

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DE LA PROMOCIÓN DE CONVIVENCIA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Juan Carlos Torrego Seijo
Universidad de Alcalá, Madrid

1. INTRODUCCIÓN

2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

3. ALGUNOS PROYECTOS/PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

4. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA PUESTA EN MARCHA DE PROGRAMAS/PROYECTOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad estamos ante un nuevo escenario social y educativo que se caracteriza por una complejidad mayor del hecho educativo: inmigración, democratización y extensión del sistema obligatorio de enseñanza, exigencia de preparar para un futuro cambiante, redefinición del papel de la familia y del profesorado, contexto sociopolítico y económico caracterizado por el libre mercado, sociedad del conocimiento, desregulación de la educación, etc. A esto se suma una sobreexigencia al profesorado por parte de la sociedad delegando en él todo tipo de responsabilidades educativas, al tiempo que gran parte del mismo no se siente preparado para atender esta función educativa.

Al mismo tiempo, el momento actual se caracteriza por un aumento de la sensibilidad sobre la necesidad de atender y prevenir los problemas relacionados con la violencia escolar y los conflictos de convivencia por parte de las personas que conviven en los centros educativos, lo cual también puede estar generando un debate positivo y necesario sobre la educación.

Esta sensibilidad se traslada al escenario de la investigación donde nos encontramos un reciente interés por estos temas: informes anuales del Instituto Nacional de la Calidad y Evaluación, el informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (1999), el estudio dirigido en Galicia por Zabalza (1999) en Navarra por Hernández de Frutos y Casares (2002), los trabajos en Andalucía de Ortega, R. (1994, 1995), el estudio realizado por profesores de la Universidad del País Vasco, (Ayerbe, 2002), y los diversos estudios realizados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2005) para el Centro de Innovación Educativa (FUHEM), en los que se recoge la opinión del profesorado y las familias sobre la convivencia en los centros.

La conclusión principal que podemos obtener de estos datos es que existe una preocupación cada vez más creciente por parte de la comunidad educativa respecto a los problemas de convivencia y además no siempre existe una política común y un criterio coordinado para abordarlos. Estos mismos datos parecen apuntar que los problemas que realmente preocupan a los miembros de la comunidad educativa que conviven diariamente en los centros, no son tanto cuestiones de violencia extrema, como parecen presentar interesadamente algunos medios de comunicación, sino aquellos más relacionados con la acumulación de cuestiones que afectan a la vida cotidiana: agresiones verbales entre compañeros, agresiones dirigidas a las propiedades, exclusión social, y, en el caso de los profesores, faltas de respeto y disrupción, etc. Además, como apuntamos en Torrego y Moreno (2003), los distintos miembros de la Comunidad Educativa también tienen visiones distintas sobre la situación, de tal forma que, de modo preferente, a los alumnos les preocupan las injusticias y el maltrato ente iguales, al profesorado principalmente los fenómenos de disrupción, y a las familias y al contexto social los episodios, menos frecuentes pero mucho más llamativos, asociados a vandalismo o episodios de violencia extrema.

Cabe también apuntar que ante esta situación nos podemos quedar estáticos y a la espera, o por el contrario podemos adoptar una actitud activa. Si nos situamos en esta segunda posición indefectiblemente tendremos que conectar las fuentes de reflexión y de generación de conocimiento sobre la intervención educativa ante los problemas de violencia y la potenciación de la convivencia. Es en este escenario donde se hace necesario no sólo conocer buenas prácticas sino también articular una propuesta formativa orientada a insertarlas en la vida cotidiana de los centros

2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

Sin duda la formación del profesorado y el desarrollo profesional del educador son una pieza clave en la puesta en marcha de iniciativas

educativas para la promoción de la paz y la mejora de la convivencia. Si recordamos la recomendación que hacía el Defensor de Pueblo (2000), en el citado informe sobre violencia escolar, se destacaba entre las recomendaciones la necesidad de insertar en la formación inicial y permanente del profesorado contenidos relacionados con la prevención de la violencia escolar y la promoción de buenas prácticas de convivencia. Hoy todavía podemos afirmar que estas propuestas no acaban de hacerse realidad, y comprobamos con perplejidad la falta de iniciativa de las instituciones universitarias a la hora de insertar entre sus planes de estudio estos contenidos. Sí es cierto que en el campo de la formación permanente nos encontramos propuestas en este sentido, pero desgraciadamente no siempre bajo las lógicas coordinadas de rigor e integración del contenido bajo una plataforma que las fundamente, convirtiéndose muy a menudo en un conjunto de ponencias aisladas y descontextualizadas, que no parten del reconocimiento de la complejidad de una organización educativa, y de sus procesos de cambio y mejora.

Esta ausencia de competencias básicas para abordar un tema tan complejo como es el aprendizaje de la convivencia está generando una tremenda paradoja en el desempeño profesional del profesorado, especialmente de secundaria. Queda muy bien recogida esta situación en la siguiente caricatura de Blanco (2004)¹ cuando se refiere al camino para ser profesor en secundaria y bachillerato.

“Imaginemos una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero”.

Algo parecido les puede estar sucediendo a los profesores de educación secundaria cuando se les solicita que se enfrenten, sin contar con una formación adecuada a una tarea tan difícil, como es la gestión de los conflictos de convivencia en las aulas.

Es también justo reconocer que estos últimos años hemos conocido en nuestro país, principalmente en el campo de la formación permanente, algunos proyectos o programas formativos orientados a mejorar las

¹ Se trata de una paradoja de J. Busquets presentada por Lorenzo J. Blanco Nieto (2004) en un artículo publicado en El País el día 25 de octubre de 2004.

