, Booth y Dyson (2006) o el BIE-UNESCO (2016), a lo que un sistema educativo inclusivo debe aspirar es a conseguir articular con equidad tres dimensiones interrelacionadas que aglutinan mucho de lo que acontece en un centro educativo. Estas dimensiones son: a) *la presencia*, referida al derecho de todo el alumnado a compartir los mismos entornos educativos que el resto de sus compañeros y compañeras; b) *el aprendizaje* que implica asegurar el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo, desde una perspectiva de aprender sin límites (Hart y Drummond, 2014), y c) *la participación* que supone la preocupación por el bienestar personal y las relaciones sociales.



Por otra parte, hablar de educación inclusiva es hablar y pensar *en todos* los alumnos y alumnas, sin perder de vista que, dentro de ese todos y todas, hay *algunos* en mayor riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Avanzar hacia una educación inclusiva supone como tareas ineludibles poner en marcha *un proceso* que implica reconocer, por un lado, las fortalezas de las que dispone un centro para afrontar este reto, así como identificar y eliminar, por otro, las barreras que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado de un centro escolar. Barreras que se pueden encontrar en las culturas, en las políticas y en las prácticas escolares (BIE.UNESCO, 2016). Como ha quedado apuntado, el progreso hacia una educación más inclusiva es inseparable de un profundo proceso de transformación, mejora e innovación del sistema en su conjunto y de las políticas los sistemas de prácticas que se desarrollan en los centros escolares (Puig et al, 2012).

En este entramado de dimensiones anteriormente apuntadas, la que se refiere a *la participación* nos parece un elemento clave. La *participación*, en tanto que remite al ámbito social de la inclusión en la escuela, resulta el punto de encuentro con el concepto de convivencia.

“ *La participación, en tanto que remite al ámbito social de la inclusión en la escuela, resulta el punto de encuentro con el concepto de convivencia.* ”

Como acabamos de ver, la educación inclusiva no se restringe solo (aunque también) a derribar barreras físicas e implementar condiciones para favorecer el proceso de aprendizaje, sino que se preocupa, y mucho, de la participación de todos y cada uno de los estudiantes de un contexto escolar. De manera que debe ofrecer oportunidades para que cualquiera establezca relaciones positivas en él. En este sentido, la

educación inclusiva *se preocupa y se ocupa* de la convivencia, pues la misma nos habla precisamente, de esas relaciones positivas.

Pero, además, la participación social que está en el corazón de la aspiración por una educación más inclusiva, nos habla de aspectos subjetivos, de *aceptar y sentirse reconocido*. Aspectos relativos a la convivencia en tanto en cuanto suponen su motivación y su consecuencia. En este sentido, hablamos de una convivencia entendida en su valor positivo, que además atiende especialmente el impacto igualmente positivo que debe provocar en todos y en cada uno de quienes participan de ella. Por lo tanto, la convivencia positiva que entraña la dimensión de participación, es la que avanza en un modelo de escuela donde se favorece el buen-trato y el bienestar, frente a estar marginado, no escuchado o maltratado. Un enfoque que procura que todos se sientan aceptados y *reconocidos*, y que se sientan parte de ese contexto.

Si se entiende la convivencia de esta manera, donde se integran todos los matices objetivos y subjetivos de la participación social, entonces cuando hablamos de participar en el marco de la educación inclusiva, nos referimos también a un concepto extenso vinculado a convivir en la escuela.

## **La convivencia escolar: corazón de la educación inclusiva.**

Como se infiere de lo dicho en la introducción y también nos señala Ortega (2007), hablar de convivencia “obliga a situar” una o muchas relaciones en un contexto dado y reconocer que quienes comparten este lugar deben respetar sus diferencias y las reglas o normas que posibilitan la vida en común, sin provocar grandes conflictos.

Situadas las relaciones en la escuela, la convivencia se revela medio y fin al mismo tiempo, como resultado del sentido de la educación: favorecer el desarrollo integral del alumnado. Aprender a convivir es una meta

educativa esencial, que debe lograrse a través de su práctica, construyendo relaciones positivas entre las personas que comparten el mismo escenario educativo. De ahí que autores como Ortega y del Rey (2004) propongan un modelo, no ya de educación, sino de construcción de convivencia. Y dado que hablamos de relaciones positivas y hay valores en juego, compartimos con Fierro (2012), la idea de que esta tarea de construir convivencia implica un “componente aspiracional”, una mejora constante de las relaciones en busca de su calidad. No hace falta entrar aquí en las ventajas de una sociedad de ciudadanos implicados en una convivencia que aspira siempre a ser mejor.

“ *Aprender a convivir es una meta educativa esencial, que debe lograrse construyendo relaciones positivas entre las personas que comparten el mismo escenario educativo.* ”

En este sentido, educar en la construcción de relaciones de calidad no se limita a intervenir ante los problemas de convivencia cuando aparecen. Nos interesa distinguir este *enfoque restringido* al que también se refiere Carbajal (2013), de otro *más amplio* que va más allá de la contención del conflicto, considerando también su prevención. A menudo advertimos el conflicto cuando “salta la chispa” y eso explica que actuemos cuando ya hay que sofocar el fuego. Sin embargo, tomar medidas preventivas, como limpiar el bosque y sensibilizar a la comunidad, reduce el riesgo de incendios. En el sistema educativo español, este enfoque más amplio que aborda la convivencia en positivo, ha tenido su reflejo en una línea de actuación muy productiva, plasmada habitualmente en programas bajo títulos como “mejora de la convivencia” o “educación para la convivencia” que se incluyen en las políticas de los centros.

Explica Carbajal (2013), que el enfoque restringido no contempla la convivencia como aprendizaje

significativo y “corre el riesgo de reducirla a un factor técnico asociado al aprendizaje”. En cualquier caso, se trata de un abordaje puntual, lo que no garantiza una solución duradera del conflicto. Sin embargo, en el enfoque más amplio se consideran ya algunas causas del mismo, además de lo que Bickmore (2011) denomina “peacemaking” o la resolución pacífica del conflicto. Se trata de promover el desarrollo de las competencias para prevenir el conflicto, identificarlo y responder ante él de manera constructiva. De modo que se trabajan habilidades para la comprensión mutua, el diálogo, la mediación, la negociación y/o la deliberación.

Sin embargo, aunque este enfoque más amplio se ha desarrollado desde diferentes perspectivas y líneas de actuación, e incluso se ha ocupado de las distintas relaciones horizontales y verticales que se establecen en la comunidad educativa (Ortega, del Rey y Casas, 2013); no es frecuente que se trabajen de manera coordinada las causas, ni que se adviertan y consideren todos los factores que inciden en el conflicto. Tampoco es fácil. Y es que hace falta seguir ampliando la panorámica para tener en cuenta más elementos que nos ayuden a promover una convivencia cada vez más positiva.

En este punto se hace necesario retomar el concepto de convivencia para contemplarlo como una construcción o fenómeno social especialmente complejo, que integra las diferentes categorías de conocimiento que identifica Turiel (1983). Así, en el concepto de convivencia se identifican conocimientos de tipo *sociomoral*, que tiene que ver con las normas que regulan los aspectos más generales de las relaciones; *psicosocial*, relativo a las relaciones interpersonales y a lo que sabemos de los otros y sobre nosotros mismos; y *propriadamente social* o de la organización social, el que gira en torno a la escuela como institución y su organización. A la hora de abordar la convivencia, la necesidad de trabajar las dimensiones sociomoral y psicosocial es clara. Así, el enfoque preventivo, considerando la dimensión sociomoral, tiende a centrarse en los

factores individuales y en las relaciones interpersonales. Sin embargo, se olvida actuar a este otro nivel de carácter institucional, lo que dificulta descubrir las causas más profundas y estructurales de los problemas de convivencia y enfrentarlas.

Hace falta entonces incluir un enfoque aún más amplio, que Fierro (2013) opone al restringido inicial y que Carbajal (2013) denomina “convivencia democrática”, estrechamente vinculado al concepto de “paz positiva” de Galtung (1969). Este enfoque integra a los anteriores y conlleva revertir la violencia cultural (prejuicios y concepciones erróneas) y estructural (exclusión, distribución inequitativa de poder, desigualdad en recursos y oportunidades). Asumiendo, por lo tanto, que hay culturas, políticas y prácticas escolares que las reproducen y fomentan.

Como apunta Bickmore (2011), ya se aprecian algunos elementos de la convivencia democrática en las propuestas de resolución pacífica de conflictos. Pero lo que caracteriza a este enfoque, integrador de los anteriores, es que identifica y transforma las raíces estructurales de estos conflictos a través de un proceso consistente en “construir paz”.

Este enfoque, el más amplio, no es tan obvio, ni siquiera pensando la convivencia en positivo. Si “construir paz” es la máxima aspiración de la convivencia, la convivencia deseable, implica transformación, revertir la injusticia y trabajar para asegurarse de que todos y cada uno de los alumnos y alumnas tiene las mismas oportunidades y los medios para participar. Estamos aludiendo a tres elementos estrechamente relacionados que vienen a caracterizar a esta convivencia: la participación, la diversidad y la equidad, y que hay que contemplar también desde una perspectiva amplia. Los autores muestran la necesidad de apoyarse en estos elementos para comprender este enfoque adjetivando el concepto, es decir, refiriéndose a la

convivencia como democrática, inclusiva y pacífica (por ejemplo, Fierro, 2012).

Ninguno de estos elementos es ajeno a la naturaleza del concepto de educación inclusiva. De hecho, en nuestra opinión, *la participación se revela de nuevo como elemento de confluencia clave*. Si la entendemos como “ser, tomar y sentirse parte”, es un parámetro o condición indispensable de una educación que merezca el calificativo de *inclusiva* y, al mismo tiempo, el resultado del proceso de construir convivencia desde este punto de vista ampliado.

En conclusión, al acudir a estos elementos para definir el concepto de convivencia, estamos tomando la educación inclusiva como marco de referencia.

“

*La convivencia, al igual que la educación inclusiva en la que aquella se inserta, es una responsabilidad colectiva.*

## La educación inclusiva como marco inspirador de políticas de convivencia

No parece necesario insistir en que concepciones y prácticas son caras de una misma moneda. No conduce a ninguna parte teorizar o “hablar” de *educación inclusiva* si esta no se encarna en políticas y prácticas educativas (Ainscow, 2001; Echeita, 2017). Lo propio cabe decir de la ambición por mejorar la convivencia. En este sentido, nos parece necesario terminar este texto señalando algunos principios de actuación y algunas acciones precisas que contribuyen tanto al proceso de transformación de las escuelas en centros más inclusivos, como al de construcción de una convivencia escolar positiva. Procesos que son intrínsecamente inseparables salvo que no respondan a su esencia:

- ✘ Debemos participar de la visión amplia y comprensiva de la diversidad que la educación inclusiva contempla. A menudo las respuestas a la diversidad se confunden con la atención al grupo “de los diferentes”. La categorización de la diferencia no es coherente con la forma de entender el derecho a una educación, que advierte la diferencia en todos y cada uno, y la riqueza que proporciona la heterogeneidad del grupo. Este valor de la diferencia, que supone el respeto a todas las personas, es básico para construir convivencia en el sentido más amplio.
- ✘ La búsqueda de la equidad y la participación de todos y cada uno, debe “ordenar” el procedimiento democrático de elaborar las normas de convivencia con el objetivo de procurar construir siempre mejores relaciones. Estas normas suelen elaborarse sin escuchar las voces de los diferentes colectivos de la comunidad educativa, resultando rígidas, inadecuadas en lo que respecta al reconocimiento de la diversidad, e incluso inviables en algunos casos. Nos referimos a una participación activa de todos estos colectivos en la construcción democrática de las normas y medidas de naturaleza educativa.
- ✘ Si la inclusión debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar, por supuesto debe orientar el desarrollo de las competencias que favorecen la convivencia positiva y los procedimientos de resolución constructiva de los conflictos. Esto implica dar las mismas oportunidades a todos para participar de este desarrollo y estos procedimientos, con prácticas pertinentes, accesibles y atentas a la diversidad. Los principios de *accesibilidad* y *diseño universal* son muy importantes a este respecto y habrá que estar muy pendientes para que, por ejemplo, las situaciones de (*dis*)Capacidad que viven algunos estudiantes no conduzcan a que el tema de la convivencia

en sus centros les sea ajeno o extraño. Lo que implicará ir elaborando materiales en soportes y lenguajes accesibles para llegar a todas las personas (Avilés y Notó, 2017).

- ✘ Y si la inclusión no se debe considerar una tarea aparte, de una sola persona o grupo, la convivencia positiva, que guarda relación con ella, tampoco. Desde esta premisa, no se entiende que solo algunos docentes se hagan cargo de la gestión de la convivencia. Esto no quiere decir que tareas concretas como la resolución de conflictos, no estén coordinadas por un equipo de la comunidad escolar. Pero asumiendo que la convivencia, al igual que la educación inclusiva en la que aquella se inserta, es una *responsabilidad colectiva*, y todos los miembros de la comunidad educativa, desde su rol, deben actuar por mejorarla.
- ✘ La convivencia como la inclusión se sirve de la colaboración, y se extiende a toda la comunidad educativa y va más allá de ella, con la apertura al entorno social, teniendo presente la idea de que la convivencia en sociedad se prepara en la escuela.

Todo esto nos lleva a posicionarnos alrededor de un modelo que maneja la convivencia en una perspectiva más amplia de aquella con la que habitualmente se enfoca, que integra todos los niveles de atención al conflicto, y que presenta una mirada sistémica y comunitaria que ya anticipaban hace tiempo algunos autores (Ortega y Fernández, 1998). Pero que ahora, a nuestro parecer, cobra más sentido bajo las premisas de la educación inclusiva. Creemos que es también el enfoque de la convivencia escolar entendida como un proceso inclusivo, formativo y sistémico del que hablan autores como Uruñuela (2018). Por todo ello, nosotros estamos convencidos de que mejorar la convivencia implicará siempre avanzar hacia esa ambición que hemos convenido en llamar una educación más inclusiva.

“Mejorar la convivencia implicará siempre avanzar hacia esa ambición que hemos convenido en llamar una educación más inclusiva.

## Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Avilés, J.M. y Notó, C. (2017). Indicadores para evaluar en positivo. *Cuadernos de pedagogía*, 480, pp. 32-36.

BIE-UNESCO (2016). *Reaching our all learners. A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Recuperado de, [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf)

Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75 (1), pp. 40-44.

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), pp. 13-35.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, pp. 17-24

Fierro, M.C. (2012). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista electrónica de educación Sinéctica* 40 [www.sinectica.iteso.mx](http://www.sinectica.iteso.mx)

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), pp. 167-191

Hart, S. and Drummond, M.J. (2014). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. In L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp.439-458). London: SAGE.

IBE-UNESCO (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out all learners: a resource pack supporting inclusive education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO.

Ortega, R. y Fernández, V. (1998). “Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia” en R. Ortega y cols. *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista de Educación de La Mancha*, 4, pp. 50-54.

Ortega, R. y del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En R. Ortega y R. Del Rey (coord.). *Construir la convivencia* (pp. 9-26) Barcelona: Edebé.

Puig Rovira, JM (coord.) Martín, M. J.; Gijón, M.; Trilla, J.; Doménech, A, y Rubio, L. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. Cast. De T. del Amo: *El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984.

UNESCO, 2008. *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Recuperado de, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

Uruñuela, P. (2018). *Aprender a convivir desde el centro educativo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.



# El programa bilingüe y la convivencia en los centros escolares de la comunidad de Madrid

Grupo de Trabajo sobre el “Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM)” de Acción Educativa  
UNED



**Miguel Martínez.** PTE del EAT de Leganés.

**Alicia Villacorta.** Maestra especialista en inglés.

**Eva Bajo.** Profesora de Secundaria.

**José Carlos Tobalina.** Maestro educación infantil. [jctobalina@gmail.com](mailto:jctobalina@gmail.com)

## Resumen

Un análisis del planteamiento del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid muestra sus consecuencias discriminatorias de cara a la mayoría del alumnado que no puede ingresar en las Secciones lingüísticas al llegar a Secundaria. Se trata de un perverso mecanismo por el que los responsables educativos de la Comunidad de Madrid adjudican más recursos a los más favorecidos en un proceso que apuesta por la fragmentación y segregación en el corazón de la enseñanza pública. Además, para el propio alumnado bilingüe tiene consecuencias de cara a la adquisición de aprendizajes complejos, no favorecidos por las dificultades de comprensión derivados del estudio en la lengua inglesa. Es necesaria una evaluación del programa y un cambio en su presentación, como se viene pidiendo desde numerosas instancias, conforme a la PNL presentada y aceptada en la Asamblea de Madrid

## Palabras clave

Bilingüismo, Programa y Sección bilingües, segregación, discriminación, aprendizajes.

## Introducción

Agradecemos la oportunidad que nos brinda la revista CONVIVES para exponer las ideas básicas de un informe extenso que el Grupo de Trabajo sobre el “Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM)” de Acción Educativa presentó en octubre de 2017 en la UNED. La motivación del estudio y posterior informe ha sido la de poner de manifiesto la incidencia que el PBCM está teniendo en la comunidad escolar y en la sociedad en general.

Desde Acción educativa, como Movimiento de Renovación Pedagógica, siempre hemos considerado que una clave importante para el desarrollo saludable de los procesos de aprendizaje es la convivencia, la buena convivencia y que ésta tiene algunos pilares sobre los que se sustenta. Algunos que consideramos de mayor importancia son la equidad, la inclusión, la comunicación y las relaciones interclasistas; así como que el alumnado forme parte activa en los procesos de aprendizaje. Un aprendizaje global que debe tener en cuenta la experimentación y la exploración de hipótesis con la finalidad de poder construir un pensamiento propio y contrastado en lo científico, lo humano y lo social.

Desde la puesta en marcha del PBCM nos preocupó si este favorecía o no estos principios, porque como dice Lakoff (2007) en “No pienses en un elefante”:

*La derecha es muy pero que muy astuta. Saben mucho de lo que yo llamo iniciativas estratégicas. Una iniciativa estratégica es un plan en el que un cambio en un área de cuestiones bien elegidas produce efectos automáticos en muchísimas otras áreas...*

En este caso el PBCM es una iniciativa estratégica cuya finalidad última sería la transformación irreversible del sistema educativo madrileño creando un sistema segregador y elitista acorde con una visión ideologizada y retrógrada de la sociedad, llena de itinerarios y que concentra los

recursos en el sector más favorecido de la sociedad.

En el informe tratamos de demostrar que los argumentos que se han utilizado para promover el PBCM son falsos o imprecisos desde el punto de vista científico. Y proponemos ideas y medidas que deberían tomarse para el diseño de un verdadero Plan de Lenguas Inclusivo y Globalizador en base al análisis de las experiencias e informes que se han llevado a cabo en otros países que han evaluado sus programas; así como a las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO.

## El PBCM: un programa segregador

La enseñanza comprensiva, esto es el planteamiento de un sistema único de enseñanza donde todo el alumnado accede al mismo currículo en las mismas aulas, ha sido una apuesta de las sociedades que apuestan por la inclusión social. Es la idea tras la Ley del 70 de Villar Palasí o tras la LOGSE-LOE, tras el modelo finlandés o el canadiense. En este sistema se aspira a compensar las desigualdades de partida –tanto de tipo social como de tipo personal– con una adecuada formación del profesorado, un cuidado diseño del currículo, una metodología y unos recursos humanos que aseguren los apoyos suficientes para conseguir el éxito de todos.

Seleccionar y clasificar a los estudiantes es, por contra, una forma indirecta de segregación al provocar diferencias en las oportunidades de aprendizaje y reforzar las desigualdades socioeconómicas. Como señala el Consejo de Europa:

*[...] la segregación escolar es, a menudo, el resultado de una discriminación indirecta, es decir, medidas aparentemente neutrales que tienen efectos negativos desproporcionados sobre determinados grupos de niños sin justificación objetiva y razonable. (Consejo de Europa, 2017: 20)*

EL PBCM es una de estas “medidas aparentemente neutrales” que justifican la segregación, de modo similar al sistema de itinerarios de Alemania (Gymnasium, Realschule y Hauptschule) o a los que introducía la derogada LOCE. En el caso de Alemania a los 11 años y en el caso del PBCM a los 12. Los efectos de esta segregación temprana son letales para la inclusión educativa:

*Cuanto más y cuanto antes se divide a los alumnos en grupos separados en función de su rendimiento académico, más influirá el contexto socioeconómico de los alumnos en su desempeño académico y en su progreso futuro (OCDE, 2012; EQUALSOC Red, 2011; Boeren et al., 2011). Los sistemas que hacen esto a una edad temprana también tienden a mostrar mayores desigualdades de habilidad entre estudiantes de diferentes orígenes que los sistemas con modelos comprensivos (INCLUD-ED Consortium, 2009a), y están fuertemente vinculados a la reproducción de las desigualdades educativas (Clycq et al., 2013, en Ryan et al., 2014). (Budginaité, Siarova, Sternadel, Mackonytė y Spurga, 2016: 39-40). (Citado en Acción Educativa 2017: 152)*

Pero no podemos abordar el PBCM sin relacionarlo con otras medidas impuestas en los últimos 14 años por el Partido Popular: La mal llamada “libertad de elección”, el “área única” y la utilización de evaluaciones de todo tipo utilizadas para jerarquizar el sistema educativo mediante la publicación de *rankings*. Se trata de ofrecer un bien limitado del que se acaba beneficiando el alumnado procedente de familias de entornos más favorecidos, que cuentan con más capacidad de reforzar el aprendizaje mediante el inglés, directamente o mediante el pago de academias privadas para sus hijas e hijos:

*EDUMIGROM señaló que en los sistemas orientados a la elección, las escuelas más deseables compiten por los estudiantes más brillantes y, en la medida en que los buenos*

*resultados incrementan su prestigio, los alumnos con peor rendimiento ven limitado su acceso a estas escuelas. Como resultado, las minorías étnicas y los niños socialmente desfavorecidos tienen más probabilidades de acabar en escuelas de menor rendimiento o peor calidad. (Budginaité et al. 2016: 34) (Citado en Acción Educativa 2017: 152)*

Así lo confirma la experiencia internacional cuando se han aplicado programas similares, como es el caso de los Programas de Inmersión Temprana en Canadá (donde la equidad del sistema es la clave del debate que tiene lugar desde 2007 en la provincia de New Brunswick) o, en Francia, las Secciones Lingüísticas de alemán en la Educación Secundaria cuyo carácter elitista llevó a suprimirlas al gobierno de François Hollande.

Juntar a los alumnos con bajo rendimiento en las mismas aulas o centros tiene unas consecuencias claramente negativas para su futuro académico al afectar negativamente a las expectativas sobre el aprendizaje tanto de los alumnos como de sus familias; así como al reducir los efectos positivos de los compañeros con mejores resultados que funcionan como “una ‘locomotora’ que beneficiará a todos”. (Charbonnier y Goursolas, 2014: 22).

Las escuelas o aulas que concentran a estudiantes con bajo rendimiento plantean al profesorado la dificultad de gestionar aulas sin esa locomotora de los alumnos con “buen rendimiento”:

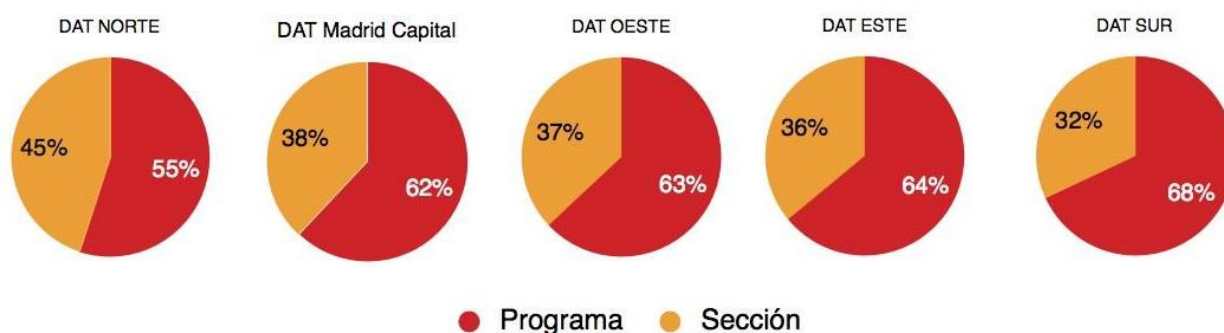
*Los estudiantes no sólo aprenden de los profesores, sino también de sus compañeros. Si la mayoría de sus compañeros de clase son de bajo rendimiento y socioeconómicamente desfavorecidos, los estudiantes pueden tener una situación de aprendizaje más difícil, ya que no todos los profesores están adecuadamente capacitados para gestionar aulas con altas concentraciones de estos estudiantes. (OECD, 2016:138) (Citado en Acción Educativa 2017: 153)*

## ■ Segregación en el acceso al PBCM en la ESO

El PBCM está diseñado con el fin de segregar al alumnado dentro del sistema educativo. Se comienza introduciendo desde primero de educación primaria el “inglés como medio de instrucción único” en el área del “conocimiento del medio” y en otras asignaturas (algo absolutamente contrario al criterio de la mayoría de las recomendaciones procedentes de la investigación, de la UNESCO o del British Council) argumentando que es la mejor forma de aprender inglés. Pero al acabar la educación primaria, más de la mitad de los alumnos se encuentran con que el nivel de inglés alcanzado tras seis años de PBCM no les permite seguir en la “Sección”, la modalidad que da continuidad al modelo aplicado en primaria. El resto se tendrá que conformar con estar en el “Programa” (la utilización de la palabra

“programa” para definir a la vez la totalidad del modelo y una de las dos modalidades existentes en secundaria, no parece ser sino un ardid más de la Consejería de Educación para confundir a las familias).

Pero no solo es que el PBCM sea un fracaso en primaria al excluir a más de la mitad del alumnado en el paso a secundaria, sino que esta exclusión reproduce, a su vez, la desigualdad territorial preexistente en la educación madrileña. En el gráfico se puede ver la proporción de alumnado de Sección y de Programa en la Educación Secundaria por Dirección de Área Territorial durante el curso 2014-2015 (el único en que la Consejería de Educación proporcionó estos datos) donde podemos constatar que en la DAT Sur ocupa el furgón de cola con solo el 32% de los alumnos “bilingües” cursando la modalidad verdaderamente “bilingüe”, 13 puntos por detrás de la DAT Norte (Alcobendas, Tres Cantos...).



