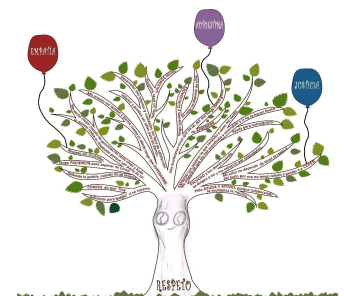




Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

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



CONVIVES

EN CONVIVENCIA, NOS FUNCIONA IV

CONVIVES

núm. 27

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Septiembre de 2019

COMITÉ CIENTÍFICO

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Josep Franco
Antonio Lobato
Cesc Notó
Vicenç Rul·lan
Eloísa Teijeira
Pedro M^a Uruñuela
Ricard Vila
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

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

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

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

En convivencia, nos funciona IV

Àngels Grado y Pedro M^a Uruñuela 3

ARTÍCULOS

1. Convivencia: ¿qué valores y cómo enseñarlos?
Josep M. Puig Rovira y Pedro M. Uruñuela Nájera 5

EXPERIENCIAS

1. Construir la convivencia a través del alumnado
CEIP Beato Simón de Rojas. Móstoles. Madrid 14
2. CEIP Verge de Lluc, convivencia, bienestar y aprendizaje: tres objetivos educativos
CEIP Verge del Lluc. Mallorca. 19
3. Eres sabi@, no dejes que te hechen. Dinámica para fomentar la socialización inclusiva desde el respeto, la prevención y la resolución de conflictos
CEIP Huerta de Santa Marina. Sevilla 24
4. Proyecto Armonía, 12 años mejorando la convivencia en Castilla y León.
IES Ramiro II. La Robla. León 30
5. Equipos de ayuda en extensión
José M^a Avilés Martínez y M^a Natividad Alonso Elvira. UVA-GEPEM Brasil 37
6. Círculos de diálogo: una propuesta de convivencia positiva en el CEIP Fernando de los Ríos
CEIP Fernando de los Ríos. Burjassot. Valencia. 42
7. Programa de convivencia en el IES Miralcamp: Aulas en pie de paz
IES Miralcamp. Vila-real 47
8. Mejora de la convivencia e inclusión en los centros mediante el uso de pictogramas
CEIP Raquel Camacho. A Coruña. 53
9. Tripulando a igualdad
CEIP María Pita. A Coruña. 57
10. ¡EL ApS “no plastifiques tu vida” nos ha funcionado!
IES Humanejos. Parla. Madrid 67
11. Enganxa’t
IES Malilla. Valencia. 76
12. Construir convivencia e inclusión educativa desde un proceso comunitario de barrio: la importancia de los relatos compartidos.
Barrio Polígono. Toledo 81
13. Programa de Intervención de Menores en situación de Riesgo
Ayuntamiento de Alcázar de San Juan. Toledo 91
14. Quien cura resfriados... evita pulmonías
IES Leonardo da Vinci e IES Sisla. Albacete 98

ENTREVISTA a...

Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona 106

LIBROS RECOMENDADOS 115

PRÓXIMO número 116

Participación en Convives 116

En convivencia, nos funciona IV

Pedro M^a Uruñuela Àngels Grado
Asociación Convives

Una vez más, y por cuarto año consecutivo, dedicamos el número de CONVIVES correspondiente al mes de septiembre a las buenas prácticas de convivencia, bajo el título NOS FUNCIONA. Son muchas las experiencias que hemos recibido y nos ha supuesto un verdadero esfuerzo seleccionar aquellas que considerábamos de mayor interés para nuestros lectores y lectoras.

Sin duda, el tema de la convivencia sigue suscitando la preocupación y, sobre todo, el interés por dar respuesta a diversas situaciones que tienen lugar en los centros educativos y dar, además, una respuesta positiva, lejos de los planteamientos punitivos y sancionadores que muchas veces predominan en los reglamentos y ordenación legal de las actividades de los centros.

Poco a poco se van acumulando experiencias contrastadas, que aportan certeza sobre cómo actuar para el desarrollo de la convivencia positiva. Así, entre las experiencias recogidas en el presente número, están presentes experiencias que podemos denominar “tradicionales”, basadas en la puesta en marcha de sistemas de mediación entre iguales o del desarrollo de programas de ayuda y de alumnado ayudante. Las experiencias del CEIP Beato Simón de Rojas, de Móstoles, o del CEIP Verge de Lluc, de Palma de Mallorca, pueden ser un buen ejemplo de ello, al igual que el sugerente trabajo del CEIP Huerta de Santa Marina, de Sevilla. Destacamos, también, en este apartado la experiencia del Proyecto ARMONÍA, del IES Ramiro II, de La Robla, que cuenta con una trayectoria de más de doce años y que actualmente presenta una renovación y un deseo de extensión a más centros y más personas. Experiencias de este tipo se extienden también fuera de nuestras fronteras, como muestra el profesor Avilés en su trabajo en Brasil para el desarrollo del programa de alumnado ayudante.

Llama la atención cómo algunas de estas experiencias se abren y se actualizan, dando cabida a nuevos enfoques que enriquecen y desarrollan los planteamientos iniciales de estas experiencias. Así, por ejemplo, la apertura desde la mediación a planteamientos de prácticas restaurativas, como hace el CEIP Fernando de los Ríos, de Burjassot, o la experiencia de Aulas en pie de paz, del IES Miralcamp, de Vila-Real.

Dos experiencias venidas de Galicia muestran, en primer lugar, la manera en que el propio edificio y su señalización con pictogramas pueden colaborar a la integración de todo el alumnado, como se describe en la experiencia del CEIP Raquel Camacho, de A Coruña. Igualmente, la preciosa experiencia “Tripulando a Igualdade” nos muestra cómo el trabajo por la igualdad de género puede empezar a trabajarse desde la etapa infantil y cómo, desde este nivel, puede extenderse al resto de grupos del colegio.

Hemos querido, también, prestar especial interés a experiencias que suponían una clara apertura al entorno y, a la vez, la incorporación de otras instituciones al trabajo de la convivencia en los centros. De la primera aportación recogemos una amplia y magnífica experiencia, “No plastifiques tu vida”, llevada a cabo en el IES Humanejos, de Parla, experiencia muy sugerente y fácilmente replicable con las adaptaciones correspondientes. También resulta de gran interés la experiencia “Enganxa’t”, del IES Malilla de Valencia.

Tres experiencias completan este apartado. En primer lugar, la experiencia del barrio del Polígono, de Toledo, que muestra un programa integral llevado a cabo por diversas instituciones y en el que participan los centros educativos del barrio, de gran interés por su ambición y planteamiento. En segundo lugar, los programas del Ayuntamiento de Alcázar de San Juan para la prevención del absentismo y la recuperación del alumnado que ha abandonado, en colaboración con los centros de la localidad. Y, por último, con un título sugerente, el programa del IES Leonardo da Vinci, de Albacete, planteado por el educador social, que busca también prevenir el abandono actuando tempranamente sobre el alumnado en situación de riesgo y reforzando sus vínculos con el centro educativo.

La revista se inicia con un artículo de reflexión acerca de la educación en valores y la convivencia, mostrando las múltiples coincidencias entre ambas y señalando, también, los campos en los que se puede incidir y concretar la educación en los valores de la convivencia. Completa el número la entrevista al profesor Miquel Martínez, especialista en formación del profesorado, y la recensión bibliográfica.

Esperamos, y deseamos, que el presente número dedicado a las buenas prácticas en el trabajo de la convivencia sea de utilidad a todos los compañeros y compañeras que buscan ideas y alternativas para su acción educativa. Y aprovechamos para desearos, a todos y a todas, un buen curso 2019-2020, en el que la convivencia siga ocupando y reforzando el lugar que le corresponde en la educación del alumnado.

Ángels Grado y Pedro M^a Uruñuela

Convivencia: ¿qué valores y cómo enseñarlos?

Josep M^a Puig Rovira y Pedro M^a Uruñuela Nájera



Josep M^a Puig Rovira es catedrático de Teoría de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Ha desarrollado proyectos de investigación y docencia sobre educación moral y educación en valores y elaborado materiales de Educación en Valores y la ciudadanía para educación primaria y secundaria.

Contacto: joseppuig@ub.edu



Pedro M^a Uruñuela Nájera catedrático de Bachillerato e inspector de Educación. A nivel nacional fue subdirector general de la Alta Inspección del Ministerio de Educación y, entre 2004 y 2008, responsable del Plan Estatal de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación. Ponente y participante en actividades de formación del profesorado, es especialista en la convivencia en los centros. Presidente Honorífico de Convives.

Contacto: urunajp@telefonica.net

Resumen

En este escrito partimos del supuesto que la educación para la convivencia y la educación en valores son casi sinónimas. De modo que podremos intentar dar respuesta a las dos preguntas fundamentales que vamos a proponer a continuación con la ayuda de la tradición propia de la educación para la convivencia y de la tradición de la educación en valores. Dos puntos de vista que convergen en un mismo tipo de retos y en un modo de enfrentarse a ellos muy parecido. Pero vayamos a las preguntas que deseamos plantearnos: la primera, qué valores debemos activar cuando queremos educar para la convivencia y, la segunda, cómo deben actuar los equipos docentes para trabajar con su alumnado tales valores en el día a día de los centros. Para responderlas, además de lo que nos aportan ambas tradiciones, contamos con otra ayuda inestimable, nos referimos a lo que nos ofrece el núcleo de este número de la revista *Convives*: un conjunto variado de experiencias de trabajo para la convivencia que han funcionado bien. Lo que de ellas puede aprenderse es mucho y, en parte, intentaremos que se vea reflejado en las siguientes páginas.

Palabras clave

Convivencia, educación en valores,

Convivencia y valores

Antes de centrarnos a los interrogantes, dos palabras sobre la primera suposición: la educación para la convivencia y la educación en valores son casi sinónimos. Pensamos que promover la convivencia en los centros educativos es una preocupación que siempre moviliza valores. Y, si lo miramos desde el otro punto de vista, educar en valores es fomentar la convivencia entre personas y colectivos diferentes; es la búsqueda de una manera de vivir bien juntos.

Si la educación para la convivencia se toma en un sentido positivo, propone acciones muy semejantes a las que impulsa la educación en valores. Es cierto que la convivencia también puede plantearse de manera reactiva y, en este caso, no es que falten valores, sino que se destacan aquellos vinculados al poder de los docentes y a su capacidad para mantener la disciplina. Nos encontraríamos ante una educación en valores heterónoma que no deseamos defender.

Si la convivencia se reduce a dar respuesta a las conductas disruptivas de determinados alumnos y alumnas, la tarea educativa se limitará a reforzar el poder del profesorado, incrementar su capacidad sancionadora y endurecer las normas para controlar las situaciones de indisciplina. Es un modelo de educación para la convivencia que tan solo busca el control del alumnado disruptivo, olvida los factores personales y sociales que influyen en la convivencia y no se plantea mejorar la docencia para incrementar la motivación y el significado del trabajo en el aula. En síntesis, el modelo reactivo se basa en la presión externa para impedir las conductas disonantes.

Por el contrario, tanto la educación para la convivencia como la educación en valores pretenden que los jóvenes vivan juntos y bien por convicción y no por imposición. Que convivan convencidos que es lo mejor y que convivan dominando algunos hábitos necesarios de relación con los iguales y los adultos. Que convivan desde la autonomía personal y no desde la imposición heterónoma.

Tanto la educación para la convivencia como la educación en valores pretenden que los jóvenes vivan juntos y bien por convicción y no por imposición.

Decíamos que la educación para la convivencia y la educación en valores son casi sinónimos porque ambas pretenden que el alumnado sea capaz de vivir bien junto a los iguales y con los adultos, y sean capaces de convivir porque así lo desean y porque saben cómo conducirse a sí mismos para lograrlo. Convivir ha de ser un objetivo que cada persona se autoimpone a sí misma.

Obstáculos a la convivencia

La escuela siempre ha sido una magnífica oportunidad para aprender a convivir. Juntar varios escolares en un mismo espacio durante una buena cantidad de tiempo y poner a su cargo una persona adulta es una situación inigualable para aprender a convivir. Desde su inicio la escuela ofrece estas condiciones y, por lo tanto, es un buen espacio de aprendizaje de la relación. Pero aprender significa pasar del no saber al saber, y lo mismo ocurre en el caso de la convivencia. Para aprender a convivir hace falta pasar por numerosas situaciones de conflicto. No se nace sabiendo convivir, a convivir se aprende. Por todo ello la escuela se ha preocupado desde sus orígenes por la convivencia.

Lo cierto es que al principio las personas adultas no sabían cómo conseguir un clima de convivencia y trabajo. La pintura nos ofrece ejemplos elocuentes del desconcierto e incapacidad que durante mucho tiempo reinó en las aulas escolares. Luego, las prácticas que hoy denominamos *pedagogía tradicional* fueron la respuesta a esta situación de desbarajuste e impusieron una educación autoritaria y punitiva. La disciplina se convirtió en el modo de conseguir una convivencia ficticia. En su obra *Vigilar y castigar*, Foucault describe los procesos de normalización del cuerpo, del gesto, de la palabra, del tiempo y del trabajo de los escolares. Una pedagogía de la vigilancia preventiva y de la micro penalidad pensada para evitar cualquier falta de disciplina e imponer el orden. Una falsa convivencia impuesta por las y los docentes. Mucho después, con la lenta llegada de los criterios de la *escuela activa*, la convivencia se convirtió en un objetivo positivo, que ya no tenía como primera intención mantener la disciplina, sino adquirir competencias para vivir juntos. Se trata de conseguir que las y los escolares alcancen formas de relación y de vida en común valiosas, y que lo hagan a partir de su propio convencimiento y de la adquisición de hábitos

personales que permitan mantener una buena convivencia. Conseguir, por lo tanto, formas de convivencia basadas en la autonomía de los escolares, como reza una de las obras representativas de Ferriere. Se había iniciado el camino hacia lo que hoy llamamos convivencia en positivo.

Con la escuela activa, la convivencia se convirtió en un objetivo positivo, que ya no tenía como primera intención mantener la disciplina, sino adquirir competencias para vivir juntos

Sin embargo, hace unos años que se ha impuesto, primero en el mundo económico y luego un poco por todas partes, una ideología economicista que defiende valores muy poco coherentes con los propios de la convivencia. Un modo de ver el mundo basado en el individualismo, que persigue insaciablemente su propio interés, aunque para ello deba competir con los iguales en busca del máximo beneficio, que en el caso de la economía decidirá el mercado. Un conjunto de valores alejados de los que se necesitan para alcanzar una buena convivencia. Estos valores aparecen en la esfera económica, pero luego se transfieren a otros ámbitos de la vida, aunque poco tengan que ver con la economía. La educación es uno de esos espacios afectados por la antropología neoliberal. La búsqueda individual y competitiva del éxito se introduce en el mundo escolar, incluso contra de la voluntad del profesorado, y tiñe las relaciones y las formas de convivencia entre iguales y con las personas adultas. En la actualidad estos valores, con una muy notable presencia en la sociedad, socavan también el mundo escolar y contribuyen a aumentar los problemas de bullying, acoso, maltrato, violencia de género y disrupción en el aula. No podemos atribuir toda la responsabilidad de estos problemas de convivencia a la ideología economicista y competitiva, pero probablemente sí sea acertado considerarla como un serio agravante a la dificultad actual por conseguir que los centros educativos sean espacios de convivencia y las relaciones interpersonales experiencias de apoyo mutuo.

Valores para la convivencia

¿Qué valores nos permiten fundamentar la convivencia? ¿Qué valores han de activarse para que en un centro educativo se cree un clima de convivencia

que impregne a su alumnado? Y, por otra parte, ¿qué valores pueden ayudarnos a revertir el predominio del individualismo y la competitividad que tanto ha perjudicado la convivencia escolar? Nuestra tarea en lo que sigue será establecer los núcleos de valor que contribuyen a crear las condiciones idóneas para que en los centros impere una atmósfera de convivencia que impregne el modo de ser y de relacionarse de su alumnado.

Establecer una situación de convivencia en positivo no es tarea de un solo valor o núcleo de valores, para lograrlo se requiere el concurso de diferentes valores complementarios, que presentamos a continuación. En primer lugar, la convivencia necesita activar los valores que permiten *ser en común*; es decir, que ayudan a establecer relaciones constructivas entre individuos diferentes. Consideramos, en segundo lugar, que para lograr una situación de convivencia se precisa también que los implicados sean capaces de *pensar y actuar juntos*; es decir, que logren responder a los retos que les afectan con proyectos colectivos. Finalmente, para que la convivencia no sea el resultado de una imposición externa, se requiere el respeto de los valores que dan forma a la autonomía personal; es decir, que permitan *ser uno mismo con y para los demás*. La articulación de esos tres núcleos de valor crea unas condiciones formativas idóneas para el aprendizaje de la convivencia. Veamos con algo más de detalle en qué consiste cada uno de esos núcleos.

La convivencia necesita activar los valores que permiten ser en común, pensar y actuar juntos y ser uno mismo con y para los demás.

1. Ser en común.

Oponiéndose a las relaciones interpersonales basadas en la cosificación y la exclusión, que tratan a las personas como objetos que pueden ser usados en beneficio propio y despreciados en cualquier momento, el *ser en común* promueve relaciones de reconocimiento mutuo, que tratan a cada ser humano como un fin en sí mismo y que no lo excluyen del ámbito de la vida compartida. Estas actitudes de desconsideración y deshumanización para con los demás podemos detectarlas en los centros educativos en las conductas de desprecio, violencia y competitividad, que se esfuerza por remediar la educación para la convivencia.

La construcción del *ser en común* destaca la imposibilidad de ser en soledad y la necesidad de establecer vínculos que impulsen las formas de relación positiva entre personas. De modo más preciso, nos referimos a la creación de relaciones de reconocimiento basadas en el cuidado, el diálogo y la cooperación. La convivencia como vida en común se construye movilizándolo el afecto que se expresa en el cuidado o solicitud por las necesidades de los demás. Una actitud que desemboca en relaciones de amor y amistad. La convivencia requiere además ser capaz de aducir razones y escuchar los puntos de vista ajenos; es decir, estar dispuesto a implicarse en un esfuerzo por dialogar que acerque a la justicia y a la mutua comprensión. Por último, la convivencia solicita la cooperación interpersonal que se expresa en las actitudes de ayuda mutua y altruismo y que proporciona a cada implicado mejores opciones de vida. Por todo ello, convivir supone educar en los valores y las virtudes necesarios para cuidar, dialogar y cooperar.

II. Pensar y actuar juntos.

La convivencia y el *ser en común* no se logran únicamente activando las virtudes de una buena relación interpersonal –cuidado, diálogo y cooperación–, sino que para alcanzar una situación de convivencia positiva es necesario ser capaz de reaccionar conjuntamente ante los retos que presenta la realidad y hacerlo impulsando proyectos colectivos.

El *pensar y actuar juntos* se opone al individualismo que únicamente contempla el interés privado y a la competitividad que promueve la lucha por alcanzar el máximo éxito posible con independencia de lo que pueda ocurrir al resto de implicados. En oposición a estos valores, la convivencia requiere virtudes que faciliten la unión en torno a proyectos que busquen incrementar el bien común. No es fácil convivir cuando cada participante vela por su propio interés sin buscar acuerdos que permitan impulsar proyectos compartidos. Cuando en un centro educativo no se vive la experiencia del esfuerzo conjunto en beneficio de la comunidad, la convivencia se debilita. Cuando el grupo clase pierde la convicción que todo el colectivo de chicos y chicas debe progresar a la vez sin dejar a nadie en la cuneta, está entrando en zona de riesgo para la convivencia. Lo mismo ocurre cuando el alumnado nunca vive la experiencia de unirse para trabajar en beneficio de la comunidad. Empezar un proyecto

colectivo pensado para paliar una necesidad social es también una fórmula que mejora la convivencia escolar.

Pensar y actuar juntos designa la acción concertada de varios individuos diferentes que se enfrentan a un reto compartido y para lograrlo acuerdan llevar a cabo un proyecto colectivo que permita optimizar el bienestar de la comunidad. Por tanto, supone activar valores como la observación crítica, el compromiso y la implicación, el esfuerzo para estudiar los hechos y deliberar sobre las soluciones, la capacidad para acordar un proyecto de acción y la voluntad de actuar colectivamente para realizarlo y, finalmente, la disposición a la autocritica y la evaluación de los resultados. Un conjunto de virtudes relativas al pensar y actuar que se deben activar junto con el resto de implicados en la situación. *Pensar y actuar juntos* contribuye al bien común y favorece la convivencia positiva entre los implicados.

III. Ser uno mismo con y para los demás.

Nada de lo afirmado hasta ahora tendría sentido si fuese a costa de la libertad y la autonomía de las personas implicadas. La convivencia requiere que las virtudes que se movilizan en el *ser en común* y en el *pensar y actuar juntos* se activen con pleno convencimiento y motivación personal. En caso contrario estaríamos ante una situación de convivencia heterónoma que se aleja de nuestra propuesta de educación en valores y de formación para la convivencia en positivo. Imponer la convivencia es perjudicarla y quizás negarla. Sin autonomía se erosiona la convivencia y se diluye lo común.

Sin embargo, no se trata de quedar encerrados en una situación de libertad individual, que acabará por convertirse en egoísmo privado incapaz de armonizar con la búsqueda conjunta del bien común. *Ser un mismo* entendido como libertad y creatividad personal no se alcanza realmente si no es *con y para los demás*; es decir, si no se reconoce que la propia realización requiere de la realización de todos los demás miembros de la comunidad y de la comunidad como conjunto. La autonomía no es posible si no es *con los demás y para los demás*. La tarea es enriquecer la iniciativa, la identidad y la libertad de cada miembro de la comunidad y, a la vez, lograr la construcción democrática de la voluntad colectiva y la búsqueda del bien común. Conseguir simultáneamente estas dos

finalidades es condición necesaria para alcanzar avances en cada una de ellas: ni la autonomía ni el bien común se pueden lograr sin el concurso del otro polo.

En un sentido parecido, la convivencia en los centros escolares debe dejar atrás tanto el autoritarismo como el *laissez faire* individualista para conseguir, tal como indica el título de este apartado, *ser uno mismo*, y lograrlo *con* la ayuda de los demás y *para* beneficio propio y de la comunidad.

En síntesis, la convivencia en positivo supone activar los valores que permiten llegar a ser en común, los que impulsar el pensar y actuar juntos y los que favorecen la autonomía con y para los demás. Desarrollar estos núcleos de valor con la ayuda de las prácticas educativas creará las condiciones de la convivencia.

Aprender a convivir

Suponiendo que el horizonte de valores que hemos presentado sea apropiado para promover la convivencia en los centros y su aprendizaje por parte del alumnado, nos falta responder a la segunda pregunta que nos hacíamos al inicio de este escrito: ¿cómo se crea un clima de convivencia en los centros?, ¿cómo se promueve la adquisición de los valores que predisponen a la convivencia? Saber qué valores fundamentan la convivencia no responde a la pregunta sobre el modo cómo se deben transmitir. Sabemos dónde queremos llegar, pero nos hace falta establecer los medios que nos han de permitir acercarnos a nuestro objetivo. Una tarea propiamente educativa que intentaremos esbozar en este apartado, y que el resto de artículos de la revista ejemplifica de manera muy acertada.

Para desarrollar una propuesta educativa, creemos que han de tratarse cuatro temas básicos: I) ¿Cuál es la unidad de aprendizaje que proponemos al alumnado para que adquiera los valores y las competencias necesarias para convivir?; II) ¿Cómo se aprende a convivir en el interior de las unidades de aprendizaje?; III) ¿Qué espacios de aprendizaje se deben considerar en un centro educativo para ofrecer una formación para la convivencia completa? y IV) ¿Cuál es el papel que deben desempeñar los educadores y las educadoras al formar para la convivencia?

I. Las prácticas (o actividades) educativas son unidades de aprendizaje que permiten al alumnado adquirir los valores y las competencias necesarias para convivir.

La vida escolar está compuesta de múltiples prácticas más o menos conscientes, intencionales, bien diseñadas, bien aplicadas y, en definitiva, más o menos educativas. ¿Qué es una práctica educativa? Una práctica educativa es un curso previsto de pasos o tareas que buscan alcanzar un objetivo formativo deseable y que al hacerlo encarnan valores e invitan a los participantes a apropiárselos y convertirlos en conductas virtuosas (competencias y hábitos con sentido). Es decir, una práctica –algo que todos los educadores y educadoras conocemos bien– es una actividad formativa que persigue objetivos, cristaliza valores y enseña a los participantes (el alumnado) a vivirlos y darles sentido.

Una práctica es una actividad formativa que persigue objetivos, cristaliza valores y enseña a los participantes (el alumnado) a vivirlos y darles sentido.

Cuando realizamos una asamblea de clase aplicamos un conjunto de protocolos bien establecidos por los educadores y educadoras que nos han precedido, pasos pensados para alcanzar diferentes objetivos, como por ejemplo la organización de actividades o la regulación de conflictos; además una asamblea bien realizada expresa valores como la empatía, la búsqueda de acuerdos o la escucha mutua, entre otros, y esos valores son aplicados, vividos y aprendidos por el alumnado que participa regularmente en las asambleas de clase. Algo parecido ocurre con otras muchas prácticas como el trabajo por proyectos, las sesiones de laboratorio, los cargos de la clase y así hasta un infinito imposible de enumerar.

Las prácticas son las propuestas que los educadores y educadoras ofrecemos al alumnado para que aprendan contenidos, competencias y valores. Si su diseño es bueno y se aplican de modo correcto, los resultados educativos naturalmente también serán superiores. Las mejores prácticas proponen tareas más exigentes, favorecen la participación del alumnado y facilitan espacios para que los y las docentes tengan

oportunidad de ofrecer ayudas formativas sin caer en largas exposiciones verbalistas. Por tanto, está clara que la tarea educativa es proponer al alumnado buenas prácticas formativas.

II. En una práctica se aprende al participar en la realización de una tarea formativa junto con iguales y contando con la ayuda de una persona adulta.

La metáfora del taller muestra acertadamente cómo un conjunto de aprendices, con la ayuda de una persona adulta, participan en la realización de una tarea que persigue objetivos y que facilita la adquisición de destrezas y valores. La clave está en crear una situación en la que desde el primer momento se aprende participando realmente en una tarea exigente y con sentido. Asimismo, al participar junto a otros aprendices se consiguen varias ventajas formativas: desde hacer posible la ayuda mutua hasta proporcionar una experiencia de trabajo en grupo. Por último, la contribución de la persona adulta, que domina los saberes necesarios para realizar correctamente la tarea prevista, consistirá en ofrecer diferentes formas de apoyo: dando indicaciones prácticas, ayudando a realizar cada uno de los pasos, explicando todo cuanto se debe saber para realizar la actividad prevista, dándole sentido social, corrigiendo y valorando la realización de los aprendices y, sin lugar a duda, implementando otras formas de conducción que permiten profundizar y mejorar los aprendizajes que ofrecería el simple ejercicio práctico.

Algo parecido ocurre en los entrenamientos deportivos. Cuando alguien se inicia en la práctica de un deporte no domina ningún fundamento técnico, pero lo puede adquirir lentamente, a base de repetición y con la ayuda de las indicaciones del entrenador. Los aprendices de deportistas a medida que entrenan van adquiriendo mayor soltura: jugaran mejores partidos, serán un mejor equipo y cada jugador adquirirá y perfeccionará sus propias competencias deportivas. Eso es lo que ocurre en el deporte y también en el aprendizaje de valores y virtudes en el interior de las prácticas educativas.

Si volvemos a nuestro ejemplo anterior, podemos ver que el alumnado que participa en una asamblea de clase aprende participando repetidamente en sesiones de deliberación. Al principio haciéndolo de modo muy precario, pero lentamente irá adquiriendo mayor

soltura. En cada reunión se plantean tareas reales – como, por ejemplo, resolver un conflicto, valorar el funcionamiento del grupo, organizar una fiesta– que irán aprendiendo a resolver de un modo cada vez mejor. La ayuda de los docentes permitirá optimizar cada una de las competencias que intervienen en la realización correcta de una sesión de asamblea. Como todos los aprendizajes importantes, no se logra en un día y a menudo se producen recaídas, en especial cuando lo que se discute está atravesado por factores emocionales potentes. Pero esta es precisamente la tarea de los y las docentes, conseguir que cada dificultad se convierta en un motivo de nuevos y mejores aprendizajes. Finalmente, las asambleas son útiles para crear un clima de convivencia en los centros, pero también son un magnífico entrenamiento para que los participantes adquieran las competencias personales que les harán mejores al dialogar, al escuchar, al proponer soluciones y al activar una larga lista de virtudes personales. Así se crea un clima de convivencia y así se educa para la convivencia.

III. Para ofrecer una formación para la convivencia completa, los centros educativos programan prácticas de calidad en los siguientes espacios de aprendizaje: en la relación interpersonal, el trabajo en el aula, el clima de centro y el compromiso con la comunidad.

La elección de las prácticas por parte de un centro educativo no se decide de modo aleatorio, sino que su implementación tienen que ver con la voluntad de ocupar los diferentes espacios de aprendizaje, ofrecer en ellos experiencias relacionadas con los valores propuestos y aplicar prácticas con una calidad pedagógica contrastada. Se acostumbran a señalar cuatro espacios de aprendizaje donde implementar las prácticas que facilitan la adquisición de los valores de la convivencia.

El primer espacio es el de la relación interpersonal que, aunque se refiere a la relación con los docentes y con los iguales, aquí solo nos ocuparemos de la relación con los últimos, dado que ya hemos hablado de la relación con los adultos y todavía lo haremos una vez más. La relación con los iguales es un espacio idóneo para ofrecer al alumnado la oportunidad de vivir experiencias de cuidado de los demás, algo esencial en la construcción de la convivencia. Se puede lograr, por

ejemplo, implementando prácticas de ayuda entre iguales.

El segundo espacio, el del trabajo en el aula permite infinidad de aprendizajes, pero aquí destacaremos el diálogo, por ser una competencia esencial en la construcción de la convivencia. Para facilitar el aprendizaje del diálogo, además de las asambleas de clase que ya hemos comentado, son especialmente apropiados los ejercicios de debate que deben ocupar la mayor parte de las sesiones de una materia tan maltratada como la Educación para la Ciudadanía, en la que chicos y chicas que quizás no comparten las mismas ideas deben dialogar sobre temas personal y socialmente relevantes. Pero estos son únicamente dos ejemplos de las muchas prácticas escolares que incorporan el diálogo.

El tercer espacio, el del clima del centro, permite vivir experiencias relacionadas con diferentes valores, pero de nuevo optaremos y en este caso lo haremos en favor del valor de la cooperación, otro de los puntales de la educación para la convivencia. Un valor que cristaliza en todas aquellas prácticas que invitan a aportar algo en favor de la mejora del clima del centro. Son buenas prácticas el sistema de representación y delegados, la mediación de conflictos o las comisiones de prevención de la violencia de género.

Finalmente, el cuarto espacio es el compromiso con la comunidad o acción directa del alumnado en su entorno para realizar un servicio útil que mejore alguna necesidad de la comunidad. Es una oportunidad para activar el núcleo de valores que antes hemos denominado como *pensar y actuar juntos*. La metodología del aprendizaje servicio es una práctica formativa muy flexible y que invita al alumnado a implicarse en un proyecto que requiere aprender contenidos académicos y vitales, pero que de ningún modo olvida el compromiso de realizar un servicio que beneficie a la comunidad.

Se acostumbran a señalar cuatro espacios de aprendizaje donde implementar las prácticas que facilitan la adquisición de los valores de la convivencia: la relación interpersonal, el aula acción, el centro y la acción directa del alumnado en su entorno.

La suma de las experiencias formativas que se pueden ofrecer en estos cuatro espacios de aprendizaje ofrecerán una completa educación en valores y para la convivencia.

IV. Al formar para la convivencia, los educadores y las educadoras han de establecer una relación de mutuo reconocimiento con su alumnado, además de ayudarlos durante su participación en las prácticas formativas.

En los anteriores apartados hemos visto de manera tangencial que los equipos docentes han de proponer un conjunto de prácticas que abarque los diferentes espacios de aprendizaje de un centro, han de diseñar con cuidado pedagógico cada una de las prácticas que se programan y, finalmente, en el momento de su puesta en marcha, deben dinamizar la actividad y dar a su alumnado toda la ayuda que convenga para lograr un aprendizaje exitoso. Un aspecto de la docencia muy importante, pero insuficiente si queremos lograr una óptima educación en valores y para la convivencia. No es posible lograrla si entre los docentes y su alumnado no se establece una corriente de reconocimiento recíproco que permita influir sin presión y mostrarse receptivo conservando la propia mirada. Un lazo de reconocimiento que se teje a partir de la confianza, el afecto y la voluntad de ayudar de los adultos hacia los jóvenes, y luego con el respeto de los jóvenes hacia el esfuerzo de sus formadores. Cuando se da esta doble circulación de afectos, se crea un lazo de reconocimiento que es condición esencial de la educación en valores y la convivencia. Quizás se pueden enseñar y aprender conocimientos desde la indiferencia, pero no es posible ni enseñar ni aprender valores si entre ambos protagonistas de la relación educativa hay desinterés.

Durante recorrido que hemos expuesto en este escrito, hemos hablado de la relación entre educación en valores y educación para la convivencia, de los obstáculos a la convivencia, de los valores que la fundamentan y, en último lugar, de cómo enseñar a convivir. Ahora queda todavía un aspecto por cubrir: me refiero a la capacidad creativa de los y las docentes para idear buenas prácticas formativas e implementarlas. Esto es lo que recoge el resto de este número de *Convives*, un elenco de prácticas que han

funcionado con éxito, narradas por sus impulsores/ras y a punto para que los lectores nos inspiremos en ellas y podamos adoptarlas a nuestra realidad.

Una optima educación en valores y para la convivencia solo es posible lograrla si entre los docentes y su alumnado se establece una corriente de reconocimiento recíproco que permita influir sin presión y mostrarse receptivo conservando la propia mirada.

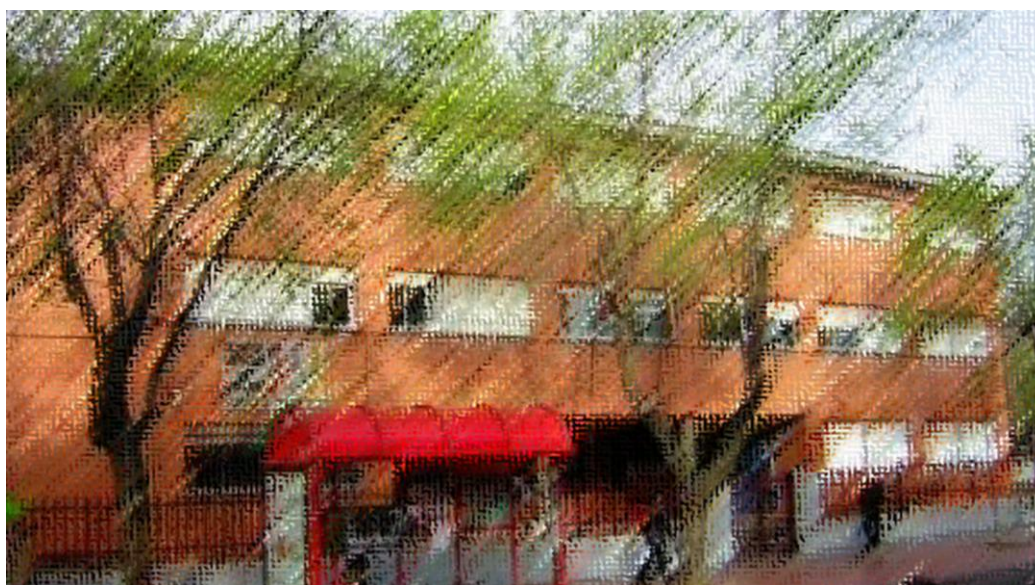
Bibliografía

- Cole, M. (1996): *Psicología cultural*. Madrid, Morata.
- De la Cerda, M. (2013): *Por una pedagogía de la ayuda entre iguales. Reflexione y prácticas*. Barcelona, Graó.
- Ferrière, A. (1997): *La autonomia dels escolars*. Barcelona, Eumo.
- Foucault, M. (1986): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Garcés, M. (2013): *Un mundo común*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Laval, C. (2004): *La escuela no es una empresa. Ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona, Paidós.
- Martin, X.; Puig, J.; Padrós, M.; Rubio, L. y Trilla, J. (2003): *Tutoría*. Madrid, Alianza Editorial.
- Puig, J.; Martín, X.; Escardibul, S. y Novella, A. (2000): *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona, Graó.
- Puig, J. (2003): *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.
- Puig, J. (Coord.) (2009): *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.
- Puig, J. (Edit.); Domenech, I.; Gijón, M.; Martín, X.; Rubio, L. y Trilla, J. (2012): *Cultura moral y educación*. Barcelona, Graó.
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- Stengers, I. (2017): *En tiempo de catástrofes. Cómo sobrevivir a la barbarie que viene*. Barcelona, NED Ediciones.
- Trilla, J. (2002): *La aborrecida escuela*. Barcelona, Laertes.
- Uruñuela, P. (2016): *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid, Narcea.
- Uruñuela, P. (2018): *Aprender a convivir desde el centro educativo*. Barcelona, Octaedro.
- Uruñuela, P. (2019): *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase*. Madrid, Narcea.

Experiencias

Experiencia 1. **Construir la convivencia a través del alumnado**

Ana Belén Gámez Román
CEIP Beato Simón de Rojas, Móstoles. Madrid



Resumen

Partiendo de la diversidad del alumnado y de situaciones detectadas de acoso, se pone en marcha un programa de alumnado ayudante: se hace la información necesaria, se selecciona al alumnado, se lleva a cabo la formación y empieza la actuación, corrigiendo y modificando aquello que no había funcionado en el año anterior.

Palabras clave

Acoso, alumnado-ayudante, acompañamiento, prevención, convivencia

Introducción

Para comenzar, lo primero que tenemos que conocer es el entorno en el que nos movemos. Nuestro cole, tiene unas características muy especiales. Tenemos alrededor de 600 alumnos y alumnas de 30 nacionalidades diferentes y aunque esto parezca a priori que es un problema para la convivencia no es así. Estamos ubicados en el centro de una ciudad cercana a

Madrid en la que la población ha cambiado sustancialmente. Por un lado solo queda gente mayor que lleva viviendo en la zona toda su vida y por otro muchísima población de origen inmigrante, ya que las viviendas no reúnen muchas veces buenas condiciones (sin calefacción, pisos altos sin ascensor, ...) pero son grandes y económicos para su alquiler y hay muchas familias que no se conocen entre ellos y comparten estos alquileres.

Además hay que decir que todos los meses del curso tenemos alrededor de 7 u 8 matrículas nuevas. Suelen ser alumnos y alumnas que han pasado por varios centros porque la familia va en busca de mejorar sus condiciones de trabajo y vivienda, o vienen de otros países como turistas y se quedan en España donde las condiciones son mejores que en su país de procedencia, aquí al menos tienen cubiertas necesidades básicas como alimentación, vivienda, escuela y sanidad.

Las condiciones en las que se incorporan este nuevo alumnado que ha dejado a sus familiares, amistades y todo lo que conocen atrás o que han pasado por varios centros (a veces hasta tres antes de llegar al nuestro), no son las más ideales evidentemente. Llegan enfadados, realmente enfadados con todo y con todos. Muchas veces ésto puede llegar a romper el equilibrio de una clase.

A todo ello le sumamos, que en el curso 2015-2016 hubo una campaña brutal contra el ACOSO ESCOLAR, todo lo que nos llegaba de la administración eran temas de acoso y como prevenirlos, había una página con protocolos, los medios de comunicación se hicieron los dueños del tema y consiguieron hacer un circo de tres pistas sobre este tema.

Llego un momento que “TODO” era “ACOSO”. Como un alumno peleara en la misma semana con otro en el patio, ya teníamos a la madre en dirección diciendo que su hijo estaba siendo acosado y que no hacíamos nada para evitarlo. Esto se estuvo repitiendo con mucha frecuencia a lo largo del curso en el que todos los días se escuchaba este tema en los medios de comunicación.

En algunos casos, ni siquiera nos informaban al Equipo Directivo, ni al profesorado. Recuerdo una vez que llego un Policía Nacional de la brigada secreta y nos pidió, tras enseñarnos la placa, información sobre una menor porque estaba acosando a otra menor en el colegio y la familia lo había denunciado. Las dos menores en cuestión tenían 4 años. Evidentemente no le dimos nada, ya que no traía ninguna orden y ni el mismo daba crédito a lo que nos estaba pidiendo. La familia además, lanzo en algunos foros de internet todo lo que estaba pasando según ellos lo veían y claro la gente en los foros la animaban a esperar a la otra niña en la puerta del colegio para darle una paliza (una niña de 4 años), a hacer lo mismo con los profesores, en fin que casi nos da algo.

Creo que esto fue lo que nos hizo plantearnos ***cómo podíamos atajar estos problemas e intentar resolver este tipo de conflictos sin que la sangre llegara al río***

Bueno esto y las palabras de Francisco Galván, nuestro inspector, que nos propuso iniciar un programa piloto de mediación.

Análisis de la situación de la convivencia en el centro

Para iniciar todo esto, teníamos que saber si realmente teníamos algún problema dentro de las aulas o a nivel de centro que se no estuviera pasando por alto. Para ello contamos desde el principio con la ayuda infinita del EOEP, sin el cual todo ello habría sido imposible.

La idea era empezar con el test SOCIOESCUELA ya que era fácil, ya estaba estudiado, daba resultados claros y concretos y era la mejor manera para comenzar a estudiar la realidad en cuanto a la convivencia de nuestro cole.

Enseguida surgieron los problemas, por un lado nos parecía inviable para los cursos más bajos (me refiero a 1º y 2º), ya que tienen dificultad con la lectoescritura para entender SOCIOESCUELA y además hay alumnos con desconocimiento del idioma (estos chicos no tienen derecho a ir al aula de compensatoria ni tampoco hay aula de enlace. Son atendidos con restos horarios y la buena voluntad de los profesores).

