

G U Í A D E O R I E N T A C I Ó N

Estrategias educativas para
la prevención de la violencia
Mediación y Diálogo

 *Cruz Roja Juventud*

Edita:

CRUZ ROJA JUVENTUD
Departamento Central
c/Rafael Villa, s/n
El Plantío
28023 Madrid

Elaborado por:

Rosario Ortega
Rosario del Rey
Paula Gómez
Cruz Roja Juventud

Diseño:

Tresalia Comunicación

Depósito Legal:
As-472/2002

El presente volumen editado por Cruz Roja Juventud pretende ser un conjunto de herramientas e instrumentos, tanto teóricos como prácticos, dirigido a los equipos de mediadores juveniles que desarrollan su función en el ámbito educativo desde la prevención e intervención sobre la violencia en el contexto escolar.

El fenómeno de la violencia juvenil en los centros escolares ha adquirido, desde los años setenta, una magnitud apreciable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. En nuestro país parece ser que su incidencia es menor, pero empiezan a detectarse, cada vez más, manifestaciones preocupantes como consecuencia de la crisis social, cultural y familiar que se está sufriendo.

La realidad es muy compleja porque en ella se cruzan factores muy diversos, la investigación y el análisis sobre el fenómeno son aún muy precarios y las respuestas educativas son igualmente distintas. No se puede afirmar que exista un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema.

Los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. Asimismo están ligados a las situaciones familiares de cada alumno / alumna y al ámbito social de la escuela.

INTRODUCCIÓN MATERIAL DE VIOLENCIA : MEDIACIÓN Y DIÁLOGO

El problema comienza cuando se aborda la resolución del conflicto a través del ejercicio de la autoridad, del castigo, etc, provocando un clima de tensión en el aula que el profesorado no sabe o no puede resolver, quedando la cuestión sumergida en el currículo oculto de las relaciones interpersonales y en el clima del centro que lo sustenta.

Un aspecto sobre el que parece que hay consenso es la forma de abordar el problema, desde una posición de análisis e investigación sobre el tema de la violencia y la agresividad y sobre el propio marco escolar y sus características para poder llegar al desarrollo de programas de intervención y prevención aplicables a la realidad educativa. Es decir, reflexión teórica e investigación empírica.

Desde esta perspectiva, las profesoras universitarias Rosario Ortega y Rosario Del Rey, desarrollan diferentes capítulos que viene a centrar el análisis y las alternativas a situaciones de prevención y de intervención sobre el conflicto, abordando los problemas de la convivencia, la desmotivación, la conflictividad y la violencia escolar.

La identificación de la conflictividad y las alternativas de afrontamiento desde la convivencia, el diálogo y la mediación del conflicto son claves para la intervención que se desarrollan a continuación de estos primeros capítulos .

Para finalizar, Paula Gómez, coordinadora del programa para la prevención de conductas violentas en adolescentes de Cruz Roja Juventud, establece las estrategias didácticas para trabajar las habilidades sociales en el contexto escolar así como otras iniciativas prácticas que definen las líneas y objetivos de Cruz Roja Juventud en este área de actividad con el colectivo de adolescentes y jóvenes en el medio educativo.

INDICE

Capítulo 1	7
Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar Rosario Ortega y Rosario del Rey	
Capítulo 2	23
Afrontar la conflictividad proyectando la convivencia Rosario Ortega y Rosario del Rey	
Capítulo 3	41
Convivencia y formación del profesorado: el diálogo como instrumento Rosario Ortega y Rosario del Rey	
Capítulo 4	63
Actividades para mejorar el diálogo y la convivencia en el aula Rosario Ortega y Rosario del Rey	
Capítulo 5	83
Aprender a pedir ayuda: mediación en conflictos Rosario Ortega y Rosario del Rey	
Capítulo 6	99
Instrumentos para valorar la convivencia escolar Rosario Ortega y Rosario del Rey	
Capítulo 7	133
Estrategias didácticas para trabajar las habilidades sociales en el contexto escolar Paula Gómez	
Capítulo 8	159
Otras iniciativas de Cruz Roja Juventud Cruz Roja Juventud	
Referencias bibliográficas	169



Capítulo 1

Los problemas de la convivencia:
desmotivación, conflictividad
y violencia escolar

Rosario Ortega y Rosario del Rey

Introducción

En una sociedad como la actual sometida a cambios tecnológicos tan acelerados, es difícil saber cuáles van a ser las necesidades inmediatas para mañana, al igual que decidir dónde hay que poner el listón de aspiraciones de calidad de vida. Lo que sucede en el ámbito de las sociedades desarrolladas es que a mayor estado de bienestar, más conciencia social referida a la mejora de la vida se produce. Sin embargo, cosa distinta ocurre a los que viven en las regiones pobres y muy pobres, en las que la aspiración justa suele ser la búsqueda de un mínimo que permita ir resolviendo las necesidades básicas, sin lo cual no es posible hablar del cumplimiento, al menos a un nivel básico, de los Derechos Humanos.