Pero cuando se analizan las condiciones dentro de esas aulas diferentes de Sección y de Programa nos encontramos con que el reparto del alumnado es a su vez segregador, acumulando en los grupos de Programa al alumnado con necesidades especiales (algo ya señalado por la Iniciativa Legislativa Popular por una Educación Inclusiva) y al de compensatoria; y permitiendo, en ciertos casos, ratios privilegiadas en los grupos de Sección. Algo que podemos ver en la planilla de alumnado de los dos primeros cursos de la ESO en

un IES del Sur de Madrid que aparece en la página siguiente.

Se puede constatar que los dos grupos de Sección tienen una ratio claramente menor y no incluyen ningún alumno/a con nee ni de compensatoria. Los cuatro grupos de Programa no solo son más complejos desde el punto de vista de la diversidad, sino que además son más numerosos. Peores condiciones para quienes más se beneficiarían de grupos heterogéneos y con ratios menores.

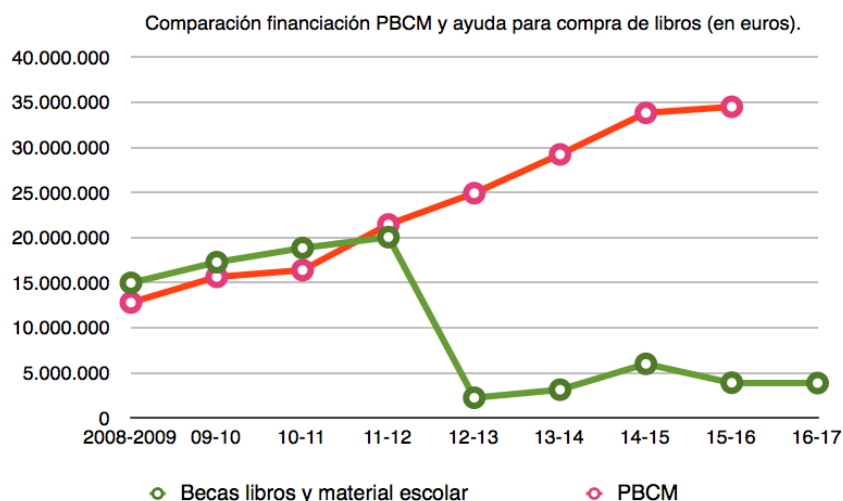
Curso	Programa/ Sección	Número Alumnos	Alumnado nee	Alumnado compensatoria
1A	Programa	28	3	5
1B	Programa	27	2	7
1C	Programa	27	3	7
1D	Programa	28	3	5
1E	<b>Sección</b>	<b>22</b>	–	–
1F	<b>Sección</b>	<b>22</b>	–	–
1G	Programa	29	2	6
GES	Programa	8		
2A	Programa	33	3	2
2B	Programa	29	3	2
2C	Programa	29	3	2
2D	Programa	31	3	3
2E	<b>Sección</b>	<b>23</b>	–	–
2F	<b>Sección</b>	<b>23</b>	–	–

No se trata solo de las condiciones estructurales, sino de cómo esto afecta a los procesos de identificación grupal y a la creación de atribuciones sobre el aprendizaje de unos y otros. Es común escuchar comentarios del alumnado de Sección que se autocalifica de “los mejores” y mira con superioridad al alumnado de Programa, una introducción de mecanismos de elitismo y exclusión en clara contradicción con los fines que debe tener la educación, donde la cooperación, la solidaridad y la convivencia deben ser valores esenciales.

#### ■ Segregación en la financiación

Tampoco se puede separar la aplicación del PBCM de la financiación general del sistema educativo

madrileño que, desde 2004, ha ido dedicando un porcentaje mayor de los recursos a la educación privada concertada. Pero, incluso dentro de la enseñanza pública podemos ver que se ha producido una transferencia de fondos desde el alumnado menos favorecido al más favorecido, ¡Robin Hood al revés, se roba a los pobres para dárselo a los ricos! La Comunidad de Madrid es la comunidad autónoma que más ha reducido las partidas destinadas a becas para compra de libros y material escolar con el pretexto de la crisis. Al tiempo, y de manera vergonzosa, la financiación del PBCM no ha dejado de crecer como podemos ver en el siguiente gráfico a partir de los datos proporcionados por la propia Comunidad de Madrid.





## ■ Un sistema menos equitativo

La reciente investigación llevada a cabo por los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido, confirma estos efectos:

*Es posible afirmar que España se encuentra entre los países de la Unión Europea con un sistema educativo en Educación Secundaria más segregado. (Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C., 2018, p.45)*

*[...] dentro del Estado español encontramos Comunidades como Illes Balears, Galicia y Castilla y León, con índices muy bajos de segregación promedio (comparables a los países nórdicos); y la Comunidad de Madrid, con una segregación más alta que ningún país europeo, con la excepción de Hungría. (p.37)*

De los factores tras este alto nivel de segregación, los autores señalan el marco general de la visión de la educación como mercado presente en la Comunidad de Madrid desde 2004 y, dentro de ella, la selección implícita producida por el PBCM:

*Y la mejor muestra de ello son los resultados encontrados en la presente investigación. La Comunidad de Madrid es, sin duda alguna, la región de España que más ha impulsado la creación de sistemas de cuasi- mercado escolar, así como políticas de selección escolar.*

*[...] Junto a ello, la discutida política de creación de centros bilingües que está generando procesos de selección implícitos por los cuales los niños, niñas y adolescentes con más recursos asisten a este tipo de centros, dejando a los que más dificultades tienen fuera de los mismos. (p.55)*

## ■ En resumen

La iniciativa estratégica “aparentemente neutra” de enseñar algunas asignaturas totalmente en inglés desde 1º de primaria acaba creando una

barrera artificial a lo largo de la educación primaria que hace “natural” la segregación por el nivel de inglés al comenzar la secundaria. Este alumnado “selecto” que accede a la Sección se beneficia de mejores condiciones estructurales de aprendizaje. Un perverso mecanismo por el que los responsables educativos de la Comunidad de Madrid adjudican más recursos a los más favorecidos en un proceso que apuesta por la fragmentación y segregación en el corazón de la enseñanza pública.

## Efectos del PBCM en el aprendizaje

El hecho de que la decisión arbitraria de utilizar el inglés como medio de instrucción afecte a asignaturas no lingüísticas como las centradas en el conocimiento del medio (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) genera razonables dudas sobre si los alumnos que, durante toda la educación primaria, cursan dicha asignatura exclusivamente en inglés pueden construir una concepción dinámica, activa y crítica del entorno similar a quienes lo hacen en español; y si esto afecta, sobre todo, al alumnado en situación de vulnerabilidad.

Cuando hablamos de "educación científica" corremos el riesgo de pensar en el aprendizaje de información o contenidos concretos, p.ej., explicar a los niños que la metamorfosis es un cambio en la forma de un animal o que la gravedad hace que los objetos caigan al suelo. Desde esta visión, los problemas ocasionados se limitarían a:

- Simplificación de contenidos.
- Falta de transferencia de lo aprendido en inglés al castellano.
- Traducción al absurdo de términos de la geografía y la historia de nuestro país.
- Contenidos efímeros y especializados no transferibles a situaciones comunicativas reales.

Y aunque estos problemas son reales, no es lo más grave. La verdadera educación científica permite a

niñas y niños hacer ciencia: observar de cerca el mundo que los rodea y crear hipótesis, diseñar y llevar a cabo experimentos, construir y hacer modelos o herramientas. Particularmente en la educación primaria, la educación científica debería permitir a nuestras niñas y niños utilizar diversas estrategias para explorar activamente y dar sentido tanto al mundo natural como al creado por los seres humanos.

El aprendizaje científico es, de este modo, fundamental para el desarrollo del pensamiento de orden superior a medida que niñas y niños van construyendo habilidades de razonamiento cada vez más sofisticadas para evaluar y cuestionar su propia comprensión. Niñas y niños aprenden a pensar cuando aprenden a observar, manipular y explicar los fenómenos; cuando aprenden a hacer buenas preguntas e imaginar diferentes soluciones posibles; cuando aprenden a conectar o evaluar información; y cuando aprenden a dialogar con otros compartiendo y poniendo a prueba sus ideas sobre el mundo.

El aprendizaje científico exploratorio y práctico – particularmente con un andamiaje y modelado planificado por una persona adulta– es fundamental para convertir el deseo innato de niñas y niños de comprender el mundo que los rodea en experiencias que conectan el cerebro para poder llegar a un pensamiento complejo y conceptual.

Resulta evidente que la práctica educativa desarrollada por el PBCM entra en colisión con este planteamiento y reduce a niños y niñas a meros receptores de conceptos que debe aprender de manera memorística y acrítica para, posteriormente, reproducirlos en un examen.

#### ■ **EL PBCM: una tortura para el aprendizaje**

Aprender en una lengua que no se conoce ni domina supone una tortura para una gran parte de las niñas y niños que se ven presionados a adquirir conceptos complejos sin que tengan ninguna relación o formen parte de redes más

amplias de conocimientos ya adquiridos. Algo que afirma Angelina Kioko (profesora de Inglés y Lingüística en la Universidad Internacional de Estados Unidos en Nairobi, Kenia):

*Una educación que se empaqueta en una lengua que el niño no entiende es simplemente una tortura para el niño. (Kioko, 2014). (Citado en Acción Educativa 2017: 118)*

Un enfoque de enseñanza centrado en el alumno solo es posible cuando los alumnos son lo suficientemente competentes en la lengua de enseñanza como para poder hacer sugerencias y conexiones con lo que ya conocen; preguntar dudas y responder con soltura; así como crear y comunicar nuevos conocimientos. Cuando no conocen o dominan la lengua de enseñanza, este enfoque –clave para el aprendizaje– se pone en peligro:

*Al utilizar la metodología AICLE, la lengua de instrucción funciona como un filtro que reduce la información procesada. (Ziková, 2008:17). (Citado en Acción Educativa 2017: 117)*

Y la conclusión a la que llega la investigación científica es clara:

*No se debería aprender contenido en la L2 hasta tener una competencia tan alta que no tengas que pensar conscientemente en el lenguaje. Hasta entonces vas a luchar tanto con el lenguaje como con el contenido. (Sweller, 2017). (Citado en Acción Educativa 2017: 123)*

Los efectos negativos sobre el aprendizaje en una lengua que no es la materna afectan al conjunto del alumnado, pero sus consecuencias son más graves en el caso de los alumnos más vulnerables. A esta conclusión lleva la experiencia de todos los países que, por razones históricas, han utilizado como lengua de instrucción una lengua diferente a la lengua materna de los niños: Etiopía, Namibia, Mali, Camerún, Zambia, Birmani, Pakistán, Hong Kong, Singapur, Malta, EEUU y Canadá, en el caso de los niños inmigrantes.

En la excolonia británica de Malta se comprobó que la utilización de los diferentes idiomas (inglés, maltés y también las lenguas extranjeras) puede ser un factor en este abandono, ya que un porcentaje significativo de los estudiantes no consigue la calificación mínima en maltés y en inglés (entre otras asignaturas). Y este problema se centra en el alumno más desfavorecido:

*El rendimiento de los más capaces en ciencias es independiente del idioma del examen, pero los menos capaces obtienen resultados mucho mejores si hacen el examen en maltés. (Citado en Acción Educativa 2017: 119).*

En el caso de Singapur –otra excolonia británica donde los niños cuya lengua materna es el mandarín, el malayo y el tamil se ven obligados a aprender en inglés– se hizo imprescindible diseñar una política de apoyo temprano para hacer frente a las dificultades ocasionadas por el aprendizaje en inglés. En este país, el 14% del alumnado (60.000 alumnas/os) recibe un apoyo diario, en pequeños grupos. El *Learning Support Program*, comenzó en 1992 dirigido a apoyar al alumnado de 1º y 2º de educación primaria; pero tuvo que extenderse, en 2013, a los alumnos con dificultades en inglés hasta el final de educación secundaria. Lo que implica formación especializada del profesorado y dotación de recursos a las escuelas con mayores necesidades.

Toda esta experiencia acumulada ha llevado a la UNESCO a plantear la necesidad de retrasar la introducción de una segunda lengua (L2) hasta el momento en que la lengua materna esté bien asentada para construir operaciones complejas, hecho que desde el punto de vista de la psicología evolutiva se produce a partir de los 11 años.

*La investigación y la teoría apoyan la introducción gradual de la L2, primero a través de la enseñanza formal de la L2 como sujeto de estudio, y posteriormente, mediante el uso de la L2 en un número cada vez mayor de*

*asignaturas en el currículo. Sin embargo, este segundo paso no debe tomarse demasiado pronto. (Ball, 2011: 28)*

Pero incluso el British Council, la organización cuyo fin es difundir la lengua y cultura inglesa, coincide con la UNESCO al afirmar que “los niños aprenden mejor en la lengua que conocen mejor”. Como señala en el informe *English language and medium of instruction in basic education in low and middle-income countries: a British Council perspective*:

*“Cuanto más tiempo se utiliza la primera lengua o la más familiar en la enseñanza y el aprendizaje, generalmente mejores son los resultados educativos, incluida la competencia en otros idiomas; por el contrario, una política de solo en inglés o un paso temprano al Inglés como Medio de Instrucción (IMI) perjudica la capacidad de lectura y los resultados de aprendizaje a largo plazo.” (Simpson, 2017)*

#### ■ El caso del PBCM: el informe de Carro, Anghel y Cabrales

Jesús Carro, Brindusa Anghel y Antonio Cabrales son los autores de un relevante estudio en el que se analizan los resultados obtenidos en la prueba CDI (Conocimientos y Destrezas Imprescindibles) por las primeras promociones de alumnos madrileños que habían cursado el PBCM durante la primaria. Las conclusiones, con una amplia repercusión en la prensa, señalan un efecto negativo claro, “cuantitativamente sustancial”, sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés, en contraste con las asignaturas que se enseñan en español (matemáticas y lectura) en la que el efecto no es “significativamente diferente de cero”.

Este resultado negativo en la asignatura enseñada en inglés aparece, sobre todo, en aquellos alumnos cuyos padres tienen un menor nivel educativo:

*Dos aspectos de los resultados son particularmente importantes debido a sus potenciales implicaciones políticas. El primero es que los efectos negativos se concentran en los hijos de padres con menos estudios. (Anghel et al, 2012: 29)*

La investigación también ponía de relieve el coste sobre el aprendizaje que conlleva el programa:

*Estos alumnos y profesores están haciendo un esfuerzo adicional por el hecho de tener que enseñar y aprender las materias en un idioma que no es el suyo. Tienen que dedicar más tiempo y esfuerzo al aprendizaje del inglés, lo que puede afectar al aprendizaje de los contenidos específicos de materias como Ciencia, Historia o Geografía. (UCIIM, 2016)*

*En definitiva, la conclusión es que, realmente, no hay almuerzo gratis: o el aprendizaje de las asignaturas que se enseñan en inglés se ve afectado o el aprendizaje del inglés en sí no es muy bueno. (Anghel et al, 2012-2013: 3)*

La investigación, al ver el cambio en el tipo de población que asiste a los centros del PBCM, plantea como explicación el hecho de que las familias entienden que el PBCM complica el acceso a los contenidos para muchos alumnos y como consecuencia, se hace necesario proporcionar un apoyo externo, bien sea en el propio entorno familiar, bien en academias o clases particulares. Por lo que determinadas familias no optan por ese modelo.

Los autores acaban con la recomendación de posponer el PBCM a la educación secundaria para evitar los efectos negativos:

*Finalmente, como mencionamos en la Introducción, el hecho de que Admiraal, Westhoff y de Bot (2006) no encontrarán ningún efecto de un programa similar en educación secundaria en Holanda abre la pregunta adicional sobre cuál es la mejor edad para introducir este tipo de programas". (Anghel et al, 2013: 90)*

## ■ **En resumen**

Es previsible que sólo accedan a un conocimiento realmente "bilingüe" del mundo científico aquel alumnado procedente de familias con un contexto socioeducativo alto que compensen, desde casa, la desigualdad introducida por la escuela. El alumnado procedente de entornos socioeconómicos más desfavorecidos cuyas familias no tienen la capacidad de remediar la pérdida provocada por la escuela está abocado a sumergirse en las lagunas del desconocimiento: ni aprenderán inglés ni aprenderán ciencia ni aprenderán a pensar.

Además, se están minusvalorando los costes sobre el aprendizaje de los niños vulnerables y el aumento de la dificultad que plantea el PBCM (dislexia –dada su mayor incidencia en una lengua opaca como el inglés–, dificultades de aprendizaje, retrasos madurativos, TEL, entornos desfavorecidos...).

## **PNL aprobada por la asamblea**

La grave situación descrita sobre los efectos del PBCM es compartida por buena parte de la Comunidad Educativa. Sindicatos, asociaciones de madres y padres, partidos y diferentes colectivos han formulado desde el inicio de su aplicación preocupaciones en esta línea. Preocupaciones a las que desde Acción Educativa hemos aportado el apoyo de los datos y la evidencia.

Pero esta situación no se podrá solucionar más que desde el compromiso político de los partidos con representación en la Asamblea de Madrid. De ahí la extrema importancia de la enmienda transaccional a la Proposición No de Ley 210/17 RGEF 13282 aprobada en el mes de abril de 2018 por los Grupos Parlamentarios de Podemos, PSOE y Ciudadanos, con el siguiente contenido:

- ✘ Iniciar un estudio en profundidad del Programa Bilingüe, consensuando la metodología y contenido con la participación de la comunidad educativa, que aborde los efectos del Programa y aporte conclusiones

relacionadas con su adecuación, pertinencia y consecuencias tanto en el ámbito familiar, social y desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, así como una comparativa con otros modelos de enseñanza bilingüe.

- ✘ Desarrollar una evaluación con medios públicos y con base pedagógica que permita conocer las implicaciones del Programa Bilingüe y que no se limite a cuantificar los niveles de conocimientos individuales del alumnado. Tras la evaluación se realizarán propuestas de reorientación, mejora o modificaciones del Programa Bilingüe en el plazo de 6 meses, consensuadas con la comunidad educativa.
- ✘ Asegurar que cada decisión relacionada con la ampliación del Programa Bilingüe a nuevos centros y nuevas etapas se realizará a partir de un análisis con criterios pedagógicos, sociales e inclusivos, que analice la oferta ya existente, y que sea público con anterioridad para su debate con la comunidad educativa.
- ✘ Hacer un Plan de Lenguas Extranjeras donde, partiendo de las recomendaciones de la UNESCO y otras instituciones internacionales, se valore que lenguas introducir, en qué orden, en qué cursos y con qué modalidad de enseñanza.
- ✘ Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza de lenguas extranjeras con las medidas de apoyo y de refuerzo educativo necesarias a todos los centros, independientemente de la modalidad, para asegurar que todo el alumnado termine su educación obligatoria con el manejo, al menos, de una lengua extranjera.
- ✘ Buscar fórmulas que permitan procesos de aprendizaje globalizados y promover el acercamiento a la cultura del país o región al que pertenece la lengua o lenguas que sean objeto de estudio.

## Nuestras propuestas

Esta PNL recoge la mayoría de las propuestas realizadas por Acción Educativa, pero queremos insistir en la necesidad de hacer una moratoria en el PBCM porque consideramos que es un elemento tóxico en el sistema educativo que debe ser corregido y sustituido por un verdadero Plan de Lenguas que tenga como objetivo el conocimiento de las culturas como base y fundamento del encuentro social y la convivencia pacífica.

- **Moratoria** del Programa Bilingüe.
- **Estudio** independiente consensuado y controlado por los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- **Recuperar** el nº de horas de aprendizaje en la **lengua materna** siguiendo las recomendaciones de la UNESCO.
- Valorar la **diversidad lingüística** como elemento enriquecedor para el conocimiento y el encuentro de las diferentes culturas.
- **Plan de Lenguas Extranjeras** que tenga en cuenta y valore las lenguas cooficiales, las de las poblaciones que vienen a vivir en nuestro entorno social y las de la Unión Europea.
- **Democratizar** el sistema eliminando cualquier agrupación o itinerario segregador
- Medidas de **apoyo y de refuerzo educativo** para garantizar el éxito de todas y todos en los procesos de aprendizaje y de inclusión.
- **A2 del MCER para inicio asignaturas AICLE** respetando que este programa está previsto para secundaria y aplicándolo de una manera ajustada al principio de una educación experiencial y no memorística asegurando el **aprendizaje de los contenidos en ambas lenguas.**
- **Formación adecuada del profesorado** para abordar el aprendizaje y manejo fluido de las lenguas.



- Garantizar que el programa de lenguas favorece procesos de aprendizaje **globalizados**.

A lo largo de estos dos últimos años hemos podido constatar que estas propuestas están alcanzando un gran consenso en la Comunidad Educativa, haciéndose eco de ellas algunas organizaciones políticas y sociales. Sería deseable que en un futuro cercano pudieran ser tenidas en cuenta para avanzar en un sistema educativo más inclusivo, democrático, científico y creativo que favorezca la convivencia dentro y fuera de los centros.

**Grupo de trabajo de Acción Educativa:  
Análisis del impacto educativo y social del PBCM**

**Bibliografía** (para acceder a la bibliografía referenciada en el artículo animamos a acudir al informe).

Acción Educativa (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Asociación Acción Educativa. <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>

Carro, J. M. Cabrales, A. Anghel, B. (2012) Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. Working Paper 12-14 Economic Series May, 2012.

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. En *La educación en España. Una visión académica* (Coordinado por Cabrales, A. y Ciccone, A.) Ed. Fedea.

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years: Literature review*. Publicación comisionada por la UNESCO. UNESCO.

Charbonnier, D. y Goursolas, J. M. (2014). *Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège. Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Consejo de Europa (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive. Document de synthèse*. Consejo de Europa.

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político*. Editorial Complutense.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018) Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 2018, vol. 11, n.o 1 pp. 37-58.

Simpson, J. (2017). *English language and medium of instruction in basic education in low- and middle-income countries: a British Council perspective*. British Council.

UCIIM (2016) Un estudio en el que participa la UC3M analiza el impacto de la educación bilingüe en Primaria (Página web). Universidad Carlos III de Madrid.

# Enseñar a convivir o a consumir: solo en tres letras está la diferencia

Algunas reflexiones sobre administración y convivencia en educación

---

**Asunción Vega y Patxi Sanjuan**  
Navarra



**Asunción Vega Osés.** Doctora en Psicología. Psicóloga clínica y psicopedagoga. Ha sido asesora de convivencia en el Departamento de Educación de Navarra y orientadora educativa en todos los niveles educativos. Actualmente es orientadora educativa en CIP Politécnico de Estella-Lizarrá, y profesora asociada de la Universidad Pública de Navarra.

**Contacto:** [mvegaose@educacion.navarra.es](mailto:mvegaose@educacion.navarra.es)



**Patxi Sanjuán Villafranca.** Maestro y orientador jubilado. Trabajó en todos los niveles educativos y en la Asesoría para la Convivencia del Departamento de Educación de Navarra.

**Contacto** [psanjuav@educacion.navarra.es](mailto:psanjuav@educacion.navarra.es)

## Resumen

Convivencia. Personas. Centros educativos. Administración. ¿Qué tipo de convivencia queremos? A la hora de planificar la enseñanza de la convivencia es imprescindible pensar en el tipo de persona que queremos educar.

Una administración que dice valorar la convivencia, o contempla recursos o no dice la verdad. Es necesario dar a la convivencia un lugar preeminente en la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado.

## Palabras clave

Convivencia, conflictos, plan de convivencia, recursos para la convivencia, políticas de convivencia.

## Introducción

Sería interesante, primero, ponerse de acuerdo en qué entendemos por convivencia. Tras muchos años de docencia primero, y orientación y asesoría para la convivencia después, cada vez cuesta más dar una definición en la que todos estemos de acuerdo. Hace ahora unos años elaboramos un borrador de decreto sobre convivencia, en aquel momento parecía estar claro de qué estábamos hablando pero descubrimos con sorpresa que no todo el mundo hablaba de lo mismo.

## Convivencia y educar la convivencia

¿Qué entendemos por convivencia? Y, sobre todo ¿Qué entendemos por educar la convivencia? Repitiendo el título de nuestro amigo y mentor Manuel Segura, hasta podríamos decir que “enseñar a convivir no es tan difícil”, sin embargo la realidad es muy terca. Muy difícil debe ser si no lo estamos consiguiendo o si, como dicen los medios de comunicación hasta el aburrimiento, la convivencia entre los jóvenes se está deteriorando rápidamente. Dijo también Manuel que un árbol que cae mete más ruido que un bosque que crece, pero, si nos dejamos convencer por lo que se transmite en noticieros y periódicos, hasta dudamos de que nuestro bosque siga creciendo.

Cuando sometimos a revisión exhaustiva, previa a su aprobación aquel borrador de decreto, vimos que todo el mundo era poco para, desde los distintos puntos de vista, mover tijeras y rotuladores e ir cambiando artículos y conceptos. Aquel borrador había sido escrito tomando como referencia el llamado modelo integrado de gestión de la convivencia desde una idea de convivencia en positivo. Curiosamente, unas y otros decidieron quitar palabras como “sanción” o “medida disciplinaria” (concepto aceptado en el artículo 132 de la LOE). Nada que decir de palabras como “castigo”. Este lenguaje fue proscrito y, sin embargo, en aquel decreto, los aspectos punitivos cobraron mucha más fuerza que los relacionales que quedaron para una orden

posterior. Así que se decidió llamar “medidas educativas” a castigos, sanciones o medidas disciplinarias... Recuerdo en este momento la madre de un quinceañero de tercero que había sido expulsado (tampoco es esta la palabra políticamente correcta pero fue eso, una expulsión) durante 15 días, que vino preguntando qué significaba eso de “medida educativa” y qué tenía que ver con ponerle el hijo en casa. Tratamos entonces de hablar de medidas educativas disciplinarias y reparadoras, dando así cabida tanto al aspecto punitivo como al relacional e intentando llamar a las cosas por su nombre.