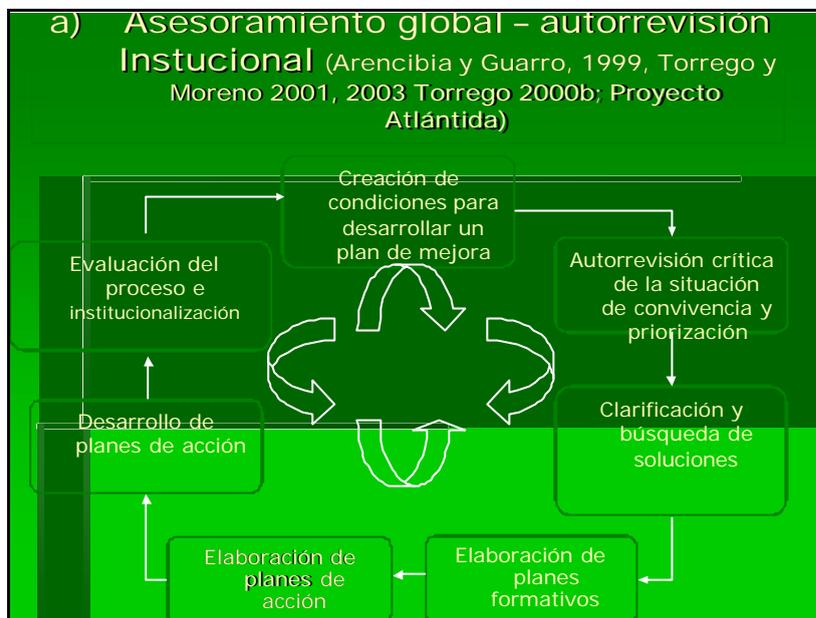
competencias docentes para hacer frente a los conflictos de convivencia. Pesamos que éstos podrían servir de base para una adecuada justificación y posterior inserción en los currícula de formación inicial, de contenidos de esta naturaleza.

3. ALGUNOS PROYECTOS/PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Es ahora nuestra intención realizar una breve presentación algunos de estos programas formativos para posteriormente exponer una serie de recomendaciones y propuestas más generales que se desprenden del análisis de los mismos. Obviamente, descartamos presentar todos los programas que actualmente se están desarrollando en nuestro ámbito nacional, ya que sería esta una tarea que desborda la naturaleza de este trabajo. El criterio seguido a la hora de elegir los programas/proyectos formativos que presentamos a continuación es doble: que todos ellos fueran propuestas conocidas en el campo, rigurosas y fundamentadas, y al tiempo, que hubiéramos tenido la oportunidad de profundizar en su estudio (Torrego 2000 b) o conocerlas más directamente, ya sea porque hemos conectado con los equipos responsables de los mismos, o porque nosotros mismos teníamos alguna responsabilidad en ellos.

- a) Asesoramiento global siguiendo una estrategia de Autorrevisión Institucional (Torrego y Moreno 2001, 2003; Proyecto Atlántida, 2001).**
- b) Proyecto: “Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia”. (Torrego y Equipo 2000-05).**
- c) Programa de educación social y afectiva. (Trianes, 1995,1996; Trianes. y Muñoz, 1994).**
- d) Programa de formación del profesorado y prevención de la violencia. (Ortega, 1998, 1994, 1997).**
- e) Formación del profesorado para el desarrollo del programa de educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. (Aguado, 1992, 1996).**
- f) Proyecto convivir es vivir (Carbonel 1999)**

a) Asesoramiento global siguiendo una estrategia de Autorrevisión Institucional (Torrego y Moreno 2001, 2003 Torrego 2000b; Proyecto Atlántida, 2001)



Fundamentación

Aunque el término con el que se la denomina, la estrategia formativa, hace referencia al proceso básico sobre el que se sustenta esta estrategia (Autorrevisión Institucional), no es menos cierto que pretende ir más allá de la realización de una autorrevisión general o específica aportando propuestas que favorezcan el desarrollo e institucionalización de prácticas de mejora en los centros. La idea que preside el trabajo consiste en que el centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia (Torrego y Moreno 2003), y a partir de este análisis se pretende establecer una trayectoria de mejora siguiendo una serie de fases (ver figura). El modelo metodológico seguido viene denominándose “metodología de proceso” debido a su carácter cíclico y evolutivo.

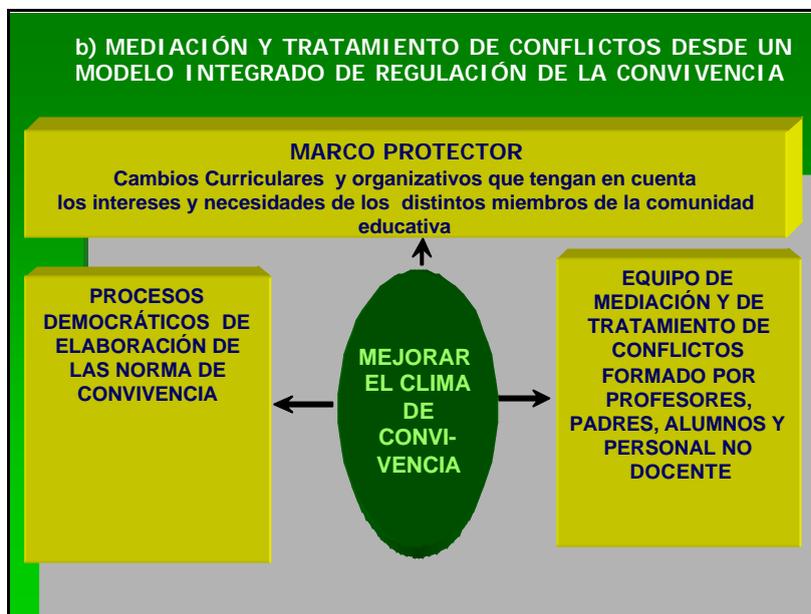
El objetivo y la meta básica es el desarrollo curricular basado en las necesidades del centro. La mejora escolar es un referente central de esta estrategia y se destaca la idea de que la formación es un elemento fundamental dentro de un proceso estratégico orientado hacia la mejora, entendida esta última en un sentido amplio: mejora en los aprendizajes de los alumnos, enriquecimiento de las habilidades profesionales del educador y fortalecimiento de aquellos procesos internos de las organizaciones educativas que se sabe que contribuyen a la calidad (liderazgo, evaluación, planificación institucional, procesos de trabajo en grupo, formación, etc.). La

Autorrevisión Institucional, en suma, se constituye como un proceso y plataforma para la mejora interna de la escuela. En esta estrategia adopta un papel central la idea de la colaboración y la colegiabilidad entre los profesores del centro y la comunidad educativa, y de éstos con los asesores externos.