El desigual reparto de la riqueza y los niveles de desarrollo tan extremadamente diferentes entre regiones y países que, por otro lado, están tan comunicados entre sí, mediante sofisticados sistemas técnicos de distribución de la información, hace que sea muy complicado afirmar que lo que es bueno para un lugar no sea claramente insuficiente para otro; o que lo que resulta imprescindible en una zona, en otra no es más que algo que se desprecia por poco relevante y generalizado. Sin embargo, en todas las comunidades, sea la que sea su cultura, las personas honestas tienen una aspiración común: la búsqueda de la paz, la eliminación definitiva de la guerra y la violencia; y la lucha diaria por mejorar la calidad de la vida propia y de los que nos rodean.

Esta aspiración adquiere distintos formatos según la formulemos en un contexto cultural, económico o social, pero, en general, discurre sobre la base de la necesidad de mejorar la calidad de la vida actual. Un concepto, este último, que tiene que ver con un con-

junto muy amplio de factores, algunos de los cuales no dependen directamente de las personas que se ven afectadas por éstos. Por ejemplo, la base económica, compleja en sí misma en este mundo globalizado en el que vivimos, no depende, casi nunca, de aquellos que desean mejorar. Esto hay que tenerlo en cuenta porque si no nuestros discursos y nuestras prácticas pueden pecar de ingenuas cuando estemos interviniendo en el contexto escolar para mejorar la calidad de vida de quienes allí conviven.

El factor humano, el núcleo de la calidad de la vida

La calidad de la vida y la aspiración a su mejora debería ser interpretada como un proceso en el que aunque haya factores difíciles de modificar, existen otros a los que sí podemos acceder. Afortunadamente, ni la cultura ni la sociedad son realidades fijas; son por el contrario, realidades en continuo cambio, a las cuales el individuo debería sentir que tiene libre acceso, es decir, debería sentir que puede ir cambiando con su esfuerzo individual y colectivo. Es importante este punto porque cuando hablamos de mejora de la calidad de vida a través de la educación en su sentido más amplio, conviene saber que al mismo tiempo estamos intentando progresar en libertad y autonomía y que, aunque no todo depende directamente de nuestros esfuerzos, una parte sustantiva es posible cambiar. Así pues, aunque no todo pueda controlarse, algunos de los factores que importan son, si no controlables, sí modificables. Tal es el caso, del importante factor humano presente en todos los sistemas de vida.

El factor humano parece una generalidad excesiva, pero si se visualiza dicho factor como un elemento de comunidades de convivencia y de rela-

ciones sociales, la cosa es más sencilla de entender. Efectivamente, la vida es siempre una vida social y ésta está compuesta por las diferentes redes de relaciones interpersonales, que se levantan en los escenarios ordinarios en los que nos toca vivir. Las condiciones de vida y la actividad conjunta o dependiente de unos respecto de los otros nos proporciona un entramado de relaciones en las que encontramos tanto el origen de algunos de nuestros problemas, como la posibilidad de salir de ellos y mejorar nuestras propias condiciones. Nadie progresa en el vacío social; nadie puede salir por sí mismo y en soledad de dificultades que con frecuencia no se han generado tampoco en soledad.

En este sentido, adoptar una posición teórica comunitaria no es un privilegio sofisticado, es arrancar de una base, la de la necesidad de progreso y mejora de la vida, en todos los escenarios, tratando de mejorar lo que por ser parte de nuestra identidad personal y colectiva, siempre es un recurso del que dispondremos.

Aprender a hacer un análisis comunitario de las dificultades que nos aquejan, además de que evita el desánimo y la culpa —con frecuencia paralizadores y poco funcionales— nos coloca en una buena posición para mejorar, ya que aprenderemos a vernos a nosotros mismos y a los demás, como potencial de transformación y mejora. Análisis individualistas, fuertemente psicologicistas, economicistas o abstractamente políticos, con ser a veces necesarios, no siempre nos permiten visualizar recursos e instrumentos de cambio. Es por ello que nosotros (Ortega, 2000) hemos adoptado una perspectiva comunitaria y ecológica en nuestro análisis de la convivencia escolar.