¿Qué tipo de convivencia queremos? ¿La de orden, respeto, autoridad y prietas las filas? Esto nos lleva a otras preguntas: ¿Qué tipo de persona tenemos en el horizonte? ¿Qué tipo de ciudadanía futura queremos? ¿Gente sumisa o insumisa?, ¿Consumidores o ciudadanos?, ¿Gentes del sálvese quien pueda o ciudadanía crítica y colaboradora? ¿Ciudadanía consciente de sus derechos y deberes, solidaria y convencida de su ser comunidad y de su capacidad de mejorar el mundo en el que le toca vivir? ¿Chicas y chicos capaces de trabajar en equipo de manera competente o solo competitiva? ¿Mujeres y hombres conscientes de sus habilidades y que sepan ponerlas al servicio de la comunidad? ¿Chicos y chicas que acepten su realidad diversa y se edifiquen desde esa aceptación? ¿Hombres y mujeres que sepan convivir aceptando diferencias ideológicas y religiosas o que sigan imponiendo las propias? ¿Personas del aquí y ahora o personas cuya ciudadanía es el mundo? Según sea la respuesta que vayamos dando a estas preguntas será tanto la acción educadora como la convivencia que promoveremos. Esto nos lleva a reflexiones personales y de equipo.

Explícita o implícitamente, cada ideología política va a tener su concepción diferente de “ciudadano”. Seguimos preguntando, ¿Qué tipo de personas queremos? ¿Las que busquen

conservar lo que fue y crean que cualquier tiempo pasado fue mejor o, una ciudadanía esperanzada que promueva relaciones cada vez más positivas desde la aceptación incondicional de la misma dignidad y la inclusión de todas las personas? ¿Tal vez mujeres y hombres responsables, críticos y competentes capaces de cambiar el mundo que les rodea haciéndolo más humano para las personas actuales y para las futuras? ¿Para las personas que vienen de tierras lejanas a intentar realizar entre nosotros sus proyectos vitales o solo para ese lacerante “los de aquí?”.

### **Educar la convivencia en los centros educativos**

Una vez hubiéramos aclarado lo precedente, que no parece tarea fácil, podríamos pensar en cómo implementar los medios procedentes en los centros educativos. Evidentemente, no es, precisamente, que este tema ocupe un lugar preferente en las agendas de nuestros representantes, que ni siquiera se muestran interesados o capaces para afrontar sus propios problemas de convivencia, dando a la población ejemplos tan lamentables.

La convivencia cruza por todas las actividades y proyectos de un centro educativo y se extiende fuera de él, tiene que ver con la topografía y mobiliario de aula y patio, con las actividades académicas y lúdicas, con los métodos de trabajo, con los horarios y, por supuesto, con los recursos. Pero, también tiene que ver, y mucho, con el nivel de relaciones que establecen las personas adultas que rodean a los niños, niñas y adolescentes entre sí y, muy especialmente, los educadores y educadoras. Según sean estas relaciones serán las que promoveremos en los alumnos, alumnas y sus familias. Decir que los niños y niñas aprenden de los modelos que tienen cerca no parece ser necesario aquí. ¿Puede enseñar a convivir quien no sabe convivir o, por diversas circunstancias temporales o permanentes, no puede? ¿Puede enseñar a afrontar los conflictos quien por las

razones que sea no los afronta de manera justa y eficaz?

“ *La convivencia cruza por todas las actividades y proyectos de un centro educativo y se extiende fuera de él.* ”

La administración debería dar a la convivencia y su enseñanza la importancia que tiene; como mínimo, tanta como a cualquiera de las materias, tan programadas y encorsetadas. Año tras año se discute sobre si tal o cual asignatura debe entrar o no en el llamado currículum, como la Filosofía del quita y pon, pero del tema de educar para la convivencia ni siquiera se habla, aunque siempre se dé por supuesto. Y cuando en educación, como en todo, se da algo por supuesto ocurre que no ocurre nada, o sea, no se dota, ni se promueve.

“ *Del tema de educar para la convivencia ni siquiera se habla, aunque siempre se dé por supuesto. Y cuando en educación, como en todo, se da algo por supuesto ocurre que no ocurre nada, o sea, no se dota, ni se promueve.* ”

En la escuela, con consciencia o sin ella, se enseña a convivir. Si se hace conscientemente, si podemos pensarlo y lo trabajamos previamente, tenemos mejores posibilidades de enseñar a convivir bien, de promover una convivencia que no solo consiga que las personas sumen sus aportes sino que los multipliquen, podemos conseguir un ambiente con elementos de cohesión positivos que empuje a los miembros de la comunidad educativa a sacar de sí mismos lo mejor que tienen. Por el contrario, si no pensamos, si carecemos de recursos temporales o personales, si no tenemos claro qué tipo de persona queremos educar, seguramente la convivencia que “enseñemos” no será tan interesante. La enseñanza de la convivencia debe

ser programada y previamente pensada con mucho cuidado y, evidentemente, esto requiere de esos recursos temporales y personales. Una administración que dice valorar la convivencia y su enseñanza, o contempla recursos así como formación del personal o, simplemente, no dice la verdad.

## Formación en convivencia del profesorado

Formación inicial del profesorado, formación en grado y postgrado, ¿Cómo podemos enseñar a convivir? ¿Qué tipo de relaciones queremos que se establezcan entre los alumnos –chicos y chicas- que acompañe? ¿Qué tipo de persona me gustaría formar? ¿Qué es lo que se promueve con una acción u otra o incluso con una inacción? ¿Qué influencia pueden tener mis emociones en el aprendizaje de mis alumnos y alumnas y, concretamente en el afrontamiento de los conflictos y en la propia gestión de sus emociones? ¿Cómo se gestiona una convivencia positiva en los centros? Sería muy importante que la formación de los futuros profesionales de la educación diera un trato preferencial a estos temas, aunque fuera en detrimento de algunos temas más burocráticos que educativos. Estamos convencidos de que, en un espacio corto de tiempo, enseñar a convivir va a ser el aspecto prioritario en nuestro hacer profesional: “Los maestros, las profesoras enseñan a convivir”, entre otras cosas, porque fuera se está produciendo “la gran dimisión” dejando este importante aspecto educativo en manos de aparatos cuadrados más o menos grandes que piden poco del usuario.

Formación permanente del profesorado. Es necesario que el profesorado pueda contrastar sistemáticamente, como hacen todas las profesiones serias, con otros colegas lo que le funciona y no le funciona, es necesario que la administración promueva y fomente el intercambio de experiencias educativas pero, sobre todo experiencias de convivencia positiva y

metodologías que la promueven. Nada que decir de la importancia de tener espacios y tiempos para ir dando respuestas a las distintas situaciones que se nos van dando en los centros. ¿Cómo canalizar con agilidad cualquier aspecto relacionado con la convivencia por los equipos docentes, cuando resulta tan difícil que el profesorado puedan coordinarse de forma ágil y eficaz?

“ *Es necesario que el profesorado pueda contrastar sistemáticamente con sus colegas lo que le funciona y no le funciona, es necesario que la administración promueva y fomente el intercambio de experiencias de convivencia positiva*

Hay un factor que deberíamos tener también en cuenta, esta profesión desgasta, nos consta, porque lo vemos día a día en nuestros centros educativos. El profesorado, sobre todo el más implicado, se va quemando poco a poco y necesita tanto apoyo profesional como emocional, acompañamiento que le ayude tanto a reconocer su estado y a adoptar medidas de protección para su propio bienestar y, como consecuencia, para un mejor desempeño de su profesión; cuanto a ir buscando cada día nuevos aspectos metodológicos que, desde la investigación y el trabajo diario, hagan que los aprendizajes se produzcan cada vez mejor. Tengamos en cuenta que el factor desencadenante de este malestar parece ser los problemas de convivencia. Este acompañamiento debería hacerse de forma individual, pero también en equipo. Sabemos que la situación emocional del profesorado tiene una incidencia directa en lo que hace en aula y en cómo lo hace pero, muy especialmente, en cómo gestiona y educa tanto la convivencia como la competencia de desarrollo personal de los alumnos y alumnas que le son encomendados.

Implicar a las familias en la tarea de las escuelas. No sirve de nada trabajar las competencias social y de desarrollo personal en los centros educativos



si no hay una correlación directa con lo que se hace en casa o en los otros lugares en los que se mueve la gente joven (deporte, tiempo libre... calle). ¿No estaremos dejando demasiado solos a los centros educativos?

## La implicación de las administraciones

Implicar a otras administraciones en la colaboración con los centros educativos podría llevarnos a reducir drásticamente la “necesidad” de medidas excluyentes, promover, entre todos, campos de acción en los que chicos y chicas que han errado o que necesitan una corrección, puedan aportar lo mejor de ellos mismos a la sociedad y recibir de ésta las posibilidades de reparación que necesitan. Todas las entidades públicas y privadas deberían implicarse con las instituciones educativas en la tarea necesaria y apasionante de colaborar para la corrección de conductas perjudiciales para la convivencia. Sabemos, por experiencia, que las expulsiones no sirven más que para generar resentimiento y, si acaso, para dar un poco de tranquilidad temporal tanto al profesorado como al alumnado. ¿Por qué siguen aplicándose? ¿Y si, definitivamente, sustituyéramos esas expulsiones por los servicios a la comunidad? Importante pues una coordinación de entidades que facilite esta tarea.

La administración debe marcar las líneas de acción pero siempre dejando en manos de los equipos de profesionales la concreción. Sería razonable considerar que las y los profesionales de la educación son gente universitaria, esto es, gente capaz de diseñar, aplicar y evaluar, no solo de ejecutar lo que otras personas dicten. En este sentido se promovió hace años la implantación de los planes de convivencia en los colegios e institutos. Sospechamos que muchos de esos planes pasaron a engrosar los montones de papeles del cajón. Evidentemente, no se trata de hacer planes y guardarlos en archivos para presentarlos. El plan de convivencia debe ser un documento vivo, conocido por la comunidad educativa, evaluable y modificable, referente claro

para la gestión y enseñanza de la convivencia. Estos planes deben contemplar la evaluación de lo hecho durante el año y asentar sobre los resultados las líneas de acción preferentes para los cursos próximos. Estas evaluaciones de la convivencia en los centros deberían ser tenidas en cuenta por la administración en igualdad de condiciones, al menos, que otras evaluaciones que se hacen en los centros. Como en todo lo que hacemos en educación, la evaluación, tanto interna como externa debe llegar a la convivencia y su enseñanza. Y no olvidemos que evaluamos para hacer las cosas mejor. En este caso evaluamos para tener un mejor clima de centro y para en este clima seguir educando ciudadanas y ciudadanos.

No se trataría tanto de promover programas de convivencia cerrados y concretos (Igualdad, bullying, alumnado ayudante, mediación, círculos de convivencia...) cuanto de que el profesorado los conociera y decidiera por cuáles de ellos se inclina en función de sus necesidades, o, mejor, que fuera él quien los planteara y aplicara. No se trataría, sobre todo, de legislar o promover acciones tras escándalos o demandas de la calle, por más sonoros que fueran, sino de pensar de manera reposada y decidir qué es lo que necesitan nuestros alumnos y nuestras alumnas, ahora y de cara al futuro.

“ *(Se trata) de pensar de manera reposada y decidir qué es lo que necesitan nuestros alumnos y nuestras alumnas, ahora y de cara al futuro.* ”

Se debe retomar las comisiones de convivencia de los centros educativos, comisiones con carácter proactivo, la administración debería dedicar muy especial cuidado para evitar que estas comisiones de centro se convirtieran, volviendo a modelos anteriores, en comisiones de disciplina, meros elementos del sistema punitivo. Esta comisión debería tener como función la dinamización de la

enseñanza de la convivencia y el cuidado y promoción de una convivencia positiva a todos los niveles del centro. ¿Observatorio de la convivencia del centro? ¿Observatorio de la convivencia del pueblo? ¿De la provincia? Volvemos a pensar en recursos.

Está claro que todas las personas trabajadoras – mujeres y hombres- trabajan mejor en ambientes cordiales en los que comparten misión. Esto es especialmente importante en la educación, y, por supuesto, en la educación de la convivencia. Una buena línea de trabajo sería promover y cuidar las relaciones que se establecen en los claustros, un claustro compactado, que comparte misión y objetivos y que sueña con los avances de sus alumnas y alumnos es un claustro con gran potencial creativo. Un claustro que cuida las relaciones humanas de sus componentes no solo suma sino que multiplica. Fundamental cuidar al profesorado. Este tema nos llevaría también a pensar sobre los grandes porcentajes de profesoras y profesores que cambian en los centros públicos cada año. Evidentemente la administración podría o debería promover acciones directas de acompañamiento a claustros con el objetivo de mantener entre ellos unas relaciones cordiales y profesionalmente enriquecedoras y apostar por claustros cohesionados. Un tema, frecuente generador de tensiones, es la adjudicación de tutorías, en este sentido deberíamos pensar que la tutorización del alumnado es fundamental pero, que tal y como se está ordenando es un trabajo que pivota solo sobre determinados profesores o profesoras y que, demasiado frecuentemente las tutorías supuestamente más complicadas, se adjudican a profesionales nuevos y no siempre con mucha perspectiva de continuidad en el centro. Este tema debe ser tenido en cuenta dada la importancia que el profesorado tutor tiene en el acompañamiento, especialmente de los grupos. Tal vez se pudiera trabajar la tutoría compartida en el sentido de repartir los seguimientos que se hacen de los alumnos y alumnas de manera

individual. Esto mejoraría los seguimientos y descargaría la tarea del tutor del grupo.

*“ (...) promover y cuidar las relaciones que se establecen en los claustros, un claustro compactado, que comparte misión y objetivos y que sueña con los avances de sus alumnas y alumnos es un claustro con gran potencial creativo.*

Insistimos, todo esto requiere recursos, tiempo, momentos para la reflexión, esto vale dinero y, lamentablemente, hasta ahora, ninguna de las leyes (en el fondo sólo se ha tratado de cambios cosméticos) que nos ha tocado ir aplicando desde la llegada de la democracia, ha contemplado la convivencia como debe ser contemplada... Es necesario tener en cuenta que la gestión de conflictos, por ejemplo, requiere tiempo, incluso si el método ha de ser el simple arbitraje, que la aplicación en exclusiva de modelos punitivos hace que la convivencia resulte mal educada y no funcione, y que trabajar desde compromisos, mediaciones, reflexiones y mejoras requiere mucha coordinación y muchos acuerdos y que para llegar a ellos hay que dotar y gestionar tiempos y personas. Podemos también hacer referencia a la necesaria coordinación frecuente de los equipos docentes, lamentablemente hoy las únicas coordinaciones establecidas son las que tienen que ver con las calificaciones. La prisa y el “mandato del timbre” son muy malos consejeros para una buena gestión de la convivencia. La educación requiere reposo y distancias cortas, conversaciones en grupos y entrevistas orientadoras, requiere personas, tiempos y lugares adecuados.

Nada que decir de la necesaria implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente alumnas y alumnos, desde las más pequeñas niñas y niños hasta los bachilleres casi adultos y, por supuesto sus familias. ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo promoverlo desde la administración?

Sabemos, también que hay metodologías que promueven el aprendizaje de la convivencia mejor que otras, trabajo cooperativo, proyectos, aprendizaje servicio solidario... Cada vez son más los centros que se mueven cómodamente en estos campos. No estaría de más una apuesta decidida de las administraciones en la promoción de estas metodologías, volvemos pues a la formación y dotación de recursos...

### **La convivencia también más allá del centro**

La convivencia se va concretando también en campos externos a la escuela aunque relacionados con ella, muy especialmente en poblaciones medianas y pequeñas. Sería necesario que las administraciones hicieran una apuesta decidida por la formación de todas las personas que tienen algo que ver con la juventud: entrenadoras, árbitros, clubs deportivos, asociaciones de tiempo libre, movimientos juveniles... La formación de estos adultos próximos y positivos debería ser promovida y protegida.

Consideramos muy importante promover la participación y compromiso social, en este sentido, deberíamos cuidar y promover el voluntariado a todos los niveles, voluntariado en todos los campos e implicación social en todas las edades.

Por fin, una referencia a las nuevas tecnologías, concretamente al tratamiento que los centros educativos deben dar al uso de teléfonos

celulares. Tal y como van las cosas no parece que estos aparatos estén aportando gran cosa a la mejora de la competencia social cuando son usados en horarios escolares. ¿Cómo puede la administración facilitar las cosas para que los centros no tengan que dedicar tanta energía para que estos aparatos no sean utilizados de manera tan incorrecta y generadora de conflictos en los centros educativos?

Hemos estado pensando, a lo largo del artículo, en un determinado tipo de personas, personas que convivan desde la cercanía, desde la presencia, personas capaces de afrontar de manera conjunta y eficaz los retos –todos, no solo los que en cada momento se convierten en moda- que esa convivencia plantea día a día. Personas activas, críticas e implicadas en la sociedad que les tocará vivir y promotoras de relaciones positivas y justas. ¿Interesa realmente esto? ¿O sólo nos interesa educar gente consumidora, cuyo único sentido de vida sea consumir y seguir consumiendo, buscar trabajo y seguir buscando, trabajar y seguir trabajando? De eso se trata de convivir o consumir... dos palabras diferenciadas por solo tres fonemas ¿Habla la administración este idioma?

“ *Personas activas, críticas e implicadas en la sociedad que les tocará vivir y promotoras de relaciones positivas y justas. ¿Interesa realmente esto?* ”

# Políticas educativas de convivencia en la Ciutat de L'Hospitalet

Àrea de Educació, Àrea de Seguretat, Convivència i Civisme

Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat

<http://www.l-h.cat/#>



Ajuntament de L'Hospitalet



## Resumen

Desde las áreas de Educación, Seguridad, Convivencia y Civismo del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat se impulsan las políticas educativas de convivencia, entendida ésta como el elemento básico para la igualdad de oportunidades, y para el éxito ciudadano, individual y colectivo. El trabajo en red es la manera de conseguirlo.

## Palabras clave

Convivencia, políticas educativas, trabajo en red, ciudad educadora, mediación comunitaria, ApS.

## Introducción

Las políticas educativas sobre convivencia en L'Hospitalet de Llobregat, se enmarcan en los principios de *"el derecho a la ciudad educadora, el compromiso de la ciudad y al servicio integral de las personas"*, de la carta de Ciudades Educadoras.



L'Hospitalet de Llobregat  
Ciutat Educadora

Parten de dos ideas fundamentales que inspiran las diferentes acciones:

- ✘ La convivencia es un elemento básico para la igualdad de oportunidades, y para el éxito ciudadano, individual y colectivo. Tenemos el convencimiento de que todo lo que pasa dentro de un centro educativo se refleja en el entorno y que la mejora de la convivencia en las aulas y en los centros influye positivamente en la comunidad y, a la vez, mejora el rendimiento escolar.

✘ La implicación, en la mejora de la convivencia, de todos los colectivos y agentes socioeducativos de la ciudad, es fundamental. El trabajo en red es la manera de conseguirlo.

“ *La convivencia es un un elemento básico para la igualdad de oportunidades y para el éxito ciudadano, individual y colectivo.* ”

En nuestra ciudad se desarrolla el Plan educativo de Entorno<sup>1</sup> (PEE) desde hace 12 cursos. Los Planes educativos de Entorno, impulsados por las administraciones locales y el Departament d'Educació, son una propuesta educativa que quiere dar respuesta a las múltiples necesidades de la nuestra sociedad mediante estos instrumentos que coordinan y dinamizan la acción educativa en los diferentes ámbitos de la vida de los niños y niñas y adolescentes. En L'Hospitalet este plan tiene, entre otros elementos clave, la convivencia como eje fundamental de actuación y se desarrolla en 5 distritos de la ciudad como estrategia integrada y comunitaria para la cohesión, la interculturalidad y el éxito educativo.

### **Trabajo coordinado, trabajo en red**

Los proyectos dirigidos a la comunidad educativa se han erigido como un ámbito de actuación clave y estratégico, en coherencia con todo lo expuesto anteriormente, y se han impulsado gracias al trabajo coordinado entre el Área de Educación, el Área de Seguridad Convivencia y Civismo, el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) y los propios centros educativos, con los que nos une los objetivos

<sup>1</sup> [Plan Educativo de Entorno](#)

de contribuir a una ciudadanía activa y responsable que gestione autónomamente sus conflictos, promover el fortalecimiento de los valores y vínculos comunitarios y avanzar hacia una mayor cohesión y transformación social.

Siendo la intervención y la mediación en la gestión de los conflictos de convivencia entre ciudadanía uno de las principales ámbitos de actuación, desde hace 12 años, en este último mandato 2015-2019, además, se ha puesto especial relevancia, en impulsar de manera transversal un enfoque preventivo e inclusivo, a todas las políticas de Convivencia y Civismo. Éstas, constituyen el eje fundamental desde el que se promueve la mejora de la cohesión social en la ciudad y los barrios, y siempre que sea posible, con la implicación de la ciudadanía y la red de entidades.

“ *La intervención y la mediación en la gestión de los conflictos de convivencia entre ciudadanía son uno de las principales ámbitos de actuación.* ”

### **Políticas educativas de convivencia**

Dentro de este marco, las diferentes políticas educativas de convivencia que se han impulsado podríamos considerarlas integradas dentro de algunos de los siguientes 3 ejes de actuación.

1. **La sensibilización y formación** para promover la mejora de la convivencia, el fortalecimiento de los valores y vínculos comunitarios y el respeto a la diversidad, favoreciendo así, la cohesión social en la ciudad y barrios y promoviendo el sentimiento de pertenencia a la comunidad



2. La **co-responsabilización de los miembros de la comunidad educativa en la gestión de sus propios conflictos**, a través del diálogo, promoviendo su empoderamiento y reconocimiento mutuo.

3. El **fomento del valor del civismo**, la vecindad, el cuidado del entorno y el respeto al espacio público dentro del compromiso con el medio ambiente y la sostenibilidad.

## Proyectos y acciones destacadas de los ejes de actuación

En relación a la política de sensibilización y formación para promover la mejora de la convivencia, el fortalecimiento de los valores y vínculos comunitarios y el respeto a la diversidad, favoreciendo así, la cohesión social en la ciudad y barrios y promoviendo el sentimiento de pertenencia a la comunidad, desde el ayuntamiento de L'Hospitalet se desarrollan los proyectos siguientes:

### ✘ El servicio de mediación comunitaria

Desde su creación el año 2006, se ha consolidado como uno de los recursos esenciales que promueve la mejora de la convivencia en la ciudad. Actualmente, en L'Hospitalet, la mediación es el instrumento más utilizado para gestionar conflictos. Esto ha contribuido y contribuye a la paz social, a la cohesión social y a la transformación de las relaciones, entendiendo los conflictos como oportunidades. En la actualidad se dispone de una red de profesionales, ciudadanos y ciudadanas de la sociedad civil que actúan como “cómplices” y aliados que permiten abordar los conflictos con la participación de un número significativo de agentes de la comunidad, así como también tener conocimiento de los conflictos en su primer estadio.

Es lo que se llamamos “Red de Cómplices por la Convivencia”, que pretende prevenir y gestionar conflictos que afectan a la vida cotidiana de la ciudadanía. Para eso, se ha ido generando una red de alianzas y complicidades entre vecinos y vecinas, personal técnico, proyectos, servicios de otras administraciones y otras áreas municipales, que permite gestionar los conflictos y avanzarse a los mismos de una forma preventiva.

“ *Se ha ido generando una red de alianzas y complicidades entre vecinos y vecinas, personal técnico, proyectos, servicios de otras administraciones y otras áreas municipales, que permite gestionar los conflictos y avanzarse a los mismos de una forma preventiva.* ”

Este mismo enfoque preventivo aplicado a la ciudad es el que se ha impulsado en el trabajo con los centros educativos, aportando una “mirada mediadora” y nuestro conocimiento experto sobre la gestión de conflictos, y poniéndolos a disposición de los centros. Más concretamente se han puesto a disposición de la comunidad educativa herramientas y recursos para analizar los conflictos y, también, empoderarla para gestionarlos de forma positiva y autónoma. Para ello, se han llevado a cabo distintas acciones de sensibilización y de formación. Éstas, a menudo, se originan a raíz de la participación del servicio de mediación en las mesas transversales del municipio, y normalmente se enmarcan en proyectos compartidos con otros agentes del territorio. En este sentido el trabajo en red ha sido esencial para fortalecer vínculos y complicidades.

“ *El trabajo en red ha sido esencial para fortalecer vínculos y complicidades.* ”

### ✘ El Aprendizaje Servicio (APS)

En 2008 L'Hospitalet fue una de las ciudades piloto analizada por el Departament d' Educació de la Generalitat para observar los resultados de la aplicación del aprendizaje-servicio en la asignatura de Educación para la Ciudadanía en barrios con dificultades.

Dado que la experiencia fue muy positiva, las personas que en ella nos habíamos implicado decidimos consolidarla y ampliarla de manera colaborativa, para construir entre todas y todos una verdadera política pública de fomento del ApS, que fuera sostenible y basada en aprovechar lo que cada agente educativo y social podía aportar. Además, el alumnado favorece la transformación social y contribuyen a que l'Hospitalet sea una Ciudad Educadora.

“ (...) *construir entre todas y todos una verdadera política pública de fomento del ApS, que fuera sostenible y basada en aprovechar lo que cada agente educativa podía aportar.* ”

Para que esta política educativa sea posible, se crearon dos dispositivos:

- El primero el **Grupo Permanente ApS**, es el colectivo que lleva el timón del plan de actuación de cada curso en el ApS. Se reúne mensualmente y está compuesto por nueve personas, entre técnicos de la concejalía, Departamento de Educación de la Generalitat, profesorado, entidades

socioeducativas y del centro promotor de ApS de Catalunya.