Características:

- La formación se realiza desde una perspectiva de centro y asume que la cuestión de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o de situaciones puntuales.
- El eje de los contenidos formativos es la práctica aunque en función del debate y del diagnóstico de necesidades se abordaran cuestiones como: cambios en el currículum escolar; colaboración de/con las familias; conocimiento del alumnado; reacción a la disrupción, medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia, acción tutorial, habilidades de resolución conflictos.
- Pretende generar procesos de desarrollo interno de los centros basados en la colaboración.
- Sigue un modelo metodológico preferentemente deliberativo (metodología de procesos, AI)
- Pretende seguir un esquema de “respuesta global”. Un elemento que identifica este tipo de respuesta global es su carácter abierto lo cual aporta una gran variedad y riqueza de contenidos.
- La respuesta global también se caracteriza por utilizar, como eje sobre el que se articula la formación, las necesidades de los protagonistas en cada comunidad educativa. Por tanto, no es el conocimiento externo, por muy bien estructurado y secuenciado que se presente, el eje de la formación. La filosofía de fondo de estos programas formativos es generar procesos que se insertan y enraízan en la vida del centro, y por tanto no se conciben como secuencias con principio y final, sino como procesos abiertos en el tiempo.
- La respuesta global sigue un enfoque holístico y comprensivo, de tal modo que el eje sobre el que se articula la formación no es una propuesta concreta y especializada, sino una plataforma general de contenidos o ámbitos de solución, que se conectan con la práctica. Esta propuesta se completaría con una respuesta más especializada, orientada a hacer frente a aspectos determinados del problema de convivencia en los centros: habilidades sociales, desarrollo de la tolerancia, aprendizaje de normas, etc.

b) Proyecto: “Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia”. (Torrego y Equipo 2002-05, Torrego y Villoslada 2004)



Fundamentación

El Modelo integrado de regulación de la convivencia en instituciones educativas asume también un enfoque global de regulación y gestión de la convivencia en centros educativos a través de la actuación en diversos planos educativos: la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro, la inserción de una nueva unidad organizativa en el centro denominada equipo de mediación y tratamiento de conflictos, junto con la reflexión sobre un conjunto de propuestas de índole curricular y organizativa que están en la base de las buenas prácticas de gestión de la convivencia. Desde un punto de vista teórico este modelo recoge el debate producido estos últimos años en el campo de la mejora de la convivencia escolar, aunando contenidos y propuestas producidos tanto en el campo de la didáctica y de la organización escolar, como de las interesantes aportaciones provenientes del nuevo campo de estudio, como es la conflictología.

El enfoque de la mejora de la convivencia responde así a las siguientes características:

a) *Integrado*, en la medida en que integra en un único sistema las fortalezas de las normas elaboradas democráticamente y de la existencia de una nueva estructura orientada a gestionar, con respeto y confidencialidad, el diálogo entre las partes en conflicto, obteniendo como resultado un acuerdo de fondo basado en la cooperación entre las partes enfrentadas. En consecuencia, se

dota a los centros escolares de una autoridad educativa mayor y de más calidad

b) *Integrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje*: aprender a convivir no implica sólo la gestión de la convivencia, significa adoptar decisiones de carácter preventivo en el núcleo de los procesos de enseñanza para que éstos sean más significativos y permitan mayores cotas de éxito para todos.

c) *Integrado en el centro*: en su cultura organizativa. Se hace imprescindible reflexionar y explicitar entre todos los valores en los que el Centro quiere educar y establecer cuáles son las normas y estructuras necesarias para garantizar el desarrollo de esa educación.

d) *Integra a la Comunidad Educativa*: este proceso debe implicar a todo el profesorado y personal del centro, alumnos y padres de alumnos. Toda la comunidad educativa debería ser capaz de compartir y asumir valores como la paz, la justicia y la solidaridad, así como la participación democrática y la comunicación como sus instrumentos. Como señala Ortega (1998:189): “cuando un centro da oportunidad a las familias para que se encuentren con los padres de los amigos/amigas de sus hijos/as se están abriendo las puertas a que la red social se haga más tupida y solidaria, es mucho más difícil guardar la ley del silencio, que hace que el abuso y los malos tratos se mantengan”. De este modo, las familias pueden asumir su responsabilidad educativa de una forma más eficiente, haciendo realidad esa idea de que la educación es responsabilidad compartida entre las familias y el profesorado del centro.

Poner en marcha un modelo de esta índole exige una planificación en la cual el propio centro ha de adoptar un papel preponderante, y donde la capacitación del profesorado y demás miembros de la comunidad educativa es fundamental. La formación recoge los planteamientos provenientes del campo del conflicto, y de un modo más específico, los fundamentos y procedimientos de la mediación y el tratamiento pacífico de los conflictos, para ser incorporados a la cultura organizativa y curricular de los centros.

Por tratarse de un proyecto experimental, los centros aceptan su participación voluntariamente a través de una convocatoria institucional realizada por la Administración. Además deben darse las siguientes condiciones:

- Participación de un número suficiente de profesores/as en la formación.
- Compromiso explícito de puesta en marcha del proyecto.
- Compromiso de desarrollo de las actividades prácticas relacionadas con la formación recibida.

