

"Francisco
de Vitoria"
GIZA
ESKUBIDEEN
BILDUMA

COLECCIÓN
DERECHOS
HUMANOS
"Francisco
de Vitoria"

Hausnartzeko
eta parte hartzeko
foroak Foros de
reflexión y
participación

ESKOLAKO BIZIKIDETASUNA
ETA GATAZKAK

LA CONVIVENCIA Y LOS CONFLICTOS
EN EL ÁMBITO ESCOLAR

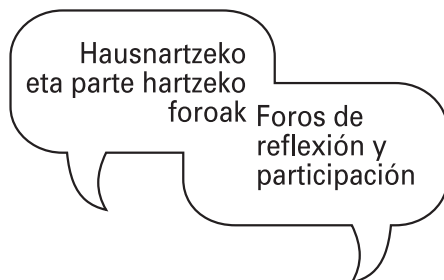


ararteko

Herriaren Defendatzaillea
Defensoría del Pueblo

© ARARTEKO

Fotokonposaketa eta inprimaketa / Fotocomposición e impresión:
Gráficas Santamaría, S.A., Vitoria-Gasteiz
Paper ekologikoa / Papel ecológico
ISBN: 978-84-89776-25-8
L.G. / D.L.: VI-555/08



ESKOLAKO BIZIKIDETASUNA ETA GATAZKAK

LA CONVIVENCIA Y LOS CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR



AURKIBIDEA / ÍNDICE

• Sarrera / Introducción	7
• Parte-hartzaileen zerrenda / Relación de participantes.....	11
• Foroan azaldutako hitzaldien eta ideia nagusien laburpena / Resumen de las intervenciones e ideas principales expuestas en el Foro (<i>Fermín Barceló</i>).....	13
• Foroaren aurkezpena, arartekoaren eskutik / Presentación del Foro, a cargo del ararteko (<i>Iñigo Lamarca</i>).....	45
1. Principales factores que influyen positiva o negativamente en el clima escolar (<i>Alfonso Fernández</i>)	51
2. Gestión de un plan escolar de educación para la convivencia (<i>M^a Asun Olano</i>).....	59
• Turno de intervenciones cortas.....	67
3. ¿Qué puede / debe hacer la Administración educativa? (<i>Neli Zaitegi</i>).....	79
4. Convivencia y organización escolar (<i>Alejandro Campo</i>)	87
• Nuevo turno de intervenciones cortas.....	97
5. Actuaciones ante el maltrato escolar (<i>Blanca Kerejeta</i>).....	113
6. El tratamiento del acoso escolar en la legislación para exigir la responsabilidad penal de los menores (<i>Edurne Uranga</i>)	135
• Nuevo turno de intervenciones cortas.....	155
7. Líneas de investigación y de difusión en el campo de la mejora de la convivencia escolar (<i>Elena Martín</i>)	163
8. Qué podría aportar el Ararteko (<i>Fermín Barceló</i>).....	171
• Turno final de intervenciones.....	175
• Aportaciones escritas.....	186
9. Bizikidetzta eta gatazkak ikastetxeetan (<i>Iñigo Lamarca</i>).....	189
10. Hacia un nuevo modelo de convivencia. Del acoso escolar a la cooperación en las aulas (<i>María José Díaz-Aguado</i>).....	207
• Coloquio tras las intervenciones del ararteko y de la profesora María José Díaz-Aguado.....	235
• Educación para el siglo XXI-Algunas reflexiones (Aportación escrita de <i>Mireia Uranga</i>).....	251

SARRERA

2007ko maiatzaren 24an, Ararteko erakundeak **Herritarrek parte hartzeko foro bat** antolatuz, ikastetxeetako bizikidetasunaren eta gatazken inguruan. Foro hori Bilbon egin zen, Euskalduna jauregian, goizeko eta arratsaldeko saioetan.

Goizeko saiora lanbide-profil eta ikuspegi ezberdinak dituzten 40ren bat pertsona gonbidatu genituen: irakasleak, zuzendaritza-taldeak, guraso elkarteak, ikuskaritza, laguntza-zerbitzuak, ikerketa taldeak, epaitegiak eta adingabeen arloko fiskaltzak... Eta, saio horretan, batez ere zortzi gai jorratu ziren:

1. Zeintzuk diren eskolako giroan eragin onuragarria edo kaltegarria izaten ari diren faktore nagusiak
2. Nola kudeatu eskolako bizikidetasunerako plan bat
3. Zer egin dezakeen edo egin behar duen hezkuntza-administrazioak
4. Zer lotura dagoen eskolako bizikidetasunaren eta antolaketa-artearen artean
5. Nola jardun eskolan tratatu txarrak gertatzen direnean
6. Nola esku hartzen duen justizia-sistemak jarpena gertatzean
7. Zer ikertu edo hedatu beharko litzatekeen bizikidetasuna hobetzeko
8. Zer ekarpen egin lezakeen Arartekoak

Saioaren dinamika –mintegi edo lantegi gisa– honako hau izan zen: hitzaldi labur bat gai horietako bakoitzari buruz (aditu baten eskutik) eta, jarraian, bertan zeuden pertsonen ahozko ekarpenak.

Arratsaldeko saioa interesa zuen edonorentzat irekita zegoen. Gutxi gorabehera 100 pertsona bertaratu ziren, zenbait ikastetxetakoak (irakasleak, gurasoak...), zerbitzuetakoak eta elkarteetakoak (hezitzaileak, bitartekariak...).

INTRODUCCIÓN

El 24 de mayo de 2007, la institución del Ararteko organizó un **Foro de participación ciudadana** en torno a la convivencia y los conflictos en los centros educativos. El Foro se llevó a cabo en el Palacio Euskalduna, de Bilbao, en sesiones de mañana y tarde.

A la **sesión de mañana** fueron invitadas unas 40 personas con perfiles profesionales y perspectivas diferentes: profesorado, equipos directivos, asociaciones de padres-madres, inspección, servicios de apoyo, equipos de investigación, juzgados y fiscalías de menores... Y en ella se abordaron, básicamente, ocho cuestiones:

1. Cuáles son los principales factores que están incidiendo positiva o negativamente en el clima escolar
2. Cómo gestionar un plan para la convivencia en la escuela
3. Qué puede / debe hacer la Administración educativa
4. Qué relación existe entre la convivencia y la organización escolar
5. Cómo actuar ante el maltrato en el ámbito escolar
6. Cómo interviene el sistema de justicia ante el acoso
7. Qué habría que investigar o difundir en el campo de la mejora de la convivencia
8. Qué podría aportar el Ararteko

La dinámica de la sesión –a modo de seminario o taller– consistía en una ponencia corta sobre cada una de esas cuestiones (a cargo de una persona experta en el tema) seguida de una serie de aportaciones de las personas presentes.

La **sesión de tarde** estaba abierta a cualquier persona interesada. Acudieron unas 100 personas, de diferentes centros (profesorado, madres...), servicios y organizaciones (educadoras, mediadoras...).

Bi hitzaldi izan ziren, eta gero mahai-ingurua:

- Iñigo Lamarca arartekoaren hitzaldia, euskaraz, Bizikidetzeta eta gatazkak ikastetxeetan txosten bereziaren laburpena.
- María José Díaz-Aguado katedradunaren hitzaldia. Horrelako gaietan ospe handiko ikertzailea da bera, eta izenburu hau zuen hitzaldia eskaini zuen: "Bizikidetzeta eredu berri baterantz. Eskola jazarpenetik ikasgeletako lankidetzara".

Consistió en dos conferencias seguidas de un coloquio:

- Una conferencia en euskera del ararteko, Iñigo Lamarca, síntesis del informe extraordinario *Convivencia y conflictos en los centros educativos*.
- Una conferencia de la catedrática e investigadora de gran prestigio en estos temas, María José Díaz-Aguado, bajo el título "Hacia un nuevo modelo de convivencia. Del acoso escolar a la cooperación en las aulas".

Mintzaldi guztiak grabatu eta transkribatu ziren, hala hizlarienak nola galderak edo ahozko ekarpenak egin zituztenenak. Gutxi batzuk idatzita jaso genituen. Liburu honetan denak biltzen dira, orraztu eta gero.

Las intervenciones, tanto de las personas que hicieron de ponentes como de las personas que preguntaron o hicieron sus aportaciones, fueron grabadas y transcritas. Algunas pocas se recibieron por escrito. Este libro las recoge todas, una vez revisadas.

Komeni da, beraz, testu horien orrazketari eta argitalpenari buruzko zenbait ohar egitea:

Conviene, pues, hacer algunas observaciones sobre la revisión y edición de estos textos:

- Kasu bakoitzean erabili zen hizkuntza errespetatu dugu (euskara edo gaztelania), baita mintzaldien tonu edo hizkera arrunta ere. Soil-soilik makuluhitzak edo alferrikako zein osatu gabeko esamoldeak kendu ditugu.
- Halaber, kasu bakoitzean, hitzaldia nork eman zuen adierazi dugu (goizeko saioan, parte-hartzaile guztiak ezagunak baitziren), edo lanbide-ezaugarriren bat aipatu dugu, hizlaria testuinguruan kokatzeko (arratsaldeko mahai-inguruan, hitz egiten ari zen pertsona ezaguna ez zenean).
- Hitzaldien testua, transkribatu eta gero, hizlari bakoitzari helarazi zitzaion, bidezkoak iruditzen zitzaizkion zuzenketak egin ahal izateko. Kasu guztietan, ordezko testu idatzi bat eskaini ziguten, ahozko mintzaldiak baino osatuagoa eta zehaztuagoa. Hor-taz, hitzaldien kasuan, liburu honetan egileen testu idatzia transkribatu dira, ez haien ahozko azalpenen transkribapenak.
- Se ha respetado la lengua utilizada en cada caso (euskera o castellano) así como el tono o lenguaje coloquial de las intervenciones, sin más correcciones que la supresión de muletillas o expresiones innecesarias o incompletas.
- Se ha indicado también, en cada caso, el nombre de la persona a quien corresponde la intervención (en la sesión de mañana, ya que todas las personas eran conocidas) o algún rasgo profesional que pueda servir para contextualizarla (en el coloquio de la tarde, cuando la persona que intervenía no era conocida).
- El texto de las ponencias, una vez transcrito, se pasó a cada ponente, para que pudiera hacer las correcciones que considerase oportunas. En todos los casos optaron por ofrecer un texto escrito alternativo, más completo y matizado que el de las intervenciones orales. Así pues, en el caso de las ponencias y conferencias, este libro reproduce los textos escritos de sus autores y no las transcripciones de la exposición oral.

- Ikus daitekeenez, irakurketa edo kon-
sulta errazteko asmoz, hitzaldi bakoit-
zaren aurretik laburpen xume bat
erantsi dugu euskaraz (edo gaztela-
niaz, baldin eta hitzaldia euskaraz izan
bazen). Gainera, orrialde-bazterretan
letra lodiz nabarmendu ditugu berezi-
ki esanguratsuak ziruditen esaldi edo
ideia batzuk. Adierazi beharra dago bai
laburpenen ardura, bai nabarmendu-
tako esaldien edo transkribapenetan
egindako zuzenketen ardura ez dutela
hizlariak edo parte-hartzaileak, baizik
eta Foroa moderatu eta argitalpen hau
orraztu duen pertsonak: alegia: Fermín
Barceló, Ararteko erakundeko Adin-
gabeen Arloko koordinatzaileak.
- Como se podrá comprobar, con la in-
tención de facilitar la lectura o consulta,
cada ponencia va precedida de un pe-
queño resumen en euskera (o en cas-
tellano, si la ponencia fue en euskera).
Además, en los márgenes se han des-
tacado en negrita algunas frases o ideas
que parecían especialmente significati-
vas. Hay que hacer constar que tanto
los resúmenes como las frases entresa-
cadas o las correcciones efectuadas en
las transcripciones no son responsabi-
lidad de las personas ponentes o intervi-
nientes, sino de quien moderó el Foro y
ha revisado y dirigido esta edición: Fer-
mín Barceló, coordinador del Área del
Menor en el Ararteko.

Eskerrik asko Foroan parte hartu zutenei, barkatu testuan agian itzuriko zitzaizkigun oker edo hutsengatik, eta ea ikastetxeetako bizikidetasuna hobetzen konprometituta dauden pertsona eta taldeentzat baliagarria izaten den! Hala nahiko nuke behintzat.

Gracias a quienes participaron en el Foro, perdón por los errores o faltas de acierto que se hayan podido deslizar en el texto, y ojalá resulte útil para las personas y equipos comprometidos en la mejora de la convivencia en los centros.

Vitoria-Gasteiz, 2008ko ekaina

Vitoria-Gasteiz, junio de 2008

PARTE-HARTZAILEEN ZERRENDA / RELACIÓN DE PARTICIPANTES

Águeda Laraudogoitia (Trapagarango Itxaropena Ikastolako ikasketa-burua)

Alejandro Campo (ISEI-IVEI)

Alfonso Fernández (ISEI-IVEI)

Ana Laura Núñez (Adin txikikoen fiskala. Bizkaia)

Asier Vallejo (Arartekoaren gabinete burua)

Blanca Kerejeta (Ordiziako Berritzegunea)

Candi Hernández (Barakaldoko Berritzeguneko zuzendaria)

Carlos Angulo (Gasteizko Udal Institutua)

Edurne Uranga (Adin txikikoen epailea. Gipuzkoa)

Elena Martín (IDEA)

Eloísa Larrea (Bilboko Ibaizabal BHko zuzendaria)

Faustino López de Foronda (Arartekoaren idazkari nagusia)

Fermín Barceló (Arartekoaren adin txikikoen arloko koordinatzailea)

Imanol Zubizarreta (EHIGE)

Iñigo Lamarca (Ararteko)

J. F. Lukas (EHU)

Jaione Aguirre (Arartekoaren hezkuntza arloko koordinatzailea)

José Manuel Palacios (Gasteizko Berritzegunea)

Julia Hernández (Arartekoaren ondokoa)

Julián González (Bilboko Ave María ikastetxeko ikasketa-burua)

Karlos Santiago (EHU)

Konrado Mugertza (Euskadiko Eskola Kontseilua)

Lourdes Iriarte (Donostiako Berritzeguneko zuzendaria)

Luis Otano (Hezitzaile jubilatua)

M^a Asun Olano (Bilboko Zamakola Hko zuzendaria)

Mercedes Iglesias (San Félix Cantalicio ikastetxeko zuzendaria. Ortuella)

Mireia Uranga (Gernika Gogoratuz)

Nagore Gorostiza (UNICEF)

Neli Arroita (Ikuskaritza. Bizkaia)

Neli Zaitegi (Bizikidetzeta Programa)

Rafa Mendia (Hezitzaile jubilatua)

Ramón Muñoz (IES. Francisco de Vitoria)

Serafín Martín (Justizia arloko talde psikopedagogikoaren burua)

Txema Gaona (Ertzaintza)

Xabier Aierdi (Ikuspegi)

FOROAN EMANDAKO HITZALDIEN ETA AZALDUTAKO IDEIA NAGUSIEN LABURPENA

— Fermín Barceló —

GOIZEKO SAIOA

→ **Saio hau Iñigo Lamarca arartekoaren hitzaldiarekin hasi da**, parte-hartzaileei eskerrak emateko eta Foroaren helburua testuinguruan kokatu eta finkatzeko: eskolako giroa hobetzen laguntzea; bizikidetasuna ontzeko, gatazkak ondo konpontzeko, ezberdina dena onartzeko, hezkuntza-erkidegoa osatzen duten pertsona guzti-guztiak errespetatzeko balio dezaketen ekarpenak biltzea.

Hitzaldi edo mintzaldiei bide eman baino lehen, gaia oso garrantzitsua dela gogorazi du: “Elkarrekin bizitzen ikastea, indarkeriarik gabe, pertsona guztiak errespetatuz —edonolakoak izanda ere—, horra hor heziketaren oinarritzko helburuetako bat; ez bakarrik hezkuntza sistemarena, baita gizarte osoarena ere. Ez da heziketa egoki ala desegokiarekin lotutako kontua soilik. Eskubide kontua ere bada”.

→ **Lehen hitzaldian, Alfonso Fernándezek**, berak eta ISEI-IVEIko beste partaide batzuk ikertutako gaietako bat jorratu du: hain zuzen, **zeintzuk diren eskola giroan eragin onuragarria edo kaltegarria duten faktore nagusiak**.

Kontzeptu batzuk argitu ostean, esate baterako “giro” eta “bizikidetasun” kontzeptuak, eta bere hitzaldiaren oinarritzat hartutako hainbat ikerketa aipatu ondoren, faktore horiek zehaztu ditu sei estrategia hauen inguruan:

1. Ikastetxe mailan bizikidetasun-kontuak lantzea ikastetxe osoak funtsezko eginkizuntzat har dezan kontzienteki lortzea (irakasleak oso garrantzitsuak dira eragile gisa).

RESUMEN DE LAS INTERVENCIONES E IDEAS PRINCIPALES EXPUESTAS EN EL FORO

— Fermín Barceló —

SESIÓN DE LA MAÑANA

→ **La sesión se inicia con la intervención del ararteko, Iñigo Lamarca**, para dar las gracias a las personas participantes y para contextualizar y fijar el objetivo del Foro: contribuir a mejorar el clima escolar; recoger aportaciones que sirvan a la mejora de la convivencia, a la correcta resolución de los conflictos, a la aceptación del diferente, al respeto a todas y cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa.

Antes de dar paso a las ponencias o intervenciones, insiste en la importancia del tema: “Aprender a convivir, sin violencia, respetando a todas las personas, independientemente de cómo sean, es un objetivo básico de la educación: del sistema educativo, pero también de la sociedad en su conjunto. No es sólo una cuestión de buena o de mala educación. Es una cuestión de derechos”.

→ En la **primera ponencia, Alfonso Fernández** aborda uno de los temas investigados por él mismo y otros componentes del ISEI-IVEI: **Cuáles son los principales factores que influyen positiva o negativamente en el clima escolar**.

Tras clarificar algunos conceptos, como los de “clima” y “convivencia”, y hacer referencia a algunas de las investigaciones tomadas como base para su intervención, concreta dichos factores en torno a seis estrategias:

1. Lograr, de forma consciente, que todo el centro asuma como una tarea fundamental el trabajar las cuestiones de la convivencia a nivel de centro (importancia del profesorado como motor).

2. Tutoretza guztietan elkarrekin eta sistematikoki lan egitea.
3. Bizikidetasuna egoki eta parte-hartze-ko moduan arautzea (araudia tresna baliagarri gisa).
4. Buruzagitza, zuzendaritza-taldearen laguntza, koordinazioa...
5. Partaidetza eraginkorra eta eskolako pertsona guztien esku-hartzea lortzea.
6. Gizarte-ingurua aintzat hartzea.

Sei estrategia horien inguruan beren indarrak biltzea lortzen duten ikastetxeek giro hobea erdiesten dute, bizikidetasun hobea.

→ **María Asun Olanok**, Zamakola ikastetxe publikoko zuzendariak, ikastetxean duen eskarmentua abiapuntu hartuta, bizikidetasuna hobetzeko zein baldintza behar diren eta **bizikidetasuna hobetzeko plan bat nola kudeatu behar den** azpimarratu du.

Lehenik, ikastetxe bakoitzak bere bizikidetasun plana prestatu behar duela dio. Plan horrek hiru ezaugarriok izan behar ditu:

- 1) Ikuspegi prebentiboa, erakitzailea izan dezala (ez nagusiki zigorrean oinarritua).
- 2) Hezkuntza-erkidego osoak har dezala parte.
- 3) Ikastetxeko bizimodu guztian izan dezala eragina.

Bigarrenik, buruzagitza eta koordinazioa behar direla nabarmendu du. Zuzendaritza taldeak hartu behar du bere gain buruzagitza, eta beharrezko baliabideak bermatu behar ditu: denborak, lekuak, trebakuntza...

Gero, hezitzaile taldearen eginkizunari heldu dio; talde horren barruan sartu ditu ikastetxeko irakasle guztiak eta jantokiko begiraleak. Ahalegin oro alferrikakoa litzateke hezitzaileen partaidetzarik gabe.

Ikasleei dagokienez, ikastetxeko bizikidetasuna ondu edo hobetu dezaketen aldagai asko jarri ditu agerian: elkartzeko motak, me-

2. Trabajar, de forma conjunta y sistemática, en las tutorías.
3. Regular la convivencia de forma adecuada y participativa (la normativa como una herramienta útil).
4. Liderazgo, apoyo del equipo directivo, coordinación...
5. Lograr la participación activa y la implicación de todas las personas en la escuela.
6. Tomar en consideración el entorno social.

Aquellos centros que consiguen concentrar sus energías en torno a estas seis estrategias logran un mejor clima, una mejor convivencia.

→ **María Asun Olano**, directora del colegio público Zamakola, parte de su propia experiencia en el centro para destacar qué condiciones deben darse para mejorar la convivencia, **cómo gestionar un plan de mejora de la convivencia**.

En primer lugar, insiste en la necesidad de que cada centro elabore su propio Plan de convivencia. Un Plan con tres características:

- 1) Que tenga un enfoque preventivo, constructivo (no centrado en la sanción).
- 2) Que implique a toda la comunidad educativa.
- 3) Que impregne toda la vida del centro.

En segundo lugar, destaca la necesidad del liderazgo y de la coordinación. Un liderazgo que debe ser asumido por el equipo directivo, que debe garantizar los recursos necesarios: tiempos, espacios, formación...

Aborda, después, el papel del equipo de educadores, incluyendo en él a todos los profesores y profesoras del centro, así como a los monitores del comedor. Todo esfuerzo sería inútil sin la implicación de los educadores.

Respecto al alumnado, pone de relieve muchas de las variables que pueden favorecer o mejorar la convivencia en el

metodologia kooperatiboak edo ez hain kooperatiboak erabiltzea, zenbateraino parte hartzen den eta onartzen diren erantzukizunak, tutoretza sistema...

Azkenik argi utzi du ezinbestekoa dela familiaren laguntza eta eskola bere barne hartzen duen gizarte-inguru guztia ere eragile hezitzaile bat izatea.

→ Eskolako giroari eta ikastetxeetako bizikidetasun-planei buruzko bi hitzaldi horien ondoren, **ahozko ekarpen laburren txanda** ireki da.

Lehenengo bietan familiaren eta eskolaren arteko harremana landu da; harreman zaila, baina guztiz beharrezkoa:

- Egoera zail honetan elkarrekin nola jarrai dezakegun ikasi behar dugula dio Blanca Kerejeta, Ordiziako Berritzegunekoak.
- Familien eta irakasleen elkarrenganako mesfidantza gaintitzen ahalegin du behar dela nabarmendu du Imanol Zubizarretak, Gurasoen Federaziokoak. Eta oso proposamen zehatza egin du: ikastetxeetako kudeaketa-organoetan kide berriak sartzen direnean, neurri guztiak berriz eztabaida daitezela.
- Rafa Mendiak –dagoeneko jubilatuak, hezkuntza premia bereziei erantzun egokia eman diezaieten lortzeko hainbeste urtean borrokan aritu ondoren– azpimarratu du haur eta nerabeen buruosanaren alderdiei aurre egin behar zaiela, ahulguneetako bat baita. Horretarako, zenbait sistemaren arteko koordinazioa behar da (osasan-sistema, sistema soziala eta hezkuntza-sistema). Ikaskuntza-erkidegoen balioa eta ekarpena ere nabarmendu ditu: erkidego horietan, eskolak eta inguruak batera lan egiten dute eta ikaskuntzen garapena babesten dute.
- José Manuel Palacios, Gasteizko Berritzegunekoak, hiru ideia jarri ditu agerian: 1) Eskolako arrakastaren ga-

entro: el tipo de agrupamientos, el uso de metodologías más o menos cooperativas, el grado de participación y asunción de responsabilidades, el sistema de tutorías...

Por último, subraya la necesidad de colaboración de la familia y de que todo el contexto social en el que se enmarca la escuela sea también un agente educador.

→ Tras estas dos ponencias sobre el clima escolar y los planes de convivencia en los centros se abre un **turno de intervenciones cortas**.

Las dos primeras se centran en la relación familia-escuela, difícil pero absolutamente necesaria:

- “Tenemos que aprender cómo podemos seguir en este barco juntos”, dice Blanca Kerejeta, del Berritzegune de Ordizia.
- “Hay que intentar vencer la desconfianza mutua que existe entre las familias y el profesorado” –recalca Imanol Zubizarreta, de la Federación de Padres y Madres–. Y añade una propuesta muy concreta: que cuando entren miembros nuevos en los órganos de gestión de los centros, se debatan de nuevo todas las medidas.
- Rafa Mendiak –jubilado ya, tras tantos años en la pelea por lograr una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales– insiste en la necesidad de afrontar los aspectos de la salud mental de niños, niñas y adolescentes, uno de los puntos débiles que exige la coordinación entre diferentes sistemas (sanitario, social y educativo). Destaca también el valor y la aportación de las comunidades de aprendizaje, comunidades en las que escuela y entorno trabajan unidas y arropan el desarrollo de los aprendizajes.
- José Manuel Palacios, del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz, hace hincapié en tres ideas: 1) La importancia del éxito

rrantzia, bizikidetasunaren funtsezko faktore bat baita; 2) Ikuspegi holistiko, orokor baten beharra; 3) Ikastetxei egindako ekarpenak eskarmentuan eta ikerketan oinarrituta egon daitezela.

- Mireia Uranga, berriz, bizikidetasunean eta bakerako heziketan lanean diharduten hainbat elkarterekin lankidetzan aritzen da. Haren ustez, aldatu egin behar da irakasleen eginkizuna (informatzaile izatetik heziketa-lagun izatera), baita metodologiak ere (eskola espazio bizi bat izatea lortu behar da, bizitzarako ikaskuntza garrantzitsuak emango dituen).
- Ibaizabal Institutuko zuzendari Eloísa Larreak ere argi utzi du eskolako arrakasta garrantzitsua dela giro ona bermatzeko. Haren esanean, gatazkak sortzen dituzten ikasleak (eskolako insumisoak, disruptiboak...) eskola-arrakastarik ez dutenak izaten dira eta, horren ondorioz, metodologia eta jarduteko modu berriak proposatu behar ditugu.
- Neli Zaitegik, Bizikidetzeta programaren arduradunak, zenbait datu eman ditugure gizarteko osasunaren gainean, eta, berak dioenez, ezinegona gaitzeko, oso garrantzitsua da egokitu zaigun mundu honetako bizitzarako gaitasunak lantzea: nor bere emozioak kontrolatzea, empatia, komunikatzeko trebetasunak, erabakiak hartzea, arazoak eraldatzea, pentsamendu kritikoa... Horrek guztiak zerikusia du bizikidetasunarekin, eta pertsonen ongizatea hobetzen lagunduko liguke.
- Konrado Mugertzak, Euskadiko Eskola Kontseiluko lehendakariak, gai hauei heldu die berriro: eskolako arrakasta, oinarritzko gaitasunak, bizitzarako ikaskuntza baliagarriak... Eta beharrezkoa iruditzen zaio gaur egun helduen munduaren eta gaztetxoaren munduaren arteko aldea murriztea.
- Lourdes Iriartek, Donostiako Berritxeguneko zuzendariak, hauxe azpim-
- escolar, factor clave de la convivencia; 2) La necesidad de una visión holística, global; 3) Que las aportaciones a los centros estén fundamentadas en la experiencia, en la investigación.
- Mireia Uranga, colaboradora de diferentes organizaciones que trabajan en convivencia y educación para la paz, ve necesario un cambio de rol en los profesores (de informantes a cómplices en el crecimiento) y un cambio en las metodologías (lograr que la escuela sea un espacio vivo y de aprendizajes significativos para la vida).
- También Eloísa Larrea, directora del Instituto Ibaizabal insiste en la importancia del éxito escolar como garantía de un buen clima. El alumnado que crea conflictos (los insumisos escolares, los disruptivos...) es aquel que no tiene éxito escolar, dice, y esto exige plantearnos metodologías y nuevas formas de hacer.
- Neli Zaitegi, responsable del programa Bizikidetzeta, aporta algunos datos sobre la salud en nuestra sociedad y, para superar el malestar, señala que es importante trabajar las competencias para la vida en este mundo que nos toca: la autorregulación emocional, la empatía, las habilidades de comunicación, la toma de decisiones, la transformación de conflictos, el pensamiento crítico... Todo esto tiene que ver con la convivencia y nos llevaría a lograr un mayor bienestar de las personas.
- Konrado Mugertza, presidente del Consejo Escolar de Euskadi, retoma el tema del éxito escolar, de las competencias básicas, de las enseñanzas útiles para la vida... Y ve necesario reducir la distancia actualmente existente entre el mundo de los adultos y el mundo de los más jóvenes.
- Lourdes Iriarte, directora del Berritxegune de Donostia-San Sebastián,

rratu du: eskola gizartea ere badela, gizartearen zati bat dela, eta, beraz, gizartean gertatzen ari dena islatzen duela, agian erantzukizunak gehiegi zatikatuz eta gehiegizko espezializazioaz. Haren esanean, beharbada asko dakigu dakigunaz, baina gutxi pertsonen, gaztetxoen talde batekin elkarlanean jarduteaz. Eskolan, egun osoan elkarrekin jardutearen alde agertzen da, eta guztiok egun osoan erantzukizuna partekatzearen alde, baita pasilloetan ere.

- Hitzaldi erronda horren ostean, lehenbiziko bi hizlariak hartu dute hitza berriz. M^º Asun Olanok, familien konplizitatea nola lor dezakegun edo lortu behar dugun azaltzeko. Eta honako hau gogorarazteko: ekitatea lortu nahi bada, ikastetxeei baliabideak banatzean kontuan hartu behar direla jatorrizko desberdintasunak eta hezitzaile taldeak hobekuntza-programetan duen inplikazioa. Alfonso Fernándezek aurreko hitzaldiak ñabartzeko edo indartzeko hartu du hitza: bere iritziz, gizartearen konpromiso handiagoa behar da hezkuntza arloko erantzuna bereziki zaila bihurtzen den kasuetan; irakasle moduan, zenbait dohain garatu beharra dago, gizarte honetako zatirik sentikorrena hezteko...

→ **Hirugarren hitzaldira** goaz orain. Hitzaldi horretan, **Neli Zaitegik** —hezkuntzako ikuskari eta Bizikidetzako programako arduraduna da bera— **ikastetxeetako bizikidetasuna hobetzeko asmoz hezkuntza-administrazioak zer egiten duen eta, halaber, zer egin dezakeen edo behar duen** azaldu du.

Zenbait datu eman ditu administrazioak bultzatutako programen inguruan egiten ari diren berrikuntza proiektuez edo esperientzia pilotuez. Kasu batzuetan, proiektu horiek 2000. urteaz geroztik egiten ari dira. Zergatik ez dira gehiago baloratzen? Zergatik ez dira ezagunak? Neurriak hartu beharko dira ikas-

subraya el hecho de que la escuela es también sociedad, es parte de ella y, por tanto, refleja lo que en la sociedad está pasando, tal vez con una compartimentalización de responsabilidades y con una especialización excesiva. “Igual sabemos mucho de lo que sabemos —dice—, pero poco de interactuar con un grupo de personas, de chavales”. Y aboga por una interacción en la escuela todo el día y una responsabilidad compartida por todos, también todo el día, también en los pasillos.

- Tras esta ronda de intervenciones, vuelven a tomar la palabra los dos primeros ponentes. M^º Asun Olano para plantear cómo podemos / debemos lograr la complicidad de las familias. Y para recordar que la equidad exige que en la distribución de los recursos a los centros se tengan en cuenta las desigualdades de origen y la implicación del equipo de educadores en programas de mejora. Alfonso Fernández, para matizar o reforzar intervenciones anteriores: sobre la necesidad de un mayor compromiso social, precisamente, en los casos en los que la respuesta educativa se vuelve especialmente difícil; sobre la necesidad de desarrollar ciertas cualidades, como profesores, para educar a la parte más sensible de esta sociedad...

→ Pasamos a la **tercera ponencia**. En ella, **Neli Zaitegi**, inspectora de educación y responsable del programa Bizikidetzako, plantea qué es lo que hace y también **qué es lo que puede o debe hacer la Administración educativa para ayudar a que la convivencia mejore en los centros**.

Aporta datos sobre proyectos de innovación o experiencias piloto que se están llevando a cabo en relación con programas impulsados por la Administración, en algunos casos, desde el año 2000. ¿Por qué no son mejor valorados? ¿Por qué no se conocen? Habrá que tomar medidas para asegurar que se lle-

tetxeetara iristen direla ziurta dadin, informatzeko nahiz partaidetza sustatzeko.

Hainbat baliabideren zerrenda eta helbide baliagarriak ere eman ditu. Horietan proposamenak, jarduera-protokoloak, gaiari buruzko ikerketak... biltzen dira.

Jadanik egindakoari, orain dagoenari, lan-proposamen bat erantsi dio 2007-2010. urteen bitarteko, eta proposamen horretan zehaztu ditu:

- Jomuga eta lortu nahi diren helburuak.
- Helburu bakoitza erdiesteko burutu behar diren ekintzak.
- Horiek lortzen aurrera egiten ari garen ala ez ebaluatu edo neurtzeko balioko liguketan adierazleak.

Helburu, ekintza eta adierazle horiek guztiak Arartekoaren txosteneko 28 gomendioekin lotzen ditu.

Bukatzeko, hezkuntza-administrazioak duen arduretako bat gogorarazi du: hain zuzen, bere politiken emaitzak ebaluatzeko ardurara. Horretarako, egiaztatu beharra dauka ez bakarrik agiriak edo planak badirela, baizik eta baita ere plan horiek errealitatean hezkuntza-erkidegoari zertan edo nola eragiten dioten.

→ **Hurrengo hitzaldia Alejandro Camporena** da. Denbora luzea darama eskolako antolaketari lotutako gaiak lantzen, azken urteotan ISEI-IVEIn. Hitzaldi honetan **bizikidetasunaren gaia landu du, eta horrek eskolako antolaketarekin duen erlazioa.**

Hasteko, zera adierazi du: sarritan, errealitateko arazoak eta dilemak interpretatzerakoan, geure aurre-iritziek eta estereotipoek eskuak lotuta gauzkatela, eta, gehienetan, antolaketa-arazoan aurrean arrakasta izateko, ikuspegia zabaldu eta errealitatea begi berriez ikusi behar dela. Ez da nahikoa, adibidez, bizikidetasunari eskolako bizitzaren ikuspegi arau-betearazle batetik begiratzea, beste xede bat (alegia, heziketa) lortzeko bitarteko soil bat izango balitz bezala.

ga a los centros, tanto para informar como para motivar a la participación.

Ofrece también una relación de recursos y de direcciones útiles donde se recogen propuestas, protocolos de actuación, investigaciones sobre el tema...

A lo hecho, a lo ya existente, añade una propuesta de trabajo para el periodo 2007-2010, en la que concreta:

- La meta y los objetivos a alcanzar.
- Las acciones a llevar a cabo para lograr cada uno de los objetivos.
- Los indicadores de evaluación que nos servirían para saber si avanzamos en su logro.

Objetivos, acciones e indicadores que enlaza con las 28 recomendaciones del Informe del Ararteko.

Para finalizar, recuerda una de las responsabilidades que tiene la Administración educativa: la responsabilidad de evaluar los resultados de sus políticas, comprobando que no sólo existen los documentos o planes, sino en qué y cómo afectan en la práctica a la comunidad educativa.

→ La siguiente ponencia corresponde a **Alejandro Campo**, quien lleva mucho tiempo trabajando en cuestiones ligadas a la organización escolar, los últimos años en el ISEI-IVEI. En esta ponencia aborda el tema de **la convivencia y su relación con la organización escolar.**

De partida, señala que, con frecuencia, nos encontramos maniatados por nuestros prejuicios y estereotipos al interpretar los problemas y dilemas de la realidad, y que, la mayoría de las veces, el éxito ante los problemas organizativos consiste en ampliar la visión y ver la realidad con nuevos ojos. No basta, por ejemplo, con contemplar la convivencia desde una perspectiva reglamentista de la vida escolar, como un simple medio para lograr otro fin: la instrucción.

Eskola-erkidegoak lortu nahi diren hainbat balio zehazten ditu, eta balio horiek koherenteak ala ez hain koherenteak diren, gehiago ala gutxiago eragingo dute bere partaideen garapen moralean. Zer egiten dugun, praktikan zein balio erabiltzen ditugun..., balio inplizituak agerian jartzea da, hain justu, eskolako bizikidetasuna benetan nolakoa den argitzen hasteko modu baliagarri bat.

Curriculumari ere arretaz erreparatu behar zaio (ikastetxe bateko aldagai indartsuenetako bat baita), begiratu batean oharkabean gertatzen diren xehetasunak aurkitzeko, ikasle askoren eskola-lanekiko motibaziorik eza eta txerarik eza ezkutitzen dituzten itzalak desagerrarazteko. Izan ere, motibaziorik ezak eta txerarik ezak disrupzioa eta nahasmendua sortzen dituzte.

Azterlanek erakusten dutenez, antzeko ikasleez arduratzen diren ikastetxeek emaitza desberdinak lortzen dituzte, ez bakarrik ikasketen arloan, ezpada baita norberaren garapenean eta garapen sozialean ere. Horrela, esate baterako, bizikidetasuna eredu hertsatzaile eta zurrunetan gauzatzea proposatzen duten eskolek ez dute arrakasta handirik izaten, gutxietsi egiten baitituzte beren ikasleen autorregulaziorako ahalmenak.

Ikastetxeetan aintzat hartzea komeni da edozein portaerak, guztiz arraroa iruditzen bazaigu ere, helburu bat duela eta segurtasun faltari aurre egiteko, beharrak asetzeko edo sentipenak adierazteko pentsatuta dagoela.

Eskola batek bizikidetasun arazo bati aurre egin behar dionean eta erantzun egokirik ez duenean, erakunde zentzuduna bihurtu behar du, diagnostiko egokia egin, eta antolaketa neurrien koktel propioa asmatu. Baina antolaketa arloan hazteko, alde zuzeneko egiturez eta arauetaz libratu behar du, iraganeko portaera-moduak ahaztu, segurtasunak galdu.

Alejandroren iritziz, kontrolean eta zigorrean oinarritutako ikuspegia gainditu be-

La comunidad escolar define una serie de valores deseables y, dependiendo de su mayor o menor coherencia, logra una mayor o menor influencia en el desarrollo moral de sus componentes. Un modo útil para entrar a clarificar la realidad de la convivencia escolar es, precisamente, empezar por lo que hacemos, los valores con que actuamos en la práctica... Desvelar los valores implícitos.

También el currículo (una de las variables más potentes con que cuenta un centro escolar) debe ser objeto de una mirada atenta para descubrir detalles que a simple vista pasan desapercibidos, para disipar las sombras que ocultan la desmotivación y la desafección de muchos alumnos y alumnas hacia las tareas escolares, lo que suele traducirse en disrupción y en desorden.

Los estudios demuestran que centros que atienden a alumnos similares obtienen diferentes resultados no sólo en lo académico sino también en el desarrollo personal y social. Así, por ejemplo, las escuelas que plantean la convivencia en modelos coercitivos y rígidos suelen tener menor éxito porque subestiman las capacidades para la autorregulación de su alumnado.

En los centros educativos es conveniente asumir que cualquier comportamiento, por extraño que nos parezca, tiene un propósito y está pensado o para defender inseguridades, o para satisfacer necesidades, o para expresar sentimientos.

Cuando una escuela se encuentra ante un problema de convivencia y carece de una respuesta adecuada, tiene que convertirse en una organización inteligente, hacer un diagnóstico acertado e inventar su propio cóctel de medidas organizativas. Pero para crecer organizativamente hay que desembarrarse de estructuras y normas previas, desaprender modos de comportamiento anteriores, perder seguridades.

Alejandro aboga por superar una visión de la convivencia centrada en el control y

har da, itxaropenak, sendotasuna, elkarriketa eta inplikazioa bezalako funtsezko jardunbideen bitartez elkar-ulertze doiagoa eta artikulatuagoa lor dadin.

→ Bi hitzaldi horien ondoren, **ahozko ekarpenen beste txanda bat** hasi da. Lehenbizi, ama eta aita gisa gurasoen elkartean eta Federazioan parte hartzen duten bi pertsona mintzatu dira. Familiak bizikidetasun-planetan duten parte-hartzea eta eginkizuna defendatu dute, eta Lehen Hezkuntzatik Bigarreneira igarotzean ikusten duten aldaketa edo koska nabarmendu dute, eta horrek haurrengan duen eragina, bereziki lehendik arazo batzuk zituztenengan. Aldaketak leunagoa izan beharko luke.

- Candi Hernándezek, Barakaldoko Berritzeguneko zuzendariak, irakasleen erantzukizuna eskatu du, baina ikastetxeetan sortzen ari diren baldintzak ere azpimarratu nahi ditu. Bere iritziz, eskolaren kanpotik datozen eskarera ugariak eragotzi egiten dute lasai eztabaidatzea, erabakiak hartzea, ikastetxeek beren autonomia beneratzen gauzatzea. Eta ikasleengan eskola arrakastak duen garrantziaz lehen esandakoaren ildotik, argi utzi du hori bezain garrantzitsua eta motibatzailea dela irakasleen arteko arrakasta profesionala ere.
- Carlos Angulok, Gasteizko Udalaren Hezkuntzako Udal Departamentuko arduradunak, hiri osoari —eta ez eskolari soilik— eragiten dion heziketa eginkizunean oinarritu du bere hitzaldia. Ikuspuntu horretatik, eskolako bizikidetasunean eragiten duten elementu berri batzuk sartu ditu: ikasleak onartzeko irizpideak; eskolako espazio fisikoa; gazteentzako edo familientzako politikak; familien eta, zentzu zabalean, herritarren prestakuntza; eskolatik kanpoko jarduerak... Eta beharrezkoa iruditzen zaio eskolan arlo soziokulturalarekin zerikusia duten figura berriak

la sanción, para lograr un entendimiento más ajustado y articulado a través de dimensiones claves como las expectativas, la consistencia, el diálogo y la implicación.

→ Tras estas dos ponencias se abre un **nuevo turno de intervenciones**. Las dos primeras, de dos personas implicadas como madre y como padre en AMPAS y en la Federación. Para defender la participación y el papel de las familias en los planes de convivencia, y para destacar el choque que observan en el paso de Primaria a Secundaria y su repercusión en los chavales, especialmente en los que ya arrastraban algunos problemas. La transición tendría que ser más suave.

- Candi Hernández, director del Berritzegune de Barakaldo, apela a la responsabilidad del profesorado, pero también quiere incidir en las condiciones que se están produciendo en los centros. Considera que la cantidad de demandas del exterior a la escuela impide una mínima tranquilidad para el debate, la toma de decisiones, para el verdadero ejercicio de autonomía de los centros. Y al hilo de lo ya dicho sobre la importancia del éxito escolar en los alumnos, destaca que igual de importante y motivador es también el éxito profesional entre los profesores.
- Carlos Angulo, responsable del Departamento Municipal de Educación en el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, centra su intervención en la función educativa que afecta a toda la ciudad y no sólo a la escuela. Desde esta perspectiva, introduce nuevos elementos que inciden en la convivencia escolar: los criterios de admisión de alumnos; el espacio físico de la escuela; las políticas de juventud o familia; la formación de las familias y de la ciudadanía en sentido amplio; las actividades extraescolares... Y ve necesario introducir en la escuela nuevas figuras

- sartzea edo, gutxienez, beste espazio batzuetan halakoak aurreikustea.
- M^a Asun Olanok bi ideia nabarmendu ditu: ohartu beharra daukagu haurren "heziketan" laguntzen ari garela (lehen mailatan behintzat); administrazioak ere —ez ikastetxeak bakarrik— era koordinatuan lan egiten ikasi behar du, bestela, esperientzia emankor asko bidal ditzake pikutara.
 - Blanca Kerejetak ere beste bi ideia azpimarratu ditu: bat, sendotuta dauden jokaerak aldatzeko zailtasuna (gauza asko omen dakizkigu, ikertu omen dira,... baina oraindik ez omen ditugu gauzatu, zenbait erabaki hartuta daudelako eta, itxuraz, erabakiok aldaezinak direlako); eta bi, metodologia aldaketaren erronka, XXI. mendeko beharretara egokituko bagara.
 - Julián Gonzálezek —Bilboko ikastetxe bateko orientatzailea da bera— administrazioaren eginkizuna eta ikastetxe bakoitzari dagokiona bereizi ditu. Administrazioari buruz, laguntza handiagoaren falta sumatzen du, irakasleei segurtasun handiagoa ematea gatazkak sortzen diren aldietan. Eta ikastetxeei buruz, beraiek eman, sistematizatu, ebaluatu, bideratu... behar dituzte bizikidetasun kontuak.
 - Neli Arroita hezkuntzako ikuskariak tratu txarren kasuetarako jardueraprotokoloa aipatu du, horren aplikazioa eta berraztertzea, erabiltzen hasi zenetik bi urte igaro ondoren. Horrela, adierazi duenez, ez da erraza abusuak antzematea (ez gara gertatzen ari dena ikusten ari, ez ikusi nahi ez dugulako, baizik eta horretarako ere prestakuntza, sentsibilizazioa eta kontzientzia hartzea behar direlako) eta hezkuntzerantzunak falta dira espazio zehatz batzuetan (Arroitaren esanean, eskolako jantokiak, autobusak eta jolastokiak dira espazio gorriak). Eta, gainera,
- relacionadas con lo sociocultural, o al menos preverlas en otros espacios.
- M^a Asun Olano insiste en dos ideas: debemos ser conscientes de que (al menos en los primeros niveles) estamos colaborando en la "crianza" de los niños; también la Administración —y no sólo los centros— debe aprender a trabajar de forma coordinada, de lo contrario puede hundir muchas buenas prácticas.
 - También Blanca Kerejeta hace hincapié en otras dos ideas: en la dificultad de modificar prácticas consolidadas ("sabemos muchas cosas, están investigadas...", pero seguimos sin ponerlas en práctica porque hay una serie de decisiones tomadas y parece que son inamovibles"); en el reto del cambio metodológico para adecuarnos a las necesidades del siglo XXI.
 - Julián González, orientador de un centro de Bilbao, diferencia el papel de la Administración y la tarea que corresponde a cada centro. Respecto a la Administración echa en falta un mayor apoyo, una mayor seguridad al profesorado en las ocasiones en las que surgen los conflictos. Y respecto a los centros, son estos los que tienen que aportar, sistematizar, evaluar, encarrilar... los temas de convivencia.
 - Neli Arroita, inspectora de educación, se refiere al protocolo de actuación ante los casos de maltrato, a su aplicación y revisión tras dos años de puesta en práctica. En este sentido, señala las dificultades para detectar los abusos ("No estamos viendo lo que hay, no porque no queramos verlo, sino porque para esto también hace falta formación, sensibilización y conciencia") y la falta de respuestas educativas en determinados espacios ("los espacios rojos son los comedores escolares, los autobuses y los patios"). Y además, plantea el problema de cómo recom-

beste arazo hau ere azaldu du: nola konpon daitezke lotura psikologikoak horiek hautsi direnean, nork edo nortzuek egin dezakete edo egin behar dute hori? Hezkuntza sistemak, osasun-sistemak, gizarte-sistemak...?

- Konrado Mugertzaren aburuz, partaidetzan dago gakoa. Eskola-erkidego osoaren, familien eta abarren partaidetzan, baina, batez ere, ikastetxeetan dauden gazteen partaidetzan. Horrela, ondo funtzionatzen duten ereduak ditugula gogorarazi du, adibidez, ikas-kuntza erkidegoak, horietan partaidetza eta elkarrizketa baitira guztiaren oinarri.

→ Atsedenaldi baten ostean, **bosgarren hitzaldia** hasi da. **Blanca Kerejetak** —Ordiziako Berritzeguneko bizikidetasunerako aholkularia da bera— honako gai hau azaldu du: **eskolaren testuinguruan nola aurre egin behar zaien ikasleentzako artetako tratuetan edo jazarpen kasuetan, nola erantzun behar zaien.**

Aurreko hitzaldietan, ikuspegia batik bat prebentziozkoa izan da. Hitzaldi honetan, aldiz, ez da prebentzioa aipatzen, jazarpenegoeretan esku hartzea baizik, baina horren alderdi hezitzailea inoiz begi-bistatik galdu gabe. Bullying kasuek ere eskaintzen dute hezteko aukera bat.

Zeintzuk dira indarkeriaren osagaiak eta funtzioak? Eskolan zer aliatu aurkitzen ditu (zigorrik eza, minimizatzea, isilean gordezko azpilana...)? Ikasle batzuek zergatik erabiltzen dute indarkeria? Zer ezaugarri eta zer ondorio ditu jazarpenak? Nolakoak dira jazarpen-egileak...? Baina, batik bat, hezkuntza arloan indarkeriari nola erantzun diezaiokegu edo erantzun behar diogu?, gure eskoletan zer aldatu behar dugu eskola jazarpenari aurre egiteko? Gai horiek guztiak aztertu dira hitzaldi horretan, hurbilketa zehatzak edo ez hain zehatzak eginez.

Hemen azalpenak eskaintzen dira, ikuspegiak, azaltzeko teoriak, hainbat herrialdetan

poner los vínculos psicológicos cuando estos se han roto, quién o quiénes pueden o deben hacerlo: ¿el sistema educativo, el sistema sanitario, el sistema social...?

- Konrado Mugertza considera que la clave está en la participación. La participación de toda la comunidad escolar, de las familias... pero sobre todo de los jóvenes que están en los centros. En este sentido, recuerda que tenemos modelos que funcionan, como las comunidades de aprendizaje, en las que la participación y el diálogo son la base de todo.

→ Tras un descanso, se inicia la **quinta ponencia**. **Blanca Kerejeta**, asesora de convivencia en el Berritzegune de Ordizia, plantea en ella **cómo se deben abordar en el contexto escolar los casos de maltrato o acoso entre iguales, cómo responder ante ellos.**

En las intervenciones anteriores, la perspectiva era, básicamente, preventiva. En esta ponencia, no se aborda la prevención sino la intervención ante situaciones de acoso, pero sin perder nunca de vista su dimensión educativa. Incluso los casos de bullying nos ofrecen una oportunidad educativa.

Cuáles son los componentes y funciones de la violencia; qué aliados encuentra en la escuela (la impunidad, la minimización, la conspiración del silencio...); por qué algunos alumnos/as utilizan la violencia; qué características y qué consecuencias tiene el acoso; cómo son las personas que acosan..., pero, sobre todo, cómo podemos/debemos responder a la violencia desde un marco educativo, qué tenemos que modificar en nuestras escuelas para hacer frente al acoso escolar. Todas estas cuestiones son analizadas en la ponencia, mediante diferentes acercamientos, más o menos concretos.

Se ofrecen aquí definiciones, enfoques, teorías explicativas, referencias a progra-

burutu diren partaidetza-programen aipamenak, esku hartzeko irizpideak, metodo edo material zehatzen aipamenak...

Blancaren ustez, ikastetxe guztietan "eus-teko uhalak" izan behar dituzte:

1. Denentzako bizikidetasun ona eta bake-tua eskainiko duen inguru orokorra.
2. Bullying-aren kontrako proiektua, hezkuntza-erkidego osoarekin adostua.
3. Neurri zehatzak, jazarpena edo tratua gertatzen denerako jarduera zehatzak.

Eta azken zatian, koadro batzuk eman ditu, laburpen moduan, baita gaiari buruzko oinarriko bibliografia ere.

→ Ikuspuntua aldatuko dugu orain. Pedagogiatik Zigor Koderara. **Eduarne Uranga** adin-txikikoen epailea da Gipuzkoan, eta, hitzaldi honetan, **eskola jazarpena gertatzean sistema judicialak nola esku hartzen duen** azaldu du.

Aurreko hitzaldian jazarpen egoerei hezkuntza-sistemak berak nola erantzuten dion aztertu bada, oraingo honetan erantzun penalaren gaia jorratu da: horren eginkizuna, jarduera, mugak... Esku-hartze hori berri samarra da, irakasleentzat aski ezezaguna, eta horren gainean errezelo bat baino gehiago dago.

Eskola jazarpena ez zegoen delitu gisa tipifikatuta, baina oso kasu larriek gizartearen sortutako alarmaren ondorioz, delituen barruan sartu zuten, gazte justiziaren sistemak berezko dituen mugekin eta prozedurekin: epaileek eta fiskalek lantalde psikosozial bat dute; 14 urtetik beherakoak ezin dira inputatu; aurreikusitako neurri guztien artean, egoera bakoitzari edo adin-txikiko bakoitzari ondoen egokitzen zaion neurria aukera daiteke...

Nolanahi ere, bada funtsezko irizpide bat: Zuzenbide Penalak, hau da, sistema judicialaren esku-hartzeak, azken hautabidea izan behar du; hori baino lehenagokoa da

mas de intervención llevados a cabo en diferentes países, criterios de intervención, referencias a métodos o materiales concretos...

Blanca aboga porque todos los centros dispongan de una serie de "cinturones de contención":

1. Un marco global de convivencia positiva y pacífica para todos/as.
2. Un proyecto anti-bullying, consensuado con toda la comunidad educativa.
3. Una serie de medidas concretas, de actuaciones a llevar a cabo cuando ocurre el acoso o maltrato.

Y en la parte final, unos cuadros, a modo de resumen, y una bibliografía básica sobre el tema.

→ Cambio de tercio. De la Pedagogía al Código Penal. **Eduarne Uranga, juez de menores en Gipuzkoa, plantea en esta ponencia cómo es la intervención del sistema judicial ante el acoso escolar.**

Si en la ponencia anterior se analizaba la respuesta del propio sistema educativo a las situaciones de acoso, en ésta se plantea el tema de la respuesta penal: su función, su forma de actuar, sus limitaciones... Una intervención relativamente reciente, bastante desconocida para el profesorado y sobre la cual existe más de una prevención.

El acoso escolar no estaba tipificado como delito, pero a raíz de la alarma social provocada por casos muy graves fue incluido, con las limitaciones y los procedimientos propios del sistema de justicia juvenil: los jueces y fiscales cuentan con un equipo psicossocial; los menores de 14 años no son imputables; se puede elegir de entre todas las medidas previstas aquella que mejor se adecue a cada situación o a cada menor...

En todo caso, hay un criterio fundamental: el Derecho Penal, la intervención del sistema judicial tiene que ser la última vía; antes está todo el campo de actuación que

hezkuntza-erakundeei, familiei eta ikastetxeei dagokien jarduera-eremu osoa. Eta sistema judizialak esku hartzen duenean, ikastetxeari informatu behar dio eta harekin koordinatu behar du.

Salaketa jasotzen den unetik beretik prozedura hori nolakoa den azaldu du hitzaldian. Horretarako, maiz aipatu da eskola jazarpenari buruzko Estatuko Fiskaltza Nagusiaren 2005 eko Instrukzioa, oinarritzko agiria baita gai hau aztertzean.

Gainera, atal bereziak eskaini dizkie irakasleei kezka sortzen dien bi gai berri samar hauei:

- Ikastetxeen erantzukizuna, ikastetxetako titullarrak auzipetzeko aukera, irakasleen kontrolpean edo zaintzapean dauden denboraldietan adingabeek egiten dituzten delitu eta faltan ondoriozko kalte eta galeregatik.
- Biktimaren eta erasotzailearen arteko urrutze-aginduak. Horixe da jazarpen egoeretan ezar daitezkeen neurrietatik berrienetako bat.

Edurne Urangaren hitzaldi hori osatu dute Ana Laura Núñezek hitzaldiak (adingabeen fiskala da Bizkaian) eta Serafín Martínek (Euskal Autonomia Erkidegoko Justiziako talde psikosozialen koordinatzailea da bera). Horrek galdera-erantzunak eragin ditu, sistema judizialaren esku-hartzeaz aski hedatuta dauden hainbat zalantza argitu nahian.

→ Horrela bada, **ahozko ekarpenen txanda** berri honetan, askok sistema judizialaren gaineko zalantzak argitu nahi izan dituzte: ikastetxeek berek egin al dezakete salaketarik? Aprobetxatzen al dira biktimaren eta erasotzailearen artean bitartekotza egiteko eta egoera konpontzeko aukerak?... Horrek mugak eta aukerak argitzen laguntzen du, adibidez, bitartekotzaren arloan, gazte justiziako ehun prozeduretatik ia 35etan

corresponde a las instituciones educativas, a las familias y a los centros. Y cuando el sistema judicial interviene debe informar al centro y coordinarse con él.

En la ponencia explica cómo es el procedimiento, desde el momento en que se recibe una denuncia. Utiliza para ello frecuentes referencias a la Instrucción de la Fiscalía General del Estado sobre el acoso escolar, del año 2005, un documento básico en este tema.

Además, dedica apartados específicos a dos temas relativamente novedosos o que suelen preocupar al profesorado:

- La responsabilidad de los centros docentes, la posibilidad de demandar a los titulares de centros de enseñanza por los daños y perjuicios derivados de delitos y faltas cometidos por los menores de edad durante los periodos de tiempo en los que se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado.
- Las órdenes de alejamiento entre víctima y agresor, una de las medidas más recientes aplicables ante situaciones de acoso.

La intervención de Edurne Uranga es complementada por las de Ana Laura Núñez (fiscal de menores en Bizkaia) y Serafín Martín (coordinador de los equipos psicosociales de justicia en la Comunidad Autónoma del País Vasco), lo que da pie a una serie de preguntas y respuestas en las que se trata de resolver dudas bastante extendidas sobre la intervención del sistema judicial.

→ Así pues, en el **nuevo turno de intervenciones**, muchas de ellas buscan aclarar dudas respecto al sistema judicial: ¿pueden los propios centros poner denuncias? ¿Se aprovechan las posibilidades de mediación y reparación entre víctima y agresor? Esto sirve para aclarar límites y posibilidades, por ejemplo, en el terreno de la mediación, que se aplica prácticamente en el 35% de los procedimientos de justicia juvenil, que se consi-

ezartzen baita, biderik hezitzaileena dela uste delako, baina zenbait baldintza behar dira horretarako (adingabe akusatua bere portaera onartu behar du), eta ez da erabili behar biktima benetan apalarazi duten kasuetan.

Baina epaileen esku-hartzeaz aparte, beste gai batzuk ere azaldu dituzte.

- Esaterako, María Asun Olanok adierazi du ikastetxe batek abantaila duela ikastetxean jazarpen-gaia sortzen denean bizikidetasun-plan bat baldin bada: familiaren konfiantza omen du; familiak eskolara jotzen omen du, hark esku hartuko duela dakielako. Era berean, agerian jarri du familiekin lanean jardun behar dela, jarraibideak izan behar direla, ikusle pasibo moduan soilik ez geratzeko, auzoak tartean sartu behar duela...
 - Blanca Kerejeta, bere eskarmentuan oinarrituta, jazarpen kasuek ikasteko eta hezteko aukera ematen dutela nabarmendu du berriro. Era berean, adierazi du oso larriak diren kasu batzuetan, ikastetxeak jada ez dakiela nondik jo, eta zalantzak izaten dituela bide judizialera jotzea ala ez jotzea komeni ote den.
 - Lourdes Iriartek, berriz, ikastetxe aldatetaren gaiari heldu dio: semea edo alaba erasotua sentitzen denean, familia batzuek hura ikastetxez aldatzea erabakitzen dute. Ikastetxe aldatetek zerbaitetarako balio al dute? Komenigarriak al dira? Inork egiten al du ibilbideen jarraipenik? Iriarteren iritziz, gai hori arras kezagarria da eta, ziur aski, horren azpian sufrimendu itzela eta ezkutatzeko izugarria daude gordeta.
 - José Manuel Palacios, azkenik, bi ideia azpimarratu ditu: 1) Gizartearen zorrotz gaitzetsi behar dira horrelako egoerak (haren esanean, ez dago halakorik onartzerik; ez dugu onartuko gure ikastetxean); 2) Adierazpideak behar dira erasotuek edo erasoen berri dutenek
- dera la vía más educativa, pero que exige una serie de condiciones (como que el menor acusado reconozca su propia conducta), y que no debe ser utilizada en los casos en que verdaderamente existe una víctima que haya sido humillada.
- Pero también se plantean otras cuestiones al margen de la intervención judicial.
- Así, por ejemplo, María Asun Olano señala la ventaja que tiene un centro con plan de convivencia cuando surge en él un tema de acoso: la confianza de la familia; el que la familia acude a la escuela porque sabe que ésta va a actuar. También insiste en la necesidad de trabajar con las familias, de disponer de pautas para no quedarse en meros espectadores pasivos, de que el barrio se involucre...
 - Blanca Kerejeta alude a su propia experiencia para destacar nuevamente la posibilidad de aprender y de educar con los casos de acoso y plantea también que, en ciertos casos, muy graves, el centro ya no sabe por dónde tirar. Y suele tener dudas respecto a la conveniencia de acudir o no a la vía judicial.
 - Lourdes Iriarte plantea el tema de los cambios de centro: familias que optan por cambiar de centro cuando su hijo o hija se siente acosada. ¿Sirven? ¿Son convenientes? ¿Hay alguien que haga un seguimiento de los itinerarios? Es un tema que le parece muy preocupante y bajo el cual, seguramente, se esconde mucho sufrimiento y mucho ocultamiento.
 - José Manuel Palacios, finalmente, subraya dos ideas: 1) La necesidad de que se asuma socialmente y de manera tajante el rechazo a esas situaciones ("Esto no se puede permitir; esto no vamos a permitirlo en nuestro centro"); 2) El que existan canales para que las personas agredidas o conoce-

gertatutakoa jakinaraz dezaten (isiltasunaren legea hautsi behar dela).

doras de los hechos puedan comunicar lo que pasa (Romper la ley del silencio).

→ Oraindik azken gai-sorta bat dago jorrazteko. **Elena Martín** ikertzailea Madrilgo Unibertsitate Autonomoko irakaslea da eta berak zuzendu du “Bizikidetzaren eta gatazka ikastetxeetan” gaiaz Arartekoak egin duen txostenaren oinarritzko ikerketa. Bere hitzaldian, **etorkizunean eskolako bizikidetasuna hobetzeko ikerketa-bideak eta hedabideak zeintzuk izan daitezkeen** azaldu du.

Horrela, bere ustez, dagoeneko baditugu nahikoa ikerketa ikasleen arteko tratu txarren gainean, eta hobe litzateke ahaleginak gutxiago landu diren beste alderdi batzuetan biltzea, honako hauetan, esate baterako: Lehen Hezkuntzako biktimizazioa, tratu txarren zergatien azterketa, disrupzioa —honek kezka handia sortzen baitie irakasleei—... Bestalde, azpimarratu duenez, garrantzitsua da ikerketak ikaste-txeentzat onuragarriak izatea, haiei informazioa “bueltatzea”, hobetzeko elementu baliagarri bat emanez.

Bigarren lan-arlo zabala ebaluaziozko ikerketa izango litzateke: hau da, eragin-mailarekin lotuta dauden hainbat faktore identifikatzea; egiten ari diren esku-hartzeak zorrozki ebaluatzea; eremu horretarako adierazleen sistema bat prestatzea; araudi berriek dituzten ondorioak ikustea...

Ikerketaren emaitzak zabaltzeko buruz, bere iritzian, talde berezi batzuentzako gida berriak diseinatu behar dira (familientzako gidak, epaileentzako gidak...), errazak baina ondo oinarrituak; eskolako giroaren eta gatazken egoerari buruzko diagnostikoa egiteko tresnak ezagutarazi behar dira; materialen hedadurak prestakuntza-programei lotuta joan behar du...

Azkenik, ikertu eta ezagutaraztearekin batera, funtsezkoa iruditzen zaio beste jardueraren arlo hau ere: ikasleen garapene-

→ Queda por abordar un último bloque de cuestiones. **Elena Martín**, investigadora, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y directora del estudio que ha servido de base para la elaboración del Informe del Ararteko sobre “Convivencia y conflicto en los centros educativos”, plantea en su ponencia **cuáles podrían ser las futuras líneas de investigación y de difusión en el campo de la mejora de la convivencia escolar**.

Así, considera que contamos ya con suficientes estudios sobre la incidencia del maltrato entre iguales y que sería mejor concentrar los esfuerzos en otros aspectos menos trabajados como la victimización en Primaria, el análisis de las causas del maltrato, la disrupción, que tanto preocupa a los docentes... Por otra parte, insiste en la importancia de que las investigaciones beneficien a los centros, de que se les “devuelva” la información, aportándoles así un elemento útil para su propia mejora.

Un segundo gran campo de trabajo sería el de la investigación evaluativa: identificar determinados factores asociados al nivel de incidencia; evaluar de forma rigurosa las intervenciones que se están llevando a cabo; elaborar un sistema de indicadores para este ámbito; comprobar las repercusiones que tienen las nuevas normativas...

En cuanto a la difusión de los resultados de la investigación, aboga por diseñar nuevas guías dirigidas a colectivos específicos (guías para familias, guías para jueces...), sencillas pero bien fundamentadas; por difundir instrumentos de diagnóstico sobre la situación del clima escolar y los conflictos; porque la difusión de materiales vaya asociada a programas de formación...

Por último, junto a la investigación y la difusión, considera esencial otro ámbito de actuación: la coordinación con otros entornos

rako beste hezkuntza-toki batzuekin koordinatzea (hedabideekin jardutea; gurasoak trebatzeko programak sustatzea; gazteen-tzako programei garrantzia ematea...). Alegia, esku hartzeko estrategiak lortzea, eta, horietan, hezkuntza-eremuetan hartu behar diren neurriak koordinatzea.

→ Jardunaldiaren egitarauan zortzigarren puntu bat zegoen aurreikusita: **Arartekoak zer ekarpen egin dezakeen.**

Denbora falta zela eta, **Fermín Barceló**, foroaren moderatzaile eta Arartekoko adingabearen arloko koordinatzaile denez, laburki aipatu ditu Arartekoak esku hartzeko jada erabiltzen dituen bi bide, erakundearen bi jardura-bide: 1) kexak; 2) txosten bereziak prestatzea.

Jazarpen-egoerek eragindako kexei buruz, gehientsuenak familiek egiten dituztela adierazi du, aurretik urrats asko egin ondoren, etsita daudenean. Beraz, normalean kasu larriak izaten dira, denboran luze joan diren egoerak, tratamendu psikiatrikoekin, ikastetxe aldaketekin, buru-hiltze ahaleginek... Bide horretatik arazoak konpontzeko dauden zailtasunak eta ikastetxeetan esku hartzeko erabiltzen diren prozedurak ezagutzeko aukerak ere azaldu ditu.

Azterlan edo txosten berezietan dagokienez, argitaratuta dagoen txostena aipatu du (*Bizikidetasuna eta gatazkak ikastetxeetan*), baita ere txosten horren hedapena eta bertan egindako 28 gomendioak betetzen diren ala ez etorkizunean aztertze asmoa.

Bukatzeko, ekimen pare baten berri eman du: adingabeei balioak helarazteari buruzko txosten berri bat egitea; egoera edo sektore jakin batzuentzako gida erabilgarri bat zabaltzea.

→ **Ahozko ekarpenen azken txanda** hasi da, irekia, orain arte landutako gaiez eta

educativos en los que también se desarrollan los estudiantes (actuar sobre los medios de comunicación; impulsar programas de formación de padres y madres; incidir en los programas de juventud...). Es decir, lograr estrategias de intervención en las que se coordinen las medidas que han de tomarse en los distintos contextos educativos.

→ El programa de la Jornada preveía un octavo punto: **Qué podría aportar el Ararteko.**

Dada la premura de tiempo, **Fermín Barceló**, como moderador del Foro y coordinador del área del menor en el Ararteko, se limita aquí a hacer unas breves referencias a dos cuestiones en las que el Ararteko ya está interviniendo, a dos de sus vías de intervención: 1) las quejas; 2) la elaboración de informes específicos.

Respecto a las quejas por situaciones de acoso, señala que la inmensa mayoría llegan a través de las familias y cuando éstas, tras muchos pasos previos, se encuentran desesperadas. Se trata, en general, de casos graves, de situaciones muy prolongadas en el tiempo, con tratamientos psiquiátricos, con cambios de centro, con intentos de suicidio... Apunta también las dificultades para solucionar los problemas por esta vía y las posibilidades que ofrece para conocer los procedimientos de intervención que se siguen en los centros.

Respecto a las investigaciones o informes específicos se refiere al ya publicado (*Convivencia y conflicto en los centros educativos*), a su difusión y al futuro seguimiento sobre el cumplimiento de sus 28 recomendaciones.

Y finalmente apunta un par de iniciativas: elaborar un nuevo informe sobre la transmisión de valores a los menores; difundir alguna guía útil para determinadas situaciones o sectores.

→ Se abre un **turno final de intervenciones**, abierto, tanto sobre los temas hasta aquí

oinarrizkotzat jotzen diren beste batzuek.

- Carlos Angulok batez ere bi gai haue-
tan jarri du arreta: 1) Hedabideen
eginkizuna eta balio guztiz kontra-
rrien arteko interferentzia; 2) Hirigintza
politikak eta bereizkeria eta gatazkak
sortzen dituzten ikasle-onarpenerako
irizpideak.
- M^a Asun Olanok honako hau zehazte-
ko hitz egin du: eskolako arrakastaren
eta gatazkarik ezaren artean dagoen
erlazioa, eta bi faktore horiek besterik
gabe lotzeak dakartzan arriskuak. Es-
kola-emaizta onak dauden ikastetxe-
etan ere badira haur disruptiboak edo
jazarpen egoerak. Gainera, dibertsita-
te handiko edo mailarik baxueneko
ikastetxeak gatazkatuagoak direnaren
ustea sendotzeko arriskua dugu.
- Luis Otanok –jubilatua eta, beste gau-
za askoren artean, Curriculumara Era-
tzeko Institutuko zuzendari ohiak–
funtsezko bi elementutan jarri du
arreta: irakasleen eginkizuna eta egi-
turen eginkizuna. Bere aburuz, irakas-
leek ez dute beti diskurtso profesio-
nala izaten arazoei heltzeko orduan,
adibidez, familien aurrean. Irakasleen
gaitasunei arreta handiagoa eskaini
beharko litzaieke: zeintzuk diren, nola
lortzen diren, nola ebaluatzen diren,
oposaketetan nola balioztatzen di-
ren... Egiturei dagokienez, askotan,
nahi dugunaren kontra jarduten dute:
esaterako, individualismoa nagusi-
tzen zaio talde-lanari, edo egiturak ez
daude egokituta DBH bezalako etapa
baten berezko baldintzetara.
- Blanca Kerejetak oso ontzat jo du
jardunaldiaren bilakaera, eta gogoeta
egin behar dela adierazi du, bakoit-
zak bere lan-esparruan, ea ur garbirik
ateratzen ote duen eta zer egin de-
zakeen ikusteko (berak, adibidez, be-
rritzeguneetan).

tratados como sobre otros que se consi-
deren fundamentales.

- Carlos Angulo centra su intervención en
dos temas: 1) El papel de los medios
de comunicación y la interferencia en-
tre valores totalmente contrapuestos; 2)
Las políticas urbanísticas y los criterios
de admisión de alumnos que generan
segregación y conflictividad.
- M^a Asun Olano interviene para matizar
la relación entre éxito escolar y ausen-
cia de conflictos y los riesgos de asociar,
sin más, ambos factores. También en
los centros donde se dan buenos resul-
tados escolares existen niños disruptivos
o situaciones de acoso. Además, corre-
mos el peligro de abonar la idea de que
aquellas escuelas donde hay mucha
diversidad o donde hay niveles más ba-
jos, encima son más conflictivas.
- Luis Otano –jubilado y, entre otras
muchas cosas, ex director del Instituto
para el Desarrollo Curricular– se centra
en dos elementos clave: el papel del
profesorado y el papel de las estructu-
ras. Considera que el profesorado no
siempre tiene un discurso profesional a
la hora de abordar los problemas, por
ejemplo, ante las familias. Habría que
dedicar más atención a las competen-
cias docentes: cuáles son, cómo se
consiguen, cómo se evalúan, cómo se
valoran en las oposiciones... Respecto a
las estructuras, muchas veces, juegan en
contra de lo que pretendemos: priman,
por ejemplo, el individualismo sobre el
trabajo en equipo, o no están adaptadas
a las condiciones propias de una etapa
como la ESO.
- Blanca Kerejeta considera muy positi-
vo el desarrollo de la jornada y plantea
la necesidad de hacer una reflexión,
cada cual desde su propio ámbito de
trabajo, para ver qué saca en claro y
qué puede hacer (ella misma, por
ejemplo, en los berritzegunes).