Por otro lado y no era un problema menor, contábamos con un aula de informática con 12 ordenadores (lo cual nos hacía dividir las clases en dos para poder llevarlos a hacer SOCIOESCUELA) en la cual, además, la conexión a internet dejaba mucho que desear (los profes casi nunca iban porque se quedaban sin poder trabajar con sus alumnos después de tener que llegar hasta la misma). Todo son ventajas.

Como queríamos seguir adelante con nuestra idea pensamos hacer una adaptación de SOCIOESCUELA más corta y accesible para nuestros alumnos. En papel y que fuera diferente formato para alumnos de 1º-2º y para los mayores. Es verdad que esto nos daba más trabajo porque teníamos que verlas una a una, pero en una semana terminamos con ellas.

En la información recogida en estos cuestionarios los alumnos y alumnas en general nos pedían mayor participación en la vida del centro, detectaban algunas situaciones que perjudicaban la convivencia, proponían ayudarse entre ellos.

Con todo ello llegamos a la conclusión que podría ser interesante lo que nos proponía Paco, “**promover una ayuda entre iguales**”.

Programa de ayuda entre iguales

Lo iniciamos en el curso siguiente 2016-2017 y lo hacíamos incluyéndolo en nuestro **TEMA PEDAGÓGICO** del curso (cada curso todo el centro trabaja en torno a un tema pedagógico y lo hacen todos los cursos en todas las áreas). Bajo el título de “**LA CONVIVENCIA**” justificábamos este proyecto.

Lo primero fue presentarlo en CCP, como algo que se iba a trabajar en el **TEMA PEDAGÓGICO** del curso y de qué manera se podía llevar a cabo aportando todos y viendo diferentes puntos de vista. Se les explico la idea.

Como en CCP, fue bien aceptado lo siguiente era presentárselo al Claustro y aprobarlo. Se les planteo en que iba a consistir el programa de **Alumnos Ayudantes**. Explicamos que serían alumnos y alumnas de 5º y 6º voluntarios y elegidos por sus compañeros de clase. Esta elección sería tras una sesión de explicación por parte del EOEP acerca de qué es y qué no es un alumno ayudante, las características que debe tener un alumno ayudante, todo ello con un guion para no dejarse nada en el camino. Siempre surgía alguien que no estaba muy por la labor ya que eran de la opinión que esos chicos perdían clases. Que haya un poco de oposición no está mal para ir buscando soluciones y superando retos, como si la cosa pintara fácil.

Aprobado en Claustro había que explicar con mayor profundidad el programa y sus implicaciones para los tutores, las dinámicas de selección de alumnado y acordar momentos para la sesión de tutoría y formación. Para la selección utilizaríamos una sesión, para la formación cuatro sesiones de dos horas cada una para lo cual cogíamos las sesiones anterior y posterior al recreo, en las cuales los profesores se comprometían a hacer repases y no dar materia nueva ni nada que cargara a los que estaban haciendo dicha formación.

Una vez seleccionados informamos a las familias y les pedimos su consentimiento para pertenecer a este grupo explicándoles los beneficios que tenía el centro con ellos y también los beneficios que ellos obtenían a nivel individual como el desarrollo de la capacidad de empatía, desarrollar la habilidad de escucha, resolución de conflictos...

Esto en los cursos posteriores lo que hicimos fue informar a todas las familias antes de la selección, creemos que es mejor.

Ya teníamos a los que iban a pertenecer al grupo de **Alumnos Ayudantes** así que, había que dar paso a la formación de los mismos. Los contenidos estaban relacionados con estrategias de escucha activa, de acercamiento al otro y empatía, de búsqueda conjunta de soluciones, casos prácticos y clarificación de funciones y procedimientos.

Cuando finalizamos la formación, elaboramos un calendario de reuniones de seguimiento que estaría en los tablones de las clases de 5º y 6º y en la propia sala de alumnos ayudantes. Al principio las reuniones serían semanales y posteriormente quincenales, aunque cualquier miembro del grupo puede convocarla antes si es necesario. Para estas reuniones, tomamos quince minutos de la sesión previa al recreo y quince minutos de recreo. Si alguna vez necesitamos más lo tomamos y si es menos no agotamos. En estas reuniones esta el EOEP, J.E, 2 profesores de la comisión de alumnos ayudantes y 18 alumnos ayudantes (tres por grupo).

Difundimos el programa por las clases de 5º y 6º el primer curso, más adelante lo extendimos hasta 3º. La difusión de cara al exterior fue a través de trípticos y el blog del colegio, además de circulares informativas a las familias. Tuvo muy buena aceptación.



Las tareas del alumnado ayudante

Entre las funciones que tenían encomendadas estaba la de acoger a los alumnos nuevos y facilitar su integración en el grupo y en el cole, observar en periodos comunes si había alguien solo o pasando dificultades, escuchar a los alumnos que necesitaban ser escuchados y se lo pidieran, ofrecerse cuando veían a alguien que lo estaba pasando mal o que estuviera

triste, apartado, detectar conflictos, analizarlos y buscar posibles soluciones, intervenciones o derivaciones si no pueden ellos solos, al grupo o a la comisión de alumnos ayudantes. Si consideraban que algo era demasiado para ellos, como habían visto casos en la formación, deberían derivarlo inmediatamente a la comisión de **Alumnos Ayudantes** o al Equipo Directivo. Lo más difícil sería diferenciar lo que era tema de alumnos ayudantes y lo que no era. Ellos tenían esa gran duda, estaban nerviosos y el día que iniciaron la difusión por las clases, todos eran un manojo de nervios. Iban a presentarse a sus compañeros como un equipo dispuesto a ayudar y a lo que fuera, iban a presentar su programa.



<https://docs.google.com/presentation/d/1KSrM2xrDyT6uxGA-yfELk5yemnxloWQDY0QuRFX6yCM/edit#slide=id.p3>



https://drive.google.com/file/d/18Dk_bAa2mP0fxRpFa3z52rNvVC0wmwMG/view

Intentamos que se aprendieran lo que tenían que decir para que no olvidaran nada y fue un tremendo error que subsanamos al curso siguiente. Parecían robots, ellos mismos lo dijeron, así que en la siguiente presentación iban contando cosas, unos hablaban más,

otros menos, lo que olvidaba uno lo decía otro y esta vez sí que fue una verdadera presentación con sus propias palabras, pensamientos y sentimientos. Como iban acompañados por un miembro de la Comisión de Alumnos Ayudantes, si al finalizar ellos se habían dejado algo en el tintero, se añadiría.

Pues después de tantos meses de trabajo ya estaban preparados para empezar con su labor y deseando estábamos que llegara la primera reunión de seguimiento.

Los problemas no tardaron mucho en salir, fue la época de la "ballena azul" (que nosotros desconocíamos hasta que salió en una reunión de seguimiento). Una niña del grupo comentaba que un compañero estaba muy raro y le había visto como cortes en los brazos, heridas. Enseguida otro del grupo dijo que eso era por la "ballena azul". Nos explicaron en qué consistía eso de la ballena azul y resulta que había algún caso más que ellos conocían en el colegio. En estas reuniones jamás se dan nombres ni se preguntan tampoco. Si es algo grave se dice fuera de reunión. Entre todos quedamos en que ella podía hablar con el compañero y disuadirle para que dejara de autolesionarse pero no llegamos a la siguiente reunión. Nuestra alumna ayudante acudió a la comisión muy angustiada, lloraba diciendo que ella no podía con esto, lo cual hizo cuestionarnos por un momento si no sería mucha responsabilidad para estos chicos pasar por estos trances. Decidimos entre todo el grupo y a petición de la propia tutora ponerlo en manos de la misma para que ella muy hábilmente sacara el tema en tutoría sin mencionar a los alumnos ayudantes. En plena ola de calor algunos no se quitaban la chaqueta a cuarenta grados que debía haber en las aulas del piso de arriba, fue fácil levantarlo todo. Al final todo quedó en nada para lo que podía haber sido.

En otra reunión salió el caso de un niño de 6º que había estado sentado con uno de los alumnos ayudantes (hay rotaciones semanales) y este le había dado cuenta que no copiaba de la pizarra sino de su cuaderno. Estaba claro que no veía bien. Al preguntarle le dijo que no se lo decía a nadie porque no quería que le pusieran gafas. Al llegar esto al grupo, uno de los alumnos que llevaba gafas también y era de los mayores y bastante popular, se ofreció a entrarle en el recreo, porque sabía perfectamente de quien se estaba hablando y jugaban juntos en el recreo. Finalmente y en cosa de un mes el chico llevaba sus gafas, arreglando además del

problema de vista el que tenía de dolores de cabeza continuos.

En otras ocasiones éramos nosotros los que proponíamos el seguimiento de algún caso, porque venía alguna familia contándonos el problema de sus hijos y nosotros lo poníamos en manos de los alumnos ayudantes, en función del caso elegíamos a la pareja de alumnos que nos parecía más adecuada para intervenir.

Nos dimos cuenta de que los conflictos se resolvían antes y de manera más natural.

La labor de acogida también es importante, sobre todo en los niveles de 5º y 6º. Siempre que llega un alumno o alumna nueva al cole, cosa que pasa muy habitualmente, en cada grupo de este nivel hay tres miembros del grupo de Alumnos Ayudantes. Si estos ven que no hay algún compañero o compañera que se acerca, enseguida acuden ellos, les enseñan el patio en la hora de recreo, las zonas en las que pueden estar y resulta una integración fácil y muy natural por ser compañeros de la misma clase.

Este curso es el tercero que tenemos este programa de ayuda entre iguales en el centro. Las evaluaciones

hasta ahora nos sorprenden cada curso. Hacemos una triple evaluación. A los alumnos de 3º a 6º, a los profesores y a la propia comisión de Alumnos Ayudantes.

Hay más alumnos que son ayudados por este grupo de los que somos capaces de contabilizar en la Comisión. Son problemillas que surgen, acuden a ellos y se resuelven sin mayor trascendencia. Igual si no estuvieran ello podrían llegar a más.

Todos los años surgen propuestas de mejoras y entre las que más nos piden los Alumnos Ayudantes tener más tiempo de formación. El resto de los alumnos piden que haya más Alumnos Ayudantes. De hecho muchas veces alumnos que no forman parte del programa, nos cuentan como han intervenido en algún problema ayudando a otro. Muchos se contagian y sería genial que todos formaran parte de esa red de ayuda. No hemos vuelto a tener o a saber de algún caso de acoso en nuestro colegio. Podría ser coincidencia.

Toda la Información obtenida para llevar a cabo este programa ha sido extraída de *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Torrego (coord.) Narcea 2013

Experiencia 2. **CEIP Verge de Lluc, convivencia, bienestar y aprendizaje: tres objetivos educativos**

Sílvia Caravallo, Rita Reus, Matilde Servera y María Antònia Riera

Mallorca



***CEIP Verge de Lluc**



Sílvia Caravallo



Matilde Servera



Rita Reus

Maestras interesadas en que la acción educativa centre su finalidad en la mejora educativa global del alumnado, por ello asumen el reto de liderar el equipo educativo formando el equipo directivo del CEIP Verge de Lluc.



Maria Antònia Riera

Doctora en Pedagogía per la UIB, trabajando temáticas relacionadas con la observación y la documentación y estrategias de intervención educativa. Pertenece al grupo para el asesoramiento y la investigación de espacios educativos.

Resumen

Como una escuela considerada “marginal” y “ problemática”, situada en un barrio que se degrada día a día, asume el reto de poner en el centro del proceso la educación de su alumnado, sabiendo que es imprescindible facilitar herramientas y estrategia que fortalezcan la habilidad para gestionar las emociones y mejorar la resolución de los conflictos.

Ante la falta de aprendizaje dos son los elementos a revisar de la escuela ¿cómo trabajamos para aprender y cómo proponemos resolvemos los conflictos entre iguales y con los adultos?, por ello el trabajo en ambientes y la organización en comunidades sea un buen camino.

Palabras clave

Convivencia, metodología, organización escolar, prácticas restaurativas, ambientes de trabajo.

De dónde partimos

El CEIP Verge de Lluç es un centro público de la periferia de Palma, construido hace 50 años en un grupo de vivienda social actualmente bastante degradado y un alto índice de exclusión social.

En relación al alumnado, el grueso procede de África y de países latinoamericanos y sólo 14%, ha nacido en España, bien de etnia gitana o inmigrantes de otras comunidades. Y una tercera parte tiene necesidades educativas especiales. Añadimos una gran movilidad de las familias provocando la incorporación en cualquier momento.

Este entramado provoca un clima emocional de gran tensión: sentimiento de abandono, dificultad para establecer vínculos, sentimiento de pérdida, incompreensión de las situaciones e incertidumbre.

Toda esto es un reto profesional y humano al plantear como finalidad atender, responder e integrar la extrema diversidad y conseguir que sea una oportunidad enriquecedora.

Cómo nos organizamos

Tenemos 175 alumnos y alumnas que organizamos en 3 comunidades (comunidad de pequeños con 45 niños y niñas de Educación Infantil y las comunidades de medianos y mayores que incluyen 130 de primaria).

El equipo docente formado por 18 personas, solo 7 definitivas, ese núcleo (equipo directivo y maestras de infantil) lidera el proyecto hace 5 años. Un motivo de la inestabilidad es un elevado estrés emocional generador de sentimiento de impotencia y frustración

Para garantizar bienestar y aprendizaje debemos tener presente:

- La realidad socioeconómica de las familias
- La diversidad idiomática y cultural
- La frágil estabilidad en los contextos familiares
- El hecho que para una gran parte del alumnado es el primer contacto con el mundo educativo
- El estado emocional del alumnado y del equipo educativo
- Las situaciones de absentismo
- Los conflictos mal resueltos.

Actuamos como respuesta a la realidad

Ante la incidencia de esta realidad en el clima de la comunidad educativa nos planteamos priorizar la mejora del estado emocional y el aumento de las habilidades para gestionarlo de una forma más positiva y eficaz.

Por todo ello convertir la escuela en un espacio de resiliencia es uno de los objetivos que guía el proyecto de cambio en el que está inmerso el centro. La escuela es un entorno privilegiado para que niñas y niños construyan una red de relaciones personales afectivas, se sientan valorados, queridos y aceptados por el grupo ya que estas primeras interacciones son esenciales para aportar seguridad y estabilidad en su desarrollo.

Uno de los ejes del cambio ha sido sin duda la idea de que el bienestar es una condición esencial para que suceda el aprendizaje: “Un niño que vive con bienestar vive con riqueza también su relación con el entorno y a su vez llena sus acciones de búsquedas y preguntas, lo que se relaciona directamente con la alegría de aprender” (Bonàs, 2010).

En un primer momento se plantearon algunos ámbitos de intervención prioritarios como la mejora del clima socioemocional del centro y la introducción de nuevas metodologías, entre ellas la implementación de los ambientes de aprendizaje para favorecer la participación activa, la autonomía y la motivación hacia el aprendizaje.

Vivir y aprender no son dos elementos separados

Entendemos que vivir y aprender no son dos elementos separados, sino que los aspectos del vivir se entrelazan con el aprendizaje y esto requiere una mirada global y holística hacia los caminos del aprender. Se buscan experiencias de aprendizaje que sean cercanas, significativas y útiles. Aprendizajes asociados a sus vivencias emocionales

En estos años continuamos buscando como los espacios creados provocan, sugieren, son estimuladores y permiten que se pueda aprender y crecer. Se debate sobre qué materiales presentar en cada uno de los espacios, como combinarlos, como sugerir propuestas, como ir generando pequeños proyectos. Todo esto requiere un proceso de observación y reflexión permanente, no siempre fácil, donde las acciones de los niños sugieren nuevas

propuestas o materiales que requieren ser pensadas para retroalimentar y hacer crecer sus proyectos.

Incidencia del docente y del espacio

Otra de las reflexiones que emergen en el proceso es la importancia que adquiere el rol de la persona adulta como facilitadora del aprendizaje y su atención individualizada al alumnado. Sin duda, son las esas relaciones las que determinarán la seguridad afectiva necesaria para el aprender. Es esencial la confianza y aceptación, así como un vínculo afectuoso, seguro y consistente.

Se habla de edificios y espacios armónicos, amplios y agradables, abiertos con zonas verdes, decoraciones diáfnas y amables, Eso no es posible en un edificio viejo y una barriada deteriorada, sin embargo, incidimos en la idea de que dentro de un espacio cuidado y estético las personas se sentirán apreciadas y respetadas. El exterior es un espacio en construcción, pendiente de disponibilidad económica, pero sentímos la urgencia de transformar y dignificar este espacio para convertirlo en otro ambiente más a disposición de la comunidad.



Espacios cuidados y estéticos para que las personas se sientan apreciadas y respetadas

Asumimos la relevancia que tiene cuidar estéticamente las propuestas que se plantean en los diferentes ambientes. Desde la elección de los materiales de aprendizaje y de juego y el modo de presentarlos para que se conviertan en situaciones atractivas y sugerentes, así como como generar espacios que inviten a explorar, construir, observar, transformar o representar.

La atención para aprender

La atención centrada necesita cierta capacidad de autocontrol emocional y cognitivo ante el continuo flujo de pensamientos y emociones que se dan y pasan por la mente.

La manera de organizar los espacios de aprendizaje favorecer la atención y concentración. El cerebro de cada persona necesita actividad, relajarse y reponerse y esto tiene relación directa con el juego, ya que éste supone la oportunidad de poder crear un orden y acercarse y entender lo que les rodea.

El juego constituye una necesidad para el aprendizaje que no está restringida a ninguna edad, mejora la autoestima, desarrolla la creatividad, aporta bienestar y facilita la socialización. La integración del componente lúdico es imprescindible para estimular la curiosidad y esta motivación facilita el aprendizaje. Por ello se ofrecen materiales abiertos que posibilitan su transformación, materiales y juegos de una gran riqueza semántica

Autoconciencia y regulación emocional

La realidad familiar de nuestro alumnado reclama una necesidad urgente de ser mirado, aceptado y reconocido, de ser acompañado en la gestión de sus emociones y en la carga de responsabilidades con que llegan a la escuela.

Uno de los dilemas que ha ido surgiendo ha sido como eliminar la queja y el malestar que producen en algunos adultos ciertas conductas o actitudes de los niños y las niñas, para aprender a mirar las fortalezas que poseen. *Si el adulto es capaz de fijarse en elementos positivos transmitirá su consideración y se transformará en un aumento de su autoestima (Uriarte, 2006).*

Para facilitar este trabajo utilizamos en el espacio de los sentidos el microespacio de las cartas, donde pueden escribir a personas cercanas, escribir sueños,

anécdotas, historias de casa. Compartir con los demás experiencias íntimas ayuda a conectar el mundo emocional y poner palabras difíciles al sentimiento.

Al buscar generadores de calma y bienestar se ha previsto en cada uno de los ambientes un espacio de privacidad, un espacio recogido donde pueden estirarse, leer un libro o estar en intimidad con alguien.

En las comunidades de medianos y mayores, con el fin de trabajar las emociones, en el espacio de los sentidos trabajamos: la respiración consciente, la conciencia corporal, la relajación, y los valores. Ese espacio cuenta con 4 microespacios: biblioteca, relajación, cuerpo y cartas, y cada uno permite canalizar a través de las propuestas las emociones y sentimientos. Es un espacio que necesita mucha presencia del adulto, una disponibilidad corporal y afectiva, requiere una conexión profunda y una escucha activa para poder empatizar con cada uno de los niños y las niñas.



Biblioteca

El espacio de referencia

Cada grupo cuenta con un sitio propio, al que se llega por la mañana, y se realizan la asamblea y se gestiona la vida del grupo, a media mañana se detienen para relajarse y al final del día se para compartir las

experiencias vividas en los espacios transitados y esperar a las familias.

Estos momentos se valoran como imprescindibles al permitir compartir vivencias y conversaciones, son rituales de alto valor simbólico para la formación de la identidad individual y grupal. Ante la vida diaria inmersa en estados imprevisibles y cambiantes, la regularidad temporal ofrece muchos.

El espacio-ambiente supone un replanteamiento de la organización temporal y relacional. La estructura horaria busca flexibilidad y continuidad y la incorporación de las especialistas para posibilitarlo.

Hemos visto que favorecer una continuidad del grupo y sus relaciones, buscando tiempos más largos y con menos rupturas permite encontrar su propio ritmo y el trabajo por espacios de aprendizaje fomenta dinámicas de trabajo entre iguales y la heterogeneidad permite vivir situaciones de cooperación. En la comunidad de medianos y la de mayores, cada niña y cada niño tiene un cuaderno donde individualmente pueden decidir cómo organizar y recoger los trabajos realizados a lo largo de la mañana.

Una idea clave el autocuidado y el bienestar docente

El curso pasado se inició en el centro una formación centrada en las prácticas restaurativas y la gestión emocional que resulta clave para repensar el papel que debe adoptar el adulto en una escuela promotora de la

resiliencia. No es fácil mantener siempre un pensamiento positivo y una actitud optimista en la adversidad con la que trabajamos.

Comunicación y vínculo

Para poder atender mejor a los niños y las niñas y sus familias, nuestra escuela está abierta a la comunidad educativa formando parte junto con el EOEP de la Comisión de Educación, y de la Comisión de Infancia y Pediatría.

El barrio cuenta con la Plataforma “Haciendo Piña” formada por asociaciones y entidades como la asociación vecinal, el Casal de Cáritas. el Centro de Salud o los servicios sociales, se reúne mensualmente y colabora activamente en las actividades culturales que realizamos. Las situaciones y los contextos de familiares dificultan el diálogo y la comunicación escuela-familia, por ello seguimos buscando como acercarlas con la escuela y entre ellas, por ejemplo, hemos puesto en marcha el Café Tertulia todos los miércoles de 9 a 10:30h como espacio donde vienen libremente a tomar un café con otras familias y acompañadas por alguien del centro y de los servicios sociales tratan temas que hemos detectado preocupan a las familias.



FEM PINYA

https://elcongresdeserveissocials.files.wordpress.com/2015/05/espai_15_9.pdf



Experiencia 3. **Eres sabi@, no dejes que te hechicen** Dinámica para fomentar la socialización inclusiva desde el respeto, la prevención y la resolución de conflictos

Maribel Villader Ferró
CEIP Huerta de Santa Marina. Sevilla

C.E.I.P. Huerta de Santa Marina



Maribel Vidaller Ferró, maestra, psicopedagoga y psicomotricista formada en la línea de Bernard Aucouturier. Directora desde el curso 2008-2009 del CEIP Huerta de Sta Marina de Sevilla.

Resumen

Presentamos una dinámica lúdica con personajes; desde “el juego” se ayuda al alumnado a identificar ideas equivocadas que están detrás de una conducta irrespetuosa, y se les ofrece un camino alternativo que les puede ayudar a salir del error y despertar en cada persona el compromiso responsable con el cambio de su propia conducta.

Palabras clave

Socialización, respeto, aceptación, resolución de conflictos, autoestima, confianza básica, reparación.

¿Cuáles son nuestras fuentes?

Claudio Naranjo habla de una “mente patriarcal” que subyace al problema patriarcal de la sociedad, en la que las relaciones de dominio-sumisión interfieren con la capacidad de establecer vínculos solidarios y fraternales.

En su libro Transformar la educación para cambiar el mundo, Naranjo (2013) afirma que “es posible operar una transformación, una sanación que libere nuestra

realidad interior y nos permita tener relaciones sanas con nosotras o nosotros mismos, con las demás personas y con el entorno” Con esa esperanza abordamos nuestro trabajo como educadores.

Los valores patriarcales están cristalizados dentro de nosotros y nosotras incluso cuando nuestro pensamiento racional los rechaza. Por eso encontramos una gran dicotomía entre el lenguaje de la ética, que representa lo que pensamos que es bueno y el lenguaje del deseo que genera la atracción y mueve las acciones.

Como Comunidad de Aprendizaje planteamos la creación de contextos en los que se desarrolle el diálogo igualitario y el trabajo interactivo que potencia las relaciones de solidaridad, favoreciendo la eliminación de cualquier abuso y el desarrollo de un nuevo modelo de masculinidad respetuoso. El modelo dialógico de resolución de conflictos o modelo comunitario “implica que toda la comunidad participe en un diálogo que permita descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan” (Flecha R. & Garcia, C. (2007)

Pero necesitamos aprender a dialogar de forma no violenta, logrando que las palabras sean ventanas no paredes, como lo expresa Ruth Berermeyer en un poema citado por Marshall B. Rosenberg en su libro “La comunicación no violenta, un lenguaje de vida” donde propone el desarrollo de habilidades para la comunicación respetuosa.

La propuesta que presentamos está basada en una dinámica de personajes simbólicos que representan aspectos de una realidad interior difícil de aceptar. Hemos recurrido a la estrategia del juego por su gran valor terapéutico y por la distancia simbólica que genera, poniendo a salvo el yo.

Winicott decía que el juego es “una zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo, que es exterior a él”. El juego se desarrolla en ese espacio de descanso donde está permitido expresar y cumplir todos los deseos y así poder aceptar las limitaciones y normas de la realidad.

En las Escuelas Restaurativas se trabaja por un modelo de justicia que lleve a tomar conciencia de los propios actos, asumiendo la responsabilidad y la reparación de daños.

La propuesta que presentamos aquí bebe de todos estos enfoques.

¿Cómo ha surgido?

Esta dinámica comenzó a gestarse en septiembre del 2016 cuando la comisión de convivencia del CEIP Huerta de Sta Marina analizó los conflictos que más se repetían en el centro y que podían clasificarse en 4 tipos:

1. Conflictos derivados de exclusiones y/o burlas: “no me dejan jugar, no me dejan participar, se burlan de mí, no me eligen...”
2. Aceptación y participación en situaciones de exclusión por miedo a contradecir o enfrentarse a alguien.
3. Conflictos por actitudes violentas, con uso de la fuerza o la amenaza, sobre todo al perder en los juegos
4. Interrupciones frecuentes para conseguir atención

Con la participación del alumnado de 5º y 6º buscamos representar cada categoría con un personaje imaginario, llegando a definir su perfil: qué ideas están detrás de cada conducta, qué sentimientos les acompañan y qué frase podría servirles a modo de antídoto para salir de su error, una frase a modo de señal, que pueda evitar continuar por el camino equivocado y facilitar el rescate hacia una conducta más sabia.

Al elaborar la lista de pensamientos que derivan en conflicto, se llegó a la conclusión de que parten de un error fundamental, la duda sobre el propio valor, la pérdida de confianza básica, lo que supone un gran malestar. Se profundizó en cómo defenderse de ello, y vimos que cada personaje utiliza una estrategia diferente, que aunque pueda parecer que en principio gana algo, a la larga tiene consecuencias negativas y, en absoluto, consigue lo que en el fondo busca.

Por contraste, se hizo necesario concretar qué piensa y siente una persona sabia. Llegamos a la conclusión de que todos los seres humanos somos igualmente valiosos y que ese valor no se puede ni ganar ni perder. Darse cuenta de ello es la clave de la sabiduría. La representamos con la imagen de un árbol.

Objetivos

1. Aprender a identificar en sí y en las demás personas, las conductas que generan conflictos, visualizando el pensamiento que está detrás y el sentimiento que provoca ese pensamiento. Concentrar toda la intención en evitar que el personaje te domine, buscando la salida más sabia a cada situación

Leopavo

Antídoto: "Hay sitio para todos"

Lo que piensan:

- * Creo que algunas personas tienen más valor que otras. El valor depende del éxito.
- * Tengo la exigencia de ser "el mejor/la mejor" el más "guay" para que me hagan caso, para que hagan lo que yo diga.
- * Es importante estar con los que valen y dejar fuera a los que no, porque "no hay suficiente para todos". Yo organizo la situación para conseguir el éxito.
- * Me da vergüenza y miedo equivocarme, creo que así pierdo el valor.
- * Me alegro de los fracasos de los demás porque así tengo más posibilidades de ganar.

Sentimientos: Soberbia, afán de control, orgullo.

Ilustración: Lorca Gutiérrez Prada



Cucarato

Antídoto: Exprésate, tú vales.

Lo que piensan:

- * Dudo de mi valor, no me atrevo a expresar mis ideas, prefiero aceptar o copiar las de los que valen.
- * Hago y aguanto lo que sea para que me acepten, aunque esté mal para mí o para otros. Porque temo quedarme solo/a.
- * Temo expresar cómo me siento por miedo a las represalias.

Sentimientos: miedo, culpa, frustración, desesperanza.

Ilustración: Lorca Gutiérrez Prada



Loromosca

Antídoto: "Ya eres importante"

Lo que piensan:

- * Dudo de mi valor y necesito desesperadamente que me hagan caso para confirmar que soy importante. Si no me hacen caso creo que es porque no valgo, porque no me quieren.
- * Hago cualquier cosa para que se fijen en mí, insisto e insisto para que me vean.
- * No puedo esperar... tengo una enorme impaciencia porque temo quedarme sin atención.

Sentimientos: Impaciencia.

Ilustración: Miguel Casanueva Barroso



Lobogre

Antídoto: "¡¡¡¡Espera!!! Puedes conseguirlo de otra manera."

Lo que piensan:

- * Tengo que ganar y tener la razón, si pierdo me desespero. Si no me dan lo que quiero por las buenas lo tengo que conseguir por las malas.
- * Creo que mi valor depende de que consiga ganar.
- * Me da mucha vergüenza y miedo equivocarme y me enfada mucho que se puedan reír de mí.
- * Me desahogo riéndome de las debilidades o equivocaciones de los demás. Así me consuelo creyéndome mejor que ellos/as.

Sentimientos: Ira, resentimiento.

Ilustración: Erika Agostino Lyne



¿Cómo y cuándo la aplicamos?

1. En las clases de Educación Física o Psicomotricidad se propone con cierta frecuencia un juego con el formato pilla-pilla, para memorizar e identificar de una forma lúdica lo esencial de cada personaje.

Cuando todo el juego les es familiar, se va complicando progresivamente poniendo como perseguidores a más de un tipo de personaje.

Juego "TE HECHIZAN LEOPAVES"

Un grupo de sabios y sabias es perseguido por 4 ó 5 leopaves. Cuando te rozan con la mano "te hechizan" inmovilizándote en la postura de un leopave, (muy chulito o chulita y con el dedo índice señalando: tú sí, tú no). Te salvas si algún sabio o sabia consigue acercarse y decir el antídoto con el gesto acordado: **"Adiós, hay suficiente para todos"** girando una vuelta completa con los brazos abiertos.

Juego "TE HECHIZAN LOBOGRES"

Quienes pillan son lobogres, llevan las manos como zarpas amenazantes y enseñando los dientes y así te congelan si te rozan. El antídoto para deshechizar es: **"Espera, puedes conseguirlo de otra manera"**, con la mano izquierda abierta levantada y la derecha con el índice girando en círculos hacia delante.

Juego "TE HECHIZAN LOROMOSCAS"

Saltan continuamente llamando la atención con las manos levantadas. El antídoto es: **"¡Para, ya eres importante!"** Con las dos manos abiertas de frente y luego juntándolas y haciendo una inclinación de reverencia.

Juego "TE HECHIZAN CUCARATES"

Van encorvados o encorvadas, tapándose la boca. El antídoto es decirles: **"Exprésate, tú vales"**, abrazándoles.

2. En el horario reservado para la acción tutorial y en sesiones de grupos interactivos se plantean diferentes actividades en función de la edad del alumnado, por ejemplo:

- Análisis de los diferentes personajes que están descritos en las primeras páginas de la agenda escolar, utilizando tarjetas de colores o siluetas dibujadas.
- Análisis de las frases que expresan lo que una persona sabia sabe, representado por un árbol.

- Presentación de escenas donde se describe un conflicto y deben identificar el personaje o personajes implicados, analizar sus errores, buscar una respuesta sabia y representarlo teatralmente.

Exponemos algunos ejemplos de situaciones propuestas:

Situación 1. Felipe y varios compañeros o compañeras van a jugar a baloncesto en el recreo. Están preparando los equipos y Marta se acerca para decir que quiere participar. Felipe mira a Juan poniendo cara de disgusto y diciéndole al oído que Marta- no sabe jugar bien, que le diga que no. Entonces Juan dice que los equipos están completos, que no puede jugar. (Hechizos tipo leopave y cucarato)

Situación 2. Nos sentamos en círculo para una asamblea. Hay una compañera que no tiene sitio. Yo estoy al lado de mis dos amigas y me acerco más a ellas cerrando el hueco para que no se siente a mi lado. (Hechizo tipo leopave)

Situación 3. Estamos en la asamblea, yo quiero decir algo, pero mi turno tarda mucho en llegar. Insisto levantándome y como no me hacen caso me pongo a hablar y a hacer ruidos. (Hechizo tipo loromosca)

Situación 4. Jugamos al "pilla- pilla". Lucía la queda y me persigue, cuando me pilla yo digo que no vale, que estoy cansado y he parado un momento para ir a beber. No quiero admitir que me ha alcanzado y no quiero quedarla. Ella insiste y otros compañeros le ayudan diciéndome que me toca quedarla. Yo me enfado y me voy corriendo sin hacer caso. (Hechizo tipo lobogre)

- 3. En círculos de paz.** Compartiremos aquí situaciones reales en las que hemos sufrido algún conflicto o malestar y lo que hicimos; analizar los pasos a dar al identificar a alguno de los personajes

Logros conseguidos

Con el desarrollo de esta dinámica estamos comprobando que tomar conciencia del pensamiento equivocado que está detrás de las conductas irrespetuosas ayuda progresivamente a desactivarlas, encontrando más fácilmente respuestas alternativas y por tanto un mayor margen de libertad en las acciones.

Observamos también que la utilización de personajes facilita mucho el reconocimiento de los propios errores, gracias a la distancia simbólica que se crea entre la persona y su conducta. Como consecuencia aumenta el deseo y el compromiso para cambiar.

Los personajes son una máscara que se puede poner y quitar, con ello se logra salir más fácilmente del encasillamiento o identificación de la persona con el rol de agresor o víctima.

Con estos recursos, nuestro alumnado está mejorando sus relaciones y ello se refleja en el clima de convivencia del centro. En una socialización más inclusiva de la totalidad del alumnado.

Referencias

- Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea La Mancha: Revista De Educación De Castilla-La Mancha, 4, 72-76.
- Gómez, J. (2004) El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa. Barcelona: El Roure.
- Naranjo, C. (2010) La mente patriarcal. Barcelona: RBA Libros.
- Naranjo, C. (2013) Cambiar la educación para cambiar el mundo. Barcelona: La llave.
- Rosenberg, M. (2006) Comunicación no violenta: un lenguaje de vida. Buenos Aires: Gran aldea Editores.
- Winnicott, D.W- (1971) Realidad y juego. Ed. Gedisa. Barcelona.



Círculo de paz



*“Este año celebramos el día de la Paz formando el árbol de la sabiduría.
Hemos elegido esta imagen porque en el corazón de cada persona existe una semilla de paz que puede crecer y desarrollarse, convirtiéndonos en lo que somos de verdad,
sabi@s felices”*

Día de la Paz en el CEIP Santa Martina
Enero de 2019

Experiencia 4. **Proyecto Armonía, 12 años mejorando la convivencia en Castilla y León**

Jorge de Prada de Prado
IES Ramiro II. La Robla. León



Jorge de Prada de Prado
Director del IES "Ramiro II". La Robla, León, Spain.
www.mediacionescolar.org

Resumen

En este artículo trataré de contar, desde la experiencia, la historia de su creación y el desarrollo que ha tenido este proyecto que generamos en el IES "Ramiro II" de La Robla, en la provincia de León, y que la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León publicó e hizo llegar a todos los centros de Educación Secundaria de esta Comunidad Autónoma en el año 2007.

Palabras clave

Convivencia, Proyecto Armonía, mediaciónescolar, resolución pacífica de conflictos, buenas prácticas de convivencia.

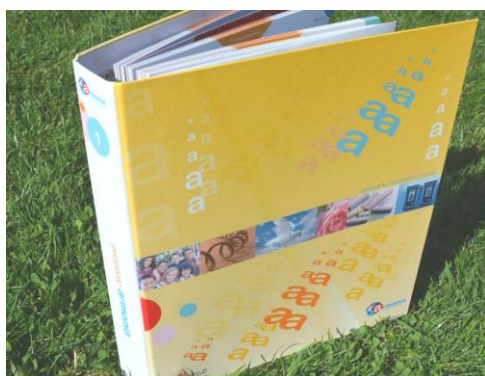
Los inicios

En este artículo trataré de contar, desde la experiencia, la historia de su creación y el desarrollo que ha tenido este proyecto que generamos en el IES "Ramiro II" de La Robla, en la provincia de León, y que la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León publicó e hizo llegar a todos los centros de Educación Secundaria de esta Comunidad Autónoma en el año 2007.

Los autores del proyecto, José Aurelio López Gil y yo mismo Jorge de Prada de Prado, diseñamos el proyecto como un cuaderno de trabajo, con temas teóricos y fichas de trabajo práctico en el aula, en formato fichero de cuatro anillas tamaño folio, abierto y vivo que se iría completando cada nuevo curso escolar con más materiales.

Ciertamente la idea era muy ambiciosa y muy costosa ya que cada uno de los libros requería de una impresión a color, de una carpeta, de fichas, etc. Pero está claro que hay que perseguir los sueños, las cosas en las que se cree y tener ese porcentaje de “suerte”, basada en el trabajo, que necesita todo proyecto innovador. En aquel momento, año 2005 no había nada de estas características publicado y se lo ofrecimos a una gran editorial en Madrid, que con buenas palabras y regalándonos unos buenos diccionarios en la reunión que tuvimos, nos dijo que no podía asumir el coste de este tipo de materiales que no le generarían beneficio porque le precio de venta sería excesivamente alto. Pero esta misma editorial nos orientó a ofrecérselo a la Consejería de Educación de Castilla y León y en concreto a la persona que estaba en ese momento generando toda una corriente legislativa innovadora en el ámbito de la Convivencia Escolar, D. Fernando Sánchez Pascuala, en ese momento Director General de Política Educativa, que promovió la ORDEN EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León, toda una innovación en nuestro país.

El recuerdo que tengo de la reunión con Fernando Sánchez Pascuala es uno de los mejores de mi carrera profesional, porque pude ver en esta persona alguien que de verdad creía que la convivencia en las escuelas era uno de los pilares de la educación y del éxito educativo. El me dijo, “Jorge lo que necesites, esto hay que hacerlo”. La verdad es que yo no esperaba esta respuesta de un político y menos en un tema tan poco “material” como es la convivencia escolar, algo a lo que es complicado sacarle rendimiento político. Quizás su perfil de pedagogo y el equipo que estaba detrás de él, sobre todo José Ignacio Recio, también pedagogo, ayudaron mucho a que el Proyecto Armonía pudiese ver la luz.



Carpeta Armonía

La confluencia de varios factores, como suele ocurrir, propició este éxito del trabajo que llevábamos haciendo desde el año 2001 en el “Ramiro II” de La Robla. Fueron los años en los que recibimos varios premios autonómicos y nacionales por nuestro proyecto de convivencia que tenía como base la mediación escolar. En esos años se generaron los primeros decretos que regulaban la convivencia escolar, los coordinadores de convivencia, los planes anuales de convivencia, la mediación escolar, los observatorios para la convivencia escolar, los premios de convivencia, etc. Se creó toda una corriente a nivel autonómico, y también nacional, que trataba de fomentar la convivencia en las escuelas y educar al alumnado en la resolución positiva y dialogada de los conflictos. En muchos territorios se hicieron congresos y jornadas sobre la convivencia escolar, formación del profesorado, de las familias, del alumnado. Fue una época de gran trabajo sobre este aspecto de la vida de los centros educativos. Luego llegó la “gran crisis” y con los recortes en educación gran parte de esta ola que se estaba creando rompió antes de llegar a la orilla y se fue diluyendo en espuma, perdiendo esa fuerza que entonces tenía y quedando pequeñas zonas de agua cerca de la orilla, donde se continuó este trabajo a pesar de todos los inconvenientes. Un buen ejemplo de esto ha sido la revista **convives** que intentó continuar ese trabajo y esa difusión de las buenas prácticas, del pensamiento de los expertos, intentando ser un espacio de reunión, diálogo y trabajo donde personas como las que creamos el Proyecto Armonía, podíamos seguir formándonos, aprendiendo y estando en contacto.

En este contexto y después de dos largos años de trabajo en el año 2007, se publica la carpeta del Proyecto Armonía y se envía a todos los centros de Educación Secundaria de Castilla y León para trabajar y mejorar la convivencia en las aulas.

El Proyecto Armonía llega a todos los centros

En este punto quiero citar en su totalidad la introducción del Proyecto, que para mí expresa con claridad su fundamentación, sus objetivos y su estructura:

Si el conflicto es inherente a nosotros, los diversos seres humanos, ¿por qué no lo puede ser también la convivencia?, ¿por qué no vamos a poder vivir en ARMONÍA unos con otros?

Esta idea es la cadena que une los diferentes eslabones de este proyecto, que surge desde las inquietudes y el trabajo de un grupo de docentes que intentan aprender algo más, día a día y gota a gota, para buscar nuevas formas de afrontar, gestionar y solucionar los conflictos que surgen en nuestros centros educativos.

Entender el proyecto ARMONÍA significa pensar que no podemos trabajar la convivencia solos, que debemos sumar esfuerzos entre todos, tanto a nivel de nuestro propio centro educativo - generando la participación y el conocimiento entre sus diversos miembros -, como entre unos centros y otros con el fin de extender y generar una corriente educativa que apueste por formas pacíficas, participativas, cooperativas y formativas, para la gestión de la convivencia y de los conflictos.

La Educación para la Paz y los Derechos Humanos, como procesos dinámicos y participativos basados en la acción y la vivencia diaria, así como el concepto de convivencia, desde la idea que sólo se aprende a convivir si se convive, constituyen los pilares sobre los que se asienta todo el Proyecto ARMONÍA.