- Participación en eventos relacionados con el proyecto: encuentros con otros centros participantes.
- Contemplar la posibilidad de reservar tiempos para la puesta en marcha del programa.
- El proyecto será asumido y ratificado por el Equipo Directivo del centro y aprobado por el Consejo Escolar
- Tanto la formación como el desarrollo de las actividades son objeto de seguimiento y evaluación por parte de las instituciones impulsoras del Proyecto, dentro de un planteamiento de investigación riguroso.

Este proyecto formativo tiene una duración prevista de dos cursos académicos, con la posibilidad de una renovación posterior. Los destinatarios del mismo son tanto profesores y profesoras, como alumnos y alumnas, familias y personal no docente de los centros.

Los participantes en el proyecto reciben, en el primer y segundo año de su desarrollo, una formación cuya finalidad es facilitar la puesta en marcha del proyecto. En paralelo a esta formación está previsto que las personas que llevan la coordinación del proyecto en cada centro asistan a un seminario de formación.

Finalizada la formación presencial, el proyecto se desarrolla en diversas fases:

- Creación y organización del equipo de mediación y tratamiento de conflictos por las personas que han participado en el curso y han asumido los compromisos que implica ser parte de él.
- Realización de sus funciones, entre las cuales se encuentra la difundir y poner en marcha del servicio, alentar y realizar mediaciones, favorecer un clima social de respeto, consideración y cooperación.
- Memoria de actividades.
- Evaluación, seguimiento e institucionalización del proyecto.

En su segundo año, los centros educativos participantes podrán decidir, en función del desarrollo del proyecto, y las necesidades que se susciten una propuesta de diversos contenidos, entre los cuales destacan la elaboración participativa de normas de convivencia, bs sistemas de ayuda entre iguales, mejora de estrategias para hacer frente a la disrupción, claves para la construcción de una escuela inclusiva, profundización en habilidades de comunicación y resolución de conflictos, potenciación de al acción

tutorial, jornadas de acogida, maltrato entre compañeros, formación de los delegados y finalmente actividades para reflexionar y mejorar el trabajo con la comunidad, gestión de normas.

c. Programa de educación social y afectiva. (Trianes, 1995,96. Trianes y Muñoz 1994).

Para la presentación del programa vamos a utilizar como referencia fundamental las obras citadas de Trianes, M.V (1995,96). Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1994).

Fundamentación

Asume el enfoque sociocultural sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Se basa en los puntos de vista sobre el aprendizaje que Vigostky y sus seguidores han defendido. En este enfoque se destaca la relación entre aprendizaje y desarrollo. La sociedad cuenta con mecanismos de enculturación de sus miembros más jóvenes, facilitándoles así el acceso a la experiencia colectiva culturalmente organizada. Esta asimilación de lo cultural no es una mera transmisión/recepción sino que implica un proceso de reconstrucción personal, concretado en el mecanismo de interiorización, que es el eje del desarrollo individual. El aprendizaje se produce como apropiación de la cultura a través de la interacción social. Se trata de un proceso de descubrimiento dirigido y de un aprendizaje guiado.

Basándose en conceptos como el de la *zona de desarrollo próximo*, plantea considerar al profesor desarrollando una tarea de andamiaje, de guía que “extrae” al niño de su nivel inferior, ayudándole a crear una competencia que no tenía. Las principales funciones del profesor dentro de este planteamiento son: ejercer de mediador y de facilitador de procesos de interiorización desde lo intersíquico a lo intrapsíquico; favorecer la interacción social a través del lenguaje instrumental (negociación, formulación de preguntas, el significado compartido); trabajo holístico, es decir, presentar unidades significativas de enseñanza al alumnado.

El marco teórico del programa se fundamenta desde varios referentes. Desde la perspectiva humanista, se justifica el interés por los procesos afectivos de aceptación del alumno, la comprensión interpersonal y la creación de ambientes afectivos. También está presente el planteamiento optimista y Rogeriano sobre el aprendizaje y la fe en que los sujetos se dirigen por su propia dinámica hacia la salud, el crecimiento personal y el ajuste.

Del marco constructivista se asume el planteamiento de participación activa del alumno en su aprendizaje. De la psicología cognitiva se recoge el análisis de los procesos internos que median las conductas competentes, y las variables internas implicadas. Las aportaciones de Piaget enfatizan el papel de la interacción entre iguales como motor para el crecimiento. Basándose en los trabajos sobre el desarrollo moral de Piaget y Kohlberg, este programa fundamenta las actuaciones en el aula, orientadas a la toma de perspectiva para mejorar la sensibilidad interpersonal, la empatía, la comprensión de las causas de la conducta del otro, la negociación, la capacidad de discusión-reflexión o el razonamiento moral.

Otras referencias teóricas tienen que ver con el enfoque sociocultural de aprendizaje, que es el que fundamenta la relevancia del trabajo social en el contexto del aula, la concepción del grupo como sistema, y el modelo de análisis de la conducta-problema, teniendo en cuenta antecedentes y consecuentes.

Contenidos: organización y secuencia.

Los módulos formativos son tres, y cada uno de ellos está internamente organizado en subapartados. La progresión del programa está pensada para satisfacer las necesidades de los alumnos según los distintos niveles de escolaridad en los que se encuentren, ya que está fundamentado en un análisis del desarrollo psicoevolutivo y social.

Se parte de las habilidades más básicas, para avanzar a las más complejas y sofisticadas, según esta secuencia: conocimiento y comunicación interpersonal, perspectiva de la clase como grupo, responsabilidad y autogestión, solución de problemas, pensamiento reflexivo, negociación, asertividad, cooperación, ayuda y solidaridad.

Módulo 1. Comunicación y conocimiento personal.

Este módulo se centra en la reflexión sobre dos temas: los sentimientos y las posibilidades del apoyo social que pueden suponer las relaciones interpersonales. Según las autoras, éstas permiten la asistencia y ayuda en situaciones de dificultad, estimulan el desarrollo de habilidades de afrontamiento de conflictos, y ofrecen posibilidades de relajación y bienestar a través del juego y la diversión.