- Alfonso Fernándezek, aurreko ekarpen batzuen haritik, nabarmendu du ikerketan nekez bereiz daitekeela eragina zenbateraino dagokion ikastetxeari, eta zenbateraino kanpoko faktoreei (esaterako, eskolako emaitzetan, baina bizikidetasunean ere bai).
- Neli Zaitegik administrazioaren eginkizunaren gaia ikuspegi errebindikatibo batetik berriz jorrazteko egin du berba. Bere esanean, administrazioak erabaki ausartak hartu behar ditu. Eskubideak ukitu behar dira, baldin eta horiek eskolaren premien kontra badoaz. Adibidez, denbora behar da elkarrekin koordinatzeko, pentsatzeko eta elkarrekin egoteko. Hortaz, hezkuntza-administrazioari dagokio ordutegia bete dadin exijitzea.
- José Manuel Palaciosek bi ideia jarri ditu agerian: aholkularitza- eta lankidetzaredu onak behar ditugu (berritzegune bateko aholkulari gisa duen eskarmen-tutik abiatuta adierazi du hori); proposatzen denaren eta egiten denaren arteko koherentziarik eza ekidin behar da.
- Rafa Mendiak ere eskolari laguntzeko egiturak aipatu ditu, etengabeko krisialdian baitaude, bere ustez. Beharrezko ikusten du oso serio pentsatzea nolakoak izan behar duten eskolak bere programak garatzeko behar dituen laguntza-egiturak, kasu honetan, bizikidetasunezko, prebentziozko, erki-degoarekin jarduteko... programak.
- Imanol Zubizarretak argi utzi du bizikidetasun-planak hezkuntza-erkidego osoak adostu behar dituela; alegia, gurasoek eta ikasleek hartu behar dutela parte plan horiek egiten, horretarako behar diren baliabideekin (denbora-rekin). Horrez gain, eskatu du eskolak gardenak izan daitezela, arazo bat sortzen denean ikastetxeak berak arazo horri aurre egiteko baliabideak dituenaren irudipena izan dezatela familiek,
- Alfonso Fernández, al hilo de algunas intervenciones anteriores, destaca la dificultad de diferenciar, en la investigación, qué parte de la influencia se debe al centro y qué parte a factores externos (por ejemplo, en los resultados escolares, pero también en la convivencia).
- Neli Zaitegi interviene para retomar el tema del papel de la Administración en un tono más reivindicativo: "La Administración tiene que tomar decisiones valientes", dice. "Hay que tocar derechos si estos van en contra de las necesidades de la escuela". Por ejemplo, hace falta tiempo para coordinarse, para pensar y para estar juntos. Pues bien, exigir el cumplimiento del horario es algo que corresponde a la Administración educativa.
- José Manuel Palacios pone de relieve dos ideas: estamos necesitados de buenos modelos de asesoramiento y de colaboración (lo plantea desde su propia experiencia como asesor en un berritzegune); hay que evitar incoherencias entre lo que se propone y lo que se hace.
- También Rafa Mendia se refiere a las estructuras de apoyo a la escuela, en su opinión, en crisis permanente. Ve necesario plantearse muy en serio cómo deben ser las estructuras de apoyo que necesita la escuela para desarrollar, en este caso, los programas de convivencia, de prevención, de actuación en relación con la comunidad...
- Imanol Zubizarreta insiste en que los planes de convivencia tienen que ser consensuados por toda la comunidad educativa; es decir, que padres, madres y alumnado tienen que tomar parte en su elaboración, con los medios (tiempos) necesarios para ello. Pide, además, que las escuelas sean transparentes, que cuando surja un problema las familias puedan tener la sensación de que el propio centro tiene recursos para ha-

- nahiz eta denen gustukoak ez diren neurriak hartzera bultzatzea dezakeen.
- Alejandro Campok gai hauetan ikeritzeko politikaz egin du berba: praktikari baino garrantzi handiagoa eman behar zaio gogoetari, praktikari baino garrantzi handiagoa ikerketari, eraldatzearen eragile gisa.
 - Blanca Kerejeta iruzkin bat eta hiru proposamen egin ditu. Iruzkina ikastetxean eman behar diren orduetarako buruzkoa da: arazoa, berak dioenez, Bigarren Hezkuntzan dago, eta hortxe hartu behar dira erabaki politiko argiak. Eta hiru proposamenak, beriz, hauexek dira: 1) Ikasgelan metodologia-aldaketa lortzeko, elkarlaneko ikasketan oinarrituriko esperientzia txikiekin hasiera, norbaiten laguntzarekin hasieran; 2) Bigarren Hezkuntzako ordutegiak maltzurte; 3) Buru-belarri ari diren irakasle askoren lana aintzat hartzea.
 - Mertxe Iglesias institutu bateko irakasle eta ikasketaburu da eta ikastetxetan horrelako gaietara energia izugarria eskaintzen behar zaiela adierazi du. Haren esanean, baditugu bizikidetasun-planak, jardura protokoloak, bilerak... Eta, hala eta guztiz ere, bat edo bi kasu sortzen direnean, ikastetxeko bitartekaria osoa aldarazten dizute. Eta familien partaidetzari buruz, familiek egunetik egunera gutxiago parte hartu dezaketela dio, oso lanpetuta daudelako.
 - Elena Martínek herritarrentzako heziketaren gaia atera du, eta hori ulertzeko modu ezberdinak aipatu ditu. Horrela, curriculumean izen hori duen irakasketa sartzeari aukera bat iruditzen zaio, baina baita arrisku bat ere.
- Goizeko saioa Arartekoaren esker-hitzekin bukatu da.
- Bertan dauden pertsona batzuek beren ekarpen idatziak eman dituzte (ahozko hitzaldien ordezko aukera).
- cerle frente, aunque ello pueda suponer adoptar medidas no del gusto de todos.
- Alejandro Campo se refiere a la política de investigación en estos temas: hay que dar un mayor peso a la reflexión sobre la práctica, a la investigación sobre la práctica como fermento de transformación.
 - Blanca Kerejeta hace un comentario y tres propuestas. El comentario es respecto a las horas de dedicación al centro: el problema está en Secundaria, dice, y es ahí donde hace falta tomar decisiones políticas claras. Y las tres propuestas: 1) Para lograr un cambio metodológico en el aula, comenzar por pequeñas experiencias de aprendizaje cooperativo, apoyadas al principio; 2) Flexibilizar los horarios en Educación Secundaria; 3) Reconocer el trabajo de muchos profesores y profesoras que se están dejando la piel.
 - Mertxe Iglesias, profesora y jefa de estudios de instituto, apunta la cantidad de energías que hay que dedicar en los centros a estas cuestiones: "Tenemos planes de convivencia, protocolo de actuación, reuniones... Y, a pesar de todo, cuando surgen uno o dos casos te trastocan toda la vida del centro". Y respecto a la participación de las familias, observa que, en la realidad, cada día pueden participar menos en los centros, porque están ocupadísimas.
 - Elena Martín saca el tema de la educación para la ciudadanía y las distintas formas de entenderla. En ese sentido, la incorporación al currículo de una asignatura con ese nombre lo ve como una oportunidad pero también como un riesgo.
- La sesión de la mañana termina con unas palabras de agradecimiento del Ararteko.
- Algunas de las personas presentes entregan sus aportaciones escritas (opción alternativa a las intervenciones

Ekarpen horietan, hainbat gai azaldu dituzte: ikastetxeko bizimoduan parte hartzearekin zerikusia dutenak, profil berriko profesionalen beharra, he-dabideetan indarkeria beharrik gabe erabiltzea, ikastetxeen egoera fisikoa, administrazio ezberdinen arteko ko-ordinazioa edo tratatu txarrak estaltzen dituzten ikastetxe aldaketak.

orales). En ellas plantean cuestiones relacionadas con la participación en la vida del centro, la necesidad de profesionales con nuevos perfiles, la utilización de la violencia gratuita en los medios de comunicación, las condiciones físicas de los centros, la coordinación entre diferentes administraciones o los cambios de centro que enmascaran situaciones de maltrato.

ARRATSALDEKO SAIOA

Arratsaldean, saio irekian, bi hitzaldi eta mahai-ingurua egin dira.

→ **Iñigo Lamarca arartekoak**, hitzaldian, bi xede lortu nahi ditu: alde batetik, **parte hartzeko Foroa aurkeztea** (bai goizeko mintegi-lantegia, bai arratsaldeko saio irekia); beste alde batetik, ***Bizikidetzeta eta gatazkak ikastetxeetan txosten bereziazaren dibulgaziozko laburpena eskaintzea***. Txosten hori hilabete batzuk lehenago argitaratu zuen Ararteko erakundeak, eta ikastetxe guztietara bidali zuen.

Txostenari dagokionez, hitzaldia hiru multzo edo ataletan egituratuta dago:

- Lehenbiziko multzoa sarrera modukoa da, testuinguruan kokatzeko. Bertan azaldu du zergatik landu dugun gai hau, nola egin dugun, zeintzuk izan diren informazio-iturri nagusiak, nola aztertu diren datuak...
 - Bigarren multzoa laburpena da. Hor ondorrio edo arazo kezagarrienak nabarmendu ditu.
 - Hirugarrena, berriz, gomendioei buruzkoa.
- **Zergatik gai honen gaineko txosten bat?** Gai horrek oinarriko eskubide batzuei eragiten dielako: adingabeen eskubideei, irakasleen eskubideei eta familien eskubideei; hezkuntzarako eskubideari, desberdina, errespetatua, duintasunez tratatua izateko eskubideari... Kontu horri buruzko

SESIÓN DE LA TARDE

Por la tarde, en sesión abierta, se llevan a cabo dos conferencias y un coloquio.

→ **El ararteko Iñigo Lamarca**, en esta intervención, trata de lograr un doble objetivo: por un lado, **presentar el Foro de participación** (tanto el seminario-taller de la mañana, como la sesión abierta de la tarde); por otro, **ofrecer un resumen divulgativo del Informe extraordinario *Convivencia y conflictos en los centros educativos***, hecho público por la institución del Ararteko y enviado a todos los centros unos meses antes.

Respecto al informe, la intervención se estructura en tres bloques o apartados:

- Un primer bloque, introductorio, contextualizador, en el que expone por qué hemos abordado este tema, cómo lo hemos hecho, cuáles han sido las principales fuentes de información, cómo se han analizado los datos...
 - Un segundo bloque, de síntesis, en el que se destacan aquellas conclusiones o problemas más preocupantes.
 - Un tercero, dedicado a las recomendaciones.
- **¿Por qué un informe sobre este tema?** Porque es una cuestión que afecta a derechos básicos: derechos de menores, derechos del profesorado y derechos de las familias; derecho a la educación, derecho a la diferencia, al respeto, a la dignidad... Porque existe una preocupación

kezka edo gizarte-eztabaida dagoelako. Eztabaida hori ez delako beti-beti errealtatearen analisi serioetan oinarritzen. Gero eta ugariagoak eta kezagarriak direlako gai horien inguruko jasotzen ditugun kezak eta kontsultak...

Zer aztertu dugu, eta nola?

Eskolan indarkeria erabiltzeko buruzko berri, eztabaida eta kezketatik asko "bullying" deritzanarekin lotuta daude. Gure txostena ez da bullying-aren gainekoa. Txostenean **eskolako giroa** oro har aztertu nahi izanda: ikasleen arteko harremanak, bai, baina baita ere irakasleen eta ikasleen arteko harremanak, ikasleen eta familien artekoak... Hau da, hezkuntza-erkidegoen barruan kide guztien artean dituzten harremanak oro, baita disrupzioa edo diziplina falta bezalako portaerak ere. Portaera horiek aldatzen dute ikastetxeen jardura egokia.

Bizikidetasunarekin lotutako gatazkak direla eta —horixe da txostenean jorrotutako gaietako bat, baina ez bakarrik—, sei eratako gatazkak aztertu ditugu batik bat: disrupzioa; ikasleek irakasleei egindako erasoak; irakasleek ikasleei egindako erasoak; ikasleen arteko tratua txarrak; bandalismoa; absentismoa. Eta horietako bakoitza zein modutan eta mailatan agertu den.

Txosteneko elementu nagusia, jakina denez, gure erkidegoko Bigarren Hezkuntzako **80 ikastetxeko lagin batean 2005-2006 ikasturtean egin zen ikerketa bat** da. Ikerketa hori galdera-sorten, elkarrizketen eta eztabaida-taldeen bitartez egin zen. Ikerketaren alderdi kuantitatiboa prestatzeko, arretaz aztertu dira DBHko 2. mailako 1.707 ikasleak, DBHko 4. mailako 1.616 ikasleak, 2.782 familiak, 1.257 irakasleak eta 80 zuzendarik galdera-sortei eman dizkieten erantzunak. Alderdi kualitatiboa aztertzeko, batez ere hamar ikastetxe hartu dira aintzat; ikastetxeok lagineko 80 ikastetxeen artean aukeratu dira, zenbait faktoreen arabera.

o un debate social sobre él. Porque no siempre ese debate se basa en análisis serios de la realidad. Porque las quejas y consultas que recibimos por estas cuestiones son cada día más numerosas y preocupantes...

¿Qué hemos investigado y cómo lo hemos hecho?

Muchas de las noticias, debates y preocupaciones sobre el uso de la violencia en el contexto escolar se relacionan con el llamado "**bullying**". Nuestro informe no es sobre el bullying. Pretende analizar el **clima escolar** en su conjunto: las relaciones entre iguales, sí; pero también las relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre estos y las familias... Es decir, el conjunto de relaciones que se dan en el ámbito de la comunidad educativa entre sus diferentes miembros, incluyendo conductas, como la disrupción o falta de disciplina, que alteran el buen funcionamiento de los centros.

En cuanto a los conflictos de convivencia —uno de los temas abordados en el informe, aunque no el único—, hemos investigado, básicamente, seis tipos: disrupción; agresiones de los estudiantes hacia el profesorado; agresiones de los docentes al alumnado; maltrato entre iguales; vandalismo; absentismo. Y en cada uno de ellos, sus diferentes manifestaciones y grados.

El elemento central del informe lo constituye la **investigación llevada a cabo el curso 2005-2006 en una muestra de 80 centros de Educación Secundaria** de nuestra Comunidad, mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. La parte cuantitativa del estudio ha supuesto el análisis de las respuestas dadas a sendos cuestionarios por parte de 1.707 alumnos/as de 2º de ESO, 1.616 de 4º de ESO, 2.782 familias, 1.257 profesores/as y 80 directores/as. La parte cualitativa se ha centrado en diez centros, seleccionados de entre los 80 de acuerdo con una serie de factores.

- **Zer da deigarriena eta zeintzuk dira azterturiko errealitateko alderdirik kezkarrienak?**

Kontuan hartzen baditugu ikastetxeetako indarkeria dela-eta gizartean itxuraz dagoen alarma, hedabideetan noizean behin titulu handietan agertzen diren berriak edo, baita ere, ikerketa batzuek eskaintzen dituzten emaitzak, ziur aski hauxe izango da egindako ikerketaren alderdirik deigarriena, azpimarratzeko modukoa: **gure hezkuntza-erkidegoko kide guztiek (ikasleek, irakasleek, familiek...) beren ikastetxeetan ikusten duten eskola-giroarekin nahiko konforme daudela adierazten dute.**

Alabaina, Ararteko erakundeari dagokion eskubideak babesteko ikuspegitik begirata, agerian jarri behar ditugu elementu kaltegarriak, bereziki ondorio larriak izan ditzaketenak edo gizakien oinarrizko eskubideetan eragin dezaketenak. Ikuspegi horretatik, egia esan, nahikoa litzateke eskola-erkidegoko kide bakar bat baztertua, mehatxatua, erasotua edo makurrarazia izatea, gure kezka eta esku-hartzeak oinarria izateko. Eta gure ikerketako datuek eta beste batzuetakoek erakusten dutenez, horrelako egoerak —ia beti agintekeriaren adierazgarriak— maiz gertatzen dira, zori-txarrez.

Ikerketak nahiz egindako jarduerak erakutsi dizkiguten **elementu kezkarrien artean**, zazpi hauek nabarmendu ditzakegu:

- 1) Banaketa ikusten da irakasleen eta familien artean.
- 2) Sektore batzuek gutxi parte hartzen dute ikastetxeetako bizikidetasuna erregulatzen duten arauak egiten, berraztertzen eta ezartzen.
- 3) Portaera jakin batzuk “normaltzat” jotzen dira, eta horrek zalantzan jartzen ditu begirunezko bizikide-

- **Qué es lo más llamativo y cuáles son los aspectos más preocupantes de la realidad analizada.**

Si tenemos en cuenta la alarma social que parece existir sobre la violencia en los centros, las noticias que a veces aparecen con grandes titulares en los medios de comunicación, o incluso los resultados que determinadas investigaciones ofrecen, seguramente lo más llamativo, y un aspecto a destacar, del estudio realizado es que **todos los componentes de nuestra comunidad educativa (el alumnado, el profesorado, las familias...) se muestran razonablemente satisfechos del clima escolar que perciben en sus propios centros.**

No obstante, desde la perspectiva garantista de derechos que corresponde a la institución del Ararteko, debemos insistir en los elementos negativos y especialmente en aquellos que pueden tener graves consecuencias o incidir en los derechos básicos de las personas. Desde esta perspectiva, en realidad, bastaría con que un solo miembro de la comunidad escolar fuese marginado, amenazado, agredido o humillado para que nuestra preocupación e intervención tuviera fundamento. Y los datos de nuestro estudio, como los de otros, muestran que este tipo de situaciones, expresión casi siempre de un abuso de poder, son, desgraciadamente, frecuentes.

Entre los diferentes **elementos de preocupación** que nos ofrecen tanto el estudio como las actuaciones llevadas a cabo, podemos destacar los siete siguientes:

- 1) El divorcio que se observa entre el profesorado y las familias.
- 2) La escasa participación de algunos sectores en la elaboración, revisión y aplicación de las normas que regulan la convivencia en los centros.
- 3) La consideración de determinadas conductas como “normales”, lo que pone en cuestión una serie de va-

- tasunerako funtsezkoak diren oinarriko hainbat balio.
- 4) Kanpoko eragile batzuek ikastetxeetan eragiten dute, ez beti modu onuragarrian.
 - 5) Irakasle dezenterengan ezinegona edo gogorik eza antzematen dira, gainez eginda sentitzen baitira.
 - 6) Ez dago behar bezalako erreakziorik portaera batzuen aurrean, edo oso motel erantzuten da; horrek zigorgabetasun sententzia sortzen laguntzen du.
 - 7) Tratu txarren biktimak bakarrik eta minduta daude.
- **Gomendioei** dagokienez, txostenean **28** gomendio egin ditugu ikastetxeetan eta ikasgeletan bizikidetasuna hobetzeko. Hezkuntza-sistema osoarentzat dira, horren arduradun nagusientzat, eta beste gizarte-eragile batzuentzat ere bai. Gizarte-eragile horiek, hertsiki eskola-erkidegokoak ez izan arren, beren jardueren bidez eskolan eragina dute, adibidez, sistema judizialak edo hedabideek.
 - Gomendio batzuetan oraingo **araudia** aldatu edo osatzea proposatzen da (esate baterako, ikasleen eskubide eta betebeharren egungo Dekretua), edo jarduera protokoloak berriz aztertzea.
 - Beste batzuk **ikastetxeen antolaketa-ri** dagozkie, ikastetxeen lehentasunei, partaidetza-sistemei, jardunbideei, eskolako denborak eta espazioak antolatzeari... Gomendio multzo hori da luzeena eta, ziur asko, oro har ezartzen zailena.
 - **Jazarpen edo indarkeria egoeretan nola esku hartu** ere gomendatu dugu berriazko sei gomendiotan. Detekzioa hobetzea eta tratu txarren biktimari beharrezko babesa eta laguntza ber-
 - En cuanto a las **recomendaciones**, en el informe hacemos **28** para la mejora de la convivencia en los centros y en las aulas. Recomendaciones que van dirigidas al conjunto del sistema educativo, a sus máximos responsables, incluso a otros agentes sociales que no forman parte estrictamente de la comunidad escolar pero que, con sus actuaciones, inciden sobre ella, como puede ser el sistema judicial o los medios de comunicación.
 - Algunas proponen modificar o completar el actual **marco normativo** (por ejemplo, el actual Decreto de derechos y deberes del alumnado), o revisar los protocolos de actuación.
 - Otras afectan a la **organización de los centros**, a sus prioridades, a los sistemas de participación, a sus prácticas, a la organización de los tiempos y espacios escolares... Este bloque de recomendaciones es el más amplio, y, seguramente, también el más difícil de aplicar de forma generalizada.
 - Efectuamos también seis recomendaciones específicas sobre cómo **intervenir ante situaciones de acoso** o violencia, dirigidas especialmente a mejorar la detección y a garantizar la

matzea da helburu nagusia, izan ere, azken urteotako eskarmentuak erakutsi digunez, prebentziozko lana —ikastetxeetan lanik garrantzitsuena izaten jarraitu behar du, dudarik gabe— ez da beti nahikoa izaten.

- Hiru gomendio **beste gizarte-eragile batzuen esku-hartzeari** buruzkoak dira: sistema judiciala; hedabideak; beste eragile batzuk, gizarte edo polizia zerbitzuak, kasu.
- Eta azkeneko hiru gomendioetan **jarraipena eta ikerketa** egin beharra aipatzen da.

Horietako gomendio asko oro har ezarri nahi badira, ezinbestekoa izango da anitz erakundek, neurri handi batean edo ez hain handian, parte hartzea: Hezkuntza Sailak eta beraren zerbitzuek, inolako dudarik gabe, baina baita ere ikastetxeetako organoek (eskola kontseiluek, bizikidetasunerako batzordeek, zuzendaritza taldeek, zikloko mintegi eta lantaldeek...) eta beste gizarte-eragile batzuek. Adibide bat jartzearen, zenbait ikastetxetan jada egiten ari dira banan-banako tutoretzak —horixe da egin dugun gomendioetako bat—, baina jardunbide hori ikastetxe guztietara hedatzea ezin daiteke orain dauden baliabideen mende edo ikastetxe bakoitzaren konpromiso handiago edo txikiagoaren mende utzi. Eta gauza bera esan liteke orokortzea proposatu dugun beste jardunbide batzuek ere. Horren haritik, Ararteko erakundeak, ahal duen neurrian, datozen ikasturteetan egiten diren lorpenak, aurrerapenak edo atzerapenak aztertuko ditu.

Arartekoaren hitzaldiaren amaieran, adingabeen balioak helaraztearen gainean laster egingo den txosten bat iragarri da, eta jokoan dauden eskubideei buruzko gogoeta hau egin da: haur edo nerabe orok, edozein adin, egoera, jatorri, itxura, gaitasun, sexu, joera sexual edo beste edonolako ezaugarri pertsonalak dituela ere, eskubidea du segurtasuna ematen dion giro batean hezia izateko, bere ahalmenak ahalik eta gehien garatu ahal izan ditzan. Familia orok

protección y la ayuda necesaria a quien sea víctima del maltrato porque la experiencia de estos últimos años nos ha demostrado que el trabajo preventivo —que, sin ninguna duda, debe seguir siendo el más importante en los centros— no siempre es suficiente.

- Tres recomendaciones se refieren a la **intervención de otros agentes sociales**: el sistema judicial; los medios de comunicación; otros agentes, como los servicios sociales o policiales.
- Y las tres últimas, sobre la necesidad de **seguimiento e investigación**.

Aplicar de forma generalizada muchas de las recomendaciones exigirá la implicación, en mayor o menor grado, de numerosas instancias: del Departamento de Educación y sus servicios, sin ninguna duda, pero también de los órganos de los centros (de los Consejos Escolares, de las comisiones de convivencia, de los equipos directivos, de los seminarios y equipos de cido...) y de otros agentes sociales. Las tutorías individualizadas, por poner un ejemplo —que es una de las recomendaciones que hacemos—, ya se están llevando a cabo en algunos centros, pero generalizar y extender esta práctica a todos los centros no puede depender de los recursos disponibles, o del mayor o menor grado de compromiso de cada uno de ellos. Y lo mismo podría decirse de otras buenas prácticas cuya generalización se propone. En este sentido, la institución del Ararteko, en la medida de sus posibilidades, hará un seguimiento de los logros, avances o retrocesos que se vayan dando en los próximos cursos.

La intervención del Ararteko termina con el anuncio de un próximo informe sobre la transmisión de valores a los menores y con una reflexión final sobre los derechos en juego: todo niño, niña o adolescente, sea cuál sea su edad, condición, origen, aspecto, capacidad, sexo, orientación sexual o cualquier otra característica personal, tiene derecho a ser educado en un clima que le ofrezca seguridad y le permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Toda familia tiene

eskubidea du bere umeak ikastetxe batera bidaltzeko, han behar bezala babestu eta heziko dituztelako bermearekin. Irakasle orok eskubidea du bere lanean laguntza jasotzeko eta errespetatua izateko, bere eginkizunak exijitzen duen aginpidearekin... Horregatik, ikastetxeak –ikastetxe orok– pertsona ezberdinen arteko bizikidetasuna gauzatzeko eta ikasteko tokia izan behar du, harreman tokia, inolako indarkeriarik, bereizkeriarik edo umilaziorik gabea. Hortaz, gure gizartean eta eskolan adierazi eta gauzatu behar dugun mezu argi bat dago: **tolerantzia izpirik ez da izan behar harremanetan indarkeria erabiltzen denean**. Txostenak nahiz Foroak horretan lagundu nahi dute.

→ **María José Díaz-Aguado irakaslearen hitzaldia** laburtzea ez da batere erraza. Zenbat gogoeta, proposamen eta gai jorratu dituen ikusita, hobe da interesatuta dagoen edonor orrialde hauen ondoren transkribatutako testu osoa irakurtzera edo kontsultatzera animatzea, eta hemen, berri, hitzaldian garatutako atalen izenburuak euskaraz adieraztea.

Hitzaldia bost atal nagusitan egituratuta dago:

- 1) Eskolako jazarpena.
- 2) Tratu txarra irakasleekiko harremanetan.
- 3) XXI. mendeko erronkak eta hezkuntza-esparru tradizionalen krisialdia.
- 4) Zergatik da ezinbestekoa lankidetzaren hezkuntza-tresna moduan?
- 5) Bizikidetasuna lankidetzaren bitartez hobetzeko baldintzak.

1. **Eskolako jazarpenari** dagokionez, gogora ekarri dizkigu horren ezaugarri nagusia (alegia, desberdintasunezko egoera sortzen dela jazarpen-egilearen eta biktimaren artean) eta aliatu nagusiak (zigorrik eza, minimizatzea, isilean gordetzeko azpilana). Ondoren, bost gai landu dira:

- Nolakoak diren jazarpen-egileak (arriskuzko hiru faktore).

derecho a enviar a sus criaturas a un centro escolar con la garantía de que serán protegidas y educadas adecuadamente. Todo profesor o profesora tiene derecho a ser apoyado y respetado en su labor, con la autoridad que su función exige... Por ello, el centro educativo –todo centro educativo– tiene que ser un lugar donde se pueda practicar y aprender la convivencia entre diferentes, un lugar de relación del que queda excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación. Así pues, hay un mensaje nítido que debemos trasladar y hacer realidad en nuestra sociedad y en su escuela: tolerancia cero a la violencia en las relaciones. Tanto el informe como el Foro quieren contribuir a ello.

→ Resumir la **conferencia de la profesora María José Díaz-Aguado** no resulta nada fácil. Dada la cantidad de reflexiones, propuestas y temas abordados, es preferible animar a la persona interesada a que lea o consulte el texto completo que se recoge en las páginas siguientes y limitarnos aquí, casi, a recoger los títulos de los apartados desarrollados en ella.

La conferencia se estructura en cinco grandes apartados:

- 1) El acoso escolar.
- 2) El mal trato en las relaciones con el profesorado.
- 3) Retos del siglo XXI y crisis de los contextos educativos tradicionales.
- 4) Por qué es imprescindible la cooperación como herramienta educativa.
- 5) Condiciones para mejorar la convivencia a través de la cooperación.

1. Respecto al **acoso escolar**, tras recordar su principal característica (que se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima) y sus principales aliados (impunidad, minimización, conspiración del silencio), se abordan cinco cuestiones:

- Cómo son los alumnos que acosan (tres factores de riesgo).

- Biktimen isolamendua eta babesik eza.
 - Zergatik gertatzen den jazarpena (zergatiak, arriskuzko baldintzak).
 - Badira eskola tradizionalaren hiru ezaugarri eskolakideen arteko indarkeria desagerraraztea oztopatzen dutenak eta aldatu beharrekoak.
 - Gizartean kontraesanak daude jazarpenaren gainean.
2. Bigarren atalean, **irakasleen eta ikaslearen artean sortzen diren harremanak** nolakoak diren aztertzen da, harreman horren mende baitago, neurri handi batean, eskolako bizikidetasunaren kalitatea. Funtsean, hiru gai landu dira:
- Zeren mende dagoen irakasleekiko harremanen kalitatea.
 - Zer motatako irakasleak dauden dibertsitatearen eta gatazkaren aurrean (erreaktibo edo pasiboak; proaktiboak; erreaktiboak gainekoak edo diskriminazioak).
 - Irakasleak biktima gisa. Disrupzioa eta hertsapen gero eta handiagoa.
3. **XXI. mendeko erronkak eta hezkuntza-esparru tradizionalen krisialdia** direla eta, hizlariak nabarmendu du familia-egitura berri bat behar dela eta, egitura horretan, helduek heziketaren hiru eginkizunak (afektua, arreta eta mugak) hartu behar dituztela bere gain, partekatutako ardura moduan. Orobat, haren esanean, berriz definitu behar dira eskolako eginkizunak, gure gizartea identifikatzen den balio demokratikoekin koherenteagoak izan daitezzen, "menderatze-men egite" ereduaren ordez lankidetzaren eredu ezarri.
4. Laugarren atalean, berriz, **lankidetzaren heziketa bezala zergatik den ezinbestekoa** aztertzen da. Horretarako, lankidetzaren oinarrituta egin diren berrikuntzak eta esperientziak
- El aislamiento y la indefensión de las víctimas.
 - Por qué se produce el acoso (causas, condiciones de riesgo).
 - Tres características de la escuela tradicional que dificultan la erradicación de la violencia entre escolares y que es preciso modificar.
 - Las contradicciones de la sociedad respecto al acoso.
2. El segundo apartado está dedicado a analizar cómo son las **relaciones** que se establecen **entre el profesorado y el alumnado**, de las que depende, en buena parte, la calidad de la convivencia en la escuela. Aquí se abordan, básicamente, tres cuestiones:
- De qué depende la calidad de las relaciones con el profesorado.
 - Qué tipos de profesor se dan frente a la diversidad y el conflicto (reactivos o pasivos; proactivos; sobre-reactivos o discriminatorios).
 - El profesorado como víctima. La disrupción y las escaladas coercitivas.
3. Respecto a **los retos del siglo XXI y la crisis de los contextos educativos tradicionales**, la conferenciante destaca la necesidad de una nueva estructura familiar en la que los adultos asuman las tres funciones de la educación (afecto, atención y límites) como una responsabilidad compartida. También la necesidad de redefinir los papeles escolares de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad, sustituyendo el modelo dominiosumisión por un modelo cooperativo.
4. En el cuarto apartado se analiza **por qué es imprescindible la cooperación como herramienta educativa**. Para ello, parte de innovaciones y experiencias llevadas a

hartu ditu abiapuntutzat, bai Lehen Hezkuntzan egindakoak, bai Bigarren Hezkuntzan burutuak ere (elkarlaneko ikasketen esperientziak talde heterogeneoetan, gatazkak konpontzeko esperientziak, demokrazia parte-hartzailezko esperientziak...)

Horren ondoren, elkarlaneko ikasketak lau harreman-mota hauetan sortzen dituen aldaketak aztertu ditu:

- 1) Ikasleen arteko harremanetan (elkarrenganako mendetasun kaltegarritik onuragarria).
 - 2) Irakasleekiko harremanetan (aginpidea gauzatzeko eta elkarrekin parte-hartutako proiektuak sustatzeko modu berri baterantz. Modu berri horrek portaera disruptiboak gutxitzen, irakaslearen aginte-ahalmena areagotzen eta errendimendua hobetzen laguntzen du.
 - 3) Taldeen arteko harremanetan (berdintasuna eta dibertsitatea).
 - 4) Eskola XXI. mendeko erronketara moldatzean.
5. Azkeneko atalean, **“Bizikidetasuna lankidetzaren bidez hobetzeko baldintzak”**, izenburukoan, ondorio gisa, hainbat gomendio egin ditu eskolako bizikidetasuna lankidetzara garatuz hobetzeko:
1. Bizikidetasuna hondatzen duten arazoak ugariak eta konplexuak direla onartu behar da.
 2. Kalitateko harremanak finkatu behar dira, konfiantzan eta partaidetzan oinarritutakoak.
 3. Proiektuaren beraren zentzua bultzatu behar da, protagonismo positiboa eta arduraren indibidualaren zentzua banatuz.
 4. Elkarrenganako begirunean eta lankidetzan oinarritutako adiskidetasun-harremanak sustatu behar dira.
 5. Alfabetatze audiobisuala eta digitala garatu behar dira. (Teknologia berriei

cabo y basadas en la cooperación, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (experiencias de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, experiencias de resolución de conflictos, experiencias de democracia participativa...)

A continuación, analiza los cambios que el aprendizaje cooperativo origina en cuatro tipos de relación:

- 1) En las relaciones entre iguales (de la interdependencia negativa a la positiva).
 - 2) En las relaciones con el profesorado (hacia una nueva forma de ejercer la autoridad y promover proyectos compartidos que contribuye a disminuir las conductas disruptivas, incrementar la autoridad del profesor y mejorar el rendimiento).
 - 3) En las relaciones entre grupos (igualdad y diversidad).
 - 4) En la adaptación de la escuela a los retos del siglo XXI.
5. En el último apartado, **“Condiciones para mejorar la convivencia a través de la cooperación”**, a modo de conclusión, enumera una serie de recomendaciones para mejorar la convivencia escolar desarrollando la cooperación:
1. Reconocer que los problemas que deterioran la convivencia son múltiples y complejos.
 2. Establecer vínculos de calidad, basados en la confianza y en la participación.
 3. Favorecer el sentido del propio proyecto, distribuyendo el protagonismo positivo y el sentido de la responsabilidad individual.
 4. Promover relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo y la cooperación.
 5. Desarrollar la alfabetización audiovisual y digital. (Aplicar la cooperación

- | | |
|---|--|
| <p>aplikatu behar zaie lankidetzara, teknologia horien arriskuak gutxitzeko eta aukerak gehitzeko)</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Koherentzia eta ebaluaketa hobetu behar dira, hezkuntzaren prozesuaren zati bat bezala. 7. Berdintasuna, tolerantzia eta giza eskubideak eraiki behar dira, alegia, indarkeriarik ezaren curriculumak. 8. Gatazkak konpontzeko esparruak eta trebetasunak finkatu behar dira. 9. Praktikatik eta teoriatik abiatuta eraiki behar da demokrazia. 10. Eskola familiarekin eta gizarteko gainekoekin elkarlanean aritzea sustatu behar da. 11. Proposatutako helburuen konplexutasunera doitu behar dira baliabideak. | <p>a las nuevas tecnologías para reducir sus riesgos e incrementar sus posibilidades)</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Mejorar la coherencia y la evaluación como parte del proceso educativo. 7. Construir la igualdad, la tolerancia y los derechos humanos, el currículum de la no-violencia. 8. Establecer contextos y habilidades para resolver los conflictos. 9. Construir la democracia desde la práctica y desde la teoría. 10. Promover la cooperación de la escuela con las familias y con el resto de la sociedad. 11. Ajustar los medios a la complejidad de los objetivos propuestos. |
|---|--|

Testuaren bukaeran erreferentzia bibliografikoen zerrenda luzea agertzen da, ez liburuek bakarrik, baita hizlariak berak sustatutako bideo edo programak ere.

El texto termina con una amplia relación de referencias bibliográficas, no sólo de libros, sino de materiales como vídeos o programas impulsados por la propia conferenciante.

→ Arartekoaren eta María José Díaz-Aguado irakaslearen hitzaldien ondoren, **bertaratu diren pertsonekin mahai-ingurua** hasi da.

→ Tras las intervenciones del ararteko y de la profesora María José Díaz-Aguado se abre un **coloquio con las personas presentes**.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Irakasle batek nabarmendu du ez duela eskolak bakarrik hezten, gizarteak ere hezten duela, eta kontraesan anitz dagoela nahi denaren eta egiten denaren artean. - Kanpotik datozen eragin kaltegarri horiei aurre egiteko, eskolan zer egin dezakegun pentsatzea garrantzitsua dela erantzun dio M^a José Díaz-Aguadok. Eskolak gizarteko gainerakoei iristeko ahotsa izan beharko luke. - Ama batek galdetu du ea nola gauzatu daitekeen esandako guztia (irakasle ona, gurasoak egunero lankidetzan...). | <ul style="list-style-type: none"> - Una profesora destaca que no sólo la escuela educa, también educa la sociedad y existen muchas contradicciones entre lo que se pretende y lo que se hace. - Es importante que nos planteemos qué podemos hacer desde la escuela para contrarrestar esas influencias negativas que llegan desde fuera, responde M^a José Díaz-Aguado. La escuela tendría que tener una voz que llegara al resto de la sociedad. - Una madre pregunta cómo se puede poner en práctica todo lo dicho (el buen profesor, los padres colaborando día a día...) |
|--|---|

- Ama gisa –erantzun du M^a José Díaz-Aguadok– lehenbiziko gauza da, eta beti hala izan da, mundu sozial eta emozionalarekin kalitateko harremana eraikitzen laguntzea. Familiaren eta eskolaren arteko lankidetzari buruz, oso garrantzitsua da irakasleekin kalitateko elkartasuna lantzea, haien eraginak batzeko, kendu beharrean. Arazoen eta konponbideen gainean elkarrekin diagnostiko bat lortzea da lehenbiziko urratsetako bat. Eta desadostasunik badago, lankidetzaren konpontzen ahalegindu behar da. Familiek eskolan parte hartzeko modu berriak, espazio berriak ere asmatu behar dira: eskolako kontseiluak edo bizikidetasunerako batzordeak beharrezkoak dira, baina ez nahikoak.
- Lanbide Hastapenatarako Ikastegi bateko irakasle batek, berriz, ezaugarri bereziko ikasleei arreta ematen ari den sektore horri buruzko azterlanen edo ikerketen falta sumatzen du. Ama eta irakasle gisa duen eskarmentu bikoitzean oinarrituta, familiak ikastetxeetara erakartzeko zailtasunak daudela nabarmendu du. Hauxe esan du: uste dut gure ikasleak mendera ditzakegula, ez ordea beraien gurasoak.
- Arartekoak adierazi du ikastetxeetako bizikidetzaren eta gatazkei buruz oraintsu egindako txostenean zehazki Derri gorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak aztertu direla, eta ez, ordea, Lanbide Hastapenatarako ikastegiak. Nolanahi ere, ekimen honi beste batzuk jarraituko zaizkio.
- M^a José Díaz-Aguadok, bere aldetik, familiek ikastetxearen bizitzan duten partaidetza ala partaidetzarik eza azpimarratu du, eta horren ondorio izugarriak. Batzuetan, familiak ez dira eskolara joaten, etsai-tokia edo mehatxatzailea iruditzen zaielako, edo bilera-deiak iristen ez zaizkielako. Adibidetzat jarri ditu neska-mutil gatazkatsuen familiekin
- Como madre –responde M^a José Díaz-Aguado– lo primero es, y ha sido siempre, ayudar a construir un vínculo de calidad con el mundo social y emocional. Respecto a la colaboración entre la familia y la escuela es muy importante desarrollar una alianza de calidad con los profesores, para sumar en lugar de restar sus influencias. Uno de los primeros pasos es lograr un diagnóstico compartido sobre los problemas y las soluciones. Y si hay discrepancias, intentar resolverlas en un contexto cooperativo. También hay que inventar nuevas formas de participación de las familias en la escuela, nuevos espacios: los consejos escolares o las comisiones de convivencia son necesarios, pero no suficientes.
- Una profesora de un Centro de Iniciación Profesional echa en falta estudios o investigaciones sobre ese sector que está atendiendo a un alumnado con características especiales. Desde su doble experiencia –de madre y de profesora– destaca las dificultades para atraer a las familias a los centros. “Creo que podemos con nuestros alumnos –dice–, pero creo que no podemos con sus padres”.
- El ararteko señala que el reciente informe sobre la convivencia y los conflictos en los centros se ha centrado concretamente en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, y no ha analizado la Iniciación Profesional. En todo caso se trata de una iniciativa que tendrá su continuidad en otras.
- M^a José Díaz-Aguado, por su parte, insiste en la implicación o no de las familias en la vida del centro y sus enormes consecuencias. A veces, las familias no acuden a la escuela porque les resulta un lugar hostil o amenazador, o porque no les llegan las convocatorias de reunión. Ofrece como ejemplo algunos de los programas desarrollados con

egindako programetako batzuk; programa horietan, argi ikusi da ikasleek askoz hobeto erantzuten dutela familientzako deialdia estigmatizatzailea ez denean. Nerabe batzuek ez dute gogoko beren familia eskolara joatea. Horren zergatiak kezkatu beharko gintuzke.

- Indarkeria egoeretan esku hartzen ari den bitartekari bati beharrezkoa iruditzen zaio erasotzaile-biktima dikotomia gainditzea, fenomeno hori ikuspuntu zabalagoetik aztertzeko (indarkeria gure gizartean) eta ikasgelako partaide guztiek lantzeko. Eta gurasoen eta eskolaren arteko gatazkari buruz, eginkizun nahasketarik ez ote dagoen galdetu du.
- M^a José Díaz-Aguadok eginkizunak aldatzeko une batean gaudela ohartarazi du. Beraz, ados jarri behar ditugu eskola eta familiak, elkarrekin partekatutako diagnostiko bat lortzeko eta eginkizunak berriz definitzeko, bada esparru horietako bakoitzean gertatzen diren aldaketek beste esparruan du eragina, baita elkarrekin egin behar duten zereginen ere. Lehenengo urrats gisa, iraganeko erantzunak aski izango ez direla onartu beharko da, alegia, konponbide berriak aurkitu beharko direla. Arazoa zein den eta horren konponbidean aurrera nola egin dezakegun adostu beharko da; adostutako konponbidea abiarazi beharko da, pausoz pauso; zer gertatu den aztertu beharko da... Eta hori guztia lankidetzagiroan, izan ere, Aguadok esan duenez, elkarrekin partekatzen direnean, lorpenak ugaldtu egiten dira, eta porrotak, aldiz, erlatibizatu. Horrela prestatzen dira "esperientzia emankorren" gidaliburuak.
- M^a Asun Olanok, Zamakola ikastetxe publikoko zuzendariak, orientazioa eskatu du elkarlana adin ezberdinetan nola ezar daitekeen jakiteko. Nola zehaztu, adibidez, sei urtekoekin edo hamabi urtekoekin.
- las familias de los chavales más difíciles, en los que se ha demostrado que responden mucho mejor cuando la convocatoria no es estigmatizadora. A algunos adolescentes no les gusta que su familia vaya a la escuela. Deberíamos preocuparnos por qué.
- Una mediadora que está interviniendo ante situaciones de violencia ve necesario superar la dicotomía acosador-víctima, para abordar el fenómeno desde una visión más amplia (la violencia en nuestra sociedad) y para trabajarla en el contexto de toda la clase. Y respecto al conflicto entre padres y escuela pregunta si no existe una confusión de roles.
- M^a José Díaz-Aguado hace notar que estamos en un momento de cambio de papeles. Por tanto, tenemos que ponernos de acuerdo escuela y familias, para llegar a un diagnóstico compartido y redefinir los papeles, porque los cambios que se producen en cada uno de estos contextos afectan al otro y a la tarea conjunta que deben realizar. Como paso previo, habrá que asumir que las respuestas del pasado no van a ser suficientes, que habrá que encontrar nuevas soluciones. Ponerse de acuerdo sobre cuál es el problema y cómo avanzamos en la solución; poner en marcha la solución acordada, paso a paso; revisar qué ha sucedido... Y todo ello en un contexto de cooperación, "porque cuando se comparten, los logros se multiplican y los fracasos se relativizan". Así se elaboran las guías de "buenas prácticas".
- M^a Asun Olano, directora del centro público Zamakola, pide orientaciones sobre cómo aplicar el trabajo cooperativo a las distintas edades. Cómo concretarlo, por ejemplo, a los seis o a los doce años.

- Galdera horrek hizlariaren erantzun zehatza eragin du. Elkarlana eskolako bizitza osoan ezartzeko aukera dagoela adierazi du, baina hiru etapa nagusi bereiziz. Zazpi urte bitartean, esate baterako, ez da komenigarria taldeen arteko lehia dakarren baliabiderik erabiltzea, alde positiboa gehiago indartu behar da, nahi ez bezalako emaitzak erlatibizatu behar dira... Lehen Hezkuntzan, etapa horretako programetan, ikaskuntza taldeak eta elkarren arteko lehiaketak erabiltzen dituzte. Nerabezaroan, berriz, eginkizun gehiago bete ditzaten eska dakieke: ikertzailer eginkizuna, gauza bera ikertzen ari diren beste batzuekin batera; irakasle eginkizuna, bere ikaskideei ikertu duena azaltzeko; bere ikaskideen ikaslearen eginkizuna, haiek ikertu dutena haiengandik ikasteko... Gainera, kontsulta daitezkeen hainbat liburu, egile eta material gomendatu ditu (testuak, bideoak, programak...).
- Mireia Urangaren iritziz, neska-mutilen gaitasuna, grina eta deskubritzeko interesa gehiago aprobetxatzen diren neurrian, bizikidetasun arazo gutxiago izango dira.
- M^a José Díaz-Aguadok horrekin ados dagoela adierazi du, eta, gainera, bere ustez, irakasleekin ere aplikatu daitezkeela eta baliagarria dela. Kontua da zeregin osoagoak proposatzea, eginkizun kilitagarriagoak bete ahal izan ditzaten, zerbait gogoan hartzeraz edo errepikatzeraz mugatu beharrean. Uste hori indartzeko, nerabeekin egindako benetako jardueren hiru adibide jarri ditu (giza eskubideei buruz; genero indarkeriaren aurkako kanpaina bati buruz; drogamendekotasunei aurrea hartzeko kanpaina bati buruz). Horrelako jardueren bidez, irakasleak harrituta geratzen dira ikasleek erakusten duten gaitasunarekin. Ikasleek, beren aldetik, gehiago eskatzen dute. Zehazki, zera diote: ge-
- Esa cuestión da pie a una detallada intervención de la conferenciante en la que defiende la posibilidad de aplicar el trabajo cooperativo a lo largo de toda la vida escolar, pero diferenciando tres grandes etapas. Hasta los siete años, por ejemplo, no es aconsejable utilizar ningún recurso que suponga competición intergrupala, hay que reforzar todavía más la parte positiva, hay que relativizar los resultados no deseados... En Primaria, en sus programas, utilizan los equipos o grupos de aprendizaje y los torneos entre sí. En la adolescencia, se les puede pedir que desempeñen más papeles: investigador, con otros que investigan lo mismo; profesor, que explica a sus compañeros el tema que ha investigado; alumno de sus compañeros, que aprende de ellos lo que han investigado... Además, recomienda una serie de libros, autores y materiales (textos, vídeos, programas...) que se pueden consultar.
- Mireia Uranga considera que en la medida en que en la escuela se aproveche más el talento, la pasión, el interés por descubrir de los chicos y chicas, habrá menos problemas de convivencia.
- M^a José Díaz-Aguado no sólo muestra su acuerdo con ello sino que lo considera aplicable y válido también para el profesorado. Se trata de plantear tareas más completas, que les permitan desempeñar papeles más estimulantes, en lugar de limitarse a memorizar o a reproducir. Para reforzarlo, pone tres ejemplos de actividades reales llevadas a cabo con adolescentes (sobre los derechos humanos; sobre una campaña contra la violencia de género; sobre una campaña de prevención de drogodependencias). Con este tipo de actividades, los profesores suelen sorprenderse de la capacidad que manifiestan sus alumnos. Estos, por su parte, piden más: "lo que quere-

hiago eztabaidatu nahi dugu eta eskolak luzeagoak izan daitezen nahi dugu.

- Izaskun Moyua Emakundeko zuzendariaren ustez, arazo nagusia menderatzemen egite eredia da (kultura patriarkalaren bereizgarri ezagun hori), eta eskola, berriz, arazo nagusi horren adierazgarri bat baino ez da. Orobat, erosotasunaren eta nahastearen kontra ohartarazten du, eremu ezberdinen (familia, eskola...) inhibizioaren kontra. Eta beharrezkoa iruditzen zaio saiakuntza-errorea ereduaren oinarritutako jarduerak gainditzea.
- Agian baliagarria izan liteke hain kaltegarriak ez diren beste arazo batzuetarako, baina genero indarkeriazko edo eskola jazarpeneko egoeren aurrean, esku hartzen duten pertsonen trebatu egin behar dute, prestatu, programa kontrastatuekin jardun.
- M^a José Díaz-Aguadoren erantzuna aurreko bi gai horiei dagokie. Horrela, erosotasunari eta nahasteari dagokienez, bere iritzian, berriz definitu eta eratu behar dira elkarren artean lotuta dauden hiru kontzeptuok: aginpidea-erantzukizuna-ahalegina. Eta genero indarkeriari hezkuntzatik aurrea hartzeari buruz, berrikuntzak eta materialak —behar bezala ebaluatuta— biztanle guztiei oro har eta etengabe helaraztea lortu behar da, profesionalak modu egokian gaituz. Saiakuntza-erroreak, hortaz, etapa berri bati eman beharko lioke bide, eta etapa berri horretan, ikerketa, osoko planak, irakasleen prestakuntza, aginpidea ezartzeko figura kualifikatuak, ebaluazio sistematikoak, biztanleria osoan ezartzea, familien lankidetzeta... oinarritzat hartu dituzten programetako gomendioak bete beharko lirateke.

Saioa Arartekoaren hitz hauekin bukatu da: foro hau ez dadila hemen amai-

mos es debatir más y queremos que las clases sean más largas”.

- Izaskun Moyua, directora de Emakunde, considera que el problema central —del que la escuela no es sino un reflejo— lo constituye el modelo de dominación-sumisión, característico de la cultura patriarcal. Alerta también contra la comodidad y la confusión, contra la inhibición de los diferentes ámbitos (el familiar, el escolar...). Y considera necesario superar las intervenciones basadas en el ensayo-error.
- Tal vez para otros problemas menos dañinos podría valer, pero ante las situaciones de violencia de género o de acoso escolar las personas que intervienen deben capacitarse, formarse, actuar con programas contrastados.
- La respuesta de M^a José Díaz-Aguado se centra en dos de las cuestiones anteriores. Así, respecto a la comodidad y la confusión, considera necesario redefinir y articular bien tres conceptos relacionados entre sí: autoridad-responsabilidad-esfuerzo. Y respecto a la prevención de la violencia de género desde la educación, debe lograrse que las innovaciones y los materiales, adecuadamente evaluados, se extiendan de una forma generalizada y permanente a toda la población, capacitando adecuadamente a los y las profesionales. El ensayo y error debería dar paso, pues, a una nueva etapa en la que se siguieran las recomendaciones de programas fundamentados en investigación, planes integrales, formación del profesorado, figuras de autoridad cualificadas, evaluaciones sistemáticas, aplicación en toda la población, colaboración de las familias...

La sesión termina con las palabras del Ararteko, invitando a que este foro no

tu, jarrai dezala, etengabe eta elkarlanean, denon artean XXI. mendeko eskola eraiki dezagun.

- Horra hor jardunaldi luze eta bizi horren laburpena –laburpen pertsonala, jakina–.

Hurrengo orrialdeetan, egun horretako hitzaldi eta ahozko ekarpen guztien eduki osoa eta orraztua agertzen da, baita geroago egindako ekarpen idatziren bat ere.

termine aquí sino que continúe, de forma permanente y cooperativa, para construir entre todos y todas la escuela del siglo XXI.

- Hasta aquí el resumen –un resumen personal, evidentemente– de lo que fue una larga e intensa jornada.

En las páginas siguientes, el contenido íntegro y revisado de todas las ponencias, conferencias e intervenciones de ese día, así como alguna aportación escrita recibida con posterioridad.

FOROAREN AURKEZPENA, ARARTEKOAREN ESKUTIK

Iñigo Lamarca Lehenbizi, ongietorri eta eskerrik asko "Eskolako bizikidetasunari eta gatazkei" buruz gogoeta egiteko eta herritarrek parte hartzeko foro honetara etorri zaretelako.

Honako hau ez da hausnartzeko eta parte hartzeko egiten dugun lehen foroa. Ararteko erakundeak, udako ikastaroetatik aparte, herritarrek parte hartzeko bi foro antolatu ditu azken urteotan, interes sozial handiko gaiak iruditzen zaizkigunak eztabaidatzeko, adituen eta gaiek eragindako nahiz arduratutako erakunde eta pertsonen partaidetzarekin. "Emakumea eta ahalmen urritasuna" eta "Tratu txarrak edo eskolako jazarpena" izan ziren aurreko aldietan eztabaidatutako bi gaiak.

Ez da, beraz, antolaturiko lehenengo foroa, baina bai formatu honekin antolatzen dugun lehenbizikoa: batetik, goiz osoko lan-saio trinkoa, lantegi edo mintegi moduan, hainbat pertsona parte hartzera gonbidatu zaituzteguna; eta, bestetik, arratsaldeko saioa, irekia eta helburu dibulgatzaileagoa duena. Aurten hiru foro egiteko asmoa dugu, honen antzeko formatuarekin, gizartearen garrantzi eta eragin berezia duten aukeratutako hiru gai buruz.

Hemen zaudeten guztiok ondotoxo jabetzen zarete egun osoan lanean edukiko gaituen gaia-
ren garrantziaz.

**Elkarrekin
bizitzen ikastea,
indarkeriarik
gabe, pertsona
guztiak errespetatuz —edonolakoak izanda ere—, horra**

Elkarrekin bizitzen ikastea, indarkeriarik gabe, pertsona guztiak errespetatuz —edonolakoak izanda ere—, horra hor heziketaren oinarritzko helburuetako bat; ez bakarrik hezkuntza sistemarena, baita gizarte osoarena

PRESENTACIÓN DEL FORO, A CARGO DEL ARARTEKO

Iñigo Lamarca En primer lugar, bienvenidos, bienvenidas, y gracias por haber aceptado nuestra invitación a participar en este Foro de reflexión y participación sobre "La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar".

No es el primer Foro de reflexión y participación que realizamos. La institución del Ararteko, al margen de los cursos de verano, ha organizado en los últimos años otros dos Foros de participación ciudadana para debatir, con la intervención de personas expertas y de entidades y personas implicadas o interesadas, cuestiones que consideramos de gran interés social. "Mujer y discapacidad" y "El maltrato o acoso escolar" fueron los dos temas debatidos en anteriores ediciones.

No es, pues, el primer Foro convocado, pero sí el primero que organizamos con este formato: una sesión de trabajo intensivo de toda la mañana, a modo de taller o seminario, al que habéis sido invitadas una serie de personas; y una sesión de tarde, abierta, y de carácter más divulgativo. Durante este año pretendemos llevar a cabo tres Foros, con un formato parecido a éste, sobre tres temas elegidos por su importancia y trascendencia social.

A nadie de las personas presentes se le escapa la importancia del tema que hoy nos va a ocupar durante todo el día.

**Aprender a
convivir, sin
violencia,
respetando a
todas las
personas,
independientemente de cómo**

Aprender a convivir, sin violencia, respetando a todas las personas, independientemente de cómo sean, es un objetivo básico de la educación: del sistema educativo, pero también de la sociedad en su conjunto. No

hor heziketa-
ren oinarrizko
helburuetako
bat; ez baka-
rrik hezkuntza
sistemarena,
baita gizarte
osoarena ere.
Ez da hezike-
ta egoki ala
desegokiarekin
lotutako kontua
soilik. Eskubide
kontua, oina-
rrizko eskubi-
deen kontua
ere bada, giza-
kien funtsezko
duintasunari
eragiten baitio

ere. Ez da heziketa egoki
ala desegokiarekin lotu-
tako kontua soilik. Es-
kubide kontua, oinarrizko
eskubideen kontua ere
bada, gizakien funtsezko
duintasunari eragiten bai-
tio. Horregatik, Ararteko
erakundeak, pertsonen
eskubideen defendatzaile
denez, orain bi urte era-
baki zuen gai hori sakonki
aztertzea eta ateratako
ondorio eta gomendio-
ak txosten berezi batean
argitaratzea. Txosten hori
duela hilabete batzuk ar-
gitaratu genuen, eta kon-
sultatzeko edo irakurtze-
ko aukera izan duzue.

Baina bada eskolako bizikidetasuna eta in-
darkeria sakonki aztertzeraz animatu gaituen
beste arrazoi bat ere: gizartean gero eta
handiagoa da gai honen gaineko kezka, eta
batzuetan "gizarte alarma"tzat ere jo liteke.
Gizarte-kezka eta alarmismo hori kontuan
hartuta, garrantzi-tsua zirudien gure ikas-
tetxeetako errealitateaz gauza gehiago eta
hobeto jakitea, eta ezagutza horretan oi-
narrituta, eskolako giroa eta bizikidetasuna
hobetzen lagun dezaketen hainbat gomen-
dio egitea. Horixe da arestian aipaturiko
txostenaren xede nagusia, baita hemen bildu
gaituen foroarena ere: bakoitzak gure hari
koskorra ekartzea halako lan funtsezko eta
konplexuari, lan horretan baitihardute —baiti-
harduzue— zenbait pertsonak eta erakundeak.

**Foroaren
helburua:
baliagarri izatea
bizikidetzan
hobetzeko,
gatazkak behar
bezala**

Baliagarri izatea, gure
ahalmenaren arabera
ikastetxeetako bizikideta-
suna hobetzen laguntzea,
horixe izan da txostena
prestatzean edo bertako
28 gomendioak propo-
satzean une oro erabili

**Sean, es un ob-
jetivo básico de
la educación:
del sistema
educativo, pero
también de la
sociedad en su
conjunto.
No es sólo
una cuestión
de buena o
de mala
educación.
Es una
cuestión de
derechos**

es sólo una cuestión de
buena o de mala educa-
ción. Es una cuestión de
derechos, de derechos
esenciales, puesto que
afectan a la dignidad bá-
sica de las personas. De
ahí que la institución del
Ararteko, en cuanto de-
fensora de los derechos
de las personas, decidie-
se hace un par de años
analizar en profundidad
el tema y presentar sus
conclusiones y recomen-
daciones en un informe
extraordinario que hici-
mos público hace sólo
unos meses y que habéis
podido consultar o leer.

Pero hay también otra razón que nos ha anima-
do, y nos anima, a abordar en profundidad el
tema de la convivencia y la violencia en la escuela:
el que existe una preocupación social creciente
respecto a esta cuestión, que incluso podría
ser calificada en ocasiones de "alarma social". En
ese contexto de preocupación social, e incluso
de alarmismo, parecía importante aportar un
mayor o mejor conocimiento sobre la realidad
de nuestros centros y, basándonos en él, plan-
tear una serie de recomendaciones que puedan
ayudar a mejorar el clima escolar y la convivencia
en los centros. Este es el objetivo básico del in-
forme al que he hecho referencia, y también del
Foro que aquí nos reúne: aportar nuestro granito
de arena a una tarea esencial y compleja y en la
que se hallan empeñadas —os halláis empeña-
das— personas y entidades.

**Objetivo del
Foro: contribuir
a mejorar el
clima esco-
lar; recoger
aportaciones
que sirvan a**

Ese criterio de utilidad, de
contribuir en la medida
de nuestras posibilidades
a la mejora de la con-
vivencia en los centros
educativos, es el que ha
guiado en todo momento
la elaboración del infor-

konpontzeko, gu ez bezalakoak onartzeko, hezkuntza-komunitatea osatzen duten pertsona guztiak errespetatzeko

dugun irizpidea. Eta jardunaldi honetan egingo dituzuen mintzaldietan ere irizpide horrek gaina hartzea eta mintzaldiei zentzua ematea nahiko genuke. Bereziki interesatzen zaigu gai nagusiei buruzko ekarpenak biltzea, eskolako giroa hobetzen lagun dezaketelako. Proposamen edo gogoetak ez dira, noski, beti hartzaile berarentzat izango: batzuetan ikastetxeentzat berentzat izango dira, bestetan administrazioarentzat, edo Arartekoarentzat, edo beste gizarte-eragile batzuentzat... Baina, berriro diot, nabarmendu nahi dugun oinarriko irizpidea erabilgarritasuna da, baliagarri izatea bizikidetzaren hobetzeko, gatazkak behar bezala konpontzeko, gu ez bezalakoak onartzeko, hezkuntza-komunitatea osatzen duten pertsona guztiak errespetatzeko.

Hemen zaudeten guztioi zuen ibilbideagatik, eskarmentuagatik, ezagueragatik eta gaiarekin duzuen loturagatik deitu dizuegu. Horrek baditu bere on-gaitzak. Esate baterako, denok asko duzue ekartzeko, baina denbora mugatua da. Jardunaldia oro har interesgarria izatea nahiko genuke, gutxienez hiru kolektibo edo talde hauentzat:

- Lehenik, eta hau da garrantzitsuenak, hezkuntza-komunitate osoarentzat. Hemen ez egonda ere, egunero bizikidetasunaren berezko balioetan hezten eta balio horiek gauzatzen saiatzen direnentzat. Ez daude hemen, baina zuen ekarpenak ezagutu ahal izango

la mejora de la convivencia, a la correcta resolución de los conflictos, a la aceptación del diferente, al respeto a todas y cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa

me o la propuesta de las 28 recomendaciones que contiene. Y es el criterio que nos gustaría que presidiese y diera sentido a todas las intervenciones que vayáis a hacer durante esta Jornada. Nos interesa, especialmente, recoger aportaciones centradas en las cuestiones claves y que pueden contribuir a mejorar el clima escolar. Cambiarán, seguramente, los destinatarios de las propuestas o reflexiones: unas veces irán dirigidas a los propios centros educativos, otras a la administración, o al Ararteko, o a otros agentes sociales... Pero, insisto, el criterio básico que nos interesa destacar es el de su utilidad, su contribución a la mejora de la convivencia, a la correcta resolución de los conflictos, a la aceptación del diferente, al respeto a todas y cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa.

Todas las personas convocadas lo habéis sido por vuestra trayectoria, experiencia, conocimiento, implicación en el tema. Esto tiene ventajas e inconvenientes. Por ejemplo, que todas tenéis mucho que aportar, pero que el tiempo es limitado. Quisiéramos que la Jornada, en su conjunto, resultase de interés, al menos, para tres colectivos o grupos:

- En primer lugar, y esto es lo más importante, para el conjunto de la comunidad educativa. Para quienes no están aquí pero trabajan día a día tratando de educar y poner en práctica los valores propios de la convivencia. No están presentes pero podrán co-

dituzte, horiek transkribatu, argitaratu eta zabaltzen direnean.

- Bigarrenik, foro honetan parte hartze-
ra zoaztenentzat. Eskarmentu handia
eta hausnarketarako gaitasuna izateaz
gain, oso ikuspegi desberdinekin za-
tozte, eta horiek elkarren osagarri izan
daitezke: ikasgelaren ikuspegia, ikaste-
txearena, laguntza-zerbitzuena, ikuska-
ritzarena, ikerketarena, sistema judizia-
larena, parte hartzeko edo eskubideak
babesteko erakundeena...
- Eta hirugarrenik eta bukatzeko, Ararte-
ko erakundearentzat berarentzat, ge-
roko jardueri begira.

Gure lan-formula eztabaidagarria izan daite-
ke. Hori badakigu. Izatez, formula zehatz hori
aukeratu baino lehen, hainbat aukera hartu
ditugu aintzat. Adibidez, zenbait zerbitzu edo
erakundetako ordezkarietara dei geniezaiekeen,
edo goiza hainbat mintegitan antola gene-
zakeen, edo, areago, beste gai edo interes-gu-
ne batzuk ere aukera genitzakeen. Azkenean,
askatasunik handiena emango zizuen formula
hautatu genuen (zeuen izenean bakarrik hitz
egingo duzue), denok askotariko ikuspegiak
bildu eta entzuteko aukera emango zuena.
Horixe izango da, beharbada, foro honen abe-
rastasunetako bat.

Denbora laburrean gauza anitz egin nahi ditu-
gunez gero, eredu izaten eta labur mintzatzen
hasiko gara. Arratsaldean azalduko ditugu laburki
gure txostena, antzemandako funtsezko arazoak
eta hobetzeko proposamenak. Orain, zuzenean
lantegiari helduko diogu.

Eskerrik asko, berriz ere, hona etortzeagatik eta
zuen ekarpenak adierazteagatik. Lanari probetxua
atera diezaiogula eta interesgarria izan dadila.

nocer vuestras aportaciones una vez
transcritas, editadas y divulgadas.

- En segundo lugar, para quienes vais a par-
ticipar en el Foro. No sólo acumuláis mu-
cha experiencia y capacidad de reflexión.
También aportáis perspectivas muy di-
ferentes y que pueden resultar comple-
mentarias: la del aula, la del centro, la de
los servicios de apoyo, la de inspección, la
de la investigación, la del sistema judicial,
la de organismos de participación o de
defensa de derechos...
- Y en tercer y último lugar, para la pro-
pia institución del Ararteko, de cara a
futuras actuaciones.

Hemos optado por una fórmula de trabajo que
es discutible. Lo sabemos. De hecho, antes de
optar por esta fórmula concreta se han baraja-
do diferentes posibilidades. Podríamos haber
convocado, por ejemplo, a representantes de
diferentes servicios u organizaciones, o haber
organizado la mañana en diferentes semina-
rios, o haber elegido, incluso, otros temas o
centros de interés. Al final, optamos por una
fórmula que os permitiera el máximo de liber-
tad (hablaréis sólo en vuestro propio nombre)
y la posibilidad de recoger y poder escuchar
todos muy diversas perspectivas. Tal vez pue-
da ser ésta una de las riquezas de este foro.

Como queremos hacer muchas cosas en poco
tiempo, vamos a empezar dando ejemplo y siendo
breves. Dejamos para la tarde la exposición sinté-
tica de nuestro informe, de los problemas esencia-
les detectados y de las propuestas de mejora, y pasa-
mos directamente al desarrollo del taller.

Gracias nuevamente por haber acudido, gra-
cias de antemano por vuestras aportaciones, y
que el trabajo nos cunda y resulte de interés.

Moderador:

El primer bloque intenta dar respuesta a dos cuestiones relacionadas entre sí. A Alfonso Fernández, le hemos pedido que exponga la cuestión de los factores que inciden positiva o negativamente en el clima escolar, un tema sobre el que ha investigado junto con otras personas del ISEI/IVEI, que es donde en estos momentos trabaja. Y a M^o Asun Olano, que está junto a él, directora del Centro Público Zamakola, que aborde el mismo tema pero desde la perspectiva de las buenas prácticas, no sólo de las de su centro, donde efectivamente este tema está muy bien trabajado, sino teniendo en cuenta también la información y el conocimiento que tiene de otros centros.

Las exposiciones van a ser seguidas, de unos 15 minutos; luego, abriremos el turno para las intervenciones cortas.

PRINCIPALES FACTORES QUE INFLUYEN POSITIVA O NEGATIVAMENTE EN EL CLIMA ESCOLAR

Alfonso Fernández

- Lehen hitzaldian, Alfonso Fernándezek, berak eta ISEI-IVEIko beste partaide batzuk ikertutako gaietako bat jorratu du: hain zuzen, zeintzuk diren eskola giroan eragin onuragarria edo kaltegarria duten faktore nagusiak.

Kontzeptu batzuk argitu ostean, esate baterako “giro” eta “bizikidetasun” kontzeptuak, eta bere hitzaldiaren oinarritzat hartutako hainbat ikerketa aipatu ondoren, faktore horiek zehaztu ditu sei estrategia hauen inguruan:

1. Ikastetxe mailan bizikidetasun-kontuak lantzea ikastetxe osoak funtsezko eginkizuntzat har dezan kontzienteki lortzea (irakasleak oso garrantzitsuak dira eragile gisa).
2. Tutoretza gutzietan elkarrekin eta sistematikoki lan egitea.
3. Bizikidetasuna egoki eta parte-hartzeko moduan arautzea (araudia tresna baliagarri gisa).
4. Buruzagitza, zuzendaritza-taldearen laguntza, koordinazioa...
5. Partaidetza eraginkorra eta eskolako pertsona guztien esku-hartzea lortzea.
6. Gizarte-ingurua aintzat hartzea.

Sei estrategia horien inguruan beren indarrak biltzea lortzen duten ikastetxeek giro hobea erdiesten dute, bizikidetasun hobea.

Egunon danori. El tema sobre el que me toca hablar es “Principales factores que influyen positiva o negativamente en el clima escolar”.

Querría empezar haciendo una pequeña matización sobre *clima* y *convivencia* porque estrictamente no son conceptos iguales, no son conceptos equivalentes. De hecho, desde el punto de vista de la investigación educativa, la convivencia tiene una trayectoria mucho más reciente en el tiempo que el clima o cultura escolares, y además es deudora de estos dos conceptos, ya que el cuerpo teórico de la convivencia se nutre en una gran parte de las reflexiones y variables del clima y de la cultura escolares. Hago esta matización porque las dos corrientes que más se han investigado sobre *clima* y *cultura*, que son la eficacia y la mejora de la escuela, tienen una trayectoria amplísima, ¿no?, y sin embargo la convivencia tiene una trayectoria, a mi entender, bastante más reciente. En consecuencia, estamos ante los inicios de la construcción teórica del término *convivencia*.

Qué queremos decir cuando hablamos de convivencia

Algunas
investigaciones
tomadas como base

A pesar de todo, donde leéis *clima* vamos a entender *convivencia*, es decir, que intentaré responder a la cuestión de cuáles son los factores que inciden positiva o negativamente en la convivencia escolar.

Junto con esta primera hay una segunda matización: cada vez más claramente, los trabajos y estudios sobre la convivencia han ido desarrollándose de forma diferenciada de otra serie de estudios paralelos como los de bullying o maltrato entre iguales. La convivencia, o si queréis estos estudios sobre la misma, han tomado un cariz más global y positivo. Es decir, en vez de estudiar qué efectos se producen cuando hay falta de convivencia positiva, cuando hay problemas de convivencia -que es lo que hacen los estudios sobre bullying-, los estudios sobre convivencia han optado por centrarse más en la globalidad, es decir, en cuestiones y variables más generales, a la vez que estudian qué hacer, qué causas subyacen, qué estrategias desarrollar... u otros aspectos para comprender qué hay debajo de una convivencia en positivo.

Una vez realizadas estas matizaciones iniciales, quiero hacer una exposición, que por razones evidentes será breve, sobre cuáles son los factores que conforman una convivencia positiva en los centros educativos. Y al final, si hubiese un poco de tiempo, hacer un pequeño análisis social de cómo se desarrolla y conforma la convivencia, porque estamos en un momento en el que todo bulle en torno a la misma.

Con respecto a los centros educativos, fundamentalmente me voy a basar en una investigación, "La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos", que hicimos en el 2004 en el ISEI/IVEI, Alejandro Campo -que está aquí a mi izquierda-, otro compañero que no está hoy aquí, Jesús Grisaleña, y yo mismo, en la que estudiábamos tres centros de Educación Secundaria con una amplia trayectoria en convivencia, es decir, con una trayectoria muy asentada, con muchos años de trabajo en convivencia. El objeto de la investigación era evidenciar qué *estrategias* utilizaban estos centros a la hora de desarrollar la convivencia; es decir, qué había sido más importante y menos importante para ellos. Esos aspectos comunes de los tres centros son los que hoy voy a exponer.

He procurado complementar esta exposición con las conclusiones de los últimos estudios, que matizan, a veces con mucha intensidad y precisión, el estudio que nosotros hicimos. Aunque hay más investigaciones, por razones de espacio citaré tres:

- "El clima escolar en los centros de Secundaria, más allá de los tópicos", que es una investigación desarrollada por

Fernando Hernández y por Marta Sancho, y premio CIDE en el 2004.

- Las investigaciones de Jesús Jares, desarrolladas en Galicia y en Canarias.
- Y el “Informe extraordinario del ARARTEKO sobre convivencia y conflictos”, desarrollado por el equipo de Elena Martín, del Instituto IDEA.

A la hora de hablar de las estrategias empleadas por los tres centros educativos voy a centrarme casi exclusivamente en la parte positiva de las mismas. Aunque ello queda justificado por el propio enfoque de la investigación, para poder responder a la cuestión origen de esta charla –factores que influyen positiva y negativamente–, es necesario comprender que la falta de desarrollo de dichas estrategias sería la radiografía negativa de lo que trato de describir.

¿Cuáles son esas estrategias? Fundamentalmente son seis.

- La primera es la *potenciación de las relaciones positivas basadas en los valores que quieren desarrollarse*. Ése sería un elemento central en el trabajo de los centros educativos, por lo menos de los que nosotros observamos.
- Un segundo aspecto tiene que ver con el *trabajo en las tutorías*.
- Un tercer aspecto tiene que ver con la *concepción de la normativa y la regulación de las conductas*, aspectos centrales cuando muchas personas vivimos en colectividad, como es el caso de nuestras escuelas.
- Otro aspecto tiene relación con el *apoyo que proporciona el equipo directivo y la coordinación del trabajo en convivencia* para que el proceso siga adelante, es decir con el quehacer y la actitud de aquellas personas que son las garantes de que el proceso se desarrolle.
- Un quinto apartado indaga en el estímulo hacia la *participación activa* y la implicación de las personas en la escuela.
- Y un último tendría que ver con el *entorno* en el que se producen los aprendizajes.

- Con respecto al primer bloque de estrategias, decir de una manera muy breve que en todos los centros se consideraba que la labor del profesorado era esencial en el desarrollo de la convivencia. El profesorado es el motor

Seis estrategias utilizadas por los centros para desarrollar la convivencia

El profesorado como motor: decisión consciente de comenzar a trabajar las

cuestiones fundamentales de la convivencia, a nivel de centro

de los centros educativos y, en el caso de los tres centros investigados, en un sector amplio del mismo¹ existe una decisión consciente de comenzar a trabajar las cuestiones fundamentales de la convivencia. Insisto en que la decisión es una decisión tomada conscientemente, aunque las razones justificadas de la misma no pueden ser aquí expuestas por falta de tiempo.

Sin embargo, sí es pertinente responder a cómo comienzan a desarrollar el trabajo en convivencia. En este terreno, encontramos que en todos los centros hay un claro y nítido sentir colectivo y mancomunado en la construcción de la convivencia, es decir, la convivencia no se construye aisladamente, en base a los presupuestos de una persona o de unas pocas personas, sino más bien se iba construyendo gradualmente en base a la discusión, al acuerdo y a llevar a la práctica las decisiones tomadas colectivamente por un sector muy amplio del profesorado. Además, este desarrollo inicial de la convivencia debe cumplir otra condición esencial: los resultados del trabajo en convivencia tienen que ser coherentes con los principios que la inspiran y con los fines que se quieren lograr. Es decir, los fines y los medios se ponen casi siempre a la par, se comparan para poder saber si el camino elegido es el correcto. En consecuencia, encontramos que el trabajo en convivencia empieza internamente por el profesorado: era el que daba los primeros pasos y es el que se pone de acuerdo en las actitudes que mantener entre sus propios miembros como grupo humano (trabajo interno) y, más tarde, con respecto al alumnado, las familias y también el personal no docente.

Fijaos, por tanto, que en el comienzo hay una concepción global de la convivencia. Al principio, la convivencia parece que se empieza a construir de una manera general, de tal forma que el centro se toma globalmente como la primera unidad de intervención y a partir de ciertos acuerdos considerados básicos, se comienzan a abordar cuestiones más concretas y a desarrollar la convivencia en otros ámbitos como el aula, o las relaciones con otros agentes educativos.

Para finalizar con este primer bloque de estrategias, citaré tres cuestiones generales sobre las que existía un gran acuerdo del profesorado en relación con el alumnado:

¹ Si lo matizamos, la decisión surge al principio en un grupo de personas, y posteriormente este fermento se extiende al resto del profesorado.

- La primera de ellas consiste en el desarrollo de las actitudes preventivas frente a las reactivas, que es una estrategia totalmente clara y nítida. Es decir, se invierten muchas más energías en prevenir que en poner los remedios cuando sucede algo. En consecuencia, predominaban las actitudes preventivas frente a las reactivas.
 - La segunda cuestión es la atención -la atención diaria diríamos- a los problemas que surgen en la relación con el alumnado, a los conflictos que aparecen y al abordaje de los mismos (otra cuestión fundamental, tal y como corroboran otras investigaciones).
 - Y la tercera es la realización de las actividades habituales del centro sin separar a los alumnos por niveles de contenido o de otro tipo. Es decir, no existe segregación de unos alumnos frente a otros.
- Estos son elementos nucleares a nivel de centro. Pero es cierto que, además, se concretan en otros niveles de actuación. De hecho, donde el profesorado más se juega la convivencia con el alumnado es en el nivel del aula, ya que en las actividades diarias del aula el profesorado y el alumnado comparten la mayor parte del tiempo. Por eso, todos los centros, con mayor o menor intensidad, tenían un proyecto que se desarrollaba en las aulas, que se concretaba en las tutorías.

Dos matizaciones sobre el trabajo de los tutores y tutoras:

En la labor tutorial al tutor jamás se le deja solo, es decir, no se le dice "ahí tienes a tus fieras, ¡a por ellas, y ahora te las bandeas tú!". Eso no sucede jamás. Es decir, cuando aparecen problemas en las aulas, la búsqueda de soluciones es liderada por el tutor o tutora, pero los demás siempre le ayudan en dicha tarea. Sin embargo, esta actitud no implica en absoluto que cada profesor o profesora se desentienda de sus responsabilidades cuando le toca asumirlas (éste es otro factor fundamental). Es decir, cada cual intenta arreglar los problemas que surgen diariamente con su alumnado en el sitio y en el momento en el que toca arreglarlos, que es en su clase, en las actividades habituales, o buscando un momento para ello.