El trabajo y planteamiento de los diferentes temas diseñados para el desarrollo práctico en las aulas, deben ser entendidos como parte de un todo y no sólo como temas de trabajo independientes. Deberemos tener presente que todo lo que vayamos a realizar en las aulas o en el centro, en base a este proyecto, tiene que tener un encaje en la vida diaria del mismo, en su Proyecto Educativo y en los sistemas de gestión de la convivencia con los que cuente. Para este planteamiento que hacemos desde ARMONÍA, será necesaria la estructuración y diseño de planes o proyectos de Convivencia Escolar donde se organicen, de manera clara y contextualizada, los diferentes procesos o actuaciones que se realizarán para la mejora de la convivencia en nuestro centro educativo.

Hoy releo estas palabras después de más de 12 años de trabajo intenso y continuado con el Proyecto Armonía tanto en La Robla como en más de 200 centros de toda Castilla y León, otras comunidades autónomas y otros países europeos y africanos, donde hemos asesorado y ayudado a grupos de profesorado, alumnado y familias a formarse en convivencia escolar y a generar proyectos de mediación, y me encuentro que este discurso introductorio sigue teniendo una vigencia y una actualidad totales.

Esas ideas vertidas en aquel texto introductorio eran el resumen del trabajo y sobre todo de la formación que habíamos estado recibiendo desde el año 2001 en el “Ramiro II”, por donde pasaron las personas que en nuestro país estaban desarrollando esta línea educativa en diferentes lugares y que eran pioneras en este campo: Juan Carlos Torrego, Carme Boqué, Mireia Uranga, Emiliana Villaoslada, Pedro Uruñuela y José María Avilés entre otras. Gracias al apoyo del Centro de profesorado de León, de la Consejería de Educación y del esfuerzo económico que hizo el centro, pudimos tener a los mejores y aprender de ellos y de ellas, no sólo el profesorado, sino también el alumnado y las familias, porque la formación debe ser para todos y todas desde esa perspectiva del trabajo de convivencia ya comentada.

También el Proyecto Armonía tenía un componente “idealista” que trataba de aportar su granito de arena para “generar una corriente educativa que apueste por formas pacíficas, participativas, cooperativas y formativas, para la gestión de la convivencia y de los conflictos.” Esta quizás es una de las razones con más peso que nos llevó a publicar este proyecto en un intento real de extender la experiencia y los conocimientos que habíamos acumulado durante años para que pudiesen ayudar a otros profesores y profesoras, a otros centros educativos a crear proyectos contextualizados similares y a formar a su comunidad escolar en formas de gestión y de resolución pacífica de conflictos.

Después de estos años trabajando en esta línea nos hemos dado cuenta de que existen multitud de buenas experiencias y buenas prácticas en los centros escolares que se quedan entre sus paredes y sólo quienes están cerca pueden aprovecharse de su riqueza y fuerza educativa. Es muy complicado publicar y hacer llegar a otros estas experiencias, pero debe de ser uno de los objetivos a la hora de diseñar un proyecto de convivencia en una escuela.

Hoy en día tenemos la potencia de los medios digitales que empleados con destreza pueden hacer que una pequeña experiencia se difunda como nunca habíamos pensado. El nuevo profesorado, nativos digitales, utilizan canales de vídeos, redes sociales, webs, etc, para motivar al alumnado en trabajos por proyectos o similar, donde la convivencia está siempre presente a través del desarrollo de las competencias sociales y cívicas, y a la vez se hace una difusión real de los

misimos a veces en tiempo también real. Es una nueva oportunidad que debemos aprovechar y que no necesita de tantos medios económicos como requirió la publicación de un proyecto como Armonía.

Los contenidos del Proyecto Armonía

Los cinco temas que incluía el Proyecto Armonía, trataban de ser la base para la formación del profesorado en los centros escolares y desde ahí extender el trabajo de convivencia hacia las aulas con una herramienta práctica que desarrollase aspectos, estrategias y habilidades para la mejora de la convivencia y la gestión pacífica y en positivo de los conflictos.

ESTRUCTURA DE TEMAS DEL PROYECTO ARMONÍA

Tema 1: La Educación para La Paz y Los Derechos Humanos: El conflicto y la Convivencia en los Centros Educativos

- ❑ La Educación para La Paz: paz positiva-paz negativa
- ❑ Los Derechos Humanos
- ❑ El conflicto: concepto, reacciones, estrategias de resolución, análisis, fases y proceso de intervención
- ❑ La convivencia: el aula pacífica y el trabajo de la convivencia escolar

Tema 2: Habilidades de Comunicación para la Resolución Pacífica de los Conflictos

- ❑ La comunicación: concepto, elementos, estilos y actitudes
- ❑ Habilidades de comunicación para la resolución de conflictos:
 - La escucha activa, los mensajes YO, la asertividad, la empatía
 - Las habilidades de comunicación no verbales

Tema 3: Proyectos de Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos

- ❑ Fases y elementos para la creación del proyecto

Tema 4: La Mediación Escolar

- ❑ Modelos, características, tipos, funcionamiento, formación de mediadores

Tema 5: Habilidades Sociales para la Mejora de la Convivencia Escolar

- ❑ Conceptos, características adquisición, evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales



Contenidos del Proyecto Armonía

Nuevos elementos del Proyecto Armonía: el cuaderno de mediación

Una vez publicado, presentado oficialmente desde la Consejería de Educación y enviado a todos los centros de Educación Secundaria de Castilla y León, se comenzó a trabajar en él en diferentes centros, aunque sin una coordinación o programación específica para su desarrollo, que hubiese sido lo fórmula ideal para extenderlos y hacerlo llegar verdaderamente a las aulas. A lo largo de los años hemos podido comprobar cómo esta publicación ha sido el libro de cabecera de algunos Departamentos de Orientación o de los Coordinadores de Convivencia que gestionan los equipos de mediadores en los centros escolares. No

La primera parte del fichero contenía lo fundamentos teóricos de los cinco temas enfocados principalmente al profesorado, que se convertiría en formador del alumnado en las aulas gracias a las fichas de trabajo práctico, con actividades de aula, que desarrollaban cada uno de los aspectos más importantes de los temas del proyecto. Estas fichas eran específicamente declaradas como fotocopiables para evitar problemas de derechos.

La parte práctica del proyecto, con las fichas de actividades de aula, estaba dividida en dos bloques: uno para trabajar lo que era entonces el primer ciclo de la ESO y otro para el segundo ciclo. Se había proyectado un tercer bloque para el tercer ciclo de primaria, pero no llegó a publicarse.

La Mediación Escolar

actividad 1

Título de la actividad: A la búsqueda de la definición de mediación.

Objetivo: Definir la palabra mediación.

Curso: 1º y 2º ESO.

Participantes: Trabajo en grupo.

Tiempo: 20 minutos.

Material: Papel, bolígrafo, pegamento y cartulinas.

Sobre con definiciones de mediación (anexo I)

Desarrollo:

Se dividirá la clase en grupos de 3 ó 4 miembros. Se entrega al alumnado unos sobres. En cada sobre aparecerá una definición de mediación recortada en diferentes trozos, a modo de puzzle. El grupo de alumnos/as tendrá que colocar en orden las palabras y construir dicha definición. Así lo irán realizando con el contenido de varios sobres (el dinamizador decidirá cuantas definiciones interesa que reconstruya cada grupo). Las diferentes definiciones las irán pegando en una cartulina, para después colocarlas en las paredes de la clase. Al final del ejercicio, se entregará a cada grupo un folio en el que aparecen las definiciones correctamente escritas.

Evaluación:

¿Qué fue lo que te resultó más difícil de esta actividad? ¿Cómo ha trabajado el grupo? ¿Quién dirigió la tarea? ¿Qué lograste? ¿Qué palabras son las que más te han llamado la atención? ¿Qué definición es la que comprendes mejor?

Actividades

existe realmente un estudio sobre su impacto y la base de mis afirmaciones no es otra que el contacto con los centros en los que hemos ido haciendo formación durante estos años, que han sido muchos.

Pero esto no era suficiente para nuestro empeño de comunicar a otros centros lo que estábamos haciendo y el éxito y los cambios que nos estaba generando la aplicación de todos los elementos del proyecto Armonía. El instituto "Ramiro II" se había convertido en un espacio educativo que generaba proyectos de manera constante gracias al clima de convivencia que se había creado. No sólo éramos un referente sino que el profesorado se había convertido en experto en la gestión de la convivencia. Teníamos que crear un

material más específico para trabajar con el alumnado que quería convertirse en mediador escolar porque la estrategia de la Mediación Escolar era nuestra máquina del tren de las diferentes estrategias de convivencia que íbamos probando cada nuevo curso escolar. No sabemos qué tiene la mediación pero es algo especial, algo “mágico” como me dijo una vez Juan Carlos Torrego, que genera una dinámica en un centro escolar que lo lleva realmente al cambio educativo.

En ese momento comenzamos a diseñar un cuaderno de trabajo para formar a mediadores en los centros educativos de Secundaria y de Primaria. Tenía que ser realmente un cuaderno donde poder desarrollar todas las habilidades que se necesitaban para afrontar una mediación y el alumno o alumna pudiese ir trabajando sobre él y luego tenerlo siempre como material de

consulta, que podría utilizar para recordar su formación antes de enfrentarse a un proceso mediador. Partiendo del trabajo realizado desde 2007 en el Proyecto Armonía auto-editamos en la editorial digital www.bubok.es “**Mediación Escolar: cuaderno para la formación de mediadores escolares**” en formato papel y también en digital. Basado en los materiales que durante más de cinco cursos académicos llevábamos utilizando, probando y mejorando para formar a nuestros mediadores y mediadoras, se creó esta nueva publicación. El formato y la parte gráfica que era muy importante para poder llegar a trabajar con jóvenes corrió a cargo del mismo diseñador que había realizado con nosotros en el Proyecto Armonía, D. Javier Tascón (@javiertascon).

ACTIVIDAD 16
Hacer escucha activa

¿Cómo pueden Fernando y Luis utilizar la escucha activa?

Técnica de escucha activa	Fernando	Luis
Mostrar interés		
Clarificar los hechos		
Extender lo que ha pasado		
Conocer las sentimientos		

3.3.2. El mensaje YO (Mensajes en Primera Persona)

Esta habilidad es muy útil para mejorar la calidad de la comunicación. Si conseguimos que la persona que tiene el conflicto se comunique de forma no agresiva la situación que le afecta, diciendo qué sentimientos le produce, explicando por qué le afecta de ese modo y expresando su necesidad o deseo personal, habremos facilitado la comunicación.

El mensaje YO se emplea para expresar nuestras necesidades y problemas, cuando deseamos expresar nuestros sentimientos y cuando deseamos sugerir cambios. Gracias a él, deberíamos conseguir que la persona que nos escucha piense en la situación en la que se produjo el conflicto desde nuestro punto de vista o desde nuestra percepción del mismo.

El MENSAJE YO tiene estos componentes:

- Describe brevemente la situación y/o el comportamiento que te molesta o te crea problemas. Da información de QUÉ es lo que puede estar causando un problema.
Ejemplo: "Ayer me habías prometido venir en bicicleta a jugar al fútbol..."
- Describe las consecuencias o efectos que dicho comportamiento suele tener sobre mí o sobre la otra persona, el por qué me afecta. Estos deben ser concretos.
Ejemplo: "...te habías comprometido y yo no pude salir en casa porque me habías olvidado del fútbol..."
- Expresar los sentimientos.
Ejemplo: "...me sentí muy mal porque sentía que tú eras más responsable..."
- Necesidades, deseos.
Ejemplo: "...me gustaría, por favor, que cuando termine el entrenamiento venga para casa sin el balón..."

Partes de un mensaje YO
QUÉ me afecta y POR QUÉ
SENTIMIENTO que me produce
NECESITO que

ACTIVIDAD 17
Vámonos a aprender a comunicar "mensajes YO"

Entonces mediante flechas las partes de un mensaje YO con las expresiones que utilizaremos en cada una de ellas:

Partes del Mensaje YO	Expresiones del Mensaje YO
Expresión de un sentimiento	Andrés estoy defraudado por tu comportamiento
Expresión de la conducta, comportamiento, opinión, etc. que demuestra la otra persona.	Me da igual que a partir del lunes has a traer todos los días los deberes realizados pero estamos a jueves y aún no me has presentado nada.
Explicación de nuestra necesidad.	Si quieres aprobar esta evaluación ya sabes lo que tienes que empezar a hacer.

Cuaderno para la formación de mediadores escolares

A partir de ese momento hemos seguido trabajando cada nuevo curso con este manual ahora publicado y diseñado para hacerlo más atractivo y cercano al alumnado, aunque también se utiliza en la formación de profesorado y de familias.

El Ramiro II como referente de convivencia positiva y agente de cambio

Toda esta historia de trabajo durante tantos años nos ha llevado a ser considerados uno de los centros educativos referentes en la gestión de la convivencia escolar y sobre todo en la estrategia de la Mediación

Ecolar. Sin la publicación de ambos libros este proyecto y todo su trabajo se hubiese quedado en una gran experiencia para nosotros, nuestro alumnado, familias, profesorado y personal, pero no habría llegado a otros centros, otras personas, otras instituciones que también tratan de generar dinámicas de convivencia positiva en el ámbito educativo.

Un componente paralelo que sin duda tiene esta historia es la consideración social y también ante las Administraciones Educativas que ha alcanzado el centro en estos años, gracias a esta dinámica de trabajo que le ha dado el Proyecto Armonía. La concesión de

premios, reconocimientos o de nuevas iniciativas oficiales de colaboración con centros ha posibilitado afianzar aún más esta línea prioritaria de nuestro Proyecto Educativo.

También estos años nos han permitido abrir el centro a proyectos, tanto nacionales como internacionales, que lo han hecho más permeables a nuevas experiencias, metodologías y formas de entender la acción educativa. Teniendo como base la formación del profesorado hemos conseguido aunar un gran capital profesional, que no se traslada a otros centros, y un capital humano excepcional cuyo compromiso con el centro y su labor educativa es total.

Otra consecuencia de estos años ha sido, en cierta medida, que el “Ramiro II” se ha convertido en un agente de cambio educativo en la propia zona de influencia donde se ubica y en menor medida en aquellos lugares en los que ha asesorado a otros centros. Hemos podido comprobar cómo alumnado formado en mediación ha realizado acciones mediadoras fuera del centro escolar en más de una ocasión, intentado resolver conflictos desde el diálogo, la tolerancia y la utilización de las técnicas aprendidas en el centro escolar. Las propias familias nos han trasladado estas evidencias que pueden parecer pequeñas cosas, pequeñas gotas, pero hace no mucho tiempo esto sería imposible que se produjera.

Por supuesto es muy importante destacar la labor que el alumnado ha tenido y tiene en este proyecto. Su participación activa y voluntaria hace que desde hace ya varios años no resulte nada extraordinario que exista un Equipo de Mediación o que un compañero o compañera vaya a mediación. Recuerdo que el segundo curso que tuvimos mediación, en el año 2004, un alumno amenazó a una profesora con llevarla a mediación porque había tenido una disputa con ella. La profesora, nueva en el centro ese curso, se puso muy nerviosa y se generó un conflicto mayor. Nos dimos cuenta de que era necesario explicar desde el primer momento de llegada al centro qué era ese sistema de la mediación y el proyecto que estábamos llevando adelante. Comenzamos a realizar una jornada de acogida al nuevo profesorado y al nuevo alumnado, que se hizo obligatoria en Castilla y León con un decreto educativo unos cursos más tarde; al igual que la obligación de crear un servicio de mediación en todos los centros escolares en el año 2007, para el que se diseñó un manual de ayuda e implementación al que el

“Ramiro II” contribuyó de manera muy importante y que hoy está en todos los centros y en la web de convivencia del portal www.educa.jcyl.es.

Son sin duda algunos ejemplos de cómo el Proyecto Armonía ayudó a desarrollar esa parte idealista, de la que hablábamos en la introducción, que buscaba generar una cierta corriente educativa que apostase por la gestión pacífica, positiva y dialogada de la convivencia y de los conflictos escolares.

No obstante, el profesorado, en general, no somos muy conscientes de estos cambios que generamos a partir de este tipo de proyectos globales de centro que traspasan los propios muros de las aulas y de los edificios. Por eso es necesario evaluarlos y sobre todo contarlos y escribir sobre ellos para buscar la reflexión y el análisis sobre lo realizado y sobre lo conseguido. Esto nos ayuda a pausar la actividad frenética de los centros educativos, alejarnos del día a día y tomando distancia ver lo que hemos hecho, donde estamos, y quizás con suerte nos marque un camino para continuar. La oportunidad que nos da hoy la revista *Convives* de contar esta historia, de guardarla, de recordarla y de no olvidarla es de suma importancia para un proyecto como Armonía.

El futuro del Proyecto Armonía

Para terminar este artículo quiero hablar del futuro del proyecto y de algunas nuevas iniciativas y formas de trabajo que estamos desarrollando actualmente ya que mantenerlo vivo y al día es una de las claves para que sus objetivos sigan desarrollándose.

Parece claro que la digitalización de gran parte del proceso de enseñanza y aprendizaje es imparable y que el alumnado del 2019 es nativo digital. Sus herramientas de aprendizaje ya no son solo el libro y el maestro sino que en su mano tienen la posibilidad de acceder a la información de manera casi instantánea. El transformar esa información en conocimiento y en desarrollo competencial es quizás el objetivo principal de la labor docente en la actualidad.

Las últimas formaciones en Mediación Escolar que hemos realizado con alumnado y profesorado han sido una experimentación de nuevas herramientas y aplicaciones digitales como Kahoot, genially, emaze, pearltrees, edupuzzle, youblisher, easelly, Google Drive, etc, que nos han permitido trabajar de manera interactiva con los teléfonos móviles de los participantes, en un relativo proceso de gamificación

atractivo y motivante para ellos y ellas, aunque el desarrollo competencial y de habilidades, así como la adquisición de conocimientos necesitará de un mayor tiempo de análisis y evaluación.



Equipo de mediación escolar

También hemos desarrollado un nuevo espacio digital en el que teniendo como base el Proyecto Armonía se realiza formación continua en Mediación Escolar. Se trata de la web www.mediacionescolar.org que trata de convertirse en un referente en esta estrategia de convivencia a través de la publicación quincenal (newsletter gratuita) de artículos especializados sobre aspectos de la mediación, así como el relato de casos reales de Mediación Escolar que han sucedido en centros educativos. También existe una sección donde se hacen reseñas y análisis de los libros publicados que para nosotros son claves en el proceso formativo del profesorado. La colaboración de personas expertas de reconocido prestigio será también una de sus principales aportaciones.

Por último, estamos diseñando un curso de formación on-line de Mediación Escolar que certificará el Proyecto Armonía y que intentaremos vea la luz en el primer trimestre del curso 2019-2020. Este curso estará dentro de mediacionescolar.org y constará de tres módulos con clases en vídeo para trabajar todos los conceptos y todas las habilidades necesarias para convertirse en mediador o mediadora escolar. Este curso ya estuvo funcionado durante varios años a través de un aula Moodle pero queremos hacer algo más novedoso y

adaptado a las nuevas plataformas educativas que existen en la actualidad.

Para concluir nuestra historia y este artículo me gustaría insistir y transmitir la necesidad de hacer llegar al resto de la comunidad educativa a nivel local, regional, nacional, europeo, mundial..., nuestras buenas prácticas en cualquier faceta del proceso educativo, y en este caso sobre la mejora de la convivencia y la resolución pacífica y positiva de los conflictos. Animar a todos centros educativos a que publiquen, en cualquier formato, esos proyectos de centro que consiguen transformar la realidad y transformar a las personas, porque como decimos en el “Ramiro II” de La Robla en la provincia de León, somos “Personas formando Personas”.



Web sobre mediación escolar

Experiencia 5. **Equipos de ayuda en extensión**

José M^a Avilés Martínez y M^a Natividad Alonso Elvira



Contacto: aviles@uva.es

José M^a Avilés Martínez

José María Avilés es Doctor en Psicología por la Universidad de Valladolid, donde ha desarrollado investigaciones sobre bullying y cyberbullying. Es jefe del Departamento de Orientación del IES Parquesol de Valladolid donde participa en proyectos de ayuda entre iguales, prevención del acoso y el ciberacoso y de convivencia escolar.

Es profesor honorario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lina (Perú) y Es miembro del Grupo Internacional de Investigación "Educación para la Paz (UFAM/CNPq), Universidad Federal del Amazonas (Humaitá/Amazonas/Brasil).

Impulsa la implementación de los Equipos de Ayuda en centros educativos de España y de Brasil, colaborando con el Grupo de Estudios y Pesquisas de Educación Moral (Gepem) de la Universidad de Campinas.



Contacto: nalonso@uva.es

M^a Natividad Alonso Elvira

M^a Natividad Alonso Elvira es profesora jubilada de Educación Infantil y Primaria, especialidad de Filología Española y Francés, por la Universidad de Valladolid. Ha trabajado en diversas etapas educativas, como consejera del Consejo Escolar de Castilla y León y como asesora de El. Ha participado en investigaciones sobre convivencia ética y en proyectos de innovación educativa en España y en Brasil.

Especialista de literatura infantil y escritora de cuentos. Su última publicación en este campo junto a Luciene Tognetta es *Isso se chama empatia*, de la Editorial Adonis (Brasil)

Resumen

Se describen el proceso de importación de España a Brasil del Sistema de Apoyo entre Iguales (SAI) denominado Equipos de Ayuda y el proceso de implementación del mismo en Brasil, así como el seguimiento, evolución y supervisión llevadas a cabo en un número de escuelas brasileñas que fueron preparadas adecuadamente recibiendo una formación oportuna por parte de su profesorado y una formación específica del alumnado que conforma los Equipos de Ayuda.

Palabras clave

Prevención Educativa, Convivencia Escolar, Bullying, Equipos de Ayuda, Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAIs).

Los equipos de ayuda: de España a en Brasil

La extensión del modelo de Equipos de Ayuda (Avilés, 2012, 2013, 2017 y 2019; Avilés, Torres y Vián, 2008) en Brasil, visto desde estos momentos, ha sido un compendio de apuesta educativa, generosidad, tenacidad, esfuerzo y compromiso por parte de todas las personas implicadas en ello, principalmente por el profesorado y el alumnado brasileños. Todo comenzó al conocernos en Lisboa en un congreso y después en 2011 cuando fui invitado al II Congreso de COPEM en Sao Paulo, al cual finalmente no pude asistir por razones familiares. Entonces desarrollábamos investigaciones sobre bullying en la Universidad de Valladolid que interesaban a los miembros del Grupo de Estudios y Pesquisas de Educación Moral (Gepem) en la Universidad de Campinas. Sin embargo, no fue hasta 2013 que nuestra visita a esa universidad y a ese grupo no se sustanció. Entonces, invitados por la profesora de Gepem Dra. Luciene Tognetta participamos en dos actividades formativas que impartimos a ese grupo. Una la desarrolla el profesor José María Avilés con el grupo Gepem I sobre prevención del bullying y acciones para minimizar su impacto en la escuela; la otra la lidera la profesora M^a Natividad Alonso Elvira con el grupo Gepem II sobre el empleo de la Literatura Infantil como herramienta para la mejora de la convivencia y el trabajo en valores.



Fue ese año cuando en ese marco llevamos la idea al grupo de profesores y profesoras brasileñas de la estructura de los Equipos de Ayuda como una buena herramienta para la mejora del clima escolar en el aula y la resolución colaborativa de los conflictos y la prevención del acoso. Además, ese año les facilitamos algunas copias de los cuadernos de formación de los Equipos de Ayuda que estábamos poniendo en práctica

en centros educativos de Valladolid como el IES Parquesol. Esos materiales quedaron en poder de la profesora Luciene Tognetta y de la Editora Adonis quienes se mostraron muy interesados en una posible y posterior publicación. Esta semilla inicial prendió fácilmente entre las dos coordinadoras del grupo Gepem, profesora Dra. Telma Vinha y profesora Dra. Luciene Tognetta y tras sucesivos contactos electrónicos y presenciales tanto en América como en Europa donde se explican y se desarrollan los fundamentos que basan la ayuda a través de una estructura como los Equipos de Ayuda, tras una concienzuda preparación y planificación por parte de los miembros del grupo sobre cómo abordar esta intervención en la realidad brasileña, finalmente en el seno del grupo se eligen a dos escuelas de la ciudad de Campinas en Sao Paulo para hacer la primera experiencia de Equipos de Ayuda en Brasil. Era 2015.

La implementación de los Equipos de Ayuda en Brasil



Los cuadernos de formación pretenden ser una guía y un apoyo tanto para el profesorado que quiere poner en práctica los Equipos de Ayuda en su centro como para el alumnado que desarrolla la formación en este SAI. El material está organizado en un cuaderno del profesorado que sirve de guía y en un cuaderno del alumnado que es fungible y tiene las actividades preparadas para hacer la formación. Los cuadernos son dos (profesorado y alumnado) para Educación Primaria, en Brasil Ensino Fundamental I, y otros dos (profesorado y alumnado) para Educación Secundaria, en Brasil Ensino Fundamental II. De esta forma, se pretende fomentar la autonomía para que cada escuela y cada educador puedan construir esta estrategia de forma pautada y explícita.

Es cierto que la realidad brasileña y el desarrollo educativo en las escuelas de ese país, especialmente en las públicas, hace necesario proporcionar al profesorado y al alumnado un soporte que durante estos años ha venido prestando el Grupo Gepem a las escuelas que han querido implantar el SAI. Este soporte, ha sido fundamentalmente de preparación del profesorado en temas de convivencia escolar, de prevención del bullying y de formación en convivencia ética de forma exhaustiva y fundamentada. Contenidos que han sentado las bases para entender el modelo de Equipos de Ayuda que nosotros proponíamos y para entusiasmar al profesorado y a las escuelas con la implementación de este modelo adaptándolo a la realidad brasileña.



El proceso de implantación de los Equipos de Ayuda en Brasil está cubriendo hasta el momento tres fases:

1. Una primera fase de implantación estuvo basada en la transmisión de las características del modelo de Equipos de Ayuda y de su funcionamiento a los miembros del grupo Gepem y en la elección de determinadas escuelas donde de forma experimental se puso en práctica la estructura de los Equipos de Ayuda. Nuestra especial interlocutora en la transmisión de esa experiencia española de los Equipos de Ayuda en Brasil fue la profesora de la UNESP y una de las coordinadoras de Gepem Dra. LucieneTognetta, quien desde el principio vio la potencialidad del modelo para las escuelas de su país y apoyó nuestras publicaciones en él. Además, la colaboración entre la Universidad Estadual de Sao Paulo y la Universidad de Valladolid permitió la realización de estudios y la comparación con los resultados con la implantación del modelo en las escuelas españolas.

Fue el momento de recoger y hacer lecturas de los primeros resultados de la implantación, corregir errores y adaptar medidas a la realidad brasileña. Nuestra colaboración con el grupo de estudios Gepem ha sido continuada y se ha materializado en distintas visitas para realizar actividades de formación para ellos, en visitas a escuelas y encuentros con el profesado y alumnado de los Equipos de Ayuda y en instantes de intercambio y contraste de ideas y experiencias en los últimos tiempos, durante los veranos de los años 2013, 2015, 2017 y este último de 2019. Además, durante todo este período las actuaciones de preparación de las escuelas para la implantación del modelo de Equipos de Ayuda han sido concienzudas y consistentes. Todo el proceso llevado a cabo tuvo diversos momentos. Todas las escuelas tuvieron un período de formación de los equipos docentes llevado a cabo por miembros de Gepem. Se cuidaron los procesos de elección del alumnado y de impartición de la formación al mismo, para lo que facilitamos nuestros materiales españoles que se aplicaron en esa formación. Y las escuelas tuvieron supervisión y seguimiento de la actuación de los Equipos de Ayuda por parte de su profesorado y de los miembros del grupo Gepem.



Formación del alumnado

2. Una segunda fase en que se generalizó el modelo a partir de la extensión a otras escuelas y que ha tenido una progresión de hasta veinte escuelas en el momento actual. El proceso ha sido el siguiente: 3 escuelas en 2015, seis escuelas en 2016, ocho escuelas en 2017, diez escuelas en 2018 y veinte escuelas en 2019. A mitad de esta fase ya se Convives 27. EN CONVIVENCIA NOS FUNCIONA IV.

Septiembre 2019. 103 dispuso de los materiales de formación que se publicaron en 2017 en la Editora Adonis de Americana y que han supuesto un soporte importante tanto para dar confianza al profesorado de las escuelas que implantan los Equipos de Ayuda como para el equipo de Gepem que se encargaba de hacer la formación en esas escuelas. Fundamentalmente han sido escuelas del estado de Sao Paulo aunque, efectivamente durante este verano hemos podido visitar una escuela en Brasilia que ya ha implantado los Equipos de Ayuda y otra escuela en Río de Janeiro que ya está haciendo la formación del equipo docente en convivencia para implantar los Equipos de Ayuda el próximo curso.

Especialmente bonitos han sido los momentos de los Encuentros de los Equipos de Ayuda que durante los últimos tres años se han celebrado en el mes de agosto y que han reunido a los Equipos de Ayuda de todas las escuelas en una jornada de intercambio de experiencias en la Universidad de Campinas. Se trata de una jornada de formación y de intercambio de experiencias entre alumnado de los Equipos de Ayuda de las diferentes escuelas. En ella se conocen, hablan de lo que hacen, de sus dificultades, casos, formas de resolución, etc. Hay momentos para el intercambio de emblemas entre las escuelas, de relatar sus propias emociones y experiencias, de proyección de sus propios videos o canciones, raps,... Se conforma como una reunión de trabajos y experiencias y en un momento de reconocimiento mutuo y de celebración colectiva en torno al valor de la ayuda.

3. El tercer período es el actual hacia el futuro y se presenta bajo el reto de hacer sostenible el modelo en los propios centros que ya lo tienen y en generalizarlo a otros que quieren o necesitan implantarlo. En el punto de la sostenibilidad es importante conseguir hacer autónomo al propio profesorado del centro para que año a año consiga dar la formación a su alumnado y no dependa de equipos externos que alimenten el modelo. Además, los propios cuadernos de formación publicados en Brasil ofrecen suficientes actividades como para intercambiarlas año a año entre los grupos de alumnos que conforman los Equipos de Ayuda. Algunas escuelas no se han quedado solo en implantar Equipos de Ayuda sino que están

animándose a poner en marcha otros Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAIs) como el de la cibermentoría (Avilés, 2018), que involucra y compromete a alumnado con experiencia para prestar guía y mentoría a otro más pequeño en relación a la gestión de las redes sociales y las relaciones interpersonales de ciberconvivencia.



Encuentros de los Equipos de Ayuda

Otro reto importante es el de la generalización a más escuelas. En este sentido hay en marcha un proyecto de extensión muy ambicioso apoyado por la Secretaría de Estado de Educación de Sao Paulo y conducido por la profesora Dra. LucieneTognetta que pretende en los próximos años hacer extensible en escuelas públicas de la red del Estado de Sao Paulo el modelo de Equipos de Ayuda que trasladamos allí desde España y que como puede verse, nos funciona, también en otras partes del mundo.

Bibliografía

Alonso, M^a N. y Avilés, J.M^a (2017). *Caderno de formação das equipes de ajuda. Alunos e alunas: Ensino Fundamental I*. Americana, SP: Adonis.

Avilés, J. M^a (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.

Avilés, J. M^a (2013). *Bullying. Guía para educadores*. Sao Paulo: Mercado de Letras.

Avilés, J. M^a (2017). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, 27, 5-18.

Avilés, J. M^a (2019). *Los Sistemas de Apoyo entre Iguales en la escuela. De los Equipos de Ayuda a la Cibermentoría*. Barcelona: Graó.

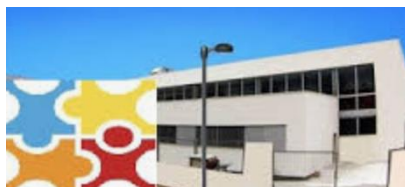
Avilés, J. M^a y Alonso, M^a N. (2017). *Caderno de formação das equipes de ajuda. Alunos e alunas: Ensino Fundamental II*. Americana, SP: Adonis.

Avilés, J. M^a, Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 3, 357-376.



Experiencia 6. **Círculos de diálogo: una propuesta de convivencia positiva en el CEIP Fernando de los Ríos**

Elena Sáez Montero y Amparo Sánchez Blasco
CEIP Fernando de los Ríos. Burjassot (Valencia)



Elena Sáez Montero. Maestra de audición y lenguaje. Licenciada en Psicología. Jefa de estudios y coordinadora de igualdad y convivencia del CEIP Fernando de los Ríos.

Contacto: elenasaezmontero@gmail.com

Amparo Sánchez Blasco. Maestra de infantil y Primaria. Directora del CEIP Fernando de los Ríos

Contacto: amp.san.bla@gmail.com

Resumen

Convivir en positivo como modelo de escuela implica, no solo tomar conciencia de resolver los conflictos de forma pacífica, sino también ofrecer a los niños espacios y oportunidades para que expresen ideas, emociones, opiniones, sentimientos...

Palabras clave

Prácticas restaurativas, círculos de diálogo, cohesión de grupo, cotutor afectivo, participación.

Así somos

El CEIP Fernando de los Ríos es un centro CAES (Centro de Atención Educativa Singular), situado en el barrio de las 613 viviendas en Burjassot (Valencia).

En nuestro barrio el nivel social y económico de la mayoría de las familias es bajo (elevado número de parados, economía "informal" y de ventas, tanto en el mercadillo como venta de chatarra).

Hay un alto porcentaje de familias monoparentales, que contrasta con una gran densidad de habitantes por vivienda, lo que hace difícil la convivencia familiar.

Además, en los últimos años han llegado algunas familias inmigrantes al barrio, cuya situación socioeconómica también es muy baja, con una gran precariedad en el trabajo y con unos horarios laborales muchas veces incompatibles con la vida familiar.

Convives 27. EN CONVIVENCIA NOS FUNCIONA IV. Septiembre 2019.

Hay una falta de valoración e implicación de las familias en la educación de los hijos, sobretodo, en los últimos cursos. En algunas ocasiones, sobre todo con relación a la resolución de los conflictos, las actuaciones de las familias están enfrentadas con las del Centro, siendo muchas veces agresivas en lugar de dialogantes. Además, este bajo nivel cultural contribuye a que los miedos desatados por la sociedad en general y por los medios de comunicación sean una barrera para la educación en valores de tolerancia, pluralismo y convivencia.

Los alumnos, en la mayoría de los casos, permanecen más horas de lo habitual en la calle por lo que el contacto con la delincuencia es mayor. Esto provoca una dificultad para acatar las normas y mayor agresividad. Pero en contraposición con esto, nuestro alumnado refleja un afecto hacia los miembros de la comunidad escolar mucho más evidente que en otros centros a causa de sus carencias afectivas. Busca en la escuela el orden, la atención y el cariño que no reciben en su ambiente, y esto es lo que la escuela aprovecha como recurso.

Todo lo anteriormente expuesto dificulta la aceptación de la diversidad y precisa de una intervención socioeducativa para conseguir mejorar la convivencia y prevenir la aparición de conflictos que pueden generar situaciones de xenofobia, exclusión, segregación o asimilación.

Desde el equipo directivo y con la intervención de todo el claustro de profesores pretendemos poner el énfasis en el desarrollo social de nuestros alumnos. La mejora de la convivencia es factor fundamental para que nuestro centro sea un lugar en el que nuestros alumnos y alumnas se sientan seguros, y sus familias confíen en el centro como el lugar donde dejar a sus hijos e hijas.

A lo largo de los años hemos trabajado para conformar alumnos y alumnas con conductas prosociales, niños y niñas que aprendieran a resolver sus problemas de relación sin caer en la pasividad o la agresividad. Hemos intentado enseñarles a regularse interiormente y a conocerse y controlarse emocionalmente, que supieran ponerse en el lugar del otro y que entendieran el conflicto como un momento de aprendizaje. Y en este camino hacia la mejora de la convivencia se enmarcan los círculos de diálogo como una práctica restaurativa que fomenta un buen clima de aula creando vínculos

entre los miembros de esta y reforzándolos, manteniendo y reparando las relaciones deterioradas.

Cambiando el foco ¿por qué y para qué?

Nuestro centro lleva desde el curso 2006, intentando “cambiar de foco” respecto a la convivencia. En nuestro primer plan de convivencia ya planteamos **que los conflictos son ocasiones para aprender** y por ello, cada vez que nos sentamos a resolver un conflicto intentamos a través de unas preguntas, generar en las personas implicadas las habilidades de pensamiento. Esta forma de resolver los conflictos nos ha ayudado a trabajar sobre unos principios importantes dentro de las prácticas restaurativas como son: el respeto mutuo, la valoración de los demás y habilidades como la empatía, la escucha activa y habilidades en gestión de conflictos.

Sin embargo, no era suficiente, ya que pensamos que nos faltaba una parte importante de la convivencia, **la participación, importante para enseñarles a comprender el mundo que les rodea, para conocerse a sí mismos y para aprender a convivir con los demás.** Aunque nuestros alumnos mayores ya participaban en nuestra comisión de convivencia, necesitábamos otros ámbitos de participación y, en el marco de nuestro plan de convivencia nos pusimos, a trabajar en otra idea: **muchos de los conflictos mejorarían trabajando la cohesión del grupo-clase.**

Así, definimos nuestra convivencia planteada en el siguiente esquema:



... y nos pusimos a trabajar sobre la base de nuestra pirámide, la “cohesión del grupo” y avalado por las prácticas restaurativas en la escuela, decidimos poner en marcha **círculos de diálogo** con la finalidad de que:

- todos y todas participen y piensen que sus ideas cuentan.
- puedan mejorar sus habilidades sociales, emocionales y de comportamiento.
- se trabaje sobre unos principios: el empoderamiento, la tolerancia, la apertura mental, la confianza, etc.

El círculo y el objeto de la palabra

Círculos de diálogo ¿cómo y cuando?

¿Cómo?

La puesta en práctica es sencilla, los niños y las niñas se sientan en círculo y la maestra o maestro que será la persona facilitadora en el círculo es, quien lanza una pregunta, y pasa un objeto en orden. Dicho objeto marca quién habla y en qué momento, mientras los demás escuchan de forma empática. Todos deben de tener la oportunidad de hablar, pero también la libertad de no hacerlo, si no quieren.

Hay muchos tipos de círculos. En nuestro colegio los hemos utilizado para resolver pequeños conflictos, hablar sobre emociones y sentimientos, para preparar o corregir cosas que no han salido bien en las salidas extraescolares o para comenzar el día o finalizarlo. Tutores y tutoras pueden decidir hacer los círculos en otro momento del día.

En las sesiones que hemos dedicado a resolver pequeños conflictos del grupo, lo hemos tratado de forma global, siempre sin personalizarlo. Los tutores además pueden decidir hacer los círculos en otro

momento del día. Para trabajar las emociones y sentimientos hemos dedicado al menos 2 sesiones. A continuación se muestra un ejemplo de cómo se ha desarrollado una sesión en la que hemos trabajado las emociones:

*Lectura de “Cielo o infierno” (compartir es la manera más feliz de vivir) del libro **Cuentos para quererte mejor** de Alex Rovira y Francesc Miralles, en la que se trabaja la generosidad. Junto a la lectura se lanzan una serie de preguntas:*

- ¿Qué es más fácil ayudar o que te ayuden?
- ¿Qué se siente cuando ayudas a otra persona?
- ¿A quién ayudas normalmente que te hace sentir bien?
- ¿En que cosas puedes ayudar para que la vida en casa, en el colegio, en el barrio sea mejor?

¿Cuándo?

Nuestro centro cuenta con jornada continua desde el curso 18/19 y desde la jefatura de estudios se decidió, a la hora de elaborar los horarios, que la última sesión, las alumnas y los alumnos siempre terminarían con sus tutoras/es y cotutores/as y es en este momento cuando se realizan los círculos de diálogo.

Los círculos de diálogo duran entre 30 minutos en los grupos de alumnado más mayor (de 4º de primaria hasta 6º de primaria) y 15 minutos los grupos de menor edad (infantil, hasta 3º de primaria).

Como es un proyecto nuevo, este se ha coordinado desde la comisión de convivencia. Los alumnos y alumnas delegados nos ayudan a trasladar a sus aulas aquellos temas que queremos tratar en los círculos, siempre apoyados por una lectura y preguntas recomendadas.





Círculos de diálogo

...Y reflexionamos

La mejor forma de reflexionar sobre la práctica educativa es en grupo, a partir de un círculo pedagógico. En nuestra primera evaluación y reunido el equipo docente nos planteamos tres dudas:

- ¿Qué diferencia hay entre asamblea y círculos de diálogo?

CÍRCULO	ASAMBLEA
■ Tiene función formativa. Afianza lo personal. ■ Busca la conexión de todos los participantes. ■ Es planificado y regulado por la persona adulta. ■ Es un modelo terapéutico que facilita más que el diálogo, el “compartir”, la “expresión”. ■ Es prerequisite iniciar el círculo antes que la asamblea.	■ Tiene función ciudadana. Focaliza las habilidades para convivir con otros. ■ Busca fortalecer la autonomía, la práctica democrática y el ejercicio ciudadano. ■ Es co-planificado con el docente, pero regulado por los mismos estudiantes. ■ Es una estrategia que desarrolla un modelo de participación democrática mediante el diálogo y la toma de decisiones a nivel colectivo. ■ Requiere que el grupo tenga sentido de pertenencia.

“Ciudadanía y Democracia”. Elaboración: Equipo Técnico de Aynimundo.

- ¿Qué características y funciones tiene que llevar a cabo la persona que dirige el círculo facilitador?

EL ROL DEL FACILITADOR
Recordar las normas de forma adecuada. Resolver las situaciones que se presenten. Dar un modelo de respuesta. Crear preguntas a partir de lo que se dice. Escucha empática. Escucha activa: (parafraseo, resumen...)