Módulo 2. Solucionar problemas con los demás sin pelearnos.

Este es un módulo orientado al trabajo de reflexión sobre las competencias individuales para manejarse en los conflictos. Se trabajan las habilidades y sentimientos, aprendiendo a conocerlos, a

expresarlos y a tener en cuenta los de las otras personas. También se trabaja la atribución causal de la conducta adquirida y su relación con las diversas situaciones en la vida. Se trabaja el reconocimiento de los sentimientos propios y de los demás. También se define el concepto de competencia social como objetivo educativo y trabaja las habilidades de negociación, la respuesta asertiva con la finalidad de discriminar los momentos más indicados para manejarse con ella.

Módulo 3. Aprender a ayudar y cooperar.

El módulo en su conjunto está orientado a desarrollar las habilidades de cooperación y ayuda que están implicadas en los procesos de aprendizaje cooperativo.

d) Programa de formación del profesorado y prevención de la violencia

Para la presentación del programa nos basaremos principalmente en la obra de Ortega, R. (1998:95-109) y sus trabajos (Ortega, R. 1994-97).

Es un programa que se desarrolló en el marco de un convenio de colaboración para diseminación del programa entre la Universidad de Sevilla y la Consejería de Educación. Los módulos formativos se desarrollan dentro del *Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras*, "*Compañerismo sí Maltrato No*".

Fundamentación.

Se plantea la mejora de la convivencia desde una perspectiva de innovación educativa, y se entiende que la formación ejerce un papel fundamental en la mejora de la capacitación profesional de los profesores. Se concibe la acción tutorial como el instrumento fundamental para favorecer la mejora de la convivencia y la prevención de los problemas de malos tratos y abusos entre iguales. Se asume explícitamente una visión organizativa del desarrollo del proyecto, al afirmar que el grupo de tutores del centro, en coordinación con el departamento o equipo de orientación, se responsabilicen de un plan de trabajo que parta del establecimiento de unos acuerdos mínimos.

El programa presenta una sólida explicación psicológica y etológica sobre la agresividad humana. Realiza una interesante reflexión sobre el principio de reciprocidad. Uno de los elementos más novedosos de su planteamiento respecto a la violencia interpersonal, es que introduce un tercer afectado, que es la persona que la contempla sin poder o querer evitarla. Esta consideración nos sitúa como educadores en la necesidad de intervenir, no sólo con agresores y víctimas, sino también con aquellas

personas que están sufriendo un daño moral ante la contemplación de situaciones de violencia e injusticia, ya que pueden estar aprendiendo valores de inhibición y de descompromiso social en las instituciones educativas.

La propuesta teórica más singular es la que este programa realiza respecto al fenómeno de la violencia entre iguales. Aporta una certera presentación de los perfiles psicológicos de víctimas, agresores y espectadores. Analiza cómo el factor institucional es un elemento que genera violencia, destacando que el maltrato entre iguales es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia en las instituciones, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. En base a este análisis, nos aporta la idea de que los ambientes escolares en los que predomina una disciplina democrática, en el sentido de que existen unos valores y objetivos comunes a nivel de centro y por ende un conjunto de normas coherentes con las mismas, hace más difícil que se produzcan fenómenos de maltrato entre iguales, ya que el marco cultural común favorece el respeto y el reconocimiento personal.

El marco teórico se completa con una exhaustiva síntesis de las investigaciones sobre la violencia y, de modo más concreto, sobre los malos tratos en los centros educativos.

Contenidos.

El programa tiene cuatro módulos: *tener las ideas claras, conocer la realidad cercana, trabajar conflictos y elaborar normas democráticas.*

Módulo I. Tener las ideas claras.

Módulo de reflexión sobre el problema de la violencia escolar. Pretende trabajar la aproximación conceptual al tema de la violencia escolar y, de modo más concreto, centrarse en la cuestión del maltrato entre iguales.

Módulo II. Conocer la realidad cercana.

Módulo auto formativo sobre cómo recoger, ordenar y analizar la información sobre violencia escolar.

Módulo III. Trabajar conflictos.

Este módulo aborda la reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos constructivamente.

Módulo IV. Elaborar normas democráticamente.

Este módulo plantea trabajar de un modo activo las normas en el centro y en el aula.

e) Formación del profesorado para el desarrollo del programa de educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. (Díaz-Aguado, 1992, 96)

Para la presentación del programa vamos a basarnos en la obra de Díaz-Aguado, M.J. (1996, 1992). El programa se desarrolla en el marco de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Complutense de Madrid.

Fundamentación

El marco teórico se presenta ampliamente en los materiales que componen los contenidos del programa (Díaz-Aguado, M.J., volumen nº I, 1996), así como en el capítulo I del presente informe. Básicamente, consiste en una justificación de tipo psicopedagógico a la que haremos referencia de un modo más detallado al presentar los contenidos del programa. Éste versa sobre el significado de la adolescencia, racismo e intolerancia, la violencia, la filosofía de los derechos humanos, la construcción de la democracia. También se incorporan un conjunto de procedimientos educativos para desarrollar la tolerancia y la violencia: el conflicto y la discusión entre compañeros, enseñar a resolver conflictos, aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad.

Contenidos

Los componentes principales del material son cuatro procedimientos generales de intervención educativa, siete unidades temáticas y una serie de materiales de apoyo para trabajar en el aula.

Procedimientos de intervención.

1. La discusión entre compañeros.

Discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos, tratando distintos tipos de conflictos: los que se producen en el instituto, conflictos sociales de actualidad o históricos.

2 El aprendizaje cooperativo.

Los alumnos aprenden a investigar, enseñar y aprender con otros alumnos, que son al mismo tiempo iguales pero diferentes, ya que el criterio de composición es el de la heterogeneidad.