- El segundo es el **Grupo Territorial ApS** un colectivo amplio de la comunidad educativa, unas treinta personas, entre las que hay representación de los centros educativos, entidades sociales y áreas del ayuntamiento. Este colectivo representa el conjunto de iniciativas ciudadanas que desarrollan aprendizaje-servicio. Se reúne dos veces al año para definir el plan de actuación



**Premio ApS 2017. Proyecto Cicerone**

L'Hospitalet también ha sido la ciudad coordinadora durante 4 años de la red de temática EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO HERRAMIENTA DE COHESIÓN TERRITORIAL, un grupo de trabajo integrado por los representantes de ayuntamientos pertenecientes a la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE) que tuvo por objetivo extender la metodología ApS en el territorio mediante la generación de sinergias y trabajo en red entre centros educativos, entidades y administración, priorizando el trabajo con estructuras de segundo nivel de las entidades y con organizaciones municipalistas (FEMP).

Este trabajo se tradujo en la elaboración de 8 guías prácticas sobre la metodología ApS que tienen por objetivos:

- ✘ Contar con estrategias concretas, prácticas y contrastadas.
- ✘ Conseguir una visión de conjunto de las experiencias ApS del municipio
- ✘ Establecer alianzas con los colectivos que están impulsando el ApS a nivel estatal y autonómico, para aprovechar recursos y estrategias
- ✘ Normalizar la práctica del ApS en el territorio, reconociendo y poniendo en valor las experiencias que ya se están llevando a cabo.

## Referencias

Proyecto educativo de la Ciutat de L'Hospitalet.  
[http://www.l-h.cat/educacio/260801\\_1.aspx](http://www.l-h.cat/educacio/260801_1.aspx)



Servicio de mediación comunitaria

<http://www.l-h.cat/directori/detallEquipament.aspx?2XyJ2CHM-aq8NyYqazAZqazCFcahXB1jEUjWGaRu>

Red de centros educativos mediadores. Encuentro mayo 2018

<https://serveiseducatiu.xtec.cat/hospitalet/categoria/dinamitzacio/xarxa-de-centres-mediadors-de-lhospitalet/>

Aprendizaje servicio (ApS)

[http://www.l-h.cat/educacio/1244145\\_2.aspx](http://www.l-h.cat/educacio/1244145_2.aspx)

# Experiencia 1. **La unión hace la fuerza.**

## **I Congreso en coeducación y género**

### Perspectivas y retos de futuro para una educación en igualdad

**Yolanda García Fernández**  
Leganés



#### **Contactos:**

Yolanda García Fernández      [yolanda.g.fernandez@alumnos.uc3m.es](mailto:yolanda.g.fernandez@alumnos.uc3m.es)

#### **Resumen**

El pasado 27 y 28 de octubre se celebró en Madrid el I Congreso Internacional en Coeducación y Género en el Auditorio de la Universidad Carlos III de Madrid. Más de mil personas asistimos a este Congreso en el que durante dos días hemos tenido la oportunidad de profundizar en los contenidos coeducativos con los que trabajar en las aulas para impugnar desde ellas la desigualdad. Hemos compartido materiales, ideas y hemos escuchado a las primeras espadas del mundo de la igualdad. Un Congreso en definitiva que “ha recargado las pilas” a las asistentes para incorporar de manera cotidiana en su día a día todas las propuestas compartidas entre todas mientras esperamos ya, expectantes, la fecha del II Congreso Internacional en Coeducación y Género. ¡Os esperamos!

#### **Palabras clave**

Congreso, Coeducamos, Convivencia, Coemoción, Skolae, Igualdad, Feminismo



## Introducción

El pasado 27 y 28 de octubre se celebró en Madrid el I Congreso Internacional en Coeducación y Género en el Auditorio de la Universidad Carlos III de Madrid. He tenido la suerte de ser una de las organizadoras de este Congreso junto a Marian Moreno Llaneza, la mejor maestra de ceremonias posible que mantuvo el ritmo del Congreso con un sentido del humor envidiable durante los dos días que ha durado el encuentro al que la Secretaria de Estado para la Igualdad, Soledad Murillo, definió como la fiesta de la audacia. La imagen de Carmen Alborch recientemente fallecida presidió la apertura de este recordándonos su propuesta para declarar el feminismo, patrimonio inmaterial de la humanidad. Durante estos dos días hemos tenido la oportunidad de profundizar en los contenidos coeducativos con los que trabajar en las aulas para impugnar desde ellas la desigualdad. Hemos compartido materiales, ideas y hemos escuchado a las primeras espadas del mundo de la igualdad. Figuras referentes de la coeducación en este país.

## Nuestro objetivo: la Coeducación

La coeducación, como bien define Marian Moreno Llaneza, no es sino educar a chicas y chicos al margen del género femenino o masculino, es decir, educarles partiendo del hecho de su diferencia de sexo, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo. No se debe confundir con escuela mixta, puesto que la experiencia nos dice que no basta con reunir en el mismo espacio a chicas y chicos para hablar de Coeducación. En el Congreso nos reunimos físicamente más de mil personas más las que nos siguieron por streaming, todas interesadas en coeducar, o lo que es lo mismo, educar en igualdad. Todas las asistentes coincidimos en la urgencia de retomar por parte de las administraciones, la formación permanente del profesorado como recurso imprescindible para aprender a educar en igualdad. Desde los Centros educativos se puede ayudar o entorpecer esta labor por el desconocimiento. Por lo que el profesorado en activo precisa acceder a una formación básica en igualdad para saber cómo implementarla en sus centros.





Si la formación permanente del profesorado es prioritaria, la obligatoriedad de la formación inicial es imprescindible. Las universidades, por lo general, no incluyen la perspectiva de género en sus asignaturas, ni la coeducación en sus programaciones. Son planes de estudios rancios y caducos. Y resulta que como Paqui Vega nos explicaba, aunque la gran mayoría del personal docente piense que no está obligado a ello, el marco legal vigente obliga por ley al profesorado a trabajar en las aulas en este sentido. Tanto, La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), que establece el marco normativo en materia de educación para todos los niveles educativos, como La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres o La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección contra la violencia de género, todas incorporan fines, normas, principios y valores que obligan por ley a educar en este sentido. Por tanto, cuando no coeducamos estamos educando en la desigualdad. Y estamos fuera de la ley.

Esta ingente tarea coeducativa no puede llevarse a cabo solo con la buena voluntad y el buen hacer del profesorado que trabaja en las aulas sin más apoyo que su propia determinación. Somos muchas las personas que trabajamos con ahínco por la igualdad. El Congreso nos ha sacudido de encima esa sensación de soledad que se siente a en muchos momentos cuando estamos trabajando en proyectos para nuestros centros y no vemos a nuestro alrededor más que caras largas, escépticas o indiferentes. La implantación del principio de igualdad en un centro educativo no puede ser labor de una sola persona sino una labor integrada de todos los miembros de la comunidad educativa. El intercambio de ideas y propuestas; de herramientas para trabajar la coeducación de manera cotidiana y sistemática en el aula puede realizarse en el marco de unas jornadas, seminarios o a lo grande como la explosión de sororidad que, como comunidad

educativa, hemos vivido en el Congreso generando alianzas y sinergias duraderas. Qué no estamos solas, nos lo recordaron Amparo y Marina Subirats, nuestras madres de la Coeducación que al alimón hicieron un repaso de su andadura coeducativa desde 1976 hasta la actualidad. Ellas que hace más de cuarenta años iniciaron el camino para liberar de machismo la escuela. Ellas que orgullosas nos pasan el testigo más activo para seguir trabajando por un mundo mejor porque la realidad nos muestra que no es posible la convivencia sin la Coeducación. Como Marina Subirats nos contaba la Coeducación no es sino una manera de ver y estar en el mundo, de vivir y de estar vivas.

“ *La Coeducación no es sino una manera de ver y estar en el mundo, de vivir y de estar vivas* ”

La educación para la igualdad contribuye a sentar unas bases sólidas para una convivencia en paz y en igualdad en un mundo donde no tengamos que enseñar a nuestras chicas a protegerse, donde puedan soñar sin miedo, soñar con lo que quieran ser sin limitaciones y lo más importante, soñar para conseguirlo, para hacerlo realidad. Una sociedad donde los varones, como nos decía Amparo Tomé, no aprendan que ser machitos sin emociones es el modelo para construirse como ser humano. Opinión que compartía Erik Pescador, que nos animaba a erradicar el modelo de varón competitivo al que están acostumbrados los chicos y a educarles en la ternura y la empatía. Los estereotipos que parecieran estar obsoletos siguen presentes en nuestras aulas. El modo de relacionarnos con el alumnado es distinto según hablemos con las chicas o los chicos. El tono y la gestualidad; los mensajes que enviamos con cada lección marcan diferencias entre ellos que van asumiendo naturalizadas y que terminan incorporando en su vida perpetuando la desigualdad de género.

Para la convivencia en el aula es imprescindible la coeducación sino estaremos invisibilizando posibles problemáticas sexistas a los que restaremos importancia alegando cosas de la edad o cosas de niños cuando lo que en realidad esconden estas situaciones es una socialización diferenciada que produce desigualdades en el aula y graves carencias emocionales en el alumnado.

Sabemos que el alumnado no nos llega a las aulas como una página en blanco, pero no por ello vamos a dejar que esos estereotipos se naturalicen en sus vidas. Isabel Menéndez nos propuso, a sabiendas del papel tan definitivo que juegan en la socialización, los medios de comunicación, la sociedad en general y la familia, herramientas como por ejemplo la regla de la inversión para combatir con sentido del humor los estereotipos con los que el alumnado llega a la escuela.

En este sentido, Chis Oliveira, especialista en género e igualdad afirma rotunda, si el profesorado no interviene, la inercia es muy poderosa y el modelo establecido es muy fuerte, coeducar implica una intervención consciente. En este sentido, es frecuente escuchar voces que se levantan apelando a la responsabilidad de la familia, pero como bien afirma Marian Moreno, las familias no están obligadas por ley a educar en igualdad desde el respeto a la diversidad, pero el personal docente sí. De ahí la importancia de abordar de manera sistemática y transversal la formación del profesorado en coeducación. En el Congreso hemos aprendido que educar para la igualdad no es fácil que nos encontramos y encontraremos con muchas trabas, con obstáculos, sin embargo, sabemos que la fuerza de la unión es poderosa y juntas somos más y más efectivas.

### **El Claustro Virtual de Coeducación**

Las más de mil personas que asistimos al Congreso nos apoyamos desde el Claustro Virtual de coeducación, el grupo de Facebook, que Marian Moreno Llana formase hace ya algunos años.

Actualmente el Claustro cuenta con más de 6500 docentes repartidas por toda la geografía y allende los mares. En el claustro subimos nuestros materiales, y los compartimos para que todas las personas que trabajan por la igualdad puedan utilizarlos para trabajar por una sociedad más justa, más igualitaria. Nos felicitamos por los logros conseguidos en nuestras aulas y en los momentos de desánimo sabemos que no estamos solas.

El resultado de esta fiesta de la coeducación ha alumbrado la asociación sin ánimo de lucro, CLAVICO desde donde trabajaremos por la educación en igualdad, desde el respeto a la diversidad, impartiendo cursos on line, presenciales, talleres, seminarios. Como dice Marian Moreno la igualdad se aprende, a ser mujer se aprende, a ser varón se aprende y todo lo que se puede aprender se puede enseñar.

*“ La igualdad se aprende,  
a ser mujer se aprende,  
a ser varón se aprende  
y todo lo que se puede aprender  
se puede enseñar.*



### **CLAVICO - Claustro Virtual de Coeducación**

#### **Educación afectivo-sexual**

Carmen Ruiz Repullo insistió en la necesidad de coeducar en estos momentos tan álgidos de repunte en la violencia de género, tomando como objetivo prioritario la prevención de la violencia patriarcal. La atrocidad que supone despertarnos

casi a diario con el asesinato de mujeres por el simple hecho de ser mujeres, o las violaciones en grupo auspiciadas por el consumo masivo de pornografía nos lleva a incidir categóricamente en la deconstrucción del amor romántico.

Carmen explica con meridiana claridad como las adolescentes imbuidas de una idea de amor equivocada ascienden por la escalera del maltrato sin apercibirse de la anulación a la que se someten por agrandar a sus parejas. Su estudio indica cómo se reproducen entre ellos las relaciones de dominación y sumisión como prácticas habituales para relacionarse.

Escalofrían los datos que maneja Carmen respecto de la pornografía. Una práctica encargada de la educación afectivo-sexual de la adolescencia, a falta de una educación sexual sana y diversa. En la adolescencia se asume el sometimiento y la vejación vista en la pantalla como el verdadero deseo sexual de las mujeres sin entender que el porno no muestra la verdad de una relación, y mucho menos igualitaria. Una de cada tres criaturas de entre 10 y 14 años visita estas páginas con alguna frecuencia. El 81% de las adolescentes de entre 13 y 18 años afirma ver pornografía de modo habitual. La educación afectivo-sexual es la gran olvidada de la educación.

Basta ya de charlas escolares en la última etapa de primaria centradas en cómo poner un preservativo o sobre los riesgos de las enfermedades de transmisión sexual. Hablemos claro. El programa educativo escolar existente está obsoleto. La juventud necesita con urgencia recibir una educación real sobre relaciones afectivas.

Nuestro alumnado salió el pasado catorce de noviembre de dos mil dieciocho a la calle para exigir la creación inmediata de una asignatura de educación sexual inclusiva, evaluable y obligatoria. Erik, sexólogo de profesión afirmaba que la sexualidad sigue siendo la última y más resistente barrera frente el cambio hacia la igualdad real

entre mujeres y hombres y remarcó que los hombres no tienen derecho a ocupar el cuerpo de las mujeres. María Solana, Consejera de la Comunidad Foral de Navarra y Pilar Mayo, la técnica de Igualdad del Departamento responsable del programa SKOLAE nos explicaron en su intervención cómo, pese a la oposición de algunos partidos políticos, el Plan Skolae que ellas han implantado en la Comunidad Foral de Navarra sigue adelante apostando por esta educación afectivo-sexual, sana y diversa, desde la etapa 0-3 años hasta los 18 años. Es la única comunidad autónoma que por ley tiene incluida la educación para la igualdad y la educación afectivo-sexual como parte de esta.

Skolae tiene un itinerario formativo en participación con el Instituto de Igualdad de Sanidad, con temas como, autonomía personal, empoderamiento, liderazgo y participación social, sexualidad y buentrato para establecer relaciones afectivas, sexuales y de convivencia en igualdad. En un año han formado a mil cuatrocientas personas. Cada docente tiene una persona tutora a su disposición además de doscientas diez fichas de orientación didáctica con sugerencias de trabajo, ordenadas por etapas y cursos, y maletas coeducativas con más de setecientos libros de coeducación. Por otra parte, el Plan también proporciona formación a las familias y consigue llegar a los puntos más alejados con formación online. Todo un reto para que lo imposible sea posible.

## Coeducación y la fuerza de la unión

El domingo, puntuales a las nueve de la mañana el millar de personas congregadas en el auditorio esperaban expectantes una nueva jornada plena de sororidad, cuidado y abrazos como los del día anterior. Impresionaba ver al auditorio con el aforo completo enarbolar folios con la palabra Skolae para impulsar el proyecto. María Solana emocionada agradecía el apoyo, “la coeducación es la mejor herramienta para que nuestro

alumnado pueda construir su proyecto de vida en libertad, sin condicionantes de género." Ojalá pronto este Plan pueda implantarse en las demás CCAA.

“ La coeducación es la mejor herramienta para que nuestro alumnado pueda construir su proyecto de vida en libertad, sin condicionantes de género



El Congreso ha sido una buena ocasión para mostrar que la fuerza de la unión, más allá de las iniciativas de la Administración, cuando hay un empuje social potente, las cosas pueden cambiar y se puede demandar otra manera educar. Otra manera de educar es posible cuando se incorporan las gafas moradas a nuestra perspectiva vital. Cuando esto sucede ya no hay marcha atrás, nos lo dijo Miguel Ángel Arconada al hablarnos de las nuevas masculinidades, pero insistió en que esas gafas tienen que comprárselas los mismos hombres. No les corresponde a las mujeres cubrir ese aprendizaje. Miguel Ángel hizo hincapié en una nueva mochila que cargamos las mujeres. La mochila de enseñar a los hombres a ser igualitarios y esa tarea no nos corresponde.

Miguel Ángel Arconada destacó que es una idea vomitiva que los hombres se planteen como víctimas del patriarcado, denunciando los privilegios a los que su género tiene que renunciar.

Elena Fernández Treviño, responsable de la Unidad de Igualdad contra la violencia de género en Melilla nos invitó a reflexionar sobre cómo seremos oídas las mujeres y la necesidad de tomar la palabra en educación.

Pamela Palenciano puso de manifiesto lo que significa la ética del cuidado agradeciéndonos nuestro trabajo con un bonito detalle. Pamela que en esta ocasión no representó su monólogo. Ella y su compañera Celia Garrido nos hablaron de su



experiencia en el post monólogo. El momento en el que los neandertales hacen su aparición en el debate posterior en la sala para boicotear el trabajo realizado por ella durante las dos horas que dura el mismo. Pamela compartió con nosotros algunas de las reflexiones del alumnado, las necesidades que manifiestan, como la esperanza para preguntarle o pedirle ayuda en casos concretos, desgarradores casi siempre.

El monólogo apela a las emociones de quien lo ve, es un recurso muy potente porque enfoca hacia el maltratador y permite que no sólo las chicas se identifiquen con Pamela, sino que los chicos también pueden verse reflejados en muchas de las conductas de control, dominación o anulación que ponen en marcha en sus propias relaciones afectivas. Un monólogo que no es ya sino una acción política contra el sistema capitalista patriarcal en el que vivimos. Mercedes Sanchez Vico, siempre en la carretera coeducativa de la vida nos transmitió la importancia de la visibilización de las mujeres en la historia. En su intervención puso de manifiesto el desconocimiento al que se enfrentan no solo el alumnado sino una parte importante del profesorado en cuanto a la ausencia de las mujeres en la historia. Situación con la que ella trabaja impartiendo talleres por los distintos IES de nuestra geografía. Mercedes cuenta en su haber con numerosos premios por la elaboración de exposiciones y documentales con los que transmite su labor coeducativa.

Magnífica intervención la de Chus López Cañete. Ella propuso terminar de una vez por todas con la vana idea de considerar una “María” la asignatura de educación física y enviar al destierro el lema olímpico del “citus, altius, fortius”, “más rápido, más alto, más fuerte” entendido como el espíritu olímpico, y sin cabida en la escuela coeducativa. Chus trabaja para visibilizar a las referentes deportistas femeninas. Para dar a conocer a su alumnado, las aportaciones de las mujeres a la cultura de la actividad física y deportiva a lo largo de la historia. Una entusiasta Chus proponía al

profesorado de educación física romper con esta situación de desventaja para las alumnas para conseguir que las niñas y las adolescentes se sientan atraídas hacia la práctica de actividades físicas. Inmejorable compañera, ideóloga del Congreso, a ella le debemos que se materializase su celebración y que además de presentarnos su proyecto sobre los patios inclusivos y la importancia de la educación física nos situó ante el espejo de las más de mil mujeres asesinadas por violencia de género. Tantas como las personas que ocupábamos nuestras butacas en el auditorio. Una sola voz se alzaba en ese momento para pedir ni una menos. Una sola voz coreando “yo si te creo” en clara repulsa a la reciente sentencia de la manada. Un fin de semana en este I Congreso de Coeducación en el que hemos vivido la fuerza de la unión coeducativa, la ética del cuidado elevada a su máxima expresión.

“ *Una sola voz coreando: Yo sí te creo* ”

Impagable la labor de las intérpretes de lengua de signos, Claudia Peinado y Nazaret Ramirez que durante estas quince horas signaron con generosidad y profesionalidad cuanto acontecía en el Congreso. La recompensa del trabajo diario en la energía compartida; el feminismo en el alma llevándonos en volandas unas a otras, coemocionadas, término, por cierto, acuñado por Chus para definir el sentimiento que nos unía, Todo esto y mucho más tan difícil de transcribir. Emoción, aprendizaje. Agradecimientos coemocionados a M<sup>a</sup> José Urruzola, gran maestra coeducativa y sentida despedida a Dori Fernández en la clausura, compañera feminista fallecida en esos días.

Un Congreso en definitiva que “ha recargado las pilas” a las asistentes para incorporar de manera cotidiana en su día a día todas las propuestas compartidas entre todas mientras esperamos ya, expectantes, la fecha del II Congreso Internacional en Coeducación y Género. ¡Os esperamos!





Fotografías: Beatriz Gámez Jareño

## Bibliografía

Moreno Llana, Marian. Revista Convives Nº 5. Coeducación para la convivencia.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com/2013/12/revista-convives-n-5-coeducacion-para.html>

Ruiz Repullo, Carmen. Voces tras los datos. <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2016/143535461.pdf>

Datos sobre consumo de pornografía. [https://www.daleunavuelta.org/?fbclid=IwAROVgbngXtFysyFyB8tC9daXWs8ij8ohc%20CvB\\_wyRJFr6nj3eeFfv4zad\\_w#datos](https://www.daleunavuelta.org/?fbclid=IwAROVgbngXtFysyFyB8tC9daXWs8ij8ohc%20CvB_wyRJFr6nj3eeFfv4zad_w#datos)

## Webgrafía

CLAVICO - Claustro Virtual de Coeducación. Video completo del I Congreso Internacional en Coeducación y Género. [https://www.youtube.com/channel/UC600K\\_dYzzH7ZAlaLxUdUJQ](https://www.youtube.com/channel/UC600K_dYzzH7ZAlaLxUdUJQ)

Carmen Ruiz Repullo. La escalera de Pepa y Pepe. <https://www.youtube.com/watch?v=IpaabDdQNO8>

**Vídeo del Congreso:** <https://www.youtube.com/watch?v=6FfPBtHQgKY>

**Canal de Youtube: Clavico- Claustro Virtual de Coeducación:**



## Experiencia 2. **La iniciativa legislativa de los ayuntamientos por una escolarización inclusiva: el primer paso hacia un modelo educativo inclusivo**

Colectivo Pro Iniciativa Legislativa Popular por una ley de escolarización inclusiva  
Madrid

# ILP ESCOLARIZACIÓN INCLUSIVA



<http://ilpescolarizacioninclusiva.blogspot.com/>

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=29&v=G570BGG3axU](https://www.youtube.com/watch?time_continue=29&v=G570BGG3axU)

**Contacto:** [jesus.rogero@uam.es](mailto:jesus.rogero@uam.es)

### Resumen

Tras el análisis de los problemas que presenta la escolarización conforme a las leyes y decisiones políticas de la Comunidad de Madrid, y siguiendo la iniciativa que empieza en Fuenlabrada, se pone en marcha un movimiento participativo para la elaboración de una ley de Escolarización Inclusiva, que es aprobada por 44 ayuntamientos y que cuenta con un amplio apoyo social. Aceptada por la Asamblea de Madrid, se narran las dificultades y retrasos que está sufriendo esta propuesta en su tramitación parlamentaria.

### Palabras clave

Escolarización, inclusión, participación, integración, no discriminación

## La Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos por una escolarización inclusiva (ILA)

La Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos por una escolarización inclusiva es un proceso cien por cien democrático. Es un movimiento ciudadano nacido hace casi tres años de la preocupación de un grupo de personas hastiadas de convivir día a día con la segregación y la exclusión en sus aulas y convencidas en trabajar para mejorar la capacidad de atender a la diversidad social, funcional y racial en la escuela pública ordinaria. Gestado como un movimiento ciudadano transversal, ha conseguido que 44 ayuntamientos de distinto color político de la Comunidad de Madrid aprobaran una misma moción para que la Asamblea de Madrid la admitiera a trámite como proposición de ley sin ningún voto en contra.

Es una historia de trabajo, consenso y amor en busca de un cambio de mirada en el modelo educativo demandado tanto por familias como por profesionales. Una historia que aspira a dotar las aulas de los recursos necesarios que faciliten la inclusión de todos los niños y todas las niñas sin segregaciones ni exclusiones, acabar con los espacios discapacitantes y, por ende, mejorar la convivencia en la sociedad. Una historia cuyos protagonistas son los niños y las niñas de la Comunidad de Madrid, porque es su derecho y se lo debemos.

La Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos de medidas prioritarias para la promoción de la escolarización inclusiva en el ámbito de la educación no universitaria en la Comunidad de Madrid -nombre completo de la propuesta de ley - persigue la inclusión en las aulas a través, inicialmente, de los procesos de escolarización, poniendo freno a la segregación escolar según el origen social y la concentración de alumnado vulnerable en determinados centros educativos de la Comunidad de Madrid. Se trata de un primer paso a dar por las Administraciones hasta conseguir implantar un sistema educativo que no

deje a ningún niño o niña atrás. Surgida del movimiento ciudadano, esta iniciativa ha puesto sobre la mesa el debate de la inclusión educativa al pretender un cambio en la mirada de la sociedad, dejando atrás la visión terapéutica de la diversidad, para entenderla como un valor. Además, pone el foco de atención en un enfoque general de accesibilidad universal: al entender que el modelo de educación inclusiva supone un beneficio para todo el conjunto del alumnado, y no sólo para los grupos más vulnerables. Se trata de personalizar la educación a través de un diseño universal para que todos los niños y todas las niñas alcancen el máximo desarrollo en ambientes de convivencia positiva. Con estos objetivos finales, la ILA se construye en base a los siguientes pilares:

- ✘ Derecho de todas las personas a estudiar en sus entornos sociales.
- ✘ Planificación de la oferta educativa con criterios de equidad.
- ✘ Incremento de todos los perfiles de los equipos de orientación para poder abarcar todas las funciones que se requieren desde un enfoque inclusivo.
- ✘ Incremento ponderado de recursos para la inclusión según las necesidades de cada centro, incluyendo docentes de apoyo a la inclusión para realizar cotutorías.
- ✘ Planes de educación inclusiva y formación permanente del profesorado en el paradigma inclusivo en todos los centros.