- ¿Cuál es el significado del liderazgo compartido en el papel de cotutor emocional?

El cotutor emocional es un especialista del centro, que en el horario de círculos de diálogo, tiene asignada una tutoría.

Además de participar de forma activa en los círculos de diálogo, también:

- ✓ Participa en las tutorías individuales junto con el tutor para marcar a los alumnos y a las alumnas objetivos concretos alcanzables y se compromete a ayudarles en la consecución de los mismos.
- ✓ Actúa como mediador en aquellos conflictos que surjan en la convivencia diaria de la clase y que no se puedan resolver mediante círculo de diálogo.
- ✓ Hace de mediador con las familias en el caso de absentismo.
- ✓ Colabora con el tutor o tutora, cuando alguna familia tiene dificultades en aportar material escolar, almuerzo, ropa para la piscina...etc.

Lo que nos ha funcionado

- Nos ha funcionado tener los círculos planificados en nuestro horario.
- Tener la figura del cotutor emocional.
- Tener docentes formados y que saben escuchar las emociones.
- Que la comisión de convivencia haya coordinado el trabajo en los círculos de diálogo.

Para mejorar

- Usar los círculos de diálogo como herramienta para la toma de decisiones pedagógicas a nivel de claustro.
- Seguir formándonos en prácticas restaurativas para consolidar esta práctica.
- Formar a los cotutores para que sean un apoyo en la resolución de conflictos y gestión de aula.

Bibliografía

Ayuda en acción (2017). Ahora Toca... Gestión de conflictos para una convivencia positiva. CÍRCULOS DE DIÁLOGO.

Recuperado de: <https://ayudaenaccion.org/ong/wp-content/uploads/2017/07/CIRCULOS-DE-DIALOGO-PARA-LA-PAZ.-RESOLUCI%C3%93N-DE-CONFLICTOS.pdf>

Costello, R., Wachtel, J. y Wachtel T. (2013). Círculos Restaurativos en los Centros Escolares: Fortaleciendo la Comunidad y Mejorando el Aprendizaje. International Institute for Restorative Practices. Versión Kindle.

Rul-lan Castañer, V. (2011). Justicia y Prácticas Restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos. Proyecto Final de Máster en Resolución de Conflictos y Mediación. Palma. Recuperado de: <https://docplayer.es/12248199-Proyecto-final-de-master-justicia-y-practicas-restaurativas-los-circulos-restaurativos-y-su-aplicacion-en-diversos-ambitos.html>

VVAA. Prácticas restaurativas y convivencia. Revista Convives nº 21 (2018).

Recuperado de: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com/2018/03/practicas-restaurativas-y-convivencia.html>

Experiencia 7. Programa de convivencia en el IES Miralcamp Aulas en pie de paz

Francisco José Usó Ballester, M^a Ángeles Alba Peralta, M^a Teresa Langa Ortega y
M^a Pilar Gonell Gallén
IES Miralcamp, Vila-real. Castelló



Francisco José Usó Ballester. Licenciado en Biología y Geología por la universidad de Valencia. Actualmente está realizando su labor en el IES Miralcamp de Vila-real, desde el curso 2004-2005, como profesor de ciencias y mediador escolar. Imparte cursos de formación en mediación a Colegios, Institutos y otras entidades como el Club de Fútbol de Vila-real. Organizador de las Jornadas de Alumnos Mediadores.

M^a Ángeles Alba Peralta. Licenciada en filología anglogermánica, especialidad ingles por la Universidad de Valencia. Mediadora Profesional Civil y Mercantil. Directora del IES Miralcamp desde el curso 2011-12. Organizadora en las nueve ediciones de las «Jornadas de Alumnos Mediadores»

M^a Teresa Langa Ortega. Licenciada en Filosofía y Letras, especialidad de Geografía e Historia por la Universidad Zaragoza. Mediadora Profesional Civil y Mercantil y Máster en Inteligencias Múltiples por la Universidad de Valencia. Coordinadora y organizadora de las VIII Jornadas de Alumnos Mediadores i I Encuentro de Innovación y Excelencia Educativa

M^a Pilar Gonell Gallén. Licenciada en filología Hispánica (Especialidad: Lengua Española) y en Filología Valenciana por la Universidad de Valencia. Mediadora Profesional Civil y Mercantil. Practitioner Diplomado en PNL. Subdirectora del del IES Miralcamp. Coordinadora y organizadora de las VIII Jornadas de Alumnos Mediadores i I Encuentro de Innovación y Excelencia Educativa

Resumen

En el presente artículo se muestran, de una forma muy resumida, las líneas de actuación del IES Miralcamp en lo que a La convivencia se refiere. En el año 2006 iniciamos la mediación porque nos dimos cuenta de que el número de expedientes disciplinarios era bastante elevado y de que, con las medidas tomadas en aquellos días, los efectos de estos expedientes sobre los alumnos eran bastante escasos, es decir, que no solucionaban el problema.

Todo esto nos hizo recapacitar, por lo que nos iniciamos en mediación escolar, aspecto que seguimos trabajando en la actualidad; pero, además, instauramos un programa global que, a la vez que nos permitía convivir mejor, también facilitaba el clima de aprendizaje; a este programa lo denominamos “AULAS EN PIE DE PAZ”.

Hoy en día continuamos mejorando este programa, dotándolo de nuevos instrumentos y adaptándolo a los nuevos tiempos.

Palabras clave

Convivencia, mediación escolar, clima de aprendizaje,

Partimos de una realidad: la enseñanza de hoy en día no es como la de hace 40 años

1. Los juegos han cambiado.
2. La familia ha cambiado.
3. Los valores han cambiado.
4. La enseñanza ha cambiado.
5. Padres que defienden las actitudes de sus hijos y no reconocen la función educadora docente.
6. Profesores especialistas de la materia y sin voluntad y sin estrategias empáticas.

LA DIFICULTAD
CREAR UN CLIMA DE
APRENDIZAJE EN EL CENTRO

El nuevo modelo en el IES Miralcamp

En aquel tiempo el modelo que utilizábamos era el de ACCIÓN-REACCIÓN. Es decir, ante un mal comportamiento, se aplicaba una acción determinada que castigara este comportamiento. Pero nos dimos cuenta de que esto no funcionaba, de que “NECESITÁBAMOS UN CAMBIO”. Durante este proceso pensamos si estábamos en el buen camino o por el contrario “íbamos CONTRA CORRIENTE”. Sin embargo, el Informe Delors (1996) establece que la educación tiene 4 pilares y dos dimensiones (La cognitiva y la emocional), por lo tanto, parecía que no estábamos mal encaminados. Decidimos empezar con la

mediación escolar como herramienta educadora de solución de conflictos, y ampliamos, posteriormente con otras herramientas, para dar una respuesta más global al reto de la convivencia en un centro educativo.

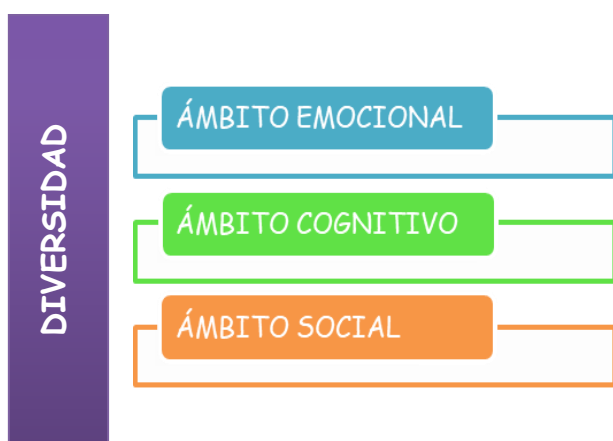
Aulas en pie de paz

El IES Miralcamp es un centro educativo que desde hace años tiene como objetivo la **formación integral del alumnado**. Con la aplicación de la LOGSE y la llegada de la Atención a la Diversidad, nuestro centro entendió que nuestros alumnos debían estar atendidos según sus necesidades. No obstante, el campo de acción se ha ido abriendo y no sólo centramos la atención a la diversidad en aquellos alumnos que tienen necesidades educativas especiales o que necesitan llevar adaptaciones curriculares significativas, también hemos hecho extensible el concepto de atención a la diversidad a todos los alumnos que tienen intereses diversos. Nuestra proyección la podríamos expresar así:



El IES Miralcamp amplió el concepto de ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD y durante los últimos años no sólo se han atendido las necesidades desde el punto de vista cognitivo, sino también social y emocional. Buscamos soluciones y salidas para cada uno de ellos según sus intereses y según sus posibilidades. El Departamento de Orientación, las jefaturas de estudios y las familias hablan sobre sus alumnos e hijos y se llevan a cabo orientaciones personalizadas. Esta tarea se puede hacer porque el conocimiento que hay de cada alumno es una preocupación constante del conjunto de profesores, tutores, orientadores y jefaturas de estudios. Esto requiere de una organización horaria que permita las coordinaciones docentes por grupos cuando sea necesario.

Hemos intentado que nuestros alumnos puedan ser parte del centro y hemos querido dar respuesta a sus inquietudes emocionales, académicas y profesionales. Nuestro concepto de esa diversidad ha sido y es muy particular y amplia.



¿Cómo se puede planificar o programar algo así?

1. Marcando las directrices desde la Dirección. Liderando el cambio pedagógico.
2. Formando al profesorado en mediación y en gestión de emociones.
3. Integrando al alumnado en este proyecto.
4. Haciendo partícipe de la organización del centro a las familias.

Hemos planificado una serie de programas que nos ayudan a atender a esta triple dimensión educativa porque pensamos que **el aprendizaje de nuestros alumnos depende, en cierta medida, de la conexión emocional que tengan con el profesorado y con el propio centro educativo**. Al menos esta doble conexión puede generar una predisposición favorable para aprender; se consigue reducir el absentismo escolar y puede disminuir el fracaso escolar (entendido como abandono prematuro del sistema educativo) y mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajamos con las familias y los alumnos con planes personalizados para que permanezcan en nuestro instituto hasta buscarles la salida más adecuada cuando alcancen los 16 años (FPB, prueba de acceso a ciclos formativos, conseguir el graduado en ESO a través de programas de refuerzo curricular, etc.)

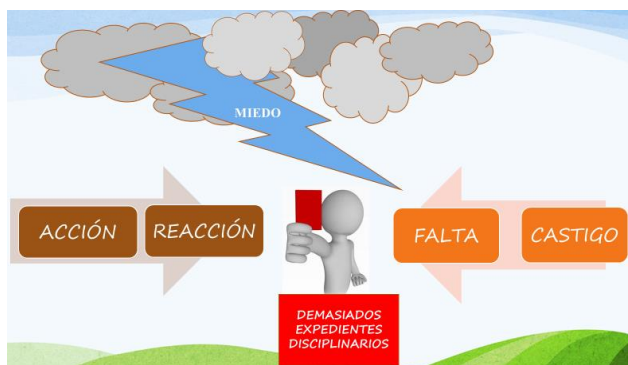
De esta línea educativa surge el proyecto **AULAS EN PIE DE PAZ**, formado, a su vez, por diferentes programas que intentan garantizar un buen clima de centro para favorecer no sólo las relaciones entre los alumnos y educarlos en valores, sino también el aprendizaje.



La Mediación escolar se inició en nuestro centro en el curso 2005-2006.



Lo que no funcionaba era el modo en que se interpretaban las normas del reglamento de régimen interno. Se interpretaba que el buen clima de centro se conseguía a través de la correcta observación de la norma y la aplicación de la consecuencia correspondiente; así, el número de expedientes disciplinarios podían llegar a los 35 expedientes al año. La reflexión que nos hicimos es que aquello no servía para corregir conductas ni educar a nuestros alumnos.



Funcionar desde el miedo no era deseable ni educativo, pero, además, separaba al profesorado de sus alumnos. La forma reactiva de entender la educación nos llevaba a un callejón sin salida y el cambio exigía que nosotros fuéramos los primeros en cambiar y debíamos trabajar junto a nuestros alumnos y sus familias para conseguir un clima de centro adecuado para convivir: conseguir un centro en el que los alumnos fueran felices y que lo sintieran suyo.

Llevar hacia adelante ese cambio significaba salvar dificultades. Era necesario deseducar a un claustro de profesores para poder iniciar un nuevo camino. Esa nueva línea de trabajo pasaba por iniciar una formación. Aquellos profesores que creíamos en una nueva manera de educar, más proactiva que reactiva, basada en el establecimiento de vínculos emocionales que proporcionaran seguridad y confianza a nuestros alumnos, iniciamos la formación en mediación escolar. Nuestra esperanza era convencer desde el ejemplo, convencer al claustro de que este proyecto funcionaría y de que el clima de centro cambiaría.

Después de 10 años de experiencia, la mediación escolar nos ha permitido cambiar a toda la Comunidad Educativa de nuestro instituto: alumnos, profesores, padres y personal no docente hemos mejorado el clima de convivencia; gestionamos los conflictos de manera pacífica y hemos establecido vínculos que han

transformado el centro: ya no funciona desde el miedo, sino desde la confianza. La mediación escolar y sus herramientas nos han facilitado la tarea de crear una identidad y un sentir en el IES Miralcamp y lo hemos integrado en nuestro día a día, en los diferentes proyectos que tenemos.

La mediación en el IES Miralcamp: el referente y el referido

En un principio podríamos pensar que el primer paso sería la formación de los alumnos, pero según nuestro criterio, resulta más conveniente empezar por nosotros mismos: el profesorado; nosotros somos el motor del cambio, somos el referente y el referido nos “aprende” a nosotros.

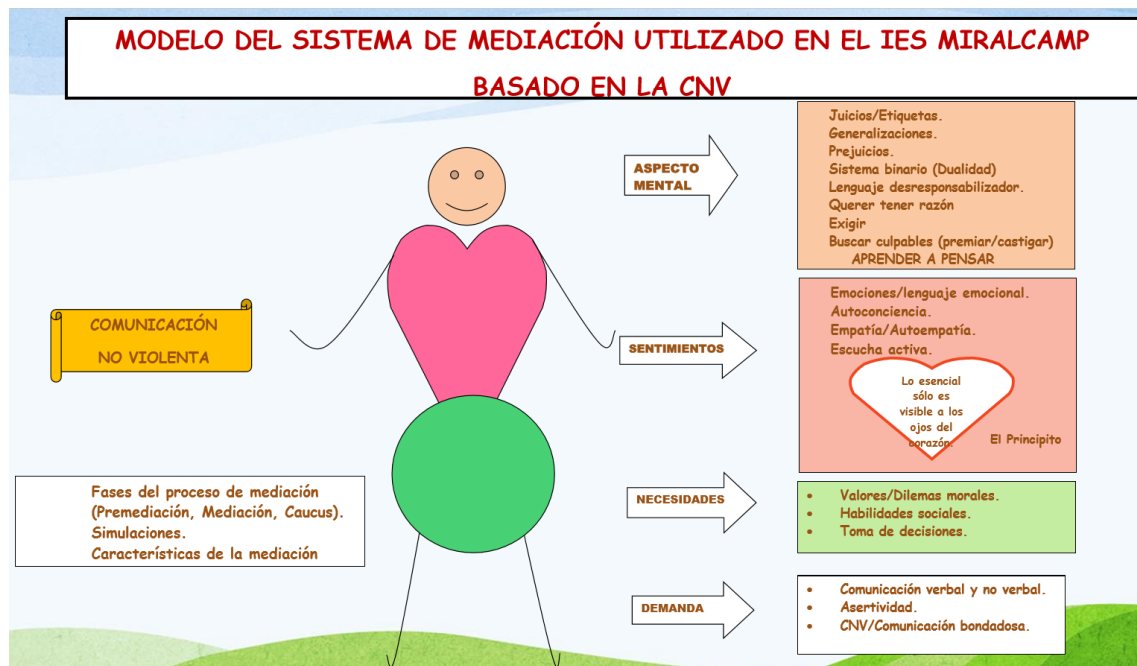
Nuestra actitud mediadora es imprescindible para transmitir los valores que queremos enseñar.

Todo esto nos transporta a una cultura de la mediación en la que lo importante no son los mediadores ni los mediados, sino que todo el conjunto de la comunidad educativa tenga como objetivo común la cultura de la paz, aplicando los principios de la mediación escolar.

La comunicación

Desde el IES Miralcamp, pensamos que uno de los motivos principales que tiene que ver con el inicio de los conflictos es que no nos comunicamos de una forma eficaz (nos dejamos llevar por automatismos, que entorpecen el proceso de la comunicación). En este proceso y según la neurociencia, muchas veces está implicado el sistema límbico y la amígdala, coloquialmente conocida como “cerebro primitivo”, que nos provocan un secuestro emocional, y nos alejan de la comunicación no violenta.

Una forma rápida e intuitiva de cómo pensamos que podemos comunicarnos de una forma más eficaz, que, por otra parte, es la herramienta que utilizaremos como base en el proceso de mediación, es la que utiliza el modelo que se muestra en la página siguiente. En él, observamos cómo, normalmente, intentamos comunicarnos a nivel mental; pero este proceso pensamos que no es el más efectivo, ya que, mentalmente, estamos demasiado condicionados por aspectos que impiden una comunicación verdaderamente efectiva (imprescindible en todo proceso de mediación).



Estos aspectos que dificultan la comunicación son:

- **Juicios/etiquetas:** Las personas juzgamos, juzgamos al otro o a una situación por lo poco que hemos visto de ellos y tomamos ese poco que hemos visto por toda la realidad.
- **Generalizaciones:** Un aspecto puntual, lo convertimos en general para todo el grupo de iguales (por ejemplo, si un funcionario es un vago, automáticamente pasamos a: “Todos los funcionarios son unos vagos y unos maleantes”).
- **Prejuicios:** Cuando fabricamos o propagamos creencias que no están verificadas (ej. “Los Catalanes son unos tacaños”).
- **Dualidad:** Las cosas son blancas o negras, están bien o mal, son justas o injustas...
- **Lenguaje desresponsabilizador:** Trasladamos a los demás o a un agente externo la responsabilidad de nuestros sentimientos. Ej. “Estoy triste porque (tú) no me haces caso” Cuando la responsabilidad de sentirnos tristes no es del otro (tú), sino nuestra (yo).
- **Querer tener razón:** Corta la comunicación, ya que sólo nos escuchamos a nosotros mismos, sin atender a los razonamientos del otro, impidiendo reconocer que el tener o no razón es muy relativo, y que cada persona tiene su punto de vista y su porcentaje de razón.

- **Exigir:** las exigencias son un mandato, que normalmente nos pone a la defensiva, y en el caso de que hagamos lo que nos exigen, no será por convencimiento ni lo realizaremos de buena gana.
- **Buscar culpables (premiar y castigar):** Castigamos o premiamos en base a una creencia, que nos hace sentirnos moralmente superiores para decidir si una cosa es correcta o incorrecta.

Como hemos visto, la comunicación a nivel mental es ineficaz, estando condicionada por nuestras creencias, subconsciente, vivencias...

¿Qué podemos hacer?

Pensamos que una comunicación más eficaz debería partir de los sentimientos y necesidades, es decir, bajando del ámbito mental al de los sentimientos ¿Cómo me siento yo en esta situación? El hecho de identificar las emociones y los procesos fisiológicos que se mueven en nosotros promueve la autoconciencia, la autoempatía, y también la empatía, ya que no sólo se trata de cómo nos sentimos nosotros, sino de cómo se siente el otro.

Los sentimientos, por otra parte, son el “chivato o el piloto que se ilumina”, que nos da una pista sobre las necesidades que tenemos.

Las necesidades, nos permiten conectarnos con nosotros mismos, sin depender de las exigencias, los “debería” o la opinión de los otros.

Una vez identificados sentimientos y necesidades, pasamos a la acción (piernas) ¿Hacia dónde vamos? ¿De qué forma? ¿Cómo? Para ello realizamos la demanda o acción oportuna.

Todos estos aspectos, en mediación escolar los trabajamos mediante actividades sobre:

- ✓ Emociones
- ✓ Autoconciencia.
- ✓ Empatía.
- ✓ Escucha activa.
- ✓ Dilemas morales.
- ✓ Habilidades sociales.
- ✓ Toma de decisiones.

- ✓ Comunicación verbal y no verbal.
- ✓ Asertividad.
- ✓ Comunicación No Violenta.
- ✓ Simulaciones.
- ✓ Aspectos teóricos del proceso de mediación (Características, fases).

Bibliografía

Para acceder a la bibliografía, pincha en el enlace siguiente:

ensamos que una comunicación más eficaz debería partir de los sentimientos

“Mediar es ejecutar la paciencia”
“Mediar es no tenerle miedo al conflicto”

Experiencia 8. **La convivencia escolar es una tarea necesaria, posible y compleja. Pictografiar un centro**

María José Camino Marta, Sara Fagil Barral, Laura López López y Eduardo R. Rodríguez Machado
CEIP Raquel Camacho (A Coruña)



María José Camino Marta

Profesora especialista en PT y Licenciada en Psicopedagogía.



Sara Fagil Barral

Profesora especialista en ALy PT



Laura López López

Profesora especialista de AL/afin



Eduardo R. Rodríguez Machado

Profesor de Educación Física. Doctor en Psicopedagogía y profesor asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña.

e.rodriguez.machado@udc.es

Resumen

El propósito de este artículo es poner de manifiesto las múltiples cuestiones que inciden en la construcción de un sistema de convivencia en la escuela. Para ello, la comunidad educativa de CEIP Raquel Camacho de A Coruña durante el curso 2018-19, ha participado en un Plan de formación específico con el objetivo de mejorar la convivencia en nuestro centro. En los primeros meses de este año, una parte del Departamento de Orientación ha participado en unas jornadas de formación en Santiago de Compostela dirigidas a familias y profesionales de la educación: ARASAAC: PICTOGRAMAS PARA LA COMUNICACIÓN, LA ACCESIBILIDAD COGNITIVA Y LA ELABORACIÓN DE MATERIALES, organizado por Synthesis Language & Training e impartido por el profesor especialista en Pedagogía Terapéutica y licenciado en Psicopedagogía, David Romero Corral.

Convives 27. EN CONVIVENCIA, NOS FUNCIONA IV. Septiembre 2019.

Durante el curso nos dieron información sobre la página web de ARASAAC, así como de distintas apps y softwares muy interesantes con el uso de pictogramas.

En las siguientes líneas comentaremos algunos de estos recursos, que hemos recogido tanto de su portal como de su página web, de los que nos han hecho partícipes para que tanto docentes como no docentes puedan participar y, si les gusta, poner en práctica todo lo que hemos aprendido.

Palabras clave

Convivencia, comunicación, pictogramas, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

Apoyos visuales para la mejora de la comunicación, la accesibilidad cognitiva y el aprendizaje

Podemos dividir los productos de apoyo para la comunicación en básicos y tecnológicos. Algunos de ellos son:

- Básicos: los que se conocen como tableros de comunicación que consisten en superficies de materiales diversos en los que se disponen los símbolos gráficos para la comunicación que la persona indicará para comunicarse.
- Tecnológicos: encontramos los comunicadores electrónicos y los ordenadores portátiles o tablets, con programas especiales que los convierten en comunicadores.

Comunicación aumentativa y alternativa

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación son formas de expresión distintas al lenguaje hablado que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.

Estos sistemas son complementarios a la reeducación del habla. Existen varios estudios que demuestran que el uso de estos sistemas no frena la comunicación del niño, por lo que se debe de introducir en edades tempranas o después de una enfermedad que haya dañado la comunicación.

Tal y como relataba el ponente y aparece en la página web, “el portal ARASAAC ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación de aquellas personas con algún tipo de dificultad en esta área”, basado en el uso de pictogramas que complementan o

suplen las dificultades comunicativas que presentan determinadas personas en este ámbito.



Asistentes al curso de formación.

Accesibilidad cognitiva

La accesibilidad cognitiva es un medio más de favorecer la inclusión social, garantizando entornos comprensibles para las personas con diversidad funcional y dificultades de comunicación de diversa índole.

Mediante la adaptación del entorno se generan contextos integradores, lo que supone un medio de dar información de una manera comprensible aplicable a cualquier área disminuyendo la dependencia actual de las personas con discapacidad.

Según Belinchón, Casas, Díez y Tamarit (2014), “La accesibilidad es fundamental para que la inclusión educativa pueda ser una realidad. No se trata sólo de poder llegar y estar en el edificio sino de poder acceder a las informaciones, los contenidos, la comunicación, al currículo. Hacer accesible un centro educativo es conseguir que todas las personas implicadas en este proceso puedan utilizar de manera autónoma todos y cada uno de los servicios que se ofertan en él.”

Proyecto y portal de ARASAAC

El portal aragonés de Comunicación aumentativa y alternativa de comunicación o lo que conocemos abreviadamente como ARASAAC constituye un espacio de formación virtual y una fuente de recursos accesible para todas las personas.



<http://www.arasaac.org/>

“Nace el 2007 gestionado por un grupo de trabajo con personal de CETEDU y del Colegio Público de Educación Especial Alborada con la colaboración del Centro Politécnico Superior y financiado por el Departamento de Industria e Innovación a través de una encomienda de gestión.”

El objetivo que persigue este proyecto tal y como relataba David Romero era y continúa siendo la creación de un sistema pictográfico de comunicación, así como el desarrollo de un conjunto de herramientas de libre acceso y distribución que favorezcan la comunicación y la accesibilidad cognitiva para aquellas personas que lo precisen.

En nuestra escuela nos parece una herramienta indispensable en el trabajo diario puesto que contamos con alumnado con diversidad funcional y dificultades comunicativas, alumnado con desconocimiento del idioma y casuísticas de diversa índole para lo que consideramos muy valioso el empleo de este sistema pictográfico.

ARASAAC se encuentra en el Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa en el cual además podemos encontrar una serie de recursos útiles para nuestra práctica diaria, adaptables a nuestro alumnado y a sus características, como por ejemplo herramientas on line, software, catálogos gráficos...; materiales para la comunicación como tableros, bingos, calendarios...; así como una amplia gama de pictogramas traducidos a diferentes idiomas. Asimismo el portal ofrece la posibilidad de manejo de los mismos

y da ejemplos gráficos y visuales de uso favoreciendo así su manejo.

El proyecto pone a nuestra disposición un banco colaborativo de recursos, abierto a nuevas propuestas y accesible para todos los usuarios.

Taller de elaboración y adaptación de materiales

Durante este curso hemos forjado una base teórica fundamental sobre la importancia de la elaboración de materiales para nuestro alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; así como para la adaptación de los mismos dentro del área de la comunicación y el lenguaje sobre todo basándonos en material visual e interactivo con la finalidad de lograr convertir y transmitir la información dentro de cada contexto logrando una verdadera accesibilidad a la misma que permita la comprensión del entorno que rodea a nuestro alumnado.

A la hora de estructurar el taller para la elaboración y adaptación de materiales partimos de dos preceptos fundamentales, en primer lugar, la consideración de que un pictograma es un elemento visual, o signo, que representa un concepto o acción y en segundo lugar que debe ser interpretado sin palabras por las personas superando así las barreras del lenguaje y la cultura.

Este curso nos ha proporcionado las bases fundamentales para llevar a cabo una adaptación y elaboración funcional de materiales, sobre todo apoyos visuales, pictogramas, siguiendo unos preceptos básicos que detallaremos a continuación.

Primeramente entre las claves del diseño del pictograma es que debe ser funcional y facilitar la comunicación, debe explicar por sí mismo el concepto a transmitir, la estética es importante pero el axioma es la comunicación en sí misma.



Ejemplos de pictogramas

Asimismo, en su diseño y adaptación, los materiales deben carecer de elementos superfluos o banales favoreciendo que la interpretación sea realizada lo más brevemente posible, incluso en ocasiones sacrificando la estética en pro de la funcionalidad del material.

El tiempo de descifrado del apoyo visual debe ser el menor posible, puesto que buscamos la operatividad y que el alumno llegue al concepto lo más rápido y eficazmente posible eligiendo el soporte que más se adapte a la persona y a sus características particulares.

Un precepto de la elaboración y diseño de cualquier material es la necesidad de la individualización, cada persona es diferente de las demás y dentro de la idiosincrasia de nuestra escuela el diseño debe adaptarse a las singularidades de nuestro alumnado.

Utilización de pictogramas para favorecer la convivencia positiva

Los seres humanos somos seres sociales y la interacción entre individuos conforma un vehículo para el desarrollo de las personas, así como para el aprendizaje vital. Es necesario por tanto que, en uno de los núcleos sociales fundamentales de nuestro alumnado, como el que constituye la escuela, se lleven a cabo interacciones entre ellos y con un medio en el que se desenvuelven día tras día.

Debemos promover que la escuela sea accesible, en este caso que hemos comentado anteriormente, a través de pictogramas, proporcionamos una accesibilidad cognitiva al medio que resulta funcional para nuestro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y para el alumnado en general de nuestro centro.

En muchas ocasiones algún alumno con neae se encuentra en la escuela con un terreno hostil, en el que se presupone que debe conocer o interpretar ciertas normas o convencionalismos preconcebidos los cuales carecen de sentido para ellos y de los cuales no son capaces de inferir significado alguno. Mediante la utilización de pictogramas pretendemos en cierta medida ayudar a esclarecer ese medio, nuestros pasillos, aulas, profesores... con la finalidad de sintetizar el mensaje, proporcionar información y seguridad sobrepasando la barrera que en ocasiones supone el lenguaje.

Con el conocimiento y utilización del SPC, concretamente de los que abordamos en este artículo,

los pictogramas, fomentamos la comprensión del entorno y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, al favorecer que nuestros alumnos y alumnas puedan desenvolverse en las dependencias del centro y acceder a ciertos significados a través de un lenguaje accesible y dotado de significado, lo que favorece el entendimiento mutuo y la integración.

Con la utilización de los pictogramas y su conocimiento por parte del alumnado y profesorado estamos promoviendo una práctica inclusiva favorecedora de la convivencia en el centro y ayudamos a conocer de una manera más directa su organización y funcionamiento promoviendo en definitiva una mejor formación de nuestro alumnado en un ambiente de tolerancia y respeto a diversidad funcional.

Los materiales hemos ido elaborando están accesibles en nuestra web:

TEA na Escola. CEIP Raquel Camacho

http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipraquelcamacho/pfpp_teanaescola



Xogos patios dinámicos

Bibliografía

Abril, D., Gil, S., y Vegara, A. (2010). *Comunicación Aumentativa y Alternativa: Guía de referencia*—CEAPAT-IMSERSO. Madrid- [Edición electrónica](#)

Belinchón, M., Casas, S., Díez, C. y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Portal Aragonés de Sistemas Alternativos de Comunicación. ARASAAC. Recuperado de <http://www.catedu.es/arasaac>

Experiencia 9. Tripulando a igualdade

Helga Vázquez Regueira
CEIP María Pita. A Coruña



CEIP María Pita

Ronda Camilo José Cela 2A - A Coruña



Helga Vázquez Regueira es Diplomada en Logopedia, Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicopedagogía. Actualmente, cursa estudios en el Máster de Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural y ejerce como docente de Educación Infantil en el CEIP María Pita de A Coruña. A lo largo de su trayectoria profesional ha trabajado en diferentes escuelas, así como en el equipo docente de la ONCE-A Coruña. Ha coordinado diferentes grupos de trabajo, proyectos e itinerarios educativos, tales como: *O Campo da Feira*, finalista en categoría de Educación Digital en los premios Eganet; *Mens sana in corpore sano*, finalista en los Premios Proyecto Innovación; *Tripulando a Igualdade*, Premio Concepción Arenal a Proyectos Educativos por la Igualdad de Género y Premio Irene: la paz empieza en casa, otorgado a nivel nacional por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

<https://helgavr.weebly.com/>

Resumen

Tripulando a Igualdade es un proyecto coeducativo dirigido al alumnado de Educación Infantil para fomentar la Igualdade de Género, y que fue premiado por la Diputación de A Coruña con el *Premio Concepción Arenal*, y a nivel nacional por el Ministerio de Educación y Formación Profesional con el *Premio Irene: la paz empieza en casa*. En sus inicios el proyecto tuvo lugar en un aula en particular, para extenderse, posteriormente, al Ciclo de Educación Infantil en el que se creó una primera tripulación y que gracias a los Contratos-Programa convocados por la Xunta de Galicia, pudo convertirse en la actualidad en una cuestión transversal de todo el centro escolar, y en el que participa la mayor parte del claustro y alumnado.

Palabras clave

Coeducación, igualdad de género, educación infantil,

¿Cómo es nuestra escuela?

La escuela CEIP María Pita, es una escuela de carácter urbano situada en la ciudad de A Coruña, que fue fundada en 1980. Desde esa década fue un centro que recibió un elevado número de alumnado, y que junto al CEE Nuestra Señora del Rosario, acoge a niños y a niñas en régimen de escolarización combinada con necesidades educativas especiales asociadas a la deficiencia auditiva.

En lo referente a las características socio culturales y económicas de las familias, éstas son de un perfil medio-bajo o muy bajo, con un alto porcentaje de familias de origen extranjero o etnias minoritarias, en las que además se observan de forma relevante características de género estereotipadas y un alto nivel de patriarcado. Asimismo, y con respecto a la oferta educativa, se imparte el Segundo Ciclo de Educación

Infantil, así como toda la etapa de Educación Primaria, y la ratio por aula es la máxima permitida por ley, superándose ésta en varios grupos.

¿Hacia dónde vamos?

Dentro de este programa educativo, el cual, se ha desarrollado, por el momento, durante dos cursos escolares, el alumnado, en primer lugar de Educación Infantil, y posteriormente de Educación Primaria, se enroló en una aventura por diversos lugares imaginarios pero que reflejaban las desigualdades entre los hombres y mujeres de hoy en día. Los niños y las niñas viajaron en un barco que atracó en varios puertos de mar. Los habitantes de esos sitios les presentaron diferentes actividades y juegos en los que participar y les invitaron a reflexionar sobre las situaciones de desigualdad.



De este modo, con las actividades y juegos propuestos se pretendió que el alumnado desarrollase al máximo su propio pensamiento y crease sus propias ideas, impulsándolo como agente motor del cambio social. Por lo tanto, el alumnado imaginó y decidió cómo quiere vivir en el futuro y como se quiere organizar como sociedad. La participación del alumnado fue activa y dinámica basada en la competencia del emprendimiento y la iniciativa personal, así como el empoderamiento. En ningún momento el profesorado mostró cuál era el camino correcto, y fueron ellos y ellas los que decidieron cual seguir, haciéndolos, previamente, conscientes de su posible desigualdad y finalizando con compartir su opinión y sus conclusiones.

En cuanto a la atención a la diversidad se proporcionó a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Las actividades que se propusieron fueron flexibles, adaptadas a los diferentes ritmos de aprendizaje. También tuvimos en cuenta las necesidades específicas de apoyo educativo y tomamos en cuenta todas las medidas ordinarias y extraordinarias que estuvieron a nuestro alcance para preservar los criterios de normalización, atención personalizada e inclusión.

Preparación del viaje

Han sido muchos los motivos que justifican esta práctica, no sólo como algo puntual, sino, como un programa futurista replicable en próximos cursos escolares. En cualquier caso, la motivación principal que impulsó la necesidad de proyectar y poner en práctica itinerarios coeducativos fue la observación y sentimientos que el profesorado que formó aquel primer grupo de trabajo, experimentó sobre las características del alumnado y sus familias, así como, de los recursos educativos utilizados y actitudes del profesorado.

De este modo, son frecuentes las verbalizaciones machistas escuchadas por parte del alumnado, tales como: este es un juguete de niñas, este es un color de niñas, esta película no es para niñas, entre otras. Por otra banda, es observable las zonas del patio ocupadas en función del género, quedando el uso exclusivo de las pistas a los niños jugadores de fútbol y las niñas relegadas a un uso minimalista del espacio. Además de esto, también son frecuentes las peticiones de las familias hacia las maestras mujeres, sobre el cuidado de sus hijas e hijos más pequeños, con respecto al aseo y al vestido; circunstancia que no se repite en el caso de ser éste un maestro varón.

En lo referente a las verbalizaciones del profesorado no existe una desigualdad explícita pero sí culturalmente ocultas. A pesar de ser un claustro mayoritariamente femenino continuamos utilizando el género masculino de modo general, obviando el femenino tanto entre nosotros/as como con el alumnado. Asimismo, proporcionalmente son mayoría los hombres los que ocupan los cargos de responsabilidad o mejor remunerados, dirección o coordinaciones.

Para que la igualdad de género tenga lugar es necesario actuar tanto por parte de la administración como por el profesorado, por eso el primer paso es ser conscientes de la desigualdad y posteriormente tener la motivación para trabajar por y para una educación diferente y alternativa. Esto es el caso que nos ocupa a las maestras y maestro impulsoras de este programa. En este caso, estamos cansadas de que los recursos educativos que se utilizan en la escuela, sobre todo, en el caso del libro de texto, no alberguen suficientes ejemplos de mujeres relevantes para la historia, la ciencia o las artes, o prácticamente no exista un uso del

lenguaje igualitario. De este modo, esta práctica educativa pretendió cambiar en pequeña o gran medida este hecho.

En cualquier caso, sabemos que estos hechos, no son un ejercicio de mala fe, si no que el propio profesorado, las familias, y la sociedad en general, también han sido víctimas de la educación recibida y de la sociedad anterior y no igualitaria en la que vivió hasta el momento. No admitir este hecho, sería negar las consecuencias sociales que implica, algunas de ellas observables dentro del propio colegio y otras socialmente, tal y como afirman los datos recogidos por numerosos estudios sociológicos, el último de ellos, el *Barómetro Juventud y Género* (2019)

Por lo tanto, es notable que los estereotipos de género continúen perpetuándose en la sociedad. De este modo, son visibles los ejemplos de las expectativas de las familias en relación con el género del bebé antes de su nacimiento, los juguetes que se asocian a las niñas relacionados con el cuidado personal y la imagen, la hipersexualidad de la infancia, el uso de la figura femenina en la publicidad y los mass media, las *beauty party* organizadas en los cumpleaños, los concursos de *misses* infantiles o reinas de las fiestas populares, los mitos sobre el amor romántico, la música, los videojuegos y el deporte, etc. (Torres Jack, 2016).

De este modo, como objetivo general, consideramos lo más importante:

- concienciar a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) de que la desigualdad de género es aún una realidad, y fomentar una educación basada en el principio de igualdad real de mujeres y hombres.

Y como más específicos, pensamos, entre otros, en:

- promover un cambio de valores basados en las desigualdad por modelos mas igualitarios y no violentos
- minimizar estereotipos de roles de hombres y mujeres y de niños y niñas, así como la normalización de la desigualdad
- reflexionar sobre la perspectiva de género en el momento de desarrollar actividades educativas
- fomentar juegos desde una perspectiva social igualitaria y transformar los espacios por otros más igualitarios

- visibilizar la diversidad y mostrar los diferentes tipos de feminidades y masculinidades
- abrir el centro escolar como espacio de investigación libre de desigualdades
- respetar y valorar las diferencias desde una perspectiva igualitaria
- incidir en la identificación de estereotipos y romper con su reproducción
- desarrollar el espíritu reflexivo...

Hoja de Ruta

En lo referente a las actividades y tareas educativas desarrolladas, éstas han sido muy numerosas, y han sido llevadas a cabo en diferentes niveles de concreción: algunas a nivel de aula en gran o pequeño grupo, otras que corresponden a niveles educativos concretos, ciclos o etapas y otras que fueron puestas en práctica a nivel de centro. De este modo, debido al gran volumen de ideas proyectadas siempre hemos tenido que seleccionar aquellas que consideramos prioritarias o que incidían más en educación emocional, educación para los afectos y la sexualidad, uso de las TICs, implicación o colaboración de las familias, visibilidad de parejas no heteronormativas, modelos de masculinidad y feminidad no hegemónico, transformación de los espacios, entre otras. Asimismo, y en el presente artículo, no podemos describir con detalle todas ellas, y todos los procesos anteriores y posteriores que se desarrollaron para su puesta práctica, por lo que ofrecemos una descripción escueta de las mismas, y a través de los enlaces sus evidencias, para que así, puedan servir de ejemplo:

Capitana verdadera, embarca la primera

Tal y como afirma Varela (2017), no existe ámbito en el que las mujeres se encuentren infrarrepresentadas, por lo que es necesario poner en marcha acciones positivas para compensar su falta de visibilidad en los recursos educativos ordinarios que se emplean en la escuela. De este modo, este conjunto de actividades consiste en la visibilización de mujeres pioneras e ilustres de la historia de la humanidad, a través de expresiones artísticas y escritas, juegos con robots educativos y utilizando la realidad aumentada para el desarrollo de los aprendizajes. Entre ellas, podemos destacar las figuras de Rosalía de Castro, Dian Fossey, Frida Kahlo, M^a Victoria Moreno, Clara Campoamor, o Jane Goodall, entre otras.

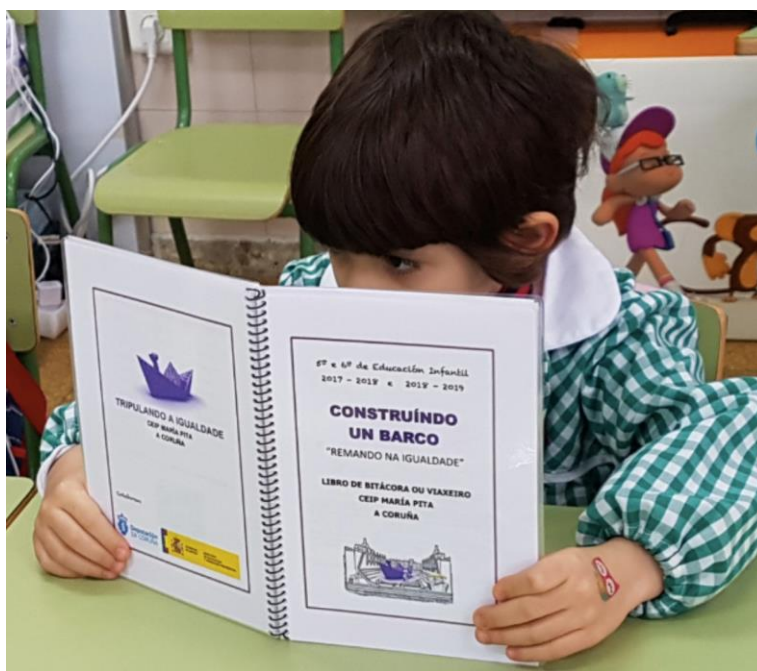
Construyendo un barco

Este itinerario educativo consiste en la elaboración de un libro de bitácora y viajero, en el que cada niña y niño con ayuda de su familia tuvo que construir un cuento. Cada familia escribía una parte de la historia, la cual debería ser respetuosa con la igualdad de género, utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista, y romper con los estereotipos. Una vez finalizado el libro, el objetivo era que cada persona participante tuviese su propio ejemplar, lo que provocó tener que decidir cuáles eran las mejores soluciones para ello. De este modo, y una vez elaborado, el alumnado, y a través de dispositivos móviles, digitalizó el contenido, escribió el texto y grabó los audios de la obra, para conseguir difundirlo tanto a nivel digital como analógicamente, y así, poder convertirlo en un audio-libro.