3 Enseñar a comprender y resolver conflictos sociales.

Enseñanza y aprendizaje de procedimientos de resolución de conflictos, a través de los cuales se manejan las habilidades básicas de comunicación, de negociación y de mediación para conciliar intereses necesidades y derechos.

4 La democracia participativa.

Supone el establecimiento de pequeñas unidades (grupos heterogéneos), para que cada individuo se sienta parte de una organización, y la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de modo democrático.

Las unidades temáticas se organizan en torno a tres grandes bloques:

1. Bloque primero. Dedicado al análisis interpersonal y psicológico, integrado por las unidades de *La violencia, racismo e intolerancia y los jóvenes.*

2. Bloque segundo. Incluye la educación intercultural y las relaciones inter-grupales, integrado por las unidades *El pueblo gitano e inmigrantes y refugiados.*

3. Bloque tercero. Incluye las unidades dedicadas a la perspectiva universalista, constituida por las unidades de *Derechos humanos y democracia.*

Bloque primero. Los jóvenes, la intolerancia y la violencia.

A partir de una explicación psicológica y social sobre la intolerancia y la violencia en los jóvenes, se trabaja con los alumnos el carácter destructivo de ambos fenómenos. También se pretende identificar los principales estereotipos que conducen o refuerzan comportamientos intolerantes y violentos, y por último, se intenta favorecer una adecuada comprensión y aceptación de uno mismo.

Bloque segundo. Educación intercultural

En este bloque se pretende desarrollar el conocimiento y valoración de otras culturas, superar las tendencias y actitudes etnocéntricas y contribuir a una adecuada identificación con la propia cultura. También se pretende

transcender el modelo tradicional de integración de las minorías, basado en la asimilación de las mismas dentro de la cultura mayoritaria.

Bloque tercero. Los derechos humanos y la democracia

El planteamiento del programa recoge las recomendaciones de tipo educativo que realiza el Consejo de Europa para el aprendizaje de los derechos humanos en las escuelas (Recomendación nº R (85) 7 del Comité de Ministros de los Estados Miembros). En estas recomendaciones se apunta que se pueden trabajar los derechos humanos desde materias como la historia, la geografía, las ciencias sociales, educación moral, religión, lengua, literatura o economía.

También se destaca que, dado el carácter político de los derechos humanos, el marco desde el que ha de basarse su enseñanza es el de los acuerdos o pactos internacionales, sin imponer convicciones personales de los profesores a los alumnos.

Los contenidos prioritarios son: los derechos y deberes de los seres humanos, las diversas formas de injusticia, desigualdad y discriminación, la lucha a favor de los derechos humanos, y las principales declaraciones y convenciones internacionales sobre el tema.

f). Programa “*Convivir es Vivir*” para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia (Carbonel 1999).

Para la presentación del programa vamos a basarnos principalmente en la colección de materiales de apoyo al programa compuestos por cuatro volúmenes dirigidos por Carbonell, J.L., (1999), en las instrucciones de la Dirección Provincial del MEC sobre el programa “*Convivir es Vivir*”, y en nuestra experiencia directa de trabajo en tareas de formador dentro del mismo.

El programa “*Convivir es Vivir*” surge el año 1995. Es un programa educativo que se impulsa desde la Dirección Provincial del MEC de Madrid (actualmente Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid). Nace con la pretensión de ejercer una coordinación efectiva de todos los recursos institucionales orientados a prevenir la violencia y mejorar la convivencia en los centros.

El programa es un marco de apoyo, en términos de gestión y de recursos, dirigido a los centros, para que éstos puedan elaborar, poner en marcha y evaluar un plan interno de actuación para la prevención de la violencia y mejora de la convivencia.

El programa adquiere en cada centro una forma distinta, fruto de la particular plasmación de los recursos en los mismos. Los apoyos se realizan desde las distintas instancias administrativas implicadas en el programa: Centros de Formación del profesorado, Ayuntamiento de Madrid, Comunidad de Madrid, Defensor del Menor, Delegación del Gobierno, Federación de Asociaciones de Padres.

Al acogerse al programa, los centros se comprometen a elaborar un Plan Interno de Actuación para la mejora de la convivencia durante el primer año, dedicando el segundo año a su desarrollo.

El formato en el que se desarrolla la formación es la organización de cursos dirigidos tanto a los profesores como a las familias. El programa se desarrolla a lo largo de dos cursos académicos.

Fundamentación

El programa no ha contado con un marco teórico común para todos los centros que se han incorporado al mismo, si por él se entiende un planteamiento educativo general en todo el programa sobre las grandes cuestiones que afectan a los conflictos de convivencia en los mismos y, sobre todo, el marco concreto de actuación educativa. Al menos así ha sido durante los dos años que lleva funcionando el programa. De hecho, dado su carácter abierto, el marco teórico ha sido muy variado. En cada centro se concretaba sobre la base principalmente de la posición teórica de los distintos ponentes que impartían la formación.

Se ha publicado la colección de materiales de apoyo al programa que se envían a los centros, entre los que aparecen un conjunto de propuestas que pueden acabar cumpliendo esa función, tales como: un volumen sobre *estrategias de solución de conflictos*, que pueden ser una referencia importante para los centros que empiezan el programa el curso 1999-2000, un volumen titulado *Aprender a vivir juntos*, donde aparecen referencias a la investigación sobre la convivencia en los centros y experiencias europeas orientadas al abordaje educativo de los problemas de convivencia, y un volumen dedicado a la presentación de las *Buenas Prácticas* que estos últimos años se han ido fraguando en los centros acogidos al mismo.

Para garantizar la marcha del programa "*Convivir es Vivir*" se ha organizado una compleja red de coordinación en varios niveles: coordinación en los Centros; coordinación con las instituciones implicadas en el programa; coordinación con las Unidades de Programas de las Direcciones Provinciales, y por último, un equipo Provincial de Apoyo, una Coordinación General del Programa, y una Comisión de Presidencia.