Por otra parte, y atendiendo a los requerimientos internacionales, esta iniciativa legislativa supone también el primer paso que España necesita para cumplir con las iniciativas legales que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU exige a nuestro país. Este organismo ya denunció que el sistema educativo español no respeta los derechos de la infancia, y exige mejoras en las escuelas ordinarias con las

que avanzar hacia una educación inclusiva de calidad. Es un primer paso para garantizar la presencia de la diversidad en los centros ordinarios, virando en 180 grados la actual política segregadora que predomina en la Comunidad de Madrid.

## El punto de partida

¿Por qué es necesaria una iniciativa de este tipo? El análisis de la realidad que se vive en las aulas madrileñas es devastador. Basta con mostrar tres datos.

**El primero:** la Comunidad de Madrid está a la cabeza de Europa en segregación escolar por motivos socioeconómicos y la tendencia es al alza, según se extrae de evaluaciones internacionales como el informe PISA 2012 y 2015.

**El segundo:** se cumple un patrón de segregación entre los distintos tipos de colegios sostenidos con fondos públicos. Los centros públicos no bilingües acogen tasas de alumnado con necesidades educativas especiales que duplican las tasas de ACNEE en colegios públicos bilingües y que triplican las mismas tasas en colegios concertados. Es más, la ECRI (European Commission against Racism and Intolerance), perteneciente al Consejo de Europa, en su cuarto informe referido a España (8 de febrero de 2011) ya propone a las autoridades españolas que revisen el método de admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados y tomen otras medidas que puedan ser necesarias para garantizar una distribución equitativa de los alumnos.

**El tercero:** el último dato, aunque no por ello menos preocupante, es que la educación especial en la Comunidad madrileña no para de crecer, como así lo certifica el aumento del 22,1 por ciento en términos absolutos en los últimos diez años. Esta cifra se aleja mucho del compromiso adquirido en 2008 por España, cuando se sumó a la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con el compromiso de eliminar progresivamente esta segregación. Mientras, en otras comunidades

españolas, como en el País Vasco o Navarra, la tasa de alumnado de necesidades educativas especiales en centros de educación especial no llega al 5%; o el caso más llamativo, el de Portugal, que en diez años ha pasado de tener un 20% de alumnado en los centros de educación especial a menos de un 2 por ciento. En estos ejemplos, la gran mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales, en torno al 96%, convive día a día en las aulas ordinarias con el resto de niños y niñas de su edad, mientras que en Madrid esa cifra baja considerablemente hasta el 80%.

## Hacer haciendo

Lejos de conformarse con esta realidad, un grupo de docentes y familias de Fuenlabrada (Madrid) se sentó hace ya tres años alrededor de una mesa camilla para, primero, poner en cuestión el sistema y, segundo, comenzar a trabajar para cambiarlo. Era marzo de 2016 cuando nació (aún sin saberlo) la Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos por una Escolarización Inclusiva. El objetivo estaba claro: garantizar por ley un sistema educativo en la Comunidad de Madrid que garantice la inclusión de todo el alumnado, favoreciendo la presencia de la diversidad en las aulas ordinarias, fomentando la plena participación y la convivencia respetuosa y potenciando en cada persona el máximo desarrollo de todas las capacidades que componen su personalidad. Presencia, participación y aprendizaje. El camino a recorrer para conseguir esto pasa por romper con el modelo médico rehabilitador de integración escolar, que pone el problema en el niño o la niña y no en el sistema. Esta forma de entender la discapacidad da lugar al modelo educativo de la integración en el que son las personas las que se tienen que adaptar al sistema y, en caso de no ser capaces, han de salir del mismo. Este modelo de integración es compatible con una idea selectiva de la escuela a todos los niveles, lo que conlleva siempre la delimitación de una línea de diferenciación entre personas “normales” y “especiales”. Así, en este marco de pensamiento,



está asumido que nuestro sistema educativo sirve para seleccionar al alumnado, que existan centros gueto por niveles socioeconómicos, que aumente la segregación o que tengamos un 20% de fracaso escolar. Frente al anterior modelo, la ILA defiende el modelo de los Derechos Humanos que entiende que tanto la discapacidad como la educación son realidades socialmente construidas.

Desde este prisma, la discapacidad no tiene sus causas en las características personales de los niños y niñas, sino en las barreras que estos encuentran en el sistema. ¿Cuál es la discapacidad de una persona en silla de ruedas frente a una escalera? ¿Y frente a una rampa o frente a un ascensor? ¿Por qué algunos niños y niñas con el mismo déficit biológico pueden cursar sus estudios en centros ordinarios si encuentran determinadas metodologías y otros niños que no encuentran dichas metodologías tienen que salir del sistema común? ¿Quién decide esto? Hablamos de entornos discapacitantes, de barreras y no de necesidades educativas especiales. Es necesario provocar un cambio en la mirada. ¿Cómo hacerlo? Tejiendo redes, en un proceso cien por cien democrático.

Realizado el análisis de los datos y obtenido el patrón segregador coincidente en toda la Comunidad de Madrid, desde Fuenlabrada el movimiento se trasladó a otros muchos municipios madrileños: primero, con una reunión técnica con los agentes sociales, luego una asamblea abierta a la ciudadanía para explicar el proyecto y sumar todas las aportaciones de familias, docentes, profesionales de la educación no reglada, asistentes sociales, técnicos... Mientras, numerosas llamadas de teléfono, correos electrónicos, escritos, análisis de datos... Así, hasta conformar la cifra nada desdeñable de 60 asambleas abiertas por toda la Comunidad de Madrid, donde se ha escuchado y recepcionado las experiencias, exigencias y peticiones realizadas por las madres y padres coraje asistentes a los encuentros. “Nuestros hijos e hijas necesitan que

se cumplan las leyes”; “Tienen derecho a recibir una educación de calidad sin ser apartados”; “Quiero que mi hijo vaya al colegio con su hermana y cuando vaya al parque se encuentre allí con amigos de clase”; “Educar en inclusión es fundamental para avanzar como sociedad”, han sido algunos de sus testimonios.

También las y los profesionales de la educación presentes en múltiples asambleas han aportado su experiencia en las aulas, apostando por la convivencia como la mejor escuela: “Esta situación es insostenible, no podemos dar más la espalda a las y los docentes que atienden necesidades diversas en las aulas, sin formación ni recursos específicos; ni a las familias, abocadas a la vía legal como único modo de hacer efectivo el derecho a la educación de los suyos. Sobre todo, no vamos a dejar atrás a la infinidad de niños y niñas descolgados del sistema educativo ordinario a la mínima dificultad. Transformando un entorno discapacitante en accesible gana todo el alumnado porque aprenden a superar barreras juntos.”

Paso a paso, hacer haciendo, en este tiempo se ha conseguido la adhesión de 233 entre asociaciones, colectivos o entidades, entre ellos algunas de gran impacto social como Plena Inclusión Madrid o Save The Children. En su comunicado de adhesión a la ILA, Ana Sastre, directora de sensibilización y políticas de infancia de Save the Children, pone de manifiesto que “la ILa supone una iniciativa pionera para empezar a abordar este problema desde la política educativa y avanzar hacia una educación inclusiva. Consideramos que la segregación escolar es una de las principales barreras para garantizar el derecho fundamental a la educación con equidad en el sistema educativo español”. Por su parte, desde Plena Inclusión Madrid, su presidente Mariano Casado destaca que “avanzar hacia la educación inclusiva, en la que exista una igualdad de oportunidades real para todos y cada uno de los alumnos, es un objetivo que compartimos”.



## El trabajo en el ámbito político

Paralelamente a la convocatoria de asambleas transversales con asociaciones y colectivos sociales, había que dar forma al movimiento político.

La Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos es una herramienta recogida en el Título III de la ley 6/1986 de 25 de Junio de Iniciativa Legislativa Popular y de los Ayuntamientos de la Comunidad de Madrid, que en su artículo 14 dice textualmente: 1. La iniciativa legislativa de los Ayuntamientos se ejerce mediante la presentación de una Proposición de Ley, aprobada por la mayoría absoluta del número legal de miembros de cada Corporación, cuando concurra alguna de las siguientes circunstancias: a) Que se trate de tres o más Ayuntamientos cuyos municipios cuenten en conjunto con un censo superior a 50.000 electores.

Con este marco legal, y también de forma abierta y colaborativa, se iba elaborando el texto de la ley -que ha contado con aportaciones y revisiones de expertos en educación inclusiva, juristas, técnicos e inspectores- así como el texto de la moción a presentar en los distintos ayuntamientos.

Este trabajo ha provocado el debate sobre educación inclusiva en 50 plenos municipales, de los que 44 aprobaron la iniciativa (siendo sólo necesarios tres), que suponen la representación institucional de 5.543.534 madrileños y madrileñas, el 86,4% del electorado. En estos debates, la coincidencia de la urgencia de este tipo de medidas ha sido generalizada.

En palabras de Diana Díaz, concejala de Educación de Alcalá de Henares, “la educación si no es inclusiva no es educación, este es el esfuerzo de muchos colectivos, de muchos profesionales y de muchos ayuntamientos que hemos conseguido traer una Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos por primera vez a la Asamblea de Madrid”. En la misma línea, Iván López, concejal

de Educación de Coslada añade: “Es una cuestión de principios, la educación o es inclusiva o no será y estamos luchando por obtener ese derecho”. Por su parte, José Alfaro, concejal de Educación de Rivas, declara que “la escolarización inclusiva, tener escuelas más para todas y para todos en las que no exista segregación, es algo inaplazable en lo que tenemos que trabajar de manera inmediata y urgente”. Coincidie con ellos Javier Rodríguez, concejal de Parla al manifestar que “Nuestros niños y niñas necesitan una inclusión real en las aulas, no podemos seguir trabajando como se está haciendo hoy en día, necesitamos una inclusión real ya”.

En definitiva, es todo un ejemplo de creación de una red de redes, una iniciativa en la que la política ha escuchado la demanda social, alcanzando un consenso social y político inédito que habla por sí solo de la situación de emergencia educativa que sufren muchas familias madrileñas.

## Situación actual

El 1 de marzo de 2018 el Pleno de la Asamblea de Madrid -por 80 votos a favor (PSOE, Podemos y Ciudadanos) y 47 abstenciones (PP)- aprueba la toma en consideración de la proposición de ley de medidas prioritarias para la promoción de la escolarización inclusiva en el ámbito de la educación no universitaria en la Comunidad de Madrid, lo que supone el primer paso hacia un sistema educativo que no deje a ningún niño o niña atrás. Es la primera vez en nuestra región que sale adelante una norma sobre educación propuesta por la propia comunidad educativa y respaldada desde el ámbito local.

Esta mayoría por la inclusión aumenta toda vez que todos los partidos políticos sin excepción han aportado enmiendas a la proposición de ley, lo que refleja un acuerdo de mínimos fundamental que mejoraría la inclusión educativa. En dichas enmiendas, todos los partidos ven adecuada la

creación de un indicador que refleje las necesidades de apoyo a la inclusión de los centros educativos; todos apoyan que ese indicador debe servir para asignar recursos concretos (profesorado de apoyo) con el objetivo de eliminar barreras de aprendizaje y participación, y mejorar la calidad, equidad e inclusión educativas en esos centros; la totalidad de grupos políticos abogan por garantizar a los niños y niñas una evaluación inicial de sus necesidades específicas de apoyo educativo previa a la escolarización, con el fin de establecer una proporción máxima y gestionar adecuadamente la reserva de plazas; así como todos los partidos proponen reducir las actuales ratios de profesionales de apoyo a la inclusión (maestros/as especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje).

No obstante, en la actualidad nos encontramos en una fase de bloqueo institucional por parte de PP y Cs sin entender muy bien los motivos que les han llevado a optar por esa decisión, máxime teniendo en cuenta que al tratarse de una iniciativa legislativa de los ayuntamientos la proposición de ley no decaerá cuando se disuelvan las cortes regional en pocos meses debido a la previsible convocatoria electoral de mayo.

El actual bloqueo frena la equidad educativa en la región; promueve la segregación socioeconómica y por diversidad funcional; y pone frenos a la voluntad democrática expresada por la mayoría de la Asamblea y por ayuntamientos de la región que representan a más del 86% de la población.

Grupos políticos y concejales de numerosos municipios han impulsado esta iniciativa en la región y ya han expresado su apoyo ante el bloqueo transitorio de la tramitación de la ley: Deseamos que el debate de aprobación de las enmiendas se realice antes del cierre del curso parlamentario ya que las medidas propuestas por la ILA son urgentes para muchas familias que sufren exclusión y cuyos hijos e hijas no pueden

esperar más. Son medidas legales imprescindibles para mejorar las escuelas ordinarias y avanzar hacia una educación inclusiva de calidad y respetar los derechos de la infancia siguiendo las indicaciones dadas en junio por el Comité sobre los Derechos de las personas con Discapacidad de la ONU. El Movimiento ciudadano por la Escolarización Inclusiva seguirá contribuyendo a poner el debate sobre inclusión en la agenda política, e instará al gobierno regional y nacional a cumplir con la normativa vigente en materia de educación inclusiva.



### **Iniciativa Legislativa Ayuntamientos Escolarización Inclusiva**

@ILPeinclusiva

[www.ilpescolarizacioninclusiva.blogspot.com.es](http://www.ilpescolarizacioninclusiva.blogspot.com.es)





Concentración 29 de octubre en Sol. Madrid

## Experiencia 3. **EducaRueca.org**

---

**Yolanda Juarros Barcenilla**



**EducaRueca**

---



Pilar Yolanda Juarros Barcenilla es profesora de inglés en educación secundaria.

*“Mientras enseñé inglés intento educar en valores de Justicia y Paz positiva.”*

**Contacto:** [yolajb@gmail.com](mailto:yolajb@gmail.com)

@yolajb

### **Resumen**

El alumnado no cambia de actitud ni mejora su convivencia por contacto con información o por escuchar atentamente sobre normas de obligado cumplimiento a riesgo de ser castigado si no obedece sino a través de la vivencia. Gracias a su participación en experiencias simuladas a través de juegos de rol o de otras dinámicas diversas, pueden sentir emociones que determinen el tipo de relación que desea tener dentro de un grupo, como alumno o alumna, dentro de un país o dentro del planeta tierra. En EducaRueca se pueden encontrar materiales que te faciliten el trabajo de preparar tu clase de tutoría. Te ofrecemos además, algunas opiniones que pueden ayudar a cuestionar la actualidad que estamos viviendo.

### **Palabras clave**

Convivencia, cohesión grupal, aprendizaje, tutoría, dinámicas.



En el año 2005 creé la página web EducaRueca.org gracias a un año sabático de esos que disfrutábamos por aquel entonces si te aprobaban un proyecto de investigación. Tenía en papel montones de dinámicas que facilitaban la labor de cohesionar un grupo-clase donde la toma de decisiones por consenso podía mejorar considerablemente el clima de aula. Investigar visitando distintos centros de difícil desempeño en Madrid y en el Reino Unido me llevó tiempo y energía pero fue un momento importante de aprendizaje en mi camino como maestra en secundaria. Contaba ya en mi haber con la experiencia obtenida al haber formado parte de las Comisiones de Educación para la Paz del Movimiento de Objeción de Conciencia y muchos años de trabajo dentro del Colectivo Noviolencia y Educación. Mi maleta estaba llena de materiales y experiencia práctica suficiente para que el “enfoque socioafectivo” diera los resultados esperados.

El alumnado no cambia de actitud ni mejora su convivencia por contacto con información o por escuchar atentamente sobre normas de obligado cumplimiento a riesgo de ser castigado si no obedece. Algo que sí puede determinar significativamente su comportamiento son aquellas experiencias simuladas a través de juegos de rol o de otras dinámicas diversas, que le lleven a sentir emociones que determinen el tipo de relación que desea tener dentro de un grupo, como alumno o alumna, dentro de un país o dentro del planeta tierra. Estas dinámicas específicas pensadas para alumnado adolescente en un centro educativo nos llevan a analizar y dar respuesta tanto a conflictos dentro del aula como a conflictos en el mundo. Una vez que el alumnado se familiariza con el concepto “justicia” es difícil imponerle normas de actuación que no respeten la equidad y por eso es el propio alumnado el que generará el caldo de cultivo en el que la convivencia sea positiva para todo el grupo. En secundaria contamos con una hora semanal de

tutoría a la que no siempre sacamos provecho por la complejidad de la tarea. Uno de los artículos más visitados de la página web EducaRueca.org, que pronto alcanzará los 9 millones de visitas, es la oferta de 32 sesiones de una hora con 4 dinámicas en cada sesión. Un grupo se cohesionan si es capaz de ir subiendo peldaños de esa escalera que nos lleva a una convivencia en la que el conflicto es fuerza creativa, como señaló Jean Paul Lederach.

Ese camino ascendente con la idea del enfoque socioafectivo siempre presente, exige que las dinámicas se realicen con un orden muy preciso. Primero ponemos en práctica lo de conocernos y conocer mejor a nuestros compañeros y compañeras de viaje y poder valorar así positivamente el hecho de la diversidad. Reforzamos la autoestima, la comunicación la cooperación, la participación en asambleas y la toma de decisiones por consenso, hasta poder llegar a la parte más alta de la escalera y tratar contenidos más complejos como pueden ser la ecología, el comercio justo, el género, la interculturalidad, la noviolencia, la sexualidad, etc.

Desgraciadamente estos son otros tiempos. La Comunidad de Madrid ha optado por imponernos un nuevo sistema educativo basado en la segregación y la falta de equidad que hace muy difícil nuestro trabajo hoy en día. Pensemos en la secundaria con aulas de inabarcables ratios, con concentración de alumnado disruptivo o repetidor en una misma aula, así como un alto número de alumnado con necesidades educativas especiales o bien recién llegado de otro sistema educativo que convierten la labor docente en “misión imposible”. Cualquiera puede imaginarse las dificultades que ofrece un grupo con 32 alumnos de 2º de ESO que quiere llegar a acuerdos por consenso en una asamblea. Frente a esta situación de gueto de algunas aulas hay otras mayoritariamente ocupadas por alumnado de piel blanca que concentra a chicos y chicas de familias con mayor nivel socioeconómico o aquel



alumnado que aprenden con más facilidad. En estas aulas el nivel de competitividad es tan alto que en muchos casos termina generándose un ambiente demasiado hostil para la cooperación. Muchas veces, los centros de secundaria con cartel de “bilingüismo” cuentan con estos dos tipos de aulas que acabo de describir. Si yo fuese docente en uno de esos centros me imagino que desde una de sus aulas gueto denominadas “inglés nivel bajo” perfectamente podría estar alentando una revolución que equilibrase esta falta de diversidad en el espacio en el que se educa a chicos y chicas de 12 a 16 años.

En los últimos años los centros de educación especial, mayoritariamente en manos de empresas que hacen negocio con la educación, se han duplicado como efecto de la segregación. Las familias de este alumnado excluido del derecho a una educación inclusiva de calidad, han decidido abandonar esta idea de inclusión y optan por llevarse a sus hijos a espacios más “seguros”. Junto a cada centro escolar con cartel de bilingüismo ha surgido otro que se ve obligado a matricular al alumnado que a partir de los 6 años va descubriendo curso a curso, que no puede seguir el nivel que exige aprender contenidos en una lengua extranjera. Estos centros que han ido recogiendo a este alumnado expulsado del bilingüismo, cuyo claustro generalmente no optó por el cartel segregador ya que el suyo exigía la palabra “inclusión”, muchos de ellos con aula TEA o adaptados a alumnado con diversidad funcional o cualquier otra necesidad educativa especial, se han visto tan sobrecargados de diversidad que son ya incapaces de dar la atención y la respuesta que este alumnado merece. Conocedoras de esta situación muchas familias se han visto obligadas a llevar a sus hijos e hijas a centros de educación especial cuando ha sido posible para garantizarles un derecho a la educación del que estaban siendo privados en estos nuevos centros gueto, de ahí el espectacular aumento de estos otros centros educativos. En su camino la educación ha perdido diversidad y con ello desaparecieron las aulas

inclusivas, que nunca lo fueron del todo, pero que ahora no queda ni rastro.

La primera tarea que debemos realizar para mejorar la convivencia dentro del aula es intentar que el profesorado y las familias visualicen lo que pasa fuera de su aula y tomen conciencia del efecto que una educación segregada tiene sobre la sociedad. Cuando dejamos de educar a una parte importante de nuestros jóvenes recogeremos una pérdida del estado de bienestar que ya han experimentado otras ciudades europeas como París o Londres cuyos suburbios se han convertido cada vez más en lugares inhabitables. Nadie puede poner en duda la riqueza del aprendizaje en diversidad durante la infancia y la primera adolescencia y lo que esto supone de positivo para una vida adulta completa por lo que privar a parte del alumnado de nuestros barrios de esa riqueza es ofrecerles una educación sesgada y ajena a la sociedad en la que les va a tocar insertarse. Mejorar los resultados estadísticos en el aprendizaje de inglés, matemáticas o tecnología de un reducido número de alumnos no lo vale todo.

De todos los males que ha traído el bilingüismo a nuestros centros, la implantación de sesiones de 45 o 50 minutos por materia en primaria, es una de las más nocivas. La atención a los distintos ritmos de aprendizaje a tan temprana edad es importante por lo que el constante cambio de profes dentro del aula lo complica muchísimo. Además la permanente dedicación a preparar pruebas estandarizadas bien para rankings o para los inútiles títulos de Cambridge ha vaciado de todo contenido a esta importantísima labor tutorial que debería disfrutar nuestro alumnado. En la enseñanza secundaria esta labor ha pasado también al olvido. Nuestra administración no nos ofrece ni la formación ni la compensación horaria que exige esta difícil y complicada tarea por lo que la mayoría de docentes reacciona tratando de evitar esta función. De los cuarenta y pico euros que aparecen en nuestra nómina como pago por

dicho encargo mejor no hablamos. Lo considero simplemente una humillación.

Como en la parábola del hombre con las manos atadas, hemos abandonado en demasiadas ocasiones todo intento por mejorar la convivencia en el aula y hemos optado por tomar medidas disciplinarias represivas que en demasiadas ocasiones se limitan a la expulsión del centro, alegando que no podemos hacer otra cosa porque la situación nos desborda. Demasiados engranajes de esta compleja máquina que es la educación, han dejado de funcionar como debieran. Se habla de elaborar un nuevo estatuto de la función docente y quizás no nos vendría mal. Deberíamos volver a construir la casa desde los cimientos y optar por una carrera docente que nos lleve a entender que es nuestra función, además de impartir conocimientos, acompañar el desarrollo de la personalidad integral de nuestro alumnado, junto a sus familias y cuando estas no puedan hacerlo o no quieren, este acompañamiento recae

en manos de los centros educativos. Necesitamos jóvenes que sean capaces, cuando terminen sus estudios, de encontrar un empleo que les facilite una vida plena en la que tengan garantizados todos sus derechos y en el caso de que les sean negados tengan las habilidades necesarias para luchar por conseguirlos. Ese otro mundo posible en el que todos y todas podamos vivir una vida digna dependerá en gran medida de cómo ha sido el proceso de ese adolescente para convertirse en una persona adulta. Los docentes debemos formar equipo con las familias para que ningún chico o chica se quede fuera, tenga el origen, clase social o la piel del color que sea. La igualdad de oportunidades es el objetivo por el que nació la educación pública y el estado debe garantizar que el dinero de nuestros impuestos no esté al servicio de la segregación. El profesorado que conoce la situación debe estar vigilante para que la educación no sea el arma con el que se perpetúan las clases sociales.

## Experiencia 4. **Proyecto “Mejorar la educación: Conocer dialogar y compartir”**

Una experiencia de participación de la comunidad educativa promovida desde el Consejo Escolar de Euskadi (CEE)

---

**Nélida Zaitegi de Miguel**

Presidenta del Consejo Escolar de Euskadi



Maestra, pedagoga e inspectora de educación jubilada. Formadora en convivencia positiva y liderazgo educativo. Cofundadora y miembro de Convives. Actualmente, Presidenta del Consejo Escolar de Euskadi.

[https://es.wikipedia.org/wiki/N%C3%A9lida\\_Zaitegi](https://es.wikipedia.org/wiki/N%C3%A9lida_Zaitegi)

Contacto: [nzaitegi@gmail.com](mailto:nzaitegi@gmail.com)

### **Resumen**

Presentamos el pilotaje llevado a cabo en tres municipios de Euskadi, como parte del plan de trabajo del Consejo Escolar de Euskadi para el curso 2017/18.

Hemos intentado hacer una breve síntesis del proyecto, pero a través de los enlaces, se puede acceder tanto a [la memoria completa](#) como a cada una de las actividades que se han realizado, a través de videos, fotografías y documentos complementarios que se van añadiendo en cada apartado.

Todos los materiales: la planificación, los cuestionarios y las Unidades Didácticas están en web del CEE a disposición de todo el mundo y agradeceremos que las personas que los utilicen y mejoren nos lo comuniquen para que podamos compartirlo y seguir aprendiendo juntas.

### **Palabras clave**

Participación, diálogo, mejora de la educación, diálogo, compartir, comunidad.



MEJORAR LA EDUCACIÓN  
Saber, dialogar y compartir

- 1 Introducción
- 2 PROYECTO “Mejorar la educación: Conocer, dialogar y compartir”
- 3 Objetivos del proyecto
- 4 Calendario
- 5 Los equipos impulsores: Liderazgo e implicación
- 6 Sensibilización de la comunidad educativa
- 7 Actividades con el profesorado: Participación y compromiso
- 8 Actividades con las familias: Aportaciones y corresponsabilidad
- 9 Actividades con el alumnado: Reflexiones y propuestas
- 10 La voz de la comunidad educativa en el Parlamento Vasco
- 11 A modo de conclusión

## 1 Introducción

Para contextualizar este proceso tenemos que comenzar por la génesis del mismo: el CEE realizó una la consulta a todos sus miembros, quienes propusieron los temas que consideraron relevantes y los priorizaron. Como consecuencia de estas propuestas priorizadas, se definieron los siguientes objetivos:

- 1.- Analizar cómo incrementar el éxito del alumnado
- 2.- Analizar los retos más importantes de la educación en Euskadi en este momento: el centro educativo
- 3.- Incrementar la participación de toda la comunidad educativa

## 2 Proyecto “Mejorar la educación, saber, dialogar y compartir”

Para responder al objetivo nº 3 del plan: **“Incrementar la participación de todos los agentes sociales”**, se diseñó y se llevó a cabo el proyecto: **“Mejorar la educación: Conocer, dialogar y compartir”**, cuyo pilotaje se ha llevado a cabo en tres municipios: Rioja Alavesa (Laguardia, Labastida y Oion), Santurtzi en Bizkaia ([video 1](#); [video 2](#); [video 3](#); [enlaces](#) a todos los videos) y Urnieta en Gipuzkoa, durante el primer trimestre del curso 2017/2018.