Además de esto, en las tutorías se valora ampliamente la preparación de actividades específicas con el alumnado. Existe una gama muy amplia de actividades, desde el trabajo sobre el conocimiento mutuo, habilidades sociales, alumnado ayudante, etc., etc., a través de las que el profesorado pone en práctica el trabajo en convivencia con el alumnado.

- Un tercer gran bloque de estrategias en las se concreta la convivencia tiene relación con la normativa. La normativa, en los tres centros, permitía regular la convivencia entre muchas

**La tutoría.
El trabajo
a nivel
de aula**

**La normativa: una
herramienta con
diferentes finalidades**

**La participación del
alumnado: difícil pero
esencial**

**La autoridad de
la comunidad
educativa frente a
comportamientos
inaceptables**

personas, por lo que se sitúa en un punto intermedio entre la sobrerregulación y la infrarregulación de las conductas. Dicho de otra manera, muchas de las conductas y de las actitudes del alumnado y del profesorado son habitualmente aceptadas y aceptables, es decir, se consideran normales, y sólo unas pocas conductas están de alguna manera... no vamos a decir prohibidas, pero sí se trabaja para que no sucedan. Esto permite que haya una concepción dinámica de la normativa; es decir, la normativa es una herramienta para lograr varias finalidades, entre las que citaremos fundamentalmente dos: la primera es lograr que el clima en el que se desarrollan las actividades de todos los días, sea un clima de calma y de sosiego; y una segunda, es que la normativa tiene que aplicarse con un sentido de justicia, de tal forma que el alumnado perciba, porque es realidad, que recibe un trato justo en el que no hay favoritismos. Esta es una cuestión clave, como algunas otras que anteriormente hemos citado.

Junto con las ya citadas, hay algunas otras cuestiones más para situar el trabajo en convivencia:

- Hay un gran esfuerzo para que el marco normativo sea suficientemente claro y concrete los límites de lo que está y de lo que no está permitido.
- Una segunda cuestión gira alrededor de la participación del alumnado. Bueno, Asun nos hablará de este aspecto en Educación Primaria y, como sabéis, yo me estoy refiriendo a la Educación Secundaria. Parece que éste es un elemento esencial aunque no exento de contradicciones. Lo que nosotros encontramos es que había muchas dificultades para hacer participar al alumnado en la elaboración de la normativa, y que los centros dudaban del mejor camino. Sin embargo, todos los intentos de dichos centros incitando y motivando a la participación estaban nítidamente reflejados en los resultados, a pesar de la gran dificultad percibida.
- Un tercer aspecto tiene relación con el ejercicio de la autoridad que practica la comunidad educativa para dirimir los conflictos y tensiones que se producen, cuando éstos no pueden resolverse por las vías habituales, es decir, a través del diálogo, del acuerdo y de la ganancia mutua. Cuando se produce enconamiento, cuando hay una situación que parece no tener salida, los tres centros tenían claro quién tenía que decir qué hacer, y ésta es la comunidad educativa, que no se inhibía en el ejercicio de la autoridad. Esto parece que es fundamental porque los tres centros tenían claro que hay ciertas actitudes que no se deben dar (vandalismo, agresiones entre iguales,

agresiones entre diferentes, etc.). La actitud rotunda de la comunidad educativa de los tres centros permitía crear un caldo de cultivo en el que estos comportamientos no fuesen posibles, una cultura escolar en las que estos comportamientos no pudiesen desarrollarse.

Muy brevemente citaré los otros tres factores que generan una convivencia positiva:

- Un grupo de estrategias tienen relación con la estimulación de la participación activa en los órganos de gobierno del centro y en la regulación de la convivencia a través de la comisión de convivencia.
- Otro grupo de estrategias tienen que ver con el liderazgo del centro educativo y el del proyecto de convivencia. En los tres centros el papel que juega la dirección en el Proyecto de Convivencia es considerado muy importante. Pero el papel de animar, asesorar y formar recae sobre las coordinadoras de los proyectos. Utilizando mecanismos de liderazgo compartido, gran parte del desarrollo y continuidad de los proyectos cae bajo su responsabilidad.
- Y un último grupo de estrategias se da en el entorno de los aprendizajes. Debo decir que no observamos estas estrategias en los centros aunque, sin embargo, la mayoría de la literatura de investigación —especialmente las líneas de investigación de eficacia y mejora de la escuela— cita su importancia. Aquí nos referimos a las expectativas positivas del alumnado, así como a la implicación de éste hacia los aprendizajes, ya que consideramos que estos son factores de importancia en convivencia.

Encontramos que el número de centros dispuestos a iniciar el trabajo en convivencia es cada vez mayor, aunque sería una ingenuidad pensar que todo el profesorado tiene claro su papel educador, imprescindible en el desarrollo de una convivencia positiva. Aun con todo, opino que la radiografía es positiva; que cada vez más centros educativos se planteen estos temas parece que es algo esencial en el desarrollo de la convivencia. Así como durante mucho tiempo hemos estado discutiendo y hablando sobre los contenidos curriculares, yo creo que toca abordar, y en serio, todo aquello que tiene que ver con los factores que están en la base de una convivencia positiva y una relación equilibrada entre personas, entre las muchas personas que tienen que convivir mucho tiempo juntas en las escuelas que pueblan nuestros barrios y pueblos.

Liderazgo

Que cada vez más centros educativos se planteen estos temas parece que es algo esencial en el desarrollo de la convivencia

En un panorama social con muchas contradicciones

Sin embargo, en el nivel social este panorama es más complejo. En este nivel existen unas grandes contradicciones originadas, fundamentalmente por los nuevos papeles que tienen que desarrollar la familia y la escuela, que son muy diferentes a los de hace unos años. Las contradicciones también se producen en la demanda social hacia la escuela, porque se le dice "educa a los alumnos y edúcalos en valores", pero sin embargo la sociedad, analizada globalmente, practica valores frecuentemente contrarios a los que pide desarrollar a la escuela. Tampoco nos olvidamos de las tensiones originadas por las demandas contradictorias de las diferentes Administraciones educativas, de la compleja labor que tiene por delante la escuela cuando se le pide educar en situaciones muy difíciles (cuando el vínculo social está roto, o prácticamente roto el trabajo de la escuela se vuelve más complejo y entonces es cuando más se le deja en soledad), o del hecho de que no exista un consenso social suficientemente asentado sobre cuáles son los valores esenciales y de qué manera deben desarrollarse en los centros escolares.

Eskerrik asko.

GESTIÓN DE UN PLAN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

M^a Asun Olano

- María Asun Olanok, Zamakola ikastetxe publikoko zuzendariak, ikastetxean duen eskarmentua abiapuntu hartuta, bizikidetasuna hobetzeko zein baldintza behar diren eta bizikidetasuna hobetzeko plan bat nola kudeatu behar den azpimarratu du.

Lehenik, ikastetxe bakoitzak bere bizikidetasun plana prestatu behar duela dio. Plan horrek hiru ezaugarriok izan behar ditu:

- 1) Ikuspegi prebentiboa, eraikitzailea izan dezala (ez nagusiki zigorrean oinarritua).
- 2) Hezkuntza-erkidego osoak har dezala parte.
- 3) Ikastetxeko bizimodu guztian izan dezala eragina.

Bigarrenik, buruzagitza eta koordinazioa behar direla nabarmendu du. Zuzendaritza taldeak hartu behar du bere gain buruzagitza, eta beharrezko baliabideak bermatu behar ditu: denborak, lekuak, trebakuntza...

Gero, hezitzaile taldearen eginkizunari heldu dio; talde horren barruan sartu ditu ikastetxeko irakasle guztiak eta jantokiko begiraleak. Ahalegin oro alferrikakoa litzateke hezitzaileen partaidetzarik gabe.

Ikasleei dagokienez, ikastetxeko bizikidetasuna ondu edo hobetu dezaketen aldagai asko jarri ditu agerian: elkartze motak, metodologia kooperatiboak edo ez hain kooperatiboak erabiltzea, zenbateraino parte hartzen den eta onartzen diren erantzukizunak, tutoretza sistema...

Azkenik argi utzi du ezinbestekoa dela familiaren laguntza eta eskola bere barne hartzen duen gizarte-inguru guztia ere eragile hezitzaile bat izatea.

Mi aportación sobre las condiciones para llevar a cabo un Plan de educación para la convivencia parte de una experiencia desarrollada en un centro de E. Infantil y Primaria en un contexto concreto. Se va a situar en un terreno totalmente práctico y me referiré a lo que, a mi entender, es válido para otros contextos

Ante todo quisiera insistir en la necesidad de que cada centro elabore su Plan de Convivencia.

Del mismo modo que nadie pone en duda la necesidad de enseñar los contenidos curriculares de matemáticas, lenguaje y otras áreas, se ha de afirmar que hay que aprender las competencias

Necesidad de que cada centro elabore su Plan de Convivencia

Un buen clima escolar ayuda al alumnado a realizar el esfuerzo del aprendizaje, y un buen aprendizaje contribuye de forma positiva a su integración en el contexto escolar

Tres características del Plan:

- 1) Enfoque preventivo-constructivo.
- 2) Implicación de toda la comunidad educativa.
- 3) Impregnación de toda la vida del centro.

para la vida, ya que la buena convivencia no surge espontáneamente, sino que se construye social y activamente.

La escuela es el contexto artificial más adecuado para el aprendizaje de la convivencia que se inicia en la familia. Todos los niños y niñas pasan en un centro escolar al menos de los 2 a los 16 años, durante muchas horas cada día, donde se relacionan con personas diferentes que trabajan juntas con un objetivo común en una tarea colectiva.

La educación para la convivencia es un aprendizaje básico en sí mismo y además una condición para facilitar el aprendizaje curricular. Estos dos aprendizajes son dos aspectos indisolubles de la tarea educativa. Un buen clima escolar ayuda al alumnado a realizar el esfuerzo del aprendizaje, y un buen aprendizaje contribuye de forma positiva a su integración en el contexto escolar.

Disponer de un Plan de Convivencia consensuado por la comunidad escolar favorece, entre otros aspectos, un ambiente agradable y estimulante de trabajo; una formación personal y profesional muy valiosa para los educadores; una vía educativa para que el alumnado sea más autónomo, responsable, con mejores habilidades para la vida y mejores resultados curriculares, así como para ganarse la confianza de las familias.

El Plan de Convivencia deberá responder a las siguientes **características**:

- **Enfoque preventivo-constructivo.** Preventivo, no centrado en la sanción, sino en programas, recursos... que ayuden a que no se den los incumplimientos, el rechazo, el acoso. Constructivo, porque se pretende que todo el alumnado, poniéndolas en práctica en una buena convivencia escolar, adquiera las competencias que le permitan ahora y en el futuro establecer unas relaciones positivas consigo mismo, con los demás y con el entorno.
- **Implicación de toda la comunidad educativa,** profesorado, monitorado, familias, del propio alumnado, así como del contexto escolar que rodea al centro educativo.
- **Impregnación de toda la vida del centro:** a sus maneras de relacionarse y de afrontar los conflictos, a los aspectos de organización y funcionamiento, a la gestión de recursos y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

LIDERAZGO Y COORDINACIÓN

La puesta en marcha y el seguimiento de un proyecto de convivencia requiere un entramado organizativo de entre cuyas **condiciones** me gustaría resaltar las siguientes:

Su liderazgo debe ser asumido por el **equipo directivo**, al igual que en los aspectos curriculares y organizativos. Se encargará de recoger las demandas e iniciativas que puedan provenir por vías muy diversas y de presentarlas al claustro. Debe también aportar y gestionar los procesos de formación del profesorado, recoger sus propuestas y encauzar el debate para facilitar al claustro sus decisiones. Siempre buscando la complicidad y la implicación del profesorado y de toda la comunidad escolar.

En centros grandes, para lograr una mayor coordinación e implicación de los educadores, la dinamización de la puesta en práctica y la elaboración de materiales, es conveniente contar con estructuras intermedias, como una **comisión** integrada por la consultora, un profesor/a de cada ciclo, el/la encargado/a del comedor y/o el coordinador de monitores, además de la jefa de estudios y la directora. Esta comisión es diferente de la pedagógica, aunque ambas han de estar en plena sintonía.

Es necesario contar con **cómputo horario**, dentro de la jornada lectiva, para los profesores que asumen responsabilidades específicas: la organización y coordinación de los juegos en el patio, la formación y seguimiento de mediadores, la coordinación del equipo de monitores, etc.

Ayuda mucho el contar con una **tarde de formación**, o sesión de dos horas seguidas de exclusiva, para la formación (con expertos, lectura de artículos...), coordinación, elaboración de materiales, etc. En un primer momento se centrará sobre todo en la puesta en marcha de este proyecto, pero después puede compatibilizarse con la formación y coordinación de otras propuestas de mejora que el centro quiera desarrollar.

Para asegurar la coherencia en el periodo de escolaridad obligatoria, es necesario coordinarse con el Centro de Secundaria al que acuden los alumnos.

Una vez que la propuesta sea evaluada positivamente, para incorporarla a la acción ordinaria de la escuela, tiene que quedar plasmada en el documento correspondiente: las finalidades se incorporarán al PEC; los contenidos de carácter cognitivo y de aprendizaje de habilidades y destrezas se incluirán en el PCC y en el Plan de acción tutorial; las normas y acciones reparadoras consensuadas o los procedimientos de resolución de conflictos pasarán a formar parte del ROF, haciendo de éste un documento con un enfoque más educativo-preventivo que punitivo.

Los **aspectos estructurales funcionales** (espacios, tiempos, agrupamientos, asignación de tareas...) influyen en gran medida en la convivencia. Aunque generalmente no está en nuestras ma-

El liderazgo de cualquier proyecto de convivencia debe ser asumido por el equipo directivo, al igual que en los aspectos curriculares y organizativos, buscando la complicidad y la implicación del profesorado y de toda la Comunidad escolar

Todo esfuerzo sería inútil sin la implicación de los educadores. Para conseguirla, deben jugar un papel determinante, de modo que sientan que el proyecto es de todos y de cada uno

Dentro del equipo de educadores incluimos a todos los profesores y profesoras del centro así como a los monitores de comedor

nos, es importante que los espacios escolares sean adecuados: los pasillos estrechos, los comedores con problemas de espacio, los patios pequeños... son graves dificultades para una buena convivencia.

EQUIPO DE EDUCADORES

Todo esfuerzo sería inútil sin la implicación de los educadores. Para conseguirla, deben jugar un papel determinante, de modo que sientan que el proyecto es de todos y de cada uno. Todos participan en su ejecución, aunque con distintas tareas y distinto nivel de responsabilidad.

Dentro del equipo de educadores incluimos a todos los profesores y profesoras del centro así como a los monitores de comedor, que asumen la responsabilidad de la atención al alumnado en el tiempo que media entre la jornada de mañana y tarde (entre el 28,5% y el 37,5% del horario que permanecen en el centro).

Como aspectos más relevantes, que dependen del equipo de educadores, y que influyen más directamente sobre la convivencia, cabe señalar:

- El buen clima relacional entre sus miembros, sin grupos enfrentados; una relación cortés y acogedora.
- Una cultura constructiva de trabajo en equipo, que posibilite la reflexión, el intercambio, el consenso, la ayuda mutua...
- Compromiso del equipo de profesores en la formación y puesta en práctica de proyectos de mejora que den respuesta a las necesidades del alumnado.
- Aunque los tutores y tutoras tienen la responsabilidad de hacer llegar al alumnado de su grupo, en la hora semanal de tutoría, los mensajes que sustentan el proyecto y llevar a cabo muchas de las actividades programadas, la transversalidad del proyecto de convivencia exige una función tutorizadora de todo el profesorado, monitorado, conserjes... a todas horas y en todos los espacios escolares.
- Concienciación del equipo de educadores de que su función formativa en habilidades para la vida es una labor consustancial a su labor de educador.
- Los ojos del educador; esa mirada que acoge, acepta, integra a cada uno de los alumnos y alumnas. Porque si el educador acoge, acepta... es mucho más fácil la cohesión del grupo y se darán menos casos de rechazo, de exclusión.

ALUMNADO

Otras variables a tener en cuenta, que pueden favorecer o perjudicar la convivencia en el centro, relacionadas más directamente con el alumnado, pueden ser:

- La implantación en cada centro del modelo lingüístico único, para que no se agrupen en uno de ellos los alumnos /as de medio sociocultural más desfavorecido y alumnado con necesidades educativas especiales.
- Utilización de recursos humanos y materiales (apoyos, programas informáticos...) así como de metodologías participativas y cooperativas, para prevenir que llegue a haber alumnos con desfase curricular significativo.
- La participación del alumnado, asumiendo compromisos y responsabilidades en los distintos programas y espacios escolares refuerza su implicación en la mejora de la convivencia
- La participación del alumnado, asumiendo compromisos y responsabilidades en los distintos programas y espacios escolares, potencia el sentido de pertenencia al grupo – aula y a la comunidad educativa y refuerza su implicación en la mejora de la convivencia. Además los hace más autónomos.

Además de la tutoría semanal en cada uno de los grupos, hay alumnos que por su situación familiar, por ser de incorporación reciente, por problemas psicológicos, de adaptación al contexto escolar... necesitan de otros recursos que les ayuden a superar los problemas de convivencia que plantean, como por ejemplo:

- Tutores afectivos: educador/a con quien tienen “enganche” y que desde la afectividad, le escucha, le hace reflexionar, marcarse objetivos.
- Compañero – amigo que le ayuda en su incorporación al centro; en su integración en el grupo.
- Programas de intervención con alumnos/as rechazados, sin habilidades sociales..., elaborados y controlados por el tutor, con el asesoramiento de la consultora.
- Tutorías individualizadas por los problemas disciplinarios, familiares o psicológicos que presenta, orientadas o desarrolladas por el/la consultora del centro.
- Programa de actuación con alumnado disruptivo en aula, con enfoque educativo y reparador, para trabajar el autocontrol, el razonamiento, la relajación, las habilidades sociales.

La participación del alumnado, asumiendo compromisos y responsabilidades en los distintos programas y espacios escolares refuerza su implicación en la mejora de la convivencia

Además de la tutoría semanal en cada uno de los grupos, hay alumnos que necesitan de otros recursos que les ayuden a superar los problemas de convivencia que plantean

Muchas dimensiones y muchos aspectos a trabajar, distintos pero interrelacionados

En la educación para la convivencia, más aún que en otros ámbitos de la educación escolar, la escuela necesita la colaboración de la familia

Que todo el contexto social en el que se enmarca la escuela sea un agente educador

Además de estas actuaciones, que un centro puede llevar a cabo, puede haber alumnos/as psicológicamente muy dañados que precisan de ayuda psicológica "seria" (no una vez al mes), a la que la mayoría de los casos no tiene acceso, ya que la Seguridad Social no tiene una atención adecuada a los niños y jóvenes que precisan de asistencia psicológica o psiquiátrica.

La convivencia tiene una amplia diversidad de dimensiones, que afectan a cuatro ámbitos básicos: el entorno, las personas, las relaciones interpersonales y el aprendizaje. Esta división no significa que se trabajen de manera separada, sino que son aspectos distintos pero interrelacionados. Entre los temas o programas a desarrollar, quiero reseñar los siguientes:

- Consenso de normas y acciones reparadoras ante los incumplimientos.
- Desarrollo de habilidades sociales.
- Educación de las emociones.
- Trabajo en valores: respeto, solidaridad.
- Cohesión de grupo y sentido de pertenencia.
- Autoestima (sobre todo en el periodo 0-6 años).
- Razonamiento para la autorregulación y la resolución de conflictos interpersonales.
- Transformación de los conflictos con la mediación como herramienta.
- Desarrollo de un juicio moral.

FAMILIA-CONTEXTO

En la educación para la convivencia, más aún que en otros ámbitos de la educación escolar, la escuela necesita la colaboración de la familia. Para ello es necesario posibilitar unas relaciones fluidas, respetuosas y acogedoras; compartir criterios educativos, a través de procesos de información y formación, y proponer formas prácticas de colaboración tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Tanto el alumnado como sus familias viven en entornos sociales concretos, que influyen en sus comportamientos, de ahí que una clave importante sea la proyección de este Plan de Convivencia en el barrio o pueblo, con la participación y colaboración de las asociaciones vecinales, tanto juveniles como de personas adultas, de mujeres y personas de la tercera edad, culturales, sociales, deportivas... con el empeño de que todo el contexto social en el que se enmarca la escuela sea un agente educador.

Moderador

Bueno, como hemos dicho, abrimos ahora el turno de palabra para intervenciones que quieren ser cortas, lo más concretas posibles, y también libres, porque las personas que estáis aquí lo estáis a título personal. Cada persona, evidentemente, tiene detrás su mochila con todo lo que ha hecho en su vida, pero no estáis representando, en principio, posiciones institucionales, sino con toda libertad a la hora de exponer, ¿no? No tienen por qué ser, en principio, intervenciones pensadas para obtener una respuesta, aunque quizá al final del turno podamos abrir otra intervención de quienes han hecho la exposición general. Se trata de aportaciones para matizar, concretar, añadir, poner en cuestión alguna cosa... sobre cualquiera de los dos temas expuestos.

TURNOS DE INTERVENCIONES

Yo quería comentar algo a lo expuesto por Alfonso y M^a Asun. Me gustaría aportar algo en el tema de la familia y lo que está suponiendo, y la complicación y las dificultades que están surgiendo en los centros. Quizá en algunas circunstancias los centros están con miedo ante ciertas decisiones, ante ciertas cosas. Cuando hablamos de participación están dispuestos a abrir -estoy hablando más que nada de centros de Secundaria- la participación al alumnado, pero siguen expresando que tienen miedo a abrir la participación a las familias (qué les van a pedir, qué les van a exigir), siempre con la sensación de que ya no cumplen parte de lo que ellos mismos quisieran hacer y en cuanto la familia venga al centro eso va a quedar muy claro, ¿no? Y entonces, ahí hay siempre como dos corrientes. Por otra parte, tampoco hemos estado preparados nosotros, los profesores y los asesores, como para ver qué hacemos con las familias. Quizá en estos años estamos aprendiendo cómo nos acercamos a las familias. Las familias dicen que en algunos casos se sienten muy culpabilizadas cuando se les llama por ciertas cosas concretas.

Y tenemos que aprender cómo podemos seguir en este barco juntos, integrando dentro de este barco a la familia y al profesorado, y en vez de pasarnos toda la vida nosotros los profesores diciendo "es que la familia no colabora", ver cómo podemos colaborar y qué podemos hacer. Y el acercamiento a la familia desde la no culpabilización de la familia sino desde la colaboración, pero a la vez también sabiendo el centro escolar y los profesionales de la enseñanza, qué somos, que tenemos unas funciones que cumplir y que tenemos que cumplir. Y una de ellas es, desde luego, en ciertos momentos, poner límites, poner límites muy claros, pero siempre intentando que sean regeneradores para las personas que están ahí, sin intentar llegar al final a la última vía que nos queda: la expulsión.

Yo soy Imanol Zubizarreta y trabajo en el ámbito asociativo de padres y madres de la escuela pública.

A raíz de lo que has comentado anteriormente -el tema de la participación de las familias en el ámbito escolar-, yo creo que lo que hay que intentar vencer la desconfianza mutua que existe entre las familias y el profesorado. Son habituales los reproches que hace el profesorado a las familias por su falta de participación, y también son habituales los reproches que hacen las familias sobre la cerrazón del profesorado para admitir la participación de las familias. Son habituales los casos en los que, bueno, la familia tiene un ámbito de participación que es el Consejo Escolar, y

Blanca Kerejeta

Las dificultades de los centros para abrirse a las familias

Tenemos que aprender cómo podemos seguir en este barco juntos, integrando a la familia y al profesorado

Imanol Zubizarreta

Hay que intentar vencer la desconfianza mutua que existe entre las familias y el profesorado

Que cuando entren miembros nuevos en los órganos de gestión de los centros se debatan de nuevo todas las medidas

Rafa Mendia

Afrontar los aspectos de salud mental de los niños y adolescentes: uno de los puntos débiles que exige la coordinación entre sistemas sanitario, social y educativo

que a veces, en ocasiones, la información que se transmite a través de ese órgano a las familias es escasa y de bastante escasa calidad. Por ejemplo, se hacen órdenes del día sin información previa, sin documentación; eso limita mucho la participación de las familias, porque además muchas familias tampoco conocen muy bien el ámbito educativo y entonces les cuesta participar. Yo sólo haría una aportación en positivo. El problema de las familias es que tenemos ámbitos de participación, como pueden ser los Consejos Escolares y pueden ser las AMPAs, pero, claro, el problema es que esa participación suele ser limitada en el tiempo; suelen ser mandatos de dos o cuatro años, y entonces puede ocurrir que una familia, un padre o una madre haya participado en la elaboración de un plan de convivencia o de unas normas de convivencia en el centro, tenga más o menos asumido cómo se ha realizado el proceso, qué medidas va a tomar el centro, pero sin embargo, termina su mandato, entra una familia nueva, el plan de convivencia está ya más o menos aprobado y en marcha, pero el nuevo miembro del Consejo Escolar no conoce en profundidad el plan de convivencia.

Entonces, yo sí que pediría que cuando entren miembros nuevos en los órganos de gestión de los centros se debatan de nuevo todas las medidas que habitualmente se toman en los planes de convivencia o en las resoluciones de los conflictos, o en la normativa a la hora de hacer expedientes y cosas de estas. Porque veo que hay una falta de información en la gente que no ha participado directamente en la elaboración de las normas, luego, a la hora de aplicarlas. Y yo creo que existe una absoluta... bueno, si no absoluta sí una relativa falta de información de los padres y madres que participan en esos órganos.

Soy Rafa Mendia, educador jubilado, ya, como pone ahí. Dos cuestiones. Primero una cuestión relativa a un debate que siempre surge, que es el tema de la presencia de las terapias en el contexto escolar, de lo que he discutido alguna vez con M^a Asun. Yo creo que cuando en esta Comunidad se distribuyeron los servicios, Sanidad tenía esa función, entre otras muchas, claro. El gran problema es que la salud escolar no se ha desarrollado suficientemente, se ha quedado en un dispositivo que lo que hace es vigilar la alimentación en los comedores y el calendario de vacunación de los adolescentes y de los niños, etc., pero no ha desarrollado aspectos de salud mental, etc. Yo creo que es una apuesta gubernamental en general, no sólo del Departamento de Educación, el afrontar los aspectos de salud mental de los niños y adolescentes. Y creo que ésta es una de las grandes carencias, de los puntos débiles de nuestro sistema sociosanitario cuando se trata de abordar cuestiones que emergen en la escuela, que se manifiestan con fuerza en la escuela. Y pienso

que, desde este punto de vista, los tres sistemas que intervienen, que son Sanidad, Servicios Sociales y Educación, padecen de una crónica descoordinación y, no sólo descoordinación, de una falta total de cooperación. Es muy escasa, vamos.

La segunda cuestión -si no hay boicot- es la incorporación de movimientos como el aprendizaje-servicio, que es un movimiento nacido en Latinoamérica que pretende que el alumnado descubra la comunidad y se plantee su mejora prestando un servicio colectivo o a las personas individualmente y en este proceso de análisis y de prestación de servicios desarrolla aprendizajes, aprendizajes sociales o aprendizajes curriculares. Junto a esto, habría que hablar de los grupos comunitarios de estudio y una concepción de comunidades de aprendizaje, no sólo la experiencia que aquí se desarrolla sino la concepción más propia de América Latina, que es una comunidad que arropa y facilita el desarrollo de aprendizajes, donde se encuentra la escuela, donde se encuentra también todo el entramado de tiempo libre, etc. Sin desestimar todo el esfuerzo que se está haciendo aquí en mover las comunidades de aprendizaje, creo que el concepto de comunidad de aprendizaje de América Latina es mucho más amplio que centrado en la escuela; se centra en la comunidad.

Soy José Manuel Palacios. Vengo del Berritzegune de Vitoria, y como estamos, igual, en el punto más general, tres cositas muy de perogrullo, pero para tenerlas en cuenta.

La primera es que parece ser que cuando hablamos de los factores que están incidiendo positiva o negativamente yo creo que la base es el éxito escolar. Ahí se puede abrir una discusión, pero yo creo que en aquellos centros donde ningún alumno y ninguna alumna se queda atrás, y todo el mundo tira para adelante, los problemas de convivencia parece ser que también se reducen. Yo creo que éste es un primer punto a no olvidar. Luego ya entraremos en todas las estrategias y en todos los vademecum que hay para mejorar la convivencia, pero yo creo que ése sería un primer punto de reflexión en el centro; que igual se olvidan de la convivencia y ponen el punto de mira en otro tema. Eso por un lado.

Después, subrayar que hay que tener una visión holística, que estos son elementos de organización, elementos didácticos, elementos pedagógicos, elementos sociales... Y creo que este foro refleja un poco esa visión holística.

Y una tercera cosa, también como muy de perogrullo, es intentar que todas las aportaciones que se lleven a los centros, por lo menos en lo que nos toca a nosotros desde el asesoramiento, tengan una fundamentación "científica", o sea, que cuando se propongan cosas se propongan siempre desde un bagaje expe-

Comunidades de aprendizaje: comunidades que arropan y faciliten el desarrollo de aprendizajes

José Manuel Palacios

El éxito escolar: factor clave de la convivencia

Mireia Uranga

Cambio de rol de los profesores (cómplices en el crecimiento) y cambio en las metodologías (la escuela como un espacio vivo y significativo)

riencial y científico, que dé solidez a la propuesta que se va a implementar. Porque a veces la escuela es una especie como de campo de pruebas, que igual dependen de modas. Entonces, que tengamos en cuenta la investigación y las cosas que ya están funcionando.

Soy Mireia Uranga. Colaboro con diferentes organizaciones en "Convivencia y Educación para la Paz". Un par de reflexiones.

Yo he visto el trabajo de estos años. Creo que está muy bien que trabajemos específicamente todo lo que tiene que ver con aspectos del trato, de la psicología, de la inteligencia emocional y todo esto. Pero yo cada vez veo más claro la importancia de reflexionar sobre el cambio del rol de los profesores; creo que tenemos que pasar de profesores informantes a profesores que seamos cómplices en el crecimiento y en el aprendizaje. Y otra cosa importantísima me parece la metodología de trabajo. Creo que estamos muy desfasados en metodologías de trabajo, y que el reto más grande que tenemos es buscar una escuela que sea más significativa, que fomente más la investigación, la creatividad, los aprendizajes significativos para los alumnos y los aprendizajes para la vida; que la escuela se viva como un espacio vivo y significativo para todos, tanto para el profesorado como para el alumnado. Me parece que en todo lo que veo de convivencia no se subraya suficientemente este aspecto, metodologías de trabajo y rol del profesorado, que yo creo que es... para mí ahora mismo uno de los retos más importantes.

Eloísa Larrea

Creo que el éxito escolar es garantía de un buen clima. El alumnado que crea conflictos es aquel que no tiene éxito

Yo iba a ir en la línea de las dos últimas intervenciones. Estoy de acuerdo con todo lo que habéis dicho Asun y Alfonso. Creo que es muy importante tener un plan global, las tutorías, el papel de la dirección y todo esto. Yo, desde la experiencia en un centro de Secundaria Obligatoria -son centros que se crearon hace 10 años, por tanto ésa es la experiencia que tenemos-, algo fundamental en el clima escolar es el éxito. Tú lo has dicho [Se refiere a J. M. Palacios]. Desde luego, los insumisos escolares, los disruptivos, los que crean, generan conflictos, más allá de casos puntuales de chavales con algún trastorno, es aquel alumnado que no tiene éxito. Entonces, ahí yo no sé cuál es la receta pero ciertamente tiene que ser planteamos metodologías, planteamos nuevas maneras de hacer. En ese sentido, el profesorado que somos de Secundaria lo llevamos diciendo, ¿no?. Yo se lo he oído muchas veces a Luis Otano. Estudiamos Historia, Matemáticas, Física o Biología, sobrevivimos e intentamos hacer nuestra práctica de otra manera, pero eso de cara a las futuras generaciones es algo fundamental, que se lleva hablando pero que nunca se cumple. Bueno, pues tiene que ver con eso. Yo no sé cómo se hace, pero creo que el éxito escolar es garantía de un buen clima. Y en

Secundaria -en Primaria igual el éxito va más en la línea que ha planteado Asun; algunas veces lo he hablado con ella-, cuando llega el alumnado a Secundaria, ya llega con ese fracaso y no sabemos cómo hacer.

Bueno, siguiendo un poco con lo de Rafa y también con lo que plantea Mireia. Desde luego estoy de acuerdo absolutamente con los dos, únicamente matizar una cosa. Me parece muy importante, pero muy importante, seguir todo eso que la OMS llama "Las competencias para la vida", y que sale desde la OMS, siguiendo la idea de que la salud es un concepto holístico y que incorpora dentro todo lo que es la salud mental. Entonces, el malestar mental que tenemos en este momento en esta sociedad, con más de 3.000 suicidios cada año en el Estado, con 7.000.000 de personas tomando ansiolíticos, con todo ese tipo de problemática que hay, evidentemente, sí nos tiene que hacer pensar, a la escuela, qué necesidades tiene nuestro alumnado para vivir en una sociedad como ésta, en una sociedad con una incertidumbre tremenda y en cambio continuo, con lo que eso supone. Yo estoy muy de acuerdo con lo que plantea la OMS y con lo que plantea también Rafa, en el sentido de que hay que trabajar todo eso que son las competencias para la vida; la OMS insiste mucho en que esto debe trabajarse dentro de la enseñanza reglada. Era nuestro Programa de Competencias para la Vida, que ha desaparecido, y que ahora veremos a ver si se recogen en un nuevo currículum por competencias. Pero yo tengo mucho miedo a que se diluya y a que eso no exista. Y fijaos que son cosas tan importantes, y que las ha citado M^a Asun muchas de ellas, como puede ser todo el tema de autorregulación emocional, de manejo de emociones y sentimientos, de asertividad, de empatía, habilidades de comunicación, transformación de conflictos, toma de decisiones -que tiene que ver con todo eso del pensamiento que ella ha planteado-, pensamiento crítico, pensamiento creativo, el tema de la resiliencia... Y, evidentemente, todo esto nos tiene que llevar a conseguir que nuestro alumnado desarrolle conductas pro-sociales y de alto bienestar personal.

En esa línea, me parece que es un campo en el que hay que insistir muchísimo, porque tiene mucho que ver con la convivencia, porque tiene mucho que ver con el bienestar de las personas, y porque tiene mucho que ver con hacer gente competente para vivir en el mundo que nos viene, que ya tenemos. Y hay que ver, hacer un poco de prospectiva hacia dónde va el mundo para saber qué tiene que hacer la escuela.

Del Consejo Escolar de Euskadi. Yo, brevemente, sí quisiera subrayar ese aspecto del éxito escolar, y ahora que estamos además en tiempo de currículum, con propuestas de un nuevo currículum, desde luego esa preocupación por asumir de una vez la

Neli Zaitegi

La importancia de trabajar las competencias para la vida en el mundo que nos toca: autorregulación emocional, empatía, habilidades de comunicación, transformación de conflictos...

Konrado Mugertza

**Éxito escolar,
enseñanzas útiles
para la vida y reducir la
distancia entre el mun-
do de los adultos y el
mundo de los jóvenes**

Lourdes Iriarte

**La escuela es también
sociedad**

enseñanza de lo que se llaman las “enseñanzas útiles”, las que son verdaderamente útiles para la vida, las competencias educativas básicas, etc. Pero quisiera subrayar otro aspecto ligado de alguna manera con todo esto: la gran distancia (creo que eso nos crea un desasosiego en la escuela) que existe al final entre el mundo de los mayores y el mundo de los jóvenes, entre la escuela y la realidad, entre la visión que tenemos los mayores de la educación, de los deseos y necesidades de los jóvenes y las que realmente tienen ellos, los jóvenes, de sus deseos y de sus necesidades.

Por ejemplo, algo que puede parecer muy lejano a todo este tema que estamos comentando aquí, el de la convivencia, pero me parece muy gráfico. Le escuchaba a un experto en tecnología, asesor del Gobierno inglés, y decía: “Ésta es la tecnología nuestra. Nosotros, los profesores, los mayores, estamos hablando de ordenadores, estamos hablando de redes y sin embargo ésta es la tecnología de los jóvenes, la música en Internet, los teléfonos móviles, el I-pod, la play station, no sé qué...”. De alguna manera, vemos verdaderamente qué es lo que quieren y vemos que existe ese gran desfase; la escuela no está respondiendo a sus expectativas. Esa gran distancia, al final -luego hablaremos también de otros aspectos, como participación, que creo que es la palabra clave en todo esto-, crea de alguna manera, o asumimos, esa infantilización de los jóvenes; no deciden, nosotros decidimos por ellos. Y creo que esa gran distancia es la que genera muchas veces conflictos, y tendremos que ver cómo reducirla.

Donostitik. En principio de acuerdo con casi todo lo que se ha dicho, y subrayaría una cosa: la escuela es también sociedad, es también parte de la sociedad. Como decía Neli, quizá no hace más que reflejar lo que en ella está pasando. Y también en nuestra escuela se da mucho una compartimentalización de responsabilidades; también se da mucho una especialización, quizá excesiva para una etapa por ejemplo de 12-16, que es donde surgen muchísimos de los conflictos. Y yo, desde luego, sí que confío en una presencia, tanto de los padres como de los profes, como de los alumnos, en interacción, los tres, y no sólo en esa participación formal de la que se habla, Consejos Escolares. Hay otras presencias. Y no sólo desde llamarnos los unos a los otros cuando tenemos un problema, sino, en una tarea compartida entre todos, pues realmente hace posible que todos nos sintamos más a gusto. Yo, desde luego, eso, en mi experiencia profesional lo he vivido y creo que hay que decirlo así. Me parece preocupante, me sigue pareciendo preocupante que en una etapa 12-16 cada profesor o profesora, muchos y muchas de nosotros, hayamos aprendido mucho de una ciencia pero poco en una

formación inicial; quizá algunos luego han tenido o hemos tenido la oportunidad de ir creciendo en otros aspectos.

Pero, uniendo a lo que decía Mireia, igual sabemos mucho de lo que sabemos pero poco de interactuar con un grupo de personas, de chavales. A veces se pueden producir posturas evitativas ante la situación y decir: "Bueno, como no sé muy bien cómo abordarlo, pues mira, yo, en la hora que me toca haré lo que pueda...". Pero ahí se producen, a mi juicio, parcializaciones que no ayudan a que los chavales vivencien que la convivencia es más allá de..., que el tema es más allá de si en 50 minutos funciona esto, o no. Me parece que tenemos que tener una interacción en la escuela todo el día, y la responsabilidad compartida por todos, alumnos -que creo que a esa edad pueden compartirla-, alumnas, profesores y padres, todo el día también; es decir, cuando salgo al pasillo, también.

Moderador

Ha habido nueve intervenciones cortas. Si os parece, vamos a dejar que comenten algo -que quieren- M^o Asun y Alfonso, e intentaremos cerrar la ronda.

Sólo dos cosas. Respecto a las familias, de acuerdo con lo que habéis dicho. Yo creo que es imprescindible su confianza, implicación, complicidad. Además de potenciar su participación en los órganos de gestión y colaboración, estipulados por ley, otros aspectos que nos pueden ayudar a lograr esta implicación pueden ser: una información exhaustiva sobre la vida del centro, con sistemas de comunicación ágil (agendas, asambleas, entrevistas individuales, periódico escolar...); formación de familias en aquellos aspectos que el centro quiere mejorar, a ser posible con el mismo formador que ha tenido el profesorado, para trabajar ambos en la misma línea. También son interesantes los grupos de "contraste" en los que las familias exponen sus opiniones sobre lo que les gustaría, sobre las fortalezas y debilidades del centro, etc.

También quiero comentar que estoy totalmente de acuerdo con Eloísa, cuando habla de lograr resultados, pero me gustaría matizar lo siguiente. Si todos los niños y niñas tienen que lograr determinadas competencias, igualarse a la llegada, partiendo de situaciones muy distintas, marcadas en gran medida por el nivel sociocultural de la familia y del contexto, es totalmente injusto que la Administración no tenga como objetivo prioritario la equidad del Sistema Educativo, que tiene que plasmarse, entre otros aspectos, en la desigual distribución de recursos económicos y

Igual sabemos mucho de lo que sabemos pero poco de interactuar con un grupo de personas, de chavales. Tenemos que tener una interacción en la escuela todo el día

M^o Asun Olano

Cómo lograr la complicidad de las familias

La equidad exige que la distribución de los recursos a los centros considere las desigualdades de origen y la implicación del equipo de educadores en programas de mejora

Alfonso Fernández

El éxito escolar es la garantía de un buen clima. Una escuela que produce desafección está creando el caldo de cultivo de la indisciplina

Cuando más debería existir un compromiso social es en estos casos en los que la respuesta educativa se vuelve más difícil y más compleja

sobre todo humanos. Creo que hay dos variables a considerar en este reparto equitativo de recursos: las desigualdades de origen y la implicación del equipo de educadores en programas de mejora.

Dos matizaciones. La primera de ellas tiene relación con lo que os he contado en la exposición y las reflexiones que han surgido por parte de José Manuel y de Eloísa.

Desde mi práctica de trabajo como profesor y como director de un centro, a mí no me cabe ninguna duda, ninguna duda, de que el éxito escolar es la garantía de un buen clima. Claro, deberíamos plantearnos qué es el éxito escolar, ¿no?, porque muchas veces la distancia -lo habéis comentado y creo que es una observación absolutamente real-, la distancia que se establece entre el producto que ofrecemos los profesores y la realidad que pueden asimilar -o si preferís sobre la que pueden trabajar los chavales que tienen dificultades- es extraordinaria. En estas circunstancias, simplemente sucede que el chaval está desadaptado a la escuela o, si lo vemos desde otro punto de vista, la escuela está desadaptada hacia ese tipo de chavales. Sin embargo una vez dicho esto, es cierto que en la investigación desarrollada en los tres centros de Secundaria, el aspecto que menos valoraban los centros fue precisamente éste, aun cuando las personas que hicimos la investigación entendíamos que éste es un elemento central en convivencia. Esta evidencia es innegable desde el rigor investigativo del estudio realizado. Y, de hecho, si observáis las investigaciones en convivencia, frecuentemente no toman en consideración este aspecto.

De cualquier manera, yo tengo el convencimiento de que una escuela que produce desafección -y una buena manera de producir desafección, quizá la mejor, es a través de los contenidos que impartimos, cuando no les interesan, cuando se pasan seis horas aburridos, sentados en un pupitre...- está creando el caldo de cultivo de la indisciplina, ya que ésta es una de las mejores formas de suscitarla.

Otra cuestión que creo importante es la del trabajo de la escuela con los chicos y chicas con dificultades serias. Precisamente, las dificultades de la convivencia o de la sociedad se reflejan ahí ¿Por qué? Porque, precisamente, cuando más debería existir un compromiso social es en estos casos en los que la respuesta educativa se vuelve más difícil y más compleja y, sin embargo, es justamente cuando menos se da dicho compromiso. En estos casos, frecuentemente se deja que la escuela actúe en soledad, porque no hay proyecto social alrededor de la escuela. Fijaos, un montón de niños, de críos en la escuela, con unas grandes dificultades, y al final el resultado suele ser la expulsión. ¿Por qué?

Porque lo que vive ese crío es una enorme desestructuración en casa; cuando llega a la escuela, como no es capaz de respetar las normas... una bronca, y entonces al final estamos creando una especie de espiral enorme, en la que la salida no se percibe. Es precisamente en estos casos donde el sistema educativo, el sistema sanitario y el sistema de servicios sociales deberían estar más de acuerdo, donde debería haber un proyecto social, un trabajo mancomunado. Lo que solemos observar son intentos individuales: escuelas que funcionan muy bien, que pueden dar esa respuesta, que palian el problema como pueden, pero la red social falla.

Una tercera reflexión tiene relación con lo que dice Mireia. Por suerte o por desgracia, a los que hemos trabajado de profesores en ningún momento se nos han exigido ciertas cualidades para educar a la parte más sensible de esta sociedad, ¿no? Y parece que existe un empeño -quizá es que todavía necesitamos muchos años de madurar socialmente- en que eso siga siendo así. Mientras esto no se cambie y no se exija como requisito, en vez de un título de Química o un título de Matemáticas para dar clase, otra serie de cuestiones, tenemos muchas probabilidades de que esto siga así... Cuando lo que deberíamos es escoger a los mejores profesores para formar a las generaciones del futuro. A las mejores personas, efectivamente.

En ningún momento se nos han exigido ciertas cualidades para educar a la parte más sensible de esta sociedad

Moderador

Pasamos al segundo bloque. No sé si habréis notado que a la hora de seleccionar para este taller los temas o centros de interés, el esquema que hemos utilizado a modo de referencia ha sido el mismo que utilizamos en el Informe sobre la convivencia del Ararteko para estructurar las recomendaciones. De hecho, si miráis las recomendaciones o el listado que tenéis, veréis que los dos primeros bloques, que además son los más extensos, son recomendaciones dirigidas a la Administración directamente, porque proponen medidas que ella tiene que tomar y que no pueden tomar otros, y luego recomendaciones dirigidas a la mejora de la organización de los centros. Bueno, pues esos son en concreto los dos bloques que ahora vamos a intentar abordar aquí.

En el primer tema, a Neli Zaitegi, que es la responsable del Programa de Convivencia Bizikidetzta, se le ha planteado la pregunta de ¿Qué puede hacer, qué debe hacer o qué hace la Administración Educativa?

Y a Alejandro Campo, que también trabaja en el ISEI-IVEI, al menos actualmente, pero que lleva muchos años de reflexión en cuestiones de organización escolar, el tema de ¿Qué mejorar en la organización escolar?

Haremos lo mismo: las dos intervenciones, seguidas, y luego abriremos otra vez un nuevo turno de palabras.

¿QUÉ PUEDE/DEBE HACER LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA?

Tomando como referencia el Informe del Ararteko: algunas cuestiones para reflexionar y tomar decisiones.

Neli Zaitegi

- Hitzaldi honetan, Neli Zaitegik —hezkuntzako ikuskari eta Bizikidetzaren programako arduraduna da bera— ikastetxeetako bizikidetasuna hobetzeko asmoz hezkuntza-administrazioak zer egiten duen eta, halaber, zer egin dezakeen edo behar duen azaldu du.

Zenbait datu eman ditu administrazioak bultzatutako programen inguruan egiten ari diren berrikuntza proiektuez edo esperientzia pilotuez. Kasu batzuetan, proiektu horiek 2000. urteaz geroztik egiten ari dira. Zergatik ez dira gehiago baloratzen? Zergatik ez dira ezagunak? Neurriak hartu beharko dira ikastetxeetara iristen direla ziurta dadin, informatzeko nahiz partaidetza sustatzeko.

Hainbat baliabideren zerrenda eta helbide baliagarriak ere eman ditu. Horietan proposamenak, jardueraren protokoloak, gaiari buruzko ikerketak... biltzen dira.

Jadanik egindakoari, orain dagoenari, lan-proposamen bat erantsi dio 2007-2010. urteen bitarteko, eta proposamen horretan zehaztu ditu:

- Jomuga eta lortu nahi diren helburuak.
- Helburu bakoitza erdiesteko burutu behar diren ekintzak.
- Horiek lortzen aurrera egiten ari garen ala ez ebaluatu edo neurtzeko balioko liguketen adierazleak.

Helburu, ekintza eta adierazle horiek guztiak Arartekoaren txosteneko 28 gomendioekin lotzen ditu.

Bukatzeko, hezkuntza-administrazioak duen arduretako bat gogorarazi du: hain zuzen, bere politiken emaitzak ebaluatzeko ardura. Horretarako, egiaztatu beharra dauka ez bakarrik agiriak edo planak badirela, baizik eta baita ere plan horiek errealitatean hezkuntza-erkidegoari zertan edo nola eragiten dioten.

- **¿Por qué no se valora la preocupación de la Administración y no conocen en los centros los programas de la Dirección de Innovación Educativa, Educación para la Convivencia y la Paz y Habilidades para la Vida?**

Según este informe, sólo el 28% está de acuerdo con que la Administración esté preocupada por los problemas de convivencia en los centros, porcentaje que se reduce al 5,5% cuando se pregunta si su política para mejorarla es eficaz. No es un consuelo

Rescatar las interesantes iniciativas de los centros que están siendo capaces de trabajar con éxito en la mejora de la convivencia e impulsarlas desde todos los sectores

el que la tendencia sea semejante a la encontrada en otros estudios recientes.

Puesto que esta preocupación y ocupación existe de manera explícita a través de programas concretos desde el año 2000, es necesario revisar los canales de comunicación e información a los centros educativos de la política educativa y prioridades del Dpto. de Educación.

Pero quizás lo importante sea rescatar las interesantes iniciativas de los centros que están siendo capaces de trabajar con éxito en la mejora de la convivencia e impulsarlas desde todos los sectores, avanzando en la línea de que aprender a convivir es una responsabilidad que trasciende con mucho el estricto entorno escolar y que esta institución necesita sentirse apoyada en su tarea por toda la sociedad.

- **Algunos datos recogidos en el último curso:**

	ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	TOTAL
PROYECTOS GLOBALES DE INNOVACIÓN	3	8	9	20
ACCIONES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	11	59	21	91
PROYECTOS DE FORMACIÓN en centro	11	59	21	91
CURSOS DE FORMACIÓN FUERA DEL CENTRO. GARATU.				49
Guía para la elaboración del PLAN DE CONVIVENCIA ANUAL (nº de centros)	2	5	6	13
Unidad didáctica: UNA SOCIEDAD QUE CONSTRUYE LA PAZ (nº de centros)	1	3	2	6
Plan integral de barrio. 2 centros en Bilbao PARLAMENTO JUVENIL: PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS. (Nº de centros)	5	5	5	15

En el curso 2005-2006, el parlamento juvenil debatió sobre: *VIVIR Y CONVIVIR EN LOS CENTROS. BIENESTAR EN LA COMUNIDAD*, con la participación de 12 centros (4 de Araba, 5 de Bizkaia y 3 de Gipuzkoa)

En el curso 2003-2004, el parlamento juvenil debatió sobre: *GÉNERO Y VIOLENCIA DE GÉNERO*, con la participación de 12 centros (4 de Araba, 4 de Bizkaia y 4 de Gipuzkoa)

Página para recoger y orientar posibles casos de maltrato entre iguales. www.ikasle.net

www.berrikuntza.net

Difusión de materiales, noticias y programas

www.elkarrekin.org/web/bizikide21/

PROPUESTA INTERNACIONAL auspiciada por la ONU a la que nos hemos unido con las propuestas de web y blog: <http://bizikidetza-convivencia.blogspot.com/>

www.elkarrekin.org/web/naro2005/

www.elkarrekin.org/web/martxo8/ *Materiales, herramientas y orientaciones para el profesorado y toda la comunidad educativa para el desarrollo de competencias para la vida.*

INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN

Ha actualizado el protocolo anterior y creado uno nuevo sobre maltrato al profesorado. Protocolo de actuación ante el maltrato en un centro educativo.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dii6/es_10294/adjuntos/Centros_Guia_Maltrato.doc

INVESTIGACIONES ISEI-IVEI,

Convivencia en los centros de la CAE

<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf>

El maltrato entre iguales, bullying en primaria y secundaria

<http://www.isei-ivei.net/cast/inves/invesbully.htm>

- Con objetividad puede decirse que el tema preocupa e incluso ocupa, aunque, como siempre, las cosas pueden hacerse mejor y de eso se trata.

Habrà que tomar medidas para asegurar que se llega a los centros, tanto para informar como para motivar a la participación.

Tanto los Berritzegunes como la Inspección Educativa han de tener un papel importante al respecto.

Tratando de mejorar y desde la convicción de que una crítica es un regalo, nos hacemos eco de las recomendaciones del Ararteko.

Habrà que tomar medidas para asegurar que se llega a los centros, tanto para informar como para motivar a la participación.

Tanto los Berritzegunes como la Inspección Educativa han de tener un papel importante al respecto

Propuesta de trabajo para el 2007-2010:

- Meta
- Objetivos
- Acciones
- Indicadores

• **Hacia dónde vamos? Propuesta de trabajo para el periodo 2007-2010**

Una meta:

Construir unas relaciones en los centros educativos que se fundamenten en los derechos y deberes y en el respeto a la dignidad de todas las personas, en criterios educativos e inclusivos que promuevan conductas prosociales y la transformación ética de los conflictos.

Unos objetivos:

1. Promover la creación del Observatorio de la Convivencia en el centro y la elaboración del Plan de Convivencia Anual. (Recomendación 1 y 2)
2. Poner las condiciones necesarias para que se detecten todas las manifestaciones de violencia y se actúe con criterios educativos que promuevan el desarrollo de conductas prosociales en todo el alumnado.
3. Promover la eliminación de la violencia en el tratamiento de conflictos y del dominio-sumisión como modelo de relación.
4. Fomentar los valores, las actitudes y las prácticas que permitan avanzar en el respeto a los DDHH y en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.
5. Promover la experimentación de proyectos integrales municipales de convivencia.

Unas acciones y unos indicadores de logro que permitan evaluarlas:

Objetivo 1. Promover la creación del Observatorio de la Convivencia en el Centro y la elaboración del Plan de Convivencia Anual.

<i>Acciones</i>	<i>Indicadores</i>
1.1. Elaboración de una guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual. (R1- R3)	1.1.1. Está a disposición de todos los centros una guía para la elaboración del PCA (dic 2007).
	1.1.2. Los centros han elaborado el PCA siguiendo las orientaciones de la guía.
1.2. Elaboración de orientaciones para impulsar y facilitar la creación del Observatorio de la Convivencia en el Centro.	1.2.1. Se ha posibilitado que todos los centros hayan creado el Observatorio de la Convivencia y la elaboración del PCA.

- | | |
|--|--|
| <p>1.3. Seguimiento y apoyo a los centros que inicien estos procesos. (R2)</p> | <p>1.3.1. Todos los centros que han elaborado la guía han recibido respuesta a sus demandas tanto de materiales y orientaciones como de formación para la comunidad educativa.</p> |
|--|--|

Objetivo 2. Poner las condiciones necesarias para que se detecten todas las manifestaciones de violencia y se actúe con criterios educativos que promuevan el desarrollo de conductas prosociales en todo el alumnado.

Acciones	Indicadores
<p>2.1. Colaboración en la revisión de los ROF y de la adecuación tanto de la organización del centro como de la normativa y las sanciones a criterios estrictamente educativos. (R4)</p>	<p>2.1.1. Se han elaborado y están disponibles para los centros orientaciones para revisar el ROF. (2008)</p>
<p>2.2. Colaboración en la difusión y utilización de los protocolos de actuación en situaciones de violencia entre iguales o entre miembros de la comunidad educativa. (R5)</p>	<p>2.2.1. Los protocolos están a disposición de los centros. (Diciembre 2007)</p> <p>2.2.2. Se hace un informe anual sobre el uso y valoración de cada protocolo.</p>
<p>2.3. Diseño y experimentación de estrategias para el desarrollo de conductas prosociales. (R3- CR9)</p>	<p>2.3.1. Se han experimentado y puesto a disposición de los centros materiales, estrategias y herramientas para el desarrollo de conductas prosociales del todo el alumnado de Infantil, Primaria y Secundaria. (2009)</p>

Objetivo 3. Promover la eliminación de la violencia en el tratamiento de conflictos y del dominio-sumisión como modelo de relación.

Acciones	Indicadores
<p>3.1. Formación en centro del módulo "Vivir y convivir saludablemente" o/y otras actividades formativas sobre convivencia y tratamiento de conflictos. (R2)</p>	<p>3.1.1. Se ha posibilitado que todos los centros hayan realizado acciones formativas sobre convivencia y tratamiento de conflictos</p>
<p>3.2. Elaboración de orientaciones y puesta en marcha de acciones sistemáticas que promuevan la utilización de estrategias para el tratamiento de conflictos por medio del diálogo y la transformación ética. (R1)</p>	<p>3.2.1. En todos los Berritzegunes, todos los años, se ofertan seminarios y grupos de trabajo que comparten materiales y experiencias sobre transformación de conflictos.</p>

3.3. Formación y materiales para la introducción en las aulas de metodologías interactivas. (R2)

3.2.2. Se han puesto a disposición de los centros materiales y propuestas concretas para transformar éticamente los conflictos.

3.2.3. Se han realizado actividades formativas para los servicios de apoyo e Inspección e intercambios de buenas prácticas.

3.3.1. Se han ofertado cursos de formación para el profesorado sobre estas metodologías y se ha realizado el seguimiento y valoración del uso de las mismas en una muestra de centros en cada Berritzegune.

Objetivo 4. Fomentar los valores, las actitudes y las prácticas que permitan avanzar en el respeto a los DDHH y en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

<i>Acciones</i>	<i>Indicadores</i>
4.1. Elaboración de unidades didácticas sobre la situación sociopolítica de nuestro país para el alumnado de Educación Secundaria.	4.1.1. Se han elaborado y difundido a todos los centros de Secundaria. (Diciembre 2007) 4.1.2. Se ha hecho una valoración de las UUDD por el profesorado y se han introducido las modificaciones y ampliaciones oportunas.
4.2. Elaboración de estrategias y herramientas para promover la participación del alumnado. (CR7)	4.2.1. Se han diseñado actividades para la sensibilización y formación del alumnado, para impulsar su participación, y ofertado a todos los centros.
4.3. Programación y dinamización de la participación en el Parlamento Txiki, abordando temas sociales importantes y significativos, del alumnado de Educación Secundaria. (CR7)	4.3.1. Se han realizado dos sesiones del Parlamento Txiki anuales.

Objetivo 5. Promover la experimentación de proyectos integrales municipales de convivencia.

<i>Acciones</i>	<i>Indicadores</i>
5.1. Experimentación de un plan integral municipal o de barrio, implicando a toda la comunidad educativa, que pueda ser extrapolable a otros contextos.	5.1.1. Se ha experimentado en un centro y valoradas las posibilidades de extender la experiencia. (2008) 5.1.2. Se ha continuado con la experimentación y se ha iniciado otra en cada territorio. (2009) 5.1.3. Se ha hecho una oferta abierta a los centros para poner en marcha proyectos integrales. (2010)
5.2. Colaboración interinstitucional para promover y evaluar estos proyectos.	5.2.1. Se ha realizado un informe anual, en comisiones territoriales, y se ha comunicado a las administraciones implicadas.
5.3. Sensibilización a la comunidad educativa sobre la necesidad de que el centro dedique recursos personales y materiales para promover la convivencia positiva.	5.3.1. Se ha orientado a los centros sobre la optimización de recursos para avanzar hacia una convivencia positiva.

Mirando hacia adelante. Queda un camino importante:

Decreto de derechos y deberes del alumnado

Observatorio de la Convivencia en la CAPV

Convenio con EITB

Competencias

Pruebas diagnósticas

Todas estas tareas están en proceso y está previsto que se llevan a cabo el curso próximo.

Evaluación de la política educativa:

Programa de Convivencia

115 Proyectos de centro

Investigaciones periódicas

Implicación de la sociedad. Campañas de sensibilización, etc.

La Administración Educativa tiene la responsabilidad de evaluar los resultados de sus políticas, comprobando que no sólo existe el documento sino en qué y cómo afecta a la comunidad educativa

La Administración Educativa tiene la responsabilidad de evaluar los resultados de sus políticas. En este caso, a través de los logros del programa de Educación para la Convivencia, la Paz y los DDHH, los proyectos de centro para elaborar el PCA y el Observatorio de la Convivencia, su impacto en los 115 centros, comprobando que no sólo existe el documento sino en qué y cómo afecta a la comunidad educativa.

CONVIVENCIA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Alejandro Campo

- Hurrengo hitzaldia Alejandro Camporena da. Denbora luzea darama eskolako antolaketari lotutako gaiak lantzen, azken urteotan ISEI-IVEIn. Hitzaldi honetan bizikidetasunaren gaia landu du, eta horrek eskolako antolaketarekin duen erlazioa.

Hasteko, zera adierazi du: sarritan, errealitateko arazoak eta dilemak interpretatzerakoan, geure aurre-iritziek eta estereotipoek eskuak lotuta gauzkatela, eta, gehienetan, antolaketa-arazoen aurrean arrakasta izateko, ikuspegia zabaldu eta errealitatea begi berriez ikusi behar dela. Ez da nahikoa, adibidez, bizikidetasunari eskolako bizitzaren ikuspegi arau-betearazle batetik begiratzea, beste xede bat (alegia, heziketa) lortzeko bitarteko soil bat izango balitz bezala.

Eskola-erkidegoak lortu nahi diren hainbat balio zehazten ditu, eta balio horiek koherenteak ala ez hain koherenteak diren, gehiago ala gutxiago eragingo dute bere partaideen garapen moralean. Zer egiten dugun, praktikan zein balio erabiltzen ditugun..., balio inplizituak agerian jartzea da, hain justu, eskolako bizikidetasuna benetan nolakoa den argitzen hasteko modu baliagarri bat.

Curriculumari ere arretaz erreparatu behar zaio (ikastetxe bateko aldagai indartsuenetako bat baita), begiratu batean oharkabean gertatzen diren xehetasunak aurkitzeko, ikasle askoren eskola-lanekiko motibaziorik eza eta txerarik eza ezkutuzten dituzten itzalak desagerrarazteko. Izan ere, motibaziorik ezak eta txerarik ezak disrupzioa eta nahasmendua sortzen dituzte.

Azterlanek erakusten dutenez, antzeko ikasleaz arduratzen diren ikastetxeek emaitza desberdinak lortzen dituzte, ez bakarrik ikasketen arloan, ezpada baita norberaren garapenean eta garapen sozialean ere. Horrela, esate baterako, bizikidetasuna eredu hertsatzaile eta zurrunetan gauzatzea proposatzen duten eskolek ez dute arrakasta handirik izaten, gutxie-tsi egiten baitituzte beren ikasleen autorregulaziorako ahalmenak.

Ikastetxeetan aintzat hartzea komeni da edozein portaerak, guztiz arraroa iruditzen bazaigu ere, helburu bat duela eta segurtasun faltari aurre egiteko, beharrak asetzeko edo sentipenak adierazteko pentsatuta dagoela.

Eskola batek bizikidetasun arazo bati aurre egin behar dionean eta erantzun egokirik ez duenean, erakunde zentzuduna bihurtu behar du, diagnostiko egokia egin, eta antolaketa neurrien koktel propioa asmatu. Baina antolaketa arloan hazteko, aldeztu aurretiko egiturez eta arauz libratu behar du, iraganeko portaera-moduak ahaztu, segurtasunak galdu.

Alejandroren iritziz, kontrolean eta zigorrean oinarritutako ikuspegia gainditu behar da, itxaropenak, sendotasuna, elkarizketa eta inplikazioa bezalako funtsezko jardunbideen bitartez elkar-ulertze doia goa eta artikulatua lor dadin.

La mayoría de las veces, el éxito ante problemas organizativos consiste en ampliar la visión y ver la realidad con nuevos ojos

Profesores y profesoras nos encontramos maniatados por nuestros prejuicios y estereotipos al interpretar problemas y dilemas de la realidad. No nos atrevemos a prescindir de las seguridades que tenemos, aunque se hayan vuelto poco eficaces para afrontar los nuevos retos educativos. Ante la convivencia escolar nos ayudará reflexionar sobre nuestras teorías de la acción, ya sean implícitas o explícitas. La mayoría de las veces, el éxito ante problemas organizativos consiste en ampliar la visión y ver la realidad con nuevos ojos.

La convivencia escolar se contempla prioritariamente desde dos perspectivas distintas y distantes. La primera es una visión reglamentista de la vida escolar. Un reglamento detallado, con especificación de faltas leves, graves, muy graves y las correspondientes sanciones, se considera un antídoto eficaz contra toda indisciplina. Garantizar un clima ordenado de disciplina, una convivencia sin sobresaltos permite dedicarse a lo que se considera prioritario en algunas instituciones escolares: la instrucción. La convivencia es un medio para un fin, una condición necesaria para que se produzca aprendizaje. La segunda es una visión orientada desde la filosofía y desde la antropología. La comunidad escolar define una serie de valores deseables para todo hombre y mujer y los articula como referentes de la actuación educativa. Dependiendo de la mayor o menor capacidad de coherencia y aplicación de los principios en la actuación concreta se produce una mayor o menor influencia en el desarrollo moral del alumnado. Desde esta perspectiva el aprender a convivir es, en sí, un resultado del proceso de escolarización que pretende socializar a los alumnos en valores deseables y generalizables, como la honestidad, la cortesía, la consideración, la tolerancia, el respeto a las ideas y actitudes de los demás.

En nuestras escuelas existen problemas mayores de gran relevancia social y mediática originados por la marginación social, por algún tipo de intolerancia o por la dificultad de asumir las frustraciones. Son escasos y notorios. Pero los que más desconciertan y desmoralizan al profesorado son los problemas menores ocasionados por la desafección y desmotivación escolar, que no dan resultados tan llamativos, pero que provocan una disrupción continuada del ambiente de aprendizaje de nuestros centros.

La convivencia no se contempla en la actualidad como un logro positivo en sí mismo, sino como un atributo negativo: solamente su falta demanda una respuesta

En apariencia nuestros modos de relación parecen estar en quiebra. Da la impresión de que nunca hemos convivido peor que ahora, que nuestra capacidad de buena relación interpersonal se ha desvanecido misteriosamente, que el respeto y la consideración tradicional de alumnos y alumnas por sus profesores se ha evaporado, que adolescentes y jóvenes son inmunes a nuestros procedimientos para socializarlos en normas y valores aceptados por la comunidad. La convivencia no se contempla en la actuali-

dad como un logro positivo en sí mismo, sino como un atributo negativo: solamente su falta demanda una respuesta. Esto demuestra que se presta poca atención a cómo se construye un nivel de convivencia satisfactorio y a cómo, una vez construido, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones. Desde esta perspectiva la convivencia y la disciplina, palabra que, aunque deteriorada por un uso inapropiado, convendría rescatar, son, en el mejor de los casos un sistema de regulaciones externamente impuesto, al que los alumnos se adhieren por la fuerza de la costumbre, en vez de un conjunto de convencimientos que informa las actitudes de los alumnos hacia su trabajo, hacia el profesorado y compañeros con quienes conviven.

Valores implícitos

Al abordar el tema de los valores en educación no hay muchas garantías de salir bien parado. Soy consciente. Supone adentrarse en terrenos pantanosos donde la racionalidad técnica nos deja desamparados y con guías insuficientes. Todo afecta a la convivencia, desde el tamaño de la escuela o instituto, la edad de los alumnos, las características físicas de las instalaciones, el horario escolar, las relaciones con los servicios de bienestar social, el reparto del poder... Nada es neutro.

Un modo útil de entrar a clarificar la realidad de la convivencia escolar es empezar por lo que hacemos, los valores con que actuamos en la práctica para disponer de un diagnóstico acertado de nuestra situación de partida. El mundo educativo en que estamos cuenta con muchas, excesivas quizá, declaraciones programáticas, con mucho manual de recetas técnicas de aplicación garantizada, pero carece de suficientes estudios de lo que acontece en la práctica. Quizá tengamos claro a dónde queremos ir pero muchas veces no sabemos dónde estamos.

Lo que planteo no es prescindir de la axiología, de los valores, ni de la norma que fija los mecanismos concretos de actuación y de convivencia, sino hacer el recorrido por las variables organizativas que deben verse afectadas por los valores y, a su vez, afectar a las normas. En definitiva la pretensión es hacer aflorar las teorías implícitas que guían nuestra actuación como docentes y actuar sobre ellas, y no actuar sobre las teorías explícitas, aquellas que afirmamos que guían nuestras actuaciones.

Las variables más potentes con que cuenta un centro escolar son el currículo, es decir aquello que hacemos, aquello a lo que nos dedicamos profesorado y alumnado y el clima y la cultura escolares, es decir, el reparto del poder, los modos de relación, las creencias individuales y colectivas.

Un modo útil de entrar a clarificar la realidad de la convivencia escolar es empezar por lo que hacemos, los valores con que actuamos en la práctica... Quizá tengamos claro a dónde queremos ir pero muchas veces no sabemos dónde estamos

Necesitamos de una lupa de aumento para apreciar los detalles y disipar las sombras que ocultan la desmotivación de alumnos y alumnas y la desafección de muchos de ellos hacia las tareas escolares, que se traduce en disrupción y en desorden.

El currículo y las expectativas que tenemos de los alumnos

El currículo debe ser objeto de una mirada, atenta, detenida, minuciosa para adivinar detalles, componentes que a simple vista pasan desapercibidos. Necesitamos de nuevo una lupa de aumento o, quizá mejor, monóculo de relojero para apreciar los detalles y disipar las sombras que ocultan la desmotivación de alumnos y alumnas y la desafección de muchos de ellos hacia las tareas escolares, que se traduce en disrupción y en desorden.

Tenemos un currículo que se define en sucesivas aproximaciones desde lo genérico a lo concreto, desde lo lejano a lo cercano, desde lo prescrito hasta lo elegido. En ese recorrido el currículo se va cargando de valores. No existe neutralidad posible y se fundamenta en la selección de determinados valores y en el olvido y postergación de otros.

Grundy (1987) sostiene que las ideologías (conjunto de valores) marcan seis o siete elementos, claves en la planificación del currículo:

- Una teoría del conocimiento: su contenido y estructura y quiénes deben tener acceso.
- Una teoría del aprendizaje y del papel de quien aprende: activo/pasivo; hacer/escuchar; aprendizaje cooperativo /competitivo; recepción pasiva de hechos/solución de problemas...
- Una teoría de la enseñanza y del papel del profesor: formal/informal; autoritario/democrático; interesado en los procesos /resultados...
- Una teoría de los recursos para el aprendizaje: directos/vicarios.
- Una teoría de la organización para el aprendizaje: criterios para los agrupamientos (capacidad, intereses, edad...).
- Una teoría de las finalidades, objetivos y resultados de los aprendizajes que dibujan lo que es deseable para la sociedad, para el alumno/a y para el conocimiento.

El currículo es parte central en los propósitos escolares, pero aquí lo vamos a contemplar como conjunto de experiencias vividas por el alumno o alumna en el ámbito escolar. El currículo no trata exclusivamente del conocimiento y de las destrezas. Es multidimensional y no se puede analizar sin recurrir a los que participando en él dan forma al proceso. El diálogo curricular y la acción consiguiente deben tener en cuenta el conocimiento y las destrezas y las actitudes que hay que proponer al profesorado, como instrumento activo en el proceso, y la motivación e implicación del alumnado.

		DESARROLLO PERSONAL	
		Destrezas	Autoconcepto
		Normas de comportamiento	Emociones
		Programas cerrados	Motivación
		Objetivos fijos	Elección
		Entrenamiento	Objetivos personales
		...	Autoevaluación
CONTROL SOCIAL			Decisiones personales
			LIBERTAD INDIVIDUAL
	Asignaturas	Relevancia	
	Curriculo obligatorio	Diferenciación	
	Niveles	Investigación	
	Resultados	Exploración	
	Examen	Objetivos abiertos	
	Acreditación	Diversificación	
	Instrucción	Currículo integrado	
	
		CONOCIMIENTO	

- En el primer cuadrante del control social se encuentra la normativización del desarrollo personal. Se orienta el desarrollo del niño en las destrezas y en los comportamientos. El marco de referencia es normativo.
- La división del currículo en asignaturas, la imposición de unos niveles de logro determinados, la obligación de medir los resultados a través de exámenes, son aspectos que reflejan el control social del conocimiento.
- La mitad del modelo, centrada en cada sujeto, no enfatiza los factores normativos. Su base filosófica descansa en la creencia de la primacía de la contribución del estudiante al proceso de aprendizaje. En el cuadrante de motivación, se pone el énfasis en las emociones, percepciones y autoconcepto del sujeto. La implicación de la persona en sus decisiones y la autoevaluación se contemplan como de gran importancia.
- En el cuadrante relativo al conocimiento se insiste en que los procesos de investigación y exploración del niño/a son más importantes que el conjunto de conocimientos. La persona es más importante que la norma y los resultados no están predeterminados. Se rompen las barreras entre asignaturas y se favorecen propuestas curriculares integradas.

El modelo contempla extremos y dimensiones que no son mutuamente excluyentes. Del entendimiento que tiene la comunidad escolar del currículo derivan acuerdos tanto explícitos como

Del entendimiento que tiene la comunidad escolar del currículo derivan acuerdos tanto explícitos como implícitos que guían las normas de convivencia. Recientes estudios demuestran que centros que atienden a alumnos similares obtienen diferentes resultados no sólo en lo académico sino también en el desarrollo personal y social

Las escuelas que plantean la convivencia con modelos coercitivos y rígidos tienen menor éxito porque normalmente subestiman las capacidades para el trabajo sistemático y para la autorregulación de su alumnado

implícitos que guían las normas de convivencia. Las escuelas como instituciones sociales tienen influencia importante en el comportamiento, las actitudes y los resultados de los alumnos y alumnas. Recientes estudios sobre la efectividad de la escuela demuestran que centros que atienden a alumnos similares obtienen diferentes resultados no sólo en lo académico sino también en el desarrollo personal y social.

En algunos centros escolares se contempla al alumno como un joven miembro que entra a formar parte de la comunidad escolar, se le acoge en un ambiente en el que se le demuestra que es valorado como persona. Se hace un gran esfuerzo por explicar las justificaciones y valores que sustentan las normas de convivencia y se les implica en su elaboración y su cumplimiento. En otros centros escolares la relación se plantea de modo distinto. Se les comunican las normas de obligado cumplimiento. En algunos casos, debido a la extracción social de los alumnos no se esperan faltas y en otros casos, por el contrario, se esperan abundantes incumplimientos y por eso se empieza con una clara y contundente exposición de las normas y de los castigos que lleva aparejados su incumplimiento. Este modo de actuar se justifica en la necesidad de proteger al profesorado y al conjunto de alumnos cumplidores de los comportamientos disruptivos de una minoría. No hay un intento serio de modificar las actitudes y la escuela se protege frente a los socialmente incompetentes y los transgresores. De este análisis podemos reiterar algunas conclusiones que no por conocidas, pierden validez:

- El alumnado percibe los mensajes explícitos o codificados en relación a su valía personal y actúa en consonancia con ellos.
- Las escuelas que implican a sus alumnos en la gestión escolar obtienen mayor éxito no sólo en términos de comportamientos ajustados a la norma, sino también en términos académicos.
- Las escuelas que plantean la convivencia con modelos coercitivos y rígidos tienen menor éxito porque normalmente subestiman las capacidades para el trabajo sistemático y para la autorregulación de su alumnado.
- Un currículo lastrado hacia lo académico ignora otras inteligencias de las personas, en las que se basa la convivencia social.

Cultura escolar y convivencia

Otra mirada de gran dificultad técnica, pues tiene que taladrar muros gruesos, resistentes y opacos, nos permite vislumbrar la cultura de un centro escolar. Quizá necesitemos unas gafas de bucear, pues se dice que la cultura es la parte oculta del iceberg que representa a la organización escolar. Se utiliza el término cultura

para describir las múltiples realidades sociales en las que la gente opera, incluyendo tanto lo informal e implícito como lo formal y explícito. La cultura hace relación a las personas en las organizaciones y se manifiesta en los comportamientos -lo que la gente dice y hace- y en las relaciones -la articulación del trabajo compartido- y las actitudes y valores -las asunciones, creencias y prejuicios que afectan informalmente a los procedimientos de trabajo.