Tu cuerpo, tu timón

Tal y como afirman Fumero, Moreno Llaneza y Ruiz Repullo (2016) y Ruiz Repullo (2018), son varios los

tipos de violencia de género que se desarrollan durante la adolescencia, y que a su vez tienen origen en la forma que socializamos a los bebés en función de su género (Ferre y Bosch, 2013), además de que son varios los mitos que la sustentan y es evidente la impasividad de los adultos ante estos hechos, lo que pone de manifiesto la importancia de educar en el conocimiento del cuerpo, los afectos y el desarrollo de vínculos sano, positivos y respetuosos con uno mismo y con las demás personas. De este modo, este grupo de actividades consiste en reflexionar sobre la identidad de género y sexual, a través de diferentes trabajos y talleres, algunos de ellos llevados a cabo por instituciones externas a la escuela, y otros, por el propio profesorado del centro, pero todos ellos centrados en tres bloques principales: conocimiento y cuidado del cuerpo y de los afectos, elección o no de pareja y tipos de familias, así como sobre la reproducción y gestación de los seres humanos.



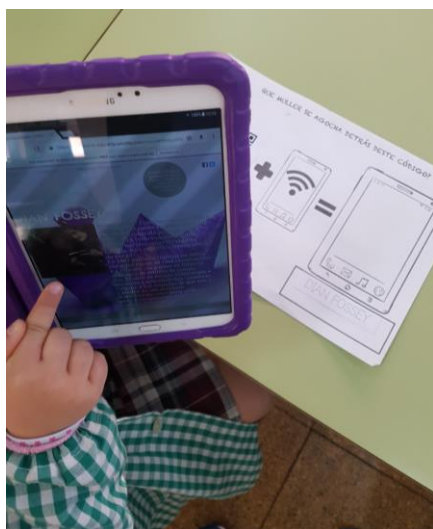
Libro de bitácora y viajero

Juguetes con rumbo

Desde el nacimiento del bebé, incluso antes de éste, los progenitores desarrollan una serie de expectativas sobre el mismo en función del sexo, y por lo tanto, modifican y moldean sus comportamientos

dependiendo de si es niña o niño. De este modo, comienza a construirse una identidad sexual y de género muy vinculada a la socialización y a la cultura en la que la criatura crecerá. Son muchas las experiencias, experimentos y estudios los que utilizan a un único y mismo bebé y lo visten o adornan de diferente manera

según su sexo, para que posteriormente los adultos que le rodean jueguen o interaccionen con éste. En ellos, se pone de manifiesto los diferentes comportamientos, actitudes, expectativas, uso del lenguaje, movimientos, incluso juguetes diferenciados en función de si ese mismo bebé es niña o niño. (Nicholson, 1984; Smith y Lloyd, 1978; Rubin, Provenzano & Luria, 1974). Por lo tanto, es evidente que la socialización diferenciada en función del sexo, los roles de género y estereotipos se construyen desde los primeros días de vida, y de ahí la importancia de construir lugares pedagógicos respetuosos y que minimicen estas circunstancias (Subirats y Tomé, 1992, 2013; Abad Abad, 2008). Por lo tanto, y a través de diferentes actividades en las que se pretende reflexionar y concienciar sobre los roles de género, intentamos deconstruir los diversos estereotipos hegemónicos que nuestro imaginario nos condiciona en la elección de los juegos y juguetes. De este modo, hemos observado fotografías que nos cumplen con los estereotipos establecidos, visualizado y analizado al detalle vídeos, tales como *La muñeca que eligió conducir*, analizado catálogos de juguetes (los colores, representatividad de la diversidad racial, roles, tipos de actividades), entre otros.



Viento en popa a toda vela

Siguiendo la línea filosófica establecida en grupos de actividades anteriores, y con la finalidad de ofrecer ejemplos de mujeres reales, esta agrupación de tareas educativas, consiste en la visibilización de mujeres pioneras e ilustres de la actualidad, tales como la artista Susana Seivane, o la entrenadora superior de baloncesto Iria Uxía Romarís, que fueron invitadas a

nuestra escuela para compartir sus experiencias. De este modo, y a través de la realidad aumentada conocimos su trayectoria profesional, también empleamos, para ello, códigos QR y nos iniciamos en el manejo de los dispositivos móviles con otros fines, que no sea exclusivamente el lúdico.

8M

Aunque todos los días del año son igual de importantes, y en los que la coeducación tiene que estar presente y debe ser una prioridad, sí es cierto, que existen algunas fechas relevantes a las que hay que prestar especial atención, tal y como es el caso del Día Internacional de la Mujer. De este modo, y para tomar conciencia sobre la identidad emocional, se elaboró un mural sobre las características con las que se identifican los seres humanos, y especialmente, las mujeres. Además, y para continuar con la línea de trabajo propuesta por la Biblioteca Escolar, a nivel de todo el centro escolar, se renombraron las aulas con las figuras de pintoras ilustres, las cuales, históricamente, fueron invisibilizadas. De este modo, fue con su rostro, trayectoria profesional y obra como llegamos a decorar las puertas de las clases, convirtiendo así, nuestra escuela en un museo. Por otra banda, y para comprender mejor, las reivindicaciones manifestadas en esta fecha, se desarrollaron actividades relacionadas con la brecha salarial que actualmente aún sufren las mujeres. (INE, 2016)

Nudos, emocionalmente marineros

El vínculo de apego, tal y como muestran Waters, Virmani, Thompson, Meyer, Raikes y Jochem (2010), influye en la regulación emocional de las personas, de tal manera que aquellos progenitores que muestran mas importancia a las emociones de sus hijos e hijas y las atienden, son aquellos que suelen tener hijos e hijas con apego seguro, y son éstos, los que menos evitan conversar sobre sus sentimientos negativos y las emociones que les provocan malestar. Dentro de las prácticas educativas centradas en la educación emocional, se debe tener en cuenta lo afirmado por Cassidy y Shaver (1999) y es que sólo el 55% de la población presenta este tipo de sistema, mientras que el resto se encontraría en un sistema de apego inseguro (20% de características ansiosas y el 25% de características evitativas). Asimismo, y tal y como

muestra Riggs (2010), las alteraciones en los vínculos de apego se traducen en múltiples consecuencias a lo largo de la vida: desarrollo de vínculos con los iguales, relaciones románticas y de pareja, formación de modelos negativos/positivos de uno mismo y de los demás, inseguridad afectiva, dificultades para la autorregulación emocional, empatía, entre otros. Por lo tanto, reconocer los sentimientos, nombrarlos, identificarlos y expresarlos ayudará a conocerse mejor a sí mismo, así como a los demás, lo que implicará utilizar formas de comunicación más adecuadas y relacionarse mejor con el resto de personas. De este modo, a la hora de incidir de forma puntual sobre las emociones, dentro de la etapa de Educación Infantil, hemos decidido hacer hincapié en diversos bloques temáticos, los cuales, tal y como proponen diversas autoras como López Cassá (2011) o Bisquerra (2012), pueden centrarse en el desarrollo de las capacidades emocionales, tales como: *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar*. Por todo ello, y con las actividades que hemos diseñado y agrupado en este bloque se pretende conocer e identificar las emociones, así como los sentimientos y consecuencias que se desarrollan a partir de las mismas, sobre todo, de los diferentes tipos de violencia tanto física y emocional y del respeto físico y emocional de las personas que nos rodean. Éstas se centraron en organizar las emociones dentro del cuerpo de cada persona, así como reconocerlas en las demás a través de cuentos, juegos corporales, chequeo y conciencia del cuerpo, audiovisuales sobre las emociones y el empleo de dispositivos móviles, pero sobre todo, la comprensión de que todas ellas son necesarias y cumplen una función indispensable en nuestra vida.

Mayday! Disfraz estereotipado

En esta ocasión nuestra intención es el análisis y reflexión sobre los diferentes tipos de disfraces que en la época de Carnaval se suelen elegir en función del género/sexo de las personas. En esta ocasión, nos disfrazamos de la artista Frida Kahlo y con la vestimenta tradicional femenina mexicana, lo que supuso tomar conciencia de la comodidad de esta ropa, las limitaciones que nos suponía la obligatoriedad de la misma en otras épocas, además de experimentar nuevas masculinidades y romper con los estereotipos a través de diversos cuentos.



Jornadas violeta

En un proyecto como éste no podía faltar la necesidad incesante de la formación del profesorado en diversos temas que son necesarios para la renovación pedagógica y para el cambio hacia una escuela más plural, democrática, respetuosa e igualitaria, por lo que consideremos de especial importancia auto organizar jornadas de formación para toda la comunidad educativa (profesorado, familias y personal no docente) sobre la concienciación y reflexión sobre la desigualdad de género las violencias machistas. En esta ocasión contamos con la estimable colaboración del centro colindante IES Otero Pedrayo, con el cual co-organizamos conjuntamente ésta y otras actividades. En las diferentes ediciones contamos con la presencia de diversas ponentes, tales como: Ana Torres Jack, Montse Pena, Chis Oliveira, Amada Traba y Luisa Abad.

Amarrando un cuento

Dentro de la etapa de Educación Infantil en particular, y en la enseñanza primaria en general, el aprendizaje a través de los libros y cuentos ofrece un amplio campo de imaginación y de ejemplo para la vida, por lo que en este caso hemos considerado fundamental la creación de bibliotecas de aula respetuosas con los géneros y con la diversidad social. De este modo, y a través del trabajo y de la lectura autónoma de libros coeducativos se ha tejido una red de trabajo transversal centrado en: formas de ser diversas, co-regulación emocional, nuevas masculinidades, feminidades no hegemónicas, emprendimiento y empoderamiento, entre otros. Asimismo, se han elaborado y compilado libros y recursos educativos para las familias y se ha colaborado, en una sesión de cuentacuentos, con el alumnado y profesorado del IES Otero Pedrayo, el cual

cal, obtuvo el Premio Concepción Arenal en la categoría de centros de secundaria.

25N

Con motivo de la conmemoración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la mujer, reflexionamos sobre las posibilidades que tenemos para poder elegir y cómo muchas de las presiones sociales, nos hacen ser y comportarnos de un modo que no es positivo para nosotros/as, de tal manera que elaboramos un mural sobre el respeto a los gustos y la diversidad.

Juegos coeducativos

Tal y como afirman Subirats y Tomé (2013), son varios los ámbitos de trabajo en los que se produce la transformación coeducativa,. De este modo, y entre ellos, no se puede obviar los usos del tiempo, así como la distribución y el uso de los espacios del centro, en especial el patio de juegos. Siguiendo algunas de las líneas de intervención que proponen en su libro *Balones fuera*, y como punto de partida, extremadamente modesto, y siendo conscientes de que para una intervención eficaz es necesario realizar un análisis previo sobre el comportamiento del alumnado en el patio, ofrecimos una serie de talleres de juegos alternativos.



Nuestro objetivo era fomentar un patio de juegos coeducativo y respetuoso con las diversidades, de este modo desarrollaron dinámicas de juegos coeducativos, que ofrecían alternativas a ocupar de forma exclusiva el espacio con juegos de balón. Estos talleres se complementaron con otras actividades, en las que el

alumnado de Educación Primaria, junto con su profesorado, y en especial, a la especialista de Educación Musical, crearon la letra y la música del Rap de la Igualdad para reclamar un patio de juegos diferente.

La capitana más importante

A lo largo de nuestras vida, tenemos la ocasión de rodearnos de mujeres muy importantes, pero son muy pocas las ocasiones en las que reflexionamos sobre su trayectoria y sobre sus identidades, por lo que en esta ocasión, le propusimos al alumnado que eligiese cuál era la mujer mas importante de su vida, y que la dotaran de identidad para que dejaran de ser: la madre de, la abuela de, la hermana de la mujer de, la profe de, la tía de,...y simplemente fueran ELLAS.

Teatro coeducativo

En referencia a esta actividad, dentro del centro organizamos un evento teatral, en la que la obra *Mullerazas* de la compañía Criando Malvas, fue representada para el alumnado de Educación Infantil, y primer y segundo nivel de Educación Primaria, y en la que las figuras de Mary Anning, Valentina Tereshkova, Ángeles Alvariño y Mary Earhart tomaron relevancia.

¿Quién es?

Este juego, relacionado con el proyecto global del centro sobre "La Pintura", consistió en que tanto el alumnado como el profesorado tenía que adivinar qué tres mujeres pintoras de características extraordinarias se escondían bajo la silueta expuesta, la cual, se acompañaba de una serie de pistas ofrecidas cada día. La participación en el mismo fue voluntaria, y para buscar las soluciones estaba permitido utilizar diversos métodos de investigación, así como la visita al museo de "Las Pintoras" que se acabó creando en el centro con motivo del renombramiento de las aulas.

Además de esto, a lo largo de estas actividades, se elaboró por parte del profesorado, recursos educativos inéditos y propios, así como otro tipo de recursos complementarios que sirvieron como punto de partida de los aprendizajes, tales como: Symbaloos, Wix (blog/web), marcapáginas, llaveros, libretas, imanes, calendarios (los cuales, estaban relacionados con otros itinerarios coeducativos, tales como *La Prehistoria* o *Expedición Antártida*), entre otros.



Quién es quién

Por otro lado, iniciamos al alumnado en la creación de material audiovisual aplicando la técnica ChromaKey y elaborando spots publicitarios de fomento de la igualdad, tales como, Protégete con la Igualdad, Mosquitrón o Lentes Violeta. Por otro lado, y con el objetivo de normalizar, visibilizar y reclamar el espacio que tiene la menstruación en la vida de las mujeres (Irusta, 2018), se empezó a transformar los espacios, sobre todo, los aseos, es lo que se incluyeron contenedores higiénicos específicos para tampones y compresas, para así ofrecer a nuestras niñas espacios adecuados y cómodos para su higiene y cuidados.

Asimismo, también cabe mencionar que el proyecto se ha difundido a través de diferentes canales de comunicación, entre ellos, foros educativos, prensa y redes sociales con el perfil corporativo de Twitter **@ospitinos** y la etiqueta **#Tripulandoligualdade**.



Análisis de resultados.

En este sentido, la evaluación tuvo un carácter formativo, sumativo, continuo y cualitativo. Para ello se tuvo en cuenta:

- **Grado de ejecución:** si las actividades desarrolladas fueron apropiadas para conseguir los objetivos establecidos. Desde la hoja ruta inicial hasta su ejecución pocas fueron las modificaciones introducidas, sin embargo, durante su desarrollo surgieron actividades y reflexiones que se modificaron en función de las necesidades detectadas, como por ejemplo la temporalización de las actividades.
- **Repercusión en el alumnado:** los objetivos propuestos se cumplieron en gran medida. Los cambios que se observaron en el alumnado fueron positivos: el clima y la sintonía del aula mejoró, así como las habilidades comunicativas de los niños/as. Prácticamente todo el alumnado estuvo involucrado e interesado en el proyecto.

En cuanto a los instrumentos de evaluación que se utilizaron fueron variados, pero básicamente se centraron en: cuestionarios, encuestas, observaciones, diarios, etc basados en algunas propuestas de Subirats y Tomé (1992), Bonal (1997), Urruzola Zabalza (2002). Asimismo, se utilizaron reportajes gráficos para dejar constancia de lo desarrollado, de los logros y los progresos.



Creación de material audiovisual aplicando la técnica ChromaKey

Conclusiones y retos de futuro

A modo de conclusión es evidente que en la actualidad, y con respecto a las diferencias de género, sí existe una igualdad legal, pero no existe una igualdad real entre mujeres y hombres. En cualquier caso, la mayoría de los agentes transmisores de estas desigualdades son víctimas de la educación recibida y reproducen aquellos modelos sociales y educativos en los que se desarrollan como personas. Por lo tanto, la importancia de hacerse consciente de estas desigualdades es muy alta. Esta concienciación es necesaria para que se puedan romper los lazos del machismo y que las personas puedan comenzar a ser parte activa del cambio, y puedan avanzar hacia una comunidad más equitativa.

Resulta evidente que no se pueden obviar las expectativas sociales hacia las mujeres; manifiestas, en algunos casos, muchos antes de su nacimiento, y que son la base para un comienzo de sesgo en cuanto al género. Por otra banda, los juguetes centrados en el cuidado de las personas y en la importancia de la imagen son comprados en la mayoría de las ocasiones para la niñas, así como la inexistencia de modelos de disfraces de superheroínas para ellas pero sí para ellos.

De este modo, continuamos esclavizando a las niñas en su aspecto físico (adornos incómodos, ropa incómoda para la actividad física) y seguimos bajo la existencia de la ley del agrado sobre las mujeres, por no mencionar la hipersexualidad de la infancia (trajes de baño con relleno, disfraces de niñas sexis, etc.).

Por otro lado, los *mass-media* y la publicidad no contribuyen a la igualdad real, puesto que se continúa estereotipando a la mujer como una mercancía valiosa que se puede comprar, sobre todo, dentro de la industria de la moda. De este modo, es abiertamente normal encontrar imágenes de mujeres desparramadas por el suelo, en poses no naturales, con aspecto de enfermas, como si estuviesen drogadas, con las piernas abiertas, mujeres peleándose, imágenes de violencia hacia las mujeres o inclusive tratadas como un objeto (la figura femenina no aparece completa), es decir, cosificadas (Domínguez, 2015).

En cualquier caso, acaba siendo normal que las mujeres no aparezcan en determinadas áreas sociales o actividades, o tengan siempre un papel secundario, como es el caso de los videojuegos, la prensa o en los recursos educativos. Asimismo, el mito del amor

romántico continúa siendo una evidencia, así como la necesidad de encontrar una media naranja como si las adolescentes estuvieran incompletas por sí mismas. Mitos que reproducen las letras de las canciones, en las que además, se promueve una cultura de violencia hacia las mujeres, vejaciones, y sumisión sexual.

De todos modos, no hay que caer en la desesperación y desilusión, puesto que es bien cierto que la sociedad camina hacia un mundo más igualitario, y también es cierto que las soluciones al problema son palpables y positivas. Evidentemente, la salida al machismo no pasa por prohibir las actitudes y decisiones sexistas, o interpretar que las mujeres quieren estar por encima de los hombres. Esta perspectiva no es la que defiende una corriente feminista, si no que las *medidas prácticas* pasan por adquirir una actitud crítica ante las desigualdades, educar en la reflexión de las imágenes y en la comprensión del mensaje o valores que transmiten; puntos de vista en los que se basa este proyecto. Por otro lado, también es importante educar a los niños en la asertividad y empoderar a las niñas, y así hacerlas visibles, puesto que lo que no se muestra no existe.

Por lo tanto, es nuestra responsabilidad tanto como adultos y docentes educar en esta línea de actuación, implicando a las administraciones públicas, el personal no docente, y sobre todo, a las familias. Es necesario llevar a cabo un compromiso social común en el que se desarrolle y se piense sobre una vacuna contra el machismo, así como una dieta sana en imágenes. Considerar, por tanto, el juego como un medio de aprendizaje de comportamientos sociales está en nuestras manos, así como un desarrollo emocional positivo, que no sólo influirá en el autoconocimiento y regulación personal, sino que afectará en el desarrollo de la felicidad y será un trampolín para disponer de las mejores competencias para aprender. Goleman (2018), Bisquerra (2003), y Ben Shahr (2018).

Por otro lado, queremos destacar que somos conscientes de que la coeducación es un campo amplio y ambicioso y que las prácticas educativas que aquí presentamos, y han sido desarrolladas por nuestra parte, son sólo un grano de arena dentro de una playa inmensa. En cualquier caso, resulta obvio que no podemos dejar de agradecer a todas aquellas personas que de algún u otro modo se implicaron, colaboraron, participaron y dejaron que este plan pudiese ser una realidad. De este modo, nuestra intención como equipo y centro educativo es que estas actividades sean replicables, en su totalidad o en parte, en posteriores cursos escolares. De hecho, las personas implicadas tenemos el compromiso de adaptarnos, modificar y repetir todo aquello que sea necesario en un futuro puesto que el empoderamiento de las niñas, la eliminación de los estereotipos y la visibilización de la mujer seguirá siendo necesaria en los próximos años, ya que como dijo Mary Wollstonecraft, ***“es justicia, y no caridad, lo que el mundo necesita.”*** Permitamos, por tanto, que las niñas puedan vivir en igualdad y no restrinjam a los niños a crecer en un mundo desigual.

Referencias bibliográficas

Para acceder a las referencias bibliográficas pincha sobre el enlace siguiente:

[Tripulando a igualdad bibliografía](#)



PREMIO NACIONAL "IRENE: LA PAZ EMPIEZA EN CASA", A BOAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
PREMIO "CONCEPCIÓN ARENAL" A PROXECTOS EDUCATIVOS POLA IGUALDADE DE XÉNERO

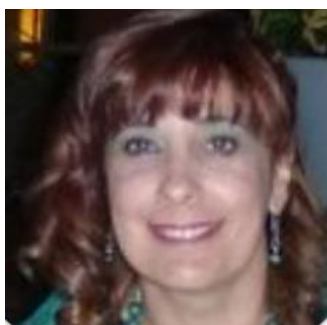
TRIPULANDO A IGUALDADE

CEIP MARÍA PITA
A CORUÑA

Experiencia 10. ¡EL ApS “no plastifiques tu vida” nos ha funcionado!

Una mirada ecosocial en el IES Humanejos

Marta Nieto Caro (coordinadora)
IES Humanejo. Parla (Madrid)



Marta Nieto Caro, coordinadora proyecto del ApS “No plastifiques tu vida” del IES Humanejos (Parla), profesora del ASL de PMAR y LCL.

Integrantes del equipo: Sonia Rodríguez (Lengua y Literatura Castellana), M^a Ángeles González (Biología), Lidia Campo (Geografía e Historia), Manuela Castellanos (Geografía e Historia), Adoración Ricote (Tecnología), Nieves Atencia (Matemáticas), Rafael Sierra (E. Física) y Pablo Cabezas (Biología).

Resumen

Ante el abuso del consumo de plástico en nuestra vida diaria y de las consecuencias que está produciendo tanto ecológicas como sobre la salud de todos nosotros, nos proponemos concienciar sobre este hecho en la Comunidad Educativa del IES Humanejos y por extensión en nuestra localidad, Parla.

Palabras clave

Aprendizaje -servicio, apertura al entorno, proyecto interdisciplinar, compromiso con la comunidad, convivencia positiva, currículo ecosocial.

Introducción

Partimos de la necesidad del cuidado del planeta desde un enfoque ecologista y sostenible: la reducción o desaparición del uso de plásticos para evitar una mayor degradación y contaminación de nuestros océanos, ríos y medio ambiente, así como para proteger nuestra salud, ya que los microplásticos están llegando a nuestra cadena alimentaria. Pretendemos concienciar de las consecuencias que nuestro consumo puede generar en nuestro entorno y nuestra salud.

Para ello, hemos utilizado la metodología del Aprendizaje-Servicio, que hace encajar los aprendizajes académicos con la competencia de crear ciudadanía activa y comprometida con el entorno. Proporciona, además, una apertura del centro educativo a los problemas reales y da significado a los aprendizajes.

Decía Paulo Freire que *“la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*.

Partiendo de esta premisa, de hacer de la educación un arma de transformación, en el IES Humanejos a comienzos del curso 2018-19 nos planteamos cuál era la finalidad última de la educación. ¿Debíamos apostar por la mejora del currículo personal? ¿O apostábamos por personas solidarias que entendieran que solo en comunidades comprometidas con la justicia social y los Derechos Humanos podríamos tener una vida digna? ¿Y por qué no aunar ambas opciones? ¿Por qué no intentar desarrollar al máximo las competencias de nuestros alumnos pero dando sentido a lo que estudiamos? ¿Por qué no fomentar la competencia social y ciudadana y, además desarrollar una mirada ecosocial?

Ya unos años antes habíamos realizado un proyecto de apoyo a las personas refugiadas, en el que colaboraron profesores de distintas asignaturas y donde, a lo largo del curso, realizamos actividades de clase y otras de centro.

Estas actividades culminaron en un festival con actuaciones de antiguos y actuales alumnos donde logramos recaudar unos 1500 euros para Apoyo al Pueblo Sirio. Entonces, desconocíamos que lo que habíamos realizado era un proyecto de Aprendizaje Servicio.

Pero no tardamos en darnos cuenta de que lo había sido cuando, Pedro Uruñuela, en un curso de formación de Escuela Abierta de Getafe y Cristina Castillo y María Jesús Lara, del IES Miguel Catalán de Madrid, en un posterior Seminario de Convivencia, nos confirmaron lo que era un proyecto de ApS. ¡Esta era la metodología más adecuada para aunar el aumento de competencias de aprendizaje personal con la necesidad de construir ciudadanos que quisieran ser útiles a los demás, con un afán transformador de su entorno! ¡Habíamos realizado una experiencia de ApS y no habíamos sido conscientes de ello!

El ApS

Este curso, a sabiendas ya de los beneficios del Aprendizaje- Servicio, decidimos satisfacer una de las demandas más reiteradas de nuestros alumnos cuando impartíamos clase: “¿y para qué sirve eso?”.

El ApS nos daba la oportunidad de trabajar el “educar para la vida”, como decía E. Morin, y hacer que el aprendizaje fuera significativo, al intentar cubrir una

necesidad de nuestro entorno a la que intentaríamos dar respuesta. Además, el ApS nos ayudaba a trabajar en equipo tanto al profesorado como al alumnado, mejoraba el clima del centro y nos permitía trabajar transversalmente desde distintas asignaturas, uno de los problemas de Secundaria con la parcelación del conocimiento en asignaturas.

Entonces, miramos a nuestro entorno y pensamos qué **servicio** podíamos ofrecer en Parla y también a nuestro planeta. Leímos que cada año se consumen más de ocho toneladas de plástico, que cientos de miles de aves marinas quedaban contaminadas por él, que las tortugas confundían las bolsas de plástico con medusas y las comían, quedando contaminadas por ellas, que en España generamos 31 kilos de residuos plásticos de media por habitante, que, al comprar nuestra comida e ir a un supermercado, todo estaba envuelto en plástico innecesario, que la tasa de biodegradabilidad del mismo producía un problema de residuos que estaba contaminando océanos, y, a través de la cadena trófica estaba llegando, por su descomposición no sólo en microplásticos, sino en partículas del tamaño de una molécula, a nuestra comida, y que algunos científicos confirmaban las consecuencias que ello produce en determinadas enfermedades humanas...

¡Ese era el **servicio** que podíamos dar a nuestra comunidad: concienciar de la necesidad de la reducción de plásticos, lo que beneficiaría al planeta y a la salud de todos nosotros!

Nuestro ApS

Tras tener claro el servicio y haber convocado al profesorado interesado, los nueve integrantes del equipo lo contamos en las clases y, como el protagonismo del proyecto era del alumnado, pensamos en una **actividad motivacional**: exposición en los distintos vestíbulos de unas mesas con comida repleta de plásticos. La exposición duró una semana y generó la curiosidad que pretendíamos entre el alumnado. Posteriormente convocamos a los chicos interesados en formar parte del proyecto.

A continuación elaboramos un proyecto inicial con las actividades que cada uno de nosotros creíamos que podíamos encajar dentro de nuestra programación didáctica. ¿Qué necesidades educativas apreciábamos en nuestros alumnos?

Es de todas conocido que la sociedad de consumo nos impulsa a un consumo acrítico sin reparar en las consecuencias ecológicas y éticas que del mismo se derivan. Y aunque en nuestros currículos hay contenidos sobre el cuidado del medio ambiente y la salud, no se ofrece una visión sistémica y holística del cuidado por la “casa común”. Además la parcelación en asignaturas no permite interconectar aprendizajes que tengan un mismo fin. Con este ApS podríamos interconectarlos y propiciar unos valores de responsabilidad y solidaridad en los alumnos.

En concreto, los aprendizajes se articularon en:

- ✗ Aprendizajes de contenidos sobre el medio ambiente, los plásticos, la degradación de los productos, la sostenibilidad del planeta y el ecologismo;
- ✗ Aprendizajes comunicativos para realizar la concienciación e información de los mismos, y
- ✗ Aprendizajes de competencias: las básicas, pero también las intrapersonales, las interpersonales, las de pensamiento crítico, éticas, de responsabilidad con el entorno y con la herencia para las futuras generaciones, las sociales y ciudadanas de solidaridad, y de concienciación de los recursos limitados del planeta.

Nos marcamos estos objetivos curriculares:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	MATERIAS
Sentirse concernidos por lo que ocurre en el mundo (sentido de la responsabilidad), ser capaces de mejorar el entorno (empoderamiento), participar en proyectos sociales (emprendimiento).	<i>Tutorías, Valores Éticos</i>
Conocer las características de los plásticos, sus períodos de degradación ambiental, sus componentes químicos.	<i>Biología, Tecnología</i>
Desarrollar la competencia social y ciudadana.	<i>Todas</i>
Abrir el IES Humanejos a su localidad y trabajar en red con las instituciones y asociaciones de Parla.	<i>Todas</i>
Emplear las nuevas tecnologías como canal de difusión de los logros del proyecto y elaborar exposiciones orales, escritas, informes, campañas contrapublicitarias, etc.	<i>LCL, Tecnología</i>
Mejorar las habilidades de trabajo en equipo del alumnado y profesorado, la toma de decisiones y el sentido crítico.	<i>Todas</i>
Conocer las técnicas de las encuestas, organización de datos, porcentajes y elaboración de gráficas.	<i>Matemáticas</i>
Ser capaces de transmitir los conocimientos adquiridos a otros alumnos de otros colegios e institutos a través de charlas formativas y clases.	<i>Todas</i>

Tras reuniones y propuestas, se concretó el proyecto, pero nos quedaba contactar con las instituciones, asociaciones, ONGs, tanto locales como nacionales, que pudieran ayudarnos en nuestra formación, así como con las Concejalías de Medio Ambiente y Deportes de Parla. La Casa de la Juventud de Parla fue nuestro puente para facilitar los contactos con las distintas áreas e instituciones.

A partir de ese contacto, empezamos a tener en cuenta que debíamos documentar por escrito o por medios audiovisuales cuantas actividades realizásemos. Para ello, necesitábamos un equipo de comunicación que se encargase de crear un blog y una página web del proyecto. Desde Tecnología y con ayuda de la coordinadora se le dio forma.

Los enlaces a la página web y al blog del proyecto son:

<https://noplastifiquesuvida.blogspot.com/>

Mientras íbamos contactando con las asociaciones, fuimos realizando una encuesta sobre el consumo familiar de plástico de nuestros alumnos, ya que sólo desde la concienciación de la basura que generamos podríamos cambiar los hábitos de consumo. La intención era que conociéramos el punto de partida inicial para saber si, al final del proyecto, ese consumo se había reducido de forma importante. Esta fue la encuesta:

https://docs.google.com/forms/d/13b_BMGr43uTxCqjNbgW9rGjITpqfyuamrtLqs-NHU50/viewform?edit_requested=true.

A la vez, en las distintas clases participantes, de 1º a 4º de la ESO, se proyectó el documental *Océanos de plástico* y se realizó un cuestionario que nos sirviera de formación inicial. Conocimos las llamadas “islas de plástico”, la existencia de los microplásticos y las consecuencias en la salud de los humanos y de la Tierra. No sólo se nos contaban los efectos nocivos, sino que también se nos mostraban formas de luchar contra ello.

Debíamos, ahora, presentar nuestro proyecto “en sociedad” y convocamos a cuantos alumnos quisieran participar en un vídeo de presentación. ¡A las 2:20 del mediodía, más de 50 alumnos estaban dispuestos a retrasar su hora de salida para participar en el proyecto!

Además, el proyecto debía tener un nombre y un logo que fuera decidido democráticamente por todos los participantes del proyecto. Para el nombre, nos dimos el plazo de una semana para la presentación de propuestas que fueron votadas por las clases participantes y recogimos los resultados en un Excel. Nuestro proyecto cobraba vida, tenía un nombre que le daba realidad: “No plastifiques tu vida”. ¿Y el logo? Algunos componentes del equipo realizamos el cartel del “Concurso de Logos” para el proyecto. Tras la presentación anónima de logos, estos fueron votados y salió ganador el de un alumno de 2º de la ESO, que hemos usado desde entonces en todas nuestras presentaciones, en camisetas, en pancartas...



Logo del proyecto

El proyecto ya se había hecho colectivo, había pasado a pertenecer a toda la Comunidad Educativa del centro que lo asumía como suyo.

Contactamos con la Concejalía de Medio Ambiente de Parla; ella nos ofreció participar en algunas actividades que llevaban realizando con el alumnado de la localidad varios años:

1. **Reforestación del cerro de La Cantueña**, cerro testigo donde hay un vértice geodésico que domina la cuenca de los arroyos Prado-Guatén, situado en la fosa tectónica del Tajo, en concreto, en la Cuenca de Madrid. Rodeado de vías de comunicación, polígonos industriales y zonas urbanizadas es en parte una isla natural en esta zona del sur de Madrid. Fue declarado por la Comunidad de Madrid como “área de interés arqueológico”. Conserva numerosos valores naturales: botánicos, zoológicos, geológicos siendo también una muestra del pasado rural y agrícola de Parla.

Allí nuestro alumnado de 2º de la ESO aprendió a plantar árboles, tras las enseñanzas recibidas por monitores y monitoras del Ayuntamiento, y a sentirse en comunidad con la naturaleza de su localidad. Hubo quien descubrió que esa actividad les “producía paz” y profesoras y profesores pudimos comprobar cómo los grupos colaboraban, se gestionaban autónomamente y el clima era muy cordial.



Alumnado de 2º de la ESO contribuyendo a la reforestación del cerro de La Cantueña

2. **Gymkana por el Jardín Botánico** para el alumnado de 1º de la ESO, que conoció el Jardín Botánico de la localidad a través de una gymkana que debían resolver con la ayuda de la información que proporcionaban unas tablets y a la observación de las especies del Jardín. Chicos y chicas pudieron conocer toda la diversidad botánica del municipio, en concreto, los 250 árboles de unas 20 especies diferentes junto con 4000 arbustos de otras 24 especies diferentes. La actividad encajaba plenamente en los objetivos curriculares del curso y para el profesorado de la signatura supuso una actividad muy valiosa, así como muy interesante y lúdica, como manifestó el alumnado.

3. **Visita a la Planta de Residuos Sólidos Urbanos de Fuenlabrada**, con alumnas y alumnos de 2º y 3º de la ESO. Allí vimos cómo todos los residuos de envases, los del contenedor amarillo, de 9 municipios del sur de Madrid, entre ellos, Parla, llegaban a esa planta y eran separados y preparados para reciclar.

Tras una charla informativa, vimos cómo los residuos se separan en bricks, bolsas de plástico, film, PET, recipientes de plásticos más rígido (HDPE), latas... ¡En 12 minutos se realizaba todo el proceso! ¡Sólo en una semana clasifican 125 toneladas de plástico!

En este enlace dejamos reflejada nuestra experiencia: https://issuu.com/flipeandomiclase/docs/planta_envases.

Estas actividades se realizaron en el 2º trimestre del curso, junto con las que seguíamos realizando en el centro. La calendarización inicial que realizamos en el proyecto inicial se retrasó, ya que muchas de las actividades que queríamos realizar dependían de la disponibilidad de ponentes o de ajustar nuestro calendario al general del centro. Aun así, había muchas actividades que realizar en clase, al ajustarse al currículo de las diferentes asignaturas.

Actividades curriculares que integran en proyecto

■ En **Lengua Castellana y Literatura**, las profesoras de la materia del proyecto realizamos con 1º de la ESO un **bestiario**, inspirado en los bestiarios medievales. Alumnas y alumnos describieron el efecto de los plásticos en los animales, observando las fotos del vestíbulo de uno de los pabellones de nuestro centro, e imaginaron posteriormente qué “bestias” podrían surgir si la contaminación de los océanos y playas continuaba al ritmo actual.

Además, para trabajar **los textos argumentativos**, se utilizaron artículos con la temática de los residuos plásticos y sus efectos, de ese modo trabajábamos esa tipología textual y abundábamos en el conocimiento y concienciación sobre nuestro ApS.

Por último, llevamos a cabo una **campaña contrapublicitaria**, tras estudiar qué eran y cuáles habían sido las primeras campañas contrapublicitarias americanas. El alumnado, en grupos de 4 o 5 personas, quisieron utilizar cuadros muy famosos de grandes pintores, reconocibles por toda la Comunidad Educativa del Humanejos, y reinterpretarlos en clave de denuncia contra el abuso del plástico actual.

- En **Biología**, además de las actividades con el Ayuntamiento que ya hemos detallado, se realizó la actividad de **degradación de distintos residuos**.

Los chicos y chicas de 1º de la ESO con su profesora enterraron diferentes residuos, tanto orgánicos, como plásticos y, pasados, tres meses, los desenterraron, pudiendo comprobar cómo la tasa de biodegradabilidad de los plásticos es muy larga: mientras que los residuos orgánicos habían desaparecido, los plásticos estaban intactos.

- En **Matemáticas**, se realizó la encuesta inicial y extrajeron los porcentajes de consumo de las familias de las distintas clases participantes. Además, reforzaron conceptos como porcentajes, estadísticas y han aprendido a hacer un estudio comparativo de consumo en un contexto real de aprendizaje.
- En **Tecnología**, junto con el estudio de los plásticos, características, usos y composición, uno de los alumnos realizó un juego de Scratch con la ayuda de su profesora, en el que se potencia el cuidado por el medio ambiente y, en el que pierdes vidas, si usas plásticos.

Aquí os dejamos el enlace:
<https://scratch.mit.edu/projects/301853985/>



*Ayuda al pájaro a esquivar los plásticos
 APS No plastifiques tu vida IES HUMANEJOS*

- En **Geografía e Historia** en 1º de la ESO se trabajó una comparativa de los instrumentos y materiales que se usaban desde la Prehistoria a nuestros días. La actividad titulada **“La era del plástico”** resultó muy ejemplificadora ya que el alumnado pudo comprobar cómo cualquier instrumento empleado en la Antigüedad se ha recreado con material de plástico en nuestra era, sin pensar en las consecuencias medioambientales y de salud que entrañan, basándose únicamente en la facilidad y economía de su producción.

En 2º de la ESO tuvo lugar la **“Cumbre Internacional sobre los plásticos”**, en la que alumnos y alumnas, a la manera de las cumbres de las grandes instituciones Internacionales (ONU, Consejo Europeo, FMI...), tuvieron que debatir sobre el problema de los plásticos, no sin antes, haberse documentado sobre la legislación medioambiental, sistema económico, población y sistema de gobierno de los distintos países representados y proponer alternativas y soluciones sostenibles para la Tierra. La actividad fomentaba, además del aprendizaje de contenidos curriculares de la asignatura, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento crítico y las actitudes democráticas.

Para fomentar el trabajo cooperativo y las redes interdisciplinares, que tan necesarias nos parecen para trabajar la convivencia positiva en los centros educativos y de las que tanto se carece, quisimos reforzar las actividades en las que se viera involucrado el alumnado de distintas clases, niveles y habilidades, como ocurre en la vida misma. Las **actividades comunes, interdisciplinares e interniveles** nos han resultado las más provechosas y más gratificantes, pues nos han permitido a todas las personas aprender de todas, fomentar el trabajo cooperativo y construir comunidad educativa.

A comienzos de la segunda evaluación, alumnado y docentes del primer ciclo de Secundaria recogimos la basura del recreo que quedaba en el patio. Tras comprobar la cantidad de residuos plásticos que producíamos, realizamos conjuntamente una actividad de **Clasificación de Plásticos**. Después de darle al alumnado la tabla de los distintos plásticos

y los números con los que se los clasifica, lo distribuyó en cajas y evaluaron su capacidad de reutilización y reciclaje. Además, comprobamos su escaso tiempo de uso, frente al tiempo prácticamente infinito de degradación, tomando una actitud crítica contra el consumismo de

nuestra sociedad actual. Por otro lado, al darnos cuenta de la cantidad de envoltorios de comida basura que había, pusimos el acento en unas actividades de alimentación saludable que deberemos reforzar en próximos cursos.



LA EDAD DEL PLÁSTICO Siglo XX- (...)



A continuación decidimos lanzar varias campañas por redes sociales que difundieran nuestro proyecto y compromiso con la reducción del plástico. Durante casi dos meses lanzamos las **campañas por Facebook, Twitter e Instagram**, con las que pretendimos llegar a todos los vecinos de Parla e ir concienciando sobre el tema. Se trataba de hacerse fotos, que pudieran inspirar a otros vecinos y apelar a su conciencia ecosocial. Además, esta iniciativa sirvió para fomentar el protagonismo del alumnado, al ser éste el responsable de la subida y gestión de las campañas dentro del propio centro. Estos son los enlaces:

<https://www.facebook.com/leeshumanejos/?ref=bookmarks>, en Fb

ApSNoPlastifiquestuvida@ApSNoPlastifiq1, en Twitter



ApSNoPlastifiquestuvida

@ApSNoPlastifiq1

3 months ago

@encontradelpástico, en Instagram.