Primer curso académico

Durante el primer curso se recibe una formación básica inicial, encaminada a la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias para la elaboración del Plan Interno de Actuación para la Mejora de la Convivencia. La duración de la formación es de 40 horas y habitualmente se desarrolla dentro del horario laboral.

Segundo curso académico

Durante el segundo curso, la tarea de los centros consiste en el desarrollo del plan elaborado en el curso anterior. De modo opcional, los centros puedan contar con una formación adicional de 20 horas.

Plan Interno

Desde la coordinación del programa se establecen unas guías para elaborar el Plan Interno de Actuación. Éste ha de ser concreto, realista y deberá partir del análisis de la situación real del centro, proponiendo líneas de actuación en uno o varios de los siguientes ámbitos:

a. Desarrollo curricular. Se incluye aquí tanto lo relacionado con las áreas curriculares como con el Plan de Acción Tutorial, educación en valores y temas transversales, metodología de trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales, metodología y técnicas de afrontamiento y resolución de conflictos de forma no violenta y manejo de problemas de conducta en el aula. La pretensión es que se puedan hacer modificaciones del Proyecto Curricular del Centro producto de este trabajo.

b. Organización y participación en el centro. Estrategias para fomentar la participación y responsabilidad del alumnado en la toma de decisiones en relación al desarrollo de la convivencia.

c. Actualización en el Reglamento de Régimen Interno.

1. Acordar los objetivos y valores prioritarios para la convivencia en el centro.
2. Desarrollo consensuado de una serie de normas.
3. Establecimiento de mecanismos de revisión de actividades en tiempos no lectivos.
4. Especificar un plan de acción positiva para facilitar la puesta en práctica de las normas y las acciones a desarrollar ante los conflictos.

d. Relación con las familias y la Comunidad Educativa. Fomentar la relación dentro de la Comunidad Educativa.

e. Plantear actividades extraescolares coherentes con el planteamiento de convivencia. Organización de actividades de ocio y tiempo libre, así como la organización de tiempos no lectivos.

f. Evaluación del Plan. Establecimiento de un conjunto de criterios y de indicadores para realizar la evaluación en proceso y final.

4. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA PUESTA EN MARCHA DE PROGRAMAS/PROYECTOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.

1.- No se puede transmitir el mensaje de que la resolución de los conflictos de convivencia y la prevención de la violencia puede resolverse desde la limitada respuesta que supone la formación del profesorado. Desde la formación no podemos contribuir a esconder el conflicto estructural más profundo que hace que los centros educativos estén perdiendo capacidad de convertirse en espacios de cohesión social. Desde la formación se puede potenciar que las comunidades educativas reflexionen sobre su situación y mejoren sus prácticas, pero también el que se proponga a la sociedad un compromiso de cambio más amplio y profundo que trascienda el actual escenario escolar.

2.- Incorporar una propuesta formativa que pretende contribuir a construir un nuevo modelo de gestión de la convivencia en la cultura de un centro es algo suficientemente complejo y exige una cuidadosa planificación en el ámbito curricular y organizativo, al tiempo que exige un contexto de coordinación con el entorno cercano al centro. Las condiciones principales de implementación de un plan de mejora de la convivencia pasan indefectiblemente por considerar al menos estos elementos:

- a) Una formación rigurosa de los agentes que impulsan e implementan los proyectos de mejora de la convivencia, en el campo del manejo y transformación pacífica de los conflictos.
- b) La creación e inserción en el Reglamento de Régimen Interior de nuevas estructuras organizativas al servicio de la convivencia en los centros (Equipo de Mediación y Promoción de la Convivencia)
- c) Garantizar un apoyo decidido por parte de la Administración a los centros, creando las condiciones imprescindibles para hacer realidad las nuevas tareas que se desprenden de la implementación de este modelo de regulación de la convivencia, como por ejemplo: liberación de las personas que coordinan la nueva estructura de mediación y tratamiento de conflictos.

3.- Habría que aceptar que la formación no es algo con sentido en sí sino que está al servicio de la mejora escolar. Por lo tanto, el foco ha de ser el aprendizaje de nuevas competencias del alumnado, el desarrollo profesional del docente y, cómo no, el fortalecimiento de la capacidad organizativa del centro para atender los conflictos de convivencia.

4.- Otras características que debería incorporar una propuesta de formación serían:

- El profesor ha de ser el sujeto de la formación y no objeto de la misma.
- La formación ha de ser contextualizada en la realidad del centro.
- El formador ha de adoptar un papel de “colaborador en procesos de autorrevisión y diagnóstico de la realidad del centro”, más que “solucionador de problemas”.
- Resulta decisivo la aportación y el compromiso con la formación de las personas que tienen una función institucional en el centro: Equipos Directivos y orientadores
- La perspectiva última que ha de plantearse desde el diseño de la formación ha de ser generar capacidad y no dependencia de formadores, asesores, especialistas, etc.
- Teniendo en cuenta la naturaleza afectiva de la mejora escolar, debemos prestar una atención especial a los aspectos emocionales y relacionales entre las personas que implementan el proyecto de mejora de la convivencia.
- Teniendo en cuenta que donde se producen los problemas es en los centros, será por tanto el centro educativo el lugar donde hay que atenderlos. Esto justifica la necesidad de establecer espacios de diálogo y de coordinación donde se pueda elaborar un verdadero proyecto común. Esto nos lleva a defender el centro como espacio preferente de planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado.

5.- En relación con los contenidos de la formación hemos observado la necesidad de que éstos aborden tanto el aprendizaje de los conflictos, como el de la creación dentro del centro de nuevas estructuras organizativas especializadas en el tratamiento de conflictos y la promoción de la convivencia. Los contenidos y la organización han de contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas. En este sentido, y haciendo mención a las competencias clave para la ciudadanía, el profesor Bolívar (2005) apunta que éstas son: resolver conflictos de forma no violenta, argumentar en defensa de los puntos de vista propios, escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas, reconocer y aceptar las diferencias, elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás, y realizar un enfoque crítico de la información.