Una de las claves en la reflexión en torno a la convivencia escolar es prestar atención a los factores culturales, descubriendo por qué la gente se comporta como lo hace, hasta qué punto su comportamiento está guiado por patrones culturales y averiguando cómo se modifica la cultura para mejorar los propósitos de la organización. Somos gregarios por naturaleza y nuestras vidas se desarrollan en variadas instituciones sociales y se dotan de sentido, en parte, al ponernos en contacto con los demás - en familias, grupos sociales, escuelas, etc.

Existe un equilibrio entre los aspectos internos de las personas -lo que creen y lo que piensan- y el mundo externo -el comportamiento y las interacciones. Esta distinción se convierte en crucial y a veces se nos olvida cuando queremos innovar y modificar los modos de actuar de la organización. Las personas nos comportamos como lo hacemos por razones complejas, muchas veces desconocidas para nosotras mismas y no sólo para aquellos a quienes les afectan nuestros comportamientos. En los centros educativos es conveniente asumir que cualquier comportamiento, por extraño que nos parezca, tiene un propósito y está pensado o para defender inseguridades, o para satisfacer necesidades, o para expresar sentimientos. No es sencillo entender las intenciones de los demás y es peligroso interpretarlas con evidencia insuficiente, porque podemos caer en la trampa de los estereotipos. El valor ético de los comportamientos no se encuentra en la acción sino en la intención.

Cuando una escuela se encuentra ante un problema de convivencia y carece de una respuesta adecuada, tiene que convertirse en una organización inteligente, hacer un diagnóstico acertado e inventar su propio cóctel de medidas organizativas que atajen el problema existente y anticipen los venideros.

Estos cambios pueden contemplarse como aprendizaje, tanto desde la perspectiva individual como desde la colectiva. Los cambios en los centros educativos deben considerar no solo cuánto y cómo aprenden los docentes a título individual sino también cuánto y cómo aprende el grupo, cómo se desarrolla la competencia colectiva, es decir, la capacidad para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades. Es una realidad paradójica porque un grupo sólo puede aprender a través del aprendizaje individual

En los centros educativos es conveniente asumir que cualquier comportamiento, por extraño que nos parezca, tiene un propósito y está pensado o para defender inseguridades, o para satisfacer necesidades, o para expresar sentimientos

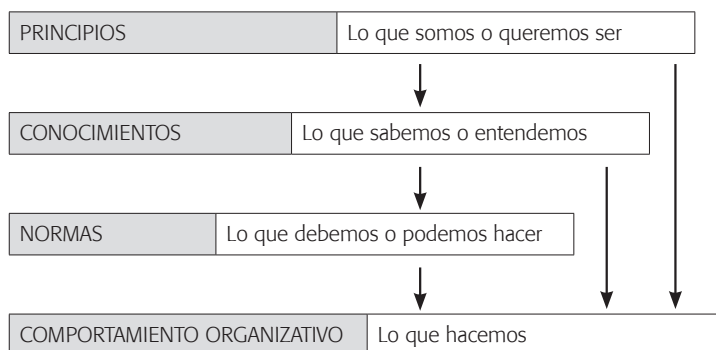
Cuando una escuela se encuentra ante un problema de convivencia y carece de una respuesta adecuada, tiene que convertirse en una organización inteligente

Para crecer organizativamente hay que desembarazarse de estructuras y normas previas; para que se dé el aprendizaje colectivo, primero tenemos que desaprender modos de comportamiento anteriores

de sus miembros, de su desarrollo personal y profesional. Por otra parte, la suma de aprendizajes individuales no garantiza que se produzca aprendizaje colectivo. La competencia colectiva no equivale a la suma de competencias individuales. El grupo puede conseguir lo que ninguna persona es capaz de hacer a título individual. La competencia colectiva está determinada no sólo por el grado de competencia individual sino también por la interacción competente entre las personas.

Los cambios en última instancia se manifiestan en el modo de actuar, en lo que se hace individualmente y colectivamente en una organización. Un centro que quiere cambiar sus comportamientos colectivos, tiene que estar preparado para discutir lo que ha determinado su comportamiento vigente. Y al modificar el sistema de normas, las regulaciones, el "aquí se hace así", afloran discusiones profundas en relación al entendimiento de la realidad educativa, a la posesión de destrezas necesarias para la nueva situación y a la voluntad de modificar algo que se percibe como costoso.

Cuando desaparece un marco organizativo, las seguridades que nos aportaba se derrumban, quedando respaldados por nuestra competencia individual o, peor aún, por el sentimiento creciente de incompetencia. Para crecer organizativamente hay que desembarazarse de estructuras y normas previas; para que se dé el aprendizaje colectivo, primero tenemos que desaprender modos de comportamiento anteriores. (Cuadro 2).



Ante estas paradojas se produce la negación del problema que dio lugar a la reflexión y a la crisis, una especie de ceguera colectiva ante las señales internas y externas que indican que existe un problema, ceguera colectiva ante el hecho de que este problema demanda una solución, ceguera colectiva ante las posibles soluciones alternativas que dan respuesta al problema y ceguera colectiva manifestada como duda ante nuestra propia capacidad para poner en marcha esas soluciones.

A modo de conclusión

El entendimiento limitado de la convivencia escolar que insiste en la centralidad del control y la sanción se está abriendo a modos positivos de convivencia que influyen en el logro individual y colectivo. Este entendimiento más ajustado de la convivencia se articula a través de dimensiones claves. Dos de estas dimensiones, **las expectativas y la consistencia**, se relacionan con el modo en que profesores y profesoras trabajan juntos para construir y sostener un marco que guíe las conductas y los aprendizajes. Por una parte, la convivencia y, por ende, la disciplina no puede separarse del resto de aspectos que afectan a la escolarización. La convivencia en positivo en los centros escolares se relaciona directamente con las expectativas. Muchos desajustes que se manifiestan como problemas de orden y disciplina tienen su raíz en el ciclo maligno que se perpetúa: bajas expectativas, escaso estímulo y motivación, falta de rendimiento crónico, bajas expectativas... Por otra, la importancia de hacer explícitos los valores que sustentan la actuación colectiva se materializa en que la comunidad escolar tiene referentes estables para su desarrollo. El éxito o fracaso a nivel escolar no se juega a título individual, profesor a profesor, sino en la actuación conjuntada de todo el profesorado.

Otras dos dimensiones, **el diálogo y la implicación**, afectan al modo en que los profesores intentan motivar a los alumnos y establecer con ellos un sistema de relaciones diferente. Profesores y alumnos no son socializados en la cultura escolar de modo pasivo sino que intervienen de modo activo en la configuración de la misma. La cultura escolar no es una variable "que las escuelas tienen" y que puede ser manipulada y controlada. La cultura es algo "que las escuelas son" como producto de la negociación de significados compartidos en la interacción humana.

Construir relaciones estables de consideración mutua y colaboración es un esfuerzo que se extiende beneficiosamente a todos los ámbitos de la actividad escolar. Para cambiar lo que hacemos, tenemos que cambiar lo que pensamos, es decir modificar las percepciones, entendimiento de la realidad compleja en que intervenimos. El progreso en la convivencia, como en otros aspectos de la escolarización, es dificultoso y está condicionado por el clima y el contexto en que actuamos. Pero el hecho de que muchas comunidades escolares estén haciendo progresos, aun en circunstancias difíciles, deja espacio para el optimismo.

Bibliografía

CAMPO, A (2.000). "De la convivencia escolar o de la reconstrucción

El entendimiento limitado de la convivencia escolar que insiste en la centralidad del control y la sanción se está abriendo a modos positivos de convivencia que influyen en el logro individual y colectivo. Este entendimiento más ajustado de la convivencia se articula a través de dimensiones claves:

- las expectativas
- la consistencia
- el diálogo
- la implicación

Pero el hecho de que muchas comunidades escolares estén haciendo progresos, aun en circunstancias difíciles, deja espacio para el optimismo

de las expectativas", en *Organización y gestión educativa*, nº 4, Madrid.

MUNN, P. y otros (1992): *Effective discipline in Secondary Schools and Classrooms*. Paul Chapman. London.

GRUNDY, S. (1987): *Curriculum: product or praxis*. The Falmer Press. London.

SWIERINGA, J y WIERDSMA, A. (1992): *Becoming a learning organization*. Addison-Wesley. Wokingham.

NUEVO TURNO DE INTERVENCIONES

Hola. Quiero decir que como madre he tenido la suerte de poder participar en un plan de esos, de convivencia del centro, que hablabas. Me ha hecho ilusión ver ahí plasmado lo que el otro día escuché cuando nos convocaron en el instituto donde estudia mi hijo. Estuvimos trabajando todo eso y luego, en el Consejo Escolar, se habló del Observatorio de Convivencia. Bueno, no sé..., me ha hecho ilusión. Quiero decir que me sentí bien cuando como padre, bueno, como madre, nos mandaron una carta a casa diciendo que podíamos participar en el Plan de Convivencia. Yo soy del AMPA también, pero fue abierto a todos los padres y madres. La verdad es que no fuimos muchos, pero los que fuimos... pues muy bien, porque encima hicimos alguna crítica a algún material de esos que estábamos trabajando. Y quiero recalcar la importancia -lo que ha dicho Imanol- de las familias en la escuela. Creo que aquí casi todos sois enseñantes, y yo como madre -también trabajo en el Ararteko-, como madre lo recalco y, agradezco también a la Administración la posibilidad que habéis dado a los centros escolares de participar y de que tengamos un espacio importante en la escuela, porque creo que tenemos muchas cosas que decir las familias.

Yo primero quería aclarar que no soy profesional de la educación, y mi presencia aquí está relacionada con mi propia experiencia como persona implicada en la participación en los centros y también el trabajo en las federaciones, donde vemos y asistimos a numerosos problemas que se originan en los centros. Entonces, sí que hay un tema que me gustaría recalcar y que tiene que ver con la Administración porque es un tema de planificación y de organización educativa, y es el paso de la Primaria a la Secundaria. Nos damos cuenta de que el alumnado, estando en Primaria, tiene unos referentes claros en los tutores y las tutoras; pasa poco profesorado a lo largo del año escolar; termina en septiembre 6º de Primaria, bueno, termina en junio, y en septiembre se incorpora a un instituto donde la figura del tutor no tiene nada que ver con la figura del tutor que tenía en Primaria, y además, pasa de un máximo de tres o cuatro profesores/as a tener ocho, nueve o diez. Entonces, el alumnado que no tiene problemas, pues bueno, más o menos se adapta, le cuesta pero se adapta; pero para el alumnado que tiene ya, que viene arrastrando una serie de problemas, de convivencia o de conocimientos desde Primaria, supone un choque brutal. Se encuentra con que esa figura del tutor o la tutora, que más o menos le mimaba en Primaria, sin embargo en Secundaria ha desaparecido, y también se encuen-

Lourdes Lekuona

Me sentí bien, como madre, cuando nos mandaron una carta a casa diciendo que podíamos participar en el Plan de Convivencia. Porque creo que tenemos muchas cosas que decir las familias

Imanol Zubizarreta

El choque del paso de Primaria a Secundaria y su repercusión en los chavales que ya arrastraban algunos problemas

Que el período de transición de la Primaria a la Secundaria sea un poquito más suave

Candi Hernández

Apelar a la propia responsabilidad del profesorado. Pero también hacer incidencia en las condiciones que en este momento se están produciendo en los centros. Creo que hay una locura de demandas del exterior a la escuela

En estas condiciones, no hay tranquilidad, tranquilidad para el debate, tranquilidad

tra con que la forma de dar las clases en Secundaria no tiene nada que ver con Primaria, es una forma de dar las clases mucho más... tipo universidad, ¿no? Bueno, no en todos los casos, pero en ocasiones viene el profesor, da su clase, y me da la impresión de que muchos dicen que el que coge, coge, y el que no pues ahí se queda. Entonces, no existe ese seguimiento para esos chavales que ya desde Primaria tenían ciertos problemas.

No hay que olvidarse tampoco que la LOGSE, cuando se aplicó, tenía cosas muy buenas, pero de repente hicimos madurar dos años a los chavales. De repente, así, de repente. Los chavales que antes pasaban a los institutos con 14 años al terminar la EGB, sin embargo ahora pasan con 12 años. Y claro, dos años de madurez es muy importante en los chavales y chavalas. Entonces, yo sí que pediría a la Administración, o a quien corresponda -sé que la LOE de alguna forma sí que marca este tipo de cuestiones-, que el período de transición de la Primaria a la Secundaria sea un poquito más suave, no sea tan brusco como es actualmente, sino que se pase de esa organización escolar de Primaria, basada mucho en el tutelaje y en estar encima de los chavales, a Secundaria donde eres mucho más anónimo... Que el primer ciclo de Secundaria fuese más bien un período de transición entre la Primaria y la Secundaria.

Candi Hernández, director del Berritzegune de Barakaldo.

Uniendo con algunas ideas que se decían en la parte anterior, el centro como unidad básica de cambio y el profesorado como motor, partiendo de ahí, yo creo que efectivamente habría que apelar a la propia responsabilidad del profesorado. Eso en primer lugar. Pero quisiera también hacer incidencia en las condiciones que en este momento se están produciendo en los centros, en las escuelas. Creo que hay una locura de demandas del exterior a la escuela, todo, absolutamente todo cae en la escuela. Eso, unido a que hay unos cambios constantes, muy inmediatos, en el propio sistema educativo. Creo que no hay una estabilidad en este momento en el propio sistema educativo (cambio de leyes de forma muy rápida), no está fijo ni siquiera lo básico organizativo en los centros en este momento. Ayer hablaba con un jefe de estudios y es que no sabía exactamente cómo iban a organizarse para septiembre, no sabían exactamente en la Secundaria cómo iban a organizar los horarios. Entonces, esa situación genera en los centros, creo yo, una situación de incertidumbre muy fuerte que no permite condiciones para un debate en tranquilidad.

En este punto de los cambios tan fuertes yo apelaría desde aquí o llamaría hacia la necesidad absoluta de un pacto educativo. Creo que se tiene que fijar un mínimo de condiciones que afectan a la organización de los centros, y eso no puede estar cambiando de

manera tan rápida. Claro, en estas condiciones, no hay tranquilidad. Creo que es la primera cuestión que deberíamos transmitir a los centros y ayudar a que en los centros se diera: tranquilidad para el debate, tranquilidad para tomar decisiones, para el verdadero ejercicio de autonomía del centro.

Antes decía Neli que no se conocen o no se valoran determinadas propuestas de la Administración; hablaba de un 28% en algunas de ellas. Sinceramente, no me extraña. Y estoy hablando desde un Berritzegune, donde parte me toca también, pero la verdad es que no me extraña, no me extraña que no se lleguen a conocer en profundidad. Son excesivas, son demasiadas las que llegan y creo que no hay realmente ni tiempo para analizarlas bien. Por lo tanto, yo lo que diría es que desde fuera en este momento lo que tenemos que hacer es ayudar, y desde fuera y desde el propio entorno interno del centro colaborar en que se den estos procesos de debate. No creo que se trate tanto -como decía Neli y como la conozco sé a lo que se refiere cuando habla de "vender las lavadoras"¹- sino de creértelo, de tratar de transmitir esa ilusión, no creo que sea tanto vender lavadoras como colaborar con el centro para que cada centro haga la elección de su lavadora. Y el problema es que en este momento igual estamos vendiendo muchas y distintas. Entonces, a mí me parece que no es tanto el defender que un proyecto tenga que ser este determinado; lo importante es que haya un proyecto, lo importante es que haya un proyecto y se trabaje por él. Lo importante es la forma en la que se trabaja ese proyecto, las relaciones que se establecen en el trabajo de ese proyecto (las relaciones con el profesorado, las relaciones con el alumnado, las relaciones con el entorno), los valores que se transmiten a través de ese proyecto. Y es que realmente da igual prácticamente -no sé si da igual en su totalidad, pero sí en mucho-, el proyecto que se trabaje, siempre que todas estas cuestiones se estén llevando adelante.

Y algo muy importante: son muy importantes los logros. Pero los logros entre el profesorado también, ¿eh? Antes hablábamos del éxito escolar en los alumnos. Yo diría que igual de importante es el éxito profesional entre los profesores, igualmente importante e igualmente motivador, e igualmente desmotivador si no se produce. Por tanto, si tenemos quince frentes abiertos en el centro es importante que los reduzcamos y que cerremos alguno que nos genere satisfacción, porque sino estamos permanentemente abriendo y muchas veces no cerrando o cerrando en falso los

**para tomar
decisiones, para el
verdadero ejercicio de
autonomía del centro**

**Antes hablábamos del
éxito escolar en los
alumnos. Yo diría que
igual de importante
es el éxito profesional
entre los profesores,
igualmente importante
e igualmente
motivador, e
igualmente**

¹ Se refiere a esta expresión coloquial utilizada por Neli Zaitegi en su exposición oral al comentar los datos sobre el escaso conocimiento o valoración de los programas por parte de los centros, expresión que no se recoge en el texto escrito redactado por ella y aquí reproducido.

desmotivador si
no se produce

Carlos Angulo

Entender la función
educativa como algo
más amplio, que
afecta a toda la
ciudad, no sólo
a la escuela

que abrimos. Y ya desde la parte que me toca, en el sentido de la formación y el asesoramiento, desde luego es infinitamente más eficaz, y uniéndolo con lo que decía antes M^{ra} Asun, cuando esta formación o este asesoramiento se produce desde la solicitud del centro, desde la petición que el centro hace, y no desde fuera. Es decir, yo creo que cuando el centro es el que contextualiza la petición de esta formación, entonces es mucho más eficaz: aprende más el centro y desde luego aprendemos también más nosotros como asesores.

Soy Carlos Angulo, del Departamento Municipal de Educación de Vitoria. Yo quería hacer algún comentario picoteando en ciertas cuestiones que han ido apareciendo.

Has comentado antes [Se dirige a Neli Zaitegi] que la Administración se ocupa y se preocupa, y es cierto. Yo, de todos modos, como elemento que no estoy en la escuela pero sí que estoy en temas educativos, sí que aprecio un sentimiento de culpabilidad, generalizado, en relación a esa expectativa que da la impresión que no se cumple en el entorno de la escuela. Da la impresión de que esa expectativa que la sociedad en su conjunto ha depositado en la escuela, por una serie de cuestiones, no se ve formalizada, y crea una sensación de culpa en la comunidad educativa, en el profesorado, en la propia Administración educativa. Y creo que eso tiene que ver con una asunción, a mi modo de ver equivocada, de lo que es la función educadora. Es decir, cuando antes otra persona ha hablado del secuestro que en muchos casos se produce en el entorno educativo, yo leía también un secuestro por parte de la escuela en la función educadora. La función educadora igual hay que entenderla como algo más amplio, que no se circunscribe al entorno escolar y que no es cuestión de la escuela. Y en la medida en que eso se tenga en cuenta, el sentimiento de culpa también es más fácil de asimilar.

Esto nos retrotrae a algo que por lo menos nosotros, como otro tipo de administración o como ciudad, tenemos muy claro, que es el hecho de la especialización de los espacios. Nosotros sí que partimos de consideraciones como que los espacios funcionales crean segregación. En ese sentido, la escuela como espacio funcional identificado con el sistema tradicional en el ámbito de la educación, sí que crea una cierta segregación y una cierta distancia de lo que está ocurriendo en otros ámbitos. Y yo creo que ésta es una idea fundamental porque nos retrotrae precisamente a eso, a la idea de que la educación no es una cuestión de la escuela. Evidentemente, la escuela es un elemento o un espacio privilegiado donde se tiene que formalizar esa educación, pero hay otros espacios que son tanto o más importantes.

Antes, en un momento dado, creo que se ha dicho algo así como que "los centros escolares son las unidades de intervención educativa"; las unidades de intervención educativa de lo formal en todo caso, de lo formal. Y precisamente esos otros ámbitos, de lo informal y de lo no formal, está claro que están adquiriendo y tienen cada vez más relevancia. Y es esa reconsideración la que tendría, a mi modo de ver, que reconceptualizar la función educadora que hasta ahora ha asumido la escuela. Me parece fundamental. Porque eso nos retrotrae a lo que ha comentado antes Rafa Mendía: el tema de las comunidades de aprendizaje, el concepto de ciudad educadora en sentido amplio, en sentido totalmente amplio. Es decir, la ciudad en su conjunto es educadora en todos sus niveles, y en ese ámbito de la ciudad hay un elemento que es la escuela, que es muy importante y hay que considerarlo. Y eso, siguiendo en esa línea de actuación, nos llevaría a cuestiones como la coordinación, la transversalidad... todo este tipo de elementos.

Yo no me he quedado con todo lo que has comentado sobre posibles líneas de actuación de la Administración, y yo cuando hablo de la Administración hablo en plan genérico. Has hablado de la Administración competente en materia de educación; hay otras administraciones, hay otros entornos.

Introduciría también elementos que en el ámbito de la convivencia pueden ser importantes, como son:

- Los criterios de cercanía. Estoy hablando de la creación de guetos escolares en muchos casos
- Temas como el espacio físico de la escuela. El espacio físico de la escuela es el mismo del siglo XIX. No sé, pero creo que hay elementos que habría que reconsiderar, como espacio de convivencia.
- El tema de la coordinación de las políticas de juventud, familia y escolaridad.
- El tema de la formación de las familias y los ciudadanos en sentido genérico.
- La introducción en la escuela de nuevas figuras. Hay una serie de situaciones que tienen que ver con lo social. Antes hemos hablado de las figuras que en su momento se introdujeron para cuestiones de salud mental, y hay otro tipo de circunstancias que también nos llevan a pensar que hay que introducir nuevas figuras relacionadas con lo sociocultural. O igual no hay que introducirlas pero hay que preverlas en otros espacios.
- Y una cuestión que también a mí particularmente me preocupa es el tema de la gobernabilidad que se está

Introducir en la escuela nuevas figuras relacionadas con lo sociocultural. O igual no hay que introducirlas pero hay que preverlas en otros espacios

M^a Asun Olano

Los de Infantil y Primaria estamos colaborando en la crianza, no en la educación, estamos ayudando a criar los niños. O sea, les cambiamos los pañales, les quitamos los mocos, les abrazamos cuando lloran... Eso es fundamental

O termina la Administración por darse cuenta de que no son 45 departamentos, sino una Administración al servicio de, y coordinada, o... Puede hundir muchas buenas prácticas

haciendo actualmente de lo extraescolar desde la escolarización. Es decir, ese espacio extraescolar, que hoy es muy importante; en ese espacio hay un imperativo escolar que condiciona extremadamente la percepción que el ciudadano tiene de lo que puede ser la educación, y que también habría que analizar.

Sin más.

Entonces, o somos conscientes de eso... Y no solamente eso; hay una cosa muy curiosa que se ha dado: los niños disruptivos que han crecido juntos, han llorado juntos y se han cambiado el chupete. Tenemos dos niños, uno que ha llegado el año pasado y otro que está con nosotros desde siempre. El que está desde siempre es mucho más fácil que esté dentro del aula, no lo rechazan; protestan, tal..., pero es como suyo, es como un callo que tú tienes pero es tuyo. En cambio, el que ha venido de fuera -quiero decirlo porque esto hay que tenerlo muy en cuenta cuando pasamos niños disruptivos de un sitio a otro, cuando decimos "A este niño mejor cambiarle de centro"-, al otro, no le aceptan como suyo, por mucho que lo intentamos: "Mira, un compañero". Lo de la crianza yo creo que es muy importante.

Y en cuanto a la Administración yo quería comentar una cosita. ¿Os acordáis cuando en la escuela decíamos: "No somos 32 unitarias, que somos un centro, que tenemos un proyecto, que tenemos un..."? Bueno, pues el Departamento no se lo ha creído; el Departamento de Educación sigue siendo 45 servicios, pero no se han creído que es "la Administración al servicio de". Pero claro, si tú estás llevando un proyecto de convivencia y te encuentras con que tienes que quitar todos los "adostokis" porque no hay sitio para ponerlos, porque el pequeño ensanchamiento que había en el pasillo lo van a cerrar para poner un aula de 15 metros cuadrados para hacer desdobles; cuando te encuentras con que esa sala donde tú reunías, hacías toda esa movida a nivel de barrio y traías tus asociaciones, porque quieres que el barrio de La Peña sea un barrio que eduque, y que además eduque en el autobús 56 y en el parque, y comías el coco y compartías una ilusión y resulta que ese local, donde se han hecho las jornadas, se va a reconvertir en un lugar para la APA y una clase para no sé que, y desaparece y no hay lugar de encuentro... Entonces, ¿qué estamos haciendo? Entonces, o termina la Administración por darse cuenta de que no son 45 departamentos, sino una Administración al servicio de, y coordinada, o... Porque luego pedimos coordinación al profesorado, coordinación con la Secundaria, coordinación... y ellos no se coordinan nunca. Y además cuando tú les dices: "Pero mira, hay un proyecto detrás". "¡Y a mí que me importa! Ésta es la ley, aquí mando yo y punto". Y eso es

muy fuerte. Y eso en las escuelas es día a día, o sea, día a día, día a día, y puede hundir muchos proyectos, y puede hundir muchas buenas prácticas.

Bueno, uniendo varios comentarios que he escuchado podríamos decir muchas cosas, pero uniendo un comentario de la persona de la AMPA, Imanol, cuando hablabas del paso de Primaria a Secundaria, del cambio que hay y hablando también del éxito escolar. Sabemos muchas cosas, están investigadas, están vistas, pero seguimos sin ponerlas en marcha porque hay una serie de decisiones tomadas y parece que esas decisiones son inamovibles. Por ejemplo, él ha comentado que los niños comienzan la ESO y todo se disgrega por completo, nadie se junta, las clases a veces ni son de 50 minutos, en algunos sitios son de 45 minutos, con lo cual el comienzo y el final es un visto y no visto; como máximo 50 minutos; sale el profesor; hay unos tiempos muertos en los que normalmente suele haber conflictos o puede haber conflictos, y llega el siguiente profesor con otra historia completamente diferente. Desde luego, trabajo cooperativo es muy difícil llevar en esas condiciones; trabajo interdisciplinar, intentar introducir todo lo que estamos comentando de lo interpersonal en esta vida diaria en este centro, cuando este profesor tiene solamente ese tiempo dedicado y tiene que llegar ahí corriendo... Y cuando se han intentado experiencias diferentes, que están llevadas a la práctica y están vistas como buenas, con buenísimos resultados, prácticamente después de llevar tres o cuatro años, por ejemplo, que el profesor de Matemáticas no solamente dé Matemáticas sino que dé Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Física y Química, etc., con lo cual va a estar con esos alumnos siete horas escolares, o el que dé Lengua que dé Lengua y tal, y eso se ha hecho y ha sido una buenísima práctica, no se puede llevar adelante porque nos topamos siempre con los problemas de si una persona se pone enferma, como es de Matemáticas, la persona que le viene a sustituir dice que él quiere solamente dar Matemáticas y que él no se va a meter en otra clase. Y como eso no se soluciona, de arriba no hay apoyo, se va a pique.

Y unía eso a lo que decía Alejandro: generar futuros deseables. Y para generar futuros deseables tenemos que saber, has dicho, ¿no?, tenemos que saber cómo hacerlo. Yo creo que tenemos bastantes vías, sabemos cómo se puede hacer, pero estamos continuamente... Bueno, intento ser muy positiva y fijarme en lo que avanzamos. Pero en este tema, por ejemplo, retomando lo que decía Mireia: ¿En las aulas, qué es lo que está cambiando para adecuarnos a las necesidades de este siglo XXI? Pues, en las aulas de Secundaria, en general -y no quiero generalizar porque, seguramente, si voy a vuestro instituto veré muchísimas cosas- pero en general ha cambiado poquísimo. Yo sigo entrando en

Blanca Kerejeta

Sabemos muchas cosas, están investigadas, están vistas, pero seguimos sin ponerlas en marcha porque hay una serie de decisiones tomadas y parece que esas decisiones son inamovibles. Por ejemplo, en el paso de Primaria a Secundaria

¿En las aulas, qué es lo que está cambiando para adecuarnos a las necesidades de este

siglo XXI? Yo sigo entrando en aulas y sigo viendo todas las sillas mirando hacia allí, nada en las paredes y la clase magistral como única clase, cuando sabemos que tenemos otras opciones que han sido mucho más positivas

El reto del cambio metodológico en las aulas

Julián González

A veces -por muchos planes de prevención que tengas y por muchos alumnos con

aulas y sigo viendo todas las sillas mirando hacia allí, nada en las paredes y la clase magistral como única clase, cuando sabemos que tenemos otras opciones que han sido mucho más positivas para diferentes cosas, tanto para aumentar el éxito escolar como para aumentar la motivación y el esfuerzo de los alumnos, pero también para que el profesor se sienta muchísimo mejor. ¿Qué nos ocurre? Llegamos a algo que también se ha dicho: los profesores nos dicen que no saben hacerlo, los profesores, sobre todo de Secundaria, no saben hacerlo.

Entonces, como propuesta pediría: tenemos que conjugar muy bien, porque esto de que les cojamos a los profesores 10 horas de formación y luego se les deje, sin unirlo con un modelaje tipo plan piloto como este año, en el que había unas acciones, iban a su centro, las iban realizando, en cualquier momento tenían ayuda, y además volvían con lo que habían hecho, se revisaba todo y se formaba la siguiente... Si no hacemos también a nivel metodológico y a nivel de trabajo en el aula algún plan de ese tipo, las aulas continuarán de esa manera y desde luego no estaremos respondiendo ni a las necesidades que tienen los alumnos ni a los intereses que tiene la sociedad, ni respondiendo al éxito escolar. Y por supuesto la convivencia a lo mejor mejora algo porque se están haciendo cosas, pero cuando decía Alfonso que no había habido cambios en el aula. Había habido cambios positivos, pero no había habido cambios reales en el aula. Hace cinco años o cuatro que hicisteis el estudio y sigue sin haberlos. Estamos en este momento y sigue sin haberlos. Ese instituto ha hecho su plan de Calidad, tiene su Kalitate Hezkuntzan, que al final es un poco la gestión del propio centro, pero no lo que está ocurriendo en el aula. Ahí es el reto, el siguiente reto. Al menos es lo que estamos viendo los asesores y asesoras del Berritzegune de Ordizia.

Me imagino que a lo mejor estáis de acuerdo.

Yo soy Julián González. Trabajo en el Colegio Ave María, aquí en Bilbao. Partiendo de lo que estabais comentando, sabiendo que el problema al que nos enfrentamos, ya lo habéis dicho, es un tema global y que todos compartimos, y que los profesores somos las personas que tenemos que llevar adelante estos retos -en este caso concreto, el tema educativo-, sí que es verdad que yo a nivel de Administración, primero Administración Educativa y luego a nivel de Administración General, echaría en falta un par de cosillas.

La primera: Yo sé que la Administración tiene que lidiar a veces con muchos toros y tiene que buscar los equilibrios con familias, con los intereses del profesorado, con los derechos de los alumnos, etc. Pero cuando ocurren los conflictos, y los conflictos

ocurren y, a veces -por muchos planes de prevención que tengas y por muchos alumnos con éxito que puedas tener, los conflictos ocurren-, y a veces no están canalizados y salen de una manera no muy adecuada, con elementos que pueden ser de violencia o de agresiones, ocurre también que muchas veces como escuela no estamos preparados y no tenemos manera de resolverlos. No porque sean unos conflictos de la escuela, sino porque esos conflictos se dan en la escuela, porque ahí es donde están pasando la mayoría del tiempo nuestros hijos y nuestros alumnos. Yo, muchas veces, echaba en falta una seguridad al profesorado. Cuando hay un conflicto y empieza a tomar un cariz judicial, y, por desgracia, desde hace unos años éste es un tema que va a más, por lo menos en lo que conozco, yo la sensación que tengo -lo he vivido en mi centro y lo he visto también en algún otro centro- es que a nivel de Administración Educativa necesitaríamos una seguridad, una seguridad, que no una impunidad, -que no se me entienda mal-, e independientemente además de la red educativa en la que uno trabaje. Yo soy de la privada concertada. Y ante estos temas, ante la dimensión judicial que está tomando la manera de resolver los conflictos, yo sí veo que a nivel de Administración podría haber un apoyo formativo a los equipos directivos en lo que son las responsabilidades judiciales y civiles que tienes cuando asumes un cargo de dirección, una asesoría legal, efectiva, cuando te toca llegar a un juzgado, por ejemplo. Y digo esto porque también es, de alguna manera, triste tener que llegar a vías judiciales por un conflicto escolar. La pena es que estas cosas no se atajaran antes y no pudieran estar activas o disponibles, o que fueran un poco más efectivas, unas mediaciones; que no sé quién tendría que ser la figura que tendría que hacerlas. Eso en cuanto a lo que yo diría para la Administración Educativa.

Y en cuanto a los centros -qué podríamos mejorar o modificar-, yo parto de la idea de que los centros, todos los centros educativos tenemos un proyecto, estamos ahí por algo, queremos conseguir algo. Para ser educador tienes que estar muy vocacionado, y más en estos tiempos que vivimos. Entonces, si no te crees lo que estás haciendo y no intentas establecer una relación de respeto con las personas que tienes enfrente en el aula, y estás entablando con ellos una relación entre personas, tú desde el mundo adulto y él o ella desde su infancia o desde su juventud, pues es muy difícil, ¿no? Y es verdad que, como decía Candi, últimamente tenemos muchos retos y tenemos que disparar a muchos sitios, y al final eso te dispersa de lo que es verdaderamente lo importante. Y eso... cada centro tiene que decir qué es lo importante, en qué tiene que apostar. Pero sí que es verdad que tendríamos que ser más efectivos y estos temas de la convivencia tendríamos que llevarlos de una manera más sistemática, ser capaces de evaluarlos y poder corregir y poder ir, encarrilando, de alguna

éxito que puedas tener, los conflictos ocurren- y a veces no están canalizados. En esas ocasiones se echa en falta un apoyo, una seguridad al profesorado por parte de la Administración

Cada centro tiene que apostar. Ser capaz de sistematizar, evaluar, corregir, encarrilar... los temas de convivencia

Nile Arroita

El protocolo de actuación ante los casos de maltrato, tras dos años de puesta en práctica

No estamos viendo lo que hay, no porque no queramos verlo, sino porque para esto también hace falta formación, sensibilización y conciencia

Los espacios rojos son los comedores escolares, los

manera encarrilando las acciones que vas desarrollando y que son positivas, y las demás ir dejándolas aparte.

Yo soy Nile Arroita, estoy en el Servicio de Inspección de Educación. Hace dos cursos y medio más o menos -pero la experiencia sistematizada basada en datos, formalizada, es de dos cursos-, pusimos en marcha una medida, que era un protocolo de actuación ante los casos de maltrato. Lo que Neli ha comentado al principio.

Este protocolo nació de una necesidad de dar respuesta paliativa a situaciones que se estaban dando y que nos cogieron un poco despistados, pensando que en nuestros centros no se producían. La segunda versión de este protocolo, que supongo que se va a presentar pronto a los centros educativos, tiene otro componente menos paliativo -que creemos que ya está bastante cubierto-, más preventivo, y recoge un poco las aportaciones que el Ararteko, la Fiscalía de Menores, los centros, los asesores de los Berritzegunes, etc., han ido haciendo; la experiencia que se ha acumulado.

Todavía hemos gestionado poco, y nuestra primera preocupación cuando vemos los datos -no sé si es una preocupación un poco paranoica- es que nosotros sabemos que en nuestros centros se producen más casos de maltrato -me estoy centrando mucho en el título de la convocatoria- entre iguales que los que nosotros realmente gestionamos, o nos llegan, o conocemos, o nos enteramos. Por ejemplo, a 30 de abril de este curso [Curso 2006-2007], para que nos hagamos una idea, nosotros habíamos gestionado en la Inspección 109 casos de maltrato entre iguales, de los cuales, en 70 ó 71 la Inspección de Educación había marcado la casilla de: "Sí, estamos ante un maltrato entre iguales", además con todos los integrantes de gravedad, esto es, intencionalidad, abuso de poder, continuidad en el tiempo, etc., etc. Estos 70 casos, en su gran mayoría, han sido informados a la Administración Educativa a través de los padres, las familias e incluso educadores de tiempo libre, organismos que están fuera de la comunidad educativa. Entonces, nuestra primera preocupación es qué podemos hacer para que todos, los profesores y los administradores, los inspectores, los Berritzegunes, tengamos mejor puestas las gafas de ver el maltrato. Nuestra primera preocupación es que no estamos viendo lo que hay; no estamos viendo lo que hay, no porque no queramos verlo, sino porque para esto también hace falta formación, sensibilización y conciencia.

Y después hay otra gran preocupación, que los directores repiten y repiten -y yo en esto soy autocrítica con la Administración, a la que pertenezco-, que es que los espacios rojos son los comedores escolares, los autobuses y los patios; espacios rojos que se diferencian en Secundaria y en Primaria, pero, bueno, más o

menos, por dar una visión global. Yo quiero recoger la preocupación de los directores que han hablado aquí de que no estamos dando respuestas educativas en los comedores, no estamos dando respuestas educativas en los autobuses, en los transportes escolares, y no estamos dando respuestas educativas en los patios. Estamos dando respuestas de pura, simple y llana vigilancia: que no se pierdan, que no se me caigan, que no se queden en las paradas y que coman. Yo creo que eso los directores ya nos lo han explicado muchas veces, y ahí sí me gustaría mucho ver que nuestro propio Departamento de Educación está avanzando en eso, que sé que es un tema que se está estudiando mucho y al que se le están dando muchas vueltas y, bueno, me gustaría que se concretara. Nuestra expectativa está ahí.

Luego, nosotros lo que vemos es que cuando un centro se enfrenta a una situación de estas, como comentaba aquí el compañero, llega un punto en el que a veces, solamente a veces, tratamos con alumnos, agresores o agredidos, que han roto algún vínculo. Fundamentalmente suele estar roto el vínculo escolar, el académico, el curricular. Suele estar roto desde hace mucho, y entonces la pregunta es: ¿cómo ha aguantado hasta ahora para reventar? Pero también suelen estar rotos los vínculos sociales, porque a veces se pertenece a familias desestructuradas y han vivido situaciones familiares muy complicadas y muy difíciles de superar, tanto por parte de los alumnos agresores como de los agredidos; y también se han roto vínculos psicológicos. Y cuando digo "roto vínculos psicológicos", me refiero a que se ha roto una evolución psicológica en mínimos saludables. Y ahí siempre nos damos -y con esto recojo lo que Rafa decía al principio de la mañana- con que la atención psicológica es algo que debe ser de lujo en este país, porque no se encuentra. Y además es algo voluntario donde "si mi amatxu me quiere llevar y tiene capacidad para llevarme a la atención psicológica...", que ésta es otra. Cuando hablamos de familias desestructuradas, que no lo ven claro, que viven la atención psicológica como otra agresión más, el resultado es que esto no se da. Entonces, yo tengo un poco de miedo de que lo psicológico, la necesidad que tienen estos chavales de ayuda para recomponer su itinerario personal de manera saludable, tanto los agresores como los chavales agredidos, quede en manos de los centros otra vez, quede en manos de las figuras que tenemos en los centros, que son los consultores y los orientadores, que no pueden asumir esta función. No sé cuál tendría que ser el órgano de coordinación donde el aparato educativo, el sanitario y el social tuvieran un sitio donde planificar, donde pensar, donde evaluar, donde criticarse y donde generar políticas conjuntas, porque si no los centros no pueden dar respuestas realmente globales u holísticas -como se llamaba antes- a los conflictos que tienen entre manos.

**autobuses y los patios.
No estamos dando
respuestas educativas
en esos espacios**

**¿Cómo
recomponer
los vínculos
psicológicos cuando
se han roto? ¿Quién/
quiénes pueden o
deben hacerlo?**

Konrado Mugertza

La participación es la clave. Pero la participación, ponerla en práctica de verdad, es una auténtica revolución; es difícil, exige valentía y desde luego exige asumir riesgos

Me refiero, naturalmente, a toda la comunidad escolar, a las familias, etc., pero sobre todo me refiero a los jóvenes que están en los centros

Tenemos modelos que funcionan, como las comunidades de aprendizaje, comunidades abiertas en las que la participación, el diálogo, son la base de todo.

Me he ido de lo muy particular a lo general.

Yo creo, desde luego, que la Administración tiene que hacer mucho y puede hacer mucho, pero me gustaría decir un par de cosas porque creo que se puede hacer más a pie de obra. En lo que es la convivencia, en trabajar por la buena convivencia creo que se puede hacer más en lo que es el centro, a nivel de los centros, a pie de obra. Y tomaría como lema esa idea de que "más vale una mala decisión tomada entre muchos o entre todos, que una buena tomada por unos pocos". Y vuelvo a lo que decía antes, porque no quería dejar de enfatizar en el aspecto de la participación.

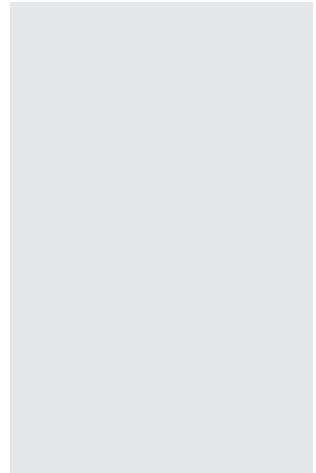
Desde luego, creo que la participación es la clave en esto. Pero la participación, ponerla en práctica de verdad, es una auténtica revolución; es difícil, exige valentía y desde luego exige asumir riesgos. Pero se puede hacer, y tenemos modelos que nos enseñan; tenemos buenos modelos de participación y vemos que se hace. Sin duda, yo, desde que estoy en el Consejo Escolar de Euskadi, es algo que aprecio más también, he reflexionado más sobre el tema y creo que es auténticamente una de las claves.

Antes decía que de alguna manera se corre el riesgo de infantilizar a nuestros adolescentes. Porque sí les damos discursos pero no les damos verdadera participación; no les damos participación, en general, en lo que es el diseño organizacional, del sistema, de la escuela... en tantas y tantas cosas, en la toma de decisiones o en la gestión, o luego en la asunción de responsabilidades; ahí sí que les queremos dar participación y, sin embargo, falta muchas veces todo lo previo. Y en la evaluación... Entonces, es preciso arriesgar y es preciso pensar en modelos que den participación. Me refiero, naturalmente, a toda la comunidad escolar, a las familias, etc., pero sobre todo me refiero a los jóvenes que están en los centros.

Recuerdo un comentario que hacía un gurú mundial de estos del pensamiento sistémico. Decía que tendríamos que darles el derecho a voto a los jóvenes por lo menos a los 14 años, porque, si no, les seguiremos pidiendo que se impliquen, que asuman responsabilidades, pero, como decía antes, falla todo lo demás. Efectivamente, eso puede ser una apuesta que habría que valorar, pero, con todo, está claro que sería arriesgada y no sé si hay que irse hasta esos extremos. Pero esa reflexión hay que hacerla. Y, como decía, hay buenos modelos: se ha hablado algo de las comunidades de aprendizaje, que, al parecer, son también muy mejorables y hay otros modelos en el mundo. Pero las comunidades de aprendizaje, esas comunidades abiertas en las que la participación, el diálogo, son la base de todo, está demostrado. Tenemos modelos que funcionan, tenemos las soluciones para

algunos de estos problemas, y tenemos modelos que funcionan bastante bien (la escuela de Zamakola). Son ejemplos que nos demuestran que se pueden hacer cosas y que funcionan y podemos ver resultados.

Y quería terminar diciendo que, por lo que sé también, las reflexiones que lleva el Departamento de cara a presentar pronto los nuevos programas de Innovación creo que van bien encaminadas, en el sentido de que se está contemplando en el mismo bloque de la escuela de calidad, no solamente los aspectos, vamos a decir, de la gestión en todos sus ámbitos, de la gestión de calidad, de los sistemas de calidad, del liderazgo, sino también, en el mismo bloque, lo que es la convivencia, lo que es la educación para la convivencia y la paz, y lo que son modelos que funcionan, como decía, como son las comunidades de aprendizaje.



Moderador

Hasta ahora nos hemos movido en el terreno de la prevención, que sin duda es el más importante desde un punto de vista educativo. Ahora estaba previsto, de acuerdo con el programa, empezar a tratar ya, específicamente, cómo abordar las situaciones de conflicto, bien desde el centro o desde el propio sistema educativo, bien, en casos graves, desde el sistema judicial. Ésas serán las dos intervenciones próximas.

Blanca Kerejeta, hor eskerrean dagoena, arlo honetako arduraduna da Ordiziako Berritzegunean, eta nik uste dut esperientzi handiko pertsona bullying-a edo tratu txarren kasotan. Gaurko azalpenerako prestatu ditu: alde batetik holako transparentzi batzuk, hor banatu direnak, eta baita ere testu bat, 21 orrialdeko testu trinko bat, gero, ziuraski, argitaratzeko orduan nahiko interesgarria izango dena.

Y en segundo lugar Edurne Uranga, que está aquí a la derecha, que es Juez de Menores de Gipuzkoa y como tal ha tenido que intervenir en casos de acoso graves o, al menos, de muy graves consecuencias y de difícil gestión, y que planteará el segundo de los temas previstos de acuerdo con el programa.

Y seguiremos también el mismo procedimiento. Primero harán ellas la doble exposición y luego abriremos el turno de intervenciones.

ACTUACIONES ANTE EL MALTRATO ESCOLAR

(Nola jardun jazarpenera edo tratatu txarrak gertatzen direnean)

Blanca Kerejeta

- Blanca Kerejetak —Ordiziako Berritzeguneko bizikidetasunerako aholkularia da bera— honako gai hau azaldu du: eskolaren testuinguruan nola aurre egin behar zaien ikasleen arteko tratatu txar edo jazarpenera kasuei, nola erantzun behar zaien.

Aurreko hitzaldietan, ikuspegia batik bat prebentziokoa izan da. Hitzaldi honetan, aldiz, ez da prebentzioa aipatzen, jazarpenera esku hartzea baizik, baina horren alderdi hezitzailea inoiz begi-bistatik galdu gabe. Bullying kasuek ere eskaintzen dute hezteko aukera bat.

Zeintzuk dira indarkeriaren osagaiak eta funtzioak? Eskolan zer aliatu aurkitzen ditu (zigorrik eza, minimizatzea, isilean gordetzeko azpilana...)? Ikasle batzuek zergatik erabiltzen dute indarkeria? Zer ezaugarri eta zer ondorio ditu jazarpenera? Nolakoak dira jazarpenera-egileak...? Baina, batik bat, hezkuntza arloan indarkeriari nola erantzun diezaiokegu edo erantzun behar diogu?, gure eskoletan zer aldatu behar dugu eskola jazarpenera aurre egiteko? Gai horiek guztiak aztertu dira hitzaldi horretan, hurbilketa zehatzak edo ez hain zehatzak eginez.

Hemen azalpenak eskaintzen dira, ikuspegiak, azaltzeko teoriak, hainbat herrialdetan burutu diren partaidetza-programen aipamenak, esku hartzeko irizpideak, metodo edo material zehatzak aipamenak...

Blancaren ustez, ikastetxe guztietan “eusteko uhalak” izan behar dituzte:

1. Denentzako bizikidetasun ona eta baketsua eskainiko duen inguru orokorra.
2. Bullying-aren kontrako proiektua, hezkuntza-erkidego osoarekin adostua.
3. Neurri zehatzak, jazarpenera edo tratatu txarra gertatzen denerako jarduerak zehatzak.

Eta azken zatian, koadro batzuk eman ditu, laburpen moduan, baita gaiari buruzko oinarritzko bibliografia ere.

INTRODUCCIÓN

Llamamos bullying a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma **repetida y mantenida en el tiempo**, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención **de humillar** y someter **abusivamente** a una víctima **indefensa** por parte de un **abusón o un grupo de ellos/as**, a través de agresiones físicas, verbales, psicológicas y/o sociales con resultado de **victimización psicológica y rechazo grupal**. (Avilés, 2006:82)

A qué llamamos
“bullying”

La intervención rápida tiene que ver mucho con la formación del claustro y con las decisiones que sobre el tema se hayan tomado

Reivindicar la oportunidad educativa que nos ofrecen los casos de bullying

A veces son conductas abiertas y visibles, pero muchas veces también se dan de forma encubierta, especialmente las formas indirectas, lo que las hace más difícil de detectar, difíciles de diagnosticar y de intervenir.

En las formas directas la víctima sabe quién le perjudica, mientras que en las indirectas el agresor/a puede quedar en la sombra y puede llevar un tiempo el descubrirlo.

¿La intervención de los adultos suele darse tarde? Es difícil generalizar. Desde nuestra práctica en los casos en los que se nos ha pedido asesoramiento y ayuda puedo decir que se vislumbra un cambio importante, hoy en día los casos vienen del centro por propia alarma del profesorado.

La intervención rápida tiene que ver mucho con la formación del claustro, de la dirección o del orientador-a/, consultor-a, y con las decisiones que sobre el tema se hayan tomado. Lo que todos/as tenemos claro es que la intervención tardía agrava la situación al haberse tejido una tela de araña en torno al alumno/a acosado, las actitudes del alumnado se han interiorizado, las relaciones están muy dañadas y en ocasiones se hace ver a dicho alumno/a acosado como el culpable de dicha situación: *"Es ella la que provoca", "No se sabe defender, en su casa le tienen muy protegido", "Es conflictivo", "Le viene de familia", "No tiene amigos/as porque nunca ha salido", "Su madre está obsesionada con el tema"...*

En alguna ocasión, detrás de esta tardanza en la respuesta se esconde **el miedo a actuar, la inseguridad sobre cómo hacerlo, la falta de formación del profesorado y la falta de organización del centro y de compromisos para resolver o comenzar un camino de regeneración de las relaciones dañadas.** Todo esto supone tiempo, esfuerzo importante de un grupo de personas, organización, disponer de estrategias y recursos y trabajar relaciones, empatía, actitudes, derechos... con los protagonistas principales pero además con los demás integrantes de la escuela, así como el trabajo con las familias.

A veces se minimiza el caso, se actúa de una manera muy individualista, sin compartir con la dirección, el equipo de orientación, etc. En algunas ocasiones se interviene únicamente sobre las partes implicadas: agresores y víctima, derivándose a otros profesionales (psicólogos, psiquiatras...) el trabajo en torno al mismo.

Desde Convivencia reivindicamos la oportunidad educativa que nos ofrecen estos casos de hablar del tema, trabajar la empatía, las actitudes pro-sociales, nuestra propia responsabilidad ante el acoso, las características del maltrato, los derechos hu-

manos y nuestros deberes..., pero sobre todo para poner límites a conductas nefastas para todos/as y aceptar que tienen unas consecuencias y que nos exigen compromisos. Es en el grupo dónde se produce el maltrato y es en el propio grupo dónde hay que encontrar la solución.

Para ello, la formación de los profesionales del propio centro será importante, así como crear un equipo de intervención (Protocolo taldea) que actúe desde una perspectiva no culpabilizadora y que resuelva las situaciones de maltrato desde un punto de vista ecológico de las relaciones interpersonales.

- **Tipos, componentes y funciones de la violencia.**

El acoso entre escolares, problema que tanto preocupa, **tiene características similares a determinadas manifestaciones violentas que se dan entre adultos, como el acoso en el trabajo y la violencia de género.** En los tres casos, **cada uno con sus características**, la violencia es utilizada por los agresores como una **forma destructiva de demostrar su poder**, sobre una víctima que no puede defenderse, y que generalmente perciben como indefensa por parte del sistema social en cuyo contexto se produce el acoso. Por eso, **la impunidad, la minimización y la conspiración del silencio** que ha rodeado y todavía rodea a estos tres tipos de violencia se convierten en sus principales aliados.

La violencia no es un problema aislado y puntual, es un problema con hondas raíces estructurales, por lo que las soluciones a cualquier tipo de violencia, también la violencia escolar, requerirán esfuerzos de toda la sociedad en general, y en nuestro caso de toda la comunidad escolar.

De acuerdo con el Seminario de Educación para la Paz (1994:16), la violencia se puede entender como *“una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...)”*. *La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o de instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad”*.

Desde la escuela tenemos un compromiso especial para luchar contra todo tipo de violencia, mediante **la prevención de los actos violentos** (apoyando la presencia del mayor número de factores positivos o preventivos y disminuyendo o neutralizando los factores negativos) **y la intervención** cuando sea necesario, no dejando que el tiempo pase sin hacer nada, no dando a entender que existe impunidad, que no nos importa o que no se

La impunidad, la minimización y la conspiración del silencio se convierten en sus principales aliados

Desde la escuela tenemos un compromiso especial para luchar contra todo tipo de violencia, mediante la prevención y la intervención. Pero

siempre respetando
que estamos en
contextos educativos

La violencia puede
ser utilizada para
responder a funciones
psicológicas y sociales
como la integración en
el grupo de referencia

puede hacer nada. **Pero siempre respetando que estamos en contextos educativos** y queremos (en principio) que todos los alumnos/as salgan beneficiados y hayan obtenido un aprendizaje para una vida mejor para todos/as, se respeten los derechos básicos de todos/as, el alumnado pueda venir tranquilo al centro escolar porque no tiene miedo de que le vaya a ocurrir nada, y se pueda aprender. Estos derechos, no debemos olvidar, conllevan también deberes para todos/as.

- **¿Por qué utilizan algunos alumnos/as la violencia?**

La violencia **puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales** cuando no se dispone de otros recursos más positivos para ello. Entre las funciones cabe destacar:

1.- Integración en el grupo de referencia (siguiendo las presiones de dicho grupo a ejercer la violencia. Entender los mecanismos del grupo que activan o mantienen los procesos de acoso va a ser fundamental):

- **Quien agrede domina y maneja a otros miembros**, su influencia se instala en el grupo e impide la reacción de la víctima. Esto lo consigue por el contagio social.
- **Quien agrede se cuida de que la víctima quede sometida**. En algunos agresores/as, los intentos de reacción de las víctimas acrecientan y agudizan la crueldad de sus ataques.
- **Algunos de los espectadores prefieren estar al lado del más fuerte.**
- **Otros no hablan por miedo a ser tildados de chivatos.**
- **El grupo justifica** lo que pasa con argumentos culpabilizadores hacia la víctima y con argumentos exculpatorios hacia el agresor.
- **Quien sufre el maltrato algunas veces se culpabiliza**, sobre todo después de mucho tiempo la víctima termina mirándose a sí misma, intentando encontrar una explicación a lo que le sucede.

2.- Resolver conflictos de intereses o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social (cuando se carece de habilidades alternativas para conseguirlo de otra forma).

3.- Demostrar que se ha dejado de ser un niño (llevando a la práctica conductas de riesgo o prohibidas por los adultos).

4.- Afirmar la propia identidad (cuando el valor se ha asociado a la fuerza, al control absoluto o el sometimiento de los de-

más, como suelen transmitir a veces los estereotipos sexistas masculinos).

Por ello, para prevenir la violencia es necesario **proporcionar recursos positivos y eficaces** con los que poder dar respuesta a dichas funciones sin recurrir a la violencia.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que en **la violencia se incluyen diferentes componentes: 1) el componente cognitivo 2) el componente afectivo o evaluativo 3) el componente conductual.**

- **¿Podemos responder a la violencia desde un marco educativo?**

Galtung (1998) plantea un interesante enfoque para organizar la actuación educativa de prevención de la violencia en sus distintas manifestaciones. *Para responder a la violencia directa habría que llevar a cabo un proceso de **reconstrucción o reparación**; para atender a las partes directamente implicadas en el conflicto se debería trabajar con el **enfoque de la reconciliación**, y para abordar el conflicto estructural subyacente habría que utilizar **la estrategia de la resolución de conflictos**.* Presentado como un triángulo similar al utilizado para sintetizar la noción de violencia, propone lo siguiente:



- **Reparación:** Todo conflicto educativo que curse o haya cursado con violencia exigirá, para su adecuada atención educativa, algún tipo de reparación. Ésta consiste en una intervención reparadora de los daños infligidos en distintos niveles.
- **Reconciliación:** Galtung (1998:77) define la reconciliación diciendo que es igual a "cierre más curación". Cierre, en el sentido que no se reabran las hostilidades; y curación, en el sentido de que las personas puedan ser rehabilitadas. **También la reconciliación se proyecta al futuro**, en el sentido de que abre una trayectoria distinta en la relación.

Un interesante enfoque para organizar la actuación educativa de prevención de la violencia en sus distintas manifestaciones:

- reparación;
- reconciliación;
- resolución.

- **Resolución:** La resolución es la superación de la violencia estructural. Los procedimientos de resolución propios de este marco actúan profundizando en la democracia, tratando de resolver y superar sus contradicciones mediante la transformación creativa y no violenta de los conflictos.

Se puede llegar a la negociación si las partes han tomado conciencia de su interdependencia y si tienen voluntad de hacerlo. En esencia, la negociación consiste en que las partes tomen conciencia de que es imposible imponer a la otra parte su voluntad, por lo que deben colaborar y cooperar para alcanzar soluciones duraderas.

- **El acoso escolar como expresión del modelo dominio-sumisión.**

Definición de acoso escolar, intimidación o bullying:

"Un alumno/a es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o varios de ellos/as".
(D. Olweus)

Olweus nos indica que una acción negativa se produce cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hierde o incomoda a otra persona. También se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo poner motes, tomar el pelo, amenazas, burlas... Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. Es posible llevar acciones negativas sin contacto físico, por ejemplo mediante muecas, gestos, excluyendo a alguien...

Características del acoso:

El acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras formas de conductas violentas que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento. Este tipo de violencia se produce en todo el mundo, en todo tipo de escuelas y es tan antigua como la historia de las mismas escuelas. Sus características son:

- 1.- **DESEQUILIBRIO DE PODER:** El acoso se produce en **una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima**, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado por un grupo que le apoya, le sigue en su conducta violenta, mientras que la víctima está indefensa.
- 2.- **INTENCIONALIDAD/REPETICIÓN:** **Se repite y prolonga durante cierto tiempo**, con el riesgo de hacerse cada vez más grave.

El acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras formas de conductas violentas que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer. Tiene sus propias características: desequilibrio de poder, intencionalidad, indefensión...

3.- **INDEFENSIÓN/PERSONALIZACIÓN:** Se mantiene, debido a la ignorancia y pasividad de las personas que rodean a los agresores y víctimas sin intervenir directamente.

4.- Puede implicar no sólo **agresiones físicas** (golpes, empujones...) sino **de tipo social** (exclusión...), de **tipo verbal** (motes, insultos...), de **tipo psicológico** (risas, gestos...), abuso sexual, y en los últimos tiempos utilizando las nuevas tecnologías (cyberbullying...).

• **ALGUNAS CLAVES IMPORTANTES PARA SU ERRADICACIÓN:**

Algunas de estas claves se pueden detectar en la propia definición del acoso.

1.- **Hay que intervenir a la primera señal**, para que la violencia no se agrave, no se convierta en hábito de las relaciones entre los iguales, siendo además más fácil poder enfrentarse a ella.

2.- **Hay que trabajar la amistad y la integración** de todos/as como prevención. Hay que trabajar para que todos los alumnos tengan amigos en la escuela, dentro de su grupo de referencia. Hay que trabajar la aceptación de las diferencias, la solidaridad, el apoyo y la interdependencia, la empatía...

3.- **Existen tres papeles que hay que prevenir, interviniendo toda la comunidad educativa:** el de agresor, el de víctima y el de espectador que mira impasible y no hace nada. **Si la prevención no ha sido suficiente** y surge el acoso, **habrá que intervenir con cada uno de ellos.**

4.- **Enseñar a condenar la violencia.** Tenemos que promover actitudes de condena de la violencia de cualquier tipo, que no se queden impasibles ante acciones que ocurren ante sus ojos y son permitidas porque no se hace nada. Para ello, Olweus nos propone que se trabaje la intimidación, el acoso en las clases, que los alumnos sepan bien diferenciar las situaciones, que sepan ponerse en el lugar del otro y que no se queden impasibles pues esto nos hace partícipes del propio acoso.

Los verdaderos protagonistas para buscar una salida al bullying son el propio alumnado, porque ellos son también los principales receptores de sus consecuencias. **Los alumnos/as deben formar parte de la solución al maltrato** y deben pilotar su resolución, estamos convencidos de ello, hay muestras prácticas de que esto es posible: la red de alumnos ayudantes que está en marcha en varios institutos de la Comunidad de Madrid o en diversas escuelas de Secundaria europeas son buena muestra de ello.

Hay que intervenir a la primera señal

Los alumnos/as deben formar parte de la solución al maltrato y deben pilotar su resolución

5.- Trabajar normas de aula y de centro en torno al acoso.

Olweus propone tres normas básicas a trabajar con los alumnos/as como punto de partida para dialogar y consensuar el tema de la intimidación en las aulas:

- **No intimidaremos a otros alumnos/as.**
 - **Intentaremos ayudar a los que sufren agresiones.**
 - **Nos esforzaremos en integrar a los alumnos que se aíslan con facilidad.**
- **¿Por qué se produce el acoso?**

Las condiciones que nos pueden conducir a él pueden ser múltiples y muy complejas. *No hay una sola causa, sino una suma de condiciones que incrementan el riesgo*, sobre todo si hay ausencia de condiciones o factores protectores suficientes como para contrarrestar los factores de riesgo.

Factores de riesgo	Factores protectores
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exclusión social.</i> • <i>Clima escolar enrarecido, no cuidado.</i> • <i>Falta de identificación con el centro.</i> • <i>Falta de límites.</i> • <i>No se trabajan, ni vinculan las relaciones positivas.</i> • <i>El alumno no siente que se le tiene en cuenta.</i> • <i>Exposición a la violencia a través de los medios de comunicación.</i> • <i>Integración en grupos de iguales de orientación negativa.</i> • <i>Justificación de la violencia.</i> • <i>No colaboración entre la familia-escuela.</i> • <i>Tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones.</i> • <i>La insuficiencia de la respuesta al acoso escolar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Integración social, amistad.</i> • <i>Buen clima escolar.</i> • <i>Trabajar las conductas pro-sociales con todo el alumnado.</i> • <i>Sentimiento de ser valorado.</i> • <i>Identificación afectiva con el centro.</i> • <i>Normas anti-bullying.</i> • <i>Enseñar a condenar la violencia través de un trabajo sistemático.</i> • <i>Grupos de pertenencia constructivos.</i> • <i>Tolerancia 0 ante la violencia.</i> • <i>Colaboración familia- escuela.</i> • <i>Adultos atentos y disponibles, que tienen recursos y estrategias para actuar adecuadamente.</i> • <i>Interdependencia positiva</i>

Hay que conseguir un consenso amplio en torno al tema, que una las energías de los claustros, las familias y del resto de la comunidad

Si queremos verdaderamente responder previniendo el acoso escolar, debemos **aumentar los recursos personales y factores de protección**, pues son las grandes metas de una convivencia positiva y ética, y estar atentos a los factores negativos que siempre van a estar ahí, e intentar neutralizarlos con actuaciones educativas. Pero a la vez, hay que conseguir un consenso amplio en torno al tema, que una las energías de los claustros, las familias y

del resto de la comunidad. Con ello construiremos comunidades escolares con culturas, políticas y prácticas diferentes.

- **¿Qué consecuencias tiene el acoso?**

Como sucede con otras formas de violencia, el acoso entre escolares puede dañar a todas las personas que conviven con él:

- **En la víctima:**

Produce miedo, inseguridad y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en sí mismo y en los demás.

- **En el agresor/a:**

Aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía, incrementándose la identificación con el modelo de dominio-sumisión.

- **En las personas que conviven con ella sin hacer nada.**

Contribuye a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los demás, el miedo a poder ser víctima de una agresión, reducción de la empatía...

- **En el conjunto de la comunidad escolar:**

La violencia y el acoso escolar produce miedo, sufrimiento, provoca tensiones, enfrentamientos... pudiendo escalar el conflicto y teniendo graves consecuencias para todos/as. Pero además dicha violencia supone la antítesis de los valores de respeto, igualdad, paz, derechos de todos/as que se identifican como básicos de un entorno escolar.

- **¿Cómo son las personas que acosan y cómo prevenir sus problemas?**

Es importante que nos pongamos a pensar qué hay debajo del acoso, pues esto nos dará las pistas del trabajo a realizar con el agresor/a. El acosador necesita ayuda personalizada. Algunos indicadores de observación:

1. **Acentuada tendencia a abusar de su fuerza, y mayor identificación con el modelo de dominio-sumisión.** Justifican la violencia, son más intolerantes con los demás, con los diferentes.
2. **Dificultades para ponerse en el lugar de los demás y falta de empatía.** Su razonamiento moral es a veces más primitivo que el de sus compañeros/as ("hacer a los demás lo que te hacen a ti, o crees que te hacen a ti").
3. **Dificultades para cumplir normas y malas relaciones con el profesorado y otras figuras de autoridad.**

El acoso entre escolares puede dañar a todas las personas que conviven con él

El acosador necesita ayuda, límites claros, actuaciones educativas que le ayuden a desarrollar su empatía, sus razonamientos morales...

Las características que incrementan el riesgo de ser elegido/a víctima del acoso no deben ser consideradas como meros problemas individuales

4. **Fuerte identificación con una serie de conceptos, como los de chivato y cobarde**, que utilizan para justificarlo y mantener la ley del silencio.
5. **Baja tolerancia a la frustración y escasas habilidades alternativas a la resolución de los conflictos.**
6. **Ausencia de sentimiento de culpabilidad.**
7. **Utilizar el acoso como forma de obtener poder, protagonismo y compensar otras carencias.**
8. **Dificultades en la familia para el aprendizaje de alternativas a la violencia.** Por un lado, la excesiva permisividad puede convertir al niño o joven en un pequeño tirano; por otro lado, el empleo de métodos excesivamente autoritarios fomenta el modelo de dominio-sumisión que subyace en el acoso; después, el/ella reproducirá dicho modelo en las relaciones con sus iguales.

En muchas ocasiones se puede ver que debajo de este tipo de conductas **no hay tanta maldad como nos parece** o nos puede parecer a simple vista. **Muchos de estos niños/as o jóvenes necesitan ayuda, límites claros y actuaciones educativas que les ayuden a desarrollar su empatía y sus razonamientos morales o éticos, que les posibiliten otras formas de enfrentarse a los conflictos sin abuso del poder, otra forma de relacionarse con sus iguales más positiva para todos/as.**

- **¿Podemos prevenir la situación de las víctimas?**

De acuerdo a la propia naturaleza del acoso, la principal característica de las víctimas es **encontrarse en una situación de inferioridad respecto a los acosadores. Lo más relevante es su situación de aislamiento** y que existan otros factores que pueden contribuir a que los acosadores perciban que la víctima está indefensa y que no va a ser defendida por el resto de la comunidad escolar, junto con el sentimiento de impunidad.

Las características que incrementan el riesgo de ser elegido/a víctima del acoso no deben ser consideradas como meros problemas individuales, superables a través del entrenamiento de las víctimas en habilidades para salir de la situación (aunque esto sea importante trabajarlo). De esta forma, con esta visión, ponemos a las víctimas en el punto de mira, ellas tienen algo que les hace merecedoras de lo que les ocurre, esto es peligroso y muy negativo para todos/s. **Las víctimas no tienen nada para merecer esto.** Tenemos que poner el punto de mira en un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión (racista, sexista...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad.

Sabemos que **las situaciones de exclusión y aislamiento incrementan las situaciones de victimización**, pero conviene contrarrestar la tendencia a culpar a las víctimas de su situación. Como consecuencia, hay que **trabajar activamente para erradicar las situaciones de aislamiento y exclusión** que incrementan el riesgo de victimización, para ello deberemos:

- 1.- **Favorecer la cohesión entre compañeros y erradicar las situaciones de exclusión** desde los primeros cursos de escolaridad.
 - 2.- **Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización** dentro de los Programas de prevención de la violencia, Programas anti-Bullying etc. Hay **que enseñar a decir que no** en situaciones que puedan implicar abuso y pedir ayuda cuando se necesita, pues esto no significa cobardía, ni romper la Ley del silencio.
 - 3.- **Disponer en los centros escolares de vías claras de detección de acoso o de apoyo a las víctimas, conocidas por todo el alumnado.**
 - 4.- **Enseñar a detectar y superar los distintos tipos de prejuicios existentes en la sociedad sobre determinados colectivos** y apoyar la adquisición de actitudes básicas de no-violencia, antirracismo...
 - 5.- **Trabajar la coeducación:** A través de una intervención educativa que ayude a que todos los niños/as y jóvenes aprendan a ser personas, desarrollando sus capacidades al margen de cualquier estereotipo.
- **¿Qué queremos impulsar entre los compañeros de clase?**
 - **Potenciar la amistad:** Se ha observado, que **el hecho de tener amigos contribuye a que no se produzca acoso** a que éste se detenga en sus inicios. De lo cual se desprende que **para prevenir es necesario intervenir con el conjunto de la clase.**
 - **Trabajar con todo el alumnado los derechos básicos que tienen:**

Nuestros derechos ...

Hay que trabajar activamente para erradicar las situaciones de aislamiento y exclusión que incrementan el riesgo de victimización

<p>Trabajar los derechos</p>	<p>Todas las personas tenemos DERECHO a ser bien tratadas.</p> <p>En este centro y en todas partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tengo derecho a ser yo mismo y NADIE me tratará de manera injusta por mi aspecto, ni por mis ideas, ni por mi manera de ser... • Tengo derecho a estar seguro y NADIE tiene que pegarme, ni darme empujones, ni amenazar, ni intimidar, ni meterme miedo... • Tengo derecho a ser feliz y NADIE tiene que insultarme, ni burlarse, ni reírse de mí, ni herir mis sentimientos... • Tengo derecho a ser respetado y NADIE tiene que hablar mal, ni sembrar rumores sobre mí... • Tengo derecho a disfrutar de las relaciones sociales y NADIE me tiene que excluir, ni impedirme de participar de las actividades de grupo... • Tengo derecho a que mis propiedades sean respetadas y NADIE me debe robar, ni romper mis cosas... <p>Todos estos DERECHOS deben ser respetados en cualquier circunstancia.</p>
-------------------------------------	--

• **Trabajar las responsabilidades que tenemos para que los derechos como alumnos/as nos sean respetados.**

... y nuestras responsabilidades

<p>Trabajar las responsabilidades</p>	<p>Todas las personas tenemos la RESPONSABILIDAD de tratar bien a los demás.</p> <p>En este centro y en todas partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tengo la responsabilidad de tratar de manera justa a los demás y YO no discriminaré a nadie por su aspecto, ni por sus ideas, ni por su forma de ser... • Tengo la responsabilidad de colaborar para que el centro sea un lugar seguro y YO no debo pegar, ni empujar, ni amenazar, ni intimidar, ni atemorizar a los demás... • Tengo la responsabilidad de no herir los sentimientos de los demás y YO no debo insultar, ni burlarme de nadie... • Tengo la responsabilidad de respetar a los demás y YO no debo sembrar rumores ni hablar mal de nadie... • Tengo la responsabilidad de mantener buenas relaciones sociales con los demás y YO no debo excluir, ni impedir a nadie participar de las actividades de grupo... • Tengo la responsabilidad de respetar las propiedades de los demás y YO no debo coger ni romper las cosas de nadie... <p>Tengo la responsabilidad de proteger mis derechos y los derechos de los demás.</p>
--	---

- **No ser impasibles ante situaciones de sufrimiento de compañeros/as, esto nos daña como personas y nos hace en cierta medida cómplices del maltrato.** Es importante atreverse a defender a las víctimas sin temer pasar a ocupar dicha situación y pedir ayuda.
- **“Vacunar” al alumnado desde pequeños contra problemas de acoso utilizando cuentos, libros, juegos cooperativos, teatro.** Las situaciones imaginarias que se crean a través de los relatos y de los juegos representan una excelente herramienta para la comunicación educativa respecto a problemas de relaciones inadecuadas, problemas de maltrato, aislamiento o abuso...
- **Construir el respeto mutuo a través del aprendizaje cooperativo:** El acoso entre iguales forma parte de la estructura de relaciones que caracteriza habitualmente a la escuela (M.J. Díaz-Aguado). Los escolares han aprendido a ver el éxito y protagonismo de los demás como incompatible con el propio, debido a que la valoración que hace cada alumno de sus resultados en relación a los demás suele ser competitiva.
Además, **el aprendizaje cooperativo incrementa la coherencia educativa entre los valores que se pretende enseñar y lo que se enseña en la práctica a través de las relaciones que se establecen en el aula.** Incrementa al mismo tiempo la eficacia docente y enseña en la práctica los valores democráticos de igualdad, tolerancia, ayuda, respeto...
- **Crear una Red de alumnos ayudantes:** La escuela debe abrir canales de ayuda entre el alumnado de diferente tipo, constituyendo una red de ayuda entre alumnos.
- **¿Qué tenemos que modificar en nuestras escuelas para hacer frente al acoso escolar?**
 - **La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre los iguales.**
 - **Estar formados para enfrentarnos de una manera positiva,** intentando en principio conseguir parar el acoso y trabajar con los tres perfiles (agresor, víctima y espectadores) el rechazo a todo tipo de violencia.
 - **Medidas organizativas y estructurales: Saber quién/es van a dirigir el proceso y hacerlo con una gran confidencialidad: protocolo, entrevistas...**
 - **Trabajar con todas las familias de nuestros centros el problema de la violencia entre iguales,** explicando cómo se abordará cuando surja el problema y los dos objetivos básicos que guiarán nuestras actuaciones:

- Terminar con el acoso, porque es muy negativo para todos/as.
- Intentar hacerlo teniendo en cuenta que estamos educando y queremos conseguir que todos/as salgan beneficiados. Unos porque no sufrirán y otros porque aprenderán lo negativo de sus acciones aprendiendo a ponerse en el lugar del otro.
Se pedirá su apoyo y colaboración ante cualquier situación, cuando sus hijos/as estén implicados, el problema es de todos, NO del centro escolar ni del profesorado.
- Tratar con las familias también el tema de la judicialización.
- **Establecer una relación positiva y colaboradora con las familias de los agresores, no culpabilizadora**, cuando haya ocurrido el acoso. Su apoyo va a ser fundamental para conseguir los objetivos propuestos. Es necesario que entiendan que esto es muy negativo para su hijo/a, para su desarrollo, para su futuro..., además de que está produciendo daños a otro alumno/a.
- **Apoyar a la víctima y su familia, explicarles las decisiones tomadas**, las medidas de apoyo a su hijo/a... pidiéndoles colaboración pero también su visión del tema y de la situación.
- **Construir un buen Plan de Convivencia escolar, y gestión de dicho plan por un grupo de trabajo que integre a profesorado y dirección, alumnado y familias**, es decir crear en los centros el Observatorio de la Convivencia que dinamice la puesta en marcha de los objetivos de dicho plan, la formación de todos los sectores y que garanticen los derechos de todos/as.
- **Incluir dentro de dicho plan las actuaciones específicas anti-bullying: formación del profesorado, del alumnado, protocolo, normativa antiacoso...**
- **Actuaciones ante el acoso: Cómo podemos intervenir.**

Ante el acoso escolar hemos dado pautas claras en varios de los apartados de este escrito:

- Algunas claves importantes para su erradicación.
- Trabajar activamente para erradicar las situaciones de aislamiento y exclusión que incrementan el riesgo de victimización.
- ¿Qué queremos impulsar entre todo el alumnado?
- ¿Qué tenemos que modificar en nuestras escuelas para hacer frente al acoso escolar?...