Más actividades

Con todas las actividades que hasta este momento habíamos realizado, el alumnado del primer ciclo nos pidieron participar en nuevas actividades en su pabellón antes de finalizar el segundo trimestre. Por ello convocamos a quienes estuvieran interesados en participar en un proyecto artístico. Se presentaron más de 30 adolescentes, aunque, posteriormente, sólo actuaron alrededor de 12 en una **performance**, que ideamos conjuntamente alumnado y profesorado partiendo de la idea de que la naturaleza se rebela ante el plástico. Ayudándonos de una canción y con los escasos elementos con los que contábamos para la escenografía, creamos una **performance** de casi 4 minutos que se interpretó en el vestíbulo del pabellón D del centro y que disfrutaron los más de trescientos alumnos y alumnas que allí dan clase. Fue una de las actividades del proyecto mejor valorada por parte de la comunidad educativa del Humanejos.



Performance del APS No plastifiques

Junto con estas actividades hemos recibido **charlas formativas** con:

- **Ecoembes**, que nos facilitó la Concejalía de Medio Ambiente y que puso el acento en el reciclaje para todas las clases de 2º de la ESO.
- **Econciencia**, con quien contactó la coordinadora del proyecto y realizó un taller con un grupo de 1º de la ESO, ya en junio, tanto teórico como práctico, en el que el alumnado reflexionó sobre las múltiples alternativas que existen al uso del plástico en nuestro consumo diario, y aprendió a elaborar champús y detergentes ecológicos
- **Ecologistas en Acción**. Charo Morán puso el acento en que los residuos plásticos son un problema estructural al que los gobiernos y las empresas deben dar solución, nos informó de la tasa de biodegradabilidad de los plásticos, de la necesidad de combatir la cultura de “usar y tirar” y de tomar muy en cuenta que las actividades de consumo de la sociedad actual ignoran las “cuentas de la Tierra”, en una ceguera que lleva a un grave problema de destrucción de la biodiversidad y del planeta.

Creación de Red

Junto a la formación y las acciones de concienciación y de aprendizaje, otro pilar básico del ApS es la creación de red con otros grupos, asociaciones e instituciones de la localidad. Por ello, además de los contactos con la Concejalía de Medio Ambiente y la Casa de la Juventud, quisimos contactar con grupos de la tercera edad para

que nos ayudaran a realizar una gran actividad final en la Semana del Medio Ambiente en Parla. Localizamos a las personas responsables de la Casa del Deporte y nos invitaron a contar nuestro proyecto en el **Teatro Dulce Chacón** a los mayores. Así lo hicimos y les pedimos que colaboraran con nosotros en la Marcha contra el Plástico, que tendría lugar posteriormente.

Además, el 25 de mayo el **CREP** (Colectivo de Renovación Pedagógica de Parla) nos incluyó en el programa de sus II Jornadas “Escuela y transformación del entorno”, donde difundimos nuestro proyecto juntos, el alumnado y el profesorado participantes.

El servicio a la comunidad

El servicio a la comunidad tuvo su visibilidad en Parla con la **Marcha contra el plástico**, el 7 de junio, dos días después de celebrar el Día del Medio Ambiente y dos antes de la celebración del Día de los Océanos. Con la ayuda de la Concejalía y la Casa del Deporte, realizamos una marcha de unos 5 kilómetros que correspondía a la ruta amarilla del Proyecto Hermes del Ayuntamiento. Las clases de 1º a 4º de la ESO, junto con los grupos de la 3ª edad, recorrimos esa distancia con unas camisetas que encargamos para la ocasión y la pancarta, que recogían el logo y el nombre de nuestro proyecto.

Con la ayuda de la Guardia Civil y de los efectivos de Protección Civil, recorrimos esos kilómetros unas 500 personas. Pero queríamos dotar de un carácter lúdico y festivo a esta actividad. Por ello, al llegar al Parque del Universo, concienciamos sobre el abuso del plástico, contamos el proyecto, realizamos la *performance* contra el plástico y bailamos juntos una canción en la que celebrábamos la alegría de la vida compartida y el cuidado por el planeta. Se repartieron trípticos informativos a los asistentes y a los vecinos que se paraban a interesarse por la actividad.

Por último, en ese afán de crear red y difundir nuestro proyecto para concienciar del problema, nuestros alumnos han preparado **clases dirigidas a niños y niñas de 8 a 14 años** y han visitado diferentes colegios e institutos de la localidad. Han preparado cuentos, actuaciones teatrales, juegos, pwps adaptándose a la edad y nivel de los chicos a los que iban dirigidas las clases. Ha sido una experiencia magnífica, tanto para nuestro alumnado, que ha aprendido a preparar una clase, a pensar en los contenidos, los objetivos, el tiempo dedicado a cada actividad, a hablar en

público, a realizar una tarea de enseñanza-aprendizaje en contextos reales, como para los profesores y profesoras que hemos tenido que guiarle, pero dejándole que asumiera la responsabilidad de las tareas.

En este curso no hemos podido visitar todos los centros educativos de Parla. Se han realizado visitas a 6 centros, pero nos ha gustado tanto la experiencia y ha sido tan bien recibida, que esperamos continuar el curso próximo.



A modo de conclusión

¡“No plastifiques tu vida” ha funcionado! El ApS es muy gratificante, nos ha permitido crear comunidad educativa, crear ese *collage*, como lo llama Roser Batllé, en el que cada pieza cobra su valor en relación con las demás, no por sí sola. Nos ha enseñado el valor de lo

colectivo, de lo común y de la capacidad transformadora del trabajo cooperativo. Por eso, hemos decidido que teníamos que continuar el próximo curso ahondando en el proyecto, concienciando de que no hay un planeta B que nos sirva de recambio al actual.

Si la educación no mira a la vida, si la educación renuncia a ser un arma de transformación para evitar la degradación medioambiental y social, no contribuirá a la formación de ciudadanos responsables con la Tierra y con sus iguales.

todas y todos a vivir en un mundo más justo y sostenible. Tenemos la obligación ética y fraterna de ofrecer futuro a los que nos siguen.

Tenemos la responsabilidad de garantizar el derecho de Dice Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, que uno de ellos es **enseñar la identidad terrenal** y otro **la ética del género humano**. El destino planetario no puede ser ignorado por la educación, porque todos los humanos estamos confrontados con los mismos problemas de vida y muerte, vivimos una misma “comunidad de destino”. La ética del género humano debe formarse en la idea de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie. “La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar ciudadanía terrenal”.



Marcha contra el plástico, 7 de junio de 2019

Experiencia 11. Enganxa't

Concha Pomares Plaza y Paco Calatayud Arráes
IES Malilla. Valencia



Concha Pomares Plaza. Profesora de inglés en el IES Malilla donde ejerce como coordinadora del Equipo de Mediación desde 2011 y promueve el funcionamiento del Aula de Convivencia .

Impulsora del programa alumnado-tutor y coordinadora del curso de Mediación abiertos a los centros del barrio, promoviendo la mediación en los colegios. Ha iniciado, a petición del colegio Pablo Neruda, una jornada con los equipos de ambos centros, que tendrá continuidad en los próximos cursos.

Responsable en el IES Malilla del Observatorio de los Derechos Humanos impulsado por Amnistía Internacional y coordinado por Alejandro Roig, uno de los creadores de "Enganxa't".

Contacto: conchapomares@iesmalilla.es



Paco Calatayud Arráes. Licenciado en Filología Románica por la Universidad de Valencia y profesor de valenciano en el IES Malilla, del que ha sido vicedirector y promotor de "Enganxa't".

Se ha interesado por la didáctica de la lengua y la literatura; ha publicado artículos en revistas especializadas y ha impartido cursos relacionados con este tema así como sobre organización y gestión del aula.

Contacto: pacocalatayud@iesmalilla.es

Resumen

Enganxa't es una iniciativa del IES Malilla para promover encuentros entre la comunidad educativa y la sociedad del barrio de Malilla. Enganxa't es un proyecto abierto a las asociaciones y entidades que quieran colaborar en la difusión y organización de actividades destinadas a promover la convivencia. Cada entidad participa en la medida de sus posibilidades y se coordina con el resto, creando equipo para obtener los mejores resultados posibles y llegar a la sociedad en la que vivimos. A través del proyecto "Enganxa't", del cual, la convivencia y la solidaridad son pilares fundamentales, se pretende construir una comunidad educativa "hacia fuera" y se refuerza la construcción de una comunidad educativa "hacia dentro".

Palabras clave

Convivencia, colaboración, comunidad, participación, comunidad de aprendizaje, interacción positiva.

Introducción

El programa *Enganxa't* nace el año 2006 de la necesidad de poner en las actuaciones y buenas prácticas educativas que tanto en nuestro centro, el IES Malilla, como en otros centros públicos se estaban desarrollando. Era nuestra contribución a prestigiar y reivindicar la escuela pública como espacio de inclusión y convivencia.

Justamente la convivencia fue el eje principal del proyecto que se enmarcaba en un proyecto más global de centro. De hecho, el cartel que ilustra las jornadas representa una espiral en la que se va cerrando la intolerancia para dar paso a la tolerancia.

Es necesario explicar que en aquel momento (2006) el Instituto de Malilla solo hacia cuatro años que se había puesto en marcha y dos desde que la dirección y el claustro eran definitivos. En este contexto, apostamos hacia las familias y el vecindario.

Los objetivos

Los objetivos que nos propusimos, y que continúan vigentes, se pueden resumir en los siguientes:

- Establecer procesos de encuentro, comunicación y aprendizaje entre la comunidad educativa y el entorno social que refuercen la convivencia dialogante e integradora en los diferentes ámbitos sociales.
- Promover la convivencia como una parte de la educación integral del alumnado.
- Cohesionar las comunidades educativas de educación primaria y secundaria.

El *Enganxa't* se fundamenta en las prácticas de las comunidades de aprendizaje, la cultura de la participación y la concepción del instituto como un sistema en el cual se relacionan familias, escuela y agentes sociales para transformarlo en un recurso comunitario basado en la interacción positiva entre los diferentes grupos.

La comunidad hacia fuera

Abrir el instituto al entorno, o dicho de otro modo, que el instituto formara parte de la vida del barrio de una manera positiva, que las familias y los vecinos y vecinas se sintieran orgullosos y se implicaran era el reto que nos propusimos; por una parte, porque este instituto

se construyó tras muchos años de reivindicaciones vecinales y, por tanto, lo consideraban como un triunfo y, por otra, porque el barrio tenía deficiencias en cuanto a servicios y espacios públicos.

Para llevar a cabo este objetivo se hizo un llamamiento a algunas entidades del barrio como la Asociación de vecinas y vecinos, la Sociedad Musical, la Biblioteca Municipal, las AMPA de los colegios adscritos y del instituto, así como a ONGD como Save the Children, la Asamblea de Cooperació per la Pau, el Movimiento contra la Intolerancia, AMPGYL, LAMBDA y Amnistía Internacional, entre otras.

La respuesta fue muy interesante y desde el primer momento hubo voluntad de colaboración. Por eso fuimos capaces de consensuar la manera de trabajar y coordinar las acciones que íbamos llevando a cabo.

La estructura de trabajo es horizontal lo que facilitó en su momento la participación, el dinamismo y la toma de decisiones.

La reuniones entre los diferentes agentes son presenciales y/o a través de correos electrónicos y otras soluciones tecnológicas. Una vez decidido qué tema será el que centrará el *Enganxa't*, cada entidad realiza su función y la traslada a la comunidad educativa con lo que conseguimos diversas ópticas con la misma finalidad. Por otra parte conseguimos también una interacción y una cohesión entre las entidades participantes que de otra manera hubieran quedado como participaciones aisladas.

La comunidad hacia dentro

Como hemos dicho, el *Enganxa't* forma parte de un proyecto de centro en el que hay más programas, la base de los cuales es la solidaridad. Así, algunos de los programas que se desarrollan actualmente en nuestro centros son:

Ayuda entre Iguales

El alumnado “hace de docente”, es decir, ayuda a compañeros y compañeras en las tareas académicas.

Mediación

El alumnado participante en el programa de mediación se ha convertido en un pilar para el *Enganxa't* dado que organizan una jornada de alumnado mediador a nivel de ciudad en la que suele participar una persona relevante, ligada al tema de cada edición, que comparte sus experiencias y se somete a las preguntas de quienes

participan. El tema ha sido trabajado por el alumnado a lo largo del año.

Observatorio de los Derechos Humanos

Este curso nos hemos integrado en la red de centros, formada por 8 IES y una escuela de adultos, que impulsa Amnistía Internacional. El equipo de mediación es el encargado de implementarlo. Sin duda, este programa tendrá un peso relevante en las futuras ediciones de *Enganxa't*.

Tutorías afectivas

El profesorado de manera voluntaria y coordinado por la responsable del programa tutela un alumno o una alumna con alguna dificultad de relación interpersonal.

Alumnado Tutor

Mediadores y mediadoras se encargan de ayudar a compañeros y compañeras con dificultades de inclusión para que puedan superarla.

Jóvenes investigadores e investigadoras

El IES Malilla impulsa un certamen para fomentar la curiosidad y el espíritu investigador del alumnado de 2º de bachillerato. En él participan jóvenes investigadores e investigadoras del País Valencià.

El período, las acciones y el público destinatario

Tradicionalmente el *Enganxa't* tiene lugar entre los meses de marzo y abril. Las actividades se clasifican en dos grandes bloques según a quién van destinadas:

✗ **Actividades dirigidas a la comunidad educativa del barrio de Malilla:** charlas, actividades deportivas, exposiciones que se realizan en diferentes centros educativos del barrio. Estas actividades permiten al alumnado interactuar con agentes educativos externos al mundo educativo y, por otro lado, nos sirve de puente entre el alumnado del último ciclo de educación primaria y el instituto.

Básicamente son las ONGD quienes se encargan de esta parte, pero también el propio alumnado expone el resultado de todo el trabajo.

✗ **Actividades dirigidas a vecinos y vecinas:** charlas, conciertos, proyecciones de películas, exposiciones... que tienen lugar en diversos espacios del barrio. La entrada es gratuita. Las actividades se programan de acuerdo con las

asociaciones. De este modo, la Biblioteca Municipal del barrio puede acoger alguna exposición organizada por ella misma, por el alumnado u otra entidad. También la Sociedad Musical ofrece conciertos en sus locales o en el instituto, con lo que conseguimos interacción entre las entidades y los centros educativos.



Cartel de las Jornadas de Convivencia 2019

Al final de la experiencia se concretan las acciones realizadas en 2019

Los resultados

Evaluar un proyecto como éste es difícil, pero hay un indicador que nos marca que el camino sí era el adecuado: la continuidad en el tiempo. Trece años después de ponerlo en marcha y habiendo pasado tres equipos directivos diferentes podemos decir que el *Enganxa't* está consolidado.

Por otra parte, las entidades lo tienen asumido y forma parte de sus programaciones y de sus memorias su participación en el *Enganxa't*. La coordinación y la cohesión entre las entidades y el instituto es un hecho.

Podemos afirmar también que el proyecto es conocido fuera de nuestro barrio, en otros centros de la ciudad y los alrededores. Sin duda por el trabajo realizado por el alumnado mediador que, como hemos dicho, son una pieza clave en la difusión del proyecto. Una muestra de esto es la colaboración con otros centros para ayudarles a implementar alguno de los programas comentados.

En 2008 la Generalitat Valenciana nos otorgó el Tercer Premio de Convivencia de la Comunitat Valenciana.

Tendríamos que trabajar más la implicación del vecindario en general. Su participación depende de las actividades programadas, pero podemos afirmar que,

en general, buena parte del instituto se siente como una parte más del barrio.

PROGRAMACIÓN ENGANXA'T 2019

Campanya de sensibilització als col·legis adscrits al voltant de La Inclusió que es s'acabarà a les jornades de portes obertes.

Exposició dels Instruments Musicals fets amb material reciclat, per part de l'alumnat, a la Biblioteca Roís de Corella, fins l'11 d'abril.

Primera setmana d'abril: xarrades en tutories del Centre Municipal de joventut (CMJ). Primera setmana d'abril: activitats en tutoria a càrrec de MCI i València Acull (1r, 3r i 4t).

2 d'abril: Exposició Treballs dels Joves Investigadors a l'IES Malilla (17:00):

3 d'abril Representació Teatral de l'obra "TOCOTOC" del Grup de Teatre de l'IES Malilla, a l'IES San Vicent Ferrer (17:30) dins del Seminari Estratègies de col·laboració i resolució de conflictes en el marc de la preparació d'una obra de teatre musical (codi 19VA70I001)

4 d'abril: Xarrades de l'Associació ALANNA (tema: violència de gènere: 3rs d'ESO)

8 d'abril: campanya sobre comerç just i responsable a càrrec d'OXFAM (1r batxillerat)

9 d'abril: Intervenció d'Amnistia Internacional amb col·laboració de l'Equip de Mediació del nostre IES: Creació de l'Observatori pels Drets Humans.

9 d'abril: Tutories de 1r ESO: xarrades sobre hip-hop a càrrec de Construyendo Malilla.

15 i 16 d'abril: Tallers al Centre Municipal de Joventut del Barri de Malilla : socarrats i argila polimèrica (3rs ESO).

16 d'abril, de vesprada i 17 d'abril, de matí, Mercadet solidari d'OXFAM, al Hall de l'IES Malilla. Entrada lliure de vesprada).

17 d'abril: Tallers a l'IES Malilla, amb participació directa en ells d'algunes de les entitats col·laboradores.

23 al 26 d'abril: Campus de Pascua MALILLA FUTSAL, de 9:00 a 14:00.

2, 8 i 10 de maig, sensibilització a càrrec de l'Associació PLENA INCLUSIÓN, en tutories de 1r cicle, sobre la realitat de les persones amb discapacitat intel·lectual.

Setmana del 6 al 10 de maig, ACPP oferirà xerrades en tutories de 4t sobre LGTB.

6 i 9: Jornades de portes obertes amb visita de l'alumnat de 6é dels col·legis adscrits

Dimecres 8 de maig, a les 12:00h, Trobada de Mediadors i Mediadores de València i rodalia, amb Equip de Mediació de l'IES Vermellar, de l'Ollería: Anells de convivència Ubuntu.

Dimarts 7 i dijous de 9 maig, de vesprada (18:00): Visita dels pares i mares dels col·legis adscrits.

JORNADES SOBRE LA CONVIVÈNCIA
Malilla, març - abril de 2018

Organitzat:

ACPP, AMPA IES MALILLA, AVV MALILLA, BIBLIOTECA MUNICIPAL ROÍS DE CORELLA, CEFIRE VALÈNCIA, CEIP PABLO NERUDA, CEIP FERNANDO DE LOS RÍOS, CEIP R. MATEU CAMARÀ, CENTRE MUNICIPAL DE JOVENTUT MALILLA, IES MALILLA, MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA, SOCIETAT MUSICAL BARRI DE MALILLA, INTERMON-OXFAM

amb el suport de:

 OXFAM
Intermon

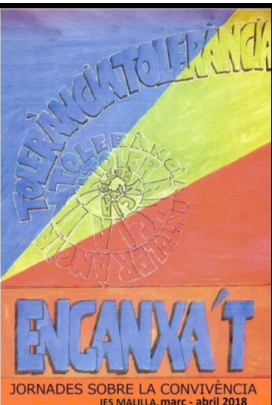
 PAZ
Asociación de Cooperación por la Paz

 Bonet
www.bonet.com

 caixa popular

 Rena de Innovacions i Programes Municipals

 Movimiento contra la Intolerancia

 ENGANXA'T

JORNADES SOBRE LA CONVIVÈNCIA
IES MALILLA, març - abril 2018

Us animem a participar de totes les activitats de l'Enganxa't, les Jornades sobre la convivència del Barri de Malilla.

PROGRAMACIÓ:

- Durant el mes de març i abril campanya de sensibilització als CEIP Pablo Neruda, al CEIP Rafael Masó Camarà, al CEIP Fernando de los Ríos i a l'IES Malilla, sobre el bon ús de les noves tecnologies
- 10 de març, dissabte, a les 18:00, concert a càrrec de la Societat Musical del Barri de Malilla, a l'IES Malilla. Entrada lliure.
- 13 de març, a les 18:00, inauguració de l'Exposició d'Instruments Musicals fets amb material reciclat, a la Biblioteca Roís de Corella. Oberta fins el 12 d'abril.
- 14 de març, a les 11:30, Biblioteca Humana a l'IES Malilla, amb la col·laboració de l'ONG València Acoge.
- Del 21 al 23 de març, campanya de sensibilització a càrrec d'OXFAM INTERMON, a l'IES per a l'alumnat de 4ESO i 1r Bat.
- 21 al 26 de març, tallers en el Centre Municipal de Joventut per a alumnes del centre: Argila Polimèrica, Engobes.
- 28 de març, de matí i els dies de la visita dels pares i mares dels col·legis. Mercadet solidari d'OXFAM, al Hall de l'IES Malilla.
- 3 al 6 d'abril: El Campus de Pascua MALILLA FUTSAL, de 9:00 a 14:00. Places limitades a 15 per grup.
- Durant el mes d'abril, campanya de sensibilització a l'IES Malilla a càrrec del Centre Municipal de Joventut, Assemblea de Cooperació per la Pau i Movimiento Contra la Intolerancia.
- 14 d'abril, de 10:00 a 14:00, al Parc Nou de Malilla, participació en l'event "Barri Obert", amb diferents tallers i actuacions musicals. Organitza Assemblea de Cooperació per la Pau.
- Exposició "Gràfica Urgente" sobre el Racisme, a càrrec de MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA. A l'IES Malilla.
- 17 i 19 d'abril: Jornades de portes obertes amb visita de l'alumnat de 6é dels col·legis adscrits. Pel vespre, visita dels pares i mares.
- 23 al 27 d'abril: Exposició "MIRA TÚ", d'ACPP, a l'IES Malilla. Entrada lliure de vesprada.
- Dimarts 24 d'abril a les 12h, Trobada de Mediadors i Mediadores amb DIEGO ALVAREZ, expert en XARRES SOCIALS. Tema: Bon ús de les Noves Tecnologies. Lloc: IES Malilla. Per als equips de mediació dels instituts de València, amb inscripció prèvia. Col·labora CEFIRE de València.
- 24 i 26 d'abril: Exposició dels Treballs d'Investigació elaborats per l'alumnat dins del Programa d'Enriquiment Curricular, a les 17:00, a la Sala d'Ussos Múltiples.



Acto contra el racismo y la intolerancia



Charlas a las tutorías de 4º de ESO sobre LGTB.



Intervenció d'Amnistia Internacional amb col.laboració de l'Equip de Mediació del nostre IES: Creació de l'Observatori pels Drets Humans.

Experiencia 12. **Construir convivencia e inclusión educativa desde un proceso comunitario de barrio: la importancia de los relatos compartidos**

José Antonio Díaz-Rincón Díaz, José María Mediavilla Gutiérrez, Cristina Tejero Pérez y Isabel Ralero Rojas... Aunque hay muchas más personas detrás...



José Antonio Díaz-Rincón Díaz es catedrático de Educación Física en Educación Secundaria, profesor del IES Alfonso X “el sabio”. Preparador y conferenciante sobre Fútbol Sala y autor de diversos textos oficiales para entrenadores. Impulsor de las Olimpiadas Escolares Inclusivas desde el año 2017.



José María Mediavilla Gutiérrez es profesor de Geografía e Historia y Jefe de Estudios adjunto del IES Alfonso X el Sabio de Toledo. Integrante desde el año 2014 del núcleo motor del Proceso Comunitario del barrio del Polígono.



Cristina Tejero Pérez, es directora del CEIP Jaime de Foix de Toledo, profesora de Educación Física, Experta en Entrenamiento Deportivo asociado al alto rendimiento y Psicología del deporte. Integrante desde el año 2018 del núcleo motor del Proceso Comunitario del barrio del Polígono y de las Olimpiadas Escolares Inclusivas.



Isabel Ralero Rojas es doctora en Antropología Social, Humanista, Mediadora Intercultural y Coordinadora del Proceso Comunitario Intercultural del barrio del Polígono de Toledo. Fundadora e integrante de la *Asociación para la Mediación Social e Intercultural - IntermediAcción* desde el año 2007.

Resumen

La experiencia describe el proceso comunitario que, desde julio de 2014, se está impulsando en el barrio del Polígono de Toledo. Este proceso pone el foco de atención en los ámbitos de Salud y Educación. Se lleva a cabo en el marco del *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural* impulsado por la Obra Social “La Caixa” en colaboración con Ayuntamientos y entidades sociales. se comenzó la intervención con el *Establecimiento de Relaciones* y la generación de *Conocimiento Compartido* de barrio, contando desde el inicio con lo que el modelo de intervención llama “los tres protagonistas”: instituciones, técnicos y ciudadanía.

Convives 27. EN CONVIVENCIA NOS FUNCIONA IV. Septiembre 2019.



Palabras clave

Proceso comunitario, interculturalidad, participación, barrio educador por la convivencia,

“Quién nos iba a decir a nosotros que después de tres años colaborando con el Proceso de Intervención Comunitaria Intercultural estaríamos haciendo un balance tan positivo de todo lo que ha supuesto sacar adelante, de forma conjunta, trabajos en materia educativa, sanitaria, deportiva, entre otros. Igualmente, quién iba a decirnos que después de todo este tiempo, seguiríamos trabajando al unísono intentando aportar nuevas ideas para mejorar el resultado final, en beneficio de todas las familias y de toda la colectividad, dando mayor visibilidad a las actuaciones destinadas a una comunidad que lucha por no quedarse con los brazos cruzados, manteniendo siempre el espíritu participativo, colaborador, integrador, e inclusivo, señas de identidad de este proceso comunitario. Nosotros los docentes hemos tenido la suerte de poder colaborar con ello, poder aportar nuestras ideas y pensar en nuevas metas tanto a nivel deportivo como a nivel educativo; suponía un gran reto que debíamos intentar llevar a cabo”.

Desde julio de 2014, se está impulsando en el barrio del Polígono de Toledo un proceso comunitario que pone el foco de atención en los ámbitos de Salud y Educación. Se lleva a cabo en el marco del *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural* impulsado por la Obra Social “La Caixa” en colaboración con Ayuntamientos y entidades sociales como IntermediAcción¹ en 37 territorios de toda España con alta diversidad cultural, cuya finalidad es mejorar la convivencia y la cohesión social. Cuenta para ello con una dirección científica dependiente de la Universidad Autónoma de Madrid y un modelo conjunto de trabajo a favor de la convivencia intercultural, liderado por el catedrático de Antropología Social Carlos Giménez y con el asesoramiento de expertos como Marco Marchioni, trabajador e investigador social referente en Intervención Comunitaria, con quien este territorio de Toledo ha tenido la suerte de contar en bastantes espacios de trabajo con la comunidad.

¹ IntermediAcción es la entidad gestora de este programa en el territorio de Toledo. Esta entidad que pretende transformar la realidad promoviendo la convivencia y la cohesión social a través del impulso de procesos participativos, la intervención comunitaria y la mediación intercultural. Más información en: www.intermediaccion.es

Desde este proceso comunitario, se ha ido dotando al territorio de una organización con estructura de participación propia y estable que, contando con sus propios recursos y potencialidades, está dando respuesta a sus principales retos y desafíos. Lo está haciendo a través de *Espacios de Relación*, creando relaciones asertivas y colaborativas entre todos los recursos existentes y comprobando que la democracia participativa real es posible cuando se ponen en marcha procesos comunitarios territoriales que conjuguen método con un largo plazo de intervención. En concreto y como principal recurso, este territorio cuenta con un *equipo comunitario*² inespecífico que va tejiendo todas estas relaciones e impulsando metodológicamente las diferentes fases de trabajo por las que pasa la Intervención Comunitaria Intercultural.

De esta forma y con este enfoque que conjuga la Mediación Intercultural con la Intervención Comunitaria, se comenzó la intervención con el *Establecimiento de Relaciones* y la generación de *Conocimiento Compartido* de barrio, contando desde el inicio con lo que el modelo de intervención llama “los tres protagonistas”: instituciones, técnicos y ciudadanía. Desde la misma fase de investigación se ha venido implicando por lo tanto a toda la comunidad, aplicando grandes dosis de creatividad para que todos los colectivos presentes pudieran aportar conocimientos, análisis y propuestas de actuación. En esta fase se llevaron a cabo asambleas, entrevistas y programas radiofónicos, audiovisuales, grupos de discusión y actuaciones específicas con infancia y juventud como *ICONOBARRIO* y *ANTROPOLIGONEROS*, actividades de IAP (Investigación-Acción Participativa) que permitieron conocer y reconocer las propias percepciones y preocupaciones de personas y colectivos con respecto a su barrio y sus relaciones comunitarias³.

² Este equipo comunitario, liberado de prestaciones sociales específicas y dedicado a generar relaciones, sinergias y espacios comunes de trabajo, está compuesto por profesionales de IntermediAcción y una referente técnica de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Toledo.

³ <https://www.intermediaccion.es/video>

En este sentido, salieron a la luz cuestiones que posteriormente han sido claves para el enfoque de la intervención y el desarrollo de la *Programación Comunitaria* y en concreto para la línea estratégica *Barrio Educador por la Convivencia*, además de servir

para la creación un nuevo mapa topográfico del territorio según la visión de nuestra infancia y las diferentes realidades en donde se convive en el barrio.



Imagen vinculada a alguna zona del arrio a través de Iconobarrio



Imagen lineal del barrio creada con alumnos del CEIP Alberto Sánchez en actividad de Iconobarrio

El territorio visto por los niños y los adolescentes

Conocimiento Compartido del barrio del Polígono, Toledo.

Para construir un conocimiento compartido de barrio, hay que expresar y recoger el conjunto de saberes y percepciones de todos los colectivos que forman parte de territorio. Infancia y adolescencia son etapas en donde el mundo que nos rodea tiene unos colores y matices especiales, por lo que resulta fundamental no perderlo de vista como comunidad. Esta es la visión primera de la que partir para seguir construyendo un conocimiento inclusivo y compartido.



Resultado de Iconobarrio y Antropoligoneros: "otro" Mapa Topográfico del barrio

"Si no llega a haber un proceso comunitario antes, con un diagnóstico ya hecho, esto no hubiera sido posible" [referencia al Programa de Éxito Educativo, por la existencia de un Diagnóstico Compartido valorable en la Convocatoria de la JCCM del Programa Participa-S].

"Contar con una Monografía Comunitaria cuando llegas al barrio es un lujo para cualquier profesional. Saber todo lo que hay, con lo que puedes contar..." [profesional de servicios sociales recién llegada al territorio].

En esta evolución desde el diagnóstico hasta las actuaciones comunitarias en el marco de la línea educativa de trabajo por la convivencia, se han llevado a cabo muchas acciones educativas comunitarias de formación e intercambio de buenas prácticas, de capacitación del alumnado y profesorado en materia de salud y relaciones saludables, de reconocimiento de la diversidad religiosa presente en el barrio y sus centros educativos⁴ así como otras

⁴ Plantación del Árbol de la Paz por parte de representantes de las diferentes confesiones religiosas en el CEIP Jaime de Foxá con motivo de las V Jornadas de Convivencia Ciudadana (año 2019).

muchas actividades de conexión y trabajo entre centros de Primaria, Secundaria y Educación Especial, entre las que destacamos dos que han resultado especialmente significativas, puesto que han permitido al territorio avanzar considerablemente en sus principales retos así como articular respuestas conjuntas y emprender nuevos caminos de innovación para ello. Éstas han sido: las *Olimpiadas Escolares Inclusivas* y la puesta en marcha del *Programa Comunitario de Éxito Educativo*.

Las Olimpiadas Escolares Inclusivas: tres ediciones generando convivencia.

“Desde el grupo motor conformado, teníamos claro que el nombre de la actividad sería “Olimpiadas” por la connotación que lleva intrínseca una actuación de este calado, que el primer apellido tenía que ser “Escolares” y que el segundo apellido apuntaba a ser “Inclusivas”, y no necesariamente en este orden de palabras.

Buscábamos construir algo en donde el resultado de la actividad fuera lo menos importante: el objetivo era fomentar el espíritu olímpico, buscando el equilibrio entre el cuerpo y la mente, compartiendo, conviviendo, respetando.... Para nosotros, la participación del alumnado de todos los centros educativos del barrio era prioritaria. Y gracias a haber establecido esa prioridad, se pudieron practicar deportes nuevos y adaptados que casualmente fueron los más aclamados”.

Después de tres años de desarrollo, podemos decir que esta buena práctica se ha convertido en un momento clave de identidad compartida y convivencia para toda la comunidad educativa del Polígono. Se desarrolla en torno a una idea sencilla: articular una iniciativa lúdico-deportiva en la que se impliquen todos los centros educativos del barrio del Polígono o Sta. M^a de Benquerencia (Toledo), tanto de Primaria como de Secundaria y Educación Especial, dando a la actividad un carácter participativo, colaborativo y educativo. Pero lo más destacable es que después de esta larga trayectoria procesual en la preparación de las olimpiadas, sus espacios organizativos y las relaciones establecidas entre el alumnado participante, se ha ido transitando desde la vivencia “excepcional” que supone el encuentro de

diferentes realidades en torno a un evento deportivo, hasta alcanzar la “normalidad” a la que se llega cuando se integra esta actuación dentro de una *agenda compartida de barrio*. Ello nos permite avanzar desde la excepcionalidad de crear relaciones puntuales entre diferentes realidades presentes en el barrio, hacia la cotidianidad de una convivencia que sea real y nos ayude a todos y todas a romper las barreras que nos segregan y distancian.

La experiencia comenzó hace ya tres cursos, cuando el *equipo comunitario* del barrio acudió en primer lugar al IES Alfonso X el Sabio con la intención de desarrollar una actividad en la que pudiera implicarse todo el alumnado del barrio; un territorio amplio y diverso⁵ en el que hay cinco centros de Educación Primaria, dos de Educación Especial y dos Institutos de Educación Secundaria. “Hacer” algo juntos en el marco de la celebración de las *III Jornadas de Convivencia Ciudadana Barrio en Transparente y Saludable*⁶ y generar espacios comunes de trabajo, eran nuevos retos que en esos inicios, en un contexto donde predominaba la escasez de recursos y la saturación de los centros y profesionales, requería de mucha operatividad y eficiencia.

El hecho de que nuestras instituciones, junto a diversas entidades y profesionales, formaran parte del *Proceso Comunitario del barrio del Polígono*, favoreció que en un tiempo breve se pudiera articular una actividad como ésta; contar con un proceso en marcha, con una estructura de participación organizada, permite que iniciativas que requieren de una buena coordinación se armen y legitimen pronto. Y además, que no queden en una acción puntual, sino que año a año se vaya profundizando en la consecución de objetivos, implicando a más actores y mejorando aspectos relacionados con la organización

⁵ Según datos del Padrón Municipal, el barrio del Polígono o Santa María de Benquerencia cuenta con 22.110 habitantes. *La Monografía Comunitaria del barrio del Polígono: Identidades y Convivencia*, define este territorio como de *alta diversidad*, existiendo según la *Encuesta de Convivencia 2015* un fuerte predominio de la coexistencia (88%) por encima de la convivencia y la hostilidad (con un 8 y 4% respectivamente).

⁶ En estas jornadas, se trata de reforzar un sentimiento de pertenencia positivo al barrio, sacando a la calle actividades y potencialidades de toda su vecindad. Vídeos sobre las III y IV *Jornadas de Convivencia Ciudadana Barrio en Transparente*, ver:

www.youtube.com/watch?v=sP_wSxec8BM y www.youtube.com/watch?v=BwYF5ir-WSA

y puesta en marcha. En ello tiene una importancia fundamental la *construcción conjunta del relato*, porque todos los protagonistas van construyendo una narrativa compartida del sentido de comunidad que queremos construir. Ello contribuye además a crear nuevas experiencias que demuestran que desde la práctica deportiva se puede construir convivencia, restar peso al predominio de los valores propios de la competitividad, y crear nuevos marcos de desarrollo comunitario en donde todas las personas y colectivos se ubiquen en posiciones de igualdad participativa:

[Entrevistadores de la Fundación Sociosanitaria de Castilla-La Mancha y de Down Toledo]: *¿Cómo crees que actividades deportivas como ésta pueden favorecer a los valores de la convivencia ciudadana?* [Entrevistado: Concejal Servicios Sociales]: *Pues yo creo que todos... Cuando estamos hablando de una actividad que requiere entrenamiento, que requiere esfuerzo y que en la mayoría de los casos requiere trabajo en equipo... Pues si todos los políticos fuéramos más deportistas nos iría mucho mejor (...) En una buena parte de los deportes lo fundamental es el trabajo en equipo y sobre todo la ausencia de líderes... Porque al final lo importante es el trabajo entre todas y todos... La base es entender que todos... Toda la comunidad y grupos, el equipo... Somos parte de la comunidad, y como parte de la comunidad somos parte del problema y parte también de la solución⁷.*

En los momentos iniciales, el trabajo se desarrolló de forma muy operativa. Este grupo motor, compuesto por todos los profesores de Educación Física de los centros, puso el foco de atención en este carácter inclusivo y colaborador, donde todo el alumnado del barrio pudiera participar en paridad de condiciones. Las actividades propuestas en la primera edición (curso 2016-2017) se desarrollaron en tres jornadas:

- Jornadas de deportes: baloncesto, floorball, goalball, boccia y fútbol 8. En la primera jornada, participaron los escolares de 5º y 6º de Primaria y los de APACE (Educación Especial) y en la segunda los alumnos de 1º y 2º de Secundaria y los del Ciudad de Toledo (Educación Especial).

⁷ Durante el desarrollo de las *Olimpiadas Escolares Inclusivas* entidades como Down Toledo y la Fundación Sociosanitaria de Castilla-La Mancha (FSCLM) dinamizan un programa de radio a través de la radio comunitaria *Onda Polígono*, contando a través de entrevistas y espacios de diálogo con otros protagonistas del *Proceso Comunitario del barrio del Polígono*.

- Jornada de atletismo: prueba de relevos, de salto, de lanzamiento y baile.

Desde el punto de vista más operativo, fuimos comprobando que desde el propio movimiento que supone la organización de un evento como éste, se puede ir reforzando el papel de toda la comunidad educativa: estaba claro que para llevar a cabo de forma organizada toda esta articulación de pruebas resultaba indispensable *contar con las familias*. En los deportes, los equipos tenían que ser mixtos e ir pasando por todas las modalidades. Con primaria, funcionó muy bien porque cada equipo (47 con ocho escolares cada uno), iba acompañado por un familiar que los llevaba de una a otra instalación. Con secundaria, no hubo problemas, pero no había tanto control y eso entrañaba un riesgo, motivo por el cual se pensó en la articulación de algún sistema de apoyo entre el alumnado de Educación Especial, Primaria y Secundaria: una nueva oportunidad para propiciar *espacios poco probables de relación* que permitan romper las barreras de la edad y la diversidad funcional y normalizar un concepto de participación amplio donde tenga cabida toda la ciudadanía.



Generando nuevos "espacios poco probables de relación"

"[Entrevistadores Down Toledo y FSCLM]: ¿Cómo superáis las barreras que os podéis encontrar al hacer deporte? [Entrevistada: directora APACE Toledo]: sobre todo, participando. Intentar que el juego y el deporte no sean una competición. De esta manera, adaptando en algunas ocasiones pequeñas cuestiones de las actividades deportivas, pues podemos participar en todos los deportes.

Nos parece muy importante participar aquí porque estamos representados todos los centros escolares del barrio, el nuestro es uno más de ellos... Entonces... Aquí se ve la diversidad, se aprende a compartir... Y de manera verdadera se produce una inclusión real”.

La última jornada se desarrolló en la pista de atletismo del barrio y se abrió con un gran desfile de los centros portando cada uno un “aro olímpico” repleto de dibujos que con la temática de la Olimpiadas, los escolares habían trabajado en cada centro a través de la implicación plástica de otros cursos. Las actividades de esta jornada estaban estructuradas en un modelo de circuito y diseñadas con un carácter inclusivo y colaborativo, en las que el resultado final no dependía de la aplicación de principios competitivos sino de la suma de esfuerzos de todos los componentes del equipo. Los equipos (mixtos y de centros diferentes) estaban formados por dos alumnos de 5º de Primaria, dos de 6º, dos de 1º ESO, dos de 2º y uno de Educación Especial; cada uno de ellos estaba a cargo de un alumno de 1º de Bachillerato que hacía las veces de monitor. En esta jornada, participaron más de 800 escolares que dieron un ejemplo de colaboración, compañerismo y responsabilidad.

“[Entrevistador Down Toledo y FSCLM]: ¿Crees que este tipo de actividades ayudan a los alumnos a conocer más acerca de la palabra “inclusión” y a las personas con discapacidad? [Entrevistado: profesor de Educación Física, miembro del grupo motor]: Por supuesto. De lo que se trata precisamente es que se vea que chicas y chicos con capacidades diferentes van a participar en el mismo equipo. Y de hecho, lo que más valoran precisamente es estar en este equipo y ver que lo pueden hacer”.

Con la puesta en marcha de este tipo de experiencias comunitarias, se consigue crear un sentimiento de pertenencia y un relato muy positivo en torno a las aportaciones del barrio al resto de la ciudad, a la vez que se revierten situaciones de desventaja social construyendo nuevos caminos desde donde el territorio estigmatizado se transforma en una nueva referencia de convivencia y cohesión social para el resto de la ciudad. De ahí la importancia de compartir una narrativa común inclusiva en donde “todos cabemos” y hacer de ello una señal de identidad propia exportable:

[Entrevistadora Asociación Down Toledo]: ¿Qué crees que aporta el barrio del Polígono o Santa María de Benquerencia al resto de Toledo? [Entrevistada: Coordinadora Servicios Sociales Municipales]: Los ciudadanos de Toledo lo viven de manera más general e indirecta, pero supongo que como vosotros habéis planteado antes, con un poco de envidia porque les gustaría que esto también estuviera en sus barrios (...) el barrio del Polígono aporta diversidad y aporta ejemplo en muchas cosas que tienen que ver con convivencia y con cohesión social. Sobre todo eso. Mucha, mucha, mucha riqueza, mucha diversidad y muchas cosas súper positivas”.