Este proyecto fue liderado, por una parte, por el CEE a través de su presidenta y por las personas del consejo que voluntariamente quisieron formar parte de la comisión y, por otra, por los equipos impulsores de cada municipio.

## 3 Objetivos del proyecto

- 1 Generar un debate social riguroso y profundo sobre la educación.
- 2 Posibilitar que la ciudadanía cree una opinión informada sobre la situación actual de la educación y las propuestas para mejorarla con la implicación de toda la comunidad educativa y social.
- 3 Fomentar la participación, el diálogo y debate sereno y las propuestas críticas y creativas con el compromiso colectivo en su logro.
- 4 Compartir conocimiento y aprendizaje entre iguales.
- 5 Generar pasión y debate sobre la educación como derecho colectivo y permanente.

- 6 Sensibilizar a la sociedad haciéndolo visible a través de los medios y las redes sociales.
- 7 Crear un prototipo de participación social que pueda replicarse en otros municipios.

#### 4 Calendario

Este proyecto da inició en mayo de 2107 con la presentación del proyecto a los municipios. Continuó en junio con los primeros contactos con los equipos impulsores (reuniones con representantes de los equipos directivos de los centros educativos, tanto públicos como privados concertados, y responsables municipales). Se implementó en el último trimestre de 2017 y finalizó en enero de 2018 con una sesión en el Parlamento Vasco. Ver [Planificación del proyecto](#)

#### 5 Los equipos impulsores: liderazgo e implicación

Aunque la propuesta fue realizada por el CEE, los Equipos Impulsores de cada municipio, formados por las direcciones de los centros y alcaldes o alcaldesas, han sido la pieza fundamental del proyecto. Su liderazgo e implicación ha sido el motor y ha garantizado su éxito.

Con el fin de coordinar y dinamizar las acciones previstas en cada municipio, se han mantenido varias reuniones (5 en dos casos y 6 en uno) a lo largo del proceso.

[Cuadrilla de la Rioja Alavesa](#)

[Santurtzi](#)

[Urnieta](#)

#### 6 Sensibilización de la comunidad educativa

Con el fin de iniciar la reflexión en torno a la educación que tenemos, la que queremos y la que

necesitamos, se enviaron sendos cuestionarios al profesorado, a las familias y al alumnado

Los cuestionarios están disponibles en los siguientes enlaces:

[Cuestionario familias](#)

[Cuestionario profesorado](#)

[Cuestionario alumnado de Primaria](#)

[Cuestionario alumnado de Secundaria](#)

El número de respuestas, (han sido enviadas a los centros para que las conozcan, analicen y tomen las decisiones que consideren oportunas) han sido las siguientes:

	Rioja Alavesa	Santurtzi	Urnieta
Familia	70	555	153
Profesorado	79	199	85
Alumnado	202	1138	585

#### 7 Actividades con el profesorado: participación y compromiso

Tal como estaba previsto, y tras responder a los cuestionarios, el profesorado, voluntariamente, participa en las siguientes actividades:

- 1- Preparar temas para compartir conocimiento profesional con los y las colegas
- 2- Participar en un plenario para exponer y escuchar los temas preparados
- 3- Elaborar el manifiesto del centro educativo
- 4- Participar en la elaboración del manifiesto municipal
- 5- Trabajar las unidades didácticas con su alumnado



## Temas preparados por el profesorado para compartirlo con los y las colegas de los centros del municipio

<p><b>Rioja Alavesa</b> <b>16 temas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizaje Servicio (APS): solidaridad y ciudadanía activa desde la escuela.</li> <li>▪ Buenas prácticas: aprendizaje a través de los intereses del alumnado. La enseñanza de todos y todas.</li> <li>▪ Aprendizaje cooperativo.</li> <li>▪ Emociones y aprendizaje.</li> <li>▪ La innovación educativa desde una perspectiva participativa y comunitaria.</li> <li>▪ Grupos cooperativos en el ámbito de la música.</li> <li>▪ Interculturalidad.</li> <li>▪ Dos experiencias en torno a las lenguas: maleta viajera y tertulia participativa.</li> <li>▪ Coeducación: la clave de la igualdad. ¿Es el género conductor de la vida?</li> <li>▪ Lectura comprensiva: ¿Aprender a leer o leer para aprender?</li> <li>▪ Las familias en nuestra aula. Una experiencia.</li> <li>▪ Desconexiones entre sociedad y escuela.</li> <li>▪ Educación infantil, base del desarrollo, sistema educativo olvidado</li> <li>▪ El trabajo en equipo en educación.</li> <li>▪ Educación de personas adultas: influencia de la formación de familiares en el éxito del alumnado.</li> </ul>
<p><b>Santurtzi</b> <b>23 temas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como estimular la actividad del profesorado.</li> <li>▪ Trabajo por proyectos (E.I.)</li> <li>▪ Escuela, familia y barrio: el intercambio imprescindible.</li> <li>▪ Nuevos retos en educación: necesidad de adaptarse a los cambios y dar respuestas adecuadas.</li> <li>▪ El aprendizaje es la base para construir una sociedad en la que la Administración actúa como garante del derecho a la educación de todo el alumnado. El reconocimiento del Euskera como uno de los pilares de nuestra cultura.</li> <li>▪ El reto de la educación; la capacidad de dar respuesta a las personas, atendiendo a la pluralidad, y garante de la igualdad, el respeto y los valores democráticos.</li> <li>▪ Utilización de las nuevas tecnologías en las metodologías de aprendizaje a lo largo de la vida.</li> <li>▪ Convivencia.</li> <li>▪ Competencia en comunicación.</li> <li>▪ Diversidad y aprendizaje individualizado.</li> <li>▪ Liderazgo educativo.</li> <li>▪ Autonomía de centro.</li> <li>▪ La clave para desarrollar competencias generales: ampliación del protagonismo del alumnado. El profesorado.</li> <li>▪ Cambio del paradigma de la Educación Infantil: la confianza en las propias capacidades del alumnado.</li> <li>▪ Aprender a pensar.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Replanteamiento de la calidad de la Educación Infantil (nuevos espacios, nuevas metodologías...)</li> <li>▪ Innovación: <i>OUT libros, IN mente</i> (interdisciplinariedad de las áreas del currículum, enseñar pensando)</li> <li>▪ Desde el corazón todos somos más parecidos (atención a la diversidad y emociones).</li> <li>▪ Fines de la educación en este momento.</li> <li>▪ Tutoría y atención personalizada.</li> <li>▪ Nuevas metodologías: aprendizaje cooperativo.</li> <li>▪ ¿Qué entendemos por una escuela sostenible?</li> <li>▪ Trabajo cooperativo en el aula.</li> </ul>
<b>Urnieta</b> <b>8 temas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diversidad-Escuela inclusiva.</li> <li>▪ Educar para ser persona.</li> <li>▪ Convivencia.</li> <li>▪ Haciendo de la casa una escuela.</li> <li>▪ Uso del Euskera.</li> <li>▪ Evaluación del alumnado.</li> <li>▪ Recuperar y fortalecer la figura del profesorado.</li> <li>▪ Metodologías activas.</li> </ul>

Los temas fueron expuestos en plenarios celebrados en cada municipio con una amplia participación:

	<b>Fecha</b>	<b>Nº asistentes</b>
<b>Rioja Alavesa</b>	15/11/2017	83
<b>Santurtzi</b>	25/10/2017	106
<b>Urnieta</b>	08/11/2017	82

<a href="#">Vídeo 1 plenario profesorado Rioja alavesa</a>	<a href="#">Vídeo 2 plenario profesorado Rioja alavesa</a>
<a href="#">Vídeo 1 plenario profesorado Santurtzi</a>	<a href="#">Vídeo 2 plenario profesorado Santurtzi</a>
<a href="#">Vídeo 3 plenario profesorado Santurtzi</a>	<a href="#">Vídeo plenario profesorado Urnieta</a>

Elaboración del manifiesto municipal:

	<b>Nº de manifiestos</b>
<b>Arabar Errioxa</b>	3 Uno por municipio
<b>Santurtzi</b>	9 centros – 1 municipal
<b>Urnieta</b>	4 centros – 1municipal

[Manifiesto de Laguardia, CEIP Victor Tapia](#)

[Manifiesto de Labastida, CEIP Bastida Ikastola](#)

[Manifiesto de Oion, CEIP Ramiro de Maeztu](#)

[Manifiesto del profesorado de Santurtzi](#)

[Manifiesto del profesorado de Urnieta](#)



Plenario profesorado en Urnieta



Plenario profesorado en Santurtzi



Plenario profesorado en Rioja Alavesa

## 8 Actividades con las familias: aportaciones y corresponsabilidad

Las familias, además de responder al cuestionario, han participado en diversas actividades.

- Presentación del proyecto
- Sesiones para reflexionar en torno a la educación y el papel de las familias
- Plenario para elaborar el manifiesto

Nº de respuestas a los cuestionarios:

	Arabar Errioxa	Santurtzi	Urnieta
Familia	70	555	153

Participación de las familias en los plenarios:

	Fechas	Nº asistentes
Arabar Errioxa	04/12/2017	20
Santurtzi	02/11/2017	76
	23/11/2017	
	11/12/2017	
Urnieta	21/11/2017	40
	14/12/2017	



Urnieta. Familias



Familias Rioja Alavesa



Santurtzi Plenarios: [vídeo 1](#), [vídeo 2](#), [vídeo 3](#)

## 9 Actividades con el alumnado: reflexiones y propuestas

Además de contestar el cuestionario, el alumnado:

- Trabajan en clase una Unidad Didáctica en [primaria](#) otra en [secundaria](#)
- Elabora trabajos en grupo con sus propuestas

Nº de respuestas a los cuestionarios:

	Rioja Alavesa	Santurtzi	Urnieta
Alumnado	202	1138	585

Los trabajos realizados en grupos de los distintos centros se expusieron en sendas aulas de cultura de cada municipio durante las vacaciones de Navidad y quienes visitaron la exposición votaron y de esta votación salieron los 16 trabajos que se exponen en el Parlamento Vasco durante la semana previa a la sesión del día 23 de enero de 2018.

Nº de trabajos realizados por el alumnado

	Nº de trabajos	Observaciones
Arabar Errioxa	5	Los centros eligen uno y lo presentan
Santurtzi	39	Se presentan todos-votan 6
Urnieta	26	Se presentan todos-votan 5

### Trabajos del alumnado de:

#### Rioja Alavesa

[CPIP Bastida Ikastola HLHIP](#)

[CEIP Ramiro de Maeztu HLHI. OION \(1\)](#)

[CEIP Ramiro de Maeztu HLHI. OION \(2\)](#)

[CEIP Victor Tapia HLHI. Laguardia](#)

[IES Samaniego BHI . Laguardia](#)

#### Santurtzi

[San Jose de Calasanz](#)

[Maestra Emilia Zuza](#)

[Bihotz Gaztea](#)

[IES Axular](#)

[CIFO Santurtzi](#)

[Patronato Santa Eulalia](#)

#### Urnieta

[Egape Ikastola](#)

[Egape Ikastola 2](#)

[Egape Lh](#)

[Presentación De María](#)

[Salesiarrak](#)

## 10 La voz de la comunidad educativa en los ayuntamientos y en el parlamento vasco

En cada municipio se realiza un pleno municipal en el que alumnado, las familias y el profesorado leen sus manifiestos sobre la educación como fase previa a su lectura en el Parlamento

[Santurtzi](#) plenario



## [Exposición trabajos alumnado Santurtzi](#)

### [Urnieta y Rioja alavesa](#)

El día 23 de enero de 2018 se celebra un pleno en el Parlamento Vasco con la presencia de su presidenta y de representantes de todos los partidos políticos y la asistencia de la Consejera de Educación, Cristina Uriarte.

En el Parlamento se constituye la mesa del mismo formado por alumnos y alumnas de los tres municipios participantes en el pilotaje, así como representantes de las familias y el profesorado.

Tras la lectura de todos los manifiestos se realiza la votación de las propuestas.

El acto queda recogido tanto en la web del Parlamento como en la del Dpto. de Educación.

[Enlace Parlamento Vasco](#)

[Enlace Irekia](#)

Repercusión en la prensa

<u><a href="#">Santurtzi Deia</a></u>	<u><a href="#">Urnieta Diario Vasco</a></u>
<u><a href="#">Blog Rioja alavesa</a></u>	<u><a href="#">Parlamento Diario Vasco</a></u>
<u><a href="#">Deia</a></u>	<u><a href="#">Berria</a></u>
<u><a href="#">El Correo</a></u>	<u><a href="#">Diario Vasco</a></u>
<u><a href="#">Bizkaia El Correo</a></u>	<u><a href="#">ensanturtzi.com</a></u>
<u><a href="#">Diario Vasco</a></u>	<u><a href="#">Urnieta "Berritu"</a></u>

## **11 A modo de conclusión**

El objetivo del pilotaje era probar y aprender qué es lo que funciona y qué no. La experiencia ha sido muy positiva y hemos aprendido muchas cosas, que es lo realmente importante. Queremos hacerlas visibles para que quienes se atrevan a ponerlo en práctica, conozca las limitaciones y problemas que pueden surgir y supere lo ya hecho.

### **Lo más positivo:**

- Las relaciones, los diálogos sosegados y las reflexiones del profesorado, familias, alumnado

- El encuentro y debate en profundidad en torno a la educación que tenemos, la que necesitamos y queremos, para elaborar los manifiestos compartidos
- Un tiempo y un espacio para hacer visible la educación en el municipio, en la prensa y en el Parlamento
- Hacer visible la corresponsabilidad de toda la sociedad, más allá del profesorado y la comunidad educativa, en el logro de una buena educación.

### **Lecciones aprendidas:**

- A pesar de las discrepancias y de las desconfianzas, sobre todo al inicio, se constata que es mucho lo que compartimos y que es gratificante comprobarlo y sentirse parte de una comunidad que reflexiona y actúa unida.
- A través de los encuentros y de las actividades realizadas, se crea comunidad y cohesión social.
- Conocer el proyecto y tener capacidad para adecuarlo a cada situación concreta es muy importante
- La planificación del tiempo, la carga de trabajo que supone y las expectativas mutuas deben conocerse y consensuarse antes de empezar
- El equipo impulsor y su liderazgo es la piedra angular del proyecto
- La implicación de las personas responsables en los ayuntamientos es una de las claves fundamentales del éxito



**"MEJORAR LA EDUCACIÓN: SABER, DIALOGAR Y COMPARTIR"**

## Experiencia 5. **La experiencia de compartir**

### Red de Institutos del Distrito (RID) San Blas-Canillejas Madrid



### Resumen

Impulsados y coordinados por la Tenencia de Alcaldía, los Institutos de toda la zona establecen mecanismos de coordinación para evitar la absurda competitividad entre los IES y asentar una relación basada en la cooperación y colaboración. A la vez, intentan mejorar la convivencia en todo el barrio a través de diversas acciones para la gestión alternativa y pacífica de los conflictos.

### Palabras clave

Cooperación, colaboración, conflictos, acción en el barrio, no competitividad, mediación.

Convives 24. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CONVIVENCIA. Diciembre 2018.

## Introducción

Queremos contaros cómo un grupo de centros educativos, de ocho institutos públicos de un distrito periférico de Madrid (en San Blas-Canillejas), hemos comenzado a compartir nuestras experiencias para crear un marco común de acción y aprendizaje. Nos hemos puesto a trabajar en red y hemos formado lo que hemos llamado la Red de Institutos de San Blas-Canillejas (en adelante RID). En esta red participamos los ocho centros de secundaria del distrito: IES Barrio de Simancas, IES San Blas, IES Francisco de Quevedo, IES Las Musas, IES Alfredo Kraus, IES Carlos III, IES Gómez Moreno y IES Marqués de Suanes.

Queremos compartir *nuestra* experiencia para que deje de ser *solo nuestra*. De hecho, en sí misma, ya no es nuestra, pues se trata de una experiencia compartida en esencia. No es la experiencia de un grupo, una clase o un centro. Es *la experiencia de una comunidad* que se ha embarcado en la tarea de crear vínculos, de crear cultura. Si compartimos, quizás, más personas y centros se animen a romper las barreras que ahora nos hacen caminar por separado, y entonces, nos juntemos y apoyemos más. Juntarnos para compartir problemas y objetivos, y para proponer soluciones de forma conjunta. Apoyarnos, para afrontar los retos del día a día, y reflexionar entre todos/as. Os queremos invitar a reflexionar con nosotros/as, porque en grupo se piensa mejor. Queremos contaros lo que hacemos porque así el diálogo será mayor, más nos sumaremos a la reflexión, en una red más amplia que nos aunará para mejorar la educación y conseguir la sociedad que queremos. Creemos que os va a interesar, por eso, os invitamos, a través de estas líneas, al espacio que estamos construyendo.

## Creando un espacio común

La idea es simple. Es algo que enseñamos y que intentamos que aprendan nuestros/as estudiantes: a *colaborar*. Desde pequeños/as nos

dicen que las cosas hay que compartirlas y que es necesario trabajar en equipo. Pues bien, decidimos que ya era hora de ponernos a trabajar juntos/as en vez de *competir* entre nosotros/as. Los centros no son islas, son más como penínsulas unidas a una comunidad. La realidad socio-económica, cultural y familiar de nuestro alumnado se mete, aunque no queramos, en el aula. Influye en el aprendizaje todo: desde la realidad económica de cada familia y cada barrio, a la estabilidad emocional del alumno/a; desde el nivel de estudios y cultural de los padres y madres, hasta las expectativas que ponen en sus hijos/as. Aunque es cierto que en Madrid, las diferencias entre un barrio y otro, aun colindantes, pueden presentar muchas diferencias de nivel socio-económico, e influyen en el alumnado y en la dinámica del centro -en el distrito de San Blas-Canillejas, aun siendo un mismo distrito encontramos enormes diferencias entre el barrio de Amposta y el de Las Rosas, o entre el barrio de Hellín y el de El Salvador-, y *son diferencias que hay que tener muy en cuenta*, no es menos cierto que existen preocupaciones comunes. Sobre todo en lo referente a los objetivos de convivencia y construcción de valores.

Aparte de enseñarse trigonometría, las glosas emilianenses o el surgimiento del estado moderno, en los centros los chavales/as aprenden a relacionarse con los otros/as. Allí establecen sus amistades, afianzan sus aficiones y es donde seguramente encuentren su primer amor. El crear una cultura rica en valores, lo queremos para todo el alumnado, independientemente donde hayan nacido o donde acudan a la escuela. La posibilidad de que el barrio donde uno nazca no condicione el futuro de los chavales pasa, tanto por el ampliar el horizonte cultural y profesional a través del conocimiento, como de posibilitar espacios de convivencia ricos en valores que vayan más allá de la concreta -y a veces injusta- realidad. La posibilidad de superar las diferencias de partida

está precisamente en el poder de la escuela de construir una cultura de diálogo entre nuestros alumnos y alumnas que fundamente las bases de la sociedad del futuro.

Sin embargo, los objetivos de la educación de fomentar el diálogo y la cooperación siempre han ido de la mano con las políticas educativas. En las últimas dos décadas se ha instalado la idea mercantil de que la competitividad mejora la educación. La Comunidad de Madrid ha sido *pionera* en España en legislar y gestionar las políticas de libertad de elección de centros, introduciendo la lógica de la oferta y la demanda en el sistema educativo. Las consecuencias de esto son muchas. No podemos detenernos en todas, pero hay una muy básica que está afectando a como se entiende las relaciones sociales y culturales entre los diferentes agentes implicados. Por una lado, los centros han de esforzarse por dar calidad y diferenciarse del resto para atraer al mayor número de alumnos/as para cubrir las plazas ofertadas, y por otro, las familias han de competir entre ellas para entrar en los que consideran son los mejores centros. La comunidad educativa lejos de trabajar conjuntamente en pro de la mejora global de la educación, está compitiendo entre ella con la idea de llevarse el mejor *producto educativo*.

De esta manera nos encontramos que, en vez de ir profundizando en los objetivos educativos, para que exista una verdadera transferencia de lo aprendido en los centros, que se manifieste en la vida social, lo que tenemos es una concepción individualista de la educación donde el éxito se mide en función de que mi hijo/a, o mi centro, obtenga los mejores resultados. Incentivado esto desde la CAM a través de los famosos ranking o través de la introducción de las pruebas CDI o el buscador web de centros. ¿Y qué pasa con los aprendizajes éticos de los que se supone también se ocupa la escuela? ¿Dónde se reflejan los valores cívicos que se supone también se aprenden en los centros? Parece que desde las administraciones se empeñan en seguir midiendo

el éxito educativo a través del logro profesional. Mientras los centros educativos van por otro lado intentando solucionar los problemas reales que tienen los alumnos/as. Parece que los centros son buenos si forma científicos, abogados, médicos, etc. Y si bien esto es fundamental, no lo es menos que para tener *buenos* científicos, *buenos* médicos y *buenos* abogados, no solo hace falta *técnica* sino que hace falta también un *saber ético*.

En vez de crear espacios de colaboración, dentro y fuera de las instituciones, se ha fomentado una cultura del “sálvese quien pueda”, que ha generado más desigualdad entre los centros en vez de equiparar la calidad entre unos centros y otros. Pues bien, eso es precisamente lo que queremos revertir con el espacio de encuentro que hemos creado desde San Blas-Canillejas. Nos hemos unido en red para colaborar, para intercambiar experiencias, para abrir el diálogo de unos con otros, hacer transferencias de conocimiento, darnos apoyo entre los profesionales, unir a los/as alumnos/as de los diferentes centros, realizar actividades conjuntas y fomentar la convivencia tanto en los centros como en la comunidad.

### **Llenando de contenido el espacio: trabajar la convivencia**

Para poder avanzar en la sociedad, necesitamos caminar en grupo, apoyarnos en el otro/a y dejar que los que nos rodean nos ayuden a crecer. Con este objetivo, desde hace dos años, los centros educativos hemos desarrollado diferentes planes de convivencia, trabajando actitudes, comportamientos y valores que rechazan la violencia y apuestan por la solución de los conflictos a través del diálogo, inculcando una cultura de paz en nuestros centros educativos.

Se camina hacia un modelo más participativo, implicando al alumnado en el proceso de aprendizaje con el fin de reforzar y mejorar sus capacidades, dejando a un lado el modelo punitivo y autoritario y buscando modelos más



participativos. Actualmente los centros educativos debemos encontrar la fórmula de implicar a nuestro alumnado sin olvidar que nuestro cometido es acompañarles y guiarles para conseguir lo mejor de ellos mismos.

Este es el pilar fundamental sobre el que se sustentan los objetivos de convivencia que se desarrolla en la RID:

- ✘ Elaborar de manera conjunta líneas de trabajo para mejorar la convivencia.
- ✘ Proporcionar herramientas que permitan ampliar y mejorar los proyectos de todos los centros.
- ✘ Compartir experiencias que enriquezcan la educación pública del distrito.
- ✘ Crear vínculos entre todos los institutos, asociaciones y entidades del distrito.

Con esta línea de trabajo, se ponen en marcha distintas acciones que tienen como eje la mejora de la convivencia entre e intra-centros públicos del distrito. Pero nos surge una pregunta, *¿Cómo aunamos esta nueva corriente educativa donde se le da mayor participación al alumnado en la convivencia?* A través de la **MEDIACIÓN ESCOLAR**.

Entendemos por mediación escolar un método alternativo de resolución de conflictos, al que se someten las partes de manera voluntaria, con la asistencia de un tercero neutral, mediador/a. Supone una respuesta constructiva para la solución de los conflictos escolares y un ejercicio de racionalidad y madurez, ya que no se dejan en manos de personas ajenas, reconociendo las partes la existencia de un problema y buscando un acuerdo consensuado. Esto implica que la solución será tomada por ambas partes y nunca impuesta, por lo que será mucho más efectiva y asumida por todos y todas.

El proyecto de mediación comienza a desarrollarse en algunos centros del distrito hace varios años con resultados excelentes. Se lleva a cabo un trabajo de sensibilización en las aulas y de

formación del alumnado y el equipo docente para mejorar la relación entre iguales. En estos seis años se han ido mejorando los proyectos que hoy en día están más consolidados y se han incorporado nuevos centros contagiándose y nutriéndose de la experiencia de los centros más veteranos.

A partir de aquí, se desarrollan una serie de inquietudes entre los centros de la zona con el objetivo de intercambiar experiencias de éxito y, para poder poner en marcha y/o enriquecer los proyectos de cada centro, la RID se convierte en la herramienta fundamental del proceso. Establece un trabajo coordinado aunando las distintas iniciativas con el apoyo la Junta Municipal que proporciona el espacio de reunión y coordina la organización de todos los IES, la Asociación La Rueca y el CMS San Blas que coordinan el trabajo e impulsan las acciones de cada centro: puesta en marcha de proyectos de mediación, formación de alumnado y profesorado así como todas las actividades conjuntas entre los IES, la agente de igualdad del Ayuntamiento para asesorar a los centros y trabajar la convivencia desde la perspectiva, no sólo de mediación, sino también de género y la Policía Nacional ampliando el trabajo en los centros con el Plan Director y apoyando a todos los IES con sus agentes tutores.

Durante el pasado curso escolar, desde la RID nos marcamos 3 líneas de trabajo bien definidas:

1. **Trabajo individual** en cada IES: mejorar y ampliar los distintos planes de convivencia con el apoyo de La Rueca, el CMS San Blas y la comunicación continua intercentros, compartiendo las distintas experiencias de los proyectos de mediación.
2. **Proyectos conjuntos** donde se planifican actividades para mejorar la convivencia entre centros y, como consecuencia, en el distrito: la Carrera solidaria en 1º ESO y la pasarela de la igualdad en 3º ESO.