Nuestra propuesta es impulsar algunas de las ideas que aparecen aquí en un marco más amplio de convivencia positiva que trabaje el problema de una manera global, haciendo los proyectos lo más integrales posibles y que respondan a potenciar el máximo de factores positivos que favorecen la convivencia escolar. Habrá que disponer en los centros de una serie de cinturones de contención enumerados a continuación de mayor a menor:

1. Prevención de todo tipo de violencia, a través de la construcción de un **Marco Global de Convivencia** positiva para todos/as.
2. Incluir dentro de dicho marco un **Proyecto Anti-Bullying**, anti-violencia, y consensuarlo con toda la comunidad educativa.
3. Disponer de **medidas concretas a llevar a cabo cuando surjan situaciones de acoso**, intentando responder lo antes posible y que dichas medidas sean lo más educativas para todos/as.

1	2	3
<p>Bizikidetzaren Positiboaren Markoa ikastetxean eraiki, harreman sendoak posibilitatu</p>	<p>Anti-Bullying, anti-biolentzia Proiektua aurreko markoan sartu, eta Hezkuntza Komunitatean kontsentsuatu</p>	<p>Erasoei aurre egiteko neurri konkretuak eta bide garbia izatea. Ikastetxe bakoitzean: Antolaketa eta Formazioa</p>

1.- Prevención a través de la Construcción de un Marco Global de Convivencia positiva y pacífica.

Va a ser fundamental poner en marcha un verdadero Plan de Convivencia que recoja todas las actuaciones que se vayan a realizar en torno al tema dentro de la comunidad escolar, posibilitando a través de un amplio diagnóstico que se vayan modificando aspectos importantes de la institución escolar, abriendo vías de consenso y de participación de toda la comunidad educativa. Todo ello va a posibilitar un cambio en la cultura escolar, relaciones más positivas para todos/as, poder acudir al centro escolar con tranquilidad y posibilitar mejores condiciones para aprender.

2.- Proyecto Anti-Bullying.

En la última Conferencia Europea para combatir la intimidación en las escuelas aparecieron diferentes líneas de actuación, muchas de las cuales están recogidas en las propuestas que hacemos:

Disponer en los centros de una serie de "cinturones de contención":

1. Marco Global
2. Proyecto Anti-Bullying
3. Medidas concretas para situaciones de acoso.

Diferentes líneas de actuación

- **Rob Limper (Holanda):**

Para poder tratar el tema de la intimidación con eficacia, establece una serie de condiciones fundamentales que es necesario que se cumplan:

- **La escuela debe tomar medidas para impedir la intimidación.** Desde un enfoque preventivo, habrá que tratar el tema con alumnado, profesorado y familias.
- Si a pesar de las medidas preventivas surge la intimidación, los profesores deben centrar su actuación en ello y enfrentarse rotundamente.
- **El acoso debe ser condenado clara y rotundamente.**

- **Mona O'Moore (Irlanda)**

- Los profesores son la clave para el cambio. Si conseguimos sensibilizar a los profesores, las futuras generaciones de niños y padres será a su vez sensibilizada.

- **Helen Cowie (Inglaterra):**

- Helen promueve que sean los propios alumnos los que actúen. **De espectadores a solidarios a través de la red de Alumnos Ayudantes.**
- Las ventajas del apoyo:
 - A los niños/as que lo necesiten se les proporciona apoyo y confianza.
 - En las escuelas se crea un clima más seguro, pero sobre todo más solidario. Lo que le pase al otro me importa.
 - A los espectadores se les proporciona una estructura dentro de la cual pueden ofrecer ayuda, sin tener miedo a las consecuencias pues no están solos.
 - En la Comunidad de Madrid, Isabel Fernández lleva varios años con esta experiencia en marcha, la red de alumnos/as ayudantes, en el Instituto de Pradolongo. Además ella y el equipo de J.C.Torrego incluyen dicha medida dentro de su planteamiento de Modelo Integral.

- **Rosario Ortega y Rosario del Rey:**

- **Plantean el modelo ecológico** como forma de prevenir y también de intervenir ante problemas de maltrato entre iguales, pues consideran que son los que mejores resultados están produciendo en todo el mundo, se trata del **Modelo Whole Policy.**
- Dicho modelo tiene en cuenta todos los microsistemas y todos los escenarios.
- **Repartir responsabilidades y tomar caminos de resolución no culpabilizadores.**
- Siempre primar lo ordinario antes que lo extraordinario.
- Se da importancia al dominio de los principios teóricos para tener éxito.
- Se necesita una buena comunicación, además de tiempos, espacios y organización.

- **El Proyecto Antibullying** tiene que ser un instrumento que canalice las actuaciones contra el bullying en la comunidad educativa y estar incluido dentro del Plan de Convivencia del centro:
 - Diversas investigaciones y proyectos a nivel europeo y mundial han demostrado que abordar la mejora de la convivencia en los centros mejora el clima de centro, pero no asegura erradicar el maltrato entre iguales.
 - Pero implantar programas de abordaje del bullying en el seno de un Proyecto de Convivencia consigue abordar el maltrato por un lado y ve mejorados los resultados de otras estrategias más amplias de la mejora de la convivencia por otro.
 - El bullying no se minimiza ni erradica si no se aborda singularizadamente. (J.M. Avilés)
- El Observatorio de la Convivencia deberá preocuparse de realizar campañas, formar a todos los agentes, hacer diagnósticos de la situación de las clases, crear entornos escolares seguros, conseguir patios de recreo dignos, promover otros juegos (además del fútbol) que ayuden a distribuir mejor el espacio y que integren a más alumnos/as, promover juegos cooperativos...
- Todos los años convendría realizar alguna campaña relativa a la violencia: violencia de género, violencia entre iguales, racismo... Estas campañas se pueden diseñar y trabajar de forma cooperativa con el propio alumnado.
- Elaboración de una normativa antiacoso en todas las aulas, con todos los alumnos/as, dando posteriormente a conocer las estrategias tanto de prevención cómo de intervención a la comunidad escolar.
- Desde un planteamiento de Proyecto Integral y Global será importante trabajar, diagnosticar y cuidar el **sistema de relaciones dentro de la escuela**.

3.- Actuaciones cuando ocurre el acoso o maltrato.

Ante los modelos sancionadores que limitan la amplitud del proceso a los síntomas o conductas (punta del iceberg) y que promueven relacionar los hechos con las conductas tipificadas en el ROF, nos decantamos por modelos más regeneradores que suponen gestionar el bullying de otra forma más educativa, como un **fenómeno que podemos abordar y cambiar y que nos posibilita actuaciones educativas**. Apostamos (siempre que esto sea posible) por medidas educativas y de corresponsabilización del problema:

El Observatorio de la Convivencia deberá preocuparse de realizar campañas, formar a todos los agentes, hacer diagnósticos de la situación de las clases, crear entornos escolares seguros, conseguir patios de recreo dignos

Gestionar el bullying como un fenómeno que podemos abordar y cambiar

y que nos posibilita actuaciones educativas.

Dejar muy claro que la comunidad educativa tiene una actitud y manifiesta una actuación de tolerancia 0 frente al bullying y lo hace con un compromiso de trabajo para erradicarlo

“Implica escuchar (abstenerse de sermonear) y establecer una comunicación como precursora de un cambio no sólo en la conducta del agresor/a, sino en sus creencias y sentimientos” (Rigby).

El modelo regenerador de las relaciones dañadas en el bullying aporta posibilidades de intervención, con reconocimiento de los propios errores, el compromiso de hacer algo para mejorar la situación y por supuesto con la interrupción de las actuaciones maltratadoras.

*Para la persona que interviene es un reto que afronta la conciliación entre proteger a la víctima y al mismo tiempo atraer al agresor al terreno de conseguir un **compromiso firme** que implique superar los hechos (J.M.Avilés).*

Será importante:

- **No juzgar la situación sino trabajar desde la empatía.**
- Que quien conduzca la situación tenga autoridad moral sobre el alumno/a o **por lo menos no esté su relación dañada.**
- Se trata de empatizar con la víctima, reconocer sus derechos como persona, pensar qué pediríamos si estuviésemos en su lugar, establecer que la escuela tiene que validar el derecho de todos/as y conseguir el compromiso del agresor en reconocer a la víctima como sujeto con derechos.
- Trabajar con **los tres actores** de este tipo de procesos: víctima, agresor/es, espectadores.
- Hacer un seguimiento de los compromisos durante un tiempo prudencial (mínimo dos meses).
- Intentar (si no se ha hecho) integrar un Programa AntiBullying dentro del Plan de Convivencia del centro.
- Desde la perspectiva ecológica se puede extender a otros agentes (profesorado, familias, no docentes...). Dejar muy claro que la comunidad educativa tiene una actitud y manifiesta una actuación de tolerancia 0 frente al bullying y lo hace con un **compromiso de trabajo para erradicarlo y de ayuda cuando la ocasión se presente.**
- **¿Qué podemos hacer cuando surge el maltrato?:**
 - **Intentar actuar lo más inmediatamente posible**, comenzando por hacer un buen diagnóstico y tomando las medidas de protección de la víctima más adecuadas. Es conveniente que el caso se trate en el grupo que se haya establecido de antemano y que en dicho grupo participe el orientador/a o consultor/a y que éste u otras personas tengan una formación adecuada.

- **Proteger a la víctima** y hablar con ella y su familia antes de hacer nada. No sabemos las reacciones que se pueden desencadenar al comenzar a actuar. Debemos tener previsto su protección en todo momento: entradas, salidas, pasillos, clase, ed. Física...
- **En caso de duda, pedir asesoramiento del Berritzegune o Inspección correspondiente. Abrir el protocolo.**
- **Determinar muy bien quién va a decidir el camino a seguir y el seguimiento del caso (Protokolo Taldea).** Nuestra propuesta es clara: en cada centro educativo sería interesante que surgiera el Grupo que va a hacer el seguimiento del Protocolo. Estaría compuesto por: el/la jefe de estudios o director/a, orientador/a y el tutor del caso que exige el Plan de Intervención (esta última persona cambiaría en cada caso, pero las otras dos figuras continúan en otros casos). (Ikus Tratu txarren aurrean esku hartzeari buruzko orientabideak, www.ordiziagune.net/Baliabideak/Bakerako_Hezkuntza).
- **Confidencialidad.**
- **No culpabilizar, intentar que todo el equipo trabaje desde una perspectiva no culpabilizadora.** (Ikus Metodo Pikas aurrera eramateko txostena, www.ordiziagune.net/Menu/Baliabideak/Bakerako_Hezkuntza)
- **A modo de resumen:**

Proteger a la víctima y hablar con ella y su familia antes de hacer nada

PREVENCIÓN:

- **TODOS** lo alumnos necesitan de un ambiente de aprendizaje positivo y que los apoye. Esto ocurre cuando el centro escolar ofrece:
 - Valores, creencias y actitudes compartidos en la comunidad escolar.
 - Un ambiente de apoyo y respeto mutuos.
 - Unas relaciones de calidad fomentadas entre profesor/a-profeso/a, alumno/a-profesor/a, alumno/a-alumno/a, profesor/a-familias.
 - Existe una disciplina positiva consensuada y trabajada por todos/as. Todos/as la practican y se establecen las consecuencias educativas de su no cumplimiento.
 - Hay patios de recreo de calidad y son verdaderos espacios de relación, existiendo una vigilancia adecuada pero sobre todo impulsando juegos cooperativos.

- El alumnado participa en algunas decisiones y pueden formular temas a tratar o soluciones a sus preocupaciones.
- El profesorado está formado en diferentes estrategias de resolución en conflictos y trabaja las habilidades con todo el alumnado.
- Las aulas son lo más equitativas e inclusivas posibles.
- Se potencia el aprendizaje cooperativo o grupos interactivos en algunas actividades.
- Existe una buena comunicación entre las familias y el profesorado.
- El centro escolar cuenta con un Plan de Convivencia en el cual se recogen los objetivos, actividades ordinarias y extraordinarias, campañas, formación...
- Existe un Observatorio de la Convivencia que vela por todo lo anterior, que impulsa el Plan de Convivencia y en el cual participan: familias, profesorado y alumnado

TODOS los alumnos/as se benefician cuando el currículum enseña competencias que sirven para resolver los conflictos, atiende las emociones y los sentimientos, la buena comunicación: los mensajes–yo y la escucha activa, las actitudes ante el maltrato...:

- El Currículum de transformación de los conflictos se trabaja con los alumnos en tutorías en otras áreas o de forma mixta.
- Se trabajan con los alumnos competencias interpersonales e intrapersonales.
- Las vías de resolución de conflictos están abiertas en la vida escolar: adostokiak, gelako asanbladak, bitartekaritza formala edo informala...
- La empatía está presente en cualquier situación cotidiana o conflicto.
- Se atienden las emociones y los sentimientos de las partes.
- Se trabajan las competencias de mediación, negociación... y se insertan en el centro.
- Se establecen protocolos de actuación ante situaciones de maltrato conocidos por todos/as.
- Hay límites claros, definidos y consensuados en la Comunidad Escolar.
- Ante la sospecha de Maltrato se establece el grupo de trabajo que intervendrá y hará el seguimiento.

ALGUNOS alumnos necesitan un apoyo individualizado como medio más concreto de resolver los conflictos y otras dificultades relacionadas con el maltrato o bullying:

- Método de preocupación compartida (H. Cowie, Sharp y Smith) muy semejante al Método Pikas.
- Método Anatol Pikas (ikus [www.ordiziagunw.net / Menu/Baliabideak/Bakerako Hezkuntza](http://www.ordiziagunw.net/Menu/Baliabideak/Bakerako_Hezkuntza)).
- Consecuencias lógicas: Hay que concienciar a los alumnos/as de que su conducta está relacionada con un resultado (Rogers, 1998) y tiene consecuencias que les afectarán a ellos mismos y a otros.
- Plan de control/seguimiento del alumno/a.
- Participación de las familias.

ALGÚN alumno necesita... En todos estos casos se trabajará de una manera individualizada.

- Tutoría individualizada.
- Negación de privilegios, con la posibilidad de reparar los errores.
- Separación temporal: sacar al alumno/a de clase. No se considera un castigo, sino como un tiempo en el que pueda reflexionar sobre su conducta y dar una solución (cuando no acepte ningún compromiso).
- Participación de los padres.
- Alejamiento del acosador, trasladándolo a otra clase.
- Si todo lo anterior no ha funcionado habría que pensar en derivar lo antes posible hacia otro tipo de instancias.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA :

- AVILÉS, J.M (2006). *Bullying: El Maltrato entre iguales*. Ed. Amarú.
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Ed. Piramide.
- DEFENSOR DEL MENOR. Comunidad de Madrid. *El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes y Guía para familias*.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Ed. Pearson.
- Emakunde. NAHIKO Proiektua (LHko 3. ziklorako)
- FERNÁNDEZ, I. Y OTROS. (2002). *“Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Ed. Catarata.
- FERNÁNDEZ, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Ed. Narcea.
- GARAIGORDOBIL, Maite: *Esku-hartze psikologikoa nerabeengan. Nortasunaren garapenerako eta giza eskubi-deen arloko hezkuntzarako programa*. Ed. EHU/UPV. (Maite Garaigordobilen liburu sorta bat dago oso interesgarriak).
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ed. Morata.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Ed. Edebé.
- ORTEGA, R. *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Liburu hau www.elkarrekin.org / Liburutegia/ Eskola Inklusiboan zintzilikatuta dago.
- SUCKLING, A. Y TEMPLE, C. (2006): *Herramientas contra el acoso escolar*. Ed. Morata.

EL TRATAMIENTO DEL ACOSO ESCOLAR EN LA LEGISLACIÓN PARA EXIGIR LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES

INSTRUCCIÓN DE LA FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO SOBRE EL ACOSO ESCOLAR

Edurne Uranga

- Edurne Uranga adin-txikikoen epailea da Gipuzkoan, eta, hitzaldi honetan, eskola jazarpena gertatzean sistema judizialak nola esku hartzen duen azaldu du.

Aurreko hitzaldian jazarpen egoerei hezkuntza-sistemak berak nola erantzuten dion aztertu bada, oraingo honetan erantzun penalaren gaia jorratu da: horren eginkizuna, jarduera, mugak... Esku-hartze hori berri samarra da, irakasleentzat aski ezezaguna, eta horren gainean errezelo bat baino gehiago dago.

Eskola jazarpena ez zegoen delitu gisa tipifikatuta, baina oso kasu larriek gizartean sortutako alar-maren ondorioz, delituen barruan sartu zuten, gazte justiziaren sistemak berezko dituen mugekin eta prozedurekin: epaileek eta fiskalek lantalde psikosozial bat dute; 14 urtetik beherakoak ezin dira inputatu; aurreikusitako neurri guztien artean, egoera bakoitzari edo adin-txikiko bakoitzari ondoen egokitzen zaion neurria aukera daiteke...

Nolanahi ere, bada funtsezko irizpide bat: Zuzenbide Penalak, hau da, sistema judizialaren esku-hartzeak, azken hautabidea izan behar du; hori baino lehenagokoa da hezkuntza-erakundeei, familiei eta ikastetxeei dagokien jarduera-eremu osoa. Eta sistema judizialak esku hartzen duenean, ikastetxeari informatu behar dio eta harekin koordinatu behar du.

Salaketa jasotzen den unetik beretik prozedura hori nolakoa den azaldu du hitzaldian. Horretarako, maiz aipatu da eskola jazarpenari buruzko Estatuko Fiskaltza Nagusiaren 2005 eko Instrukzioa, oinarriko agiria baita gai hau aztertzean.

Gainera, atal bereziak eskaini dizkie irakasleei kezka sortzen dien bi gai berri samar hauei:

- Ikastetxeen erantzukizuna, ikastetxeetako titularrak auzipetzeko aukera, irakasleen kontrolpean edo zaintzapean dauden denboraldietan adingabeek egiten dituzten delitu eta faltan ondoriozko kalte eta galerengatik.
- Biktimaren eta erasotzailearen arteko urruntze-aginduak. Horixe da jazarpen egoeretan ezar daitezkeen neurrietatik berrienetako bat.

Edurne Urangaren hitzaldi hori osatu dute Ana Laura Núñezen hitzaldiak (adingabeen fiskala da Bizkaian) eta Serafin Martínena (Euskal Autonomia Erkidegoko Justiziako talde psikosozialen koordinatzailea da bera). Horrek galdera-erantzunak eragin ditu, sistema judizialaren esku-hartzeaz aski hedatuta dauden hainbat zalantza argitu nahian.

Pautas de actuación que establece la Instrucción de la Fiscalía General del Estado

La violencia en las relaciones humanas debe ser combatida por el Estado de Derecho, con especial celo cuando afecta a menores

La aparición en los medios de comunicación del acoso escolar, a partir del conocido como “caso Jokin”, abre un debate social en torno al comportamiento de los jóvenes en los centros escolares, en relación a sus semejantes y a sus profesores, que motiva una intervención estatal para paliar estos comportamientos, intervención, que comienza con la Instrucción de la Fiscalía General del Estado, la 10/2005, y culmina con la reforma de la LO 5/2000, dando pautas de actuación al Juzgador cuando se presenta este fenómeno. Podemos ver cómo da pautas de actuación a los fiscales en su exposición de motivos:

“Si la aplicación de violencia o intimidación a las relaciones humanas es siempre reprobable y debe ser combatida por el Estado de Derecho, cuando el sujeto pasivo de la misma es un menor, el celo del Estado debe ser especialmente intenso, y ello por dos motivos: en primer lugar por la situación de especial vulnerabilidad en cierta manera predicable con carácter general de los menores; en segundo lugar por los devastadores efectos que en seres en formación produce la utilización como modo de relación de la violencia y/o la intimidación. La experiencia de la violencia genera un impacto profundamente perturbador en el proceso de socialización de los menores. Los nocivos efectos del acoso en la víctima pueden concretarse en angustia, ansiedad, temor, terror a veces al propio centro, absentismo escolar por el miedo que se genera al acudir a las clases y reencontrarse con los acosadores, fracaso escolar y aparición de procesos depresivos que pueden llegar a ser tan prolongados e intensos que desemboquen en ideas suicidas, llevadas en casos extremos a la práctica.

Estos efectos negativos afectan no solamente a quien sufre como víctima, sino también a quien los inflige como victimario, pues a largo plazo existen altas probabilidades de que el acosador escolar asuma permanentemente ese rol durante su vida adulta, proyectando los abusos sobre los más débiles en el trabajo (*mobbing*) y/o en la familia (violencia doméstica, violencia de género). Por ello se ha podido decir que este tipo de acoso debilita los cimientos de la sociedad civilizada. El intimidador aprende a maltratar, comienza a sentirse bien con el papel que refuerza disocialmente su conducta, convirtiéndose, muchas veces, en la antesala de una carrera delincencial posterior. Si los intimidadores no reciben rápidas y enérgicas valoraciones negativas a su conducta, y respuestas firmes de que no van a resultar impunes, y/o si son “recompensados” con cierto nivel de popularidad y sumisión entre los demás compañeros, el comportamiento agresivo puede convertirse en una forma habitual de actuar, haciendo de la dominación un estilo normalizado en sus relaciones interpersonales.

La nocividad del acoso escolar alcanza incluso a los menores que como testigos mudos sin capacidad de reacción lo presencian, pues por un lado se crea un ambiente de terror en el que todos se ven afectados como víctimas en potencia, y por el otro, estos menores están expuestos al riesgo de asumir una permanente actitud vital de pasividad cuando no de tolerancia hacia la violencia y la injusticia.

Debe deslindarse el acoso escolar de los incidentes violentos, aislados u ocasionales entre alumnos o estudiantes. El acoso se caracteriza, como regla general, por una continuidad en el tiempo, pudiendo consistir los actos concretos que lo integran en agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos o en el aislamiento deliberado de la víctima, siendo frecuente que el mismo sea la resultante del empleo conjunto de todas o de varias de estas modalidades. La igualdad que debe estructurar la relación entre iguales degenera en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre acosador/es y acosado. Concorre también en esta conducta una nota de desequilibrio de poder, que puede manifestarse en forma de actuación en grupo, mayor fortaleza física o edad, aprovechamiento de la discapacidad de la víctima, etc.

El acoso se caracteriza también por el deseo consciente de herir, amenazar o asustar por parte de un alumno frente a otro. Todas las modalidades de acoso son actos agresivos en sentido amplio, ya físicos, verbales o psicológicos, aunque no toda agresión da lugar a acoso.

El acoso en su modalidad de agresión emocional o psicológica es aún menos visible para los profesores, pero es extremadamente doloroso. Condenar a un menor al ostracismo escolar puede ser en determinados casos más dañino incluso que las agresiones leves continuadas. El acoso en su modalidad de exclusión social puede manifestarse en forma activa (no dejar participar), en forma pasiva (ignorar), o en una combinación de ambas.

El acoso también puede practicarse individualmente o en grupo, siendo esta última modalidad la más peligrosa, pues si por una parte los acosadores tienen por lo general en estos casos un limitado sentimiento de culpa, tendiendo a diluirse o difuminarse la conciencia de responsabilidad individual en el colectivo, que se autojustifica con el subterfugio de que no se sobrepasa la mera diversión, por la otra el efecto en la víctima puede ser devastador a consecuencia del inducido sentimiento de soledad.

La consecución del objetivo de lograr un ambiente de paz y seguridad en los Centros educativos y en el entorno de los mismos, donde los menores puedan formarse y socializarse adecuada-

La nocividad del acoso escolar alcanza incluso a los menores que como testigos mudos sin capacidad de reacción lo presencian

Debe deslindarse el acoso escolar de los incidentes violentos, aislados u ocasionales, entre alumnos o estudiantes

El acoso en su modalidad de agresión emocional o psicológica es aún menos visible para los profesores, pero es extremadamente doloroso

Superar la resignada aceptación de la existencia de prácticas

de acoso o matonismo como algo inherente a la vida de los centros

Dos formas de actuación:

- a) Expedientes disciplinarios (en el propio centro).
- b) Fiscalía de Menores.

mente debe tornarse en meta irrenunciable, superando la resignada aceptación de la existencia de prácticas de acoso o matonismo entre nuestros menores, como algo inherente a la vida de los centros escolares e institutos.

La radical sensibilización que se ha producido en relación con la violencia doméstica, que ha llevado a tratamientos de tolerancia cero, debe ahora ser trasladada al acoso escolar, si bien las respuestas en todo caso han de ser tamizadas por los principios que informan el sistema de justicia juvenil.

Al hilo de estas reflexiones deben los Sres. Fiscales tener presente que los Centros de internamiento de menores previstos en la LORPM son también ámbitos de riesgo en relación con potenciales conductas de acoso, incluso de intensidad superior a las que se producen en centros educativos, por lo que igualmente en estos espacios habrán de mantenerse especialmente vigilantes."

Desde esta perspectiva, podemos fijar dos formas de actuación en lo concerniente a las relaciones menor/joven –centro escolar.

- a) Expedientes disciplinarios.
- b) Fiscalía de Menores.

Si los hechos sometidos a enjuiciamiento del centro escolar y por lo tanto de sus órganos de decisión- Consejo Escolar- son de carácter disciplinario, deberá seguirse el trámite que el expediente disciplinario prevé .

Si los hechos son constitutivos de una infracción penal, deberá acudir a la Fiscalía de Menores que abrirá las oportunas diligencias preliminares para el esclarecimiento de los hechos, y de ser constitutivos de delito o falta, se dará curso al expediente de reforma oportuno. Lo que implica una conexión directa y rápida con el Juzgado, toda vez que la respuesta que ha de dársele al menor por los hechos no puede demorarse en el tiempo, pues perdería su eficacia y virtualidad .

- *Qué debemos de entender por ese derecho a la educación, que tanto nos preocupa hoy en día, y qué respuestas se nos imponen en el ejercicio de la función educativa .*

La educación ha de tener por objeto, conforme a la Constitución, *el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales* (art. 27.2 CE), finalidad coherente con un sistema que pretende configurar la dignidad de la persona y los derechos inviolables que le son inherentes, junto con el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás, como *"fundamento del orden político y de la paz social"* (art. 10.1 CE).

La STC nº 120/1990, de 27 de junio, declara que la regla del art. 10.1 CE implica que, en cuanto valor espiritual y moral inherente a la persona... la dignidad ha de permanecer inalterada cualquiera que sea la situación en que la persona se encuentre... constituyendo, en consecuencia, un *mínimum* invulnerable que todo estatuto jurídico debe asegurar.

El objetivo primero y fundamental de la educación, como refiere el Preámbulo de la LO 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*, está dirigido al desarrollo de la capacidad de los menores para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

La educación debe transmitir los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, a los bienes jurídicos ajenos y los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo y avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad.

Este mismo precepto, en su apartado 4º, establece como uno de los deberes básicos de los alumnos el de respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Bajo estos principios se dirige la Instrucción de la Fiscalía General del Estado para imponer los principios básicos de actuación:

“Los expertos coinciden en que el primer nivel de lucha contra el acoso escolar debe estar liderado por los profesores del centro educativo, y que ellos deben ser los primeros destinatarios de la puesta en conocimiento del problema. El abordaje debe ser conjunto, y preferentemente desde los niveles básicos de intervención: padres, profesores y comunidad escolar.

El tratamiento debe ser fundamentalmente preventivo, e incluso una vez detectado un caso, cabrá adoptar distintas respuestas, en ocasiones desde el ámbito estrictamente académico. En muchos casos la reacción dentro del Centro docente es suficiente para tratar el problema: medidas sancionadoras internas en el propio centro, reflexión con el propio alumno y/o el grupo, reuniones con la familia, cambio de la organización de aula, etc.

No debe caerse en la tentación de sustraer el conflicto de su ámbito natural de resolución. La comunidad escolar es, en principio, y salvo los casos de mayor entidad, la más capacitada para resolver el conflicto. Por lo demás, muchos de los victimarios no habrán alcanzado los catorce años, *conditio sine qua non* para la intervención del sistema de justicia juvenil.

Este abordaje presidido por la idea del castigo como método subsidiario y no principal de reacción frente al acoso ha sido

La educación debe transmitir los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo

No debe caerse en la tentación de sustraer el conflicto de su ámbito natural de resolución. La comunidad escolar es, en principio, y salvo los casos de mayor entidad, la

más capacitada para resolver el conflicto

Nadie debería nunca -y menos el Fiscal- ignorar o minimizar el miedo, el dolor y la angustia que un menor sometido a acoso sufre

asumido por la Recomendación nº 702 del Comité de Derechos del Niño de la ONU, de septiembre de 2001.

El propio Defensor del Pueblo en su informe sobre *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria* (Madrid, 2000) consideraba que la respuesta normal debe ser, además de la acción preventiva, la que se produce en sede de disciplina escolar.

En cualquier caso, y desde el papel subsidiario y reactivo que a la jurisdicción de menores ha de asignarse en la lucha contra este fenómeno, los Sres. Fiscales han de partir del aparentemente elemental o superficialmente obvio principio de que ningún acto vejatorio de acoso escolar debe ser socialmente tolerado y de que los mismos, una vez conocidos por el Fiscal, han de tener una respuesta adecuada desde el sistema de justicia juvenil.

Desde luego, y como principios generales, ha de convenirse en que mientras las manifestaciones más graves de acoso justifican sobradamente la intervención de la jurisdicción de menores, las derivaciones de acoso soterrado (exclusión social, poner mote, hablar mal de un compañero, esconderle cosas) tienen su campo de resolución generalmente más adecuado dentro del propio ámbito educativo escolar y familiar.

No obstante, incluso las denuncias que hagan referencia a hechos en principio leves (faltas de amenazas, coacciones o vejaciones injustas) si se cometen con la nota de habitualidad o reiteración en el tiempo, deben dar lugar como regla general a la incoación de un expediente de menores, no siendo adecuado en estos casos utilizar sin más la facultad de desistimiento prevista en el art. 18 LORPM.

Nadie debería nunca -y menos el Fiscal- ignorar o minimizar el miedo, el dolor y la angustia que un menor sometido a acoso sufre.

COMUNICACIONES INTERORGÁNICAS

Esencial para lograr dar una respuesta eficaz a las manifestaciones de este fenómeno ha de ser la fluidez en la circulación de información entre las instancias con competencia en la materia: Ministerio Fiscal y responsables del centro docente.

Aunque el art. 3 LORPM solamente prevé la remisión de testimonio a la entidad pública de protección de menores cuando los hechos que lleguen a conocimiento del Fiscal tengan indiciariamente como autores a menores de 14 años, procederá remitir testimonio de lo actuado a la dirección del centro donde se es-

tán produciendo los abusos para que dentro de sus atribuciones adopte las medidas procedentes para poner fin a los abusos denunciados y proteger al menor que los está sufriendo.

Por tanto, no deberá el Fiscal nunca limitarse a archivar las Diligencias incoadas una vez comprobada que el menor infractor no alcanza los 14 años. Antes de tal archivo el Fiscal habrá de remitir la copia de la denuncia y documentación complementaria al centro y comprobar que el mismo ha acusado recibo.

Debe recordarse que según la mayoría de los estudios, la mayor incidencia del maltrato entre iguales se produce en el primer ciclo de secundaria, entre 12 y 14 años, y, por consiguiente, en gran parte fuera del ámbito de intervención de la jurisdicción de menores.

También en los supuestos en los que se inicien actuaciones por el Fiscal y se compruebe que el menor o los menores implicados están dentro del ámbito de aplicación de la LORPM será necesario comunicar a la dirección del centro la denuncia interpuesta a los efectos internos procedentes. No cabe duda que la dirección del centro tiene mecanismos poderosos para evitar que la situación se mantenga durante la tramitación del expediente de menores.

A estos efectos debe tenerse presente que no es infrecuente que los menores víctimas denuncien directamente ante la Policía o en Fiscalía lo que debido a la presión ambiental y el temor a represalias no han comunicado a sus profesores o a la dirección del Centro.

Desde luego, el hecho de que se inicie un expediente en el ámbito del proceso penal juvenil no quiere decir que los responsables del Centro puedan inhibirse y declinar su responsabilidad en las autoridades judiciales y fiscales. Es a los centros docentes durante las horas lectivas a quienes corresponde vigilar a los menores para evitar cualesquiera actos lesivos para la víctima. Por ello, es esencial que el Fiscal comunique el expediente abierto y el nombre de la víctima y de los presuntos victimarios al director del centro donde indiciariamente se están cometiendo los hechos.

Debe en este punto recordarse que el art. 7 del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, *por el que se establecen los derechos y deberes de los Alumnos y las normas de convivencia en los Centros* dispone que los órganos de gobierno del centro, así como la Comisión de convivencia, adoptarán las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de los alumnos y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro.

El Fiscal habrá de remitir la copia de la denuncia y documentación complementaria al centro y comprobar que el mismo ha acusado recibo

El hecho de que se inicie un expediente penal no quiere decir que los responsables del Centro puedan inhibirse y declinar su responsabilidad en las autoridades judiciales y fiscales

Las medidas protectoras que los Centros pueden adoptar son variadas y, en general, más eficaces que las que pueden adoptarse desde la jurisdicción de menores

Necesidad de preservar el superior interés del menor y deber de actuar coordinadamente

La labor de los progenitores es esencial en la recuperación de los menores víctimas

Por lo demás las medidas protectoras que los Centros pueden adoptar son variadas y, en general, más eficaces que las que pueden adoptarse desde la jurisdicción de menores (incremento de vigilancia, reorganización de horarios del profesorado para atender a las necesidades de los alumnos afectados, intervención de mediadores, cambio de grupo, etc.).

Si bien no existe una norma general expresa al respecto y solamente en casos concretos la ley prevé que bien los Juzgados y Tribunales, bien el Ministerio Fiscal comuniquen a la autoridad administrativa extremos de los que tengan conocimiento y de los que puedan derivarse consecuencias administrativo-sancionadoras, cabe de esta regulación fragmentaria extraer un principio general de comunicación interorgánica o interinstitucional, asumido por la Fiscalía General del Estado (vid. Instrucciones de la Fiscalía General del Estado 4/1991 de 13 de junio, 2/1999 de 17 de mayo, y 1/2003, de 7 de abril, todas ellas en materia de tráfico; Instrucciones 7/1991, de 11 de noviembre y 1/2001, de 9 de mayo, en materia de siniestralidad laboral; Consulta 2/1996 de 19 de febrero, en materia de defraudaciones a la Seguridad Social o Circular 1/2002, de 19 febrero, en materia de extranjería).

El fundamento de estos actos de comunicación radica en última instancia en que el Derecho administrativo sancionador y Derecho Penal son manifestaciones del ordenamiento punitivo del Estado, derivadas del art. 25 CE (STC 18/1981, de 8 de junio) y en la función de defensa de la legalidad que el art. 124 CE atribuye al Fiscal. En el ámbito de menores, a este fundamento habría de adicionársele el de la necesidad de preservar el superior interés del menor, necesidad que impone a todas las autoridades e instancias con competencias en la materia la obligación de adoptar las medidas procedentes dentro de su órbita funcional y el deber de actuar coordinadamente entre sí.

No está de más recordar que el art. 13 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, *de Protección Jurídica del Menor* impone la obligación a toda persona o autoridad de comunicar a la autoridad o sus agentes las situaciones de riesgo que puedan afectar a un menor sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise. A estos efectos, una situación de acoso continuado no puede sino considerarse como situación de riesgo.

Cuando la *notitia criminis* haya llegado por algún conducto al margen de los representantes legales del menor y siempre que existan elementos que apunten a que éstos desconocen la situación en la que vive su hijo, deberán los Sres. Fiscales poner los hechos en conocimiento de los mismos, bien citándolos en Fiscalía, bien remitiéndoles una comunicación informándoles del procedimiento que se sigue. La labor de los progenitores es esencial

en la recuperación de los menores víctimas y es estadísticamente frecuente que los mismos no informen a los padres, por temor a complicar aún más la situación”.

En suma, cabe recoger las conclusiones a las que se ha llegado en torno al tema planteado por la Instrucción que hemos transcrito:

“1º La consecución del objetivo de lograr un ambiente de paz y seguridad en los Centros educativos y en el entorno de los mismos, donde los menores puedan formarse y socializarse adecuadamente debe tornarse en meta irrenunciable, superando la resignada aceptación de la existencia de prácticas de acoso o matonismo entre nuestros menores.

2º El acoso escolar es un mal profundamente arraigado en el entorno educativo, desde tiempos inmemoriales, en el que confluyen una pluralidad de causas y cuyo tratamiento es complejo. No puede desde luego caerse en la simplificación de reducir su abordaje a un tratamiento represivo, y menos aún a su tratamiento centrado en el proceso penal de menores. Desde el papel subsidiario y reactivo que a la justicia juvenil ha de asignarse en la lucha contra este fenómeno, los Sres. Fiscales han de partir del principio de que ningún acto vejatorio de acoso escolar debe ser socialmente tolerado y de que los mismos, una vez conocidos por el Fiscal, han de tener una respuesta adecuada desde la jurisdicción de menores.

3º Incluso las denuncias que hagan referencia a hechos en principio leves (faltas de amenazas, coacciones o vejaciones injustas), si concurre la nota de habitualidad o reiteración en el tiempo, deben dar lugar como regla general a la incoación de un expediente de menores, no siendo adecuado en estos casos utilizar sin más la facultad de desistimiento prevista en el art. 18 LORPM.

4º En muchas ocasiones, las denuncias formuladas ante la Policía o las redactadas por las propias víctimas no aportan elementos suficientes para aclarar si nos encontramos ante un verdadero supuesto de acoso escolar. Muchos de estos casos pueden ser transmitidos de forma fragmentaria, oscura o confusa, con apariencia de incidente aislado. Es por ello necesario que los Sres. Fiscales, en todos los supuestos en los que se denuncien actos de agresiones, amenazas o vejaciones en el ámbito escolar, antes de adoptar una decisión de fondo, citen a la víctima a fin de tomarle personalmente declaración. La intermediación seguida de un interrogatorio adecuado será una poderosa herramienta para clarificar la entidad de la situación denunciada y para adoptar la decisión más adecuada.

5º Cuando los hechos que lleguen a conocimiento del Fiscal tengan indiciariamente como autores a menores de 14 años, proce-

Conclusiones. Criterios de intervención

Los actos de violencia escolar podrán calificarse como delitos cuando tengan entidad suficiente para producir un menoscabo grave de la integridad moral de la víctima

Posibilidad de modular un mayor o menor grado de alejamiento entre víctima e infractor

derá remitir testimonio de lo actuado a la dirección del centro en cuyo ámbito se estén produciendo los abusos, para que dentro de sus atribuciones adopte las medidas procedentes a la protección de las víctimas y en relación con los victimarios.

6º Igualmente, en los supuestos en los que se inicien actuaciones por el Fiscal y se compruebe que el menor o los menores implicados están dentro del ámbito de aplicación de la LORPM será necesario comunicar a la dirección del centro la denuncia interpuesta a los efectos internos procedentes.

7º Cuando la *notitia criminis* haya llegado por algún conducto al margen de los representantes legales del menor y existan elementos que apunten a que éstos desconocen la situación en la que vive su hijo, deberán los Sres. Fiscales poner los hechos en conocimiento de los mismos.

8º Los actos de violencia escolar podrán calificarse conforme al art. 173 CP tanto cuando consistan en conductas aisladas que por su naturaleza tengan entidad suficiente para producir un menoscabo grave de la integridad moral de la víctima, como cuando consistan en conductas que siendo en sí y por separado leves, terminen produciendo menoscabo grave a la integridad moral al ejecutarse de forma reiterada, sistemática y habitual.

9º Si además del atentado a la integridad moral, se producen daños a otros bienes jurídicos se calificarán los hechos, en su caso, separadamente.

10º Los Sres. Fiscales se abstendrán en sus informes de utilizar el criterio de la alarma social concurrente como justificador de la petición de medidas cautelares para menores.

11º Cabrá postular como medida cautelar la libertad vigilada acompañada de las reglas de conducta que se estimen precisas para modular un mayor o menor grado de alejamiento entre víctima e infractor, debiendo a tales efectos tenerse presentes las conclusiones alcanzadas por la Fiscalía General del Estado en la Consulta 3/2004.

12º En los supuestos en que pese a poder ser encuadrados los hechos en el concepto social amplio de acoso no puedan los mismos subsumirse en ningún tipo penal, habrá de remitirse copia de lo actuado a la dirección del centro docente de los menores implicados para que adopte las iniciativas que estime oportunas.

13º Si no existe reiteración y atendida la levedad de la conducta denunciada los hechos no son susceptibles de calificarse mas que de una simple falta cabrá acordar el desistimiento del art. 18 LORPM. En estos casos pese a no estar expresamente pre-

visto, el desistimiento habrá de acompañarse de una simultánea remisión de testimonio de lo actuado a la dirección del centro docente.

14º Aunque la LORPM no prevé la notificación del decreto de desistimiento al perjudicado, a fin de evitar potenciales indefensiones, los Sres. Fiscales habrán de ponerlo en conocimiento del menor víctima y de sus representantes legales.

15º Puede ser especialmente recomendable la implementación de soluciones extrajudiciales frente a manifestaciones de acoso que no sean graves. En todo caso en estos supuestos habrá de transmitirse a los victimarios el mensaje claro y nítido de que cualquier otro rebrote será objeto de una respuesta de mayor intensidad; simultáneamente habrá de hacerse saber a la víctima que no ha de dudar en poner en conocimiento de la Fiscalía cualquier repunte de acoso, trasladándole la confianza en las instituciones y la idea de que su caso no está definitivamente cerrado.

16º Si la víctima o sus representantes se encuentran personados como acusación particular será necesario antes de acordar el sobreseimiento por cualquiera de los motivos previstos en la LORPM, que se les dé traslado para que se pronuncien.

17º Los supuestos de menores a los que previamente a la resolución del expediente tramitado conforme a la LORPM se les hubiera impuesto una sanción disciplinaria en el centro por los mismos hechos habrán de resolverse conforme a las siguientes pautas: 1) si no existe la triple identidad de sujetos, hechos y fundamento serán compatibles las sanciones disciplinarias impuestas en el centro escolar con las impuestas por la jurisdicción de menores 2) si existe la triple identidad la previa tramitación del expediente disciplinario no impide la tramitación de expediente de menores conforme a la LORPM 3) en este último caso habrá de tenerse en cuenta y valorarse la sanción impuesta en el ámbito escolar, ya desistiendo conforme al art. 18 LORPM, ya acordando el sobreseimiento del expediente, si se dan las circunstancias previstas en los art. 19 o 27.4, ya modulando la naturaleza o la extensión de la medida que se imponga.

18º Los Sres. Fiscales habrán de partir *-mutatis mutandis-* de la aplicación supletoria de lo dispuesto en el párrafo último del art. 109 LECrim, por lo que en estos procesos habrá de asegurarse la comunicación a la víctima de los actos procesales que puedan afectar a su seguridad.

19º En el ámbito de la fase de instrucción del proceso penal de menores es el Fiscal el legitimado para adoptar las medidas de protección de testigos previstas en el art. 2 de la Ley Orgánica

Cuando se adopten soluciones extrajudiciales habrá de hacerse saber a la víctima que no ha de dudar en poner en conocimiento de la Fiscalía cualquier repunte de acoso, trasladándole la confianza en las instituciones

Pautas de actuación en los supuestos de menores a los que ya se les ha impuesto una sanción disciplinaria en el centro

Adoptar las medidas de protección de testigos

19/1994, de 23 de diciembre, *de Protección a Testigos y Peritos en causas criminales*.

20º Habrán los Sres. Fiscales de cuidar que en el acto de recibirse declaración al ofendido, se le instruya, asistido de sus representantes, del derecho que le asiste para mostrarse parte en el proceso como acusación particular o como actor civil, por aplicación analógica de lo dispuesto en el apartado primero del art. 109 LECrim, en relación con el art. 25 LORPM.

21º Los Sres. Fiscales defenderán la interpretación conforme a la cual es posible demandar ante el Juez de Menores como responsables civiles a los titulares de centros docentes de enseñanza por los daños y perjuicios derivados de delitos y faltas cometidos por los menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias."

Mención especial, merece el estudio de la responsabilidad civil de los centros docentes, tema al que dedicamos el siguiente apartado.

RESPONSABILIDAD DE LOS CENTROS DOCENTES. PLANTEAMIENTOS DE LA REFORMA.

La Instrucción de la Fiscalía 10/2005 sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, señala en la conclusión número 21: "Los Sres. Fiscales defenderán la interpretación conforme a la cual es posible demandar ante el Juez de Menores como responsables civiles a los titulares de centros docentes de enseñanza por los daños y perjuicios derivados de delitos y faltas cometidos por los menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias".

Cabe preguntarse si la demanda será a los titulares de centros docentes como responsables civiles solidarios exclusivos o concurrentes con los progenitores o tutores. No es lo mismo la responsabilidad civil dimanante del párrafo 5º del art 1.903 del Código Civil que la que se regula en el párrafo 3º del art 61 de la LO 5/2000. Mientras ésta es una responsabilidad objetiva, aquella está basada en la culpa "in vigilando".

Basta citar la jurisprudencia al respecto, para darnos cuenta de la diferente regulación.

La responsabilidad específica de los centros de enseñanza aparece expresamente reconocida en el párrafo sexto del art. 1.903

Es posible demandar ante el Juez de Menores como responsables civiles a los titulares de centros docentes de enseñanza por los daños y perjuicios derivados de delitos y faltas cometidos por los menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado

Acreditado el daño y que el mismo tuvo

del Código Civil EDL1889/1, en su redacción dada por la Ley 1/997, de 7 de enero EDL1991/12623, donde dice que “Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante el periodo de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares o complementarias”, estableciendo una responsabilidad con inversión de la carga de la prueba para el Centro, como se deduce con el mantenimiento del último párrafo del art. 1903 EDL1889/1, con el cese de la responsabilidad cuando las personas mencionadas en el artículo prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño. Es decir, que acreditado el daño y que el mismo tuvo lugar por la actuación de un menor sujeto al cuidado o vigilancia en el curso de una actividad escolar, ha de ser el Centro quien pruebe, si quiere salir indemne del deber de indemnizar, que empleó la diligencia precisa para prevenir y en consecuencia evitar el resultado.

En este punto ha declarado la jurisprudencial del Tribunal Supremo, en la interpretación de la responsabilidad de centros de enseñanza por daños causados a los alumnos durante el periodo de dependencia escolar, que dicha responsabilidad no puede de ningún modo objetivarse y desligarse de la imputación y prueba efectiva de una conducta culpable, pues no se trata de asumir socialmente un daño consecuencia de una actividad de riesgo, sino de extremar los deberes de vigilancia y cuidado consustanciales a la misma actividad educativa, y acentuados por la especial dependencia y vulnerabilidad de los niños y menores encomendados a los centros educativos.

La sentencia de la Audiencia de Vitoria Sección 1ª, de fecha 27 de mayo de 2005, recurso 117/2005, cuyo ponente es D. Jaime Tápia, establece un estudio sobre la posibilidad de que los centros docentes figuren en la pieza de responsabilidad civil no como responsables civiles solidarios sino subsidiarios. Así razona:

“Se ha cuestionado doctrinalmente si los Centros escolares pueden ser objeto de una reclamación en esta sede especial de la jurisdicción de menores, y el recurrente, como hemos indicado, estima que no resulta procedente, pero no podemos asumir este planteamiento.

La responsabilidad civil exigida en la Pieza de Responsabilidad Civil en la jurisdicción de menores es una responsabilidad “ex delicto”, puesto que así se deduce entre otros de los artículos 2 en relación con el art. 1 de la LORPM.

El art. 61 de dicho Cuerpo Legal ha establecido una responsabilidad solidaria de los menores y de sus padres, tutores, acogedores y guardadores legales o de hecho, pero no ha excluido la posibilidad de que también puedan ser responsables civiles de ese hecho criminal otras personas físicas o jurídicas.

lugar por la actuación de un menor sujeto al cuidado o vigilancia en el curso de una actividad escolar, ha de ser el Centro quien pruebe, si quiere salir indemne del deber de indemnizar, que empleó la diligencia precisa para prevenir y en consecuencia evitar el resultado

Una sentencia que abre la puerta a diferentes posibilidades

Así, contempla expresamente el art. 61.4 LORPM que se pueda aplicar el art. 145 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Común, lo que nos lleva a una eventual responsabilidad civil de las Administraciones Públicas (centros educativos públicos incluidos o la Administración educativa), e igualmente una responsabilidad civil de las aseguradoras que hubiesen asumido el riesgo de las responsabilidades pecuniarias derivadas de los actos de los menores a los que se refiere la Ley especial (lo que eventualmente podría haber tenido su relevancia en este supuesto, pues probablemente, como suele ser habitual, la demandada puede tener un seguro que cubriría también los actos ilícitos cometidos por menores contra otros menores en el Centro escolar, pero como lo desconocemos no avanzaremos por esta línea).

Pero, también se ha de tener en cuenta que la Disposición Adicional Primera de la LORPM establece que tiene el carácter de norma supletoria, para lo no previsto expresamente en la citada Ley Orgánica, en el ámbito sustantivo, el Código Penal. En este sentido, las normas que regulan la referida Pieza contienen un reenvío al Código Penal, y más específicamente el art. 62 LORPM, sobre la extensión de la responsabilidad civil, remite al capítulo I del Título V del Libro I del CP (arts. 109 a 115 CP); el art. 63 LORPM prácticamente reproduce el art. 117 CP, y el art. 61.4 LORPM, ya expuesto, recoge una previsión que se aproxima al art. 121 CP con relación a las responsabilidades de las Administraciones Públicas.

Y tal remisión específica al Código Penal de ciertas normas que regulan la Pieza, junto con la consideración de derecho supletorio del Código Penal en el ámbito sustantivo y la catalogación de la responsabilidad penal de los menores como una responsabilidad penal "ex delicto" permite concluir que todos los preceptos del Código Penal que normativizan la responsabilidad civil derivada del delito son aplicables en la subjurisdicción penal de menores, y concretamente sería posible aplicar sin ninguna dificultad la responsabilidad contemplada en el art. 120 CP, y específicamente la prevista en el apartado tercero, que prevé una responsabilidad de las personas jurídicas en los casos de delitos o faltas cometidos en los establecimientos de los que sean titulares.

En base a las consideraciones expuestas, sería posible ejercitar en la citada Pieza una acción contra el menor responsable y sus padres como responsables directos y solidarios y contra un Centro educativo privado o público como responsable civil subsidiario, al amparo de los artículos 120.3 y 121 CP. Esta es una posición que mantienen ciertos autores (la propia recurrente recoge esta opinión en el desarrollo del segundo motivo-pág. 14 del recurso), y algunos de ellos también han sostenido que dentro de la mención de "guardadores" que se recoge en el art. 61.3 LORPM también se incluye al Centro docente, puesto que durante la jornada lectiva ejerce funciones de guarda.

La SAP Zaragoza, sec. 1ª, S12-9-2003, nº 280/2003, rec. 3/2003 resuelve, sin que nadie oponga ningún obstáculo legal, sustantivo o procesal, un recurso de apelación contra una sentencia dictada en una Pieza de Responsabilidad Civil en la que se condena como responsable civil subsidiario al responsable de un establecimiento mercantil (un bar) en aplicación del art. 120.3 CP.

Con esta resolución abrimos, pues, la puerta a las siguientes posibilidades:

- Que los centros docentes sean demandados en la pieza de responsabilidad civil como responsables solidarios exclusivamente.
- Que sean demandados como responsables civiles solidarios en concurrencia con padres o tutores.
- Que sean demandados como responsables civiles subsidiarios .

Y para finalizar, algunas observaciones sobre la orden de alejamiento.

ORDEN DE ALEJAMIENTO

El creciente aumento de casos de violencia en el seno de la familia, y fundamentalmente frente a la mujer, originó una alarma social a la que se le tuvo que dar respuesta institucional, creando un cuerpo normativo que paliara o articulara las medidas a adoptar en estos supuestos que hasta ahora, existentes, no habían tenido repercusión en nuestra sociedad. De este modo se produce la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, donde una de las medidas más importante fue la orden de alejamiento.

Este cuerpo legal no hacía referencia al ámbito de la jurisdicción de menores y dejaba una laguna importante a la hora de actuar frente a este problema, pues en nuestro quehacer diario nos vimos sorprendidos por la aparición de estos comportamientos violentos en el seno de la familia, concretamente de los hijos hacia los padres, e incluso hacia las parejas sentimentales.

Fundamentalmente había que dar respuesta, desde el punto jurídico, a quién es la autoridad competente y el procedimiento que debe aplicarse a la hora de adoptar las medidas provisionales de urgencia.

Este fenómeno y el acoso escolar es lo que ha motivado la reforma de la Ley para introducir la medida de alejamiento, en forma no muy afortunada, como vamos a analizar.

La reforma de la LO 5/2000, de 12 de enero, operada por la LO 8/2006 de 4 de diciembre, dota de carta de naturaleza a la medida de alejamiento al señalar en el art. 7 de la Ley, junto a la regulación del libertad vigilada , otra medida cautelar:

“i) La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el

La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o familiares impedirá al menor acercarse a ellos, en cualquier lugar donde

se encuentren, así como a su domicilio, a su centro docente...

Esta medida tiene que hacerse compatible con el derecho a la educación. Lo que implica la necesidad de dotar al menor a quien se le aplique de otro centro docente donde seguir su formación

Sobre la compatibilidad o incompatibilidad entre sanciones impuestas en el centro y medidas impuestas por el sistema judicial

Juez. Esta medida impedirá al menor acercarse a ellos, en cualquier lugar donde se encuentren, así como a su domicilio, a su centro docente, a sus lugares de trabajo y a cualquier otro que sea frecuentado por ellos. La prohibición de comunicarse con la víctima, o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez o Tribunal, impedirá al menor establecer con ellas, por cualquier medio de comunicación o medio informático o telemático, contacto escrito, verbal o visual. Si esta medida implicase la imposibilidad del menor de continuar viviendo con sus padres, tutores o guardadores, el Ministerio Fiscal deberá remitir testimonio de los particulares a la entidad pública de protección del menor, y dicha entidad deberá promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquél, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 1/1996."

Esta medida tiene varios presupuestos para su aplicación.

- a) Debe adoptarse por el Juez de Menores, en medida cautelar o en sentencia definitiva, a petición del Ministerio Fiscal o acusación privada.
- b) Tiene que hacerse compatible con el derecho a la educación y la obligatoriedad de la misma. Lo que implica la necesidad de dotar al menor a quien se le aplique de otro centro docente donde seguir su formación.
- c) Choca con los principios básicos del carácter educativo de la medida, toda vez que se trata de buscar siempre la empatía con la víctima tras reconocer el daño causado.
- d) Insta a la sociedad, fundamentalmente a la comunidad educativa, a efectuar un análisis en profundidad, de la efectividad y resultados de los cambios de centros educativos.
- e) Vulneración del principio *non bis in idem*, que se vendría a infringir en aquellos supuestos en que la sanción propia de expediente disciplinario impuesta por el centro con la expulsión del menor tuviera el mismo fundamento que la medida penal.

Esta sanción que impone el colegio, como vemos, se hace de forma paralela, antes o una vez iniciada la instrucción del expediente de reforma. En este sentido, se pronuncia la Instrucción Fiscal:

"El sistema educativo contempla distintos regímenes disciplinarios para los alumnos y estudiantes en los centros, con la consiguiente posibilidad de confluencia o solapamiento respecto de la intervención de la jurisdicción de menores. Deben, pues, despejarse las cuestiones derivadas del principio *non bis in idem*.

La STC 2/81 de 30 de enero declaró que este principio "*supone en una de sus más conocidas manifestaciones, que no recai-*

ga duplicidad de sanciones-administrativa y penal -en los casos en que se aprecie identidad de sujeto, hecho y fundamento sin existencia de una relación de supremacía especial de la Administración...- que justifique el ejercicio del ius puniendi por los Tribunales y, a su vez, de la potestad sancionadora de la Administración”.

En definitiva, y en aplicación de los criterios expuestos ha de concluirse con que: 1) si no existe la triple identidad serán compatibles las sanciones disciplinarias impuestas en el centro escolar con las impuestas por la jurisdicción de menores 2) si existe la triple identidad la previa tramitación del expediente disciplinario no impide la tramitación de expediente de menores conforme a la LORPM 3) en este último caso habrá de tenerse en cuenta la sanción impuesta en el ámbito escolar, ya desistiendo conforme al art. 18 LORPM (a estos efectos no debe olvidarse que la rúbrica del precepto se refiere al *desistimiento de la incoación del expediente por corrección en el ámbito educativo y familiar*), ya acordando el sobreseimiento del expediente, si se dan las circunstancias previstas en los art. 19.1 o 27.4, ya modulando la naturaleza o la extensión de la medida que se imponga.

Esta operación de compensación habrá de revestir en la justicia de menores una gran elasticidad, teniendo presente la flexibilidad inherente a las reglas de determinación de la medida”.

Antes de abrir el turno de palabra propiamente dicho vamos a dar opción, si quieren añadir algo, a Ana Laura Núñez, que es fiscal de Menores, y a Serafín Martín, que es el coordinador de los equipos psicossociales de Justicia del País Vasco.

Efectivamente, fiscal de la Fiscalía de Menores de Bilbao. En la Fiscalía de Menores de Bilbao estamos cuatro fiscales con dedicación exclusiva a los temas de reforma y de protección. Voy a referirme exclusivamente a cómo trabajamos en Bilbao, porque en esta jurisdicción cada Fiscalía y cada Juzgado lleva un procedimiento específico, con unas directrices de la Fiscalía General, pero en concreto yo voy a decir lo que estamos haciendo en Bilbao.

La denuncia a la Fiscalía principalmente llega por la denuncia de los padres en la comisaría o directamente en la propia Fiscalía. También tengo que poner aquí de manifiesto que, siguiendo el esquema que ha presentado Eburne, la denuncia de los centros escolares en Bilbao es escasa. En relación al protocolo de actuación, que efectivamente se pasó a la Fiscalía, yo, en cuanto a la actuación del sistema educativo me parecía muy bien, pero sí que hice la sugerencia de recoger en el mismo la obligación de los centros de denunciar los casos graves y la información a los padres del derecho a la denuncia.

Moderador

Ana Laura Núñez

Las denuncias suelen llegar a Fiscalía a través de los padres. Muy pocas desde los centros

A los menores denunciados se les interroga en Fiscalía. También se escucha a las víctimas

Posibilidad de archivar el procedimiento

Y en concreto, respecto a los casos graves. En Bilbao ha habido únicamente cuatro casos en que la denuncia ha venido a través del centro; uno fue un abuso sexual, y los otros tres fueron en teléfonos, grabaciones de peleas y también fotos colgadas en Internet. Entiendo que esta gravedad, apreciada por los propios centros, viene determinada probablemente por la necesidad de que para la víctima, para la satisfacción y la reparación, se necesite algo más de lo que pueda lograrse en el centro escolar. Téngase en cuenta que hablamos de abusos sexuales o de la difusión de las grabaciones y del perjuicio que se le puede causar a las víctimas con estas grabaciones.

Una vez recibida la denuncia en Fiscalía, tenemos un acuerdo con la Ertzaintza y la Policía Municipal en orden a la investigación de estos casos. Y las directrices de Bilbao son que la instrucción la lleva exclusivamente el fiscal, y en los casos de denuncia en la Policía existe un coordinador de la Ertzaintza que se encarga de recoger esos casos, viene a Fiscalía y caso por caso se va comentando, y se hace un oficio para que el agente correspondiente pueda acudir al colegio. Existe también un acuerdo generalizado de que los centros -y así se ha visto- no den información si la Policía no va con el oficio. La instrucción, como digo, la llevamos exclusivamente nosotros. Esto supone que a los menores denunciados se les interroga en Fiscalía y las víctimas son escuchadas en Fiscalía. Es importante esto porque a la víctima se la oye una, dos veces y varias.

Algo también respecto al principio de la oportunidad que se le atribuye al fiscal en la Ley de la Jurisdicción Penal de Menores. Este principio de oportunidad la verdad es que lo utilizamos mucho. ¿Qué quiere decir esto? Que una vez que tenemos la denuncia, se oye al menor y se oye a la víctima, también se recaba, siguiendo la instrucción de la Circular 10/2005 de la que hablaba Eudurne, se recaba del colegio un informe de todo lo actuado y si ha habido una sanción educativa. En estos casos se valora la posibilidad de archivar el desestimamiento, atendiendo a que efectivamente ha existido ya esa sanción, reparación educativa y disciplinaria en el colegio, y se archiva el procedimiento. Y como datos, hay que decir que en los dos últimos años, sentencias en Bilbao por delitos contra la integridad moral a la que se refiere Eudurne, que es el delito básico, únicamente ha habido tres sentencias, y de estas tres sentencias dos de los niños condenados, aparte de este problema de violencia y esta situación de acoso, también han tenido otros problemas fuera (delitos contra la propiedad y otras agresiones fuera del colegio).

Una vez que ya se decide incoar expediente se tramita el expediente y las medidas -que luego lo contará Serafín- son las que informa el equipo técnico.

También es muy importante lo que ha dicho Edurne, y efectivamente en Bilbao se hace un estudio pericial de la víctima, y en este sentido existen dos forenses de Psiquiatría Infantil que son los que valoran la situación de la víctima. Ese informe es esencial para ver y comprobar que el perito forense que ve a estas víctimas una, dos y tres veces llegue a las conclusiones, y si efectivamente existe ahí una lesión mental, y todas las valoraciones que determinan que luego tengamos probado que existe un delito contra la integridad moral.

Y para concluir voy a destacar dos cuestiones. La política de la Fiscalía de Bilbao es que efectivamente la prevención y la resolución de los conflictos en el colegio deben prevalecer antes de la continuación de los expedientes en la Jurisdicción Penal de Menores. Y otra es la preocupación que también existe en la Fiscalía de Bilbao respecto a los menores de 14 años. Efectivamente, no reciben ninguna sanción penal, y han llegado a la Fiscalía casos bastante graves de estos menores, concretamente de 12 y 13 años, en los que la única respuesta es la que dé el colegio y, en su caso, el sistema de protección si se remite testimonio a la Diputación Foral por si existe una situación de desamparo o de riesgo dentro de la familia.

Y nada más.

Únicamente un par de cuestiones para puntualizar algún aspecto de la actuación del Equipo Psicosocial Judicial.

Como factores de contextualización, hay que entender que estamos pasando de las consideraciones que se hacían previamente sobre la convivencia como una cuestión de responsabilidad colectiva, en la que están implicadas todas las personas participantes del colectivo educativo –familias, menores, profesorado y demás agentes– a la evaluación y valoración individualizada, de una persona concreta y de las conductas específicas que motivan dicha valoración; aquellos comportamientos, que, como ya se ha indicado anteriormente, están considerados como delitos o faltas por las leyes penales. La ley a la que hacía referencia antes Edurne, la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal del Menor, exige una responsabilidad individualizada al menor que es acusado de realizar ese comportamiento delictivo. La prioridad, por lo tanto, se dirigirá a la evaluación y valoración individual de ese menor y su contexto.

Quiero hacer notar el cambio de perspectiva desde el modelo de convivencia que aboga por una responsabilización colectiva de todos los intervinientes en el proceso educativo, que se mencionaba previamente, a la responsabilidad individual de carácter penal que se le exige a un sujeto por una conducta particular.

Informes periciales

La prevención y la resolución de los conflictos en el colegio deben prevalecer antes de la continuación de los expedientes en la Jurisdicción Penal de Menores

Serafín Martín

Cambio de perspectiva: de la responsabilidad colectiva de todos los intervinientes en el proceso educativo, a la responsabilidad individual de carácter penal.

La posibilidad y características del abordaje profesional están determinadas, no por un criterio particular del equipo, sino por la propia ley: programas de mediación; valoración de la situación del menor...

El abordaje técnico lo han descrito ambas de forma general. Simplemente, hacer referencia ahora a que hay una dependencia de estos equipos técnicos de la Fiscalía de Menores, y en momentos determinados también del Juzgado de Menores. El Equipo Psicosocial Judicial está formado por tres equipos, ubicados en cada una de las capitales de los tres territorios, y está formado por profesionales psicólogos, trabajadores sociales y educadores. La posibilidad y características de abordaje profesional están determinadas, no por un criterio particular del equipo, sino por la propia ley. En síntesis, hay dos posibles vías de intervención en estos asuntos:

Por una parte se encuentran los programas de mediación, son procedimientos que lleva a cabo el equipo en aquellos casos derivados para tal fin desde Fiscalía de Menores y en aquellos otros en los que el propio equipo valora esa posibilidad. A través de tales programas se trabaja con el acusado, con la víctima o perjudicado y conjuntamente procurando una resolución del conflicto mediante una conciliación o una reparación. Si esa reparación o esa conciliación tiene éxito, se informa a la Fiscalía de Menores proponiendo el archivo de ese procedimiento.

La otra posibilidad de intervención es la valoración que se había mencionado antes; el equipo realiza en estos casos la evaluación y valoración de la situación del menor; de su situación personal, familiar, educativa y social, y se propone una medida de las contempladas en la Ley en función de las necesidades educativas que presenta el propio menor; medidas que se extienden desde una intervención puntual mínima, pasan por diferentes intervenciones y actuaciones educativas en el propio entorno del menor, y pueden llegar hasta una intervención más restrictiva que conlleva la separación del menor de su entorno habitual y el internamiento en grupo educativo.

NUEVO TURNO DE INTERVENCIONES CORTAS

En la escuela de Zamakola hay buenas experiencias de convivencia y se da un acoso. Nos pegamos un susto de muerte: "¿Cómo? ¡Tantos años! Esto no puede ser". Menos mal que tenemos la Inspección, nuestra inspectora, que dice: "Tranquilos, que esto es normal. O sea, una cosa es que se den doce y otra cosa es que se dé un caso en tantos años. Ésa es la diferencia de hacer prevención". Quiero decir: tenemos que estar preparados, puede surgir. ¿Qué ocurre? Que nos revolucionamos; todo el profesorado leyendo sobre el maltrato, tal, cual, lo otro... Nos dice otra vez la inspectora: "¡Peligro!. Porque empezamos a..." ¿Y entonces qué hay que observar? ¿Y que niños...? "¡Peligro! No sea que las expectativas se cumplan y tú veas ya acosadores por donde no hay! Entonces, ¿la solución?

¿Ventaja de tener un plan de convivencia ante un tema de acoso? La confianza de la familia: Lo descubrimos, además, en la escuela y en la familia, en 24 horas, porque fue el momento en que el niño habló, y habló en casa y habló en la escuela. ¿Ventajas? La familia llega a la escuela porque sabe que vamos a actuar. Acude a la pediatra. No fue al hospital porque entonces en el hospital preguntan: "¿Y qué te han hecho?, ¿y dónde?" Llega el juez y... Acude al pediatra. La pediatra, con quien trabajamos en colaboración en esa red que os decía, dice: "Tú sabes que en la escuela todo esto lo saben llevar. Vete a la escuela". Con lo cual, viene a la escuela y entonces es la escuela la que da la respuesta y no sale de ahí. Una respuesta larga. Eso ha ocurrido hace año y pico, un año y medio, y se ha estado tutorizando.

Bueno, aparte de la intervención a nivel de aula y todo ese tipo de cosas, reflexión del profesorado, leer artículos por aquí y por allá, tutorización de cada uno de los dos niños, distintas personas, durante un año, semanalmente; con las familias semanalmente, derivación a educador de familia; uno de los niños al psicólogo. Y hemos tenido más problemas para enfocar a la familia del niño víctima que con la del abusador -por llamarle de una manera más suave-, porque detrás, muchas veces -un niño además inteligente, un niño tal...- detrás hay una familia con muchos miedos. Un niño que no ha salido al parque, un niño que no tiene ninguna habilidad social, que no sabe relacionarse... Y entonces el problema no era el niño, era el problema de la madre; necesitamos la implicación de la madre, convencer a esa madre que a su vez fue maltratada, quitar los miedos a la madre, convencer a la madre... Y todavía estamos trabajando esto, y tendremos un año más antes de que

M^a Asun Olano

¿Ventaja de tener un plan de convivencia ante un tema de acoso? La confianza de la familia. La familia acude a la escuela porque sabe que vamos a actuar

Más problemas con las familias que con los niños

Pautas para no quedarse en espectadores pasivos

pase a Ibaizabal [el centro de E. Secundaria más próximo] con lo cual daremos una nueva oportunidad. No hay que pasar el tema, pero la dirección sí tendrá siempre que saberlo, por si acaso.

Y fundamental, fundamental, los espectadores pasivos en este tipo de problemas, en los de rechazo... Y eso lo trabajamos muy seriamente, porque ese espectador que está viendo, ese, hace un daño terrible. Y esto va unido también con aquello que se decía del compromiso. O sea, ya vale con esta sociedad que está viendo cosas en la calle y no interviene, y no se compromete ante dos niños que se están pegando o una cuadrilla que hace no sé qué. Hay que enseñar a los niños. Les exigimos que tienen que ayudar a la buena convivencia; con lo cual, tienen que actuar. Y les damos referencias de cómo actuar: "Son dos pequeños: Tú eres más mayor; intervienes. Separas; les dices: ¿queréis ir al adostoki?". ¿Que eres pequeño y ellos son mayores? Inmediatamente se avisa a un profesor, pero esto no se puede permitir. O sea, el espectador pasivo hace mucho daño en todo este tipo de situaciones.

También el barrio tiene que tener ojos para esto

Bueno, aquí viene también todo eso del barrio que educa, porque algunos de estos rechazos y acosos surgen en la escuela pero otros, en la calle. Entonces, el barrio tiene que tener también ojos para esto y tiene que involucrarse, y tiene que tener lugares educativos y referencias de intervención.

Blanca Kerejeta

Posibilidad de aprender con los casos

Bueno, de acuerdo con M^a Asun. Y muchos casos que han pasado por nuestras manos se han resuelto muy bien y han servido para mucho: han servido para que los alumnos aprendan, todos los alumnos aprendan, incluidos también los que estaban agrediendo y sus familias; han servido para que nosotros también movilizemos cosas, y ha servido para que ese centro donde ha ocurrido eso, si no tenía plan de convivencia, se plantease a lo mejor un plan de convivencia, o si no tenía una organización mínima ante esto, si no tenía una formación específica logrará formación. Por eso decía antes que si sabemos aprovechar estas circunstancias como posibilidades de educar, incluso nosotros de aprender y saber responder, pues sacaremos mucho en positivo.

**¿Qué hacer cuando el caso se complica?
¿Puede un educador presentar una denuncia en vía judicial, o debe hacerlo la familia?**

Pero quería hacer una pregunta muy concreta, porque a mí hay veces que con el tema judicial se me han presentado algunas dudas y me parece que es el momento de aprovechar. La mayor parte de los casos que han pasado por nuestras manos, que han sido muchos en estos últimos años, en dos zonas muy extensas de Gipuzkoa y en otros centros que han pedido ayuda personal porque se encontraban sin saber por dónde tirar, la mayor parte, con las acciones educativas, incluso sin ser centros demasiado organizados en este tema, han resuelto el tema de una manera muy positiva, con lo cual yo creo que el nivel de satisfacción es

muy importante. Solamente recuerdo un caso muy concreto en el que, desde el principio, veíamos que la cosa iba a ir muy mal. Cuando llegó, ya estaba en un momento muy malo, y además había consumos, con lo cual las agresiones eran muy centralizadas, de dos chicas contra otra chica. La familia de la víctima, cuando se habló con ella... Yo asesoré al centro y se hizo un trabajo educativo, pero se veía que tal como estaba en aquel momento el asunto tenía que pasar ya a una instancia judicial. La familia víctima nunca quiso eso. Entonces, intentamos seguir apoyando para ver si llegábamos a una mediación entre las familias, pero se veía que no había ningún deseo de la otra parte, y estuvimos allí trabajando pero sin avanzar, incluso la Ertzaintza también. La familia acudió a la Ertzaintza pidiendo ayuda; la Ertzaintza les decía lo mismo que nosotros: que tenían que ir al Juzgado. Estaba ya en un punto de impasse, ni para atrás ni para adelante. La otra familia además no quería ver que sus hijas consumían y no quería ver que el padre era una agresor en potencia, que agredía telefónicamente al profesor, al tutor, a tal... todos los días. O sea, era una cosa increíble. Incluso, el tutor estuvo de baja, con miedo. Y no se llegó al Juzgado. Y en aquel momento Inspección trabajó de una manera muy buena.

Pero yo quería saber si nosotros podemos acudir como instancia educativa al Juzgado. A mí siempre me quedó esa duda, porque yo lo que entendía -a lo mejor lo entendí mal- era que si la familia no presentaba esa denuncia, nosotros no podíamos hacerlo, ni como Berritzegune, ni como escuela, ni como Inspección. Y esa es la pregunta que quería hacer, porque me parece que es fundamental en estos casos. La familia no quería ir porque..., pues porque no quería. Es un pueblo pequeño, no quería aumentar..., pero las consecuencias hacia su hija siguieron aumentando. Incluso, aunque terminó la ESO y se fue a otro centro escolar, la acosaban en el tren. Bueno, es una cosa ya de Juzgado, ¿no?

Y ésa era la pregunta. La denuncia, ¿la puede poner el centro?, o ¿la podemos poner nosotros?

La denuncia es de persecución pública y la puede poner cualquiera, cualquiera que tenga noticia de que se ha cometido el hecho delictivo, y en este caso alguien con autoridad que tiene conocimiento. Pero, ¿qué es lo que pasa? Que luego se les llamará a la víctima y a los padres. Entonces, si en Fiscalía manifiestan que no quieren seguir adelante, que quieren que se archive, pues se valorará todo en esos casos. Pero la denuncia como tal, la presentación, la puede hacer en este tipo de delitos cualquiera que tenga conocimiento del mismo.

Yo quería preguntar a los participantes de Justicia. Habéis dicho que a veces articuláis medidas mediadoras o de reparación entre la víctima y el agresor. Si nos podéis contar un poco cómo valoráis

Ana Laura Núñez

**Cualquiera que
tenga conocimiento
de los hechos
puede presentar
la denuncia**

Mireia Uranga

Posibilidades de

**mediación y
reparación entre
víctima y agresor***Ana Laura Núñez**Serafín Martín*

Alrededor del 35% de los procedimientos se resuelven a través de un procedimiento de mediación. La víctima es invitada a participar pero en muchos casos no quiere afrontar otra vez ese tipo de situaciones

los casos que hayáis tenido y qué potencial le veis a esa vía más reparadora o restauradora.

Yo veo que es una vía... pues la mejor que hay. Y que sería deseable que fuera así. Pero Serafín te va a contestar mejor porque es quien lo hace.