Redes sociales, convivencia y calidad educativa

Llamaremos redes sociales de participación al entramado de relaciones interpersonales en el que cada uno se ve involucrado cuando participa en actividades, sean de la naturaleza que sean, en las que no sólo no está en soledad, sino que la propia actividad implica compartir comunicación, ideas, sentimientos, emociones y valores. Las redes sociales de participación pueden producirse por la decisión libre de hacer algo con otras personas o porque el sistema institucional que organiza en general a las sociedades, impone escenarios en los que se realiza una actividad conjunta. Desde la familia, como grupo más próximo, en el que cada uno ha nacido, a la inclusión en asociaciones y partidos políticos, como grupo de referencia más autoelegido, los seres humanos vivimos mucho tiempo en escenarios de convivencia.

La acción conjunta, que cuando es compleja y culturalmente organizada, se convierte en una verdadera actividad proporciona sentido personal y significado social a lo que cada uno hace, dice, piensa y expresa. La comunicación con los otros va estableciendo el discurso propio y compartido que nos aporta poco a poco ciertas señales de nuestra identidad social; finalmente, los conocimientos, emociones y sentimientos que compartimos con los demás, nos permiten ir alimentando el proceso de desarrollo y los aprendizajes que la vida nos ofrece. Consideraremos aquí, el aprendizaje y el desarrollo no como procesos muy concretos y reglamentados, sino como elementos de la trayectoria vital de las personas, cuando aspiran a la mejora de sus condiciones de vida y de una u otra forma, a la búsqueda de un lógico bienestar y una cierta felicidad.

Considerando de esta forma tan amplia los procesos de desarrollo y aprendizaje, la educación puede ser visualizada como los sistemas más o menos formales de los que nos dotamos para lograr el posible perfeccionamiento de nosotros mismos y de nuestras condiciones de vida. Pues bien, y volviendo al principio, la educación es, en gran medida, un proceso que acontece en los ámbitos de actividad y comunicación en los que vivimos. Ámbitos en los que además del escenario más o menos fijo que componen las condiciones que nos vienen dadas, como hemos dicho por condiciones cuyos factores económicos, culturales y políticos, que no siempre controlamos, están, de forma permanente, las redes de relaciones interpersonales que componen el tejido humano en el que vivimos, a las que sí podríamos acceder de forma más objetiva. Son los sistemas de relaciones entre las personas, el núcleo básico de la convivencia, del que en gran medida dependemos y al que sí tenemos acceso, a poco que seamos conscientes de cómo son y cómo podrían mejorarse.

La forma en que gestionamos nuestra relación en común, en que nos dirigimos a los otros y permitimos que los otros se dirijan a nosotros, en que tratamos de imponer nuestro criterio o descubrimos el criterio ajeno; las expectativas que provocamos en los demás y las que nos hacemos de cómo los demás se comportarán o nos tratarán, etc. constituirá un factor importante en nuestros proyectos de aprendizaje y mejora.

Esto es posible porque las relaciones interpersonales tienen todas, además de componentes que nos son ajenos y que no siempre conocemos ni dominamos, un componente interpsicológico, es decir, están compuestas por los sistemas de comu-

nicación, poder, actividad, conocimientos y afectos compartidos que permiten el entendimiento positivo y, por tanto, el progreso en la percepción de satisfacción personal, o que, por el contrario, puede ser foco de desencuentros, conflictos y problemas que afectarán nuestra vida personal dificultando el progreso y la aspiración de bienestar y felicidad. Nuestras relaciones interpersonales no son un elemento estrictamente objetivo, aunque sea un elemento real y constatable de nuestra vida; nuestras relaciones interpersonales se ven permanentemente connotadas por sentimientos y emociones que afectan nuestra identidad subjetiva. Así, se ha repetido hasta la saciedad que un componente tan importante como es el de la autoestima, requiere una continua alimentación del afecto positivo y la estima de los que nos rodean.