Según la evaluación final realizada por el grupo motor, poner en marcha una iniciativa de esta magnitud y conseguir que saliera perfectamente, fue gracias al compromiso de todas las personas:

- Del *equipo comunitario*, que puso la primera piedra para que por primera vez trabajaran juntos todos los centros educativos del barrio.
- De todos los participantes en el *Proceso Comunitario Intercultural*, tanto entidades, profesionales y ciudadanía implicada, como nuestras instituciones: el Ayuntamiento de Toledo – que como parte implicada en el proceso proporcionó todas las facilidades –, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes con toda su ayuda, al comprender lo necesario que es apoyar las iniciativas de educación comunitaria impulsadas por los propios territorios, sus profesores y sus centros, para mejorar la convivencia en el barrio. Y entidades sociales con un papel clave para el fomento de la convivencia en el territorio, tales como Down Toledo, la Asociación de Inmigrantes de Toledo, La Fundación Sociosanitaria de Castilla-La Mancha, APACE, Onda Polígono, Estudio de Teatro Ruido, Paideia o IntermediAcción, por convertir este espacio deportivo en un momento para el diálogo y la colaboración entre distintos agentes sociales.
- De los alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato, que mostraron también otras capacidades inclusivas y normalizadoras en su tarea de apoyo a los equipos y el alumnado más pequeño.
- De nuestros escolares, que supieron representar a la perfección el objetivo de la actividad: la búsqueda de un objetivo común – lo que nos une –,

entendiendo las particularidades de cada miembro del grupo como algo que suma y enriquece, y no como barreras diferenciadoras.

- Del profesorado de Educación Física de los centros, que trabajan juntos con una mirada procesual, que pretende ir mejorando y sumando a otros profesionales y protagonistas para hacer de las Olimpiadas Escolares Inclusivas una estrategia deportiva para la mejora de la convivencia.

Una vez finalizado el curso, habiendo reposado y tomado algo de distancia de esta primera experiencia, se evaluó la actividad de cara a mejorar para la próxima edición. En el curso 2017-2018 se celebraron las II Olimpiadas Escolares del barrio con algunas pequeñas modificaciones, como la introducción de juegos populares a través de entidades de educación no formal como Paideia y la participación del *Centro de Mayores* con otra actividad lúdico-deportiva. De esta forma, se empezó a hacer camino en el trabajo conjunto entre la educación formal y la no formal, y se abrió el espacio de trabajo interno del grupo motor a la participación de estas entidades. Lo más importante de esta segunda edición fue la consolidación de la experiencia dentro de la agenda social y política local y la construcción de una narrativa de éxito compartida en donde todos los protagonistas se sentían identificados, desde el papel que a cada uno les toca hacer, como una “parte de”: tanto los profesionales, como la ciudadanía y sus instituciones.



Espacio lúdico de las Olimpiadas Escolares Inclusivas

Y durante el año 2019, la organización transcurrió de la misma forma: dos jornadas, una de deportes para Primaria y Educación Especial y otra en la pista de atletismo con todos y todas, como el curso anterior.

La única modificación que se propuso fue la de eliminar el fútbol 8 e incluir en su lugar un deporte alternativo nuevo: el colpbol. En la segunda jornada, también se modificaron 2 pruebas, las de lanzamiento y de salto, planteando un modelo de práctica continua, que no tuviera fin, de tal forma que todos se pudieran ajustar al tiempo establecido para cada prueba sin que nadie terminara antes de tiempo.

Además de la colaboración y compromiso de todos con el Proceso Comunitario de mejora permanente del barrio, el éxito de las *Olimpiadas Escolares Inclusivas* viene dado por las propias características sociales y geográficas del territorio:

- Proximidad: cinco centros de Primaria, dos de Secundaria y dos de Educación Especial, en un espacio próximo con fuerte predominio de la horizontalidad, que favorece los desplazamientos y las interacciones.
- Facilidad para el contacto social y las relaciones. Aunque vayan a centros diferentes, muchos de los escolares se conocen porque coinciden en los lugares de ocio o en otras actividades deportivas.
- Fuerte narrativa construida en torno al carácter inclusivo del barrio: los diferentes colectivos que lo habitan en toda su diversidad, comparten de una manera práctica y naturalizada la necesidad de trabajar todos juntos en un objetivo común.

Es muy importante, en este sentido, expresar que este tipo de actividades cumplen la función de revertir situaciones de desigualdad, equilibrando posiciones en donde además de normalizar y fomentar las relaciones se pone el foco de atención en las potencialidades de colectivos estigmatizados o desconocidos. Esto ocurre por ejemplo, en la implicación de los centros de Educación Especial que como APACE y el CEE Ciudad de Toledo, preparan en sus talleres un detalle de artesanía para cada centro participante y las instituciones, proporcionando visibilidad a estas obras en un momento clave para la comunidad. Por otra parte, la participación activa de todo nuestro alumnado, en un contexto de paridad de condiciones, proporcionada por la conformación de los equipos mixtos deportivos, la introducción de deportes adaptados y la eliminación de la competitividad, nos permite a los docentes educar desde una práctica de convivencia saludable lo que debe significar la inclusión.

“Teníamos claro que más que evitar el fracaso escolar debíamos convertir esos términos en algo positivo, en algo llamativo que animara a todos a continuar sus estudios, no abandonarlos, luchar por un sueño... En este afán de querer crecer y aportar, se inició el Programa de Éxito Educativo tanto para la educación primaria como la educación secundaria, con muchísimo esfuerzo por parte de todos los centros, las entidades y con la elaboración de un trabajo que rápidamente dio sus frutos. Tanto esfuerzo mereció la pena. Muchas fueron las familias y alumnado que fueron partícipes y pudieron beneficiarse del trabajo de grandes profesionales, los cuales aplicando sus conocimientos diseñando actividades y coordinando actuaciones, pudieron recargar los ánimos de los participantes”.

El barrio del Polígono de Toledo constituye un espacio que alberga una población multicultural. Diversidad de perfiles sociales que abarcan desde situaciones de exclusión social hasta un creciente sector de clase media. Esta pluralidad se manifiesta en el marco educativo de la convivencia por situaciones muy contrastadas. Especialmente, en la enseñanza media, donde los estudiantes se encuentran en un momento vital de conformación de sus identidades personales a veces en contextos sociales complejos como el de segundas generaciones de procesos migratorios familiares. Por tanto, junto a un alumnado preocupado por su formación, coexisten situaciones de fracaso y absentismo escolar asociados a esa presencia significativa de población en situación de fuerte desventaja sociocultural, producida por diversas trayectorias complejas que en muchos casos conllevan más aislamiento y exclusión social.

En este contexto, aprovechando una convocatoria de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha a través de la *Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional*, canalizada por el Ayuntamiento de Toledo en el marco de la Mesa de Éxito Educativo del Proceso Comunitario, se diseñó un proyecto educativo extraescolar desde el IES Alfonso X “el Sabio”, en estrecha colaboración con los cinco centros de enseñanza primaria del barrio: los CEIP Gregorio Marañón, Gómez Manrique, Jaime de Foxá, Juan de Padilla y Alberto Sánchez. Esta Dirección General había participado con anterioridad en

espacios de relación institucionales y técnicos, donde se había compartido la necesidad de contar con una mirada comunitaria para afrontar los principales retos educativos. Y éste es un primer éxito del territorio: haber conseguido implicar en lo local a nuestra administración regional, teniendo un reflejo en sus líneas de actuación, prioridades y convocatorias. Hablamos por lo tanto de un marco público de trabajo proporcionado y facilitado por nuestras instituciones locales y regionales.

El proyecto planteado para esta convocatoria⁸ desde la *Mesa de Éxito Educativo* (que une a los principales agentes educativos del barrio), se articuló en torno a dos grandes objetivos: trabajar por el éxito académico, concretado en las áreas instrumentales (lengua y matemáticas) y actitudinales (centrado en las competencias sociales y cívicas y de aprender a aprender). Desde esos planteamientos iniciales, se fue tejiendo una estructura organizativa fundamentada en tres principios:

- Implicar alumnado y familias.

Como sabíamos bien, “a mayor participación e implicación de las familias, mayor éxito educativo”⁹. Por ello se contó con la implicación de varias AMPAS del barrio como solicitantes en la convocatoria, una de Primaria y otra de Secundaria, con la intención de cambiar roles y potenciar una participación más activa de las familias en la construcción conjunta de este nuevo recurso comunitario. Para asegurar un aprovechamiento máximo del mismo, se convocó una reunión inicial en la que los candidatos y candidatas adquirirían un compromiso responsable y proactivo con

⁸ El *Plan de Éxito Educativo y Prevención del Abandono Educativo Temprano* se puso en marcha a través de diferentes programas específicos: *Prepara-T*, *Ilusióna-T*, *Titula-S*, *Actualiza-T*, *Participa-S* y *Reincorpora-T*. A través de estos dos últimos programas, se ha impulsado en el barrio del Polígono la estrategia completa para el éxito educativo: Primaria y Secundaria desde *Participa-S* – a través de dos AMPAS y recursos de educación no formal de apoyo educativo como Caritas Educa–, y juventud y adultos desde *Reincorpora-T*, a través de las entidades sociales del territorio como IntermediAcción, Down, Caritas y El Candil (mujeres migrantes) junto al Centro de Educación de Adultos.

⁹ Desde el curso 2017-2018 se ha venido impulsando en el barrio del Polígono el *Programa Social de Apoyo Familiar para el Éxito Educativo*, facilitado por la Universidad Autónoma de Barcelona y el ERDISC, a través de la implicación de las AMPAS de los CEIP Gómez Manrique y Gregorio Marañón, en este último caso contando también de forma estrecha con su equipo directivo.

el programa, que intentaba así alejarse de un enfoque paternalista que no permitiera poner en valor el esfuerzo económico, organizativo y de coordinación que suponía su puesta en marcha.

- Aplicar metodologías motivadoras e innovadoras

Metodologías complementarias a las habitualmente utilizadas para desarrollar el currículo académico, desde donde el alumnado pudiera explorar todas sus potencialidades, construir identidades personales y grupales alternativas y generar nuevas vías de desarrollo individual y comunitario.

- Establecer nuevos cauces de coordinación entre centros educativos

Equipo docente contratado a través del Programa Participa-S, el resto de recursos educativos existentes en el barrio, las AMPAS y las familias de los y las participantes en el programa.



I Formación en Educación Comunitaria con el Centro Regional de Formación al Profesorado

La organización comunitaria, facilitadora de un proyecto innovador de éxito educativo

La identificación y formulación del programa tuvo que realizarse contra reloj debido a los plazos de la convocatoria: una semana. Tanto en la elaboración del proyecto como en las reuniones se tuvo que actuar con presteza y una buena dosis de voluntarismo tanto por parte de los centros, las AMPAS, entidades y del *equipo comunitario* que debía “tejer” técnicamente una propuesta conjunta con todos estos actores. Reflexionar sobre los horizontes de éxito, concretarlo en un proyecto sólido y provechoso, salvar los trámites burocráticos y las resistencias al cambio. Todo ello generó una dinámica de trabajo donde el entusiasmo y

la pasión permitieron arrancar con la energía necesaria para lograr salvar los escollos iniciales. Diseñar estrategias formativas complementarias a la enseñanza formal, encontrar a los profesionales que las llevarían a cabo, establecer lazos de coordinación entre la enseñanza formal en horario académico y esta formación extraescolar... Todo ello ha permitido generar dinámicas que no solo enriquecen las oportunidades formativas del alumnado adscrito al programa, sino también a los diversos profesionales implicados.

Desde su puesta en marcha en el mes de abril del 2019, a pesar de la corta duración, se pueden vislumbrar los logros conseguidos, tanto en los aspectos puramente académicos como en la vertiente organizativa. Así, el alumnado participante ha mejorado su rendimiento académico, especialmente en el área de matemáticas. Bien es cierto que en tan poco espacio de tiempo, esta dimensión cuantitativa es menos importante. Son los aspectos emocionales los que dejan una huella más interesante. Las ratios reducidas de alumnado por clase, en un espacio asociado al ocio, como es el Centro Social Polivalente del barrio, unido a la aplicación de otras metodologías más interactivas y lúdicas, con ejercicios y dinámicas grupales de reconocimiento del “otro” como un actor valioso en la construcción de conocimientos compartidos, han hecho más atractivo el aprendizaje, potenciando aspectos como la socialización y la autoestima de los y las participantes.

En este sentido, tuvo una magnífica acogida la participación de dos alumnos representantes en el programa de radio *MediAcción. Un Espacio para la Convivencia*¹¹¹⁰, en Radio 5 (RTVE). En este espacio, contaron y reforzaron qué estaba suponiendo este proceso de aprendizaje individual, grupal y comunitario. Su nueva motivación hacia el aprendizaje fue el aspecto más destacable, gracias a las acciones creativas que les han permitido aprender Matemáticas y Lengua desde, por ejemplo, la utilización de los propios espacios públicos del barrio. También lo fue el desarrollo placentero del hábito de estudio y el gusto por aventurarse en nuevos procesos de aprendizaje con itinerarios diferentes a lo explorado hasta el momento.

¹⁰ Puede escucharse este programa en el siguiente enlace: www.rtve.es/alacarta/audios/mediaccion/mediaccion-programa-exito-educativo-participas-30-06-19/5305102/



Trabajando geometría en el contexto urbano del barrio

Por otra parte, merece ser destacada la coordinación fluida que se estableció entre la jefatura de estudios adjunta de la ESO del IES Alfonso X y la coordinación del programa, a través de diferentes canales informativos y espacios compartidos de diálogo y reflexión, donde la evaluación continua ha sido posible, y no únicamente la enfocada a los participantes directos, sino de todo el engranaje comunitario que es necesario implicar para que esos espacios se doten de todo lo necesario para que puedan combinarse innovación y convivencia. También se ha trabajado en profundidad la comunicación con las familias y se ha podido avanzar en el papel que las AMPAS pueden tener más allá de la organización de actividades extraescolares y la fiesta de fin de curso de los colegios e institutos.

En tan sólo tres meses de esta experiencia conjunta de educación comunitaria que ha logrado unir a cinco centros de primaria y a uno de secundaria con otros agentes técnicos e institucionales del barrio, hemos visto claro que éste es el camino que queremos seguir. En este sentido, profundizando en este enfoque comunitario, debemos mejorar en la coordinación con los programas hermanos integrados en el marco académico del horario de mañana (*Ilusiona-T* y *Titula-S*), así como mejorar más aún en el

trabajo conjunto con entidades del territorio que de una forma u otra mantienen un trabajo y vínculo con el mismo alumnado participante. Solo así podremos sentir que todos los recursos educativos existentes en nuestro barrio comparten mirada, estrategia y objetivos comunes puestos en una promoción educativa igualitaria como el verdadero vehículo para construir convivencia. Que construyen una narrativa común en positivo con respecto a las relaciones y lo que cada persona y colectivo puede aportar en nuestro camino.

En todo caso, la participación en esta experiencia en un escenario diferente al habitual, con proyecciones colectivas y sueños diferentes a los habituales, ha despertado el interés de alumnado y familias, a la vez que ha contribuido a resignificar al tejido comunitario en la vertebración y mejora de un barrio llamado a lograr el éxito educativo.

“Pero debemos seguir avanzando, creciendo, aportando... E incluso nos atrevemos a decir que nos equivocaremos en algo, pero eso es bueno, porque sabremos reconducirlo y aprenderemos de ello como si de magia se tratara. Nos centraremos en las propuestas de mejora, fruto del análisis de las actividades ya realizadas, como punto de partida de las nuevas actuaciones que llevaremos a cabo y que nos permitirán seguir reconociéndonos como una gran comunidad diversa”.



VII Espacio Técnico de Relación del barrio del Polígono (2019)



Experiencia 13. Programa de Intervención de Menores en situación de Riesgo

Carmen Hernández Guillén y Marta Illescas Racionero

Alcázar de San Juan, Ciudad Real



Carmen Hernández Guillén.

Licenciada en Pedagogía. Terapeuta familiar. Educadora Social del Centro Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Alcázar de San Juan.



Marta Illescas Racionero.

Diplomada en Trabajo Social. Técnico de Educación del Ayuntamiento de Alcázar de San Juan.

Resumen

En Alcázar de San Juan, Ciudad Real, en el año 2000 se tomó la decisión por parte de las Concejalías de Educación y de Servicios Sociales, de buscar la integración de acciones de los dispositivos locales en ambas materias buscando la mejora de los procesos de prevención de la exclusión en la población más joven y la prevención del absentismo escolar y el abandono temprano. Se creó la Unidad de Integración Socioeducativa compuesta por un técnico de la Concejalía de Educación y una Educadora Social de los Servicios Sociales en coordinación con los Orientadores y PTSC de los Centros Educativos.

Palabras clave

Integración socioeducativa, coordinación, sentimiento de pertenencia, vulnerabilidad social, éxito escolar.

Introducción

Alcázar de San Juan tiene una población de 31.989 habitantes de los cuales 6.108 tienen menos de 18 años, lo que supone el 19.1% de la población, el 51.04% son mujeres y 2996 (el 9.36%) son extranjeros. (Datos del 2018).

La **UNIDAD DE INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA**, se constituye como respuesta a las necesidades y demandas en materia educativa y de vulnerabilidad

social y con el propósito unificar criterios y actuaciones que permitan solventar, fundamentalmente la necesidad de recopilar, concentrar y coordinar las acciones con los que cuenta la localidad en materia educativa y social.

La unidad materializa sus actuaciones en un *Plan de Mediación Socioeducativa* integrado en el **Programa de Intervención de Menores en Situación de Riesgo** del plan anual de centro de los Servicios Sociales Municipales.

En la línea de la prevención del absentismo, abandono y el fracaso escolar de menores, especialmente aquellos en situación vulnerable o de riesgo social, el Proyecto de Absentismo Escolar, los Centros de Tarde de Integración Socioeducativa, los Talleres Prelaborales y el Programa de Expulsados suponen medidas que pasan por la intervención individual-familiar y la intervención comunitaria, favoreciendo procesos de integración, promoviendo la reducción del absentismo y el abandono escolar, completando la formación de los jóvenes que no han finalizado la ESO, potenciando la educación en valores socialmente integradores y ofreciendo alternativas saludables de ocio y tiempo libre a los menores.

¿Qué se pretende?

Crear equipos municipales interprofesionales y compactados de las áreas de servicios sociales y educación, en colaboración y coordinación con los centros educativos para el desarrollo de proyectos conjuntos, dando cobertura a la necesidad social básica de integración social, facilitando los procesos de inserción social a aquellas menores que presentan una situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social.

Objetivos

1. Mediante el apoyo socioeducativo en grupo, conseguir la normalización de hábitos escolares y de estudio y de ocupación sana del tiempo libre de los menores entre 6 y 16 años de las familias usuarias del Programa.
2. Eliminar/reducir el absentismo de menores en edad escolar.
3. Eliminar/reducir los casos que surjan de abandono escolar en Secundaria.
4. Mejorar la formación ocupacional e instrumental básica y la motivación hacia la formación de los menores que abandonan la Educación Secundaria mediante la organización de Talleres Prelaborales y/o el aporte de alternativas de formación ocupacional.
5. A través de la intervención del Equipo Interprofesional del Programa y especialmente de la Educación Social, mejorar las habilidades parentales de las familias vulnerables o en riesgo de exclusión.

Dar respuesta a los menores con graves dificultades de adaptación al medio escolar que habiendo infringido las normas del centro quedan en situación de expulsión, pretendiendo que ésta sea una medida educativa más que una sanción correctiva. Para dar respuesta a los objetivos planteados se elabora un Plan con diferentes proyectos que se detallan a continuación.

- Proyecto de absentismo y fracaso escolar
- Centros de tarde de integración socioeducativa
- Taller prelaboral
- Proyecto con menores expulsados

Proyecto de absentismo y fracaso escolar

1. Incorporación y participación activa en la comisión local de absentismo promocionando acciones de prevención, intervención y seguimiento del absentismo escolar.

Estrategias:

1.1. Garantizar la escolarización en educación infantil

- Enviar carta a las familias con menores de tres años informándoles del proceso y fechas para la escolarización de sus hijos/as en el 1º curso de E. Infantil.
- Cotejar listado de menores de 3 años de edad a través del padrón las con solicitudes presentadas en los centros escolares.
- Comunicación con las familias de alumnado que no ha solicitado puesto escolar.
- Seguimiento de los procesos de matriculación e incorporación del alumnado en los centros adjudicados.

1.2. Garantizar la escolarización del alumnado que inician la escolaridad obligatoria

- Obtención de listados de los/as menores nacidos en el año que inician 1º de E. Primaria empadronados en Alcázar de San Juan.
- Cotejo de listados de empadronados con alumnado escolarizado en EI (5 años) en la localidad.

- Cotejo de listados e empadronados con alumnado solicitantes de puesto en EP por primera vez.
 - empadronado no escolarizado y no solicitante.
 - Seguimiento de los procesos de matriculación e incorporación del alumnado en los centros adjudicados.
- 1.3. Garantizar la escolarización del alumnado que pasa de E.P. a E.S.O.
- Comunicación de los centros que imparten ESO los centros de EP de las solicitudes presentadas.
 - Coordinación con la PTSC para casos susceptibles por haber ya presentado dificultades de integración educativa.
 - Comunicación de los centros de EP de alumnado escolarizado en 6º que no solicita puesto escolar para 1º de ESO.
 - Comunicación con las familias de alumnado que no ha solicitado puesto escolar para IES.
 - Seguimiento de los procesos de matriculación e incorporación del alumnado en los centros adjudicados.

2. Detección de menores con: desfase curricular en Primaria, no escolarizado, absentista, en situación de expulsión y fracaso escolar.

Reuniones mensuales con los centros educativos para la detección precoz de casos con los que podamos intervenir.

3. Apoyo a jóvenes en su entorno próximo a través de las herramientas de EDUCACIÓN DE CALLE.

Centros de tarde de integración socioeducativa

El objetivo de estos centros es promover el desarrollo integral de la infancia desde una perspectiva de desarrollo personal, escolar y familiar, favoreciendo los procesos de inclusión de menores y familias socialmente vulnerables o en situación de exclusión social.

Se dirigen a menores que tengan una edad comprendida entre los 6 y los 16 años, (edad escolar

- Comunicación con las familias de alumnado

obligatoria), que presenten dificultades en el rendimiento escolar agravado con una situación socio-familiar desfavorable, así como, a niñas y niños que aún no presentando dificultades académicas, para que se valore una situación de vulnerabilidad o exclusión social por parte del/a orientador/a del centro, la trabajadora, educadora social de la zona o cualquier otra institución u agente.

Las y los menores a quienes se ha propuesto su participación en los Centros de Tarde accederán al proyecto:

- A propuesta de los técnicos de SS.SS como parte del itinerario de intervención familiar.
- A propuesta de los centros escolares cuando se detecten desde los mismos causas sociales, familiares, culturales..., que estén dificultando un adecuado desarrollo educativo y social en los/as menores.
- Por propia iniciativa.



En el cuadro de la página siguiente se muestran las áreas de intervención:

ÁREA EDUCATIVA		
Contribuir a una mayor integración escolar de los/as menores escolarizados previniendo situaciones de absentismo, fracaso y abandono escolar.		
OBJETIVOS	ACTUACIONES	
- Reducir y eliminar el desfase curricular, generador de situaciones de absentismo y fracaso escolar. - Complementar las carencias educativas con acciones compensatorias y preventivas de situaciones de absentismo y abandono escolar. - Motivar y reorientar a los/as menores fomentando su adaptación escolar.	Creación de un aula de apoyo y refuerzo escolar.	Se llevará a cabo durante la primera hora y media de actividad, 16:00 a 17:30. Se priorizará la adquisición de hábitos, rutinas, así como la motivación por el trabajo individual. Se trata de crear un espacio de estudio y convivencia compensatorio de la falta de estimulación y apoyo familiar en la dimensión formativa de los/as menores. El proceso de enseñanza-aprendizaje se basará en el aprendizaje cooperativo.
	Formación en competencias básicas	
	Coordinación con los centros escolares para la colaboración entre técnicos y profesorado.	

ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL		
Minimizar las causas personales que pueden llevar a los/as menores a situaciones de desadaptación y desajuste personal y social.		
OBJETIVOS	ACTUACIONES	
- Prevenir y minimizar las conductas de riesgo en menores vulnerables. - Dotar a los/as menores de estrategias y herramientas facilitadoras en su proceso de adaptación y desarrollo personal	Asamblea.	A impartir tras el descanso/merienda, en la segunda parte de la tarde, (18:00-19:00). Los contenidos a trabajar son: Autoestima y Autoconcepto, habilidades sociales, resolución de conflictos, expresión de sentimientos, salud, educación afectivosexual Sexualidad, trastornos alimenticios, prevención de conductas adictivas, nuevas tecnologías, interculturalidad, sexismo y ocio y tiempo libre.
	Realización de talleres grupales.	
	Coordinación con las y los profesionales de SS.SS para derivación de casos susceptibles de intervención.	

ÁREA DE DESARROLLO COMUNITARIO		
Utilizar el entorno del barrio y la comunidad como herramienta preventiva de situaciones de riesgo social.		
OBJETIVOS	ACTUACIONES	
- Fomentar y formar para un aprovechamiento del ocio y del tiempo libre integrador y preventivo - Establecer un espacio de encuentro entre culturas	Actividades intergeneracionales	
	Intercambio asociativo	
	Acercamiento a la oferta de cultura, deportes y medio ambiente.	
	Conocimiento del tejido empresarial y profesional local.	

ÁREA FAMILIAR	
Desarrollar y potenciar habilidades personales y sociales en base a una mejora de sus capacidades y competencias parentales.	
OBJETIVOS	ACTUACIONES
Intervención con familias en situación vulnerable	Detección de familias con necesidades de formación a nivel preventivo.
	Reuniones con las familias para seguimiento de los menores.
	Coordinación con los profesionales de SS.SS para derivación de casos susceptibles de intervención.
	Intervención directa en caso de conflicto interno.

Taller prelaboral

Se pretende dar respuesta a menores con fracaso escolar, con previsión de no titular y/o que manifiestan dificultades de adaptación al sistema educativo a través de módulos formativos fundamentalmente prácticos de diferentes oficios y profesiones, que respondan a sus intereses y motivaciones. Se trata de Formación profesional ocupacional: capacitación para la aplicación de técnicas y procedimientos en tareas ocupacionales mostrando el desarrollo específico y operativo de una profesión o tarea.

Los objetivos son:

- Formar al/a menor en diferentes áreas profesionales a través de una metodología teórico-práctica.
- Detectar las capacidades y preferencias profesionales de menores para su posterior derivación a otros proyectos o recursos formativo-laborales o su incorporación al mercado laboral.

- Acercar al/a menor a la realidad laboral desde una visión práctica de las diferentes áreas profesionales

Este tipo de taller se dirige a menores de entre 14-15 años, que presentan una acentuada inadaptación escolar manifestada por el absentismo, abandono, fracaso escolar y/o dificultades de comportamiento y disciplina dentro del aula y/o los centros, no escolarizados/as o menores que manifiestan deseos de abandonar el sistema educativo, que por tales circunstancias pueden encontrarse en situación vulnerable de exclusión social.

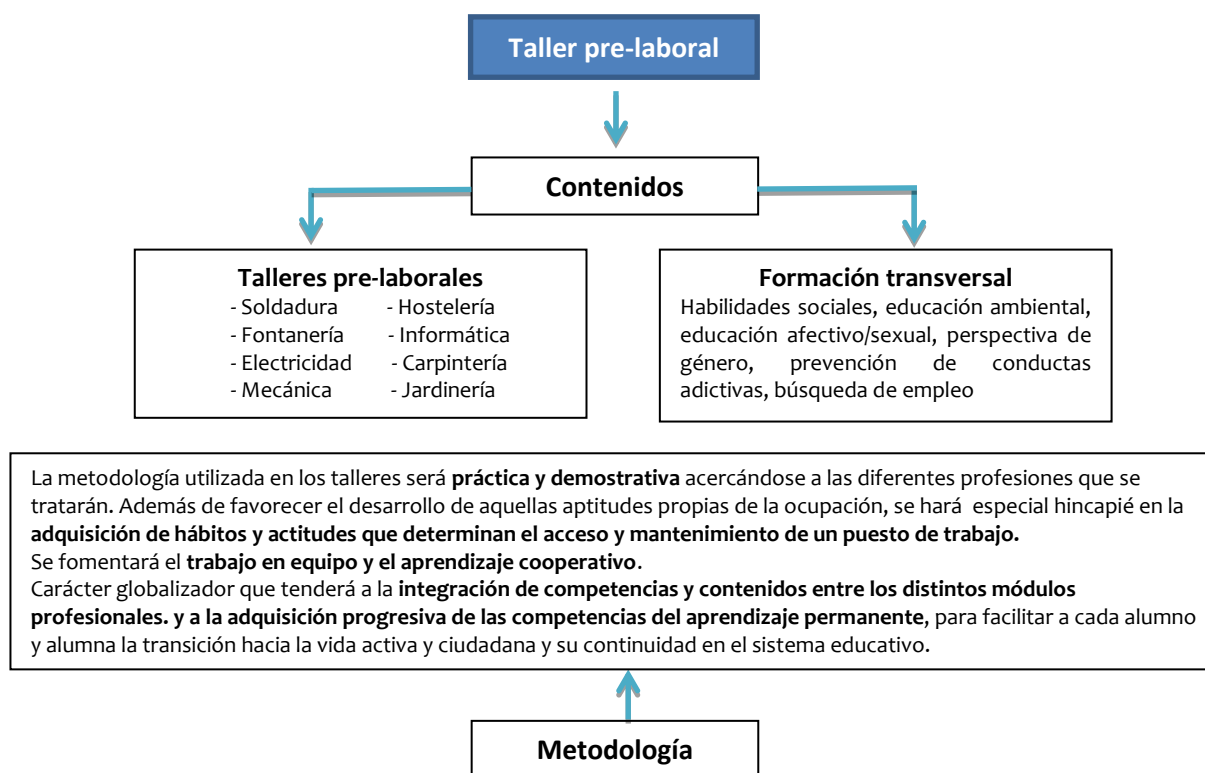
El acceso al taller prelaborar puede ser:

- A propuesta de los técnicos de SS.SS en su labor de coordinación con los centros educativos para la detección de menores vulnerables de abandono y/o fracaso escolar.
- Por propia iniciativa, reuniendo los requisitos de los/as destinatarios/as del programa, previa constatación por parte de la responsable de servicios sociales.



Taller prelaboral

Cada módulo profesional/transversal se impartirá en 6 sesiones, dos días por semana de 2 horas cada uno, en horario de tarde.



Proyecto con menores expulsados

Este programa surge de la necesidad por parte de la Comunidad Educativa de dar respuesta a menores con graves dificultades de adaptación al medio escolar.

Se centra en jóvenes que habiendo infringido las normas del centro quedan en situación de expulsión, pretendiendo que ésta sea una medida educativa (más que una sanción correctiva), en la cual el/la menor pueda reflexionar sobre las causas y consecuencias de sus actuaciones.

El destinatario es el alumnado, fundamentalmente de los Institutos de Educación Secundaria, con graves problemas de adaptación al medio escolar, manifestados en una situación de expulsión del centro educativo.

Los objetivos de este proyecto son:

- Atender a adolescentes en el tiempo de expulsión y aportar una atención individualizada y de equipamiento para seguir afrontando con

mayor éxito su integración y convivencia en el medio escolar.

- Promover un cambio de perspectiva de la expulsión, de sanción correctiva a medida educativa, trabajando un cambio de actitudes en relación a la conducta motivo de expulsión.

El lugar de atención es las instalaciones del Centro de Día de Atención a Familias y Adolescentes, el "Espacio Saturno", todos los días lectivos de 9:30 a 13:30, según la siguiente distribución:

- ✓ Acogida/ Motivación al cambio
- ✓ Trabajo individual/ Supervisión de tareas
- ✓ Educación en Habilidades Sociales
- ✓ Educación en valores
- ✓ Presentación de las conclusiones

El último día se expondrá en el centro educativo el trabajo realizado el cual será plasmado en un panel y al cual asistirán la familia o tutores y algún/a miembro del centro formativo. En cada caso se organizará su periodo de asistencia, horario según las

necesidades, el número y los aspectos más deficitarios a trabajar.

Evaluación

Evaluación interna

El último día del plan de cada adolescente se invitará tanto a la familia como a algún representante del centro educativo, sirviendo tanto de motivación como de valoración por parte de un agente externo, del trabajo realizado, siendo un ocasión aprovechada para valorarlos, reconocer fallos, mostrar lo aprendido, celebrar el final de la expulsión e incluso fomentar la mejora de su autoestima.

Evaluación externa

La evaluación se realizará a diferentes niveles:

- Al comenzar y finalizar el programa, se le pasará un cuestionario a cada adolescente para posteriormente poder realizar la evaluación del programa.
- Los técnicos de los centros formativos y de servicios sociales participarán en la derivación y en la evaluación.
- Una vez agrupamos todas las evaluaciones se devolverá al centro educativo un informe del plan de expulsión.

Para concluir

Existe un número creciente de familias que acuden a la Administración local con problemas de convivencia en el seno de los hogares o que, detrás de su demanda de apoyo económico, manifiestan verdaderas dificultades y carencias en cuanto a la relación sana y constructiva con sus menores y, como consecuencia, en el ajuste personal y social de los mismos.

En el último año hemos atendido en la localidad a 87 familias con algún problema de convivencia que ha requerido la intervención de la educación social en su seno en 49 de ellas.

Hemos trabajado con 63 menores absentistas de los cuales 19 eran de Educación Primaria y 44 estudiaban Educación Secundaria. Y 113 chicos y chicas, han necesitado nuestro apoyo en cuanto a la mejora de sus hábitos sociales y/o escolares.

La atención a menores de estos núcleos familiares mediante el refuerzo de la escolaridad y la educación son las auténticas llaves que pueden abrir el ciclo de exclusión en el que muchos de ellos se encuentran, previniendo en ellos la transmisión de la violencia como patrón habitual de conducta en sus relaciones sociales y familiares y aportándoles o acercándolos a los recursos normalizados de que dispone la ciudad para el ocio y la relación social.

Experiencia 14. **Quien cura resfriados... evita pulmonías**

Alejandro Sánchez de la Blanca González Román y Francisco J. Serrano Madrid
Albacete



EDUCADORES SOCIALES

Alejandro Sánchez de la Blanca González Román. Educador Social
Col.º579 CESCLM - IES Leonardo Da Vinci (Albacete)

Francisco J. Serrano Madrid. Educador Social Col.º10 CESCLM - IES La Sísila (Sonseca-Toledo)

Resumen

Preocupados por el absentismo escolar, deciden iniciar una actuación preventiva desde el momento en que se detecta la desafección de determinados alumnos/as hacia el centro. Se trata de evitar que el problema crezca y se convierta en “neumonía”, actuando cuando todavía es un simple catarro.

Palabras claves

Absentismo, desafección, educación integral, prevención

Tras el refrán que da título a este elenco de ideas, se recogen aquellas medidas que desde los centros educativos se pueden poner en marcha para prevenir el fenómeno del absentismo escolar. Todas ellas con la misma y sencilla idea fuerza: que el alumnado vuelva a la institución escolar.

De las consecuencias del fenómeno del absentismo, todas ellas preocupantes, hay una de ellas que ocupa un lugar relevante; el absentismo como generador de sujetos fácilmente manipulables. La manipulación social es una constante en nuestras vidas y el único antídoto frente a ella es saber interpretar el mundo que nos rodea.

Pero, ¿Cuál es la finalidad de la escuela? ¿Educar? ¿Enseñar? ¿Producir? Parece necesario recordar aquí los principios que fundamentan las últimas reformas educativas en nuestro país para contextualizar el

espacio donde la Educación Social se presenta como herramienta dinamizadora del sistema educativo.

Algunos de los principios fundamentales que presidían la LOE¹ eran:

- *Exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo*

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

requiera como a los centros en los que están escolarizados.

- *La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. [...] Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.*

Significativo es también el primer párrafo de la LOMCE², que indica que:

“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos”.C

Conceptos como “ciudadano”, “igualdad efectiva de oportunidades”, “responsabilidad compartida”, “educación como instrumento de movilidad social” o “pensamiento crítico”, son conceptos carentes de sentido si no se **estructura, se organiza y se dota al sistema educativo** de los recursos necesarios para hacerlos efectivos. Y es aquí donde la presencia de la figura del educador/a social (ES de ahora en adelante) cobra un valor fundamental. Profesionales que, como bien indica su definición, posibilita “la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social” así como “la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Se dice que la “obra viva” de un buque es la parte sumergida del casco, y por el contrario, la “obra muerta”, es la parte emergente del casco sobre la línea de flotación hasta la borda del buque. Pues bien, **la primera idea para prevenir el absentismo, es hacernos conscientes de que quienes nos dedicamos a la educación, somos “currantes” en esa “obra viva”, la cual sustenta el resto del buque.**

De la teoría...

Si en algo se ponen de acuerdo la mayoría de los estudios sobre el fenómeno que nos ocupa, es que el absentismo hay que entenderlo como proceso multidimensional, en el que son múltiples las variables que entran en juego para su configuración; sujeto, agente, contexto, institución escolar, situación socio política...y por tanto, las medidas que se pongan en marcha deben contar con esas variables. Por ello la propuesta que hacemos, sin olvidar la idea fuerza inicial “hacer que vuelvan”, es la que se plantea a continuación.

Entendiendo y valorando las posibilidades de acción socioeducativa existentes **“dentro”** del sistema educativo y, analizando y comprendiendo dicho contexto, que se encuentra inmerso en constantes cambios que van paralelos a los que se suceden en su entorno, parece obvio plantear la necesidad de implementarlo (como ya se viene realizando en nuestro estado en diferentes regiones: Castilla La Mancha, Andalucía y Extremadura) con una figura que **colabore en la visibilización de la institución educativa como verdadero agente de cambio y promoción social**. Que colabore en su apertura “al entorno comunitario a través de una práctica diaria centrada en³:

- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Mediación social, cultural y educativa.

Es de este análisis desde el que se parte para afrontar la convivencia (previniendo y afrontando los problemas

³ Documentos profesionalizadores. Catálogo de Funciones y Competencias del Educador y la Educadora Social. (Asedes-CGCEES. 2007)

que de toda convivencia se deriva), y desde donde la mirada de la educación social cobra importancia. Una mirada que vertebra y posibilita encontrar “otros” espacios en la institución educativa desde una perspectiva holística, inclusiva, e integradora. Una visión que pasa por reconocer las variables que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo personal del alumnado, al bienestar y la motivación profesional del profesorado, y a la participación de las familias.



En base al reconocimiento de esos fenómenos y sobre todo, al posicionamiento y punto de partida para la gestión de los mismos, las funciones del ES han quedado enmarcadas en tres áreas donde se asienta la demanda actual de actuación “dentro” del sistema educativo:

- ✓ Absentismo.
- ✓ Convivencia y Mediación.
- ✓ Animación Sociocultural.

Por otro lado habría que destacar que la inclusión de la figura del ES dentro de la Educación Secundaria ha dotado de relevancia al concepto de transversalidad educativa. Una transversalidad no en cuanto al currículo se refiere, sino a la acción sobre las variables que afectan al proceso de transmisión educativa (contexto sociofamiliar, relaciones de iguales, expectativas/intereses/motivaciones, habilidades y capacidades, etc.), haciendo que la figura del ES se convierta en eje que vertebra las acciones que desarrollan todos y cada uno de los agentes sociales

que intervienen en el desarrollo educativo del alumnado.



Genera con su acción sinergias entre los diferentes recursos comunitarios, facilitando la visibilización de “realidades” que en ocasiones quedaban demasiado alejadas a las rutinas del aula, de lo estrictamente académico, pero que sin embargo las condicionaban de forma sustancial. Colaboración en la apertura de los centros a la comunidad que permite el acercamiento de las familias a un espacio que parecía reservado para sus hijos e hijas, dotando al mismo tiempo al alumnado de un interlocutor/a más cercano para comprender y participar del proceso de aprendizaje.

A la práctica

Antes de analizar aquellas propuestas de trabajo que inciden positivamente en el vínculo del alumnado con la institución escolar, nos gustaría plasmar unas breves pinceladas sobre los ejes que guían nuestra propuesta.

1. Un hecho indiscutible es que el absentismo se presenta como un fenómeno que responde a un “continuo”. El alumnado no aparece y desaparece por arte de magia como si del Guadiana se tratase, sino que por el contrario podemos observar cómo se parte de un absentismo pasivo para comenzar una escalada hasta el absentismo crónico. Ser consciente de ello supone un análisis intencionado y permanente del día a día de nuestro alumnado. De esta manera podremos percibir los “síntomas” de un posible “enfriamiento” (absentismo pasivo) para que no pase a “catarro” (absentismo ocasional) y de ahí a “pulmonía” (absentismo crónico)

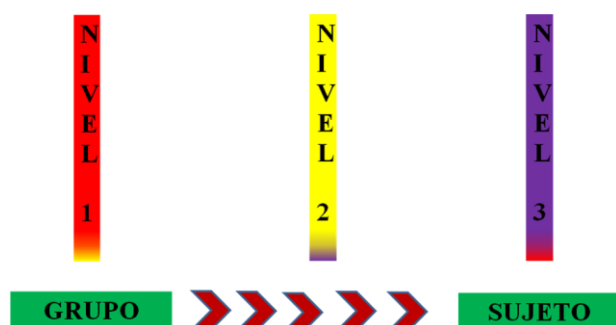
2. Por otro lado también somos conscientes de la multitud de interacciones que la institución educativa genera y las distintas direcciones de las mismas. Vaello (2007) así lo plantea⁴:

“El clima de clase es el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores. Es el resultado de un entretreído de influencias multidireccionales provocadas por multitud de variables de distintas categorías, no todas educativas, que conforman una estructura global y dinámica que determina en gran medida todo lo que ocurre en el aula. Un buen clima de clase pasa necesariamente por una gestión eficiente de la misma, concretada en un control mínimo pero suficiente, unas relaciones sociales satisfactorias y un rendimiento óptimo.”