Bueno, de hecho, hablando de números generales, solamente de los asuntos que tienen que ver con lo que sería el acoso al que nos estamos refiriendo, yo creo que alrededor del 35% de los procedimientos se resuelven a través de un procedimiento de mediación; un procedimiento de mediación donde, como decía anteriormente, se requieren tanto unas condiciones de carácter legal, en fin, que no haya existido violencia, etc., etc., derivados por Fiscalía, por Fiscalía de Menores, o que la Fiscalía de Menores considere que se dan los requisitos para poderlo llevar a cabo. Los técnicos que se encargan de ello en el equipo técnico valoran por una parte una serie de características, de condiciones, que presenta el menor acusado; es decir, se requiere un reconocimiento de la propia conducta, el asumir la responsabilidad, las consecuencias que va a tener esta conducta, etc., etc. La víctima es invitada a participar directamente en un proceso de mediación, en un programa de mediación. No siempre quieren participar las víctimas, es decir, hay un porcentaje, yo creo que alrededor del treinta y tantos por ciento o del 40% que sí participa pero el resto no quiere participar; una buena parte de los perjudicados y las víctimas no quieren volver otra vez a afrontar directamente este tipo de situaciones, es decir, colaborar. Pero hay un programa de lo que es mediación penal juvenil.

No sé si es suficiente o hay interés por algún otro dato.

Mireia Uranga

Si le veis un potencial de ampliación a esa vía o si creéis que es una vía educativa en el trabajo.

Serafín Martín

La mediación es la vía más educativa pero exige una serie de condiciones, como que el menor acusado reconozca su propia conducta

Es la vía más educativa para la resolución de este tipo de procedimientos. Cuando participa la víctima, es cuando se le da una participación digamos más activa, obtiene mayor satisfacción que en lo que es el proceso penal estrictamente dicho. Y se intenta promover como vía de resolución de conflictos, se intenta promover, en fin, animar a que la mayor parte de procedimientos se puedan resolver a través de esta vía. Sin embargo, hay una serie de características y una serie de condiciones, tanto de carácter legal como de tipo técnico también, que no permiten que todos los casos, que todos los asuntos se puedan resolver a través de la mediación; es decir, se requieren también una serie de garantías legales, una serie de garantías de carácter procesal. En primer lugar, se requiere el reconocimiento por parte del menor, por parte del acusado, hacerse cargo de la propia conducta, es decir,

la conducta que se le atribuye. Claro, estamos dentro de lo que es el ámbito de la jurisdicción penal. Requiere también a veces el asesoramiento de un letrado, de un abogado, para llevar a cabo o para iniciar este tipo de procedimiento, y en el momento en que el menor no asume, no reconoce, etc., etc. Sería, digamos, una de las características que harían posible la mediación y se vaya a un procedimiento de enjuiciamiento penal y, al final de todo el proceso, sea la juez o el juez quien determine si tiene responsabilidad o no tiene responsabilidad frente al caso.

Yo quería añadir algo. El criterio que tenemos para la mediación en estos casos, normalmente suele ser, pues eso, un insulto, algo puntual que lo denuncian y no es acoso escolar. Pero en aquellos casos en que verdaderamente existe un delito contra la integridad moral, que existe una víctima que ha sido humillada, que entendemos que habrá pasado por el proceso del colegio, volver a pasar por el proceso de mediación, no lo solemos mandar. Y, de hecho, yo creo que no hemos mandado. Va directamente a juicio. Pero esos pequeños incidentes, en el colegio, insultos, o que me ha pegado una patada, que realmente no entran dentro del concepto de delito de acoso escolar, sí que se llevan a mediación. Viene a Fiscalía, reconoce los hechos, "Pues sí, le pegué una patada, estoy arrepentida, sí que la he insultado". O lo archivas, porque consideras que ya ha habido reparación en el ámbito familiar o escolar; o si no, si ves que tiene cierta gravedad dices: que suba arriba y que le pida perdón de verdad ante el equipo técnico.

Al hilo de la pregunta que se hacía Edurne sobre si realmente..., qué pasa con los cambios de centro, si realmente esto sirve, si es lo que conviene. Y a continuación, M^a Asun ha dicho: "Pues tenemos un caso, probablemente tendríamos que comunicarlo al centro al que pase, no desde luego con megafonía pero sí que estén pendientes...". A mí me ha venido una preocupación, que ya la tengo desde antes. Y es ésta de que ante un caso de un chico o chica que se siente acosado es bastante frecuente que, incluso antes de comunicarlo en el centro e intentar abordarlo en el centro, los padres, las madres tomen una decisión, y la decisión es "Me llevo al niño. Me llevo al chico, o me llevo a la chica del centro y se acabó el problema". Y el problema es que yo creo que no se acabó el problema, porque hay múltiples factores que inciden en que un chico o una chica se encuentre en esa situación.

A mí es un tema que me preocupa porque lo veo en itinerarios del alumnado, tanto de los que son de alguna manera sufridores de acoso como también con niños con dificultades de otro tipo, que hacen unos itinerarios y unos recorridos escolares... No sé si alguien, -y no sé quién tiene que ser ese alguien, si la Administración Educativa, la Inspección, los propios centros-, no sé si

Ana Laura Núñez

En los casos en en que verdaderamente existe una víctima que ha sido humillada, no mediación

Lourdes Iriarte

¿Qué pasa con los cambios de centro? ¿Sirven? ¿Son convenientes? ¿Hay alguien que haga un seguimiento de los itinerarios?

José Manuel Palacios

Socialmente todavía no hay una postura tajante de decir: "Esto no se puede permitir; esto no vamos a permitirlo en nuestro centro"

Que haya canales para que las personas puedan tener alguna forma de decir lo que pasa. (Romper la ley del silencio)

hacemos o si hay algún estudio que, de alguna manera, ponga de relieve qué está pasando con un cierto tipo de alumnado que va como una maleta, de centro en centro. A lo mejor hay un ocultamiento de lo que está sucediendo realmente y, evidentemente, un sufrimiento por parte de ese alumno o alumna. No sé. Es una preocupación que tengo desde hace tiempo y no sé si alguien es consciente de esto.

A mí me gustaría hacer un par de reflexiones. Porque medidas alrededor del maltrato entre iguales hay muchas, ¿no?, pero yo quiero subrayar dos.

Curiosamente, en nuestra Comunidad hay muy pocos centros que hagan al principio de curso una declaración de intenciones estricta con respecto a este tema, y algunas veces, cuando suceden algunos casos en los centros y propones dentro del conjunto de medidas que se pueden hacer: "¿Por qué no enviáis una carta a los padres y a las madres, o por qué no manifestáis de una forma clara que en este centro no se va a permitir este tipo de situaciones?"; hay como un cierto temor a que eso pueda levantar o pueda generar una expectativa social en los padres y en las madres y pueda producir un efecto digamos de huida de ese centro. A mí eso me llama la atención. Creo que socialmente todavía no hay una postura tajante de decir: "Esto no se puede permitir; esto no vamos a permitirlo en nuestro centro".

Ésa es una reflexión global. Y después, entre el conjunto de cosas que hemos visto que funcionan está el que en un momento dado la persona que es agredida pueda tener algún vínculo, alguna forma de contar lo que le está pasando. Y eso todavía en muchos centros no está muy agilizado. Pero en la mayoría de los casos en que nosotros hemos intervenido, cuando esa persona ha encontrado alguien con la que hablar, alguien a quien decirle, resulta que el centro se entera de lo que está pasando, los tutores y las tutoras se enteran de lo que está pasando y se abre, normalmente, una vía bastante sencilla de resolución. Pero hay un momento ahí en el que la persona que es agredida no sabe ni a quién contarle ni cómo contarle. Y, de hecho, en las investigaciones, el profesorado no sé si es el último o el penúltimo en enterarse. Y la familia va por ahí también.

Entonces, esas dos cosas: Una propuesta muy clara de los centros diciendo que eso no se va a permitir, y que haya canales para que las personas puedan tener alguna forma de decir lo que pasa. Porque la ley del silencio, en cuanto hay una posibilidad de contarle, desaparece. Otra cosa es que esa fórmula sea con protección de la persona agredida, que no aparezca como un chivato, como un delator, etc. Pero creo que son dos cositas sencillas y, bueno, muy efectivas.

Moderador

En esta última parte –anteúltima habría que decir–, habéis visto que solamente hemos previsto una intervención, aunque luego digamos algo más antes de abrir el turno. Se la pedimos a Elena Martín, que es quien ha dirigido el estudio que está en la base del informe al que estamos haciendo referencia toda la mañana, junto con Lukas y Karlos Santiago. También ha dirigido otros muchos estudios, y lo sigue haciendo en este momento, sobre convivencia. Y la pregunta que le planteamos así, con puntos suspensivos, abierta, era, desde su experiencia, ¿Qué habría que seguir evaluando, investigando, difundiendo... de cara a la mejora de la convivencia?

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y DE DIFUSIÓN EN EL CAMPO DE LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Elena Martín

- Elena Martín ikertzailea Madrilgo Unibertsitate Autonomoko irakaslea da eta berak zuzendu du “Bizikidetzeta eta gatazkak ikastetxeetan” gaiaz Arartekoak egin duen txostenaren oinarritzko ikerketa. Bere hitzaldian, etorkizunean eskolako bizikidetasuna hobetzeko ikerketa-bideak eta hedabideak zeintzuk izan daitezkeen azaldu du.

Horrela, bere ustez, dagoeneko baditugu nahikoa ikerketa ikasleen arteko tratu txarren gainean, eta hobe litzateke ahaleginak gutxiago landu diren beste alderdi batzuetan biltzea, honako haueetan, esate baterako: Lehen Hezkuntzako biktimizazioa, tratu txarren zergatien azterketa, disrupzioa —honek kezka handia sortzen baitie irakasleei—... Bestalde, azpimarratu duenez, garrantzitsua da ikerketak ikastetxeentzat onuragarriak izatea, haiei informazioa “bueltatzea”, hobetzeko elementu baliagarri bat emanez.

Bigarren lan-arlo zabala ebaluaziozko ikerketa izango litzateke: hau da, eragin-mailarekin lotuta dauden hainbat faktore identifikatzea; egiten ari diren esku-hartzeak zorrozki ebaluatzea; eremu horretarako adierazleen sistema bat prestatzea; araudi berriek dituzten ondorioak ikustea...

Ikerketaren emaitzak zabaltzeari buruz, bere iritzian, talde berezi batzuentzako gida berriak diseinatu behar dira (familientzako gidak, epaileentzako gidak...), errazak baina ondo oinarrituak; eskolako giroaren eta gatazken egoerari buruzko diagnostikoa egiteko tresnak ezagutarazi behar dira; materialen hedadurak prestakuntza-programei lotuta joan behar du...

Azkenik, ikertu eta ezagutaraztearekin batera, funtsezkoa iruditzen zaio beste jarduerar-erlo hau ere: ikasleen garapenerako beste hezkuntza-toki batzuekin koordinatzea (hedabideekin jardutea; gurasoak trebatzeko programak sustatzea; gazteentzako programei garrantzia ematea...). Alegia, esku hartzeko estrategiak lortzea, eta, horietan, hezkuntza-eremuetan hartu behar diren neurriak koordinatzea.

Me corresponde en estas jornadas realizar una breve exposición sobre lo que podrían ser futuras líneas de investigación y de difusión en el campo de la mejora de la convivencia escolar.

Investigación sobre convivencia y conflictos

Por lo que respecta al primer ámbito, creo en primer lugar que contamos ya con suficientes *estudios de incidencia* acerca del maltrato entre iguales (*bullying*). Los resultados que se han venido obteniendo en esta última década muestran algunas ten-

Contamos ya con suficientes estudios de incidencia acerca del maltrato entre iguales.

Mejor concentrar las energías en otros aspectos como: victimización en Primaria, analizar las causas del maltrato, la disrupción...

dencias muy consolidadas que pueden por tanto considerarse ya referentes para la intervención. Por ello, creo que sería más acertado concentrar las energías en otros cuatro aspectos.

El primero, replicar cada cierto tiempo los estudios realizados con el fin de conocer la evolución de este conflicto. El ejemplo del segundo estudio del Defensor del Pueblo, cuya segunda edición permite comparar datos con siete años de diferencia, ha puesto de manifiesto que las percepciones que se mantienen en los medios de comunicación y en el imaginario colectivo sobre la situación cada vez más grave en los centros escolares no siempre están fundamentadas. Por ello es conveniente contrastarlas con datos rigurosos.

La segunda línea de interés se refiere a la Educación Primaria. Son todavía escasos los estudios realizados en esta etapa escolar, a pesar de que los resultados apuntan a que es precisamente en el tercer ciclo (10-12 años) cuando el nivel de incidencia del maltrato es más alto. Sería pues interesante analizar las características específicas de la victimización en estas edades.

En tercer lugar, deberían impulsarse investigaciones que analizaran aspectos del maltrato más allá de la incidencia. Entender las causas, las consecuencias, las emociones, las atribuciones, es decir, los procesos que están detrás de las conductas, es imprescindible para prevenir el abuso entre compañeros y para intervenir cuando se produce. Estudios como los realizados por Cristina del Barrio y su equipo¹ son un buen ejemplo de esta línea de trabajo.

Finalmente, querríamos destacar la conveniencia de poner en marcha investigaciones sobre otro tipo de conflictos de convivencia más allá del abuso entre alumnos. Contamos con muy pocos trabajos que nos ayuden a entender la peculiaridad de otros problemas de convivencia como las agresiones entre profesores y alumnos, el vandalismo o, sobre todo, la disrupción que es el problema que más preocupa a los docentes.

El trabajo de Pedro Uruñuela² ilumina alguno de los rasgos más relevantes de este conflicto, pero necesitamos más estudios. Tenemos que ponernos de acuerdo incluso sobre la definición de lo que entendemos por disrupción. Uruñuela considera que se trata de cualquier conducta que tiene como objetivo entorpecer la marcha de la clase. En mi opinión no hay por qué atribuirle a un comportamiento la intención de distorsionar la dinámica del aula. De hecho hay muchas ocasiones en que algo que un alumno o

¹ Véase por ejemplo el trabajo sobre Scan-bullying en el dossier que sobre este tema publicó la revista Infancia y Aprendizaje en 2003.

² Este interesante trabajo puede encontrarse en www.mec.es/educación/convivencia

alumna hace molesta al profesor, pero ello no implica necesariamente que el estudiante lo haya hecho con esa intención. Por otra parte, este interesante trabajo muestra que la disrupción se produce en mayor medida en determinadas asignaturas, en ciertos meses, en algunas horas específicas de la jornada. Pone también de manifiesto la distinta percepción que los docentes tienen de la misma conducta, entre otras cosas dependiendo del género del profesor. Estos y otros resultados resultan de máximo interés para intervenir y sería necesario profundizar en ellos, así como en el resto de los conflictos de convivencia comentados más arriba.

Finalmente, querría comentar que considero fundamental que se devuelva a cada centro escolar los datos que sobre su realidad se han obtenido en las investigaciones. Nos hemos acostumbrado a "utilizar" los colegios e institutos para investigación sin cuidar el beneficio que los centros tienen derecho a recibir por su colaboración, en mayor medida cuando se trata de estudios cuyo objetivo es precisamente contribuir a la mejora de la institución escolar.

En la investigación del Ararteko se hizo así. Cada centro recibió sus resultados comparados con el resto de la muestra, lo que le permitía contar con un "diagnóstico" externo de la situación de la convivencia, complementario del que ya realizan habitualmente los colegios e institutos.

Como nos han comentado algunos directivos en las reuniones que se ha tenido con ellos para valorar la propia evaluación, en un proceso de "metaevaluación", contar con los resultados no asegura que el centro ponga en marcha un proceso de mejora, pero es un primer paso muy importante.

Investigación evaluativa

Un segundo campo de investigación sería el dedicado a la evaluación: la investigación evaluativa. En primer lugar, deberíamos avanzar a mi juicio en los estudios que nos permitieran identificar determinados *factores asociados* al nivel de incidencia. Me refiero a estudios como los que realiza la OCDE en relación con el rendimiento escolar, pero que en este caso deberían realizarse en el campo de la convivencia. Ello nos permitiría conocer ciertas características, personales y del centro escolar que resulten predictivas de un buen clima escolar y de la probabilidad de incidencia de los conflictos de convivencia.

Sería muy necesario también *evaluar de forma rigurosa las intervenciones* que se están llevando a cabo. Afortunadamente se han puesto en marcha múltiples iniciativas para ayudar a los cen-

Que las investigaciones beneficien a los centros ("devolver" la información)

Identificar determinados factores asociados al nivel de incidencia

Evaluar de forma rigurosa las intervenciones que

se están llevando a cabo. Evaluaciones sistemáticas que permitan entender qué ha funcionado y qué no

Elaborar un sistema de indicadores en este ámbito de la educación escolar

Comprobar las repercusiones de la nueva normativa (por ejemplo, la medida de cambio de centro)

tros a mejorar la convivencia. Sin embargo, son muy pocos los casos en los que estos programas han venido acompañados de evaluaciones sistemáticas que permitan entender qué ha funcionado y qué no para poder seguir avanzando. Este tipo de investigación es más compleja habitualmente que los estudios de incidencia, pero es muy necesaria. Como acaba de señalarse por uno de los asistentes a la reunión, "les metemos demasiadas cosas en la cabeza a los docentes, muchas de ellas con muy poco fundamento". Yo comparto esta opinión y por ello me gustaría que avanzáramos en el campo de la evaluación de los programas de convivencia. De no hacerlo, puede que contribuyamos al hastío que empieza a percibirse en los centros hacia determinadas innovaciones educativas.

En este campo de la investigación evaluativa, me parece también muy interesante la iniciativa que ha propuesto El Observatorio Nacional para la Convivencia, recientemente creado por el MEC. Se trata de elaborar un *sistema de indicadores* en este ámbito de la educación escolar. Los sistemas de indicadores tienen la virtud de ofrecer una imagen de lo que se considera calidad en el campo objeto de estudio. Cuando se presta atención a una determinada parte de la realidad, significa que se la considera relevante, indicativa de la naturaleza del fenómeno que se está analizando. Al "iluminar" esa faceta se ayuda a tomar conciencia de su importancia. Por otra parte, los sistemas de indicadores guían en cierta medida las políticas educativas. Las Administraciones planifican sus intervenciones teniendo en cuenta los datos sobre los que tienen que rendir cuentas. En último término, un sistema de indicadores es un modelo teórico que puede utilizarse para relacionar los resultados de las investigaciones sobre convivencia con determinados factores asociados.

El sistema de indicadores favorecería que las intervenciones se centraran en la prevención primaria, es decir, en enseñar a los alumnos a relacionarse de forma positiva, que es la mejor manera de evitar conductas antisociales. Ya es el momento de saltar desde un enfoque de prevención terciaria –intervenir cuando los problemas se han planteado- a una intervención que mejora la calidad de la convivencia.

La investigación evaluativa tendría también que centrarse, a mi juicio, en comprobar las repercusiones de la nueva normativa. Se han puesto en marcha algunas iniciativas cuyas consecuencias convendría valorar. La medida prevista en la LOE por ejemplo, según la cual se podría promover el cambio de centro en casos de *bullying*, implica una serie de riesgos que merecerían recoger información sistemática sobre su aplicación. Los efectos de los cambios introducidos en la nueva Ley de Responsabilidad Penal del Menor, o el desarrollo de los Decretos de Derechos y Deberes deberían ser analizados con rigor.

Entre los cambios de normativa, hay dos especialmente importantes: la nueva formación del profesorado y la aplicación de las pruebas diagnósticas. El master en formación del profesorado que tendrán que cursar quienes quieran ser profesores de secundaria y los nuevos planes de estudio de magisterio son una oportunidad muy importante para que los docentes reciban la preparación necesaria para poder enseñar a convivir. De poco servirán otras medidas si no se garantiza la adecuada formación de los docentes. Con la LOGSE se cometieron muchos errores a este respecto. Un ejemplo fue el de los temas transversales. La reforma de la Educación Superior no introdujo las enseñanzas pertinentes para los futuros docentes en este ámbito, dejando que tan sólo las universidades con especial sensibilidad ofrecieran asignaturas optativas con los contenidos de los temas transversales. Si en esta nueva ocasión nos equivocamos otra vez no prestando suficiente atención a la formación de los docentes en los aprendizajes de competencias sociales y morales, no es probable que nuestras instituciones escolares consigan mejorar su convivencia.

Las pruebas diagnósticas son también una pieza esencial para el éxito de estas políticas, Como acabamos de argumentar más arriba al hablar del sistema de indicadores, aquello que se evalúa es lo que se considera importante. Sería fundamental por lo tanto que las pruebas diagnósticas que van a aplicarse en 4º de Educación Primaria y 2º de ESO incluyeran aspectos relativos a las competencias sociales y emocionales. No se trata de una tarea sencilla, pero es un reto fundamental.

La difusión de los resultados de investigación

La segunda pregunta que se me ha planteado por los organizadores se refiere a cómo contribuir a la mejora de la convivencia mediante la difusión de resultados y materiales en los centros escolares.

El modelo de guías es una buena opción. En ellas se expondrían las ideas esenciales del tema concreto que se tratara en cada caso. Ya contamos con algunos ejemplos de este tipo de recursos que están mostrando su utilidad. Ahora habría que diseñar nuevas guías dirigidas a colectivos específicos: jueces, equipos técnicos de los juzgados, guías para familias... Deberían ser documentos muy sencillos pero bien fundamentados a partir precisamente de los datos de investigación tanto básica como de evaluaciones de intervenciones.

En segundo lugar, sería importante difundir instrumentos de diagnóstico de la situación del clima escolar y de los conflictos existentes. Los diferentes estudios han elaborado cuestionarios muy

Si no prestamos suficiente atención a la formación de los docentes en los aprendizajes de competencias sociales y morales, no es probable que nuestras instituciones escolares consigan mejorar su convivencia

Habría que diseñar nuevas guías dirigidas a colectivos específicos: jueces, equipos técnicos de los juzgados, guías para familias... muy sencillas pero bien fundamentadas

Difundir instrumentos de diagnóstico de la situación del clima

escolar y de los conflictos existentes

útiles para contar con una primera radiografía de la convivencia en los colegios e institutos, que ahora podrían ser utilizadas directamente por los equipos docentes.

La difusión de materiales es mucho más eficaz cuando se lleva a cabo dentro de programas de formación del profesorado

El problema de la difusión es lógicamente llegar a la mayoría del profesorado y las vías que utilizan las Administraciones en la mayoría de los casos son poco eficaces. Acceden a ellas los docentes que ya están sensibilizados al respecto. Los materiales que sin duda tienen mayor impacto son los que elaboran las editoriales. Sería por tanto esencial tomar medidas desde las Administraciones educativas para colaborar con las editoriales en este ámbito, como se hizo en otros momentos.

Otro ámbito de intervención esencial: la coordinación con otros entornos educativos

Finalmente, la difusión de materiales, sean estos los que sean, es mucho más eficaz cuando se lleva a cabo dentro de programas de formación del profesorado. Deberían por tanto planificarse conjuntamente ambas actuaciones.

Actuar sobre los medios de comunicación

La intervención en otros contextos educativos

Junto con la investigación y la difusión, me gustaría apuntar, aunque sea muy brevemente, otro ámbito de intervención que considero esencial: la coordinación con otros entornos educativos en los que se desarrollan los estudiantes.

Programas de formación de padres y madres

Sería conveniente actuar sobre los medios de comunicación. Habría que preparar guías para los comunicadores. Sería preciso también impulsar los códigos de autorregulación. Pero, habría que reforzarlos con informes que llevaran a cabo las Administraciones, los Consejos del audiovisual o el propio Observatorio nacional para la convivencia. Estos informes, en los que se daría cuenta de la calidad de la información de los distintos medios en este ámbito, cumplirían una función de control social y pueden ayudar a regular la conducta de los medios.

Programas de juventud

Por otra parte, deberían impulsarse programas de formación de padres y madres. Considero que es hora de superar la idea de que por ser biológicamente capaces de procrear seamos culturalmente capaces de educar. Es muy difícil en el momento actual educar a nuestros hijos y necesitamos ayuda en esta tarea y, dentro de ello, la formación sobre el desarrollo de las relaciones interpersonales debería ocupar un lugar importante.

Sería preciso incidir igualmente en los programas de juventud. Todos sabemos que las relaciones personales no se limitan a los espacios escolares. Desde las actividades educativas diseñadas para niños y jóvenes desde los ayuntamientos y otras organizaciones se puede contribuir a la mejora de la convivencia.

Habría otros posibles ámbitos de intervención, como la salud mental, pero no se trata de exponer en detalle cada una de ellas. La idea relevante desde mi punto de vista tiene que ver con el modelo de las comunidades de aprendizaje o, como se ha denominado en Cataluña, los planes sectoriales territorializados. Es decir estrategias de intervención en las que se coordinan las medidas que han de tomarse en los distintos entornos educativos con respecto a una dimensión del desarrollo. En este caso se trataría de conjuntar las iniciativas dirigidas a mejorar la convivencia en la escuela y en otros ámbitos sociales.

Es decir, estrategias de intervención en las que se coordinan las medidas que han de tomarse en los distintos entornos educativos

QUÉ PODRÍA APORTAR EL ARARTEKO

Fermín Barceló

- Jardunaldiaren egitarauan zortzigarren puntu bat zegoen aurreikusita: Arartekoak zer ekarpen egin dezakeen.

Denbora falta zela eta, Fermín Barcelók, foroaren moderatzaile eta Arartekoko adingabearen arloko koordinatzaile denez, laburki aipatu ditu Arartekoak esku hartzeko jada erabiltzen dituen bi bide, erakundearen bi jardura-bide: 1) kexak; 2) txosten bereziak prestatzea.

Jazarpen-egoerek eragindako kexei buruz, gehientsuenak familiek egiten dituztela adierazi du, aurretik urrats asko egin ondoren, etsita daudenean. Beraz, normalean kasu larriak izaten dira, denboran luze joan diren egoerak, tratamendu psikiatrikoekin, ikastetxe aldaketekin, buru-hiltze ahaleginekin... Bide horretatik arazoak konpontzeko dauden zailtasunak eta ikastetxeetan esku hartzeko erabiltzen diren prozedurak ezagutzeko aukerak ere azaldu ditu.

Azterlan edo txosten bereziei dagokienez, argitaratuta dagoen txostena aipatu du (*Bizikidetzeta eta gatazkak ikastetxeetan*), baita ere txosten horren hedapena eta bertan egindako 28 gomendioak betetzen diren ala ez etorkizunean aztertze asmoa.

Bukatzeko, ekimen pare baten berri eman du: adingabeei balioak helarazteari buruzko txosten berri bat egitea; egoera edo sektore jakin batzuentzako gida erabilgarri bat zabaltzea.

En este cuarto bloque habréis visto que aparte de la cuestión anterior había otra, y era qué podría aportar el Ararteko. Dado el tiempo disponible, no vamos a hacer propiamente una intervención, pero sí vamos a decir al menos tres o cuatro cosas para que, a partir de ahí, si alguien tiene ideas, las pueda plantear, porque lo que nos interesa es recoger propuestas.

Voy a apuntar simplemente dos-tres cuestiones mínimas, en las que, casi por necesidad, hay que hacer algo desde el Ararteko:

- Se está interviniendo, evidentemente, ante quejas, ante denuncias. Diré cuáles son los rasgos fundamentales de ellas.
- Se está interviniendo en relación con el informe, al igual que con otros informes.
- Y luego hay algunas otras iniciativas en curso, aún por decidir.

Respecto a las quejas. **Las quejas** que están llegando al Ararteko, normalmente por situaciones de acoso, son más de las que nos gustaría recibir. Llegan normalmente cuando el tema está ya absolutamente podrido, tras haber dado vueltas y más vueltas. Son presentadas en el 95% de los casos por madres o padres desesperados, que han intentado muchos pasos anteriores. No hay, que yo recuerde, ninguna que venga de los propios centros. Sí

Las quejas que están llegando al Ararteko y que plantean situaciones graves son presentadas por madres o padres desesperados, que han intentado

muchos pasos anteriores

una presentada por la propia menor afectada. Pero prácticamente en todos los casos responden a la preocupación de los padres y van asociadas a situaciones muy prolongadas en el tiempo, con intentos de suicidio, con tratamientos psiquiátricos o ayuda psicológica por medio, con cambios de centro, a veces de hasta dos y tres centros... Es decir, las quejas que llegan –y, sobre todo, las consultas, llamadas y mensajes que se reciben– son de ese tipo y desde la visión claramente de la familia de la víctima.

Sería muy interesante analizar también qué dificultades hay para intervenir en esos casos desde una institución como el Ararteko. Qué tipos de resistencia se pueden encontrar, o no; qué tipos de problemas aparecen a veces en los procedimientos, por ejemplo en la aplicación o no del protocolo, etc., etc. Bueno, sería analizable en cada caso... Pero lo apunto como pista, porque ésta podría ser una de las líneas de actuación.

El Informe sobre la Convivencia y los conflictos en los Centros y sus 28 recomendaciones

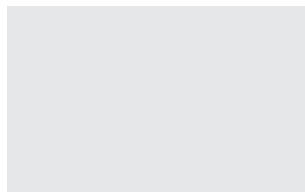
La otra cuestión tiene que ver con cómo se ha hecho este informe, **el Informe sobre la Convivencia y los conflictos en los Centros**, e incluso como se está divulgando. La semana pasada, por ejemplo, terminamos las reuniones con los equipos directivos de centros de Secundaria que habían participado como muestra. Reuniones con un doble objetivo. Por una parte, devolver la información, que es una buena práctica que siempre intentamos de algún modo; y por otra parte recoger también sus valoraciones. Esto también es interesante porque permite apreciar el clima de, al menos, la gente que viene a las reuniones, que no siempre es toda ni tiene por qué ser representativa del conjunto. Pero, en ese sentido, algunas de las cuestiones que hoy han salido en este Foro salieron también en ese tipo de reuniones territoriales.

Y luego hay otra cosa que, evidentemente, nos digáis o no nos digáis, vamos a hacer. Todos los informes del Ararteko terminan con una serie de recomendaciones. En este caso con **28 recomendaciones**. Nosotros, cada año haremos **un seguimiento sobre cuáles de ellas se están cumpliendo**, cuáles no se están cumpliendo, o en qué grado se están cumpliendo... Y, en este sentido, la intervención que ha hecho Neli, por ejemplo, a base de indicadores, asociados incluso algunos de ellos a recomendaciones nuestras, es un elemento que lógicamente vamos a aprovechar.

Próximo informe sobre la transmisión de valores a los menores

Hay también **otras iniciativas**, que en las propias recomendaciones a veces están semiadelantadas. Por apuntar alguna de ellas: la elaboración de un nuevo informe extraordinario, esta vez sobre la transmisión de valores a los menores, o la elaboración y difusión de guías centradas en un determinado problema (por ejemplo, ciberbullying) o dirigidas a un determinado sector (familias, profesorado...) pero prefiero dejarlas de momento, para que haya mayor tiempo para vuestras aportaciones.

Así que, a partir de ahora, tenemos como media hora de intervenciones, tanto sobre lo que Elena ha planteado, sobre lo que nos queráis decir a nosotros, al Ararteko, o incluso sobre otras cuestiones que no estaban inicialmente planteadas, de acuerdo con el esquema, pero que os pueden parecer importantes o dignas de ser tenidas en cuenta. O sea que ya... barra libre.



TURNO FINAL DE INTERVENCIONES

Cosas sueltas. Una en relación a la intervención de Elena en el tema, en lo que ha comentado sobre la evaluación. Yo creo que sí que hay una oportunidad interesante tanto en lo que es formación como difusión, formación del profesorado en relación a la educación para la ciudadanía. Es una oportunidad excelente para dar contenido a algo que está ahí, pero en un plano todavía muy teórico, hacia una aproximación totalmente global y desde una perspectiva más amplia que la que podemos circunscribir al ámbito de la escuela. Un ámbito, yo creo que muy interesante, para abordar este tipo de problemática está en el campo de la comunicación; ese ámbito relacionado con la dificultad que existe actualmente, o ese desfase existente entre el alto conocimiento tecnológico que puede tener en este caso la ciudadanía, y en especial los más jóvenes, y esa falta simultánea para codificar y decodificar precisamente lo que está asumiendo; es decir, ese desfase que tiene que ver con los medios de comunicación, con lo que comentabas tú del Consejo de Comunicación, pero sobre todo desde la perspectiva de que, precisamente, por esas dificultades para codificar y decodificar, se le están presentando valores contrapuestos en diferentes espacios. Y ése, a mi modo de ver, es uno de los handicaps fundamentales que está en el origen del conflicto, es decir, la interferencia entre valores totalmente contrapuestos.

En el tema al que has aludido, de pasar de las correlaciones a los datos más fidedignos, y en relación precisamente a esa idea que ha aparecido en varios momentos, de correlación entre éxito escolar y menor conflictividad, entiendo que habría que hacer mucho. Porque hay un elemento que a mí me preocupa mucho. En la realidad en la que me muevo se puede considerar que hay planteamientos urbanísticos que sí que están generando bolsas segregadas que llevan a centros segregados, con problemáticas y casuísticas sociales asociadas muy importantes, que conllevan a su vez conflictividad. Y ahí sí que hay una responsabilidad directa de quien lleva esas políticas urbanísticas, de quien establece los criterios de admisión en centros. Por eso hablaba antes del tema de la cercanía, la cercanía física, pues en este caso está obligando en muchos casos a que determinados niños tengan que ir a centros que tienen una problemática social muy importante.

Es verdad, y yo también lo he dicho antes, que no se pueden permitir -pero es que desde 1º de Primaria- los desfases entre niños. O sea, hay que poner todas las fuerzas del centro ahí, sobre todo cuando lo que falla es algún instrumento. No puedes mandar a un niño a cavar si no le das la pala. Pero cuidado también con que digamos: "No, es que va totalmente relacionado con los

Carlos Angulo

El papel de los medios de comunicación y la interferencia entre valores totalmente contrapuestos

Políticas urbanísticas y criterios de admisión en centros que generan segregación y conflictividad

Mª Asun Olano

¿Qué pasa, que en centros donde tienen unos resultados buenísimos no existe

conflictividad? No, yo no estoy de acuerdo con eso

resultados". Entonces, ¿qué pasa, que en centros donde tienen unos resultados buenísimos no existe conflictividad? No, yo no estoy de acuerdo con eso. Quiero decir, eso puede acentuar; pero también en contextos donde hay buenos resultados y en centros donde hay unos resultados escolares curriculares buenos hay muchas cosas a trabajar. También hay niños disruptivos, también hay acoso. Además es peligroso, porque ese tipo de frases puede llevarnos a una idea como que en las escuelas donde hay mucha diversidad, donde hay culturas diferentes, donde hay niveles más bajos, encima son más conflictivos. Yo no estoy de acuerdo. Yo creo que hay que cuidar una serie de cosas, y entre ellas hay que tener en cuenta que un niño es que no se siente bien si se ve diferente del resto de su clase. Eso es clarísimo, y puede, aunque no siempre, ser un niño disruptivo. Pero no solamente eso; es que las competencias para la vida hay que trabajarlas. No sé si me explico bien. No sé si me habéis entendido lo que quiero decir.

Luis Otano

El profesorado no siempre tiene un discurso profesional

Yo soy Luis Otano y también soy jubilado. A mí una cosa que siempre me ha preocupado en esto de la participación y la resolución de todos los problemas, de los que hoy hemos hablado tanto, es que el profesorado, sobre todo cuando se junta con los padres y madres, no tiene un discurso de un profesional que sabe de lo que habla. Hablamos igual, digamos, una madre interesada en el tema educativo, que un profesor también interesado en el tema educativo. Y eso parece mentira. Y además casi siempre hablamos no de bases científicas más o menos asentadas sino de discursos ideólogos -en eso estamos bastante versados-, de opiniones, de sensaciones. Yo creo que es importante que aquellas cosas que empiezan a ser ya relativamente seguras como producto de la investigación, los profesores seamos los primeros que las sepamos, y que luego con eso armemos un discurso para que podamos canalizar con más sentido los problemas y las alternativas que se nos plantean ante estos problemas. Eso en primer lugar. Eso como discurso.

Sería interesante empezar a hablar de las competencias docentes y ver cuáles son, cómo se consiguen, cómo se evalúan

El segundo paso, que he visto también que no lo hemos atendido... Eso que has hablado de las competencias como aprendizaje del alumnado, también sería interesante empezar a hablar de las competencias docentes y ver cuáles son, cómo se consiguen, cómo se evalúan. Realmente no vale -eso lo hemos dicho muchas veces- con ser un licenciado en matemáticas para ser un buen profesor de matemáticas. Pero no basta tampoco con un discurso pedagógico al uso, sino que tenemos que llegar a una serie de habilidades, destrezas, actitudes, además de los conocimientos, etc., con lo que eso implica: cuáles son las competencias propias de un docente hoy día, cómo se consiguen y cómo se van fortaleciendo progresivamente.

Y el tercer elemento, que a mí ya me... -iba a decir una palabrota-, es las estructuras. No basta con que tengamos un cambio cultural, un cambio digamos incluso personal, de que las personas tienen una competencia mayor, si todas las estructuras van en contra de lo que estamos diciendo. Todo el mundo estamos hablando de que el trabajo del docente tiene que ser en equipo, y, sin embargo todas las leyes son individualistas; todas las leyes. Es más, si vamos al juez, gana siempre el individualista. Seguro, seguro. Eso se lo digo a la jueza que está aquí para que lo comente a los demás jueces; que ya está bien, que realmente la libertad de cátedra, que es un derecho constitucional, se opone al trabajo en equipo, según dicen algunos.

Bueno, y no digamos nada en el tema de estructuras sobre los derechos de admisión del profesorado, ser profesorado especialista frente al profesorado de ámbito... El paso de la Primaria a la Secundaria es un problema de estructuras. ¿Cómo es posible que se haya creado la ESO y no se haya creado ninguna estructura adaptada a esas condiciones propias de una etapa tan diferente de la antigua Primaria y tan diferente sobre todo del antiguo BUP y del actual Bachillerato? Y sin embargo ahí están, a caballo, siendo profesores a las 9 de la mañana de la ESO, a las 10 de 2º de Bachillerato, y a las 11 otra vez de la ESO, y además con unas estructuras y una mentalidad como si todo fuese la misma cuestión, porque está en el mismo instituto. Creo que al tema estructural también habría que darle bastantes vueltas.

Y por último, en este mismo orden, la formación inicial. De acuerdo, muy importante. Pero, nosotros vamos a tener oposiciones, ¿no? Creo que han dicho los sindicatos que vamos a tener oposiciones tres años seguidos, o no sé cuantos. ¿De qué se les va a preguntar?, ¿de qué se les va a preguntar en las oposiciones? ¿Va a haber alguna medición de las competencias docentes de ese personal, o vamos a meter a mil este año, otros mil al año siguiente, que van a ser la mayoría de ellos incompetentes? Ésa es la base de que luego tengamos que luchar contra los elementos, ¿no?

Bueno, yo, para terminar con este tema, como no me habéis preguntado nada, me he sentido un poco... Digo: bueno, no me han entendido nada o no están de acuerdo en nada conmigo. ¿Estabais de acuerdo? Bueno, me animo. Ya me voy contenta. Un poco de humor también viene bien.

A mí me ha gustado esta reunión porque no hemos echado continuamente balones hacia fuera, sino que hemos intentado hablar cada uno desde la responsabilidad que nos toca. Y desde donde nos toca y lo que nos toca, qué es lo que podemos hacer. Tendríamos que hacer una reflexión, cada uno en donde estamos, en el puesto que tengamos, con todo lo que hemos es-

Cuando las estructuras están en contra

¿Cómo es posible que se haya creado la ESO y no se haya creado ninguna estructura adaptada a esas condiciones propias de una etapa tan diferente?

Blanca Kerejeta

Tendríamos que hacer una reflexión, cada uno en donde estamos: qué es lo que hemos sacado en claro y qué es lo que

podemos hacer desde donde nos toca

cuchado aquí: qué es lo que hemos sacado en claro y qué es lo que podemos hacer desde donde nos toca. Y en este caso, con respecto al maltrato escolar, pediría que haya una reflexión tanto a nivel de Inspección como a nivel de responsables y a nivel de berritzegunes. Hay un cambio ahora en la estructura del berritzegune: los asesores de diversidad y convivencia, que estábamos para dos zonas, ahora en junio dejamos de serlo y en el protocolo nuestros nombres tampoco aparecerán. Por lo cual, pediría que eso no quedara vacío; que lo poco o lo mucho que cada uno hayamos podido hacer en las zonas (porque ha sido un trabajo al final muy individualista, no ha habido un trabajo en equipo, ha sido un trabajo muy individualista en cuanto al maltrato, pero, al menos, lo que hay), que no se pierda y que se piense desde las estructuras cómo se va a engarzar lo anterior con lo nuevo y quién coge esta responsabilidad.

Alfonso Fernández

Haciendo alusión a algo que has avanzado tú y que Luis también ha comentado.

Claro, es muy difícil desde el punto de vista de la investigación educativa y cuando hablamos de convivencia poder hablar con mucha propiedad en términos estadísticos. Os voy a poner un ejemplo, que ha puesto Asun de otra manera, quizá para entenderlo.

La dificultad de diferenciar en la investigación, qué se debe al centro y qué a factores externos

Podemos tener una escuela en la que vayamos a determinar cuál es el nivel de convivencia, es decir, con las variables o con los factores de los que hemos hablado, y de los que se saben, de la investigación del Ararteko o de la nuestra propia u otras que hay por ahí, ¿no? Y determinar ese nivel de convivencia de la escuela y decir que es un nivel alto, es decir, que en general la normativa se cumple, que los alumnos conocen la normativa, que además tienen buenas relaciones sociales entre ellos, que la cosa funciona relativamente bien. ¿De acuerdo? Y vamos a otra escuela, que puede ser la escuela de M^a Asun, donde hacemos una medición similar y resulta que nos da mucho más baja. Y esto, desde el punto de vista de la evidencia estadística puede y va a ser así. De hecho, en otros campos donde podemos medir con muchísima más precisión que en convivencia (hablo de matemáticas, hablo de ciencias, etc.), está prácticamente claro y es evidente que aproximadamente un 70%, entre el 70 y el 80% de la variabilidad de los resultados no depende de las variables del centro, no depende de los factores del centro; es decir, depende de factores externos al centro, factores sobre los que el centro no puede incidir. Parece evidente que esto no sólo va a suceder en matemáticas, ¿no?, sucederá también en convivencia. Poder determinar, poder determinar bien, con precisión, cuáles son aquellas variables sobre las que los centros trabajan, hacer unos buenos indicadores, desde el punto de vista estrictamente de

investigación educativa, es una labor enormemente compleja; y más en convivencia, donde tenemos una enorme dificultad para medir. En matemáticas se puede medir con mucha precisión, hay mucha investigación y mucho aparato estadístico, y sin embargo en convivencia nos limitamos en estos momentos a hacer preguntas con cuatro respuestas; después deberíamos hacer un sistema estadístico, que tampoco es muy fiable, para poder... Eso es una realidad. Nos encontramos con ese gran problema, que habrá que intentar abordar, y necesitaremos, imagino, muchos años para encararlo en buenas condiciones.

— *¿El tema del valor añadido?*

Efectivamente. Es decir, cómo valorar. Nosotros sabemos que este centro, por estar en este sitio, aproximadamente un 70% de su valor en matemáticas no se debe a lo que hace la escuela. Y eso es una realidad, eso es así, ¿no? Entonces...

— *¿Pero eso se sabe por la investigación?*

Efectivamente. Eso es lo que dice PISA y lo que dice TIMSS.

Bueno, dos cosas. Como nadie os habéis metido con la Administración, pues me voy a meter yo. Es que yo también sé las cosas que convendría hacer en este momento... Yo creo que la Administración tiene que tomar decisiones valientes; las decisiones necesarias en este momento para transformar la escuela. Ello implica que todos los sectores de la escuela pública sean sometidos a análisis y se ajusten a las necesidades reales. Y hay que tocar derechos si éstos van en contra de las necesidades de la escuela.

Ya se ha dicho aquí la importancia de lo estructural. La estructura puede ejercer una gran violencia. La nueva reestructuración de la formación, tanto inicial como continua, como se decidió en Bolonia, es una oportunidad que no hay que perder para modificar y adecuarla a las necesidades de nuevas competencias del profesorado y del alumnado. Las competencias que hoy un profesor o una profesora necesita no son las que hacían falta hace diez años, y mucho menos veinte, y, si no se han desarrollado, no permiten responder a las demandas actuales. Por eso, a mí me parece que en este momento la Administración tiene que gestionar muy bien los recursos para lograr los fines que tiene la educación.

Por una parte, cuando se habla de la moral o de la ética de las organizaciones, sabemos que, en educación, nuestras organizaciones tienen una altísima densidad moral -según dice Adela Cortina- porque nuestros fines son muy buenos, necesarios para la sociedad y para la dignidad de las personas. Pero no pueden ser

Neli Zaitegi

La Administración tiene que tomar decisiones valientes. Y hay que tocar derechos si éstos van en contra de las necesidades de la escuela

Hace falta tiempo para coordinarse, para pensar y para estar juntos y exigir el cumplimiento del horario es algo que corresponde a la Administración educativa

solo literatura: los fines son de alta densidad, pero ¿los medios? ¿Se gestionan de tal forma que son útiles para conseguir los fines? No se trata sólo de que existan los medios, sino de que se optimicen para lograr los fines. Y aquí es donde yo tengo mi duda y mi preocupación. Tal y como están las cosas, y hoy es un día de huelga en la enseñanza¹, resulta difícil solo pensar en el cambio de condiciones laborales del profesorado.

Tanto Mireia como M^a Asun han abordado el tema y yo quisiera matizarlo: al profesorado le corresponden unas tareas concretas, a los centros les corresponden otras, y aquí podemos hablar de organización, gestión, liderazgo de los equipos directivos, participación de las familias, etc. Otra parte le corresponde a la Administración. Y la ética atañe a los tres.

El informe Eurydice de 2003 analiza, como sabéis, la función docente en Europa y plantea la necesidad de disminuir las horas lectivas al profesorado para que se pueda ocupar de las otras funciones:

- Tutoría individual, grupal y con las familias. (Eso que estábamos diciendo de “volvamos otra vez a ser cómplices de las familias”, tener tiempo para ello).
- Coordinación interna. Cuando se dice, y Alejandro insiste: “Una organización inteligente es una escuela que piensa, que se coordina, que da respuestas...” Hace falta tiempo para coordinarse, para pensar y para estar juntos ¿Dónde están esas horas?
- Formación continua. Vivimos en un mundo en permanente cambio. ¿Estamos preparados para responder a estos cambios? Habrá que reflexionar sobre qué nuevas competencias necesitamos, si las tenemos o no las tenemos, cómo las fortalecemos o cómo las conseguimos. Por ello es necesario un tiempo de formación y que ésta sea continua y conjunta, en el centro.

En este momento, las reducciones de horas lectivas son muy grandes, prácticamente la mitad de la jornada laboral de un docente (37,5 h). De ellas, 17 horas lectivas son para dar clase y las demás para el desempeño de las demás funciones. Pero en la práctica, ¿en qué se ha convertido? En que se hacen unas horas de guardia (sin que esté claro que significa el término y la necesidad a la que responde) y el resto, el profesorado no está en el centro. De hecho, en Educación Infantil y Primaria se permanecen 30 horas en el centro pero en Educación Secundaria, obligatoria

¹ El Foro fue convocado con mucha antelación para el día 24 de mayo de 2007. Posteriormente, fue convocada una huelga en el sector de la enseñanza para ese mismo día.

y no obligatoria, son 23. No puede decirse que no hay tiempo, sino que el tiempo, que es uno de los recursos fundamentales, se utiliza mal. Si fuera una empresa, se diría que existe una malversación de fondos, puesto que el dinero que se paga en esas horas no redundaría en lo que debiera. Y exigir el cumplimiento del horario es algo que corresponde a la Administración educativa.

Cada sector tiene unas responsabilidades en el buen funcionamiento de los centros y en el logro de una enseñanza de calidad; no sirve ver sólo lo que les corresponde a los otros. Sin embargo, este discurso puede resultar injusto para aquellos profesores y profesoras que trabajan esas horas y muchas más, que los hay y no son pocos. Gracias a ellas y ellos la escuela pública es lo que es, pero avanza. Mejorar, innovar requiere que todo el profesorado dedique el horario completo y responda a todas sus funciones con responsabilidad.

Sin ánimo de repetir, solamente que, como yo vengo de un berritzegune y nos dedicamos a la colaboración con los centros, yo le propondría a Elena que dentro del catálogo de investigaciones también, igual, hacer investigación sobre buenos asesoramientos. Yo creo que en eso, por lo que nos toca, somos bastante deficientes. Y en el tema de la convivencia mucho más, pues la verdad es que la presencia externa, cuando el centro aborda la temática, puede verla de muchas formas. Una de ellas es "Eres un elemento que vienes a decirnos lo que tenemos que hacer y tú no tienes ni idea, y eres un elemento que nos vas a poner, igual, en tela de juicio"; o puede ser un elemento de ayuda. Bueno, eso en este tema y en casi todos, pero yo creo que aquí ocurre bastante a menudo. Creo que también estamos necesitados de buenos modelos de asesoramiento y de colaboración.

Entonces, lo mismo que hemos planteado aquí algunas cosas para el profesorado, yo creo que también para los berritzegunes hay una gran labor. Eso del experto, del experto que va con la maleta y le dice al centro lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer..., yo creo que eso no puede ser. Ahí hay que establecer también otras estrategias mucho más colaborativas, dialogantes, y que sean coherentes con los discursos. Porque en este tema de la convivencia normalmente suele haber una incoherencia bastante grande entre lo que se propone y lo que se hace. Y lo uno al tema planteado de la educación para la ciudadanía. Seguro que el curriculum va a ser maravilloso, seguro que va a ser un curriculum estupendísimo y los niños y las niñas van a aprender mucho de ciudadanía, pero igual siguen sin participar, siguen sin votar, siguen sin tomar decisiones, con lo cual estaremos cayendo en la misma incoherencia. Entonces, en este tema también, ojo con las propuestas teóricas si luego en la práctica...

José Manuel Palacios

También estamos necesitados de buenos modelos de asesoramiento y de colaboración

En este tema de la convivencia normalmente suele haber una incoherencia entre lo que se propone y lo que se hace

Rafa Mendía

Las estructuras de apoyo a la escuela están en crisis permanente

Habría que plantearse muy en serio las estructuras de apoyo que precisa la escuela para desarrollar, en este caso, los programas de convivencia, de prevención y de actuación en relación con la comunidad

Imanol Zubizarreta

El plan de convivencia tiene que estar redactado y consensuado por toda la comunidad educativa, o sea, los padres y madres y el alumnado tenemos que tomar parte en esa redacción

Que las escuelas sean transparentes, que cuando surja un problema las familias

Bueno, a mí me preocupan -dentro de lo que me pueden preocupar a mí las cosas en este momento- las estructuras de apoyo a la escuela. Creo que están en crisis permanente, con un cambio institucional permanente, constante y, desde mi punto de vista -y el de Luis, porque me lo acaba de decir-, sin criterio suficiente.

Creo que se desaprovechan otros ámbitos para el apoyo de la escuela que están en la comunidad (asociaciones, grupos, fundaciones, instituciones, instituciones municipales, etc.), que no se activan suficientemente como elementos de apoyo a la escuela; también se desaprovecha el potencial que tiene la universidad en sí misma.

Creo que son instituciones que funcionan unas al margen de otras, dándose la espalda. Pienso que es importantísimo todo el soporte a la escuela desde un punto de vista interdisciplinar. Y habiendo una institución básica, que son los berritzegunes, creo que se deben activar todas las fuerzas que están en la propia comunidad y que pueden actuar también dentro de la escuela.

Creo que habría que plantearse muy en serio las estructuras de apoyo que precisa la escuela para desarrollar, en este caso, los programas de convivencia, de prevención y de actuación en relación con la comunidad, si somos coherentes con todo lo que hemos estado diciendo durante toda esta mañana.

Dos cositas brevemente. Una de ellas es que me parece que estamos todos de acuerdo en que la mejor medida preventiva es tener un buen plan de convivencia -lo decía Asun esta mañana-, pero creo que ese plan de convivencia tiene que estar redactado y consensuado por toda la comunidad educativa, o sea, los padres y madres y el alumnado tenemos que tomar parte en esa redacción. Y según he creído entenderle a Neli, el Gobierno Vasco tiene intención de destinar 115 medios-profesores, o un profesor o profesora a media jornada, para redactar estos planes. Yo pediría que, si queremos incentivar la participación de las familias en la redacción de ese plan, o colaborar en él, por lo menos que una de esas horas lectivas o una parte de ellas sea fuera del horario lectivo. Porque muchas veces queremos que las familias participen pero, claro, yo a las 12 del mediodía no puedo ir a la escuela, ni a las 2 de la tarde. Entonces, si va a haber esa liberación, si es posible, que alguna parte de esa liberación sea fuera del horario lectivo para posibilitar verdaderamente la participación de las familias y quitar algunos frenos u obstáculos que encontramos en los centros.

Y en segundo lugar, pediría que las escuelas o los centros sean transparentes, de tal forma que cuando surja un problema -cuando, a pesar del plan de convivencia y a pesar de la prevención surja un problema-, las familias tengamos la sensación de que el

propio centro tiene recursos suficientes para hacer frente a ese problema, y no ocurra, como ha ocurrido en muchas ocasiones -como decía Lourdes-, que a la familia no le quede más remedio que sacar al chaval del centro, porque siente que no se atiende el problema como ellos consideran oportuno. Que exista esa posibilidad, esa certeza de que el centro tiene medios suficientes para hacer frente a los problemas, aunque eso suponga en ocasiones el tener que afrontar medidas que no son del gusto de todos.

De lo que decía Elena como necesidades de investigación, fundamental una que ha tenido bastante reflejo en la sesión de hoy, que es la investigación de los prácticos, que yo creo que es la que aporta un mayor fermento de transformación a la práctica. Es decir, si a veces decimos que la práctica profesional es poco permeable a los resultados de la investigación, porque refleja o recoge poco las evidencias de la investigación, pues lo podríamos decir también de la política porque las relaciones entre política de investigación y práctica son no directas sino indirectas. Que hubiese un intento de dar mayor peso a la reflexión sobre la práctica, a la investigación sobre la práctica, y que tuviese una mayor presencia en práctica documentada, que tuviese un mayor reflejo y una mayor transcendencia.

Un comentario y tres propuestas. Un pequeño comentario al hilo de lo que decía Neli sobre las horas de dedicación al centro, los horarios que afectan a todo el claustro, la necesidad de horas bien distribuidas y bien aprovechadas... Hablo de lo que conozco; no sé si se puede generalizar. En una parte importante, por lo menos la dirección, la consultora y otra serie de personas, superan esas 30 horas con creces; puede ser en torno a 35, y la dirección a 40 horas semanales. No van a comer muchos días, se quedan allí a comer, comen algo en el comedor. Por supuesto, hablando con los padres. Este año, uno de los centros ha realizado el plan de convivencia y está el Observatorio de Convivencia. Por supuesto, las reuniones con los padres siempre suelen ser contando con el grupo de padres, lo que se acuerde en esa reunión. Hemos hecho reuniones, en las que he estado presente, que han sido de 6,30 a 8,30 de la tarde, etc.

El problema está en Secundaria y ahí sí que tiene que haber decisiones políticas clarísimas, y hay que ser valientes. Y eso creo que lo estamos pidiendo todas las personas, incluso algunas personas de los propios centros de Secundaria, y por supuesto los padres, que ven una gran diferencia al pasar del centro de Primaria a Secundaria y que dicen: Queremos que sigan con los mismos proyectos porque los vemos interesantísimos, y allí se cortan los proyectos y sálvese quien pueda.

Tres propuestas, pequeñas, pero mirando desde la práctica y viendo qué podría hacer el Ararteko y en qué podría ayudar.

tengamos la sensación de que el propio centro tiene recursos suficientes para hacerle frente

Alejandro Campo

Dar mayor peso a la reflexión sobre la práctica, a la investigación sobre la práctica

Blanca Kerejeta

Respecto a las horas de dedicación al centro, el problema está en Secundaria y ahí sí que tiene que haber decisiones políticas claras

El cambio metodológico en el aula. Comenzar con pequeñas experiencias de aprendizaje cooperativo, modeladas

Hay muchos profesores y profesoras que se están dejando la piel y que terminan muy quemados

Mertxe Iglesias

Tenemos planes de convivencia, protocolo de actuación, reuniones. Y, a pesar de todo, cuando te surgen uno o dos casos te trastocan toda la vida escolar

- El cambio metodológico en el aula, hacer cosas diferentes dentro del aula es uno de los handicaps que tienen tanto la Primaria como la Secundaria, pero mucho más la Secundaria. Entonces, podría ser interesante, siguiendo el consejo de M^{ra} José Díaz-Aguado, comenzar con pequeñas experiencias de aprendizaje cooperativo, modeladas, es decir, ayudadas al principio, y después dejar al centro que las aprovechara. Y eso creo que alguna institución... A Educación creo que se lo hemos dicho muchas veces, a la universidad también, pero nadie ha cogido al toro por los cuernos y seguimos igual. Y esto va a ser fundamental en el futuro, con el tema de competencias, con el tema de convivencia y con otros temas; empezar a hacer cosas diferentes, dejar el discurso, continuo y absolutamente aburrido, de 50 minutos y me largo.
- La toma de decisiones en Secundaria, de clases de 50 minutos y profesores que exclusivamente dan una asignatura. Ésa es una segunda tarea; hay que empezar a flexibilizar si queremos lograr cambios reales.
- Y la tercera es que, cuando hablamos, tenemos que tener en cuenta que hay muchos profesores y profesoras que piensan como la mayor parte de los que estamos aquí, que están dejando su piel, y que esa gente que se deja la piel termina muy quemada porque hay otras personas a su lado que no se la dejan. Entonces, de alguna manera, que reconozcamos todo el trabajo de esas personas.

Se han dicho muchísimas cosas aquí que me parecen interesantísimas. Espero que, si no todas, algunas se lleven a cabo. Solamente voy a añadir, un poco, lo de cada día.

Nosotros, en el colegio donde yo trabajo, en el San Félix de Ortuella, tenemos planes de convivencia, protocolo de actuación, reuniones trimestrales en las que participan las familias... Y, a pesar de todo, cuando te surgen uno o dos casos te trastocan toda la vida escolar; tenemos que dedicar muchísimo tiempo, muchísimo esfuerzo y muchas de nuestras energías, y en realidad todas esas energías tendrían que estar puestas en el aula y en los niños. Eso es lo que yo veo cada día.

También se ha dicho que hay pocas quejas de los colegios. Pues, es verdad que igual hay pocas quejas, pero no es que no nos quejemos y que no tengamos de qué quejarnos; la realidad es que igual estamos acostumbrados a resolver todas las cuestiones que surgen en los colegios en el mismo centro, intentar conciliar con las familias, con los alumnos, y no nos dirigimos a la Fiscalía o a la Ertzaintza. A veces, porque igual no lo necesitamos. Quizá es lo que tengamos que hacer de ahora en adelante, pero, claro, eso supone también otro esfuerzo más, añadido.

Yo creo, además, que desde Inspección se sabe lo que ocurre en los centros, porque si alguna familia va a Fiscalía o va a Inspección o va a la Ertzaintza, la Inspección se entera, y desde luego consulta con el centro y el centro hace el informe pertinente de lo que está ocurriendo. Es verdad que, como decía el señor Luis Olano, necesitamos técnicas, entrevistas con las familias, y que es importantísimo. También eso intentamos hacerlo desde los centros, pero a veces... A veces hemos sido un poco confesores de las familias y eso también te aporta muchísimo en el conocimiento de lo que puede ocurrir a los niños, aunque igual nos vamos por los cerros de Úbeda. Y luego, todos los cursos hacemos planes de formación; desde luego, en la resolución de conflictos y demás llevamos muchísimo tiempo. En nuestro centro estamos aplicando en este momento también el Nahiko, pero, así y todo, surgen situaciones que a veces no sabemos cómo abordarlas y cómo resolverlas.

Y refiriéndome a lo que ha dicho antes esta señora que ha intervenido por parte de las familias [Se refiere a Lourdes Lecuona], decir que me alegra muchísimo lo contenta que estaba por haber podido participar. Pero me alegraría muchísimo más que esa participación de las familias fuera grande, y lo que estamos viendo en la realidad de cada día es que cada día las familias pueden participar menos en los centros, porque están ocupadísimas; cada día se delegan más cosas en los centros. Pues bien, si tenemos que hacerlo los centros necesitamos ayudas, medios y formación. Y decir que en todos estos años que llevo trabajando, que casi voy a ser jubilada dentro de poco, fui a enseñar pero desde luego he aprendido muchísimo, muchísimo, porque toda la vida he estado aprendiendo cosas para tratar de adaptarme a los tiempos y a las nuevas formas sociales que van surgiendo. Y además decirle a la fiscal, que está al lado, que igual cualquier día me tiene que ver la cara también a mí otra vez.

Es una cosa que no tiene excesivamente que ver, pero como se ha dicho, y a mí me ha surgido, me parece importante compartirla.

A mí me ayudó mucho una cosa que dijo una vez, hace pocos meses, César Coll acerca de lo de la educación para la ciudadanía. Yo soy bastante crítica con esa asignatura, no porque esté en contra de la asignatura sino porque creo que depositamos en ella unas expectativas injustificadas. Él distinguía entre tres cosas, que eran:

- La educación para la ciudadanía entendida como conocer lo que es ser ciudadano, la sociedad... (Asignatura).
- Ejercer la ciudadanía en el centro. (Planteamiento transversal. Una cosa muy interesante)
- Posibilitar que la escuela contribuya a dejar a los futuros ciudadanos preparados para ser ciudadanos en el futuro. Eso

Lo que estamos viendo en la realidad de cada día es que cada día las familias pueden participar menos en los centros, porque están ocupadísimas

Elena Martín

tiene que ver con equidad y con rendimiento escolar; es decir, cuando a alguien le posibilite aquellas competencias que le van a resultar necesarias. Y él decía que ésta era la dimensión más interesante de la educación para la ciudadanía: el compromiso de la escuela de conseguir poner a las personas en igualdad de oportunidades para ser ciudadanos en el futuro.

Y yo creo que si esto lo pensáramos más, nos iría mejor. Porque ahora, con esto de que vamos a hacer la asignatura, están los contenidos... Habrá algunos espacios..., pero también puede haber conductas de des-responsabilización, precisamente porque ya haya unos espacios específicos, y que se logre lo contrario.

Eso es lo que quería comentar.

Fin de la sesión de la mañana, con las palabras de agradecimiento del Ararteko.

A continuación se recogen las aportaciones escritas de aquellas personas participantes en el Foro que optaron por esta fórmula.

Ramón Muñoz

Aumentar las expectativas de éxito pasa por un cambio en la metodología

No solo las familias, también los servicios sociales de base, las ONGs, otros servicios han de poder participar en la vida del Centro

Convertir al centro en un espacio formativo también para las familias

- Para mí es un hecho de experiencia que la falta de éxito escolar, y especialmente la falta de perspectivas de éxito, influye directamente en el clima escolar. Bajas perspectivas de éxito, la falta de expectativas de profesores y alumnos sobre el éxito en el aprendizaje no lo garantiza.

Aumentar las expectativas de éxito pasa por un cambio en la metodología de aprendizaje, de la organización del aula con acercamientos o estrategias más cooperativas e interactivas.

- Especialmente cuando los centros son complejos, las fuerzas tradicionales del mismo, las de los profesores, no son suficientes. Es necesario una visión más comunitaria del Centro como espacio educativo y de convivencia. No solo las familias sino también los servicios sociales de base, las ONGs, otros servicios comunitarios han de poder participar en la vida del Centro.
- No es suficiente con llamar a las familias a la participación en reuniones, aun cuando les demos toda la información necesaria. El Centro debe poder ofrecer servicios formativos que respondan a las necesidades reales (no son suficientes las meritorias Escuelas de Padres): de manejo de la lengua vehicular, de informática..., que convierten al centro en un espacio formativo también por las familias. Así podrán considerarlo suyo.
- Una visión más comunitaria de la acción educativa requiere, incluso para el cambio metodológico, del concurso de otros

agentes no habituales en el Centro (en los Centros hay profesores y PAS, nada más).

Por ejemplo, para hacer juegos interactivos en una clase de 20 alumnos son necesarios dos personas. Algunas más pueden ser profesores, otras madres, padres, estudiantes...

Cada vez son más necesarios profesionales con otros perfiles. El Departamento debería facilitar su integración en los centros, dando soporte legal a su presencia.

- A la escuela se le pide educar, formar en valores, entre ellos el de saber convivir, resolver adecuadamente conflictos, el de respeto, la escucha... Y ni la sociedad, ni por supuesto una parte crucial del entramado social; los medios de comunicación, van en esta línea. Hacia estos es mi propuesta de intervención.

Alguien, alguna administración, algún departamento que forma parte de un gobierno tiene que poner freno a la violencia gratuita que ven nuestros niños y jóvenes en la televisión. ¿De qué sirve que a la escuela se le propongan planes de convivencia, si en "Los Serrano", "Los hombres de Paco", "Jaiak", en EITB, lo que se ve, se fomenta, es lo "guay", es otro valor: la fuerza, la violencia, el pisar al otro, arrinconar al débil...?

- Una cuestión muy concreta sobre la organización de los centros: **CONDICIONES FÍSICAS / TÉCNICAS DE LOS PROPIOS CENTROS**

Mejora o empeora la convivencia el espacio físico: por ejemplo, metros cuadrados mínimos de patio por alumno/a. No siempre se cumple. Obligación de la Administración es hacerlo.

Tipo de aulas, espacios específicos en los propios edificios para adostokis, lugares de encuentro, estancia libre de alumnado...

Nivel de ruido en las aulas, en comedores... porque no se cumplen las condiciones técnicas de aislamiento, cerramiento de ventanas...

- Necesitamos un espacio/foro para la coordinación de las Administraciones (educación-protección social-sanidad-órganos municipales-fiscalías de menores) y la búsqueda de unas respuestas preventivas y paliativas eficaces en relación a las violencias que un menor puede sufrir o generar.

Los cambios de centro enmascaran situaciones de maltrato al alumno (por parte de iguales o de la propia institución escolar). Se debe establecer un sistema de seguimiento individualizado del itinerario de cada chaval que cambia constantemente de centro.

Cada vez son más necesarios profesionales con otros perfiles

Autor/a desconocido/a

Alguien tiene que poner freno a la violencia gratuita que ven nuestros niños y jóvenes en la televisión

Las condiciones físicas de los centros mejoran o empeoran la convivencia

Autor/a desconocido/a

Necesitamos un espacio/foro para la coordinación de las Administraciones

Los cambios de centro enmascaran situaciones de maltrato al alumno

BIZIKIDETZA ETA GATAZKAK IKASTETXEETAN

Iñigo Lamarca

- El Ararteko, Iñigo Lamarca, en esta intervención, trata de lograr un doble objetivo: por un lado, presentar el Foro de participación (tanto el seminario-taller de la mañana, como la sesión abierta de la tarde); por otro, ofrecer un resumen divulgativo del Informe extraordinario sobre *Convivencia y conflictos en los centros educativos* hecho público por la institución del Ararteko y enviado a todos los centros unos meses antes.

Respecto al informe, la intervención se estructura en tres bloques o apartados:

- Un primer bloque, introductorio, contextualizador, en el que expone por qué hemos abordado este tema, cómo lo hemos hecho, cuáles han sido las principales fuentes de información, cómo se han analizado los datos...
 - Un segundo bloque, de síntesis, en el que se destacan aquellas conclusiones o problemas más preocupantes.
 - Un tercero, dedicado a las recomendaciones.
- **¿Por qué un informe sobre este tema?** Porque es una cuestión que afecta a derechos básicos: derechos de menores, derechos del profesorado y derechos de las familias; derecho a la educación, derecho a la diferencia, al respeto, a la dignidad... Porque existe una preocupación o un debate social sobre él. Porque no siempre ese debate se basa en análisis serios de la realidad. Porque las quejas y consultas que recibimos por estas cuestiones son cada día más numerosas y preocupantes...

¿Qué hemos investigado y cómo lo hemos hecho?

Muchas de las noticias, debates y preocupaciones sobre el uso de la violencia en el contexto escolar se relacionan con el llamado "**bullying**". Nuestro informe no es sobre el bullying. Pretende analizar **el clima escolar** en su conjunto: las relaciones entre iguales, sí; pero también las relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre estos y las familias... Es decir, el conjunto de relaciones que se dan en el ámbito de la comunidad educativa entre sus diferentes miembros, incluyendo conductas, como la disrupción o falta de disciplina, que alteran el buen funcionamiento de los centros.

En cuanto a los conflictos de convivencia –uno de los temas abordados en el informe, aunque no el único–, hemos investigado, básicamente, seis tipos: disrupción; agresiones de los estudiantes hacia el profesorado; agresiones de los docentes al alumnado; maltrato entre iguales; vandalismo; absentismo. Y en cada uno de ellos, sus diferentes manifestaciones y grados.

El elemento central del informe lo constituye **la investigación llevada a cabo el curso 2005-2006 en una muestra de 80 centros de Educación Secundaria** de nuestra Comunidad, mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. La parte cuantitativa del estudio ha supuesto el análisis de las respuestas dadas a sendos cuestionarios por parte de 1.707 alumnos/as de 2º de ESO, 1.616 de 4º de ESO, 2.782 familias, 1.257 profesores/as y 80 directores/as. La parte cualitativa se ha centrado en diez centros, seleccionados de entre los 80 de acuerdo con una serie de factores.

- **Qué es lo más llamativo y cuáles son los aspectos más preocupantes de la realidad analizada.**
Si tenemos en cuenta la alarma social que parece existir sobre la violencia en los centros, las noticias que a veces aparecen con grandes titulares en los medios de comunicación, o incluso los resultados que determinadas investigaciones ofrecen, seguramente lo más llamativo, y un aspecto a destacar, del estudio realizado es que **todos los componentes de nuestra comunidad educativa (el alumnado, el profesorado, las familias...)** se muestran razonablemente satisfechos del clima escolar que perciben en sus propios centros.

No obstante, desde la perspectiva garantista de derechos que corresponde a la institución del Ararteko, debemos insistir en los elementos negativos y especialmente en aquellos que pueden tener graves consecuencias o incidir en los derechos básicos de las personas. Desde esta perspectiva, en realidad, bastaría con que un solo miembro de la comunidad escolar fuese marginado, amenazado, agredido o humillado para que nuestra preocupación e intervención tuviera fundamento. Y los datos de nuestro estudio, como los de otros, muestran que este tipo de situaciones, expresión casi siempre de un abuso de poder, son, desgraciadamente, frecuentes.

Entre los diferentes **elementos de preocupación** que nos ofrece tanto el estudio como las actuaciones llevadas a cabo podemos destacar los siete siguientes:

- 1) **El divorcio que se observa entre el profesorado y las familias**
 - 2) **La escasa participación de algunos sectores en la elaboración, revisión y aplicación de las normas que regulan la convivencia en los centros.**
 - 3) **La consideración de determinadas conductas como “normales”, lo que pone en cuestión una serie de valores básicos, esenciales para una convivencia respetuosa.**
 - 4) **La incidencia, no siempre positiva, que determinadas actuaciones de agentes externos a los centros tienen sobre estos.**
 - 5) **El grado de malestar o desánimo que se puede apreciar en buena parte del profesorado, que se siente desbordado.**
 - 6) **La insuficiente reacción ante determinadas conductas, o la lentitud de la misma, lo que contribuye a crear una sensación de impunidad.**
 - 7) **La soledad y el dolor de las víctimas del maltrato.**
- En cuanto a las **recomendaciones**, en el informe hacemos **28** para la mejora de la convivencia en los centros y en las aulas. Recomendaciones que van dirigidas al conjunto del sistema educativo, a sus máximos responsables, incluso a otros agentes sociales que no forman parte estrictamente de la comunidad escolar pero que, con sus actuaciones, inciden sobre ella, como puede ser el sistema judicial o los medios de comunicación.
 - Algunas proponen modificar o completar el actual **marco normativo** (por ejemplo, el actual Decreto de derechos y deberes del alumnado), o revisar los protocolos de actuación.
 - Otras afectan a la **organización de los centros**, a sus prioridades, a los sistemas de participación, a sus prácticas, a la organización de los tiempos y espacios escolares... Este bloque de recomendaciones es el más amplio, y, seguramente, también el más difícil de aplicar de forma generalizada.
 - Efectuamos también seis recomendaciones específicas sobre cómo **intervenir ante situaciones de acoso** o violencia, dirigidas especialmente a mejorar la detección y a garantizar la protección y la ayuda necesaria a quien sea víctima del maltrato porque la experiencia de estos últimos años nos ha demostrado que el trabajo preventivo –que, sin ninguna duda, debe seguir siendo el más importante en los centros– no siempre es suficiente.
 - Tres recomendaciones se refieren a la **intervención de otros agentes sociales**: el sistema judicial; los medios de comunicación; otros agentes, como los servicios sociales o policiales.
 - Y las tres últimas, sobre la necesidad de **seguimiento e investigación**.

Aplicar de forma generalizada muchas de las recomendaciones exigirá la implicación, en mayor o menor grado, de numerosas instancias: del Departamento de Educación y sus servicios, sin ninguna duda, pero también de los órganos de los centros (de los Consejos Escolares, de las comisiones de convivencia, de los equipos directivos, de los seminarios y equipos de ciclo...) y de otros agentes sociales. Las tutorías individualizadas, por poner un ejemplo –que es una de las recomendaciones que hacemos–, ya se están llevando a cabo en algunos centros, pero generalizar y extender esta práctica a todos los centros no puede depender de los recursos disponibles, o del mayor o menor grado de compromiso de cada uno de ellos. Y lo mismo podría decirse de otras buenas prácticas cuya generalización se propone. En este sentido, la institución del Ararteko, en la medida de sus posibilidades, hará un seguimiento de los logros, avances o retrocesos que se vayan dando en los próximos cursos.

La intervención del Ararteko termina con el anuncio de un próximo informe sobre la transmisión de valores a los menores y con una reflexión final sobre los derechos en juego: Todo niño, niña o adolescente, sea cuál sea su edad, condición, origen, aspecto, capacidad, sexo, orientación sexual o cualquier otra característica personal, tiene derecho a ser educado en un clima que le ofrezca seguridad y le permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Toda familia tiene derecho a enviar a sus criaturas a un centro escolar con la garantía de que será protegido y educado adecuadamente. Todo profesor o profesora tiene derecho a ser apoyado y respetado en su labor, con la autoridad que su función exige... Por ello, el centro educativo –todo centro educativo– tiene que ser un lugar donde se pueda practicar y aprender la convivencia entre diferentes, un lugar de relación del que queda excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación. Así pues, hay un mensaje nítido que debemos trasladar y hacer realidad en nuestra sociedad y en su escuela: **tolerancia cero a la violencia en las relaciones**. Tanto el informe como el Foro quieren contribuir a ello.

Arratsalde on eta eskerrik asko “Eskolako bizikidetasunari eta gatazkei” buruz gogoeta egiteko eta parte hartzeko foro honetara etorri zaretelako.

Mahaian lagun dut María José Díaz-Aguado irakaslea. Geroago aurkeztuko dizuet, berak hitzaldi dokumentatu eta segurki interesgarria eman baino lehentxeago. Aretoaren sarreran dagoeneko orrialde bat emango zizueten, hitzaldian landuko dituen edukien laburpen edo aurkibide gisa.

Egitarauari jarraiki, hitzaldi hori baino lehen, niri dagokit, Arartekoa naizenez, foroa aurkeztea eta oraintsu gai honetaz argitaratu dugun txostenean (Bizikidetzeta eta gatazkak ikastetxeetan izenburukoan) jorratu ditugun funtsezko gaiak eta egin ditugun gomendioak laburki azaltzea. Txosten hori joan den urtarilean bidali zitzaizen gure erkidegoko ikastetxe eta hezkuntza-zerbitzu guztiei, eta, inork kontsultatu nahi badu, eskuragarri dago, oso-osorik, Arartekoaren web orrialdean.