6.- Como ya señalaban Fenstermacher y Berliner (1985), una propuesta de formación permanente del profesorado tendrá más posibilidades de incidir en la mejora escolar si en su diseño y desarrollo se cumplen una serie de características, Estas son: credibilidad, finalidad y elección.

Credibilidad. Una actividad de formación permanente del profesorado contribuye mejor al desarrollo profesional de los profesores si posee un perfil alto en credibilidad de la propuesta. Se cumple esta condición si el promotor o promotores del proyecto formativo infunden confianza, respeto e interés suficiente ante el profesorado.

Finalidad. Un segundo aspecto tiene que ver con la respuesta a la cuestión de para qué han sido diseñados. Se establecen tres niveles dentro de esta dimensión. Una propuesta formativa tiene más posibilidades de favorecer el desarrollo profesional si se dirige a *enriquecer* los conocimientos y destrezas de los profesores, más que si sólo se plantea *remediar* determinados aspectos considerados deficitarios en los mismos. En el nivel más bajo estarían aquellas propuestas formativas orientadas solamente hacia la *conformidad* con determinadas políticas o prácticas educativas.

Capacidad de elección. Una propuesta formativa contribuirá mejor al desarrollo profesional del profesorado si no es impuesta, y permite la elección libre por parte de los profesores que participan en ella.

7.- Consideramos fundamental resituar el enfoque de la formación del profesorado dentro de una concepción interactiva, tratando de mirar de un modo global los problemas y conflictos, y por tanto, no exclusivamente como un problema que afecta a los alumnos. En consecuencia nos parecen muy limitadas aquellas intervenciones centradas en la modificación de conducta del alumnado, sin analizar la situación problemática en su conjunto.

Para finalizar nos gustaría decir que resulta imprescindible pensar en la formación como una herramienta al servicio del cambio y la mejora escolar más que un proceso que tiene sentido en sí mismo.

Referencias bibliográficas

BOLÍVAR. *La ciudadanía a través de la educación*. En el seminario “2005. Año europeo de la ciudadanía a través de la educación”. 16, 17 de julio 2005. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 2005.

CARBONELL, J.L. (dir. col.). Materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir. Vol I: *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. Vol II: *estrategias para la solución de conflictos*. Vol. III: *Aprender a vivir juntos*. Vol. IV: *Mejorar la convivencia, una tarea de todos. Buenas prácticas*. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Provincial de Madrid. Madrid, 1999.

CEREZO, F Y ESTEBAN, M. “*La dinámica bully victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos*”. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol XIV, 2, 131-145. 1992.

DEFENSOR DEL PUEBLO. *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. Defensor del Pueblo. (www.defensordelpueblo.es).2000.

DÍAZ-AGUADO, M.J. *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. MEC. Madrid, 1992.

DÍAZ-AGUADO, M.J. *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, (4 vols.)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1996.

ESCUADERO, J.M.; y LOPEZ, J. *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo. Sevilla, 1992.

FENSTERMACHER G. D. y BERLINER D.C. “*Determining the value of staff Development*.” *The elementary Journal* Vol 85, nº 3 The University of Chicago. 1985.

FUNDACIÓN ENCUENTRO. Informe España 2001. Madrid, 2001.

HERNÁNDEZ, T. *Estudio sobre la prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos en el alumnado de secundaria obligatoria de los centros de Navarra*. Instituto de la Mujer de Navarra. Navarra, 2002.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO (IDEA). *La Opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros. Estudio patrocinado por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM)* www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos/Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005

ORTE, C.; MARCH, M.X.; BALLESTER, L.; FERRÀ, P. *El maltrato e intimidación entre iguales, bullying, en el medio educativo*. Dirección General de Enseñanza Superior. Madrid, 1999.

ORTEGA, R. y otros. *Educación para la convivencia*. NAU. Valencia, 1994.

ORTEGA, R. "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*, 313, pp. 143-161. 1997.

ORTEGA, R. *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 1998.

ORTEGA, R.; DEL RIO, R.; FERNÁNDEZ, I. *Working together to prevent school violence.: The Spanish response. En Smith, P. K. Violence in schools: The response in Europe*. RoutledgeFalmer. London & New York, 2003.

TORREGO J.C. *El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro*. Rev. Digital Milenio. 2004. <http://www.gh.profes.net/especiales2>.

TORREGO J.C. (Coord.). *Resolución de conflictos desde la acción Tutorial*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Madrid, 2003.

TORREGO, J.C.; VILLEGAS, F.; y MORENO, J.M. *Los conflictos de convivencia abordados desde dentro. Análisis de una experiencia de colaboración en un IES*. En ARMENGOL (Coord.), *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Ciispraxis. Barcelona, 2002.

TORREGO J.C. y MORENO J.M. *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*, Alianza ensayo. Madrid, 2003.

TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. *Resolución de conflictos de convivencia*. Proyecto Atlántida, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres y Madres Giner de los Rios. www.proyecto-atlantida.org. 2001.

TORREGO J.C. *Algunas claves para el análisis de programas de asesoramiento y formación del profesorado desde una perspectiva de mejora escolar* En MARTÍN, M. (coord.) *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Universidad de Alcalá, 2001.

TORREGO, J.C. (coord.). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*. Narcea. Madrid, 2000a.

TORREGO, J.C. *La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: una propuesta de formación del profesorado basada en el centro*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2000b.

TRIANES, M.V. "Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria". *Infancia y Sociedad*, 27-28, pp. 262-282. 1995.

TRIANES, M.V. *Educación y competencia Social: un programa en el aula*. Ediciones Aljibe. Málaga, 1996.

TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. *Programa de desarrollo afectivo y social en el aula*. Delegación de Educación. Málaga, 1994.

ZABALZA, M.A. (Dir). *A Convivencia nos Centros Escolares de Galicia*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia, 1999.