3. **Jornadas profesionales** como herramienta para impulsar el trabajo de la RID, conocer y profundizar en los beneficios de la mediación y la gestión de los conflictos, así como, diferentes experiencias de éxito.



Carrera solidaria. Foto larueca.info



Pasarela de la igualdad. Foto larueca.info

Durante este curso, continúa y se consolida el trabajo realizado en el curso 2017-2018 y se amplía la formación del profesorado de la RID a través de un seminario: *promoción de la gestión del conflicto y de la convivencia en la Red de Institutos del Distrito de San Blas- Canillejas (RID)*, aprobado por el CTIF, centro regional de innovación y formación del profesorado, Las Acacias y tutorizado por La Rueda y el CMS San Blas. Contaremos con la participación de expertos reconocidos en mediación como Pedro Uruñuela, Pilar Barriuso, Sara Polo, Juan de Vicente y Rosa Garvín, entre otros, así como la implicación y participación de profesores/as de los distintos IES públicos del distrito.



Jornadas profesionales de mediación y convivencia en el ámbito educativo.

## Más allá de los centros: el proceso comunitario

Es imprescindible enmarcar la RID dentro de un proceso comunitario amplio, desde sus complejidades, pero también desde su potencial. Un proceso comunitario singular, ya que pone en relación a ocho Institutos de Educación Secundaria, con el objetivo de promover la participación en la labor educativa. Es decir, un proceso comunitario que acompaña a los IES en su "encargo educativo", intentando, tal y como detalla ASEDES en los documentos profesionalizadores de la Educación Social, *conseguir que sea la propia comunidad la que busque y genere los recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas*, en este caso, de las personas pertenecientes a la comunidad educativa.

Como mencionamos anteriormente, este proceso comunitario tiene complejidades, pero también

potencialidades. En primer lugar, nos encontramos dificultades por las dinámicas que los IES vienen desarrollando, puesto que la inercia de su trabajo se enfoca en la actividad interna y en acompañar el aprendizaje de los y las alumnas de cada centro. Esta dinámica puede contrastar con el trabajo en red que propone la RID, un proceso que implica un trabajo hacia afuera, una comunicación constante y una buena coordinación entre centros y con la comunidad.

No obstante, estas complejidades se pueden contrarrestar con el potencial que tiene el trabajo en Red, si bien, el foco sigue siendo el aprendizaje y la convivencia en los propios IES, la colaboración entre centros está construyendo sinergias en diferentes áreas, en el campo de la mediación, de la igualdad, del deporte etc. Ya los IES no caminan solos, sino que están en relación y pueden contar con las experiencias de otros centros donde apoyarse. En definitiva, la RID desde la perspectiva comunitaria se puede contemplar como una plataforma de intercambio, escucha y colaboración.

De esta manera, no solo ha habido una apertura entre los centros sino que la apertura también ha sido con y para la comunidad en general. En el

tiempo que llevamos hemos sido capaces de trabajar en red los tres protagonistas clave de los procesos comunitarios- *la administración, los y las técnicas y la ciudadanía*-. Esta relación entre agentes claves de la comunidad facilita el proceso comunitario de la RID, y no solo facilita sino que fortalece los procesos, ya que la red se amplía y el trabajo y las responsabilidades se reparten.

Esta confluencia entre agentes ha favorecido acciones como la “Pasarela de la Igualdad” en la que una comisión compuesta por profesores/as de los diferentes IES, asesores/as de la JMD, técnicos comunitarios y la agente de Igualdad fueron capaces de organizar un evento que implicara a los 8 IES con el tema de la “socialización diferenciada de género”, y cómo, a raíz de esta acción, se quiere dar forma al trabajo de Igualdad de forma coordinada entre IES y la agente de Igualdad.

Al igual que “La Carrera y Festival Solidario Inter-centros”, un trabajo de meses que puso en relación a los IES, a la asesoría de la JMD, al Club deportivo, técnicos comunitarios y a la plataforma vecinal de trabajadores/as en situación de paro de San Blas- Canillejas.



Analizar la RID desde una perspectiva comunitaria es esencial, ya que el potencial que aporta al tejido socio-comunitario es evidente, no solo en la realización de actividades, sino en las oportunidades y contextos de relación que favorecen entre IES, y entre la comunidad y entidades, recursos y servicios de la comunidad. Los resultados de esta confluencia de intereses, conocimientos e ilusiones hacen que este proyecto se afiance y crezca. En estos dos años, los centros educativos nos sentimos más unidos, creando dinámicas comunicativas y colaborativas para mejorar la convivencia tanto a nivel de cada centro como en el distrito. Equipos directivos,

departamentos de orientación y docentes trabajamos en un mismo camino para mejorar la convivencia de nuestro alumnado, siendo conscientes del trabajo que debemos realizar tanto dentro como fuera del centro.

Tenemos que abrir los centros y dejar a nuestros compañeros/as conocer los excelentes proyectos educativos que desarrollamos y dignificar la escuela pública llevándola a excelencia educativa que merece. La RID hemos traspasado esta barrera. Os invitamos a todos los centros a dar el paso y establecer políticas comunitarias y colaborativas intercentros.



**Contacto:** [marta.gonzalez@ieslasmusas.org](mailto:marta.gonzalez@ieslasmusas.org)

## Experiencia 6. Programa de atención a la diversidad afectivo-sexual y de género

Tutoría LGBTIQA+

Grupo de apoyo al alumnado LGBTIQA+

IES Politécnico de Vigo



**Ana Ojea Alonso.** Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Salamanca. Programa de Doctorado y Diploma de Estudios Avanzados en la línea de investigación “SEXUALIDADES PERIFÉRICAS, POLÍTICA SEXUAL E HISTORIA DEL ARTE” en la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra (Universidad de Vigo). Profesora de Dibujo desde 1999, impartiendo la materia Cultura Audiovisual en Bachillerato de Artes desde 2013. Tutora LGBTIQA+, Responsable de Diversidad e integrante de la Comisión de Convivencia del IES Politécnico de Vigo. Relatora/Docente en diversas actividades de Formación de Profesorado relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y de género.

**Contacto:** [anaojealonso@edu.xunta.es](mailto:anaojealonso@edu.xunta.es)

[anaojea.dipovigo@gmail.com](mailto:anaojea.dipovigo@gmail.com)

### Resumen

Descripción de los objetivos, las actividades y las iniciativas llevadas a cabo en el Programa de Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual y de Género, para prevenir actitudes y comportamientos discriminatorios por orientación sexual o identidad de género, desarrollado en IES Politécnico de Vigo desde 2017 hasta la actualidad.

### Palabras clave

Diversidad afectivo-sexual, prevención, discriminación, orientación sexual, identidad de género.



## Visibilidad y empatía

Como decía el lema del feminismo de los años setenta, “Lo personal es político” y por ello, no es posible separar la parte personal que me configura como ser humano, de la parte política o pública que implica mi trabajo como docente. Actualmente ya no es posible.

Pero lo fue, a duras penas, durante 16 años de docencia, manteniéndome oculta en el armario docente, sin visibilizar mi vida personal y sin compartirla con la misma naturalidad que la mayoría de mis compañeras y compañeros heterosexuales. Lo defino como armario docente porque en el resto de ámbitos de mi vida, era y sigo siendo, lesbiana visible. Pero el armario docente fue el más difícil de abrir, por la misma razón por la que este proyecto es tan necesario para el alumnado, porque la discriminación LGBTfóbica en los centros educativos es tremenda. Según datos del informe realizado por COGAM en 2015 “LGBTfobia en las aulas” (COGAM, 2016a), el 60 % del alumnado de los centros escolares han sido testigos de insultos homófobos.

El hecho de visibilizarme en el instituto fue el primer paso para comenzar el proyecto de atención a la diversidad LGBT.

Pero este proceso no tiene por qué ser siempre así, no es necesario que haya algún/a integrante del profesorado lesbiana, gay o bisexual visible o trans, ya que es una cuestión que tiene que ver con la diversidad humana. Para ello, únicamente debemos ejercitar y fomentar una de las capacidades básicas humanas como es la empatía y formar al profesorado, en este caso, en la atención y el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de género y en el respeto a los derechos humanos.

## Grupo de apoyo al alumnado LGBTIQA+

A partir de un trabajo videográfico feminista realizado con un grupo de casi 30 alumnas y

alumnos en marzo de 2017, me propusieron la idea de que querían crear un grupo de apoyo al alumnado LGBT. Me pareció una idea excelente ya que proponían crear una red de apoyo, acompañamiento y seguridad, desde el alumnado y para el alumnado LGBT del centro, en una iniciativa similar a una tutoría entre iguales. Para hacer efectiva esa labor, realizamos dos acciones: por un lado, creamos un grupo de Whatsapp donde estaba la práctica totalidad del grupo inicial de 30 alumnos (actualmente son más de 90 y lo utilizamos sobre todo para compartir información) y, por otro lado, solicitamos al centro un aula segura de convivencia inclusiva donde poder reunirse.



Esta aula se utilizó al comienzo del grupo pero a medida que el grupo se ha ido visibilizando y ha crecido en número, esta aula ha quedado en desuso porque a día de hoy se puede afirmar que todos los espacios del instituto son seguros y cuando necesitan hablar o reunirse, lo hacen en cualquier lugar del centro. Por tanto, se ha logrado uno de los objetivos más importantes de este proyecto y es conseguir que todo un centro educativo con más 1400 estudiantes, sea un lugar seguro para todas las personas no heterosexuales.

De todos modos, sigue estando disponible y al lado de su puerta, en el pasillo, se colocaron un tablón de anuncios y un buzón multicolor donde pueden ponerse en contacto con el grupo o conmigo. También hemos abierto una cuenta de



correo electrónico para facilitar la comunicación. Estas medidas las tomamos al principio porque pensamos que el alumnado iba a tener más problemas para visibilizarse y que necesitaría canales de comunicación anónimos pero, al igual que con el aula segura, el buzón se utilizó solamente en un par de ocasiones ya que la visibilidad del grupo de apoyo es total y por ello, si alguien necesita recurrir a él, no tiene más que hacerlo en cualquier momento. Actualmente el buzón se mantiene en el pasillo como elemento simbólico que recuerda que en este centro se respeta la diversidad.



Como coordinadora del grupo de apoyo al alumnado LGBTIQA+ administro no sólo el grupo de Whatsapp citado anteriormente, sino que

tenemos otro grupo (de 30 integrantes) con el alumnado más implicado y que quiere formar parte activa de las actividades y realizamos reuniones presenciales para planificar y distribuir el trabajo y aclarar conceptos entre todas, todos y todes.

## Tutoría LGBTIQA+

Mi labor como tutora LGBTIQA+ incluye a todo el alumnado del centro y realizo funciones de acompañamiento, de resolución de problemas y de mediación con las familias, en colaboración con la orientadora del centro, Irma Álvarez.

Es un cargo que, lamentablemente y espero que no por mucho tiempo, no está contemplado en la legislación educativa, a pesar de lo importante que es, ya que su mera existencia sirve como revulsivo para evitar conductas LGBTfóbicas. Que el alumnado sepa que estoy alerta hacia las actitudes discriminatorias, les disuade de realizarlas y el sentimiento de impunidad, que generalmente acompaña al alumnado victimario de acoso escolar, se reduce drásticamente.

Por otro lado, la cuestión de la mediación con las familias es un tema problemático y de los más difíciles de resolver, de ahí que el trabajo de la orientadora del centro sea fundamental. La LGBTfobia tiene una característica particular, que la hace más dolorosa que otras, y es que es la única discriminación que les adolescentes sufren también en sus propias casas. De hecho, hemos tenido varios casos donde ha sido necesaria la mediación, sobre todo en el caso del alumnado trans, ya que es una cuestión sobre la que todavía existen muchos prejuicios y desinformación.

## Actividades de visibilización

La visibilización es una de las herramientas más poderosas contra la discriminación. Es el primer paso para empoderarse y reducir así el acoso escolar. Por eso, la mayoría de las actividades que desarrollamos en el centro son de visibilización.

A comienzos de este curso realizamos las **Jornadas de la Visibilidad**, que las hemos fijado de forma

anual en la semana del 11 de octubre, que es el Día de la Salida del Armario.

En estas jornadas realizamos varias charlas dirigidas al alumnado nuevo del centro, a 1º de ESO, 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos Medios de Formación Profesional. El primer año las realizamos para todo el alumnado del centro ya que, al ser algo novedoso, teníamos que comunicárselo a todos y todas.

En estas charlas me presento como Tutora LGBT, presento este programa y el alumnado voluntario del grupo de apoyo LGBT, se presenta, ofrece su ayuda, invita al alumnado que lo desee a formar parte del grupo y desmonta brevemente prejuicios asociados a su orientación sexual o a su identidad de género. Como anécdota, este curso, cuando se hizo la charla de visibilidad al alumnado

de 1º de Bachillerato, se visibilizaron y se unieron en ese mismo momento al grupo de apoyo 20 alumnos. De ese modo, en la charla siguiente, en vez de intervenir 16 alumnos, lo hicieron 36.

Al terminar las charlas de visibilidad, celebramos el **Día de la Salida del Armario**, con una fiesta en el hall del instituto, con música y la posibilidad de que puedan salir de un armario de tela con cintas multicolores. Así celebramos la visibilidad intentando desdramatizar un hecho que en la gran mayoría de los casos es traumático. De forma lúdica, tienen la posibilidad de hacerlo en público sin que nadie les juzgue ni les discrimine por ello, lo que les resulta muy liberador y alivia su malestar pasado o el dolor que supone la discriminación que sufren en sus casas.



Otra actividad que hemos realizado ha sido con motivo del **Día de la Visibilidad Lésbica**, el pasado 26 de abril. Se realiza también en el hall del instituto, y durante todo el día se proyecta una presentación con 50 mujeres lesbianas relevantes en la Historia. Además, en el recreo, hacemos un photocall con un marco que simula una red social llamada "Lesbigram" donde todas las chicas y/o profesoras que lo deseen, pueden hacerse fotografías. El objetivo de esta actividad es visibilizar a las mujeres lesbianas, que seguimos todavía siendo las integrantes del colectivo LGBT que mayor ocultación tenemos en la sociedad.



Además, hemos realizado dos ediciones de la **Semana de la Diversidad LGBTIQA+**, durante la última semana de mayo, en conmemoración del 17 de mayo, **Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia**.

## I SEMANA DA DIVERSIDADE LGBTI

IGUALDADE PARA VIVIR,  
DIVERSIDADE PARA CONVIVIR



### PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

**Luns, 22 de maio**  
**Iolanda Castaña.** "Escritas disidentes"  
12:00 a 13:40 horas. Salón de Actos (4ºESO)

**Martes, 23 de maio**  
**Carlos Collán.** "Cando e como aparece a Homofobia"  
9:50 a 11:30 horas. Salón de Actos (3º ESO)

**Mércores, 24 de maio**  
**Charla alumnado.** "Entre nxs mesmxs. Ponendo en común"  
12:50 a 13:40 horas. Salón de Actos (2ºESO)  
13:40 a 14:30 horas. Salón de Actos (1º ESO)

**Venres, 26 de maio**  
**Francisco Rodríguez.** "Perspectiva homoerótica na obra de Rosalía de Castro"  
12:50 a 14:30 horas. Salón de Actos (1º de BACH. aforo)

**Do 19 de maio ao 2 de xuño**  
**Ana Fresco.** Exposición Fotográfica "Somos"  
Na entrada do instituto

## II SEMANA DA DIVERSIDADE LGBTIQA+

Do 21 ao 25 maio 2018, no IES Politécnico de Vigo  
Equipo de Igualdade e Diversidade

**Luns, 21 de maio. 12:50 a 14:30.** Salón de Actos (3º e 4º ESO)  
**\_Cristina Palacios:** "A revolución TRANS\* que loita por vidas +visibeis"

**Martes, 22 de maio. 12:50 a 14:30.** Salón de Actos (Ciclos FP)  
**\_Laura Bugalho:** "A revolución será Transfeminista ou non será"

**Mércores, 23 de maio. 12:50 a 14:30.** Salón de Actos (1º e 2º ESO)  
**\_Eva Mejuto:** "TRANSformando o mundo"

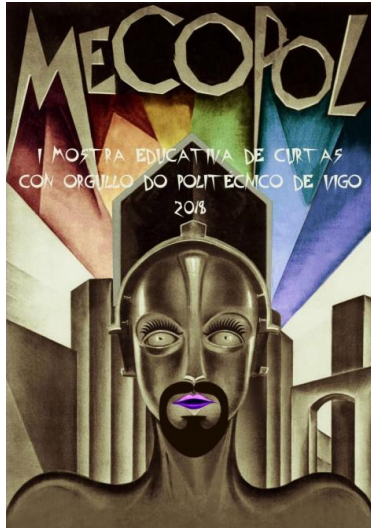
**Xoves, 24 de maio. 12:50 a 14:30.** Salón de Actos (1º e 2º BAC)  
**\_Esther Ortega:** "Interseccións identitarias: xénero, raza e disidencia sexual"  
18:30. Salón de Actos. Entrada libre ata completar aforo  
**\_I MECOPOL -** "Mostra Educativa de Curtas con Orgullo do Politécnico de Vigo"  
Traballos de 2º Bach. Artístico, Cultura Audiovisual II

**Venres, 25 de maio. 12:00 a 14:30.** Salón de Actos (1º, 2º, 3º e 4º ESO)  
**\_Teatro:** "Elisa e Marcela", da Compañía "A Panadaría"

**Do luns, 21 de maio ao venres 25 de maio.** Entrada do instituto  
**\_Exposición fotográfica "Amor diverXo"**  
Traballos de 1º Bach. Artístico, Cultura Audiovisual I

Dedicamos una semana a realizar charlas sobre literatura, Historia, activismo LGBT, etc. Así como actividades culturales como exposiciones fotográficas, obras de teatro como "Elisa e Marcela" de la compañía A Panadaría o el Festival de cine educativo MECOPOL (Mostra Educativa de Curtas con Orgullo do Politécnico de Vigo), único festival existente de cine educativo LGBT realizado por alumnado no universitario, que organizo como profesora de Cultura Audiovisual.





## Actividades de formación y difusión

También se realizan actividades de formación en diversidad afectivo-sexual y de género dirigidas al alumnado y a las familias. Se organizan charlas y talleres donde se explican conceptos básicos, se desmontan prejuicios y se fomenta el respeto por la diversidad humana. Estas actividades son impartidas por la asociación viguesa Nós Mesmas que lucha por los derechos del colectivo LGBT, con una gran experiencia y formación al respecto.



Por otro lado, desde que hemos comenzado este proyecto, nos han invitado a participar en numerosas actividades de difusión de nuestra experiencia, tanto en otros centros educativos como en cursos de formación de profesorado. Resultando siempre experiencias muy enriquecedoras donde tanto el alumnado de otros centros como el profesorado han recibido de forma muy positiva el programa que desarrollamos.



## Lecciones aprendidas

Mi mayor lección me la enseña cada día mi alumnado con sus rostros de agradecimiento, que sólo puedo reproducir textualmente con palabras de alumnas como Gisela que dice que “este centro de enseñanza es un ejemplo a escala pequeña de lo que debería ser el mundo. Esto permite que la gente no tenga miedo a mostrarse sino ansia de conocerse” o Antía que afirma que “gracias a la existencia de grupos de apoyo como el del Politécnico pude librarme de una gran carga que he aguantado años y años en un centro en el que, si no te abucheaban por ser diferente, tenías que sentirte afortunada”.

## Bibliografía

COGAM (2016a). Benítez, E. (Coord.). LGBT-Fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual? Madrid: Grupo de Educación de COGAM. <https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/1-lgbt-fobia-en-las-aulas-2015-informe-completo-web.pdf>

# Entrevista



**Entrevista a...**

## Leticia Cardenal Salazar. Presidenta de CEAPA Políticas educativas de convivencia



*Leticia Cardenal Salazar es presidenta de CEAPA desde el 17 de junio de 2017, tras ocupar durante un año la vicepresidencia de la confederación. Es de la Comunidad Autónoma de Cantabria.*



Contacto: [ceapa@ceapa.es](mailto:ceapa@ceapa.es)

**CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado.**

**¿Cómo valora la situación educativa que estamos viviendo actualmente?**

Llevamos años viviendo en una incertidumbre constante, necesitamos una ley de educación que de estabilidad a los alumnos y alumnas, de modo que no dependamos del partido político que nos gobierne.

Es necesario llegar a un Pacto en Educación, un pacto social, que después se traslade a los políticos para que lo respalden y se comprometan a llevarlo a cabo, al igual que ha pasado en algunas Comunidades Autónomas.

## Y, ¿cómo valora la situación de la convivencia?

Complicada, no se acaba de avanzar en este aspecto. Se van haciendo cosas pero no lo suficiente.

En la mayoría de los centros, los actuales planes de convivencia no funcionan, en algunos no están ni siquiera actualizados.

Tenemos que concienciarnos que es cosa de todas y de todos, a las familias nos preocupa mucho y tenemos que exigir que se creen los grupos de convivencia dentro del consejo escolar.

## ¿Qué problemas preocupan ahora mismo a las familias en relación con la convivencia en los centros educativos?

Que se cojan a tiempo los problemas de acoso y se les dé una solución rápida y efectiva para evitar problemas mayores y que se reconduzca la situación lo antes posible por el bienestar de todo el alumnado.



## Cuando la encuesta del CIS preguntaba por esto, las familias daban más importancia a una buena educación moral y ética, por encima de la propia educación académica. ¿Piensa que siguen haciendo esta misma valoración?

Si, desde nuestra perspectiva es necesario que en la escuela se refuercen los valores que en casa transmitimos más allá de las materias concretas, son temas que hay que abordar de manera transversal en todo el currículo.

*Desde nuestra perspectiva **es necesario que en la escuela se refuercen los valores que en casa transmitimos (...); son temas que hay que abordar de manera transversal en todo el currículo.***

## ¿Qué consecuencias están teniendo las políticas de recortes y austeridad de los últimos años en relación con la convivencia?

Muy negativas como en el resto de temas. Es necesario que se dote de recursos a los centros para implementar unos planes de convivencia eficaces, la formación de los docentes para detectar conflictos y poner mecanismos para solucionarlos y poner al alcance de la comisión de convivencia todas las herramientas necesarias para actuar ante los conflictos.

## En relación con la convivencia, ¿Cómo valoran las familias determinadas políticas, como el bilingüismo?

Bueno es un tema complicado, es necesario reformular los programas y proyectos de bilingüismo, actualmente vemos que son un elemento más que no favorece la inclusión sino todo lo contrario.

*Es necesario **reformular los programas y proyectos de bilingüismo**, (...) son un elemento más que **no favorece la inclusión**.*

**D**urante mucho tiempo la participación se consideró un elemento clave para evaluar la calidad educativa. ¿Considera que esto sigue siendo así?

No, con la LOMCE la participación quedó mucho más limitada que anteriormente, tanto para el profesorado como, sobre todo, para las familias y el alumnado.

Es necesario que todos los sectores crean en la participación de todas las partes y que además la administración haga una apuesta fuerte para impulsar y reconocer la importancia participación del alumnado y de las familias.

Deben crearse espacios participativos en el centro: consejo escolar, delegados/as de aula etc., actividades formativas para la comunidad educativa etc. todo ello para que todos nos sintamos partícipes de la educación de nuestros hijos e hijas.

*(es necesari que) la **administración** haga una **apuesta fuerte** para impulsar y reconocer la importancia **participación del alumnado y de las familias**.*

**¿**Qué habría que hacer para recuperar y fomentar una participación más real por parte de las familias en la vida de los centros? ¿Qué medidas habría que poner en marcha?

Dejarnos formar parte del día a día de los centros y que se nos vea cómo amigos y no como enemigos, tenemos que demostrar trabajando

toda la comunidad educativa en conjunto se creará una Escuela Pública de calidad.

**¿**Qué medidas habría que poner en marcha?

Lo primero devolver a los consejos escolares el poder de decisión. Lograr la paridad entre todas las personas miembros del consejo escolar sería un primer paso necesario. También crear una Normativa específica de participación, consensuada con todos los agentes de la Comunidad Educativa.



*Trabajando **toda la comunidad educativa** en conjunto se creará una **Escuela Pública de calidad**.*

**D**e organizar muchas actividades con participación de las familias se ha pasado a una pasividad casi total. ¿Cómo se valora esto desde las familias?

Mal, se nos está impidiendo participar en el día a día de los centros, en la toma de decisiones, etc.

Además hay que aclarar qué entiende cada sector por participación, no es lo mismo elegir entre

todos y todas una actividad y llevarla a cabo que elegirla el centro y pedir que las familias participen poniendo la mano de obra, el dinero, etc. para llevarla a cabo.

**Las leyes educativas hablan reiteradamente de atención a la diversidad, de inclusión. Frente a ello, se mantiene la doble vía de escolarización ordinaria/escolarización excluyente en centros o aulas de educación especial. ¿Cuál es la posición de CEAPA ante esta situación?**

CEAPA luchamos por una Escuela Pública gratuita, laica, inclusiva, democrática.

Creemos que la escuela pública es la única que garantiza la equidad y la calidad.

Para ello es necesario adaptar las instalaciones de los centros y dotarlos de recursos necesarios para que todo el alumnado pueda convivir, y aprender del mismo modo y junto, sobre todo, junto.

**¿Qué cambios consideran las familias como prioritarios de cara a la nueva ley educativa? ¿Qué es lo que demandan?**

- 1) Cambios en los consejos escolares.
- 2) Financiación suficiente para dotar a los centros de todos los recursos necesarios.
- 3) Unos comedores escolares de calidad, recuperando las cocinas en los propios centros.
- 4) Que se trabaje por la inclusión, equidad e igualdad de oportunidades dando a cada niño, a cada niña, lo que necesita y logrando que cumplan sus objetivos, sin dejar a nadie atrás.
- 5) Que la religión se saque de la Escuela de una vez por todas y no sea evaluable.
- 6) Disminución de la ratio.
- 7) Una apuesta firme por la Escuela Pública y poner en valor todo lo bueno que tiene, que es mucho y muy bueno.