Saio ireki honetarako pentsatu dugun dinamika hauxe da: bi hitzaldien ondoren, solasaldi bat egitea, hemen zaudeten guztiok, nahi izanez gero, galderak, proposamenak, iruzkinak... egin ditzazuen.

**Arartekoa naizenez,
foroa aurkeztea
eta oraintsu gai
honetaz argitaratu
dugun txostenean
(Bizikidetzeta eta
gatazkak ikastetxeetan
izenburukoan) jorratu
ditugun funtsezko
gaiak eta egin ditugun
gomendioak laburki
azaltzea dagokit**

Txostena modu desberdinetara irakur daiteke, norberaren ikuspegia edo interesak kontuan hartuta

Horiek guztiak bildu eta aztertuko ditugu, goiz osoan hementxe bizikidetasunaz gogoeta egin dugun berrogei pertsonen ekarpenak oro bildu ditugun bezalaxe. Nire hitzaldiaren bukaeran zertxobait esango dut gaur goizeko mintegian jorratutako gaiez. Orain, berriz, labur aurkeztuko dizuet gure txostena.

Bi urteko lanaren ondoren, txosten hori iazko abenduaren 19an ezagutarazi genuen —Eusko Legebiltzarreko lehendakariari eman genion egun berean—, eta foro honen izenburu bera du: “Bizikidetzeta eta gatazkak ikastetxeetan”.

Gainetik irakurri dutenek ikusiko zutenez, txostena izugarri zabala da eta, horretarako, milioika datu ustiatu dira. Gaiak hainbesteko garrantzia duenez eta hain eztabaidagarria izaten ari denez (horren inguruan, oso emaitza desberdinak ekarri dituzten ikerketak ere egiten ari dira), garrantzitsua iruditu zitzaigun txosten osatua eta zehatza egitea. Baina, aldi berean, eskolako hezkuntzan diharduten agente sozial eta sektore guztientzat kontsultatu, irakurri, aprobetxatu eta erabiltzeko erraza izatea nahi genuen.

Izan ere, txostena modu desberdinetara irakur daiteke, norberaren ikuspegia edo interesak kontuan hartuta: bere alabaz kezkatuta dagoen aitaren ikuspegia; Bigarren Hezkuntzako irakaslearena; laguntza-zerbitzuko langilearena; hezkuntza-sistemako arduradunarena...

Era askotako irakurketa posible horien artean, hitzaldi honetarako erabilgarriena aukeratu dugu: laburpena egiten saiatuko naiz, kezkarik handiena eragiten duten edo hobetzeko premia gehien duten kontuetan, arazoetan eta horiek gainditzeko proposamenduetan oinarrituta.

Horretarako, hitzaldi, funtsean, hiru bloke edo atal handiren inguruan egituratuko dut:

- Lehen blokea sarrera izango da eta testuingurua emango da. Bertan, honakoak azalduko ditut: zergatik heldu diogun gai honi, nola egin dugun, zeintzuk izan diren informazio iturri nagusiak, nola aztertu diren datuak...
- Bigarren blokea laburpena izango da. Bertan, ondorio edo arazo azpimarragarrienak aipatuko ditut.
- Hirugarrenak gomendioak bilduko ditu.

Bukatzeko, zenbait hausnarketa egingo ditut eta gaur goizeko mintegi edo taileraz arituko naiz.

- Lehenik eta behin, argi eta garbi azaldu nahi dut, garrantzitsua iruditzen baitzait, **zein arrazoik bultzatu gaituzten txosten hau egitera**; hau da, Ararteko erakundeak zergatik egin duen ikastetxeetan eta, zehazki, gure Erkidegoko Bigarren Hezkuntzako ikas-

tetxeetan ikasleen arteko bizikidetzari, gatazkei eta aurkakotasunari buruzko txostena. Eta, areago, zergatik egin duen foro hau.

Dakizuenez, orain arte ez dugu azterlan edo txosten askorik egin hezkuntza-sistemari buruz bakarrik: hezkuntza-premia bereziei emandako erantzunari buruzko bat; sasoikako langileei buruzko beste bat, eskolatzeko baldintzen gaineko kapitulu luze batekin; etorkinak Araban eskolatzeari buruzko beste bat... Egia esan, arreta handiagoa eskaini izan diegu beste sistema batzuei (adibidez, gizarte zerbitzuei), eta baita adin txikikoen eskubideei zuzenean eragiten dieten beste egoera batzuei ere: adin txikikoak babesteko sistema; gazte-justiziako sistema; bakarrik dauden adin txikiko atzeritarren egoera; osasun mentaleko arazoak dituzten gazte eta nerabeak...

Hala ere, orain dela bi urte baino gehiago erabaki genuen ikastetxetako bizikidetzaren gaineko txosten bat prestatzea. Eta, aurretik, herritarrek parte hartzeko foroak antolatu genituen hiru lurraldeetan, gaurkoaren antzekoak, hezkuntza-komunitate osoari irekiak.

Zer dela-eta gai honi buruzko txostena? Oinarrizko eskubideei eragiten dien kontua delako: hots, adin txikikoen eskubideei, irakasleen eskubideei eta familien eskubideei; hezkuntzarako eskubideari, desberdintasun, errespetu eta duintasunerako eskubideei... Gizartean gai horrek kezka edo eztabaida sortu duelako. Eztabaida hori ez delako beti errealitatearen azterketa serioetan oinarritzen. Kontu horiengatik jasotzen ditugun kexak eta kontsultak gero eta ugariagoak eta kezkarriagoak direlako...

Adibidez, eskolako jazarpenaz edo beste mota bateko tratu txarrez hitz egiten dugunean, ez da erraz jakiten lehendik ere bazeuden fenomeno ezagunak diren ala gertakari berriak diren, ezta ere geroz eta ugariagoak diren ala ez, baina herritarrei alarma eta kezka berriak sortzen ari zaizkie, eta administrazioei, berriz, esku-hartze eskaera berriak.

Honako hau ez da defendatzaile bat gaiaz arduratzen den lehenengo aldia. 2001ean, adibidez, Espainiako Herriaren Defendatzaileak azterlan bat argitaratu zuen ikasleen arteko indarkeriari buruz eta, duela egun gutxi gai berari buruzko bigarren txosten baten emaitza jakinarazi du. Gainera, badira "bullying"ari buruzko hainbat ikerketa; ikerketa horietan, arazoak zenbateko eragina duen zehazten ahalegindu dira, eta oso emaitza ezberdinak lortu dira. Urriagoak dira, ordea, eskolako bizikidetzari oro har hartuta egindako azterlanak.

Hezkuntza Sailak ere azterlan ezberdinak egin edo sustatu ditu. Gure txostenaren 1. kapituluari ikerketa horien guztien ikuspegi panoramikoa eskaintzen da. Alabaina, ez dirudi bildutako datuak edo administrazioek aplikaturiko erantzunak nahikoa direnik, edo behintzat ez dute hori uste zuzenean kaltetutako sektore batzue-

Zer dela-eta gai honi buruzko txostena? Oinarrizko eskubideei eragiten dien kontua delako. Gizartean gai horrek kezka edo eztabaida sortu duelako

Azken bi ikasturteetan inoiz baino kontsulta eta salaketa gehiago jaso ditugu ikasleen arteko jazarpen, tratu txar edo nagusikeriagatik. Ia beti estu zeuden gurasoek eginak

Iristen zaizkigun arazoak ziurrenik icebergaren punta txiki bat besterik ez dira eta, oro har, egoera larriak islatzen dituzte, oinarrizko eskubideei eragiten dietenak

Eskolako giroa osorik aztertzea du helburu: ikasleen arteko harremanak, bai; baina baita irakasle eta ikasleen arteko harremanak ere, ikasle eta familien artekoak, etabar

tako pertsonen. Gainera, taldeen kezken ondorioz, batzuetan hartzen den jarrerak gaia larritu dezake, gatazkatsuagoa bihurtu alegia, konponbideak eman baino.

Onartu beharra dago Hondarribiko Jokinen kasuak edo ikasleen arteko jazarpen kasu larri batzuek gizarteaz izandako oihartzunak ere izan zutela eragina erabakian. Egia esan, azken bi ikasturteetan inoiz baino kontsulta eta salaketa gehiago jaso ditugu ikasleen arteko jazarpen, tratu txar edo nagusikeriagatik. Ia beti estu zeuden gurasoek eginak. Batzuetan irakasleek eurek jarritakoak. Eta askotan beren ustez ikastetxeek edo zegokion hezkuntza-administrazioak erakutsitako inhibizio edo jarrera defentsiboa kritikatu. Ez dugu uste kekek ugaritzeak jazarpena areagotu dela adierazten duenik. Kasu honetan, uste dugu gizarte eztabaidak berak –beti ondo bideratzen ez denak– horrelako egoerekiko bereziki sensibilizaturik edo adi egotea eragin duela. Izan ere, forma ezberdinez bada ere, beti gertatu izan dira halako egoerak (horrek ez du esan nahi justifikazioa duenik edo aitzakia denik).

Iristen zaizkigun arazoak ziurrenik icebergaren punta txiki bat besterik ez dira eta, oro har, egoera larriak islatzen dituzte, hain zuzen, oinarrizko eskubideei eragiten dietenak: batez ere, inork jazarri, iraindu edo baztertzeko beldurrik gabe, ikasle guztiek ikastetxera joateko duten eskubidea; ezberdina izateko eta modu horretan taldean onartua izateko eskubidea; entzuna eta babestua izateko eskubidea, babesteko betebeharra dutenen aldetik... Baina, modu berean, beste eskubide batzuk ere agertzen dira tartean, eta ez bakarrik adin txikiko pertsonenak (kasu honetan ikasleak), baita irakasleenak edo gurasoenak.

Gizarte kezka edota alarmismoa bizi den egoera horretan, garrantzitsua iruditzen zitzaigun gure ikastetxeetako errealitateaz gauza gehiago eta hobeto jakitea, eta ezagutza horretan oinarrituta, eskolako giroa eta bizikidetasuna hobetzen lagun dezaketen hainbat gomendio egitea. Horixe da txostenaren xede nagusia.

- Bigarrenik, **zer eta nola aztertu dugun** adieraztea komeni da.

Ikastetxeetan indarkeria erabiltzeari buruzko berri, eztabaida eta kezka asko **“bullying”** izenekoarekin uztartzen dira. Ohartarazi behar da gure txostena ez dela bullying-aren gainekoa. Edo, zehazkiago esanda, prestatuazko azterlana ez dela soilik gai horren gainekoa. **Eskolako giroa** osorik aztertzea du helburu: ikasleen arteko harremanak, bai; baina baita irakasle eta ikasleen arteko harremanak ere, ikasle eta familien artekoak, etab. Hau da, hezkuntza komunitatearen esparruan kide ezberdinen artean izaten diren harreman guztiak, gelako martxa etetea edo diziplinarik eza bezalako jokabideak ere barne hartuta, horrelako portaerek ikastetxeetako jardueraren egokia hondatzen baitute.

Bizikidetzeta-gatazkei dagokienez –txostenean aztertzen diren gaietako bat da, bakarra izan ez arren–, funtsean, sei gatazka mota ikertu ditugu: disrupzioa; ikasleen erasoak irakasleei; irakasleen erasoak ikasleei; ikasleen arteko tratu txarrak; bandalismoa; eta absentismoa. Horieta bakoitzean, dituzten adierazpen eta maila desberdinak ikertu ditugu. Ikasleen arteko tratu txarretan, adibidez, jokabide mota oro aztertu dugu (iseka egitea, jotzea, baztertzea, mehatxu egitea, gauzak lapurtzea edo apurtzea, sexu-erasoa egitea...), baita horien maiztasuna ere.

Baina ez dira soilik gatazkak aztertu; giro orokorra, bizikidetzeta-arauak, ikastetxe batzuetako bizikidetzeta hobetzeko jardunak, hezkuntza-sektoreetako bakoitzean nagusi diren balioak, etab. ere ikertu dira.

Bestalde, batik bat eskolan oinarritu bagara ere, aintzat hartu nahi izan ditugu, orobat, nerabeek ikastetxetik kanpo duten bizitzako zenbait elementu, beren eskolako bizitzarekin lotura estua dutelako, esate baterako, taldeko harremanak, edota gizarte eta familia inguruko elementu batzuk. Bereziki balioekin eta helduek gaiaren inguruan duten kezkarrekin uztarturiko puntuak aztertu dira.

Landutako ikuspegia, azterlana jazarpena ez mugatzeko erabakia bera, beste erabaki batzuekin batera hartu dira, eta guztiek eragina izan dute azken emaitzan eta, areago, emaitza horren erabilgarritasun handiago ala txikiagoan. Adibidez, metodologia kuantitatiboa (galdera-sorta ezberdinetatik abiatuz) eta kualitatiboa (elkarrizketa luze eta zehatzen bidez eta ikastetxe batzuetan eginiko eztabaida-taldeei esker) erabili dira, jarduna Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetara mugatu dugu, horien kopurua gutxitu egin dugu alde kualitatiboan, ikastetxe bakoitzari dagokion informazioa “atzeratu itzultzeko” konpromisoa hartu genuen, bakoitzak bere barne-azterketa egiteko aukera izan zezan (konpromiso hori joan den ikasturteko azken hiru hilekoan bete zen; horretarako, lagina osatu zuten 80 ikastetxeetako bakoitzari banakako txostena bidali zitzaizen); ikastetxe bakoitzak askatasunez erabaki du azterlanean parte hartu ala ez, etab.

Txostenaren elementu nagusia joan den ikasturtean (2005-2006) gure erkidegoko Bigarren Hezkuntzako 80 ikastetxetan garaturiko ikerketa da. Horretarako, galdera-sortak, elkarrizketak eta eztabaida-taldeak egin ziren. 80 ikastetxe horiek publikoak nahiz pribatuak dira, hiru lurraldeetakoak, eta gure erkidegoko ikastetxe zerrendatik ausaz hartu dira.

Azterlan honen alde kuantitatiboa eratzeko (3. kap.), galdera-sorta emaniko erantzunak aztertu dira (II. eranskina). Galdera-sortak DBHko 2. mailako 1.707 ikaslek, DBHko 4. mailako 1.616 ikaslek, 2.782 familiak, 1.257 irakaslek eta 80 zuzendarik erantzun dituzte.

Ez dira soilik gatazkak aztertu; giro orokorra, bizikidetzeta-arauak, ikastetxe batzuetako bizikidetzeta hobetzeko jardunak, hezkuntza-sektoreetako bakoitzean nagusi diren balioak, etab. ere ikertu dira

Txostenaren elementu nagusia 2005-2006 ikasturtean gure erkidegoko Bigarren Hezkuntzako 80 ikastetxetan garaturiko ikerketa da. Horretarako, galdera-sortak, elkarrizketak eta

**eztabaida-taldeak
egin ziren**

Azterlanaren alde kualitatiboa (ikus 4. kap.) egiteko, 80 ikastetxe horietatik hamar aukeratu dira, hainbat faktore aintzat hartuta. Hamar ikastetxe horietan elkarrizketak eta eztabaida-taldeak egin ziren sektore bakoitzarekin (ziklo bakoitzeko ikasleak, gurasoak, irakasleak).

Gainera, batez ere, gure gomendioak egiteko orduan, beste informazio iturri osagarri batzuk ere kontuan hartu dira, adibidez, azken bi urteotan jaso diren kontsulta eta kexak jazarpen edo tratu txarreko balizko egoerak salatuz, eta egoera horiek argitzeko garatu diren ikerketak. Horren ondorioz, zenbait muga topatu ahal izan dira prozeduretan.

- Hirugarrenik, komeni da esatea txostenari ikuspegi ezberdinetatik hel dakiokela edo irakurketa desberdinak egin daitezkeela. Horrela, esate baterako,
 - Norbaiti datu kuantitatiboak bakarrik interesatzen bazaizkio, nahikoa da 3. kapitulua gainetik irakurtzea, bertan jaso eta azaltzen baitira datu taula eta 37 irudi edo grafiko gehienak; horietako batzuk aurrerago adibide gisa erabiltzeko ditut.
 - Aldiz, ikuspegi sintetikoa bilatzen baldin badu, sarreran eta 5. kapituluan (ondorioei buruzkoan) aurkituko du, baita 3. kapituluko atalen bukaeran ere, "Laburbilduz" izeneko laukietan.
 - Hala ere, azterlan hau beste batzuekin alderatu nahi izanez gero, edo hori testuinguruan kokatu, 1. kapitulura eta bibliografiara jo beharko luke.

Are zehatzagoak diren interesak ere egon daitezke, adibidez, ikastetxe eta sektore baten ikuspegia edo genero ikuspegia... Txostenak honelako irakurketak ere ahalbidetzen ditu, datuak ustiatzerakoan horrelako aldagaiak erabili baititugu: zein alde dauden jokabide eta erantzunetan mutil eta neska nerabeen artean, gizonetako eta emakumezko irakasleen artean, ikastetxe publiko eta pribatuak familien artean, etab.

Irakurketa horiek guztiak egin daitezke, baina, hasieran adierazi dudana bezala, foro honetarako irakurketa erabilgarriena, ziurrenik, ikuspegi sintetikoa ematen duena da, arreta arazo orokorretan eta hobetzeko proposamenetan jartzen duena. Hortaz, interes handiko alderdi asko alde batera utzita, eta ahalik eta laburren, arazo eta proposamen horiek azalduko ditugu.

- **Zer da deigarriena eta zeintzuk dira aztertutako errealitatearen alderdirik kezagarrienak.**

Ikastetxeetako indarkeriaren gainean gizarteak agertzen duen alarma, hedabideetan titular handietan zenbaitetan agertzen diren albisteak,

**Gure hezkuntza-
komunitateko**

edota ikerketa zehatz batzuk eskaintzen dituzten emaitzak kontuan hartzen baditugu, ziurrenik deigarriena eta eginiko azterlanean azpimarratzeko moduko aldea izango da **gure hezkuntza-komunitateko osagarri guztiak (ikasleak, irakasleak eta familiak...) nahiko pozik daudela beren ikastetxeetan sumatzen duten giroarekin.**

Erantzunak kritikoagoak dira hezkuntza-sistemaren giro orokorrari buruz galdetzen zaienean edo giroaren balizko hondamenari buruz hitz eginaraztean. Bakoitzaren ikastetxeari buruz galdetzean, ordea –hori da hobekien ezagutzen dutena–, bildutako balorazioak oso aldekoak dira. Adibide gisa, familien % 82k ez luke semea edo alaba ikastetxez aldatuko, edo familien % 93,4 oso pozik daude semea edo alaba dagoen ikastetxean egotearekin.

Txostenak beste hainbat alde on antzemateko aukera ematen du.

Ararteko erakundeak eskubideak bermatzeko duen betebeharretik aztertuz gero, ordea, alde txarrak azpimarratu behar ditugu eta, bereziki, ondorio larriak izan ditzaketenak edo pertsonen oinarriko eskubideetan eragin dezaketenak. Ikuspegi hori kontuan hartuta, egia esan, nahikoa litzateke eskola komunitateko kide bakar bat baztertuta, mehatxatua, erasota edo lotsarazia izatea, gure kezkak edo esku-hartzeak zentzua izateko. Eta gure azterlanean bildutako datuek, gainerakoek bezala, horrelako jarduerak –gehienetan nagusikeriaren adierazgarri– ohikoak direla adierazten dute, zoritxarrez.

Azterlanak nahiz garatutako jarduerak agertzen dizkiguten **elementu kezkagarrien artean, honakoak nabarmendu ditzakegu:**

1) Irakasleen eta familien artean antzeman daitekeen banaketa.

Txostenean, bereziki galdera-sortei emaniko erantzunean ikusten denez, alde nabarmenak daude, elkarrengandik oso jarrera alden-
duak familien eta irakasleen artean, hainbat konturen gainean iritzia ematerakoan eta balorazioak egiterakoan. Horrela, esate baterako, familiek oso ikuspegi idilikoa dute irakasle eta ikasleen arteko harremanez; haien ustez, beren seme-alabek ez dute ia arazorik sortzen; aldiz, askoz ere kritikoagoak dira irakasleen jardunbidearekin, etab.

Txostenean alde benetan deigarri horiei buruzko grafikoak eta datuak aurkituko dituzue.

Hala eta guztiz ere, garrantzitsuena ez da, agian, alde horiek ego-
tea. Kezkagarriena, ziurrenik, sektore batek besteari errua botatzea da, edo arazoan erantzukizun nagusia egozte, edo batek besteak gatazkak konpontzeko duen modua zalantzan jartzea... Horrela, esaterako, irakasle gehienek (% 54k) uste dute familiek seme-alabei gehiegi uzten dietelako gertatzen direla ikastetxeetako diziplina-arazoak edo indarkeria, baita seme-alabei inolako jokabide mugarik ezartzen ez dietelako ere. Familia askok, aldiz, uste du gatazkak ez direla zuzen konpontzen ikastetxeetan...

osagarri guztiak (ikasleak, irakasleak eta familiak...) beren ikastetxeetan sumatzen duten giroarekin nahiko pozik daude

Elementu kezkagarrien artean, honakoak nabarmendu ditzakegu:

1) Irakasleen eta familien artean antzeman daitekeen banaketa

2) Sektore batzuen parte-hartze eskasa ikastetxeetako bizikidetza erregulatzeko arauak egin, berrikusi eta aplikatzen

3) Zenbait jokabide "normalizat" hartzea; horrek zalantzan jartzen ditu errespetuzko bizikidetzarako ezinbestekoak diren hainbat balio

Ararteko erakundeetan jasotzen ditugun kexek ere, alde horiek nabarmen dituzte: guregana jotzen duten familiek uste dute irakasleek edo ikastetxeetako zuzendariak arduragabekeriak jardun dutela edo beren irudia mantentzen saiatu direla edo ez dutela nahikoa lan egin beren seme edo alabaren arazo konpontzeko. Aitzitik, ikastetxeak behar bezala jardun duela uste du eta, zenbaitetan, familiaren esku-hartzea kaltegarria ere izan dela, gauzak zaildu besterik egin ez dituelako.

Kontuan hartzen badugu azterlan guztiek eta praktikak familia eta irakasleen arteko lankidetzaz azpimarratzen dutela ikastetxeetako bizikidetzaz eta giroa hobetzeko ezinbesteko faktore gisa, alde horiek izugarri kezkarriak dira eta lehentasunezko arreta eman behar zaie.

2) Sektore batzuen parte-hartze eskasa ikastetxeetako bizikidetzaz erregulatzeko arauak egin, berrikusi eta aplikatzen.

Eginiko azterlanaren emaitzek agertzen dute bizikidetzaz arauak egin, berriz aztertu eta ezartzen oso gutxi parte hartzen dela, bai behinik behin familia eta ikasleen aldetik. Sektore horien poztasun eza galdera-sorten erantzunean nahiz eztabaida-taldeen agertzen da.

Badirudi ikastetxe batzuetan ohikoa izaten dela aurreko urteetan ezarritako arauak egokitzat jotzea, ikastetxeko komunitateko kide guztien arteko eztabaida sustatu gabe. Horietako asko kide berriak izan daitezke ikastetxean eta, beraz, gerta daitezke horiek eratzeko inoiz parte hartu ez izana.

Modu berean, ez dirudi parte hartzeko egitura formalizatuenean (adibidez, bizikidetzaz-batzordeak edo eskola Kontseiluak) kontua behar bezala konpontzen dutenik. Ikasle eta familien balorazioaren arabera (organo horietan parte-hartze zuzena dutenak barne), oso aukera mugatuak dituzte arauak edo aplikatu beharreko irizpideak berriz aztertzean esku hartzeko, irakasleek erabakitzeke duten ahalmenean ondoan.

3) Zenbait jokabide "normalizat" hartzea; horrek zalantzan jartzen ditu errespetuzko bizikidetzarako ezinbestekoak diren hainbat balio.

Azterlanean ikusitako beste elementu kezkarrienetako bat da ikasleen talde handi batek "normalizat" jotzea zenbait jokabide, horiek ikastetxeko giro ona suntsi badezakete ere. Jokabide horiek sufrimendu handia eragin diezaiekete zenbait ikasle eta irakasleri, edota arazoei erantzun egokia emateko aukera zaildu.

Nagusiki, hiru jokabide motaz ari gara. Horiek, aztertutakoaren arabera, nahiko ohikoak dira eta ikasleen talde esanguratsuak justifikatzen ditu —arrazoi harrigarriak emanez batzuetan—:

- Gelako martxa etetea edo diziiplina eza, txostenean antzeman daitekeen moduan, irakaslearen egonezinerako arrazoi nagusienetako bat da eta, modu berean, ikasleen frustrazioa eta poztasun eza dakartza.
- Gelakideei eginiko erasoak, haiengan izan ditzaketen ondorio txarrak baloratu gabe.
- Ezer egiten ez duen lekukoaren paperaren onarpena. Normalean, ondorio kaltegarriak etorriko zaizkienaren beldur, beste alde batera begiratzen dute, sufritzen ari denari babesik eman gabe edota heldu arduradunekin elkarlanean aritu gabe.

Txostenak dioten moduan, oso zabalduak dauden jokabide horien konbinazioak kostu pertsonal handia izaten ari dira, ikasleengan nahiz irakasleengan, eta horrek kalte egiten diote ikastetxeetako eta geletako bizikidetzagiroari.

4) Ikastetxeetatik kanpoko agente batzuen jarduera jakin batzuk izaten duten eragina, ez beti ona.

Txostenean islatzen den moduan, eskolako komunitateak eta, bereziki, irakasleen taldeak kezka handiz ikusten dute nola, beren us-tez, beste gizarte-eragile batzuek beren esparruan eskua sartzen duten. Adibide gisa, ikastetxeko jazarpen kasuen judizializazioaren inguruan adierazitako iritziak aipa daitezke, edo zenbait kasuri he-dabideek ematen dioten tratamenduari buruz adierazitakoak.

Litekeena da ikastetxetik "kanpoko" agente batzuen esku-hartzea-ren aurkako iritzi batzuk jarrera defentsiboaren ondorioz etortzea, baina aldi berean arrazoizko kezka antzematen da zenbait esku-hartzek egoera ez hobetzeaz gain, ondorio txar gehiago sor ditzake-elako, ondorio onen aldean.

Gauzak horrela, badirudi kasuen, hartutako neurrien eta ondorio-en bilakaera aztertu behar dela.

5) Irakasle askorengan ezinegon handia antzeman daiteke, gainezka egiten dutela sentitzen dutelako.

Galdera-sortei emaniko zenbait erantzunek nahiz elkarrizketa eta eztabaida-talde jakin batzuen edukiak pentsarazten dute irakasle askok gainezka egiten duela sentitzen duela, alde batera utzita daudela, lubakian sartuta bezala, lan itzelaren aurrean beha-rrizkoak dituen baliabideak izan gabe: onaturiko agintea, pres-takuntza egokia, tutore lanak behar bezala gauzatzeko denbora eta esparruak, administrazioaren babesa, esparru legal argiak, ba-liabideak, eskolari gerora egingo duenaren aurkakoa izango dena exijitzen ez dion gizartea...

4) Ikastetxeetatik kanpoko agente batzuen jarduera jakin batzuk izaten duten eragina, ez beti ona

5) Irakasle askorengan ezinegon handia antzeman daiteke, gainezka egiten dutela sentitzen dutelako

6) Zenbait jokabideren aurrean agerturiko erreakzioa ez da nahikoa, edo motelegia da, eta horrek zigorgabetasun sentsazioa sortzen laguntzen du

7) Tratu txarren biktimen bakardadea eta mina

Bildutako erantzunen arabera, badirudi oraindik badirela funtzio "hezitzailea" onartu nahi ez duten irakasleak, nahiz eta oso gutxi diren. Gehienek lan hezitzailean sinesten dute, baina behar bezala gauzatzeko baliabideak falta zaizkiela diote.

Irakasleen etsipenak ikastetxeetako bizikidetzagiroan hobekuntza esanguratsuak sumatzea galaraziko luke; beraz, horregatik da garrantzitsua haien parte-hartzea zaindu eta babestea.

Egia da ikastetxeek, haiek bakarrik, ezin dutela gizarteko indarkeria deuseztatu, baina aurrea har diezaiokete, indarkeriaren presentzia edo ondorioak gutxitu eta harremanetarako eredu alternatiboak eskaini.

6) Zenbait jokabideren aurrean agerturiko erreakzioa ez da nahikoa, edo motelegia da, eta horrek zigorgabetasun sentsazioa sortzen laguntzen du.

Zalantza barik, ikastetxeen oinarrizko lanak prebentziozkoa izan behar du, baina zenbait egoeraren aurrean, prebentzioa ez da nahikoa izaten.

Zenbait gertakariren aurrean, jazarpen egoerak kasu, ezinbestekoa da esku hartzea eta, gainera, azkar eta eraginkortasunez esku hartzea.

Mantsotasunak edo eraginkortasun ezak ondorio kaltegarriak bakarrik dakartzate: jakina, jazarpena pairatzen duen pertsonarentzat, babesik gabe jarraitzen duelako, baina baita jazarpena eragiten duen pertsona edo taldearentzat, zigorrak gabe ikusten dutelako beren burua, eta lekukoentzat ere bai, gelakide bat –irakasle bat– lotsarazten jarraitzen dutela ikusten dutelako, ezer apartekorik gertatu gabe.

Ararteko erakundeetan jasotako kontsulta eta kexa gehienak ikastetxeek urtetan pairatutako desgastearen eta frustrazioaren ondotik etorritakoak izan dira. Oro har, familiarik adierazitakoak izan dira, ikastetxearen esku-hartzea moteltzat edo eskastzat jotzen dutelako.

7) Tratu txarren biktimen bakardadea eta mina.

Badirudi ezagutzen edo salatzen diren tratu txar edo jazarpen kasuak errealitatearen zati txiki bat besterik ez direla.

Baina, hezkuntza-sisteman edo eskolako aro jakin batean agertzen diren jazarpen kasuen proportzio fidagarrienaren datua zein den alde batera utzita, kontua da jazarpena pairatzen duen ikasle asko dagoela. Horietatik asko isiltasunean bizi dira, edo lagun baten babesarekin bakarrik. Izan ere, ez dute biderik beraiek defendatu beharko lituzketen helduei gertatzen dena azaltzeko, edo beldur dira beren salaketak babesgabetasun handiagoa eta ondorio kaltegarriagoak ekarriko dizkien.

Egoera hori erabat onartezina da zuzenbidezko estatu batean, eta are gehiago, heztea helburutzat duen erakunde batean. Haien erantzukizun nagusia ikasleak babestea da, kasu gehienetan adin txikikoak baitira.

Horregatik, txosten honetan zenbait gomendio zehatz egitea erabaki dugu, tratu txarren biktima direnei beharrezkoa duten laguntza bermatzeko asmoz.

- Hel diezaiegun, beraz, bukaerako **gomendioei**:

Txostenean 28 gomendio egin ditugu ikastetxeetako eta geletako bizikidetzak hobetzeko. Ikusiko duzuen bezala, gomendio horiek hezkuntza-sistema osoari zuzendurikoak dira, arduradun gorenei edota, ikastetxeko komunitatearen parte izan ez arren, garatzen dituzten jarduerak direla-eta, hartan eragina duten agente sozialei, besteak beste, sistema judiziala edo hedabideak.

- Horietako batzuek egungo **esparru arautzailea** aldaraztea edo osatzea proposatzen dute (adibidez, Ikasleen eskubideen eta betebeharren Dekretua), edo jarduera-protokoloak berrikustea (1.etik 5.era arteko gomendioak).
- Beste batzuek **ikastetxeen antolakuntzari**, beren lehentasunei, parte-hartzeko sistemei, jardunbideei, eskolako denboraren eta espazioen antolakuntzari eta abarri eragiten diete (6.etik 16.era arteko gomendioak). Gomendioen bloke hau da zabalena eta, behar bada, baita oro har aplikatu ahal izateko zailena ere.
- **Jazarpen** edo indarkeriazko **egoeratan esku hartzeko** moduaren inguruko sei gomendio zehatz ere egin genituen, detekzioa hobetzera eta tratu txarren biktima direnei babesa eta beharrezko laguntza bermatzera bideratuak (17.etik 22.era arteko gomendioak). Azken urteotako esperientziak erakutsi digu prebentzio lana (zalantzarik gabe, alderdirik garrantzitsuena izaten jarraitu behar duena ikastetxeetan) beti ez dela nahikoa izaten. Horregatik egin behar izan ditugu gomendioak.
- Hiru gomendio beste agente sozial batzuen esku-hartzeari buruzkoak dira: sistema judiziala; hedabideak; bestelako agenteak, adibidez, gizarte zerbitzuak edo polizia (23.etik 25.era arteko gomendioak)
- Eta azken hirurak **jarraipen eta ikerketa egiteko beharrari buruzkoak** dira (26.etik 28.era arteko gomendioak). Ziur aski, egun daudenak baino ikerketa gutxiago edo, hala badagokio, hobeak egin behar dira jazarpen indizeari edo bestelako gatazken indizeari buruz, eta gehiago esku-hartze programen eraginkortasunari buruz. Bada beste gomendio bat ere —azkene-koa— oraingo protokoloa edo Hezkuntza Sailak bere garaian

Txostenean 28 gomendio egin ditugu ikastetxeetako eta geletako bizikidetzak hobetzeko. Gomendio horiek hezkuntza-sistema osoari zuzendurikoak dira

Bizikidetasuna hobetuko bada, anitz neurri hartu behar dira, ezin da neurri bakar baten fruitu izan

Gomendio horietako asko aplikatzeak esku hartzea eskatzen die, neurri handiago ala txikiagoan, hainbat instantziari: Hezkuntza Sailari eta haren zerbitzuei dudarik gabe, baina baita ikastetxeko organoei

Hurrengo txosten batean adingabeei balioak helaraztearen gaia landuko dugu

Goiz osoan, hemen bertan, Euskaldunan, lan-mintegia egin dugu, horretarako berariaz gonbidatu ditugun 40 pertsonekin

egindako jarduera-gida nola aplikatzen den aztertu beharraz eta, hala badagokio, gida hori berriz aztertzeaz.

Hortaz, jardun-eremu ugari hartzen dituzte. Jakina, bizikidetasuna hobetuko bada, anitz neurri hartu behar dira, ezin da neurri bakar baten fruitu izan.

Litekeena da 28 gomendioetakoren bat berriagoa izatea, baina gehienek jada aplikatzen ari diren jardunbideak, programak edo ekimenak indartzen dituzte. Hala ere, hezkuntza-sistema oso zabala eta konplexua da. Eta ikastetxe guztietako bizikidetzaren modu esanguratsuan hobetzea lortzeko zailtasun nagusietako bat sistemaren beraren konplexutasuna da, hamaika gela, hamaika irakasle... Gomendio horietako asko aplikatzeak esku hartzea eta arduratsu ibiltzea eskatzen die, neurri handiago ala txikiagoan, hainbat instantziari: Hezkuntza Sailari eta haren zerbitzuei dudarik gabe, baina baita ikastetxeko organoei (Eskola Kontseiluak, bizikidetzaren batzordeak, zuzendaritza-taldeak, mintegiak, zikloko taldeak...) eta beste agente sozial batzuei ere.

Adibide bat ematearren, zenbait ikastetxetan banakako tutoretzak egiten dira —hori da guk egindako gomendioetako bat—, baina jardunbide hori ikastetxe guztietara zabaltzea ezin da dauden baliabideen arabera izan, edo ikastetxe bakoitzak hartzen duen konpromiso handiago edo txikiagoaren arabera.

Ildo horretan, Ararteko erakundeak, ahal duen heinean, gaiaren bilakaera aztertuko du, datozen ikasturteetan antzematen diren lorpenak, aurrerapausoak edo atzerapenak ezagutzeko.

Bestalde, foro honetaz baliatuz, iragarri nahi dizuet erakunde honen, bizikidetasunaren oinarrian dagoen beste gai garrantzitsu bat landuko duela hurrengo txosten batean, hain justu, adingabeei balioak helaraztearen gaia.

Bizikidetzari buruzko txostenak jada erakusten du, azaletik bada ere, zeintzuk diren nerabeen, beren familien eta irakasleen balioak. Balioen transmisioari buruz prestatzen ari garen txosten monografikoaren helburua informazio hori osatzea eta beste sektore batzuetara helaraztea da eta, horrela, gomendio zehatzagoak eta zabalagoak (ez bakarrik eskola-sistemarako direnak) egin ahal izango ditugu.

Hitzaldi honen hasieran gainera adierazi dudanez, goiz osoan, hemen bertan, Euskaldunan, lan-mintegia egin dugu, horretarako berariaz gonbidatu ditugun 40 pertsonekin.

Landutako gaiak txostenean azterturikoak berak edo haien oso antzekoak izan dira:

- Zeintzuk diren eskola-giroan eragin onuragarria edo kaltegarria izaten ari diren faktore nagusiak.

- Zer erakusten diguten jarduera egokiek.
- Zer egin dezakeen edo egin behar duen hezkuntza-administrazioak.
- Zer hobetu edo aldatu ikastetxeen antolaketan.
- Nola jardun jazarpena edo tratu txarrak gertatzean.
- Beste gizarte-eragile batzuen esku-hartzea.
- Zer ebaluatu, ikertu, zabaldu... beharko litzatekeen.
- Zer egin lezakeen Arartekoak...

Lan horren bidez, oso ikuspuntu desberdinetatik egindako ekarpenak aditzen eta biltzen ahalegindu gara. Egiaz, parte-hartzaileei deitzeko orduan —horietako asko areto honetan daude—, elkarren osagarri izango ziren esperientzia eta ikuspegiak izan zitzaizkiren nahi genuen: ikasgelan lan egiten duenaren edo ikastetxe zuzendariaren ikuspegia, laguntza-zerbitzuetan aholkua ematen duenarena, ikuskaritzatik esku hartzen duenarena, unibertsitatean edo beste erakunde batzuetan hezkuntzari edo bizikidetasunari buruz ikeritzen dabilenarena...

Alabaina, irakasle, zuzendari, laguntza-zerbitzuetako langile edo hezkuntzaren ikuskaritzako langileen ahotsaz gain —hau da, zuzenean hezkuntza-sistemarekin zerikusia duten pertsonena—, nolabait ikastetxeetan eragina izaten ari diren beste gizarte-eragile batzuen ahotsa ere entzun ahal izan dugu. Honako hauek dira: salaketak daudenean esku hartzen duten sistema judizialeko pertsonak, Ikasleen Gurasoen Elkartearen Federazioa edo Euskadiko Eskola Kontseilua bezalako partaidetza-organoetan ardura duten pertsonak, haurren eskubideak babesteko behatokitian edo beste erakunde batzuetan lan egiten duten pertsonak ...Gaur beraien ekarpen guztiak bildu ditugu, ahozko nahiz idatzizkoak, eta datozen hilabeteetan argitaratu eta ikastetxe eta hezkuntza-zerbitzu orotara bidaliko ditugu, foro honen fruitu eta txostenaren jarraipen gisa. Denok lortu nahi dugun bizikidetasun hobea erdiesteko beste ekarpen bat izan daitekeela uste dut.

Azkenik, María José Díaz-Aguado irakaslea aurkeztu eta hari hitza eman baino lehen, **azken gogoeta** batez bukatu nahiko nuke azalpen hau, hasierako burutazioetako bati berriz helduz: bizikidetasuna eskubide kontua dela, ez dela soil-soilik heziketa on edo txarrarekin lotutako kontua.

Mutil, neska edo nerabe guztiak segurtasuna eskainiko dien eta gaitasunak ahalik eta gehien garatzea ahalbidetuko dien giroan heziak izateko eskubidea dute, adina, maila, jatorria, itxura, ahalmena, sexua, sexu-joera edo beste edozein ezaugarri pertsonal alde batera utzita. Familia guztiak dute beren haurrak ikastetxe batera bidaltzeko eskubidea, behar bezala babestu eta heziko di-

Bizikidetasuna eskubide kontua da, ez da soil-soilik heziketa on edo txarrarekin lotutako kontua

Mezu argi hau egia bihurtu behar dugu gure gizartean eta eskolan: tolerantzia izpirik ez harremanetan

**indarkeria
erabiltzen
denean**

tuzten bermearekin. Irakasle orok du bere lanean laguntza eta begirunea jasotzeko eskubidea, bere zereginak eskatzen duen agintea izanez... Horregatik, ikastetxeak –ikastetxe orok– ezberdinen arteko bizikidetzatza gauzatu eta ikasi ahal izateko tokia behar du izan, edozein indarkeria-mota, bereizkeria edo irain baztertuz. Horri dagokionez, gizarteak asko du jokoan.

Hortaz, mezu argi hau egia bihurtu behar dugu gure gizartean eta eskolan: **tolerantzia izpirik ez harremanetan indarkeria erabiltzen denean**. Gure txostenak eta foro honek horretan lagundu nahi dute.

Eskerrik asko.

PRESENTACIÓN DE LA CONFERENCIANTE MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO A CARGO DEL ARARTEKO

María José Díaz-Aguado es Catedrática de Psicología de la Educación y Directora del Master Programas de Intervención psicológica en contextos educativos en la Universidad Complutense de Madrid.

Ha llevado a cabo una importantísima y extensa serie de investigaciones sobre la convivencia escolar, que se recogen en más de 100 publicaciones. Durante 29 años ha investigado sobre cómo prevenir los problemas que conducen a la exclusión y al acoso en la interacción entre iguales y con el profesorado, la educación intercultural y el desarrollo de la tolerancia, el sexismo y la prevención de la violencia de género o la intervención desde las familias.

La calidad y el carácter pionero de sus investigaciones han sido reconocidas con numerosos galardones, como:

- *El Premio Extraordinario por la Erradicación del Racismo y la Xenofobia, concedido en 1997, con motivo del Año Internacional contra el Racismo por el Instituto de Migraciones.*
- *La designación para representar a España en la Comisión Europea de Expertos contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa (1995-1996) y como asesora del Proyecto Educación para la Ciudadanía Democrática designada directamente por dicho Consejo (1999-2000).*
- *El premio a la Investigación en Psicología otorgado por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.*
- *La elección para dirigir en 2002 desde la Presidencia de la Unión Europea el Estudio sobre las medidas para la erradicación de la violencia de género.*
- *La Mención de Honor al Programa "Prevenir en Madrid", dentro de la Convocatoria de los Premios de Cruz Roja de 2006 a la prevención de drogodependencias en contextos educativos.*
- *La designación desde 2005 por parte del Ministerio de Educación para dirigir el estudio sobre los indicadores de la calidad de la convivencia escolar para el Observatorio Estatal de la Convivencia.*
- *El premio Aula al mejor libro sobre educación publicado en 2006, galardón que acaba de recibir por su libro "Del acoso escolar a la cooperación en las aulas", publicado en Pearson-educación.*

HACIA UN NUEVO MODELO DE CONVIVENCIA. DEL ACOSO ESCOLAR A LA COOPERACIÓN EN LAS AULAS

María José Díaz-Aguado

<http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/>

Dirección con enlaces a los diversos programas que aquí se mencionan

- María José Díaz-Aguado irakaslearen hitzaldia laburtzea ez da batere erraza. Zenbat gogoeta, proposamen eta gai jorratu dituen ikusita, hobe da interesatuta dagoen edonor orrialde hauen ondoren transkribatutako testu osoa irakurtzera edo kontsultatzerara animatzea, eta hemen, berriz, hitzaldian garatutako atalen izenburuak euskaraz adieraztea.

Hitzaldia bost atal nagusitan egituratuta dago:

- 1) Eskolako jazarpena.
 - 2) Tratu txarra irakasleekiko harremanetan.
 - 3) XXI. mendeko erronkak eta hezkuntza-esparru tradizionalen krisialdia.
 - 4) Zergatik da ezinbestekoa lankidetzaren hezkuntza-tresna moduan?
 - 5) Bizikidetasuna lankidetzaren bitartez hobetzeko baldintzak.
1. Eskolako jazarpenari dagokionez, gogora ekarri dizkigu horren ezaugarri nagusia (alegia, desberdintasunezko egoera sortzen dela jazarpen-egilearen eta biktimaren artean) eta aliatu nagusiak (zigorrik eza, minimizatzea, isilean gordetzeko azpilana). Ondoren, bost gai landu dira:
 - Nolakoak diren jazarpen-egileak (arriskuzko hiru faktore).
 - Biktimen isolamendua eta babesik eza.
 - Zergatik gertatzen den jazarpena (zergatiak, arriskuzko baldintzak).
 - Badira eskola tradizionalaren hiru ezaugarri eskolakideen arteko indarkeria desagerraraztea oztopatzen dutenak eta aldatu beharrekoak.
 - Gizartearen kontraesanak daude jazarpenaren gainean.
 2. Bigarren atalean, irakasleen eta ikasleen artean sortzen diren harremanak nolakoak diren aztertzen da, harreman horren mende baitago, neurri handi batean, eskolako bizikidetasunaren kalitatea. Funtsean, hiru gai landu dira:
 - Zeren mende dagoen irakasleekiko harremanen kalitatea.
 - Zer motatako irakasleak dauden dibertsitatearen eta gatazkaren aurrean (erreaktibo edo pasiboak; proaktiboak; erreaktiboak gainekoak edo diskriminatzaileak).
 - Irakasleak biktima gisa. Disrupzioa eta hertsapen gero eta handiagoa.
 3. XXI. mendeko erronkak eta hezkuntza-esparru tradizionalen krisialdia direla eta, hizlariak nabarmendu du familia-egitura berri bat behar dela eta, egitura horretan, helduek heziketaren hiru eginkizunak (afektua, areta eta mugak) hartu behar dituztela bere gain, partekatutako ardura moduan. Orobat, haren esanean, berriz definitu behar dira eskolako eginkizunak, gure gizartea identifikatzen den balio demokratikoekin koherenteagoak izan daitezen, "menderatze-men egite" ereduaren ordez lankidetzaren eredu eza ezarri.

4. Laugarren atalean, berriz, lankidetzaz heziketa-tresna bezala zergatik den ezinbestekoa aztertu da. Horretarako, lankidetzan oinarrituta egin diren berrikuntzak eta esperientziak hartu ditu abiapuntutzat, bai Lehen Hezkuntzan egindakoak, bai Bigarren Hezkuntzan burutuak ere (elkarlaneko ikasketen esperientziak talde heterogeneoetan, gatazkak konpontzeko esperientziak, demokrazia parte-hartzaileko esperientziak...)

Horren ondoren, elkarlaneko ikasketak lau harreman-mota hauetan sortzen dituen aldaketak aztertu ditu:

- 1) Ikasleen arteko harremanetan (elkarrenganako mendetasun kaltegarritik onuragarria).
 - 2) Irakasleekiko harremanetan (aginpidea gauzatzeko eta elkarrekin partekatutako proiektuak sustatzeko modu berri baterantz. Modu berri horrek portaera disruptiboak gutxitzen, irakaslearen aginte-ahalmena areagotzen eta errendimendua hobetzen laguntzen du.
 - 3) Taldeen arteko harremanetan (berdintasuna eta dibertsitatea).
 - 4) Eskola XXI. mendeko erronketara moldatzean.
5. Azkeneko atalean, "Bizikidetasuna lankidetzaren bidez hobetzeko baldintzak", izenburukoan, ondorio gisa, hainbat gomendio egin ditu eskolako bizikidetasuna lankidetzaz garatuz hobetzeko:
1. Bizikidetasuna hondatzen duten arazoak ugariak eta konplexuak direla onartu behar da.
 2. Kalitateko harremanak finkatu behar dira, konfiantza eta partaidetza oinarritutakoak.
 3. Proiektuaren beraren zentzua bultzatu behar da, protagonismo positiboa eta arduraren indibidualaren zentzua banatuz.
 4. Elkarrenganako begirunean eta lankidetzan oinarritutako adiskidetasun-harremanak sustatu behar dira.
 5. Alfabetatze audiobisuala eta digitala garatu behar dira. (Teknologia berriei aplikatu behar zaie lankidetzaz, teknologia horien arriskuak gutxitzeko eta aukerak gehitzeko)
 6. Koherentzia eta ebaluaketa hobetu behar dira, hezkuntzaren prozesuaren zati bat bezala.
 7. Berdintasuna, tolerantzia eta giza eskubideak eraiki behar dira, alegia, indarkeriarik ezaren curriculum.
 8. Gatazkak konpontzeko esparruak eta trebetasunak finkatu behar dira.
 9. Praktikak eta teoriak abiatuta eraiki behar da demokrazia.
 10. Eskola familiekin eta gizartearen gainerakoekin elkarlanean aritza sustatu behar da.
 11. Proposaturiko helburuen konplexutasunera doitu behar dira baliabideak.

Testuaren bukaeran erreferentzia bibliografikoen zerrenda luzea agertzen da, ez liburuena bakarrik, baita hizlariak berak sustatutako bideo edo programena ere.

Las reflexiones y propuestas que a continuación se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia, desde la escuela y desde la familia (Díaz-Aguado, 1986, 1992, 1994, 1996, 2001, 2002, 2004, 2006).

Voy a estructurar esta conferencia en cinco apartados, sobre:

- 1) El acoso entre escolares, como expresión de un modelo ancestral de dominio y sumisión.
- 2) El mal trato en las relaciones con el profesorado y la necesidad de adaptar el ejercicio de la autoridad a una situación nueva.
- 3) Retos del siglo XXI y crisis de los contextos educativos tradicionales.
- 4) Por qué es imprescindible la cooperación como herramienta educativa.
- 5) Condiciones para mejorar la convivencia a través de la cooperación.

1. EL ACOSO ESCOLAR COMO EXPRESIÓN DEL MODELO DOMINIO-SUMISIÓN

El incremento de la preocupación por la mejora de la convivencia escolar que nuestra sociedad está viviendo en la actualidad se ha producido en buena parte por el conocimiento de uno de sus principales obstáculos: el acoso entre escolares.

Para comprender por qué se produce conviene no olvidar que la principal característica del acoso es que se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, que no puede salir por sí misma de la situación de acoso. Se mantiene, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. Puesto que de lo contrario, si intervinieran a las primeras manifestaciones de violencia, éstas no se repetirían convirtiéndose en un proceso continuado de acoso.

El acoso entre escolares tiene características similares a determinadas manifestaciones violentas que se dan entre adultos, como el acoso en el trabajo y la violencia de género. En los tres casos, el acoso es utilizado por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen no puede defenderse, y que generalmente perciben como indefensa por parte del sistema social en cuyo contexto se produce el acoso. Por eso, la impunidad, la minimización y la conspiración del silencio que ha rodeado tradicionalmente a estos tres tipos de violencia (la de género, la laboral y la escolar) se convierten en sus principales aliados.

1.1. Cómo son los alumnos que acosan

El análisis de las características de los adolescentes que acosan a sus compañeros en la escuela (Díaz-Aguado, 2004, 2006) lleva

La principal característica del acoso es que se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima

La impunidad, la minimización y la conspiración del silencio se convierten en sus principales aliados

Los alumnos que acosan están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones

Parecen utilizar el acoso como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores

Con frecuencia, en la familia de los acosadores ha

a destacar como principales condiciones de riesgo, en torno a las cuales convendría situar la prevención de este problema, los tres problemas siguientes:

- 1) *Una fuerte identificación con el modelo dominio-sumisión que conduce a la violencia.* Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con "hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen", orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.
- 2) *En su trayectoria académica parecen haber tenido pocas oportunidades de protagonismo positivo.* Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Parece existir, en este sentido, una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los compañeros y la tendencia a tratar mal al profesorado, y entre ambos problemas y la percepción de haber sufrido este tipo de situaciones en la relación con los profesores. Parecen utilizar el acoso como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores. Ésta es al menos la percepción que sus compañeros tienen de ellos, como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar y que parecen haber aprendido a compensar dicha carencia con la violencia. De lo cual se deriva la necesidad de prevenir esta situación, favoreciendo la cohesión del grupo de clase, y la integración en él de todos los alumnos, suprimiendo así la tendencia a formar guetos o bandas de orientación violenta, que parecen representar una especie de refugio de situaciones anteriores de exclusión y de falta de protagonismo positivo.
- 3) *Dificultades en el aprendizaje de alternativas a la violencia en la familia.* Los estudios realizados reflejan que con cierta frecuencia en la familia de los acosadores ha habido dificulta-

des para enseñarles alternativas a la violencia y a respetar límites, existiendo permisividad ante conductas antisociales o/y empleo de métodos coercitivos autoritarios, como el castigo físico. En ambos casos, se fomenta el modelo de dominio-sumisión que subyace al acoso. Con los métodos autoritarios, el adulto proporciona un modelo de dominio al que el niño se tiene que someter, con el riesgo de que intente después reproducirlo desde el papel de dominador. Cuando existe una excesiva permisividad, el niño puede llegar a convertirse en un pequeño "tirano" que intenta dominar incluso a los adultos encargados de su educación. Proporcionar desde la familia una alternativa a ambas situaciones, enseñando a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, es un requisito básico para prevenir el acoso y otras formas de violencia, también la que los adolescentes pueden ejercer contra los adultos encargados de su educación en la escuela y en la familia.

El hecho de que un adolescente tenga los problemas anteriormente mencionados incrementa el riesgo de que participe en situaciones de acoso. Su superación es, por tanto, de una extraordinaria relevancia para prevenir dicha participación, mejorando con ello su propio desarrollo así como la calidad de la vida de todas las personas que conviven en la escuela, incluidos los acosadores.

1.2. El aislamiento y la indefensión de las víctimas

De acuerdo a la propia naturaleza del acoso, la principal característica de las víctimas es encontrarse en una situación de inferioridad respecto a los acosadores. Por eso, no es de extrañar que lo más característico de su situación sea el aislamiento y otras características que pueden contribuir a que los acosadores perciban que la víctima está indefensa y que no va a ser defendida por el resto de la comunidad escolar, incluidos los compañeros. Así cabe explicar que el riesgo de ser elegido como víctima se incrementa con determinadas características que podrían ir asociadas al aislamiento o transmitir que el acoso va a quedar impune si el sistema escolar no lo evita: como el hecho de que la víctima pertenezca a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja en el propio sistema escolar, que tenga necesidades especiales o entre los chicos que contrarían el estereotipo sexista tradicional.

Las características que incrementan el riesgo de ser elegido como víctima del acoso no deben ser consideradas como meros problemas individuales y, por tanto, superables básicamente a través del entrenamiento de las víctimas en habilidades para salir de dicha situación, sino que deben ser reconocidas, también, como

habido dificultades para enseñarles alternativas a la violencia y a respetar límites

El riesgo de ser elegido como víctima se incrementa con determinadas características que podrían ir asociadas al aislamiento o transmitir que el acoso va a quedar impune si el sistema escolar no lo evita

Entre las condiciones de riesgo cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la falta de una adecuada enseñanza de los límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en grupos de iguales de orientación negativa, y la justificación de la violencia en el conjunto de la sociedad. La prevención de la violencia debería situarse en todos estos niveles

Tres características de la escuela tradicional que dificultan la erradicación de la violencia entre escolares:

problemas de un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión y de acoso (racista, sexista...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad.

1.3. Por qué se produce el acoso

Para erradicar el acoso escolar, es preciso reconocer que las condiciones que a él conducen son múltiples y complejas. Es decir, que no hay una sola causa, sino una suma fatal de condiciones que incrementan su riesgo en ausencia de condiciones protectoras suficientes como para contrarrestar las anteriores.

Como sucede con otras formas de violencia, las condiciones que conducen al acoso suelen situarse tanto en la trayectoria del individuo violento, ya analizada con anterioridad, como en el entorno en el que se produce, como se explica a continuación.

Para comprender cómo es y cómo transformar el ambiente que conduce al acoso escolar hay que analizarlo en los distintos niveles y contextos en los que transcurre la vida de sus protagonistas: la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la falta de una adecuada enseñanza de los límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en grupos de iguales de orientación negativa, y la justificación de la violencia, o las contradicciones existentes en torno a dicha justificación, en el conjunto de la sociedad. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos, como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. La prevención de la violencia debería situarse en todos estos niveles, reduciendo las condiciones de riesgo e incrementando las condiciones de protección.

1.4. Características de la escuela que es preciso modificar

Los estudios realizados durante las dos últimas décadas en distintos países llevan a destacar tres características de la escuela tradicional que dificultan la erradicación de la violencia entre escolares:

- *La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacer-

se más fuertes, para "curtirse". Junto a esta característica es preciso considerar la ausencia de oportunidades para aprender alternativas a la violencia que ayuden a construir una convivencia escolar compatible con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir.

- *La insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares*, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia en un horario específico. Y como sugieren los propios profesores, podría superarse si recibieran la formación y el apoyo adecuado para afrontar el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática, que enseñe a coordinar con eficacia derechos y deberes.
- *El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera*. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...). En relación a la falta de respuesta a la diversidad cabe situar, también, la falta de oportunidades de protagonismo académico positivo para muchos alumnos, que incrementa el riesgo de comportamientos disruptivos y violentos para conseguirlo.

Aunque cada día es mayor la disponibilidad del profesorado para acabar con los problemas anteriormente expuestos, y ello debería contribuir a erradicar la violencia escolar, no siempre sucede así debido a la dificultad que supone cambiar pautas profundamente arraigadas en dicha institución, para cuya modificación es imprescindible la colaboración de las familias y del resto de la sociedad. Conviene tener en cuenta, además, que hoy existen nuevos riesgos de violencia que afectan especialmente a la infancia y a la adolescencia, que hacen que la colaboración entre agentes educativos sea ahora más necesaria que nunca.

1.5. Las contradicciones de la sociedad respecto al acoso

Determinadas actitudes y creencias que siguen existiendo en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo/a autoridad, o personas que se perciben como diferentes o

- 1) La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales.
- 2) La insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares.
- 3) El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera

Para cambiar pautas profundamente arraigadas en dicha institución es imprescindible la colaboración de las familias y del resto de la sociedad

Determinadas actitudes y creencias que siguen existiendo en nuestra sociedad

hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos

La calidad de la convivencia en la escuela depende, en buena parte, de cómo son las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado

en situación de debilidad...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. Como reflejo de lo cual, hemos observado (Díaz-Aguado, Dir., 2004) que los acosadores se identifican más que los demás con las creencias que *minimizan la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, reacciones necesarias ante reales o supuestas ofensas, que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan para "curtirse" y hacerse fuertes. Creencias estrechamente relacionadas con una de las frases que se repiten a veces desde la familia respecto a este problema: "Si te pegan, pega".

Es preciso tener en cuenta, en este sentido, el papel que el conjunto de la sociedad, incluidas las familias, puede tener para reproducir o modificar las creencias que conducen al acoso (al justificarlo o minimizarlo) y al modelo de dominio-sumisión en el que se basa (a través del sexismo, el racismo, el rechazo de los que se perciben diferentes...). En otras épocas una buena parte de la sociedad compartía muchas de estas creencias, de la misma forma que veía el acoso como algo necesario para que los chicos aprendieran lo que es la vida o la violencia de género como un problema privado en el que no había que intervenir. Para erradicar todas las formas de violencia, también la que se produce en la escuela y en la familia, es preciso superar este tipo de creencias, tomando conciencia de las frecuentes contradicciones que todavía siguen existiendo sobre estos temas, como cuando se justifica que se pueda pegar a un niño para enseñarle, ¿cómo ayudarle a entender entonces que nadie pueda pegar nunca a nadie? Y para superar esta contradicción es preciso favorecer alternativas que permitan enseñar a respetar límites sin violencia.

2. EL MAL TRATO EN LAS RELACIONES CON EL PROFESORADO

La calidad de la convivencia en la escuela depende, en buena parte, de cómo son las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado. Para comprender cómo podemos mejorarlas puede resultar útil preguntarnos, ¿cómo fueron los/as mejores y peores profesores/as que tuvimos?, ¿qué características hacen de la interacción profesorado-alumnado el contexto óptimo para educar?, ¿qué características impiden que así sea?

2.1. De qué depende la calidad de las relaciones con los profesores

La mayoría de los adultos recuerdan con bastante nitidez cómo fueron sus mejores y peores profesores así como las características de la interacción que con dichas personas establecieron. Como se reflejan en los dos textos que se incluyen a continuación:

“He tenido muchos profesores que me contaron cosas que pronto olvidé, pero sólo tres que crearon en mí algo nuevo, una nueva actitud, un nuevo anhelo (...) Mis tres grandes profesores tenían algo en común: amaban lo que estaban haciendo (...) catalizaban un ardiente deseo de saber. Bajo su influencia se ampliaban los horizontes, desaparecía el miedo y se llegaba a conocer lo desconocido. Pero lo más importante de todo es que la verdad, que parecía antes peligrosa, se convertía en algo muy hermoso y querido (...)

Creo que un gran maestro es un gran artista y que escasean tanto como en otras artes. Puede, incluso que esta sea un arte superior ya que el medio es la mente humana” (Steinbeck).

“Me encuentro ahora en el aula por la que pasé, desde principios de abril de 1938 hasta finales de marzo de 1939 (...) y recuerdo algunos profesores de entonces (...) todos ellos eran relativamente inofensivos comparados con el “trozo de sebo”, el tutor que me correspondió en 1938, en el cuarto curso de bachillerato, al que no olvidaré mientras viva. Por él todavía se me encoge el alma en esta clase, 55 años después.

No, el “trozo de sebo” (...) no llevaba su antisemitismo en la solapa (...) tampoco lo expresaba en sus palabras. Sencillamente no me prestaba atención, no se dirigía a mí durante las clases, y me ponía malas notas. El “trozo de sebo” nunca me calificó con una buena nota.

Yo acababa de cumplir los 15 años, y ya no quería vivir. Quería morirme, porque ¿cómo podía soportar esa tortura diaria, esa lucha tan desigual? Y era en esta clase en la que estoy ahora donde el “trozo de sebo” me sentaba delante en los exámenes de griego y latín, separándome del resto, de forma visible para todos, para que no pudiera copiar, engañar. Porque yo era judío.

No es, pues, extraño que quisiera morirme, suicidarme, esconderme de todos: de mis padres, hermanos y compañeros de clase. En aquél terrible noviembre (...) lo intenté por fin. Pero no tenía experiencia en suicidios, y no funcionó. Aprendí que no es tan fácil quitarse la vida.

Pero el “trozo de sebo” acabó logrando su objetivo: con sus malas notas en griego y en latín consiguió que “no alcanzara los objetivos de la clase”; tuve que repetir el cuarto curso (...) y seguí recibiendo de él las habituales malas notas. En el año 1940, tras suspender de nuevo, fui expulsado “ (Giordano, En: *La escuela del mañana*, El País, 1993, p. 6).

Como se refleja en el primer texto, los mejores profesores suelen ser descritos como personas que generan confianza, superando la tradicional reducción de la enseñanza a la mera reproducción

Los mejores profesores suelen ser descritos como

personas que generan confianza, superando la tradicional reducción de la enseñanza a la mera reproducción de contenidos

de contenidos, y transmitiendo el deseo de aprender y el significado del aprendizaje, que favorece la capacidad de seguir aprendiendo. Por el contrario, los peores profesores quedan asociados frecuentemente a la discriminación negativa y la humillación. En ambos extremos influyen dos tipos de características de las que depende la calidad de la enseñanza: su adaptación a la diversidad existente entre el alumnado, así como la capacidad para lograr que el que aprende pueda apropiarse de los objetivos, contenidos y habilidades objeto de enseñanza.

2.2. Tipos de profesor frente a la diversidad y el conflicto

Los procesos de discriminación mencionados en el apartado anterior están estrechamente relacionados con determinadas características de la escuela tradicional, orientada en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, excluyendo a quien no coincidía con el *currículum oculto*, y conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años debe ayudar a hacer evidente que quién fracasaba era el propio sistema escolar. Para superarlo, es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. Las dificultades que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria, como falta de motivación en el alumnado, comportamiento disruptivo e incluso de violencia, reflejan la dificultad que supone, en estos casos, realizar dicha adaptación y ponen de manifiesto, además, que los mecanismos tradicionales de control ya no funcionan, probablemente porque su contradicción con una sociedad democrática, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca.

Las investigaciones que hemos realizado en aulas multiculturales (Díaz-Aguado, 1996) permiten definir tres estilos diferentes de atender a la diversidad y el conflicto, que coinciden con la tipología descrita con anterioridad por otros investigadores (Good y Brophy, 1991) respecto a la influencia de las expectativas en el profesor (proactivo, reactivo y sobre-reactivo). Estilos que paso a describir a continuación.

El estilo de la inmensa mayoría de los profesores en el tratamiento de la diversidad y el conflicto suele ser reactivo o *laissez-faire* (pasivo): dejan

Tradicionalmente, el estilo de la inmensa mayoría de los profesores en el tratamiento de la diversidad y el conflicto suele ser *reactivo o laissez-faire (pasivo)*: dejan que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos, pero sin fomentarlas tampoco (distribuyendo, por ejemplo, a los alumnos de forma aleatoria en el aula o dejando que sean ellos quienes elijan dónde

situarse). Tratan de evitar los conflictos. Carecen de recursos para anticiparse y prevenirlos. Por lo que tienden a reaccionar cuando ya se han producido. Tratan a sus alumnos como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que todos son iguales) o asumen las diferencias sin intentar compensarlas (debido a que carecen de recursos para ello). Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza su tarea correctamente; aunque en sus aulas hay un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, el reconocimiento del profesor. Esta extendida forma de tratar la diversidad y el conflicto, actuando como si no existieran, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario*, pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad.

Los profesores proactivos, que adaptan la educación a la diversidad y se anticipan a los conflictos para prevenirlos, tienen y transmiten expectativas positivas, flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz. Logran que todos los alumnos participen en la dinámica general de la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarla a la diversidad; iniciando y manteniendo las interacciones tanto con el conjunto de la clase como con los alumnos de forma individualizada, no dejando que las diferencias existentes entre ellos determinen dicha estructura ni interfieran con los objetivos prioritarios de la educación. Uno de sus principales objetivos es hacer realidad la igualdad de oportunidades, compensando activamente las discriminaciones que hayan podido producirse con anterioridad. Creen que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso. Y se consideran responsables de los resultados que en este sentido se obtienen. Disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten anticiparse a las dificultades que pueden surgir en el aula y adaptar la enseñanza a todos los alumnos: manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos, y especialmente a aquellos que más lo necesitan, dejándoles pensar durante el tiempo necesario para responder a las preguntas planteadas, o proporcionándoles pautas para que lleguen a resolver las dificultades, colocando a los alumnos que perciben con más dificultad de atención en zonas que se la facilitan o bien no permitiendo que el lugar que los alumnos ocupan en clase obstaculice la atención de ninguno.

Los profesores sobre-reactivos o discriminatorios responden ante los conflictos incrementando su gravedad, no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias

que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que imponen las propias diferencias, como si éstas no existieran

Los profesores proactivos disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten anticiparse a las dificultades que pueden surgir en el aula y adaptar la enseñanza a todos los alumnos y especialmente a aquellos que más lo necesitan

Los profesores sobre-reactivos o discriminatorios responden ante los conflictos

incrementando su gravedad, no se consideran responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento

El problema más extendido consiste en falta de oportunidades académicas, desmotivación y comportamiento disruptivo. El problema más grave parece reflejar un proceso coercitivo, de naturaleza agresiva, en el que participan alumnos que justifican más la violencia.

Los resultados reflejan una relación significativa entre el

de capacidades entre ellos fueran superiores a lo que realmente son. Suelen colocar en zonas marginales (al lado de la puerta, al final de la clase...) a aquellos alumnos que perciben como problemáticos; expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su papel de profesor, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen a los alumnos que les resultan difíciles para criticar su conducta; y no dan oportunidades para que estos alumnos puedan manifestar su competencia. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que observan con buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que perciben con las características opuestas.

2.3. El profesorado como víctima. Disrupción y escaladas coercitivas

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación nos alertan sobre algunos casos en los que el profesorado, especialmente en secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos. ¿Qué se encuentra, en este sentido, en los estudios, científicos? En las escasas investigaciones realizadas sobre este tema, incluida la reciente investigación llevada a cabo en el País Vasco (Ararteko, 2006), se confirma la necesidad de incluirlo en los estudios sobre convivencia escolar y de evaluarlo desde una doble dirección, que permita registrar tanto el mal trato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas con otra denominación (por ejemplo, algunas de las características del profesor sobre-reactivo), como desde el alumnado hacia el profesorado, problema que parece incrementarse en la última década.

En un reciente estudio, todavía inédito (Díaz-Aguado, Mendoza, Martínez Arias, 2007), en el que hemos evaluado desde el punto de vista del alumnado con una metodología similar a la que se emplea para evaluar el acoso entre escolares, los problemas de interacción entre alumnos y profesores, hemos detectado dos problemas claramente diferentes, por su naturaleza, extensión y gravedad. En ambos problemas, los adolescentes parecen percibir reciprocidad entre el trato que reciben de los profesores y el trato que les dirigen. El problema más extendido, de naturaleza reactiva y que no cabe considerar violencia, consiste en falta de oportunidades académicas, desmotivación y comportamiento disruptivo. El problema más grave parece reflejar un proceso coercitivo, de naturaleza agresiva, en el que participan alumnos que justifican más la violencia. Los resultados reflejan una relación significativa entre el mal trato hacia los profesores y el mal trato hacia los compañeros, aunque con cierta especificidad en cada uno de ellos, puesto que algo más de la mitad de

los alumnos que reconoce participar en estas interacciones agresivas hacia docentes, reconoce ejercer también acoso hacia sus compañeros. Resultados que sugieren la necesidad de extender los programas de prevención de la violencia también a la que pudiera ejercerse contra la autoridad, desarrollando alternativas no violentas de resolución de conflictos.

3. RETOS DEL SIGLO XXI Y CRISIS DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS TRADICIONALES

Para comprender el papel que la cooperación puede desempeñar en la mejora de la convivencia escolar conviene tener en cuenta la crisis por la que atraviesan los dos contextos educativos establecidos en la Revolución Industrial, creados para una sociedad muy distinta de la de esta Revolución Tecnológica que vivimos hoy.

La familia nuclear, compuesta por la madre, el padre y los hijos, se aisló desde entonces de la familia extensa y se especializó en el cuidado y en la educación, en torno a una figura, la madre, que se aislaba también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, proporcionando dos de las condiciones básicas que debe garantizar la educación familiar: afecto incondicional y atención permanente. En esta estructura patriarcal el padre se reservaba para la tercera función, la enseñanza de los límites, que al ser ejercida separada de las dos anteriores, adoptaba frecuentemente un estilo autoritario, coherente con la estructura de la sociedad a la que este tipo de familia pertenecía: autoritaria, clasista y fuertemente jerarquizada. Así puede explicarse por qué en esta estructura tradicional, la ausencia de la figura paterna era con frecuencia origen de problemas relacionados con la violencia y otras conductas antisociales, que reflejan un mal aprendizaje de los límites y las normas de convivencia. Esta estructura familiar, cada día menos frecuente, no favorece la calidad de la educación hoy, que pueden asumir mejor adultos que: no estén aislados del mundo exterior, para comprender así los cambios que deben afrontar sus hijos; con un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para educar; y que asuman las tres funciones de la educación (afecto, atención y límites) como una responsabilidad compartida desde la cooperación. Aunque se han producido cambios importantes en estas direcciones, a veces son insuficientes o contradictorios, sobre todo en relación a la enseñanza de las normas y los límites. Para superar estas dificultades conviene tener en cuenta que la sustitución del autoritarismo por una disciplina coherente con los valores democráticos exige disponer de complejas habilidades de comunicación y resolución de

mal trato hacia los profesores y el mal trato hacia los compañeros

Necesidad de una nueva estructura familiar en la que los adultos asuman las tres funciones de la educación (afecto, atención y límites) como una responsabilidad compartida desde la cooperación

Necesidad de redefinir los papeles escolares de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos, sustituyendo el modelo dominio-sumisión, por un modelo cooperativo, en el que los distintos miembros de la comunidad escolar, incluidas las familias, trabajen en torno a objetivos compartidos, y en donde se establezcan contextos y habilidades para prevenir y resolver conflictos

Cuatro innovaciones basadas en la cooperación pueden contribuir a adaptar la escuela a los retos que vive hoy:

- 1) Experiencias de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos
- 2) Discusiones y debates sobre distintos tipos de conflictos

conflictos, que permitan: adaptar la educación a las cambiantes necesidades que se producen con la edad, ayudar a entender dónde están los límites y por qué deben respetarlos.

A partir de la Revolución Industrial, la escuela se extendió a sectores cada vez más amplios de la población, estructurándose en torno a la homogeneidad (el alumno medio, grupos homogéneos...), fuertemente jerarquizada, basada en la obediencia incondicional al profesorado y en la que los individuos que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos. Este procedimiento, la exclusión, era uno de los principales recursos para resolver los conflictos cuando alcanzaban determinada gravedad. Los conflictos entre compañeros debían resolverse sin contar con la autoridad, que tendía a "mirar para otro lado" en dichas ocasiones. Como principales manifestaciones de la crisis por la que atraviesa esta escuela tradicional cabe considerar tanto el denominado fracaso escolar como los problemas de convivencia. En ambos se refleja la necesidad de redefinir los papeles escolares de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad, sustituyendo el modelo dominio-sumisión, por un modelo cooperativo, en el que los distintos miembros de la comunidad escolar, incluidas las familias, trabajen en torno a objetivos compartidos, y en donde se establezcan contextos y habilidades para prevenir y resolver conflictos.

Para adaptar tanto la escuela como la familia a esta nueva situación, mejorar la convivencia y prevenir todo tipo de violencia, hay que desarrollar nuevos esquemas de colaboración, en la escuela, en la familia y entre ambos contextos.

4. POR QUÉ ES IMPRESCINDIBLE LA COOPERACIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

En nuestras investigaciones hemos desarrollado cuatro innovaciones basadas en la cooperación que adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a adaptar la escuela a los retos que vive hoy, y que son:

- a. Experiencias de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos en materias evaluables, a través de las cuales el alumnado aprende a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes. En los cuadros uno y dos se describen los procedimientos diseñados para primaria y secundaria.
- b. Discusiones y debates en grupos heterogéneos, sobre distintos tipos de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa).

- c. Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender intereses o derechos.
- d. Y experiencias de democracia participativa, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

- 3) Experiencias sobre procedimientos positivos de resolución de conflictos
- 4) Experiencias de democracia participativa

Cuadro uno: Modelo de aprendizaje cooperativo para contextos heterogéneos de educación primaria

- 1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, género, nivel de rendimiento...) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración: 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.
- 3º) Realización, como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.
- 4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos:
 - 1) Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
 - 2) Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

Cuadro dos: Modelo de aprendizaje cooperativo para educación secundaria

- 1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad...), estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación...) como miembros tiene cada equipo.
- 3º) Cada alumno desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política...).
- 4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos contribuye a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva, en la que se incluye tanto el rendimiento como la colaboración :

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado y la calidad de la colaboración.
- Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula en función de la nota media del rendimiento individual y teniendo en cuenta cómo ha sido colaboración.
- Siguiendo la propuesta que los alumnos plantean, en este sentido, junto a las dos calificaciones anteriores, se sigue considerando (con un peso del 30% o del 50% sobre la puntuación final) la calificación individual.