También es cierto que lo fácil es conseguir que el alumnado vuelva a la escuela y lo complicado es mantenerlo en ella, por ello debemos analizar qué es lo que influye en el alumnado para que vuelva un día, otro y otro... La práctica del día a día nos demuestra que volvemos a los sitios donde nos hemos sentido valorados, respetados, escuchados...y ese largo etcétera de respuesta que nos damos cuando nos preguntamos ¿Por qué vuelvo a determinados lugares?

Dentro de este punto habría que destacar aquellas medidas de atención a la diversidad que plantean los centros educativos y preguntarse sobre la idoneidad de las mismas. La atención a la diversidad es una variable que debe impregnar todo hecho educativo y no ser esclava de la dirección de los vientos políticos y de actitudes puramente academicistas.

Nuestra propuesta de trabajo parte de tres niveles de actuación (interdependientes e interconectados), que irían desde las acciones de carácter más general hasta las de carácter más particular, es decir, acciones de carácter grupal y acciones de carácter individual.



En el nivel 1

Se encuadrarían todas aquellas acciones y medidas de carácter general y grupal con el objetivo de trabajar la vinculación del alumnado al centro y el sentimiento de pertenencia al mismo. La realización de actividades que fomenten las relaciones interpersonales positivas son una buena estrategia para cumplir dicho objetivo. Entre otras podríamos destacar las siguientes:

- **La acogida como momento clave.** De todos es sabido los conflictos que pueden generar los cambios de etapa, por ello debemos organizar la acogida teniendo presente esas resistencias a los cambios. Pasar de primaria a secundaria supone grandes cambios; tiempos, asignaturas, profesorado, organización del centro escolar...y por ello debemos dar tiempo al alumnado en su proceso de adaptación. En los primeros días, la acción educativa debe poner el acento en la integración del alumnado en el aula-centro.

Jornadas de puertas abiertas, acogida donde el alumnado más veterano colabore, coordinación con los centros de primaria de referencia, acompañamiento al alumnado de incorporación tardía, un traspaso de información eficaz que vaya más allá que los informes estandarizados...,son un ejemplo de medidas que incidirán positivamente en la integración del alumnado al centro.

- **Agrupamientos.** Los grupos en la institución escolar tienen similares comportamientos a los grupos de carácter general, con sus particularidades, pero con unas características comunes a otros grupos. El grupo nace, establece sus normas, se reproduce y tiende a desaparecer. El estudio de los roles que cada uno/a adopta dentro del grupo-clase, debe ser estudiado para posteriores agrupamientos más equilibrados y más “saludables” para todos y todas.

Es muy triste, y día a día pagamos las consecuencias, que frente a criterios pedagógicos se impongan criterios de organización escolar que nada tienen que ver con la pedagogía.

- **Acciones de vinculación.** Bajo este epígrafe se agrupan todas aquellas actividades que pueden estar enmarcadas dentro del Plan de Actividades Extracurriculares y/o Extraescolares y dirigidas a

crear señas de identidad de centro. Dichos planes han sido de los más castigados por los recortes, ésto ha generado que se limiten los tiempos y espacios para que el alumnado tenga ocasión de cubrir otro tipo de necesidades socio-emocionales. El sentimiento de pertenencia a un grupo (variable ausente en el alumnado absentista) se basa en “formar parte de” y las relaciones interpersonales positivas son un anclaje a ese sentimiento, y por lo tanto, un factor de protección frente al absentismo.

Dentro de este apartado podríamos citar los siguientes programas:

- ✓ Recreos activos.
- ✓ Recuperación de las semanas culturales.
- ✓ Escuelas deportivas.
- ✓ Ayuda entre iguales, alumnado colaborador, mediación en conflictos...
- ✓ Acciones socioeducativas con familias.
- ✓ Cooperación con otros países.
- ✓ Préstamo.
- ✓ Celebración de días internacionales.
- ✓ Concursos.



Preguntar al alumnado ¿qué es lo que echas de menos en tu instituto? o ¿cómo te gustaría que fuera tu centro?, es una buena estrategia para obtener pistas sobre qué tipo de acciones deberíamos poner en marcha.



En el nivel 2

Se encuadrarían las acciones dirigidas al alumnado que ya ha mostrado indicadores de riesgo (absentismo pasivo y/o esporádico) con el objetivo de conocer las expectativas y motivaciones del alumnado. La diversidad en la institución escolar no sólo es de conocimientos sino también de expectativas, motivaciones, actitudes...y sobre éste segundo bloque debemos centrar nuestra acción educativa en este nivel.

Dentro de este nivel cobra vital importancia el Plan de Acción Tutorial y las Tutorías Individualizadas, complementadas con; comunicación puntual a las familias, programas específicos de apoyo en horario de tarde (en nuestro caso financiado por el AMPA), plantilla de seguimiento diaria, derivación a otros recursos socioeducativos...

La entrevista motivacional con el alumnado y su entorno más cercano, es una herramienta de reconocida utilidad para conseguir compromisos y cambios. Como apuntaba H.D. Thoreau (escritor, poeta, filósofo y fabricante de lápices estadounidense) “Las cosas no cambian: cambiamos nosotros”

En el nivel 3

Se encuadrarían las acciones cuando el absentismo está cronificado y nos encontramos en la fase final de todos los protocolos.

Los objetivos de este nivel serán más de carácter social y/o pre-laboral que académicos. Estamos hablando del alumnado que pasa mucho más tiempo fuera que dentro del centro y con escaso o nulo control familiar. La desvinculación es casi total y las expectativas, motivaciones y actitudes en común, “brillan por su ausencia”. En estos casos la derivación (que no dejar a la deriva) a recursos de apoyo y que el alumnado sepa

que el centro “siempre va a estar ahí” son estrategias específicas de este nivel.

En muchas ocasiones, y a veces inconscientemente, lanzamos mensajes al alumnado cargados de prejuicios y de estereotipos, tales como; “¿a qué vienes a perder el tiempo?” “¿tú ponte detrás y déjame dar la clase?” “Anda, que tienes que tener a tus padres contentos” ... Estos mensajes, además de no conseguir que el alumnado se vincule al centro, es un atentado al autoconcepto y autoestima del alumnado.

Para finalizar

Las acciones educativas propuestas para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, son llevadas a cabo por educadores sociales, todo ello a pesar de las limitaciones con las que el ES suele convivir (limitaciones reseñadas fruto del análisis e investigación donde la presencia del mismo ya se encuentra asentada), y que tienen su base en la falta de una apuesta efectiva (no sólo es “estar presente”, sino “ser partícipe” como un elemento más del engranaje del sistema educativo. Entre estas limitaciones podríamos destacar:

- **En tierra de nadie:** ni en lo educativo ni en lo social.
- **Invisibilidad** de cara a la administración educativa.
- Insuficientes recursos que complementen nuestra acción socioeducativa.
- **Escasa normativa** que regule las tareas encomendadas.
- Disparidad de criterios con otros profesionales implicados.
- Tendencia a desentenderse del caso, cuando éste se ha derivado al ES, por parte del resto de profesionales del sistema educativo.

Una mejor forma de entender este análisis es ahondar en uno de los territorios donde “esa presencia” se ha hecho efectiva en estos últimos, Castilla La Mancha.

La figura del ES inicia su andadura en los IES de Castilla La Mancha en el curso escolar 2003-04, en el marco del Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria. Se encuadró desde sus inicios como personal funcionario adscrito a la Escala Sociosanitaria, Cuerpo Técnico (A2), Educador Social.

De esta referencia inicial y de la práctica diaria en los centros se pueden destacar dos aspectos importantes. Por un lado, los ámbitos claves sobre los que se pretende asentar la acción socioeducativa de los/as ES, que se concretan en:

- ✓ Fomento de la Convivencia y Resolución de Conflictos.
- ✓ Mediación con familias.
- ✓ Abordaje del Absentismo escolar.
- ✓ Coordinación con otras instituciones.
- ✓ Apoyo al trabajo de Equipos Directivos, tutores y Dpto. de Orientación.

Por otro, que la incorporación de los E.S a los centros educativos se realiza tras la solicitud expresa por parte de estos, y tras la justificación de necesidad de atención ante situaciones “especialmente” problemáticas (IES catalogados como de “difícil desempeño”). A día de hoy únicamente se encuentra la figura del E.S en 40 IES de toda la región (de un total de 227), todas ellas con carácter fijo (las plazas ocupadas de forma interina han sido eliminadas en este último año).

A día de hoy, y partiendo de la base del bagaje con el que cuenta la figura del E.S dentro del sistema educativo reglado en CLM, podríamos marcar tres aspectos claves a tener en cuenta:

- El reconocimiento que se tiene de esta figura profesional en los centros donde actúa (visibilidad-aceptación-participación), choca con el planteamiento de la administración, donde ha habido un estancamiento en la apuesta por la figura profesional.
- La dificultad dentro del colectivo profesional para desarrollar metodologías y propuestas de acciones educativas comunes, que tropiezan con las idiosincrasias de cada uno de los centros educativos y la autonomía que estos detentan. Es imprescindible destacar la importancia de los tiempos y los espacios en los que se “mueve” la educación reglada, a la vez que el contexto social de cada comunidad (tipos y modelos de localidades y oferta sociocultural del entorno más cercano), para valorar la heterogeneidad de propuestas que pueden llevarse a cabo y la

dificultad y/o viabilidad de estas dependiendo del lugar.

- La escasa proyección hasta el día de hoy que tiene dentro de la formación universitaria de esta profesión este ámbito/espacio de trabajo, lo que repercute en el escaso conocimiento que tiene el ES recién titulado de este ámbito profesional.

Por el contrario, es necesario y significativo destacar la implicación en la puesta en marcha por parte de los E.S. de metodologías de trabajo donde destacan estrategias como: la mediación, los contratos conductuales, las entrevistas motivacionales, etc. Herramientas estas cotidianas en la labor profesional del E.S. en los IES que priorizan la posibilidad de “dar la palabra” al alumnado en la resolución de “su conflicto en la escuela” (y no con la escuela), desarrollando al mismo tiempo actividades para que el alumnado participe de su proceso de aprendizaje a través del desarrollo de programas a realizar dentro del Plan de Acción Tutorial, donde el trabajo de las habilidades sociales juega un papel esencial.

Todo ello, junto con la coordinación y acción con los Servicios Sociales de Base y Especializados, es como la acción educativa del E.S “salta” los muros del centro escolar, dotando de mayor relevancia la labor realizada en cuanto herramienta de detección de indicadores de

riesgo ajenos al trabajo meramente académico (como pueden ser situaciones de negligencias familiares, abusos, malos tratos, etc.)

A modo de resumen, podríamos indicar que el ES es un agente educativo que debería ser miembro de todas las plantillas de los centros educativos (no únicamente donde “existen” conflictos), tanto de educación secundaria como de primaria. Porque la labor “preventiva”, el trabajo con las familias, la dinamización de la comunidad educativa, etc. no son tareas exclusivas a realizar en centros concretos, sino que deben ser acciones integradas en los Proyectos Educativos de todos los centros escolares, posibilitando así la consecución de la finalidad que se mencionaba al inicio del presente documento de la presente Ley Educativa.

Y porque la realidad educativa debe adaptarse a los continuos cambios sociales y estos hacen necesario entender que el proceso enseñanza-aprendizaje que se ha venido dando en la escuela de manera tradicional no puede quedarse atrás en dicho proceso de adaptación, incluyendo nuevos perfiles profesionales que trabajen de forma coordinada para dar una respuesta efectiva a las demandas que se plantean.

Bibliografía

VAELLO, J. (2007) *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana.



Entrevista

Entrevista a... MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN

En convivencia, nos funciona!



Miquel Martínez es catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación (GREM) de la Universidad de Barcelona del que fue uno de sus fundadores en 1988. Su actividad docente e investigadora está centrada en educación en valores, ciudadanía y democracia y formación del profesorado. Se ha dedicado a la formación de docentes en educación en valores y para la ciudadanía en España y en diversos países de Iberoamérica coordinando el programa de educación en valores y democracia de la OEI entre 1994 y 2005.

Fue director del ICE de la Universidad de Barcelona entre 2002 y 2009 y entre 2013 y 2018 ha sido el coordinador de Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros MIF del Consejo Interuniversitario de Catalunya.

Entre sus últimas publicaciones:

Martínez, M.; Esteban, F; Jover, y Payá, M. (2016) *La educación, en teoría*. Madrid: Editorial Síntesis.

Martínez, M y Jolonch, A.(2019) *Las paradojas de la innovación educativa* . Barcelona: Horsori.

A lo largo de los últimos años ha ido creciendo el peso e importancia de la convivencia en el trabajo educativo.

¿A qué se debe esta evolución? ¿Qué tiene de positiva?

En mi opinión se debe a diversos factores. Uno de ellos es que en el contexto educativo, cada vez más, el profesorado es consciente de que no sólo está formando para determinados aprendizajes de tipo académico, sino que también está formando ciudadanos y ciudadanas y que los está formando en un mundo plural para vivir en un mundo cada vez más diverso. Este primer factor es la propia apuesta del profesorado por un modelo de educación más integral, interesado en la globalidad de la persona y no sólo en su dimensión más racional y cognitiva.

Otro factor está relacionado con el déficit convivencial en la sociedad en general. Los modelos que exhiben los medios de comunicación, las redes sociales y los modelos que exhiben los líderes de diferente tipo (artístico, deporte, política, comunicación, empresa...) no siempre están transmitiendo unos valores próximos a la convivencia democrática. En ocasiones evidencian o muestran situaciones de confrontación excesiva, de radicalización de opiniones o, incluso, de falta de respeto a la persona y a los derechos básicos de ciudadanía. Ante esta realidad algunas familias, la escuela y un sector importante del profesorado se plantean cómo dotar a los alumnos y las alumnas actuales de los suficientes recursos y del optimismo suficiente como para hacer frente a una realidad que, en principio, les muestra más contravalores que valores y que no propicia una convivencia basada en el respeto desde la diferencia.

Y en tercer lugar, un factor importante es la evolución del concepto de autoridad del docente. Tiempos atrás la autoridad estaba incorporada al hecho de ser profesor o profesora y, en cambio, actualmente hay que ganarla. Antes, regular el clima de la clase y resolver los conflictos en el aula o en el patio era una cuestión de autoridad del docente que generalmente se imponía mediante el viejo sistema de premio y castigo. Hoy la autoridad del docente proviene de la que le otorga el colectivo con el que trabaja. Eso hace más difícil su tarea porque consecuentemente para lograr un clima de convivencia adecuado para el trabajo y el aprendizaje de su alumnado no basta con el simple ejercicio de su autoridad. El docente debe

ganarse la confianza y el reconocimiento suficientes por parte del grupo clase para poder ejercer auténticamente su autoridad y establecer pautas y normas, etc. Debe generar un clima de confianza mutua y eso resulta más fácil si sabe como mejorar la convivencia en el grupo y como acompañar los conflictos cuando se presentan y si es posible resolverlos. Esos espacios de convivencia antes eran regulados por unas normas estrictas, el cumplimiento de unos deberes y el establecimiento de unas sanciones. Hoy es prácticamente impensable que esos métodos funcionen o sean eficaces pedagógicamente a medio y largo plazo. La participación de los alumnos en la regulación y mejora de la convivencia es un factor de confianza y de mutuo reconocimiento que facilita la autoridad del docente y el ejercicio de su tarea. Pero para ello el docente debe saber como regular los contextos de participación y convivencia que son las aulas y los centros.

¿Qué tiene de positivo que estemos trabajando la convivencia? Muchas cosas. La primera es entender que la educación de la persona es una educación integral, una educación que va más allá de los aprendizajes escolares, por muy importantes que estos sean, y que se interesa por formarla como miembro activo de una comunidad y por lo tanto como partícipe y también como constructor de comunidad. Pone en valor que la educación también es para aprender a convivir, aceptar la diferencia, entender al otro, ... Que el trabajo educativo sobre la convivencia sea más importante y crezca significa que atendemos a las personas en tanto que ciudadanos y ciudadanas y no sólo como escolares.

Que el trabajo educativo sobre la convivencia sea más importante y crezca significa que atendemos a las personas en tanto que ciudadanos y ciudadanas y no sólo como escolares.

Uno de los problemas más importantes es la ausencia de consenso respecto de lo que entendemos por convivencia, coexistiendo diversos enfoques para su trabajo. **¿Cómo puede darse respuesta a esta situación?**

Ciertamente desde el trabajo sobre la convivencia centrado en el estudio del clima escolar, de la violencia y su prevención hasta enfoques que se centran en la

educación para la ciudadanía y la democracia el abanico conceptual y la polisemia del término es considerable. Probablemente cuando centramos el enfoque en la educación socioemocional, al igual que ocurre cuando se limita al estudio del clima y de la violencia escolar, estamos reduciendo en exceso la finalidad última del trabajo educativo sobre la convivencia. Soy partidario de un enfoque integrador que ilumine diferentes ámbitos del trabajo educativo sobre la convivencia desde la perspectiva de la educación democrática en valores y para una ciudadanía activa. Entender así el trabajo educativo sobre la convivencia significa que estamos trabajando ciudadanía y democracia, derechos humanos, educación para la paz y que lo hacemos teniendo en consideración el clima escolar y mediante el desarrollo moral y la educación socioemocional pero en clave colectiva y comunitaria y no sólo desde una perspectiva centrada exclusivamente en el sujeto. Como consecuencia, el trabajo educativo sobre la convivencia resulta poliédrico y probablemente será el contexto de centro, la singularidad de las familias y del alumnado y las diferentes etapas del sistema educativo las que aconsejaran el enfoque que más convenga enfatizar.

Este enfoque se sitúa en la perspectiva de una convivencia positiva y esta alejado del modelo disciplinar donde el ajuste a normas es el criterio que debe regular la convivencia en un centro. Es un enfoque que como ya hemos señalado cree en la participación auténtica del alumnado en el establecimiento, seguimiento y mejora de las normas como factor de educación democrática y como ejercicio de responsabilidad.

*[La convivencia positiva] cree en la **participación auténtica de los alumnos** en el establecimiento, seguimiento y mejora de las **normas** como factor de educación democrática y como ejercicio de responsabilidad.*

A nivel social, la preocupación principal se plantea respecto de la incidencia del acoso y maltrato entre iguales, reduciendo el trabajo de la convivencia a la eliminación del maltrato. **¿Es suficiente este enfoque? ¿Cómo habría que completarlo y desarrollarlo?**

Obviamente no es suficiente este enfoque. El acoso y maltrato entre iguales es un grave problema. Pero reducir el trabajo de la convivencia a esta cuestión sería

una reducción impresentable. No se trata de atacar el síntoma, sino de intentar atacar las causas. Y las causas vienen derivadas de una percepción del otro, sobre el cuidado del otro y el de uno mismo, y de una concepción sobre lo que quiere decir la vida en comunidad y en democracia en sociedades diversas equivocadas. Preocuparse sólo de trabajar la convivencia cuando existen problemas es un mal camino. Como siempre, podemos apagar fuegos o poner extintores. Lo segundo es más costoso y requiere planificación y estrategia, lo primero sólo rapidez y táctica. Conviene no tratar el acoso y maltrato como un problema de convivencia más, de igual modo que la violencia de género o el racismo no son un problema de convivencia más. Son comportamientos ante los que debemos actuar de manera beligerante, son barreras que no se pueden atravesar pero que debemos tratar de manera que todos los implicados en tales situaciones participen en su análisis y solución. No sólo el agresor – que en ocasiones no es consciente siquiera del alcance de sus acciones- y la víctima, también los colaboradores activos o pasivos, el profesorado implicado.... Sabemos que la frontera entre bromas pesadas, insultos etc. y el maltrato y acoso en general y especialmente en las redes es débil. Por ello el trabajo sobre la convivencia debe comenzar con independencia de la existencia de problemas y desde la educación infantil y primaria. En estos casos los servicios de mediación pueden ser un buen recurso si el centro cuenta con un plan de convivencia que genera un clima escolar en el que el respeto y la responsabilidad ante el otro y ante uno mismo sean valores estimados y practicados como tales por todos.

*[Acoso i maltrato] Son comportamientos ante los que debemos actuar de manera beligerante, **son barreras que no se pueden atravesar, pero que debemos tratar de manera que todos los implicados en tales situaciones participen en su análisis y solución***

Hay docentes para quienes la convivencia es equivalente a una buena disciplina en las aulas, para poder hacer el trabajo importante de enseñanza. **¿Qué piensas de este planteamiento? ¿Qué consecuencias tiene esta reducción del enfoque de la convivencia?**

De nuevo estamos ante una reducción. Es una reducción del enfoque de la convivencia y, probablemente, es una reducción cómoda, a corto

plazo, para algún sector del profesorado. Pero es una reducción absolutamente ineficaz y muy poco eficiente a medio-largo plazo. El respeto a las normas en las aulas es algo necesario para el progreso de los procesos de aprendizaje y para la convivencia en las aulas. Por lo tanto, no estamos en contra del establecimiento de unas normas. Al contrario, estamos a favor, porque las normas son garantía de confianza activa entre las personas. Es decir, cuando éstas se aceptan y, sobre todo, cuando se puede participar en su mejora, las normas se convierten en un elemento formador importante. Ahora bien, reducir las normas al cumplimiento de un reglamento o al establecimiento de un decálogo que, de alguna forma, es inamovible o en el que no se puede participar para su mejora, no supone ningún avance desde un punto de vista pedagógico. Creo, que los problemas de convivencia de un centro no pueden ser idénticos a los problemas de disciplina. Los problemas de disciplina son consecuencias que muestran que la convivencia no funciona. Por lo tanto, el problema que hay que intentar resolver no es la disciplina sino la convivencia.

*Cuando las **normas** se aceptan y, sobre todo, cuando se puede **participar en su mejora**, las normas se convierten en un **elemento formador importante**.*

Este número de CONVIVES recoge quince experiencias de buenas prácticas de convivencia. **¿Qué características consideras más importantes para hablar de buenas prácticas de convivencia?**

Las experiencias que recogéis seguro que muestran las características más importantes. Pero me voy a atrever, sin conocerlas, a afirmar que en todas ellas y en otras que conozco, el carácter del docente ha sido un componente principal. Cuando el docente reúne algunas condiciones en su manera de hacer, crece la calidad de las prácticas de convivencia. Una de ellas es su predisposición a compartir y trabajar en equipo y en red. Otra, su convencimiento de que es posible mejorar la convivencia mostrando en sus relaciones con el alumnado capacidad de escucha, respeto en los silencios, confidencialidad, diferenciando los juicios sobre las acciones de los juicios sobre la persona, evitando estos últimos y transmitiendo optimismo, considerando los conflictos como oportunidades para practicar la convivencia en contextos de diversidad. Y una tercera, sentido del humor y paciencia.

Durante muchos años los temas relacionados con la convivencia han estado ausentes de la formación inicial del profesorado, especialmente del de Secundaria.

¿Cómo está ahora la situación?

Mi opinión es que, por desgracia, esta situación no está resuelta. Falta mucho por hacer. El tema de la formación inicial del profesorado en la secundaria ha dado un paso importante con el establecimiento hace ya unos años del Máster, pero no ha sido acompañado de los suficientes recursos y esfuerzos de las administraciones educativas de cada comunidad, ni de los propios centros donde los estudiantes están haciendo sus prácticas, como para que podamos estar satisfechos y afirmar que lo que se pretende con ese Máster se haya logrado suficientemente. Se ha avanzado, pero no lo suficiente. La formación inicial no garantiza que el profesorado de secundaria sea competente en aquellas cuestiones más transversales, más blandas, del trabajo en los centros, como por ejemplo la educación emocional, la formación en valores, la competencia digital docente, el fomento del pensamiento crítico, o la regulación del clima del aula y la convivencia, etc.. Como siempre, existen buenas prácticas, buenas experiencias y excelentes docentes. Y, por lo tanto, no podemos generalizar el déficit. Pero también como siempre, lo que no puede ser, es que este tipo de cuestiones, que son importantes, dependan del voluntarismo del profesorado. Es necesario enfatizar más en su formación el trabajo educativo sobre la convivencia y su mejora en los centros. Pero atención, lo anterior no sólo vale para la formación del profesorado de secundaria, también conviene incorporarla y enfatizarla en la formación inicial de maestros y maestras. Por otra parte, no podemos olvidar la función de la formación permanente porque hay muchos aspectos de la formación del profesorado que por mucho que se quiera no pueden integrarse en la formación inicial de forma absolutamente satisfactoria.

¿Qué objetivos y qué principios serían imprescindibles en la formación inicial del profesorado para el trabajo de la convivencia positiva?

La formación debe estar orientada de modo que permita al futuro docente: saber regular las situaciones de interacción en el aula; mostrar actitudes acogedoras, de aceptación para con el alumnado; saber expresarse y comunicarse emocionalmente y estar convencido de

que las normas son tan necesarias como necesaria es la participación del alumnado en su revisión y mejora. La formación debe poder transmitir un mensaje claro: es posible actuar y regular situaciones de convivencia cuando las personas se sienten reconocidas como personas, escuchadas y apreciadas con todos sus virtudes y defectos. El liderazgo que el profesorado ejerza en pro de una convivencia positiva debe ser distribuido. La participación activa y contribución de cada alumno y alumna a la convivencia es importante.

¿Qué contenidos serían los más adecuados y, por ello, los imprescindibles en la formación inicial del profesorado?

Más que contenidos, lo que convendría es que la formación inicial de profesorado incluyera el análisis de prácticas de referencia en torno a cómo se aborda la convivencia en los centros. A partir de la discusión sobre experiencias de buenas prácticas de convivencia es posible hilvanar los contenidos informativos, conceptuales y procedimentales que necesitará el futuro docente. En concreto, conviene que interiorice que el trabajo educativo sobre la convivencia no debe abordarse sólo cuando se planteen problemas o ante situaciones conflictivas. Este trabajo debe abordarse siempre, también en centros que no sean de alta complejidad, problemáticos o conflictivos. Conviene que reciba la formación necesaria en estrategias de mediación y que conozca las regulaciones que sobre el tema se han establecido en algunos países y comunidades autónomas. De igual modo, en la formación de docentes conviene intensificar el aprendizaje de habilidades dialógicas y el desarrollo de competencias relacionadas con la empatía que permitan entender al otro, especialmente a sus alumnos y alumnas e interesarse por sus gustos, sentimientos y su cultura aunque no los compartamos. El trabajo educativo sobre la convivencia debe abordarse con una visión optimista, aceptando que los conflictos pueden ser una oportunidad precisamente para, desde la perspectiva de la diferencia, construir juntos comunidad. Conviene que el docente no confunda el valor del diálogo con su capacidad para alcanzar acuerdos. El diálogo es un valor porque en situaciones de desacuerdo también permite vivir más dignamente. En consecuencia, los contenidos más necesarios probablemente no serán sólo informativos y conceptuales sino procedimentales, actitudinales y relativos a los valores. Lo que importa es que el futuro

docente entienda que en una sociedad diversa como la nuestra es necesario aprender a convivir con los conflictos y que una buena educación para la convivencia debe ofrecer recursos al alumnado no sólo para resolver problemas en el contexto escolar sino también para poderlos abordar satisfactoriamente en su vida personal.

*Lo que importa es que el futuro docente entienda que es necesario **aprender a convivir con los conflictos** y que una buena educación para la convivencia debe **ofrecer recursos al alumnado** no sólo para resolver problemas en el contexto escolar y en su vida personal.*

¿Qué opinión te merecen las diferentes propuestas de formación permanente en temas de convivencia que hacen las diferentes Administraciones educativas?.

Unas son más cercanas a la práctica y otras más discursivas. Antes decíamos que la formación inicial no siempre puede ofrecer toda la formación necesaria. Una parte de la formación del profesorado en temas como el de la convivencia no se logra sólo a través de los aprendizajes que se puedan adquirir en las facultades, por muy buena que sea la docencia que impartan. Es necesario completar esa formación con el conocimiento práctico que se obtiene, en el contexto de la comunidad de práctica. Las prácticas que forman parte de la formación inicial son un buen momento para integrar elementos que preparen para el trabajo educativo sobre convivencia, pero los momentos óptimos son, si vienen bien acompañados, los primeros años de incorporación a la tarea docente. Por eso, en temas como el que nos ocupa, la formación en el lugar de trabajo y la formación continua son muy relevantes. Sin quitar responsabilidad a la formación inicial, no hay que delegar en ella toda la responsabilidad del problema. La formación en convivencia, como en otros temas emergentes, es más eficiente si se aborda desde la perspectiva de la formación continua mediante el conocimiento práctico que la práctica profesional genera. Consecuentemente la formación permanente que hacen las diferentes administraciones educativas debería basarse en la práctica, fomentar la comunicación entre centros para un mejor conocimiento de prácticas de referencia, atender demandas específicas de formación por parte de los centros y ofrecer el apoyo necesario a los equipos docentes para que éstos, si aún no lo tienen, elaboren conjuntamente con las familias y el alumnado

planes de convivencia de centro y puedan proceder a su análisis, seguimiento y mejora.

La formación en convivencia, como en otros temas emergentes, es más eficiente si se aborda desde la perspectiva de la formación continua mediante el conocimiento práctico que la práctica profesional genera.

Suele decirse que son muy pocos los docentes que no dominan su materia, sobre todo en Secundaria, pero que son muchos quienes tienen dificultades para gestionar el grupo de clase ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Qué podría hacerse para paliarla?

Esto tiene una relación estrecha con una pregunta anterior. Es cierto, el profesorado en general, en secundaria, no tiene dificultades con su materia. Son titulados en una disciplina antes de hacer el Máster. Por lo tanto, se supone que la universidad los ha formado suficientemente para ser expertos en su materia. Otra cuestión es que sean expertos en los procesos de aprendizaje que deben generar en sus alumnos para que aprendan su materia; en ese tema, como decíamos antes, también hay aspectos a mejorar. Y por supuesto, otra cosa es que sean competentes para hacerse con el grupo clase y para saberlo llevar adecuadamente. Son tres dimensiones distintas de la tarea de un docente: el dominio de la materia y su actualización, el cómo y qué ha de enseñar y cómo evaluar y cómo gobernar el grupo clase y liderar el proceso de convivencia del grupo con el cual está trabajando. En este último aspecto la situación es mejorable. Los temas relacionados con la convivencia son complejos y, cuando se plantean problemas, éstos requieren respuestas que no pueden darse en clave individual, deben darse en equipo. La respuesta de cada profesor será individual, pero es necesario un discurso compartido y por lo tanto, debe haber un espacio de reflexión para poder compartir criterios, analizar casos, comentar cómo se resuelven los problemas, qué cosas nos han ido bien y qué cosas no nos han ido bien. Estos espacios de reflexión no existen. Existen si un centro los quiere proponer, pero no están dentro de lo que se entendería que es la tarea de un docente. En cambio, creo que son espacios fundamentales. Dificilmente podemos imaginar que un colectivo de profesionales, por ejemplo de la salud o un gabinete de abogacía o económico, no tenga espacios para discutir casos y que, en cambio, en el campo de la

educación se supone que cada uno individualmente va a ser capaz de consultar a los demás y de resolverlo por su cuenta. Creo que es una situación que no puede continuar así. Por lo tanto, como siempre, cualquier mejora de la calidad de la educación supone un reconocimiento de tiempo y de espacio, más allá de lo lectivo, como tarea de un profesional y, por lo tanto, como tarea laboral. Sin espacios donde discutir, debatir, compartir, reflexionar críticamente sobre las prácticas que llevamos, los problemas que nos encontramos, cómo los resolvemos, cuándo nos salen bien, cuándo no, por qué, etc. sin estos espacios es muy difícil mejorar nuestra actuación como docentes en temas de convivencia.

Sin espacios donde discutir, debatir, compartir, reflexionar críticamente sobre las prácticas que llevamos, los problemas que nos encontramos, cómo los resolvemos, (...) es muy difícil mejorar nuestra actuación como docentes en temas de convivencia.

Muchos profesores/as somos deudores tuyos y de la lectura de tu libro “El contrato moral del profesorado”.

¿Siguen estando vigentes los planteamientos que hacías en aquel momento? ¿Cómo los reformularías?

A pesar de que han pasado casi dos décadas desde su primera edición, los planteamientos que hacíamos en aquel momento continúan siendo vigentes. Pero, obviamente, con matices. A lo largo de estos años he aprendido mucho en contacto con centros y docentes, participando en acciones de asesoramiento y formación en centros y de mis colegas de nuestro grupo de investigación GREM, de la Universidad de Barcelona. Destacaré más la importancia que, junto al compromiso moral del profesorado, tiene la cultura moral del centro, el trabajo con las familias y en la comunidad para poder abordar eficazmente en la escuela la educación en valores y para una ciudadanía activa. Insistiré más en la importancia de la participación del alumnado y en la integración de estrategias como el aprendizaje servicio. Centrará más el foco en la dimensión colectiva y comunitaria de la formación en valores, como de hecho ya estamos haciendo desde hace tiempo en el GREM.

Por otra parte el libro se titulaba “condiciones para una nueva escuela” y hoy las condiciones para una nueva escuela no dependen exclusivamente de ese compromiso. Continúa siendo importante, pero, como

ya apuntábamos entonces, también es importante el compromiso de la sociedad con el profesorado y en ese sentido no hemos avanzado tanto como sería deseable para que el trabajo en la escuela y del profesorado venga acompañado de los recursos necesarios para poder atender bien su tarea en un contexto social de alta diversidad y en el que muchas familias se encuentran en condiciones laborales y económicas precarias. Sin ese compromiso social y político no es posible avanzar hacia una escuela inclusiva.

Has jugado un papel muy activo en la redacción y difusión del “Manifiesto por una educación democrática en valores”, que ha tenido una gran acogida entre el profesorado. ¿Por qué surge este manifiesto? ¿Cuáles son sus planteamientos nucleares?

Surge porque la salud democrática de nuestra sociedad no es buena y porque conviene insistir en el carácter democrático de la educación en valores. No todas las educaciones en valores son auténticamente democráticas porque, a pesar de que se conozcan y practiquen estrategias y recursos para educar en valores, en ocasiones el clima moral del centro, el sistema de relaciones entre los alumnos y entre estos y el profesorado, no se basan en el respeto y en el reconocimiento del otro. Además, como decíamos antes, la educación en valores, para ser eficaz, necesita sinergias con otros agentes educativos y sociales, más allá de la escuela y del propio docente. En el Manifiesto insistimos en la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en un momento en el que, por ejemplo, la digitalización está polarizando opiniones y propicia nuevas formas de dominación y sumisión. Cuando los sistemas democráticos no son capaces de resolver los problemas que la sociedad tiene, las personas desconfían del valor de la democracia. El Manifiesto a favor de esa educación democrática en valores lo que pretende es alertar de esa desconfianza e insistir en el valor de la educación para construir comunidades más justas y democráticas. En definitiva, la educación en valores y para la ciudadanía no se justifica en sí misma, sino que tiene sentido en la medida en que permite profundizar en los valores democráticos.

En el Manifiesto se formulan doce principios y doce propuestas que no sólo se refieren a la educación en los centros educativos sino también a la educación no formal e informal, a los medios, a las familias y a las políticas educativas y sociales. En definitiva, tal y como

expresamos en su presentación, es una apuesta por generalizar una educación en valores verdaderamente democrática y compartida que, partiendo de la diversidad y respetándola, sea capaz de asegurar unos valores compartidos básicos que posibiliten la convivencia entre personas y colectivos tan heterogéneos.

[El Manifiesto] es una apuesta por generalizar una educación en valores verdaderamente democrática y compartida que, partiendo de la diversidad y respetándola, sea capaz de asegurar unos valores compartidos básicos que posibiliten la convivencia entre personas y colectivos tan heterogéneos.

¿Qué relaciones ves entre la convivencia y la ciudadanía?

Aprender a valorar y practicar ciudadanía activa se logra participando en la comunidad a la que pertenecemos. En las etapas escolares los contextos de convivencia, de aprendizaje y de juego son espacios privilegiados para practicar ciudadanía. Si además incorporamos acciones en colaboración con el territorio y la comunidad – aprendizaje servicio– la relación entre trabajar la convivencia y educar para la ciudadanía es evidente. Sin embargo, una buena educación para la ciudadanía debe completarse con educación política, con formación en aquellos aspectos clave que permitan a nuestros alumnos y alumnas comprender críticamente el mundo y participar activamente en su transformación y mejora.

¿Eres optimista sobre el futuro del trabajo de la convivencia en el sistema educativo? ¿En qué cosas o aspectos crees que se debería insistir más?

Soy optimista. Pero también debemos ser realistas. Sin un profesorado en buenas condiciones y sin políticas educativas y sociales que favorezcan realmente un sistema social inclusivo, el trabajo de la convivencia no será todo lo eficaz y eficiente que queremos.

¿Quieres añadir alguna otra idea sobre algún tema sobre el que no te hayamos preguntado?

No. Lo que quiero es aprovechar la ocasión para agradecer vuestra invitación a reflexionar sobre estas cuestiones y de manera especial vuestra perseverancia a lo largo de los años a favor del trabajo educativo por una convivencia positiva. Gracias.

La emociones positivas de los estudiantes y su impacto en los aprendizajes

Aulas emocionalmente positivas

Marc Smith

Editorial Narcea. Madrid, 2019



¿Qué papel juegan y cómo influyen las emociones que tienen los y las estudiantes en la adquisición y consolidación de sus aprendizajes? ¿Hay diferencias entre quienes manejan y viven emociones positivas frente a quienes experimentan emociones negativas? ¿Las emociones negativas obstaculizan siempre el aprendizaje y las positivas lo favorecen? Y, si es así, ¿es necesario favorecer estas emociones positivas en el alumnado?

Estas son algunas de las preguntas que se plantea el autor en este libro, buscando aclarar cómo inciden las emociones cotidianas en los procesos de aprendizaje y tratando de separar aquellas opiniones no fundamentadas que corren por los centros, profesorado y familias, sin que conste y esté demostrada la veracidad de las mismas. Busca, con ello, aportar elementos de juicio para valorar adecuadamente la relación que existe entre las emociones y el aprendizaje y tratar de aprovechar esta relación en la mejora y maximización de dichos aprendizajes.

Se trata de un profundo análisis y estudio de las emociones y su presencia en todos los elementos que están presentes en los procesos de aprendizaje. Lejos de plantear recetas fáciles para el día, el autor se plantea mostrar las relaciones existentes, mostrando qué aspectos están claramente demostrados y cuáles, por el contrario, necesitan mayor investigación y profundización. Parte para ello, en el primer capítulo, de una descripción panorámica de la investigación de las emociones, planteando diversas definiciones de éstas, describiendo su utilidad en diversos aspectos de la vida y, quizá lo más importante, aportando las razones por las que el profesorado debe ser consciente de las emociones y tenerlas en cuenta en su acción profesional, sin que ello suponga una excesiva “emocionalización” de la educación.

El autor valora y tiene en cuenta las aportaciones de la psicología positiva, teniendo siempre en cuenta la realidad de las situaciones de aprendizaje que viven los alumnos y alumnas. Tras describir las emociones positivas y negativas y la necesidad de complementar ambas, analiza también la relación existente entre las emociones y los procesos de autoestima y autoconcepto que lleva a cabo el alumnado en el aprendizaje, señalando la influencia y papel de mediación que juegan las emociones en ambos procesos.

El libro describe, igualmente, la compleja relación existente entre emoción y cognición, con especial atención a los procesos y tipos de memoria y su aplicación a los procesos de aprendizaje, especialmente a las consecuencias en la gestión del aula. Igualmente se reflexiona sobre la relación que se da entre personalidad, motivación y emoción, teniendo en cuenta las diversas teorías existentes sobre la personalidad y la diversa naturaleza del control sobre lo que sucede en el aprendizaje y, en general, en la vida diaria.

Particular interés tienen los capítulos dedicados a las emociones y su concreción en los procesos de ansiedad, aburrimiento e interés y curiosidad que viven nuestros alumnos y alumnas. Partiendo de situaciones concretas que viven de forma cotidiana, como pueden ser los exámenes y pruebas de evaluación o el aburrimiento en distintas clases y materias, se analizan las características emocionales de estos procesos así como la forma de incidir positivamente en estos procesos.

Dos nuevos capítulos, centrados en el “adolescente emocional” y el miedo al fracaso completan este análisis del papel de las emociones y su relación con los procesos de aprendizaje. El último capítulo, “enseñar teniendo en mente las emociones de los estudiantes” presenta las conclusiones del libro, indicando lo que podemos señalar como principales conclusiones y describiendo, a su vez, cómo son y pueden desarrollarse las aulas emocionalmente positivas y cómo poner en práctica también soluciones prácticas y bien focalizadas, que el autor agrupa en cinco grandes áreas: adaptabilidad, dominio, relaciones, apoyo/feedback y regulación.

No se trata de un libro práctico, de inmediata aplicación en el aula. Por el contrario, se trata de un libro de rigurosa reflexión y estudio, que merece la pena leer y estudiar. Frente a estudios superficiales acerca de las emociones, que aportan poco a pesar de su posible atractivo, este libro hace pensar y proporciona herramientas teóricas que hacen posibles acciones diferentes en respuesta a las situaciones que diariamente se viven en los centros. Y siempre buscando lo que más interesa, el refuerzo y consolidación de los aprendizajes de nuestro alumnado.

Pedro M^a Uruñuela Nájera



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

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

sumario

CONVIVES

CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ahora tú tienes la palabra:

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

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

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

Pedimos vuestra colaboración:

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

¿Cómo hacerlo?

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

convivesenlaescuela.blogspot.com.es

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

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

Síguenos en las redes



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



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



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