**¿Qué lo que piden en relación con el fomento e impulso de una convivencia positiva en los centros?**

Unos planes de convivencia efectivos, elaborados por quien realmente trabaje en ello y no lo que existe actualmente.

Hay centros que hacen cosas muy buenas y eficaces, tendrían que darse a conocer para que otros centros lo puedan aplicar.

*Hay centros que hacen **cosas muy buenas y eficaces**, tendrían que darse a **conocer** para que **otros centros lo puedan aplicar**.*

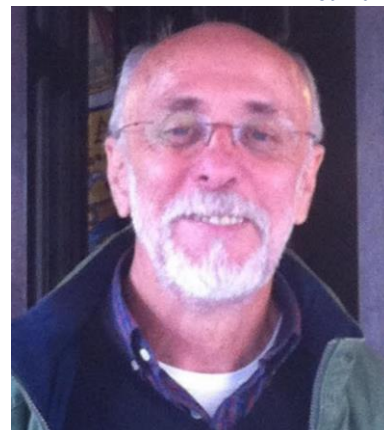


Gracias Letizia por tus aportaciones y tu apoyo a CONVIVES.

*Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera*

# Comentando la actualidad

De junio a septiembre de 2018



*Antonio Lobato Cantos*

## El curso sigue

El curso comienza (y continúa...) con un gobierno en precario. Aunque a los ciudadanos y ciudadanas nos llegan noticias sobre decretos para la implementación de medidas de carácter social, también nos llegan las voces y la presión de los sectores más conservadores, y ahora también ultraconservadores, que han hecho que se nos hayan ido diluyendo las esperanzas puestas.

A nivel internacional nos han sobrecogido las imágenes sobre la caravana de migrantes centroamericanos que continúan su camino hacia la frontera de Estados Unidos. El hambre, la pobreza y el deseo de una vida mejor arrastra a miles de personas hacia El Dorado. Y nos aterroriza la posible respuesta de Trump.

En Europa, el debate sigue teniendo un carácter parecido, una terrible dicotomía entre la situación migratoria existente en la Frontera Sur, y el coro de dirigentes, al que ahora se ha unido la presencia estelar de Salvini, en un macabro concurso de declaraciones a ver cual dice o hace la mayor muestra de xenofobia.

Mientras tanto, aquí en el sur, nos hemos pasado el mes de noviembre retirando cadáveres de las playas. En definitiva, malos tiempos para los ejes que nos mueven en Convives, malos tiempos para la Convivencia, para la diversidad, para la tolerancia.

## Plan de Convivencia

Ya a nivel doméstico, pudimos leer en Octubre el artículo de nuestro compañero Pedro Uruñuela , “Las dificultades para construir un plan de convivencia”, preocupante reflexión sobre la situación en la que se encuentran los Planes de Convivencia en los centros. Afirmo Pedro que la situación de la Convivencia en los centros aparece para muchos y muchas docentes como algo externo, no les parece, aunque cueste crearlo, ninguna prioridad.

También los Planes de Convivencia parecen dormir en los cajones. Nadie pregunta por la necesidad de actualizarlos, de revisarlos. Tan sólo cuando aparece algún caso extremo, alguna alteración importante de la convivencia parece moverse la comunidad educativa, aunque normalmente en busca de una intervención sancionadora, casi siempre externa, y desvinculada de la práctica diaria.

Volvemos a insistir en que sólo la prevención, el aprender a convivir y a relacionarse con quienes son diferentes desde el respeto a su dignidad, a la aceptación de las diferencias y el rechazo a cualquier tipo de violencia, es el camino.



## **Buenas noticias a finales de Octubre. Vuelve la Filosofía.**

El Congreso pide por unanimidad que la Filosofía sea de nuevo obligatoria en Bachillerato. Todos los grupos aprueban una Proposición no de Ley de Unidos-Podemos para que el Gobierno recupere la materia en 4º de ESO y en los dos de Bachillerato.

Vuelve el sentido común y vuelve a las aulas la posibilidad de debatir, de analizar, de repasar las ideas y el pensamiento que nos ha hecho más grandes, más libres... Vuelve también la posibilidad de que las jóvenes generaciones puedan revisar ese camino recorrido y buscar nuevas salidas para los problemas y las encrucijadas en los que la humanidad se encuentra. Esperemos que dure...

## **A vueltas con el 0-3.**

También a finales de Octubre apareció el informe *La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3. Una inversión necesaria y rentable*, de Ángeles Espinosa.

Ángeles Espinosa, profesora de Psicología Evolutiva de la Educación en la UAM y miembro de Unicef, hace un interesante recorrido sobre la situación de ésta etapa educativa. La principal conclusión a la que llega el informe es que hay una tremenda desigualdad en esta etapa entre las comunidades autónomas en todo lo que tiene que ver con lo que se consideran criterios de calidad: formación del profesorado, ratio profesor/alumno, criterios de admisión, tasas, exenciones, subvenciones... Es una etapa sin regular, en la que no hay unos mínimos a nivel nacional a diferencia del resto de etapas.

Para los que estamos convencidos de que es una etapa esencial para el progreso social, el informe significa una seria llamada de atención a las administraciones para que se dispongan las medidas necesarias para su desarrollo. Se trata del derecho a la educación y de la igualdad de oportunidades, nada menos.

## **Cuidados paliativos...**

Celaá anuncia las reformas que pondrá el Gobierno en marcha para paliar los efectos de la LOMCE. Parece que el Ministerio es consciente de sus limitaciones, y opta, ante la imposibilidad de acometer medidas integrales, por poner en marcha algunas decisiones que al menos mitiguen los efectos devastadores de la misma.

Se nos habla de la supresión de las evaluaciones finales de primaria y secundaria obligatoria. De devolver competencias a la comunidad educativa y a sus docentes. De recuperar la participación de la comunidad educativa, la democracia interna de los centros, otra de las víctimas de la Lomce.

También parece que el gobierno socialista quiere recuperar el papel de la equidad en diferentes aspectos de la vida escolar. Así, parece que el título de ESO será accesible tanto por la vía ordinaria como a través de cualquier medida de atención a la diversidad.

Interesante nos parecen también las medidas que se anuncian en cuanto a los Conciertos. La Lomce supuso un cambio importante en relación con la concertada gracias a dos puntos principalmente: por una parte al asumir que la demanda social es el principio rector de cara a organizar las enseñanzas y, además, admitiendo en su texto el concierto a los centros que separan al alumnado por sexos.

Parece que ambos puntos serán revisados en la nueva normativa. Por una parte, la demanda social será suprimida de la ley. Al tiempo, Educación priorizará la coeducación frente a la separación por sexos a la hora de conceder conciertos a empresas privadas. Bueno, a falta de pan...

## **Carolina Alonso**

El trimestre también nos ha traído una buena noticia para los que hacemos Convives, y que queremos compartir. Nuestra compañera Carolina Alonso ha recibido estos días el Premio Hypatia 2018, concedido por su compromiso personal y profesional a favor de la igualdad, a través de la educación.

Carolina tiene una larga trayectoria como profesora y como responsable del programa Andalucía Escuela de Paz, firme defensora de la coeducación, entendida como la mejor herramienta para educar en valores pacíficos, igualitarios, inclusivos y solidarios a nuestras niñas y niños, para hacer de este un mundo más justo.

Felicidades, compañera.

## **Los otros restos de Franco.**

Imperdible también el artículo de Jaume Trilla, a propósito de la polémica que estamos viviendo estos días por el traslado (o no) de los restos del dictador.

Trilla nos acerca a los otros restos que nos dejó el paso de la dictadura. Entre estos otros restos de Franco hay uno que nos interesa en particular, pues afecta directamente a nuestro sistema educativo: los Acuerdos de 1979 entre el Estado Español y el Estado Vaticano: en concreto, el Acuerdo que trata sobre “Enseñanza y Asuntos Culturales”

Entre otros privilegios otorgados a la Iglesia Católica, estos Acuerdos obligan al Estado Español a que todos los planes de estudio de todos los centros de preescolar, primaria y secundaria (bachillerato y formación profesional) incluyan la enseñanza de la religión católica “en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales”. Tela...

Acuerdos que nos han dejado situaciones especialmente atípicas, como que el profesorado de religión católica sigue cobrando del erario público, pero es elegido por los obispos. Acuerdos que son una rémora más de nuestra transición a la democracia que no quiso, supo o pudo acabar con la herencia del nacional catolicismo; un resto más del régimen franquista que tampoco ningún gobierno posterior se ha atrevido a enterrar durante todos estos años de democracia. Y hay que reconocer que la tarea de removerlos de una vez por todas, no será nada fácil. Los Acuerdos gozan de poderosos aliados. Con lo fácil que sería que la educación religiosa confesional (sea de la confesión que sea) estuviera donde ha de estar: en el ámbito privado

## **Isabel García Tejerina**

Cosas de las campañas electorales. Puestos a llamar la atención y a cubrir del máximo descrédito al rival, los políticos son capaces de meterse en cualquier charco. El trimestre nos trajo el ejemplo, tan poco edificante, de una ex ministra que reclama méritos para los suyos a cuenta de lo que saben o dejan de saber los niños de diez años.

Que donde gobierna su partido, dice García Tejerina, los niños van dos años por delante respecto de una comunidad donde gobiernan los otros. Así, sin anestesia, sin despeinarse, y sin pensar ni por un momento en la cuota de corresponsabilidad que sobre el nivel de instrucción de todos los niños y niñas incumbe a quien ha estado en el gobierno de la nación.

Quizá a la ex ministra le viniera bien pasearse un poco por ahí, por la vasta pluralidad de centros escolares, para que vea de primera mano que en esa comunidad donde según ella los niños y niñas van con retraso,

puede encontrar proyectos educativos punteros, incluso en zonas de dificultad extrema, como pueblos en los que viven chavales de muchísimas nacionalidades.

Alguien debería decirles a esos políticos y políticas tan listos que su función no es convertir a los niños y niñas en galgos de carreras. Que lo que les toca es acordar de una vez que la educación de todas, y en especial a la de quienes más difícil lo tienen, cuente con los recursos, la dignidad y la consistencia para que esas brechas se reduzcan. La única esperanza que tenemos es que entre esos niños y niñas hay más luces y más sentido común del que les suponen. ¿Quizá algún día los pongan en su sitio!

## **Terrible...**

Cuando cerramos éste comentario, acaban de salir los resultados electorales de las elecciones en Andalucía. Terrible...

Dice una amiga que ya no nos pueden llamar atrasados (como aquella ministra que acabamos de citar). Ya estamos homologados a Europa en cuanto a la presencia en nuestro parlamento, mira que modernos, de todos aquellos que nos traen el racismo, la xenofobia, la homofobia... La vuelta a un pasado en blanco y negro. Ya están aquí. Como en Francia, como en Inglaterra, Polonia o Hungría.

Lo que sí tenemos claro es que es hora de arremangarse, de llevar a las aulas, a las calles el mensaje de la convivencia, de la tolerancia, de la igualdad. En definitiva, el mensaje de todos y todas quienes hacemos Convives.

Hacemos falta tú, yo, todos y todas. Feliz año.

## POLÍTICAS EDUCATIVAS CON LUPA VIOLETA

ES DECISIVO EL CONTENIDO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS y DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, PARA EL AVANCE DE LA IGUALDAD.



Carolina Alonso Hernández

Quando las políticas Públicas incorporan medidas igualitarias, asistimos a una situación de avance exponencial en derechos y medidas a favor de la igualdad, pues se interviene sobre los pilares de la violencia estructural hacia las mujeres.

Históricamente fueron las políticas educativas las que prohibieron el acceso a la educación a las mujeres durante siglos y aún hoy lo hacen en muchos lugares del mundo.

Fue desde políticas educativas por las que accedieron las niñas a la educación, al principio, a una educación segregada y desde los años 70, a la educación mixta. Son las políticas educativas las que establecen el currículum al hacerse obligatoria la educación mixta, determinando que fuera el currículum masculino el que se impartiera, estableciendo así los saberes masculinos como los universales, dándoles al currículum de las escuelas de chicas un valor subordinado, legitimando su inferior valoración. Por normativa educativa se establece en el currículum una sistemática invisibilización de las aportaciones de las mujeres al avance y progreso de la humanidad.

Actualmente contamos con Políticas Educativas que abogan por la Coeducación como proceso de avance real hacia la igualdad; obligan al uso de un lenguaje no sexista, prescriben formar a la comunidad educativa, regulan que se desarrollen Planes de Igualdad en los centros educativos y determinan contribuir a erradicar la Violencia de género, estableciendo Protocolos de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo, que exigen ser puestos en marcha ante cualquier sospecha de agresión o situación de riesgo.

En España actualmente son progresistas las políticas educativas que favorecen la igualdad. Si ya el informe Eurydice de 2010 las ponía en valor destacándolas muy positivamente entre las políticas educativas Europeas, tras un impás, en la actualidad se han visto reforzadas, por el Pacto de Estado contra la violencia de género de 2017; este Pacto apuesta por la "Sensibilización y la



Formación" como factor esencial en cada uno de los grupos profesionales que intervienen ante la violencia de género o en su prevención.

Reconociéndolo, **la realidad, desafortunadamente, no es similar** pues no se han implementado al mismo nivel, probablemente por la normalización del sexismo dominante que hace inapreciables los elementos cotidianos de desigualdad. Para que llegue a consolidarse la coeducación, se precisa tiempo, sistematizar el entrenamiento en actitudes interpersonales de equidad y una planificada y sistemática socialización indiferenciada.

**Es imprescindible revisar todas las políticas públicas desde** el mainstreaming o transversalidad de la perspectiva de género que el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas definió en 1997 como "el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas. Su objetivo final es conseguir la igualdad de los géneros".

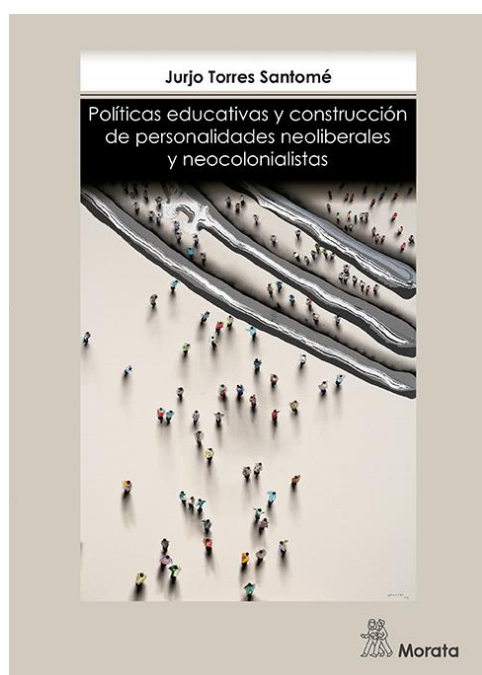
**El mainstreaming** es una estrategia para la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellas igualmente y no se perpetúe la desigualdad; pueden analizarse con dos objetivos:

1. Comprobar si lo que regulan genera, incrementa o mantiene desigualdades de género. y
2. Determinar si aporta medidas específicas para promocionar la igualdad.

Este sencillo doble análisis, **aplicado a toda la Normativa Educativa y a todas las Políticas Públicas, permite unir sinergias hacia la igualdad real.**

# Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neoconialistas

Jurjo Torres Santomé  
Ediciones Morata. Madrid, 2018



Autor con una larga trayectoria de investigación en la que destaca, entre otros muchos, su estudio acerca del curriculum oculto y su papel en el desarrollo educativo, el profesor Torres aborda en este libro las funciones que lleva a cabo el sistema educativo para hacer posible un proyecto político apropiado para la construcción de un determinado modelo de sociedad.

¿Cuáles son los elementos que definen y caracterizan una sociedad? ¿Cuáles son sus principios, valores y opciones básicas que la definen? ¿Cómo se busca la igualdad de todas las personas, basada en la redistribución, el reconocimiento y participación como formas de concretar la democracia, la justicia, la solidaridad y la comunidad? El profesor Torres propone un análisis de las concepciones políticas, filosóficas y socioeducativas que subyacen a las actuales leyes educativas, valorando las mismas desde una perspectiva de equidad e igualdad en derechos.

No es suficiente considerar el origen social, económico o étnico del alumnado, e incluso de sus características de carácter genético, dejando de lado otras estructuras sociales y políticas, o a otros análisis y reflexiones referidas a las políticas actuales en educación, para poder explicar los resultados obtenidos y considerar como natural el fracaso o abandono escolar de determinados estudiantes desfavorecidos. ¿Cómo se “fabrica” este análisis, cómo se justifican estos resultados, como se consigue que aparezca como natural algo que es claramente construido y buscado intencionalmente?

Es necesario analizar el curriculum oculto de muchas de nuestras prácticas docentes y el pensamiento sociológico, psicológico y pedagógico hegemónico sobre el que se apoyan. Se descubre entonces cómo los grupos ideológicamente más conservadores y neoliberales, los grupos religiosos fundamentalistas controlan estos procesos educativos subyacentes, exigiendo prácticamente el monopolio de estos y el alejamiento del Estado de todo lo que suponga la administración y supervisión de la educación. Así se logra construir un aparente “sentido común” en todo lo referido a la educación, que muestra lo que se debe hacer y justifica culpabilizando a los propios alumnos y alumnas de su situación de fracaso.

El profesor Torres analiza a fondo todos estos mecanismos, haciendo visible cómo el sistema educativo, al servicio de un determinado modelo de sociedad, impone un determinado curriculum y unas prácticas educativas al servicio del modelo de sociedad pretendido. La educación, como muestra en el primer capítulo es una tarea compleja que va más allá de transmitir un determinado bagaje cultural y del

desarrollo de determinadas capacidades en el alumnado, contribuyendo a crear un pensamiento dominante que sirve para justificar determinadas conductas, pensamientos, actitudes y aspiraciones, contribuyendo de esta forma a conformar las personalidades y subjetividades coherentes con el modelo productivo e ideológico dominante, construyendo así personalidades neoliberales y neocolonialistas.

El autor profundiza en los siguientes capítulos en la relación entre estos tipos de personalidad y los cambios en el sistema educativo, en la influencia de los grupos conservadores y religiosos más tradicionales, en el desarrollo de políticas concretas para alcanzar eficazmente este modelo, en la privatización de la educación y el mantenimiento de la doble red, etc., análisis muy sugerentes y explicativos de lo que estamos viviendo en el día a día de los centros.

Frente a este panorama desolador, el autor reivindica que otro mundo y otra educación son posibles, planteando la defensa de la educación pública como modelo que supera las sociedades fragmentadas, carentes de igualdad e individualistas. “La razón de ser de la red pública es ayudar a construir un ‘nosotros’ verdaderamente inclusivo, a verse como ciudadanas y ciudadanos que en un marco de pluralidad y de democracia aprenden a escuchar, debatir y colaborar con quienes piensan de otra manera, que ven la necesidad de asegurar derechos conquistados y de luchar por otros todavía no traducidos en leyes...”.

Se trata de un libro serio, riguroso, profundo, de imprescindible lectura para comprender lo que está pasando ahora en el mundo educativo.

***Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera***

# La mediación va a la escuela

## Hacia un buen plan de convivencia en el centro

**M<sup>a</sup> Carme Boqué Torremorell**  
Narcea. Madrid, 2018



Esta guía sobre la mediación escolar forma parte de la serie “Convivencia” que la editorial Narcea ha empezado a publicar. Partiendo de una larga tradición de práctica de la mediación en los centros escolares, la profesora Boqué pone de manifiesto su finalidad fundamental, contribuir a estructurar un clima relacional constructivo, seguro y saludable, para que todo el mundo pueda experimentar la protección y el afecto que van a hacer posibles los aprendizajes.

La mediación ha demostrado ser un planteamiento muy eficaz a corto plazo, aplicada a la solución inmediata de todo tipo de problemas, superando y evitando los daños y perjuicios que causan los conflictos mal gestionados. Se constata, sin embargo, que no siempre la mediación es planteada aprovechando toda su potencialidad, por lo que, aun siendo útil para resolver conflictos, no se plantea como una educación de las personas para que sean capaces de afrontar los conflictos en paz a lo largo de la vida.

De ahí el interés de la autora de presentar la mediación como algo que no sólo entra en la escuela, sino como algo que se desarrolla al máximo y crece hasta alcanzar plenamente su verdadero potencial.

Para ello, la primera parte de la guía repasa y revisa los conceptos comunes a todo tipo de mediación: se señalan las características que la definen, los elementos que aportan los diferentes enfoques de la misma, así como los distintos ámbitos de aplicación de la mediación. Se describen igualmente las distintas fases del proceso de mediación, señalando sus objetivos y aspectos clave en cada una de ellas, sin olvidar las cualidades que debe reunir un buen mediador o mediadora. Se trata de un capítulo muy útil para toda persona que quiera conocer lo fundamental de la mediación, vaya a dedicarse a ella de manera profesional o quiera simplemente conocerla y aplicarla en su vida diaria.

La segunda parte se centra en la mediación dentro del centro educativo, y hace explícitos sus objetivos, etapas y modalidades de desarrollo de la misma. Para visibilizar mejor estos aspectos, se recogen y presentan experiencias correspondientes a las etapas de infantil, primaria y secundaria que ilustran la manera en que puede ser aplicada la mediación en la escuela. Se completa esta parte con la descripción de una posible hoja de ruta para la incorporación de la mediación en el plan de convivencia del centro, señalando los requisitos y condiciones que garantizan el éxito en su incorporación y aplicación en la vida del centro.



Por último, la tercera parte de centra en la capacitación de mediadores y mediadoras escolares, señalando de forma detallada el plan de formación que deben seguir, los objetivos, contenidos, metodologías y forma de evaluación de esta preparación. De esta forma, se presentan a los centros interesados herramientas prácticas para la formación del alumnado mediador, algo imprescindible para conseguir calidad y eficacia en la manera de gestionar los conflictos habituales en los centros.

Se trata de una guía muy práctica, clara, ejemplo de la larga experiencia que, en este tema, tiene su autora. Muy útil para todos aquellos centros que quieran iniciarse en este proceso de gestión de los conflictos y que deseen incorporarlo de manera estable a su propio plan de convivencia.

***Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera***

# El juego de DimeDigo

## “Dime qué te pasa, que yo te escucho”

Susanna Isern  
 Editorial Tierra de Mu.  
 Santander, 2018



Ilustraciones de Leire Salaberría.

*"Últimamente Osami, la menor de los osos, está triste y callada. A la vuelta del cole le preguntan qué le pasa, pero ella no contesta. Mamá Osa está muy preocupada, quiere ayudarla, pero no sabe cómo. Un día tiene una idea genial: construir el Juego de DimeDigo".*

Algunos niños y niñas se cierran y no comparten sus sentimientos, preocupaciones, vivencias, opiniones... Sus familias, o personas cercanas, pueden sentirse preocupadas: "¿Y si le sucede algo?" "¿Cómo puedo ayudarle si no cuenta nada?".

Presentamos un libro con doble destinataria personas adultos, madres, padres y educadoras, y escolares de 6 a 12 años, segmento de edad muy diferente del que habitualmente se acerca a esta sección. La obra se trata de "El Juego de DimeDigo", cuya autora es Susanna Isern, escritora y psicóloga con extensa obra para escolares lectores, que tiene algunas publicaciones también muy utilizadas por profesionales de la psicopedagogía y la educación, caso de otra obra anterior, "El emocionómetro del inspector Drilo"

Los temas que se desarrollan en el álbum son propios de la acción tutorial, permiten mejorar las relaciones familiares en los momentos de ocio, fomentar las relaciones intergeneracionales y entrenar con alumnos y alumnas la formación y práctica de ayuda entre iguales: el autoconocimiento, la autoestima, la expresión de emociones, la asertividad, la empatía, la comunicación, la amistad, el beneficio de abrirse a comunicar y compartir; a través de ellos el personaje aprende a disfrutar ayudando, tras descargarse de su propia mochila de sufrimientos y miedos. Esos contenidos son presentados a través de cuentos, reflexiones, metáforas y actividades; el libro también incorpora una guía para familias y educadores y un juego para expresarse y comunicarse.

La obra se complementa con numerosos recursos de descarga gratuita para el trabajo individual o en grupo, así como una adaptación del juego al aula a través de la web de la editorial, [www.tierrademu.com](http://www.tierrademu.com).

**Pedro Luis Díez Velasco**

## Por otra política educativa <https://porotrapoliticaeducativa.org/>

Es la página web del **Foro de Sevilla**, iniciativa en la que participan diversas personas y colectivos del ámbito de la educación, comprometidos con el debate de ideas y análisis de iniciativas políticas desde la concepción de la educación como herramienta de transformación social.

Recoge documentos y otros materiales de reflexión manifiestos, reseñas de distintos encuentros, etc. muy útiles para contribuir al análisis crítico de propuestas y decisiones políticas.



## Instituto Paulo Freire (España) <http://institutpaulofreire.org/>

Página web/ Quienes somos:

“El **Instituto Paulo Freire de España** surge como dispositivo de articulación de organizaciones, entidades y personas por una parte vinculadas a la intervención sociopolítica y cultural en el amplio campo de la educación y formación de personas adultas y, también, a los movimientos y luchas contra la exclusión, la marginación... existentes en el estado español y, por otra parte, a la convergencia, con este bloque, de algunas instituciones públicas –ayuntamientos, diputaciones, universidades...- que tienen en su hacer procedimientos y posicionamientos similares que se traducen en los fines que como Instituto Paulo Freire nos hemos dotado, al mismo tiempo, queremos consolidar la red que ya somos y enlazar con otras redes internacionales”





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

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>  
[aconvives@gmail.com](mailto:aconvives@gmail.com)

*sumario*

CONVIVES

CONVIVENCIA FRENTE AL DISCURSO DEL ODIO  
Y LA DISCRIMINACIÓN

# Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta. Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

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

Pedimos vuestra colaboración:

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

¿Cómo hacerlo?

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

[convivesenlaescuela.blogspot.com.es](http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es)

2. Enviando un correo electrónico a

[aconvives@gmail.com](mailto:aconvives@gmail.com) o [tagrado@gmail.com](mailto:tagrado@gmail.com)

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

## Síguenos en las redes



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



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



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