Cuando existen dificultades para llevar a cabo la división por grupos de expertos, puede suprimirse inicialmente, y tratar de incorporarla después, cuando el grupo ya esté familiarizado con el resto del procedimiento.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados:

- *La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos* (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgo de oportunidades necesarias para prevenir. Esta característica contribuye, por tanto, *a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia*, utilizada generalmente para conseguir un protagonismo que no puede obtenerse de otra forma y dirigida con frecuencia hacia víctimas que se percibe en situación de vulnerabilidad y aislamiento.
- *Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos* en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*medios de comunicación, prevención, política...*). Por ejemplo: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar al alumnado a desem-

pañar el papel de experto es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Paso a analizar a continuación los cambios que el aprendizaje cooperativo origina en cuatro tipos de relación: 1) entre iguales; 2) con el profesorado y la materia de aprendizaje; 3) entre grupos (étnicos, culturales, de género...); 4) y en la adaptación de la escuela a los retos del siglo XXI.

4.1. Cambios en las relaciones entre iguales: de la interdependencia negativa a la positiva

El aprendizaje cooperativo, adecuadamente aplicado, ayuda a transformar la estructura de las relaciones que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de respeto mutuo que representa la antítesis del modelo de dominio-sumisión que conduce al acoso.

Para comprender cómo se produce dicha transformación conviene tener en cuenta que el acoso forma parte de la estructura de relaciones entre iguales con interdependencia negativa, en la que los escolares han aprendido a ver el éxito y el protagonismo de los demás como incompatible con el propio, debido a la valoración que hace cada alumno de sus resultados en relación a los demás suele ser competitiva, es decir que cuanto peores son las calificaciones de los otros mejores son las propias. Este tipo de evaluación puede originar reacciones negativas (envidia, hostilidad, desánimo...) cuando los resultados de los demás son mejores a los propios y hace que el esfuerzo por aprender sea desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a considerarlo de manera negativa (como algo característico de *empollones*). Los escolares que entran en dicha categoría tienen más riesgo de ser elegidos como víctimas de acoso.

A través del aprendizaje cooperativo esta situación puede cambiar de forma radical, porque la forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido.

El aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar las relaciones entre iguales y a reducir el riesgo de que puedan aparecer problemas como el acoso al incrementar las oportunidades de aprender

El aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar las relaciones entre iguales y a reducir el riesgo de que puedan aparecer problemas como el acoso

El cambio que se produce en la estructura de las relaciones en el aula al incorporar el aprendizaje cooperativo puede contribuir a resolver tres de los problemas que más preocupan al profesorado hoy:

- 1) Disminuir las conductas disruptivas.
- 2) Incrementar su autoridad.
- 3) Mejorar el rendimiento

habilidades para la amistad a todos los alumnos, también a los que tienen dificultades para ello

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar las relaciones entre iguales y a reducir el riesgo de que puedan aparecer problemas como el acoso al:

- 1) Incrementar las oportunidades de aprender habilidades para la amistad a todos los alumnos, también a los que de otra forma tienen dificultades para ello, así como las posibilidades de que el profesorado pueda detectar e intervenir sobre los problemas que surgen en las relaciones entre iguales (al poder observarlas en el aula).
- 2) Favorecer la integración en el grupo de todos los alumnos, con lo que disminuye el riesgo de seleccionar como víctima a niños aislados, percibidos como que no van a ser defendidos por los demás.

4.2. En las relaciones con el profesorado. Hacia una nueva forma de ejercer la autoridad y promover proyectos compartidos

El cambio que se produce en la estructura de las relaciones en el aula al incorporar el aprendizaje cooperativo puede contribuir a resolver tres de los problemas que más preocupan al profesorado hoy (Díaz-Aguado, 2006; Johnson et al, 2000), al:

- *Disminuir las conductas disruptivas y las escaladas de confrontación*, utilizadas para obtener protagonismo de forma negativa. Puesto que con el aprendizaje cooperativo se incrementan las oportunidades de obtener éxito y protagonismo positivo en todos los alumnos, incluidos los que habitualmente las buscan obstaculizando la actividad del aula.
- *Permitir al profesor incrementar su autoridad y posibilidad de influencia sobre el alumnado*, al: ser percibido como un aliado para el logro de mejores resultados académicos, alguien preocupado por resolver los conflictos del aula de forma justa, un experto entre expertos, al que deben observar como modelo y una referencia para cualidades con las que los alumnos comienzan a identificarse.
- *Mejorar el rendimiento*. Las investigaciones realizadas a través del meta-análisis permiten afirmar que el aprendizaje cooperativo adecuadamente aplicado mejora el rendimiento. La consideración conjunta de este resultado con los anteriores, convierten al aprendizaje cooperativo en la principal innovación para enseñar y educar al mismo tiempo, superando así la dicotomía que habitual-

mente se plantea sobre la supuesta incompatibilidad de estas dos tareas, entre la eficacia docente y la educación en valores.

4.3. En las relaciones entre grupos: igualdad y diversidad

En las aulas a las que asisten diversos grupos étnicos o culturales se observa con frecuencia una segregación que impide el establecimiento de relaciones interculturales de amistad. Problema que también se produce para llevar a la práctica la coeducación entre alumnos y alumnas o en la integración de alumnos con necesidades especiales. El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede favorecer la superación de estos problemas al promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, siempre que éstas cumplan las siguientes condiciones:

- 1) Se produzca contacto entre alumnos que pertenecen a distintos grupos étnicos, culturales, de género o de rendimiento, con la suficiente duración, calidad e intensidad como para establecer relaciones estrechas.
- 2) Se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar, para lo cual cuando existan diferencias iniciales en rendimiento será necesario compensarlas. Esta igualdad de oportunidades puede lograrse evaluando a los alumnos en función de su propio progreso: al compararlos consigo mismos en el pasado o con compañeros de su mismo nivel de rendimiento.
- 3) Y cooperen en la consecución de los mismos objetivos hasta su consecución. Para lo cual suele ser preciso ayudar a cada equipo en la superación de los obstáculos que surgen para lograr los objetivos propuestos.

Cuando se dan estas tres condiciones el aprendizaje cooperativo contribuye a promover la coeducación, la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos multiculturales, con alumnos de necesidades especiales y con individuos que inicialmente presentaban problemas de integración en su grupo de clase.

4.4. Adaptando la escuela al siglo XXI

Para valorar el papel del aprendizaje cooperativo y cómo desarrollarlo, conviene analizar los cambios que supone en el modelo de relación que se establece en la escuela desde una perspectiva sociohistórica. Análisis que ayuda a valorar tanto la relevancia como la dificultad que puede suponer cambiar las rutinas y papeles escolares tradicionales y sustituirlos por otros que resulten

Tres condiciones para que el aprendizaje cooperativo contribuya a promover la coeducación, la tolerancia y la integración de todos los alumnos

más adecuados para los objetivos y retos que hoy debe afrontar la escuela.

Como reconoce el enfoque sociohistórico de la psicología de la actividad, (Bruner, 1999; Holzman, 1997; Vygotsky, 1978; Wells, 1999), el individuo se apropia de las herramientas proporcionadas por la cultura a través de las actividades educativas –prácticas y teóricas- en las que participa, actividades que están históricamente determinadas y que encuentran en la escuela su principal escenario, tanto para la reproducción como para la transformación de la sociedad de la que forma parte. Esta perspectiva proporciona un excelente marco de referencia teórico para explicar por qué y cómo el aprendizaje cooperativo puede contribuir a la adaptación de la escuela a los actuales retos sociales, al proporcionar contextos de interacción social en los que se utilicen las *herramientas* necesarias para dicha adaptación, incluyendo no sólo los instrumentos tecnológicos sino también, y especialmente, los sistemas simbólicos.

Para realizar esta adaptación, ayudando a tomar conciencia de cómo se construye activa y críticamente la cultura desde el aula, la psicología cultural (Bruner, 1999) propone incrementar desde dicho contexto otros tres principios básicos: 1) *la agencia*, de forma que cada alumno pueda ejercer más control sobre su propia actividad mental (estrechamente relacionada con la capacidad para desarrollar proyectos académicos propios y la motivación de eficacia); 2) *la reflexión*, que le permita darle sentido, entender mejor, lo que aprende; 3) y *la colaboración*, de forma que se mejoren sus oportunidades para compartir los recursos con los demás, incluyendo en este sentido tanto a sus compañeros como a sus profesores.

Para comprender cómo iniciar las adaptaciones que es preciso llevar a cabo conviene tener en cuenta que la actividad escolar tradicional se regula a través de una serie de rutinas y papeles que, como sucede en otras instituciones, suelen ser muy resistentes al cambio. Y que para mantener las adaptaciones iniciadas será preciso sustituirlas por papeles y rutinas que fortalezcan a los protagonistas de la educación, ayudándoles a encontrar su propio lugar en el aula y en la escuela.

Como reconocimiento de la necesidad de desarrollar desde la escuela un nuevo modelo productivo, basado en la cooperación en torno a proyectos compartidos, cabe considerar la siguiente referencia del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors, 1996:

“Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado cede ante una organización en “colectivos de trabajo” o “grupos de pro-

Para comprender cómo iniciar las adaptaciones que es preciso llevar a cabo conviene tener en cuenta que la actividad escolar tradicional se regula a través de una serie de rutinas y papeles que, como sucede en otras instituciones, suelen ser muy resistentes al cambio

Necesidad de desarrollar desde la escuela un nuevo

yecto”, siguiendo las prácticas de las empresas japonesas; una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada (...) y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha (...), el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. (...) Entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos” (pp. 100-101).

5. CONDICIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN

Como conclusión, paso a enumerar una serie de recomendaciones para mejorar la convivencia escolar desarrollando la cooperación:

5.1. Reconocer que los problemas que deterioran la convivencia son múltiples y complejos, y que preciso analizarlos, prevenirlos y solucionarlos en toda su complejidad. Lo cual exige articular la intervención desde los distintos niveles implicados, facilitando la colaboración y el compromiso de todas y cada una de las personas que conviven en la escuela. La máxima piensa globalmente y actúa localmente puede ser utilizada como síntesis de la perspectiva que es necesario adoptar, para ajustar desde un esquema realista la complejidad del problema sobre el que se debe intervenir (complejidad que debe ser comprendida en el diseño y articulación de la intervención para que ésta sea eficaz) con las posibilidades de la actuación –necesariamente local– en función de las cuales valorar los avances conseguidos.

5.2. Establecer vínculos de calidad, basados en la confianza y en la participación. Incluyendo, en este sentido, no sólo las relaciones entre alumnos, sino también todas las que afectan directamente al profesorado, con sus alumnos/as, entre profesores/as, con el equipo de Orientación y Dirección, con el resto del personal, con las familias... Porque la calidad de la vida en la escuela depende de la calidad de los vínculos que allí se establecen, y de que proporcionen a cada individuo la oportunidad de sentirse reconocido y aceptado por los demás, y poder responder de la misma forma. Para favorecerlo, hay que incrementar la colaboración y la participación de cada miembro de la comunidad escolar a todos los niveles, incluidas no sólo las normas y la forma de resolver los

modelo productivo, basado en la cooperación en torno a proyectos compartidos

Articular la intervención desde los distintos niveles implicados, facilitando la colaboración y el compromiso de todas y cada una de las personas que conviven en la escuela

La calidad de la vida en la escuela depende de la calidad de los vínculos que allí se establecen, y de que proporcionen a cada individuo la oportunidad de sentirse reconocido y aceptado por los demás

Para ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar la capacidad de trabajo y esfuerzo es preciso favorecer todo el proceso que la regula. Ayudándoles a definir sus propios objetivos elaborando planes realistas, llevando a la práctica dichos planes, superando los obstáculos y valorando sus resultados

Para prevenir el acoso conviene aprender una serie de habilidades que protegen del riesgo de ser elegido como víctima y del riesgo de acosar a los demás

conflictos (las cuestiones más mencionadas cuando se habla de convivencia) sino también las materias de enseñanza-aprendizaje: ayudando a desarrollar proyectos académicos que fortalezcan tanto al alumnado como al profesorado, y movilizando la energía necesaria para adaptar la escuela a la compleja situación por la que atraviesa hoy.

5.3. Favorecer el sentido del propio proyecto, distribuyendo el protagonismo positivo y el sentido de la responsabilidad individual.

La violencia es utilizada con frecuencia como una forma destructiva de conseguir la atención y el poder que el individuo no ha aprendido a lograr de forma positiva. Por eso, para prevenirlo es preciso desarrollar alternativas positivas para sentir que se influye en el entorno. Alternativas que ayudan a superar también otro de los problemas educativos que más preocupan hoy: la escasa motivación por las tareas escolares y la dificultad para esforzarse en ellas que manifiestan algunos escolares, sobre todo en la adolescencia. Para prevenir estos problemas conviene favorecer desde la infancia el sentido de la propia eficacia, de la que depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran. Para ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar la capacidad de trabajo y esfuerzo es preciso favorecer todo el proceso que la regula. Ayudándoles a definir sus propios objetivos, por los que consideran merece la pena esforzarse, elaborando planes realistas sobre cómo avanzar en su consecución, llevando a la práctica dichos planes, superando los obstáculos que surgen, y valorando sus resultados de forma que se favorezca la movilización de la energía necesaria para avanzar.

5.4. Promover relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo y la cooperación.

Para prevenir el acoso, basado en el dominio y la sumisión, conviene promover su alternativa más adecuada y sostenible: las relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo y la igualdad. Para las cuales conviene aprender una serie de habilidades que protegen del riesgo de ser elegido como víctima y del riesgo de acosar a los demás. Habilidades que permitan, por ejemplo, compatibilizar distinto tipo de relaciones (con adultos y con iguales), repartir el protagonismo y el control, colaborar en tareas para avanzar en torno a objetivos compartidos y resolver conflictos. La enseñanza de estas habilidades puede realizarse ayudando, en primer lugar, a descubrir su influencia, estimulando el proceso de adopción de perspectivas en función del cual se desarrolla la comprensión del mundo social y emocional, y proporcionando suficientes y adecuadas oportunidades para ponerlas en práctica y comprobar su eficacia.

5.5. Aplicar la cooperación a las nuevas tecnologías para fortalecer contra sus riesgos e incrementar sus oportunidades.

Para conseguirlo es preciso alfabetizar en las tecnologías audiovisuales y digitales, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla respecto a la lengua y la literatura, a estos nuevos discursos y herramientas, a través de dos tipos de habilidades, para que el alumnado pueda desarrollar una capacidad crítica como receptor de mensajes (analizando no sólo los contenidos transmitidos sino también los códigos y recursos a través de los cuales se transmiten) y como creadores de estas nuevas tecnologías, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de ellas. El hecho de expresar su resultado en una obra cooperativa, compartida con otros (por ejemplo, una campaña contra la violencia), que pueda ser posteriormente recordada, analizada y utilizada como objeto de identificación, favorece considerablemente tanto la adquisición de las habilidades meta-cognitivas necesarias para la alfabetización en la tecnología utilizada, como los valores que se intentan transmitir. Así, desempeñando el papel de expertos de lo audiovisual, se incrementa su protagonismo y se fortalece a los niños y adolescentes como ciudadanos de este mundo tecnológico global. Para que las nuevas tecnologías pueda formar parte de la solución de los problemas que debemos afrontar.

5.6. Evaluar la eficacia de la cooperación de forma coherente con los objetivos propuestos.

La puesta en marcha de innovaciones educativas origina con frecuencia numerosos interrogantes que deben ser respondidos a través de una evaluación sistemática y coherente, que conviene llevar a cabo a distintos niveles, extendiendo la coherencia, por ejemplo, tanto a la evaluación del aprendizaje en el aula, como a la evaluación de un programa de mejora de la convivencia.

- *La coherencia de la evaluación del aprendizaje cooperativo en el aula.* Para ser coherente la evaluación debe reconocer sus objetivos básicos: promover tanto la interdependencia positiva (superando el individualismo competitivo tradicional) como la responsabilidad individual (superando la frecuente difusión de responsabilidad). Y para conseguirlo conviene evaluar el producto grupal, haciendo que éste dependa, por lo menos en parte, de la suma de las evaluaciones individuales, de forma que cada individuo pueda identificar cuál ha sido su propia contribución al grupo.
- *La amplitud y coherencia de la evaluación de programas a largo plazo.* Como muestra de este nivel conviene recordar la evaluación de los programas de educación

Es preciso alfabetizar en las tecnologías audiovisuales y digitales para que el alumnado pueda desarrollar una capacidad crítica como receptor de mensajes y como creadores de estas nuevas tecnologías

La puesta en marcha de innovaciones educativas origina con frecuencia numerosos interrogantes que deben ser respondidos a través de una evaluación sistemática y coherente

Construir la igualdad, la tolerancia y los derechos humanos, el currículum de la no-violencia

Las asambleas de aula, que pueden desarrollarse en las

compensatoria iniciados en la década de los 60. Su seguimiento longitudinal en la década siguiente demostró ya una eficacia significativa en la reducción del abandono escolar y de las repeticiones de curso de los alumnos en desventaja, no detectada en las evaluaciones iniciales basadas en el rendimiento y el cociente intelectual. La evaluación de los resultados 25 años más tarde va bastante más lejos, reflejando que haber participado en el programa incrementa la probabilidad de estar más tiempo y con más éxito en la escuela, reduciendo el riesgo de desempleo y delincuencia. De lo cual se deriva una eficacia muy notable de las posibilidades de prevenir dichos problemas mejorando la educación, así como la necesidad de cuidar la evaluación de los resultados de forma que resulte más coherente con los objetivos propuestos, planteándola desde una perspectiva interactiva y suficientemente amplia, que incluya: las actitudes recíprocas entre profesores y alumnos, las representaciones de tareas y papeles, la motivación por el aprendizaje o la capacidad del sistema escolar para adaptarse a la diversidad de los alumnos.

5.7. Construir la igualdad, la tolerancia y los derechos humanos, el currículum de la no-violencia. Para favorecer el rechazo general a toda forma de violencia conviene desarrollar su antítesis: la justicia, el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos/as, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos. Para llevar a la práctica con coherencia este objetivo es preciso articularlo considerando otros dos objetivos fundamentales: las relaciones interculturales y la perspectiva de género, promoviendo tanto el respeto a la diferencia como la construcción de la igualdad en torno a unos valores compartidos, basados en el respeto a los derechos humanos.

5.8. Establecer contextos y habilidades para resolver conflictos, a través de la comunicación, la cooperación, la negociación o la mediación. Las asambleas de aula, que pueden

desarrollarse en las tutorías pueden ser muy eficaces en este sentido, para proporcionar contextos normalizados en los que (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia, en donde las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello y los agresores puedan recibir una adecuada disciplina; y promoviendo habilidades alternativas en todos los individuos.

5.9. Construir la democracia desde la práctica y desde la teoría.

Para llegar a hacer propias las herramientas democráticas es preciso interactuar en actividades que permitan llevar a cabo dicha apropiación, participando activamente en una comunidad democrática; porque para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio. Participación que puede contribuir a superar una de las dificultades que más preocupa actualmente a los agentes educativos: la disciplina. Los estudios realizados en contextos tan diversos como pueden ser los centros escolares, los de protección de menores o las instituciones penitenciarias, ponen de manifiesto que cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar común, su incumplimiento pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Para valorar la eficacia que este cambio puede suponer en la Educación Secundaria, conviene tener en cuenta que la obediencia es uno de los valores menos relevantes en la adolescencia, al contrario de lo que sucede con la lealtad al grupo de pertenencia.

5.10. Promover la cooperación de la escuela con las familias y con el resto de la sociedad.

Tanto la familia como la escuela tradicionales se caracterizan por su aislamiento recíproco, que dificulta considerablemente la cooperación entre ambas y con el resto de la sociedad. Para adaptar la educación a la situación actual es preciso superar dicho aislamiento, desarrollando nuevos esquemas y contextos, que favorezcan la colaboración, incluyendo en ellos también a las familias que pasan por dificultades, contextos distintos de los que en el pasado han dado malos resultados para estos casos, basados en el respeto mutuo al papel que cada agente educativo desempeña, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: mejorar la convivencia y la calidad de la educación, adaptándola a una situación nueva. Para conseguirlo es preciso: compartir el diagnóstico, crear vínculos

tutorías pueden ser muy eficaces para resolver conflictos

Cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar común, su incumplimiento pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer

Es preciso compartir el diagnóstico, crear vínculos de calidad, en los que escuela y familia se vean como aliados en el logro de objetivos compartidos

Estos ambiciosos objetivos exigen poner a disposición del profesorado medios adecuados para afrontarlos, reconociendo que, de lo contrario, el desfase entre objetivos y medios (tan frecuente en la educación) puede conducir al desánimo

de calidad, en los que escuela y familia se vean como aliados en el logro de objetivos compartidos, desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, evitar las escaladas coercitivas y disponer de la ayuda de mediadores para las situaciones en las que resulten necesarios.

5.1.1. Ajustar los medios a la complejidad de los objetivos propuestos. Condición que es preciso aplicar transversalmente a todas las anteriores, poniendo a disposición de la escuela los medios que permitan adaptarla a una compleja situación, que obliga a resolver viejos problemas, más complejos y visibles hoy, así como afrontar retos nuevos. Estos ambiciosos objetivos exigen poner a disposición del profesorado medios adecuados para afrontarlos, reconociendo que, de lo contrario, el desfase entre objetivos y medios (tan frecuente en la educación) puede conducir al desánimo y la depresión del profesorado, deteriorando gravemente la materia prima con la que debe trabajar: sus proyectos, sus anhelos, su confianza en la posibilidad de mejorar la educación, que debe renovar cada día. En otras palabras, fortalecer al profesorado supone evitar tanto la tendencia a infravalorar su capacidad para asumir el protagonismo que le corresponde en la nueva situación como la tendencia contraria, la de sobrevalorar las posibilidades del profesorado para desarrollar objetivos muy complejos sin los medios necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARARTEKO (2006) *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria: Ararteko.

BRUNER, J. (1999) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E. Serie Investigación, nº 3.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://3w.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006) *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M.J.; BARAJA, A.; ROYO, P. (1996) *Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua*. En: Díaz-Aguado, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M.J. ; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios número 73.

DÍAZ-AGUADO, M.J.; MENDOZA, B. MARTINEZ ARIAS, R. (2006) *Las dos caras de la violencia escolar: entre iguales y con los profesores*. Informe de investigación inédito.

GOOD, T.; BROPHY, J. (1991) *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.

HOLZMAN, L. (1997) *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; STANNE, M.B. (2000) *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Disponible a través de internet en: Resources for Cooperative Learning, Johnson y Johnson Homepage. [Methanalysis.htm](http://www.coe.edu/~stanne/CoopLearning/CoopLearning.htm)

KOHLBERG, L. (1985) *A just community approach to moral education in theory and practice*. En: M. BERKOWITZ y F. OSER (Eds.) *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

SLAVIN, R. (1996) *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*. Contemporary Educational Psychology, 21, 43-69.

UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in society* (ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.

WELLS, G. (1999) *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

COLOQUIO TRAS LAS INTERVENCIONES DEL ARARTEKO Y DE LA PROFESORA MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO

Kaixo, arratsaldeon. Erderaz egingo dut ulertzeko hobeto. Quería decirte que estoy muy de acuerdo con lo que has comentado. Y en el último ejemplo que has citado, quizás hay mucha gente que tiene el chip anterior de la escuela, ¿no?, que esto es cosa de la escuela, esto la escuela lo hará. Hay que educar en la escuela, pues eso, la igualdad entre los géneros, etc. Pero yo pienso que no sólo es la escuela quien educa; la sociedad educa. Me estoy acordando ahora de anuncios que aparecen en la televisión, y, por ejemplo, en los anuncios de detergentes, en la mayoría aparecen mujeres, son dirigidos a mujeres: "Con este detergente limpiarás mejor tu colada; con este detergente...", y aparecen mujeres con el detergente delante de la lavadora. Es patético, de verdad. Y hay cantidad de leyes que, en teoría, nos dicen que somos iguales, que hay que potenciar la igualdad, etc., pero hay muchas contradicciones entre lo que se pretende y lo que se hace.

Así es. Y es importante que nos planteemos qué podemos hacer desde la escuela para contrarrestar estas influencias negativas que llegan desde fuera. Por ejemplo, podemos ayudarles a desarrollar una actitud crítica hacia esos anuncios que reproducen un sexismo ancestral. Una de las actividades que utilizamos para conseguirlo se inicia con una selección del tipo de anuncios que acabas de describir. Hay varios anuncios de jabones. Al verlos se ríen mucho; los chicos se ríen más que las chicas. Les pedimos que debatan en grupos heterogéneos cómo es la imagen de los hombres y de las mujeres que trasmite la publicidad. En sus conclusiones se refleja una importante toma de conciencia sobre la dualidad de los espacios, de los valores y de las oportunidades que supone el sexismo. Aprenden a criticarlos y a contrarrestar esa influencia.

Por otra parte, no podemos resignarnos a influir solamente en esa dirección. Hay que intentar, también, cambiar la sociedad, cambiar la publicidad. Este es un tema que preocupa mucho a la escuela. Aplicando la idea del empoderamiento, en un foro de debate una profesora expresaba: "Tendríamos que conseguir que, igual que el Instituto de la Mujer influye en los anuncios para erradicar el sexismo, la escuela tendría que tener una voz para decir, por ejemplo, que en las series de televisión no está bien que se tire al profesor por la escalera. ¿Dónde se puede decir eso? Por favor, exprésalo tú donde puedas". Como sugería esta profesora, y puede inferirse de tu intervención, la escuela tendría que tener

Pregunta (una profesora)

No sólo es la escuela quien educa; la sociedad educa... y hay muchas contradicciones

María José Díaz-Aguado

Es importante que nos planteemos qué podemos hacer desde la escuela para contrarrestar estas influencias negativas que llegan desde fuera

La escuela tendría que tener una voz que llegara al resto de la sociedad

una voz que llegara al resto de la sociedad. Y tendríamos que poder educar a ciudadanos mucho más fuertes, que no fueran solo *carne de cañón* del consumo, sino que pudieran organizarse, que actuaran cuando no están de acuerdo para que no se pudiera hacer negocio con los productos que suponen una grave amenaza para derechos básicos. Esta es una importante dimensión de la educación democrática en la actualidad. Hay que desarrollarla en distintos ámbitos, incluida la alfabetización para criticar lo que llega desde las pantallas; dar voz a la escuela para cambiar lo que hay fuera de ella; e intentar que el resto de la sociedad esté a la altura de lo que nos piden, que haga también los deberes.

Pregunta
(Alicia, madre)

Todo esto que usted ha dicho, ¿cómo se puede poner en la práctica?, el buen profesor, los padres colaborando día a día...

Buenas tardes. Soy Alicia. En primer lugar, a mí me ha parecido muy importante vuestra actuación pero yo me pregunto: todo esto que usted ha dicho, ¿cómo se puede poner en la práctica?, el buen profesor, los padres colaborando día a día... Porque, claro, las teorías son muy importantes pero yo quiero más rapidez como persona y como madre. La madre puede colaborar en el colegio, pero yo digo: ¿qué facilidades me da a mí el colegio? Porque yo hoy en día la escuela la veo como una empresa, una empresa en la que lo que más premia es... es el cobrar una nómina, no como profesor sino como una empresa. No todos, no estoy generalizando. Lo que ha dicho usted sería muy bonito ponerlo en la práctica, con los medios. Pero rápido. No de aquí a que no llegue una a verlo. Muchísimas gracias.

María José
Díaz-Aguado

Como madre lo primero es, y ha sido siempre, ayudar a construir un vínculo de calidad con el mundo social y emocional

¿Qué se puede hacer como madre? Pues, como madre lo primero es, y ha sido siempre, ayudar a construir un vínculo de calidad con el mundo social y emocional: que tu hijo o hija sepa confiar en los demás y en sí mismo, que sepa entender lo que le sucede y anticipar lo que puede pasar, dónde están los límites sobre lo que se puede y no se puede hacer, y que sepa estructurar coherentemente su conducta en relación a la conducta de otras personas. Son los cimientos de su personalidad y en ellos tu papel es insustituible. Sigue siendo verdad la famosa frase "madre no hay más que una". Pero este papel es hoy más complicado porque el mundo con el que establecer el vínculo de calidad también lo es. Esta tarea se realiza mejor cuando se inserta en un contexto de responsabilidad compartida con otra persona, desde un estatus de igualdad. Hay que conseguir, por ejemplo, que los padres entren también en esa frase maravillosa, y están entrando cada día más.

Respecto a la colaboración entre la familia y la escuela, es muy importante que puedas desarrollar una

Respecto a la colaboración entre la familia y la escuela, es muy importante que puedas desarrollar una alianza de calidad con sus profesores, para sumar en lugar de restar sus influencias. Si en algún momento hay alguna discrepancia, habría que intentar resolverla en un contexto cooperativo. La escuela se queja

de la escasa implicación de los padres en los trabajos escolares. Tú podrías favorecerlos ayudando a desarrollar su motor: que se planteen proyectos académicos, a superar los obstáculos que surgen, a valorar los progresos aunque sean pequeños. Y creando contextos que favorezcan tu comunicación con sus profesores: cuando vas a recogerles, en las reuniones que convoca el centro u otros espacios que puedes proponer o crear.

Uno de los primeros pasos para favorecer la colaboración familia-escuela es lograr un diagnóstico compartido sobre los problemas y sus soluciones. Para favorecerlo, hemos elaborado una Guía con 16 recomendaciones (encargada y gratuitamente distribuida por la Consejería de Familia de la Comunidad de Madrid). La tienen las familias, la tienen los profesores. Ayuda a ponerse de acuerdo. Por ejemplo, una de las recomendaciones es que hay que enseñarles habilidades para la amistad basadas en el respeto mutuo, sin dominio ni sumisión. Y para conseguirlo desde la escuela, se propone el aprendizaje cooperativo. Dudé si incluir o no este apartado, porque trasciende lo que la familia puede hacer, pero decidí que era importante incluirlo porque algunos profesores dicen que si lo llevan a cabo “las familias van a protestar”. Pero las familias no protestan, sobre todo si se le explica las ventajas del método, que puede así ser apoyado o incluso sugerido desde las familias.

Por otra parte, tu papel es fundamental en la alfabetización audiovisual de la que hablábamos antes. Puedes enseñar a criticar los anuncios sexistas, por ejemplo, acompañarles cuando están frente a las pantallas para que desarrollen una actitud crítica, enseñarles a cambiar de canal cuando hay que hacerlo, a apagar la televisión cuando el tiempo es excesivo. Y lo mismo respecto a la alfabetización digital. Se trata de algo que exige una gran dedicación pero que es muy importante. Para favorecerlo, en este ámbito digital, en algunas AMPAS se han puesto en marcha escuelas de informática para padres y madres, que además crean espacios dentro de la escuela para que las familias la sientan suya. Esta iniciativa pone de manifiesto que hay que inventar nuevas formas de participación de las familias en la escuela, nuevos espacios. Están los Consejos Escolares y las Comisiones de convivencia, que son necesarios pero no suficientes. En el proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática del Consejo de Europa, en el que participé como asesora, se pusieron en marcha, en Lisboa, programas interculturales que invitaban a las familias a participar en el currículo en las clases de sociales sobre la diversidad cultural. Sus excelentes resultados reflejaron lo importante que es abrir la escuela, incluido el currículum, para que las familias de todos los alumnos sientan que tienen un lugar ahí, y los niños y las niñas también lo sientan. ¿Qué podría enseñar cada padre

alianza de calidad con sus profesores, para sumar en lugar de restar sus influencias. Si en algún momento hay alguna discrepancia, habría que intentar resolverla en un contexto cooperativo

Uno de los primeros pasos para favorecer la colaboración familia-escuela es lograr un diagnóstico compartido sobre los problemas y sus soluciones

Hay que inventar nuevas formas de participación de las familias en la escuela, nuevos espacios. Están los Consejos Escolares y las Comisiones de convivencia, que son necesarios pero no suficientes

y cada madre que sea interesante en cada curso? También aquí tiene que haber democracia participativa. Y la escuela no tiene muy claro cómo encontrar esos contextos, las familias tampoco, porque estamos en una situación nueva. La iniciativa tiene que venir por ambas partes. Tu puedes tomar la iniciativa, ¿no? Los nuevos contextos de colaboración están por inventar. También aquí hay que recordar que "otro mundo es posible" y nos toca imaginarlo y ponerlo en marcha.

*Pregunta
(profesora y madre)*

Echo de menos estudios e investigaciones sobre la Iniciación Profesional

Me llamo Begoña Pardo y trabajo en Iniciación Profesional. Dentro del informe del Ararteko he echado de menos que se hayan realizado todas las investigaciones y que no esté incluida la Iniciación Profesional dentro de ellas. Creo que es un campo que está creciendo muchísimo; creo que son unos alumnos con unas características especiales, y que todas las virtudes y defectos que tienen los alumnos de Secundaria luego se ven elevadas a otra potencia cuando parte de esos alumnos llegan a la Iniciación Profesional, o precisamente porque las tienen así de elevadas llegan a la Iniciación Profesional. También echo de menos estudios e investigaciones sobre este campo, reuniones de profesores que trabajamos en ello, etc. Eso para el señor Lamarca.

Creo que podemos con nuestros alumnos, pero que no podemos con sus padres

Bueno, y en el asunto de los padres, pues, verdaderamente, en los 10 años que llevo en la Iniciación Profesional -antes también trabajaba en la enseñanza, pero en otros campos- he visto cambiar mucho a los alumnos pero he visto cambiar muchísimo más a sus padres. Creo que tenemos un problema muy grave, muy importante y muy grande, que es atraerlos al colegio. Desde las AMPAs -también pertenezco al AMPA de mi colegio, porque además de profesora soy madre- tratamos de hacer muchísimas cosas, muchísimas, desde potenciar la escuela de padres hasta poner que al final habrá tortilla. Pero, tampoco. En las asambleas, en un colegio grande como en el que yo trabajo, en el que hay más de 2.000 familias, en una asamblea ordinaria pueden aparecer una docena, una docena de padres como mucho. Hemos inventado, creo, y promovido una pila de iniciativas para que los padres asistan, pero es muy complicado; es complicado que vengan a hablar con nosotros, conque ya, que asistan y participen... Verdaderamente, creo que podemos con nuestros alumnos, creo que sí, pero creo que no podemos con sus padres.

Iñigo Lamarca

El informe del Ararteko, centrado en la Educación Secundaria, una iniciativa que tendrá

Bueno, yo respondería brevemente diciendo dos cosas. Primero, que al hacer el estudio, el informe extraordinario, tuvimos que partir de unos presupuestos; es muy difícil que con ellos se pueda abarcar todo lo que se refiere a la educación. Se tomó una opción, una opción que, en principio, pensamos que metodológicamente era la más acertada en tanto en cuanto concernía al ámbito de la Educación Secundaria, y dentro de la Educación

Secundaria los cursos 2º y 4º, que es donde se han hecho los estudios cuantitativos y cualitativos. Lógicamente, somos conscientes de que no abarca todo y hay sectores, como la Iniciación Profesional, que quedan fuera. Lo segundo que quería decir es que este informe no es ni el comienzo ni el final del trabajo del Ararteko en este campo. Prueba de ello es que hemos organizado también este foro y seguiremos tomando iniciativas y haciendo uso de herramientas para trabajar en un ámbito -ya lo he dicho en la presentación- que para nosotros es de los más importantes de nuestro trabajo. Entonces, tendremos en cuenta su sugerencia para futuras ocasiones.

No sólo se destaca en los estudios, como muy bien acabas de describir, que el obstáculo más grave de la convivencia suele ser la falta de implicación de las familias, sino que cuando se pregunta a los profesores por lo que más estrés les origina, a veces destacan la relación con las familias. Es importante tener en cuenta la dificultad de esta tarea para no "perecer en el intento" y valorar adecuadamente los progresos por pequeños que sean.

¿Qué otras medidas, aparte de las de que he mencionado antes, hemos visto que hayan funcionado? Por ejemplo, para las familias de los chavales más difíciles, con los que la escuela no sabe qué hacer, hemos observado que si se les llama desde la escuela, la familia no suele acudir porque les resulta un lugar hostil y amenazador. Los programas que hemos desarrollado con estas familias pueden encontrarse (en texto y en vídeo) a través de la dirección <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com> (Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen y vídeo 3). Esta investigación se llevó a cabo con la colaboración de tres equipos municipales. Un equipo convocó en la escuela; no asistió más que una familia, y luego, como hicieron también los otros equipos, convocaron en un local del ayuntamiento, y la asistencia fue casi total. Es muy importante la forma de convocar y el lugar. La escuela no puede estar sola para todos los problemas. En este programa su papel consistió en seleccionar y avisar a estas familias con dificultades especiales sobre la existencia del programa que iba a desarrollarse en el local del ayuntamiento, indicando que se trataba de buscar soluciones a un problema que tiene la sociedad y también su hijo; que si querían cooperar en la búsqueda de soluciones a ese problema. Como muestra de la buena respuesta que esta forma de convocar suscitó, recuerdo que una de las madres participantes expresó: "A mí siempre me ha gustado ayudar. Si yo puedo ayudar a los demás, iré encantada". Es decir, que responden mucho mejor si la convocatoria no es estigmatizadora. En este sentido, la idea de incluir una merienda o un café, como has expresado antes, puede ayudar a crear un contexto más cálido que favorezca

su continuación
en otras

*María José
Díaz-Aguado*

No sólo se destaca en los estudios que el obstáculo más grave de la convivencia suele ser la falta de implicación de las familias, sino que cuando se pregunta a los profesores por lo que más estrés les origina, a veces destacan la relación con las familias

Un ejemplo: programas desarrollados con las familias de los chavales más difíciles. Responden mucho mejor si la convocatoria no es estigmatizadora

A algunos adolescentes no les gusta que su familia vaya a la escuela. Deberíamos preguntarnos por qué. Y que quizá algunas familias no vienen porque nadie les dice que hay una reunión convocada

la participación de las familias y un vínculo de calidad en el que llevar a cabo el programa. Porque es muy importante que a las familias les guste asistir a las actividades a las que les convocamos. También deberíamos plantearnos la conveniencia de que le guste a sus hijos e hijas. En los estudios que estamos realizando, cuando preguntamos a los adolescentes: ¿A tu familia le gusta asistir a las reuniones?, ¿y a ti te gusta que asista? Puntúan peor en esta última pregunta. A algunos adolescentes no les gusta que su familia vaya a la escuela. Deberíamos preguntarnos por qué. Y que quizá algunas familias no vienen porque nadie les dice que hay una reunión convocada. Hay muchas preguntas que debemos plantearnos, muchas respuestas que encontrar y muchos contextos que *inventar* para lograr nuevos objetivos y resolver nuevos y viejos problemas.

Andrea (mediadora)

Creo que toda la sociedad está educando en cada momento

Hay que trabajar en el contexto de toda la clase

Soy Andrea, trabajo en Gernika Gogoratuz. Estoy haciendo una formación en intervención comunitaria y estoy en contacto con gente... en concreto con Salud Escolar de Bilbao, que también trabaja con esta metodología, y he intervenido, por ejemplo, en varios centros de Bilbao donde ha habido problemas de violencia. Un caso concreto, por ejemplo, entre estudiantes inmigrantes latinos y rumanos. Lo que pasa es que no se ha trabajado, desde luego, solamente con los directamente afectados, o supuestamente directamente afectados, sino con todo el grupo, y se ha trabajado explicando un poco el fenómeno de la violencia en nuestra sociedad en sí. Y ahí voy, a que efectivamente creo que toda la sociedad está educando en cada momento. Y tenemos desde luego un ejemplo donde prima el más fuerte, donde el más competitivo tiene éxito, o supuesto éxito. Yo creo que sin dar claves, y eso se ha comprobado en esos contextos, sin dar claves sobre una comprensión del fenómeno de la violencia en esta sociedad, no se puede trabajar a ese nivel; y una vez se ha empezado a trabajar lo que hay detrás de ese brote de violencia a nivel escolar, pues se ha podido trabajar con ellos. Es decir, exculparlos también a ese nivel y no entrar en una dicotomía, que es el acosador y, digamos, la víctima, porque en un grupo surgen muchos roles y ahí está influyendo toda la clase de alguna forma, y creo que hay que trabajar en el contexto de toda la clase.

¿No hay una confusión de roles?

Y a modo de reflexión respecto al tema de que hay un conflicto entre padres y escuela, es decir, de que uno echa de alguna forma la culpa al otro... ¿No hay una confusión de roles?, ¿no es que hoy en día, cada vez se introduce más la escuela en las casas? ¿No estamos confundiendo un poco los papeles y convendría separar de alguna forma otra vez, cada uno reflexionar en su contexto sobre lo que tenemos que trabajar y cómo, y por qué estamos en la situación en la que estamos?

**María José
Díaz-Aguado**

Así es, estamos en un momento de cambio de papeles; y esto produce mucha incertidumbre y, a veces, mucha confusión y fre-

cuentas conflictos. Cada uno de los papeles que cambia exige un cambio complementario en el otro para llegar a un nuevo equilibrio sostenible. Cada día hay más consenso entre investigadores de distintos países en explicar el incremento de conductas de riesgo entre adolescentes como consecuencia del fuerte desajuste actual entre sus necesidades, los riesgos que les rodean, y la respuesta educativa que encuentran en la escuela y la familia. Tenemos que ponernos de acuerdo, escuela y familias, para llegar a un diagnóstico compartido y redefinir los papeles, porque los cambios que se producen en cada uno de estos contextos afectan al otro y a la tarea conjunta que deben realizar. También es aplicable a lo que sucede en la escuela. Es imposible cambiar el papel del profesor sin cambiar el del alumno; son complementarios y están profundamente relacionados con el papel del compañero. Aquí reside una de las principales fuentes de estrés del profesorado en la actualidad debido a la rapidez de los cambios: la confusión de papeles, que no estén claros y que no haya expectativas sostenibles entre las distintas personas sobre cuál es su papel.

Sería un error tratar de definir desde fuera cómo tienen que ser estos papeles. Es mucho más eficaz plantear esta pregunta a las personas que tienen que gestionar las respuestas, en contextos adecuados y con el asesoramiento y otros medios que resulten necesarios. La búsqueda de estas respuestas debe tener en cuenta que estamos en una situación nueva, con problemas más complejos y objetivos más ambiciosos que nunca. El primer paso es plantearse la pregunta entendiendo que las respuestas del pasado no van a ser suficientes y que tenemos que encontrar nuevas soluciones. Y cuando las encontremos deberíamos poder registrarlas, describirlas con detalle para acordarnos después y para que puedan servir a otras personas. Así se elaboran las guías de "Buenas prácticas", de gran utilidad para responder a las preguntas que has planteado al incluir descripciones detalladas que explican qué obstáculos surgieron y cómo se resolvieron. Por ejemplo, cómo convencieron a las familias, cómo consiguieron los recursos, como superaron el desaliento originado en la cuarta sesión cuando no vino nadie, para poder tener en la sexta a todo el grupo... Estas descripciones pueden ayudar a dar ideas para luego ponerte tú a trabajar en el proyecto de tu centro, elaborando tu propio diagnóstico, porque hay que haber participado en el diagnóstico para poder gestionar la solución. Si te dan el diagnóstico hecho desde fuera es muy probable que no encaje bien y, sobre todo, que tengas más dificultades para poner en marcha las soluciones propuestas. Entonces, ¿cómo empezar? En primer lugar, nos tenemos que dar tiempo. Ir paso a paso; tenemos que coordinarnos mucho mejor. Lo primero sería empezar a ponerse de acuerdo sobre cuál es el problema y cómo avanzamos en la solución. Va a depender de quién se pone a trabajar; si trabajas

Tenemos que ponernos de acuerdo, escuela y familias, para llegar a un diagnóstico compartido y redefinir los papeles, porque los cambios que se producen en cada uno de estos contextos afectan al otro y a la tarea conjunta que deben realizar

El primer paso es plantearse la pregunta entendiendo que las respuestas del pasado no van a ser suficientes y que tenemos que encontrar nuevas soluciones. Y cuando las encontremos deberíamos poder registrarlas... Así se elaboran las guías de "Buenas prácticas"

Lo primero sería ponerse de acuerdo sobre cuál es el problema y cómo avanzamos en la solución. Empezar a poner en marcha la solución acordada, paso a paso, volvernos a reunir para ver qué ha sucedido en un contexto de cooperación, que nos fortalezca, porque

cuando se comparten, los logros se multiplican y los fracasos se relativizan

*M^a Asun Olano
(directora)*

¿Cómo aplicar o adaptar el trabajo cooperativo a cada edad?

*María José
Díaz-Aguado*

El trabajo cooperativo se puede aplicar a lo largo de toda la vida escolar. Se pueden distinguir tres grandes etapas: hasta los 7 años, de los 7 hasta la adolescencia, y después. Hasta los 7 años, por ejemplo, no es aconsejable utilizar

con profesores de aula, avanzamos mucho dentro de las aulas; si trabajamos con equipos directivos, con organización del centro. Pero hay que trabajar en los dos niveles y empezar a poner en marcha la solución acordada, paso a paso, volvernos a reunir para ver qué ha sucedido; dotarnos de contextos compartidos para vencer la resistencia al cambio, evaluar para tomar conciencia de los avances; e insertar todo ello en un contexto de cooperación, que nos fortalezca, porque cuando se comparten, los logros se multiplican y los fracasos se relativizan. Y así se genera más energía para seguir superando los obstáculos que has descrito.

Buenas tardes. Soy M^a Asun Olano, directora de un centro público de Infantil y Primaria. Yo quería pedirte un favor.

Estoy de acuerdo con el trabajo en colaboración y trabajo cooperativo, pero siempre tengo una duda y quisiera saber si tú me podrías ayudar. Si existe algún estudio o algún libro, si me podías orientar para ver un poco el trabajo cooperativo pero relacionado con el trabajo evolutivo del niño. ¿Qué tipo de trabajo cooperativo? ¿Un trabajo cooperativo por parejas? ¿Por grupos de tres? ¿Cuándo? ¿Dónde? Lo digo porque nos ha pasado algo parecido -yo creo que ha habido momentos, nosotros en concreto, ahora lo tenemos un poco más claro- con el desarrollo moral. O sea, a veces les hemos pedido a los niños cosas que no les corresponden por desarrollo evolutivo; hasta que hemos visto, hemos leído y hemos visto que hasta los 6 años tienen determinado desarrollo moral, de 6 a 12 otro desarrollo... Tú puedes pedir hasta donde ellos pueden ¿no?

Entonces, para que sea más eficaz el trabajo cooperativo, para que esté mejor orientado, para que ofrezca una mayor garantía..., si existe algún estudio o algún libro, si nos puedes orientar un poquito, o me puede orientar un poquito en esa línea. Gracias.

El trabajo cooperativo se puede aplicar a lo largo de toda la vida escolar, incluida la universidad, adaptándolo a la peculiaridad de cada momento evolutivo, como acabas de expresar con gran acierto. Respecto a las pautas generales para estas adaptaciones, se pueden distinguir tres grandes etapas: hasta los 7 años, de los 7 hasta la adolescencia, y después.

Hasta los 7 años, por ejemplo, no es aconsejable utilizar ningún recurso que suponga competición intergrupala, que sí puede utilizarse después de dicha edad. Aunque a veces sorprende dicha utilización, hay que tener en cuenta que la competición intergrupala, bien aplicada, en un contexto que enfatice más la cooperación, no suele tener los inconvenientes de la competición individualista. Ganar o perder en grupo, como sucede en el deporte, puede ser muy educativo, pero siempre que el niño o la niña tengan la capacidad de relativizar

sus resultados. Y esto exige habilidades de descentración y consideración de distintas dimensiones, que pueden adquirirse en torno a los 7 años (en segundo de primaria). Y que pueden potenciarse a través de determinados procedimientos de aprendizaje cooperativo. Cuando se aplican en clase de matemáticas, por ejemplo, se despierta hacia dicha materia tanta pasión como pueden suscitar determinadas competiciones deportivas, como el fútbol, que puede llegar incluso a ser excesiva. Convirtiéndose así en una oportunidad excelente para enseñar a moderar la pasión, para enseñarles a ganar y a perder con deportividad, para relativizar los resultados que se obtienen en un determinado momento. Esto funciona muy bien con alumnos-alumnas de 7 a 12 años. ¿Por qué? Porque por debajo de 7 un niño que pierde, con un pensamiento dicotómico, blanco-negro, se hunde totalmente; no puede anticipar que va a ganar mañana o recordar que ganó ayer. No tiene la capacidad para manejar toda esa información simultáneamente. Por otra parte, en la adolescencia están tan obsesionados por la comparación que no es muy conveniente incluir este tipo de competitividad, por el riesgo de que se exagere todavía más dicha tendencia.

¿Y antes de los 7 años qué se puede hacer? El equipo de aprendizaje cooperativo tiene que ser menor. Pueden cooperar de dos en dos, formar grupos de cuatro que luego se dividen por parejas, porque la capacidad para interactuar en grupos mayores a esta edad es muy escasa. Con los más pequeños hay que reforzar todavía más la parte positiva. Si en algún momento hay un resultado que no es el deseado, hay que relativizarlo mucho más debido a las limitaciones que he descrito antes.

El método que utilizamos en nuestros programas de primaria (en el cuadro número uno del texto de la ponencia se incluye un resumen), produce unos resultados excelentes. Se forman equipos de cuatro; con la misión de preparar a cada uno de sus miembros. Su rendimiento es evaluado en un torneo, comparándolo con el de otros dos niños de su mismo nivel, preparados por otros equipos. En los grupos de aprendizaje hay máxima diversidad de rendimiento, mientras que en los torneos hay máxima igualdad. Esto es muy estimulante. Ellos dicen: "son nuestras olimpiadas". Cada equipo participa en lo que llaman sus olimpiadas representando al equipo que le ha entrenado. Cada torneo (de tres) lo gana el alumno que resuelve mejor la lista de preguntas planteadas. Consigue así 10 puntos para su equipo, que se incluyen en un cartel visible en la pared en la casilla de su equipo y del día de la prueba. Aunque no ponga su nombre sabe que los 10 puntos son suyos, y el equipo sabe que ha ayudado a ese individuo. Se crea responsabilidad individual e interdependencia positiva. Las condiciones básicas de la cooperación. Funciona muy bien en esta franja de edad.

ningún recurso que suponga competición intergrupala

Con los más pequeños hay que reforzar todavía más la parte positiva. Si en algún momento hay un resultado que no es el deseado, hay que relativizarlo mucho más

El método que utilizamos en nuestros programas de primaria produce unos resultados excelentes. Se forman equipos de cuatro. En los grupos de aprendizaje hay máxima diversidad de rendimiento, mientras que en los torneos hay máxima igualdad

En la adolescencia se pueden llevar a cabo procedimientos más sofisticados, coordinando, por ejemplo, la

participación en distintos tipos de equipos cooperativos

En la adolescencia se les puede pedir que desempeñen más papeles: investigador (con otros que investigan lo mismo); profesor (que explica a sus compañeros el tema que ha investigado); y alumno (que aprende con lo que ellos han investigado)

Alumnos, libros, autores y materiales que se pueden consultar

En la adolescencia se pueden llevar a cabo procedimientos más sofisticados, coordinando, por ejemplo, la participación en distintos tipos de equipos cooperativos. Por un lado, el grupo de expertos, con el que hacen una investigación sobre un tema específico. Si están trabajando el tema de la violencia en clase, cada grupo de expertos investiga una parte. Un grupo la violencia en la escuela, otro grupo la violencia de género, otro grupo la violencia en los medios de comunicación y otro grupo la violencia en el conjunto de la sociedad. Estos grupos tienen que estar muy bien compensados para favorecer la calidad de todas las investigaciones. La ventaja mayor de uno para hacer el trabajo se convierte en ventaja de todos, no en una amenaza, porque luego cada uno de los expertos que ha trabajado un tema se lo explicará a su equipo de aprendizaje cooperativo, a compañeros que han trabajado en los otros temas. El profesorado tiene que ir asesorando estas investigaciones para que se desarrollen con la máxima calidad.

En la adolescencia se les puede pedir que desempeñen más papeles. En el procedimiento que acabo de describir les damos tres papeles muy interesantes: investigador, con otros que investigan lo mismo; profesor, que explica a sus compañeros el tema que ha investigado; y alumno de sus compañeros, que aprende con lo que ellos han investigado. Luego reciben tres notas: la nota individual, que siempre es la que más les preocupa, con frecuencia dicen "ésta tiene que pesar más, por lo menos la mitad"; la nota por el grupo de expertos con el que han trabajado; y la nota media del grupo de aprendizaje cooperativo al que han explicado y del que han aprendido. Así, se dan unas posibilidades de aprender tres papeles muy interesantes. Además, la discusión que surge en torno a la evaluación, si es justa o no es justa, convierte cualquier clase en una oportunidad de educación cívica. En el texto de la ponencia (cuadro dos) puede encontrarse un resumen del procedimiento que seguimos en nuestros programas con adolescentes.

Respecto a la última parte de tu pregunta, qué libros consultar, son muy recomendables los publicados por las dos grandes autoridades reconocidas internacionalmente en este campo: Slavin y Johnson. Algunos de sus textos están disponibles también a través de internet, en la página web de cada autor.

En el libro que acabo de publicar, *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, puedes encontrar una síntesis de las propuestas elaboradas a través de nuestras investigaciones. Además, en la dirección: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>, hay enlaces que permiten acceso gratuito a numerosos textos y vídeos elaborados por mi equipo. Pueden resultar de especial interés los diez documentos de vídeo con programas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia, en los que se emplea el aprendizaje cooperativo.

Hola, me llamo Mireia Uranga. Trabajo en convivencia-mediación con diferentes organizaciones, y me ha gustado mucho lo que has contado y cómo lo has contado, y estoy de acuerdo. Echo de menos un ingrediente, que para mí es esencial, en los planteamientos que estamos haciendo. Yo una cosa que veo en mí y veo en los demás es que a los seres humanos nos emociona y nos apasiona descubrir, y nos emociona ampliar el conocimiento sobre aquello que nos interesa y nos gusta. Y yo creo que estamos hablando aquí de inventar una nueva escuela, pero la mayoría de los que estamos aquí hace mucho que no hemos inventado nada, y no hemos crecido inventando, ni descubriendo, ni ampliando los horizontes de lo que nos interesa. Creo que en la medida en que añadamos ese ingrediente a la escuela que tenemos, de aprovechar el talento, la pasión y el interés de los chicos y chicas que tenemos, tendremos menos problemas de convivencia y aprovecharemos mejor las potencialidades que como seres humanos tenemos.

Ésa es la reflexión.

Así es. Y esto vale para el alumnado y para el profesorado. Una de las innovaciones que hemos desarrollado para conseguir lo que acabas de describir en los alumnos consiste en plantear tareas más completas que las tradicionales, que les permitan desempeñar papeles más estimulantes, para descubrir, para construir, en lugar de limitarse a reproducir en el examen lo que han memorizado en un libro.

Por ejemplo, en el tema de los Derechos Humanos, de gran relevancia en nuestros programas, creamos un contexto que les ayude a identificarse con los objetivos que llevaron a elaborar la Declaración Internacional de los Derechos Humanos. Ponemos un documento audiovisual con imágenes de los campos nazis de exterminio. Y les decimos: "Estáis en Naciones Unidas, en 1948, habéis sido elegidos por gobiernos de todo el mundo para elaborar una declaración que ayude a que esto no vuelva a repetirse nunca. Debéis incluir en ella todos los derechos que consideréis importantes para vosotros, para vosotras, y la gente que queréis, porque la única garantía de que os sean respetados es que lo sean para todos los seres humanos". Luego comparan su declaración con la que se elaboró en dicho contexto. Este tipo de actividades les gustan mucho más. Se crecen. Lo que sucede con estas tareas se parece a lo que describía Vygotsky: "Cuando un niño juega se coloca una cabeza por encima de su edad". Pues en estas tareas hemos observado que cuando un adolescente hace de adulto se crece, descubre muchas cosas, entiende el sentido de la Declaración de Derechos Humanos, se convierte en legislador de un mundo mejor.

*Mireia Uranga
(mediadora)*

A los seres humanos nos emociona y nos apasiona descubrir. En la medida en que añadamos ese ingrediente a la escuela, de aprovechar el talento, la pasión y el interés de los chicos y chicas que tenemos, tendremos menos problemas de convivencia

*María José
Díaz-Aguado*

Plantear tareas más completas que las tradicionales, que les permitan desempeñar papeles más estimulantes, para descubrir, para construir, en lugar de limitarse a reproducir lo que han memorizado. Este tipo de actividades les gustan mucho más. Se crecen.

**Tres ejemplos.
Tres actividades
con adolescentes**

Con este tipo de actividades los profesores suelen sorprenderse de la capacidad que manifiestan sus alumnos, se muestran más brillantes. ¿Por qué? Porque desempeñan un rol que les ilusiona. Y entonces piden más

Y uno de los adolescentes le

Otra actividad que da muy buenos resultados es cuando hacen de expertos en televisión, elaborando campañas por ejemplo contra la violencia de género, después de haber analizado cómo evoluciona en la pareja. Algunas de sus campañas resultan tan buenas que sorprenden incluso a los propios profesionales. En la actividad que podéis encontrar filmada en el vídeo, un equipo propone el eslogan: "La primera y la última", refiriéndose a que si se recibe una agresión tiene que ser también la última, muy acertada como toma de conciencia de este problema.

En otro instituto, para elaborar una campaña de prevención de drogodependencias se fueron a la casquería, compraron unos riñones, un hígado y un corazón, y en el aula, como si estuvieran jugando al baloncesto, lanzaban lo que habían comprado en la casquería. Lo grababan en vídeo, y al final el eslogan era: "¿Jugarías con tus riñones? ¿Jugarías con tu hígado? ¿Jugarías con tu corazón? No. Pues no juegues con las drogas". ¡Es extraordinaria!

Con este tipo de actividades los profesores suelen sorprenderse de la capacidad que manifiestan sus alumnos, se muestran más brillantes. ¿Por qué? Porque desempeñan un rol que les ilusiona en el sentido que has descrito; para que así sea es preciso *andamiar* muy bien todo el proceso, para que lleguen a crecerse. Y entonces piden más. Hace tres años, los adolescentes que participaban en el programa *Prevenir en Madrid* dijeron: "Queremos ir a la Facultad de Psicología a presentar nuestros trabajos, nuestras propuestas, nuestras campañas". Y vienen desde entonces al finalizar cada curso y ocupan el escenario del Salón de Actos de la Facultad. Vinieron ayer. Mis alumnos de 4º de Psicología, a los que invité a verlo, estaban allí diciendo: ¡Pues es verdad lo que nos dice en clase! Porque no se lo creían, no se creían que el aprendizaje cooperativo funcionara con los adolescentes como les había explicado. Y les dije, pues venid a verles al Salón de Actos. Se quedaron sorprendidos y emocionados. Vieron a adolescentes de múltiples grupos étnicos, algunos de ellos en situaciones de gran dificultad social (en algunos grupos hay un 20% de alumnos que está en el centro por orden judicial). Fue precisamente uno de estos grupos el que presentó la campaña de más impacto, un número de baile titulado *pres@s* de las drogas, con una coreografía muy cuidada, dirigida por un muchacho que bailando con gran destreza iba encerrado a cada uno de sus compañeros dentro de una caja con el título de cada droga ("el tabaco, el alcohol, los porros, el éxtasis, la cocaína, la heroína"). Y después iba liberándoles de las cajas. El eslogan final, escrito en una pancarta que su grupo iba desdoblado de forma que ocupara todo el escenario (unos 20 metros) era: ¡Déjalo ya!

¡Con qué cuidado y dedicación habían preparado todo! ¡Cómo lograron emocionar a los futuros psicólogos! La delegada de 4ª

de Psicología les planteó: “Yo quiero que me expliquéis cómo os tenemos que tratar. He ido a centros de Secundaria y he visto lo difícil que es, qué tenemos que hacer, qué es lo que más os ha gustado y qué es lo que menos os ha gustado del programa”. Y uno de los adolescentes le contestó: “Lo que queremos es debatir más y queremos que las clases sean más largas”. Atónitos todos. Y añadió: “Estas, estas clases de debate, estas clases cooperativas, queremos que sean más largas; las otras, no”. Porque las clases están estructuradas por 50 minutos, ya lo sabéis. Porque la escuela del siglo pasado no sirve para el siglo XXI, hay que cambiar también los horarios. Y luego añadieron algo que suelen decir casi siempre: “Y que nos dejen expresarnos más, porque cuando tratamos el tema del racismo los profesores tenían miedo de que nos pegáramos entre nosotros, porque hay otros que son más violentos que nosotros, que no han venido hoy aquí, y tenían miedo y entonces no nos dejaron debatir a fondo. Que nos dejen expresarnos, que nos dejen libertad de expresión”. Los profesores estaban asustados, a ver qué iban a decir... Pero ayer no nos asustamos nadie. Se crecieron. Dijeron cosas muy interesantes. Los alumnos de 4º de Psicología yo creo que pensaron..., me creyeron lo que yo había intentado transmitirles durante todo el año: que la educación es uno de los ámbitos donde los psicólogos podemos tener más poder para influir, cuando se está formando la persona.

La clase mejor de todas fue la clase de ayer en el salón de actos, mirando a estos y estas adolescentes, que cualquier psicólogo pensaría *son carne de cañón*, y viendo el eslogan final: ¡Déjalo ya!, después de liberar a sus compañeros de cada una de las drogas. Fue muy, muy, muy especial. Los profesores también se tienen que emocionar y se emocionaron, más incluso que sus alumnos.

Lo que has expresado sobre el papel del entusiasmo y el descubrimiento vale también para el profesorado. Cuando aplican el programa que yo he desarrollado, les gusta. Pero es cuando ellos y ellas crean algo, cuando inventan, cuando extienden, cuando lo cuentan, cuando descubren, cuando llega a entusiasmarles más, como has dicho con tanto acierto.

Arratsaldeon. Yo me llamo Izaskun Moyua, soy la directora de Emakunde, el Instituto Vasco de la Mujer. Primero quiero felicitar al Ararteko por su trabajo y por darnos la oportunidad de estar hoy aquí. Y segundo, darte las gracias porque has hecho una ponencia desde la emoción, desde el conocimiento y desde el empoderamiento, y yo creo que son tres claves fundamentales para andar por la vida, y sobre todo para enseñar.

Yo querría alertar un poco. Bueno, lógicamente, has mencionado la violencia contra las mujeres y yo creo que no puede ser de otra

contestó: “Lo que queremos es debatir más y queremos que las clases sean más largas”

Lo que has expresado sobre el papel del entusiasmo y el descubrimiento vale también para el profesorado

**Izaskun Moyua
(Emakunde)**

Yo alertaría contra la comodidad. Creo que hay un problema de comodidad en todas las patas del ámbito educativo, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito del profesorado

El ensayo-error quizás para otras problemáticas menos complejas, menos dañinas que éstas con las que nos encontramos, podría valer, pero para enfrentar realmente los problemas de violencia contra las mujeres o de acosos en las escuelas, yo creo que es el momento de que realmente las personas que están ahí se capaciten, se formen, y que vayan con programas

manera además, porque los conflictos, en la cultura patriarcal en la que nos encontramos desde luego la escuela es un fiel reflejo, y es realmente el problema transversal por el que podemos entender todas las relaciones de dominación-sumisión. Es decir, yo creo que todos los esfuerzos, tanto a nivel de teoría como de práctica, debieran estar muy enfocados hacia ese problema.

Pero yo alertaría contra la comodidad. Creo que hay un problema de comodidad en todas las patas del ámbito educativo, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito del profesorado. Y yo creo que quien está realmente en situación de vulnerabilidad frente a esa especie de comodidad, de que nadie sepa lo que tiene que hacer, nadie sabe si le compete o no le compete esto, de solamente enseñar materia o tengo también que educar; las familias bastante tienen con trabajar, ahora madres y padres, fuera de casa, para llegar a casa y hacer los deberes a las 7 de la tarde con las criaturas. En fin, en esta confusión en la que nos encontramos creo que hay mucho de ese componente de comodidad, de no entender lo que en este momento nos estamos jugando al tener que reinventar esa nueva sociedad y reinventar esos nuevos modelos sociales y nuevas formas de establecer las relaciones entre las personas, de la que nadie puede salvarse y nadie puede decir "esto no es mío, y allá con lo que le corresponda a cada cual".

Y también me gustaría apuntar que para enseñar capacidades para relacionarse, y para enseñar, hay que saber. Y a mí esto me parece gravísimo, porque yo creo que no hay constancia o no hay suficiente concienciación de lo poco que sabemos. Es decir, me da mucho miedo pensar que tanto en el ámbito del profesorado como en el ámbito de las familias la gente va intentando cosas. No estamos en el momento de intentar; estamos en el momento de formarnos, de capacitarnos bien, porque existen los instrumentos, existen los mecanismos. Lo que pasa es que tenemos que querer ir hacia ellos, y, en el caso de que no hubiera los suficientes, desde luego pedirlos, porque en este momento estamos en disposición, creo, de proporcionar desde las administraciones los instrumentos conocidos. Porque a veces no hay mucho que inventar, porque las grandes sabias y los grandes sabios durante mucho tiempo lo han dejado escrito. Y ahí están los grandes libros en psicología, en psicología de las organizaciones, están los grandes libros en pedagogía, está todo el saber que está ya encima de la mesa, o mucha parte del saber, y que nos puede venir estupendamente a la hora de reinventar o recolocar o reconstruir esta nueva forma de ver, ¿no? Yo pienso que es importante que pensemos que el ensayo-error quizás para otras problemáticas menos complejas, menos agresivas y menos dañinas que éstas con las que nos encontramos, podría valer, pero para enfrentar realmente los problemas complejos de violencia contra las mu-

eres o de acosos en las escuelas, yo creo que es el momento de que realmente las personas que están ahí se capaciten, se formen, y que vayan con programas. Y yo sé, además, que es lo que están pidiendo, porque nosotras tenemos un ejemplo muy claro de elaboración conjunta de materiales para una edad poco tocada, la época de 10-12 años, donde no existen materiales, no se han elaborado materiales para trabajar en las aulas sobre detección de violencia contra las mujeres. Y yo creo que esto es fundamental y hay mucha capacitación. En este momento, en esta sociedad hay mucha capacitación como para llevar adelante este tipo de proyectos, este tipo de programas, y que la gente se suba a esos trenes, porque si no nos subimos a los trenes la intervención no va a existir. No podemos intervenir en el ámbito escolar por ensayo y error; vamos a ver qué pasa. Yo creo que eso sería muy grave en los momentos en los que nos encontramos, ¿no?

Nada más. Eskerrik asko.

Muchas gracias

Respecto a la primera parte de tu intervención, sobre la comodidad y la confusión, creo que está relacionado con la crisis que vivimos respecto a tres conceptos relacionados entre sí:

1. La crisis en el concepto de autoridad. Concepto que hay que asumir de una manera diferente, pero que hay que asumir. Y muchas veces, al no saber cómo, nadie ejerce la autoridad.
2. Una crisis en el sentido de la responsabilidad.
3. Y también en el sentido del esfuerzo, que tan ligado está a la responsabilidad.

Hay que redefinir esos conceptos y articularlos muy bien.

El tema de la prevención de la violencia de género desde la educación, que puede ser destacado como un ejemplo bastante claro de lo que suele pasar en la innovación educativa. ¿Qué es lo que se ha hecho? La tendencia de las distintas administraciones en un primer momento ha consistido, en buena parte, en elaborar materiales, que son necesarios, pero no suficientes. Deberíamos lograr que las innovaciones y los materiales, adecuadamente evaluados para comprobar que ayudan a lograr sus objetivos, fueran extendidos de forma generalizada y permanente a toda la población, capacitando adecuadamente a los y las profesionales que pudieran aplicarlos, como acabas de decir. Queda mucho por hacer para cumplir, en este sentido, lo que dice La Ley de Protección Integral contra la Violencia de Género respecto a la educación.

De forma más específica, deberíamos plantearnos que si hay mujeres que mueren como consecuencia de esta violencia con 16 años, es antes de dicha edad, en la ESO, cuando tienen que

*María José
Díaz-Aguado*

Frente a la comodidad y la confusión, redefinir y articular bien los conceptos de autoridad, responsabilidad y esfuerzo

En el tema de la prevención de la violencia de género deberíamos lograr que las innovaciones y los materiales, adecuadamente evaluados para comprobar que ayudan a lograr sus objetivos, fueran extendidos de forma generalizada y permanente a toda la población, capacitando adecuadamente a los y las profesionales

La escuela debería disponer de los medios y las capacidades necesarias para vacunar contra la violencia de género antes de los 16 años

haber trabajado específicamente este tema. Hay que incorporarlo en la escuela con la misma eficacia con la que se generalizada la aplicación de una vacuna para erradicar una enfermedad. La escuela debería disponer de los medios y las capacidades necesarias para vacunar contra la violencia de género antes de los 16 años, el final de la escolarización obligatoria, porque sabemos que se puede y que se debe hacer, pero no lo estamos haciendo.

¿Y cómo articular esto para que sea generalizado, universal, cualificado, sin riesgos, en todas las escuelas, todos los años, todo el alumnado? Creo que la vía más adecuada es que se inserte en los Planes de Mejora de la Convivencia, aprovechando la movilización que hay para su desarrollo. Para conseguirlo debemos articular mejor el trabajo de quien tiene la responsabilidad en el ámbito educativo con quien tiene la responsabilidad, y la sensibilidad, en igualdad y violencia de género. Entre estos dos ámbitos debería haber más cooperación. En algunos casos es excelente, y así se avanza más.

El ensayo y el error debería dar lugar a una nueva etapa que nos ayude a adaptar la escuela a los problemas y objetivos del siglo XXI

Comparto la opinión de que el ensayo y el error, relacionado generalmente con la urgencia con la que se han puesto en marcha determinadas medidas, debería dar lugar a una nueva etapa, en la que se siguieran las recomendaciones de programas fundamentados en investigación, planes integrales, formación del profesorado, figuras de autoridad cualificadas, evaluaciones sistemáticas, aplicación en toda la población y colaboración de las familias. Tenemos que entrar en esa nueva fase, que nos ayude a adaptar la escuela a los problemas y objetivos del siglo XXI.

Iñigo Lamarca
(Ararteko)

Bueno, pues si no hay más preguntas -que se podían estimular, pero llevamos ya tres horas aquí, y algunos once, en este palacio Euskalduna-, pongo fin a la sesión, no sin antes decir que este foro, que hemos organizado en dos partes en el día de hoy, pretende o tiene vocación de ser un foro permanente y un foro, cómo no, cooperativo, para que entre todos y todas construyamos la escuela del siglo XXI. Y no son palabras huecas, sino que es una invitación para que hagáis las aportaciones que creáis oportunas al Ararteko, que desde su posición institucional, lo he dicho ya esta mañana, está en condiciones de procesar las aportaciones, las informaciones y los diagnósticos que hacemos, para hacer llegar las recomendaciones correspondientes tanto al Parlamento Vasco, del que somos Alto Comisionado para la defensa de los Derechos Humanos, como también al Gobierno Vasco y al conjunto de la sociedad. Por tanto, insisto en esa invitación a que este foro tenga continuidad en una suerte de foro permanente, y que seamos activos en la construcción, -que me ha gustado muchísimo-, en la necesidad de construir la escuela del siglo XXI.

Eskerrik asko eta laster arte.

Muchísimas gracias. Ha sido un placer.

Educación para el Siglo XXI – Algunas reflexiones

(Aportación de Mireia Uranga recibida por correo algunos días después)

En total acuerdo con lo que repitió M^a José Díaz-Aguado en la charla que organizasteis el 24 de mayo, creo que tenemos que inventar una nueva escuela para el siglo XXI.

Estoy convencida de que muchos de los problemas de convivencia que padecemos actualmente tienen relación con una estructura educativa que necesita renovarse, y adecuarse mucho más a las formas de aprender y de sentir de nuestros niños/as y adolescentes. Creo también que, además de la estructura educativa, hay que transformar el rol del profesorado al que hay que ofrecerle nuevas perspectivas y recursos.

Tal y como trabajamos en el espacio escolar actualmente desperdiciamos muchísimo talento y energía (por no decir tiempo y dinero) tanto del alumnado como del profesorado.

Hay mucha gente en el mundo inventando nuevas formas de hacer que atienden más al desarrollo integral de la persona, desde aprendizajes significativos, promoviendo la investigación y la elaboración personal del conocimiento, la creatividad y la experiencia directa.

La mayoría de las propuestas que conozco en este sentido son muy elitistas y pocos niños-as tienen acceso a tales espacios.

Creo que uno de los retos que tenemos es investigar qué podemos aprender de estas nuevas propuestas (algunas de ellas llevan muchos años y no son ya experimentos) y ver cómo ir trasladando a la educación universal estos planteamientos suficientemente probados.

*María José
Díaz-Aguado*

Mireia Uranga

Estoy convencida de que muchos de los problemas de convivencia que padecemos tienen relación con una estructura educativa que necesita renovarse, y adecuarse mucho más a las formas de aprender y de sentir de nuestros niños/as y adolescentes

Creo que uno de los retos que tenemos es investigar qué podemos aprender de estas nuevas

propuestas (algunas de ellas llevan muchos años y no son ya experimentos) y ver cómo ir trasladando a la educación universal estos planteamientos suficientemente probados

También sería bueno que se creara un foro permanente de innovación educativa heterogéneo, como el que habéis organizado

Algunas pistas a seguir:

- Escuelas Waldorf.
- Escuelas Montessori.
- Sudbury Schools.
- Comunidades de aprendizaje.
- Educación Creadora.
- Metodología denominada "Complex Instruction" (Aprendizaje complejo).
- Constructivismo.
- Aprendizaje cooperativo.
- Programa SAT para educadores del Instituto de Psicología Gestalt.
- PNL. Programación Neurolingüística aplicada a la educación.
- Programas de inteligencia emocional y manejo de conflictos.
- Justicia restaurativa aplicada al marco educativo.
- Introducción de técnicas y espacios de relajación tanto para alumnado como para profesorado, padres-madres.

Estructuralmente, creo que hay que avanzar con la puesta en marcha y evaluación de experiencias piloto, dándole todos los recursos materiales y temporales necesarios a quienes quieran comprometerse.

También sería bueno que se creara un foro permanente de innovación educativa heterogéneo, como el que habéis organizado. En la medida en que se introduce profundidad temporal, se favorecen procesos de transformación.

En fin, creo que nuestros pequeños y jóvenes se merecen y necesitan una educación más viva y significativa de la que les estamos ofreciendo, y nuestro profesorado se merece y necesita trabajar en mejores condiciones, con mayor satisfacción y con mayor aprovechamiento de sus recursos personales y profesionales.

Además, los retos que nos plantea este mundo tan complejo que hemos creado, necesita de personas que además de reproducir contenidos en un examen sepan resolver problemas, comprometerse con la sociedad, con el medio ambiente, crear nuevas opciones y vivir de forma digna, pacífica y solidaria.



LA CONVIVENCIA Y LOS CONFLICTOS
EN EL ÁMBITO ESCOLAR

ESKOLAKO BIZIKIDETASUNA
ETA GATAZKAK

ISBN: 978-84-89776-25-8



9 788489 776258

ararteko

Herriaren Defendatzaila
Defensora del Pueblo

ararteko
Herriaren Defendatzaila
Defensora del Pueblo