No somos sujetos cerrados, sino en pertinaz contacto con los otros. Igualmente, poseemos y manipulamos, a veces sin verdadera conciencia de ello, parte de la identidad social de aquellos con los que convivimos. Ser miembro de un pequeño grupo o de un colectivo nos aporta rasgos y condiciones que debemos aprender a integrar como una zona abierta de nosotros mismos que, precisamente porque no nos pertenece del todo, hay que aprender a cuidar. Ser miembro de una red social bien articulada nos garantiza el estímulo necesario para enfrentarnos a tareas difíciles de ejecutar en soledad, pero también nos coloca ante la necesidad complementaria de cuidar la red, ya que los problemas que la afecten, terminarán afectándonos personalmente.

A su vez, estas relaciones, tanto por la propia naturaleza psicológica de los seres humanos como porque las necesidades individuales y los estilos

propios de ser y estar son muy diversos, nunca son ni simples ni estáticas. Conflictos de todo orden, problemas coyunturales o pertinaces, tensiones, malos entendidos, pasiones poco reflexivas, amores y odios, así como amistades y altruismos son la salsa misma donde se cuece la vida social interpersonal. La forma en que interpretamos los conflictos y problemas que necesariamente van a surgir en nuestra vida social, será uno de los factores más importantes para ir avanzando con buenas o con malas relaciones sociales.

Pero las buenas y las malas relaciones interpersonales no son entes abstractos, sino procesos concretos en los que nos vemos envueltos dadas las formas de comunicarnos con los demás que seamos capaces de activar y mantener. En este sentido, es importante no olvidar que la vida en común tampoco sucede en el vacío, sino en escenarios concretos. Así, acción conjunta, comunicación y vida afectiva en común, serán tres elementos que atraviesan los eventos de la vida de cada uno, en los escenarios físicos y simbólicos en los que nos va tocando vivir.

Sin embargo, resulta infrecuente encontrar, en el ámbito de las instituciones educativas -léase la familia, la escuela y las instituciones sociales que tienen alguna función de ayuda o apoyo social-, un discurso expreso sobre hasta qué punto la calidad de la vida es un factor decisivo en el logro de otras calidades como la educativa. Por el contrario, no ocurre esto en ámbitos como el de protección sanitaria o social. En el reciente informe europeo elaborado por un amplio grupo de expertos (Salomaki y otros, 2001) "Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools" bajo los auspicios de la Comisión Europea y en colaboración con el Centro de Promoción de la Salud de

Finlandia, en el que hemos tenido la oportunidad de participar (Ortega, 2001) se menciona de forma clara que el combate de la violencia escolar debe contar con instrumentos de mejora de las relaciones que, actuando de forma preventiva en la mejora de la convivencia escolar, terminen por evitar la violencia juvenil. Es decir, en contextos de salud y de desarrollo social, menos especializados en la instrucción y más abiertos al modelo de análisis comunitario que el que ha seguido hasta ahora la educación formal, se va estableciendo la búsqueda del bienestar más con parámetros de mejora de la vida de relación interpersonal que de intervención directa.

Pero, dado que la escuela es además de un escenario de instrucción, un ámbito de convivencia, cada vez más hay que entender que sus efectos no deben ceñirse a saberes concretos, que también, sino que hay que visualizar sus efectos en la formación general de la personalidad individual y social de sus protagonistas y agentes. Como veremos más adelante, estamos pensando en los escolares, pero no dejamos de pensar en la trayectoria profesional de los docentes que también queda afectada por la alta o baja calidad del sistema de convivencia que las escuelas establecen.

Aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente y para el futuro, es por tanto un indicador de bienestar social. A su vez, visto desde su lado negativo, el efecto de riesgo que supone la permanencia, por tiempo prolongado, en escenarios y sistemas de convivencia muy conflictivos, cuando no claramente violentos, aumenta de forma importante otros riesgos sociales como la tendencia al consumo de productos nocivos para la salud, hábitos de consumo de tabaco y alcohol, etc.

Así pues, y volviendo brevemente a las orientaciones preventivas del informe europeo que comentamos más arriba, hay que reseñar algunas ideas y recomendaciones que aparecen en su preámbulo y que aquí vamos a considerar claves. Son las siguientes:

- Que el abordaje de la prevención de los conflictos que cursan con violencia debe ser interdisciplinar. Desde los servicios de salud mental a las instituciones de protección social y los centros de educación formal, deberían involucrarse en la prevención.
- Que todo plan de acción debe ser global y coordinado: de las instituciones de salud, a las educativas y a las de protección y solidaridad.
- Que es fundamental la formación del profesorado a todos los niveles para que la prevención venga incluida en los planes educativos directamente en el currículum.

Interdisciplinar, para nosotras significa que cuando el asunto es tan importante y sus posibles efectos sobre la población tan serios o graves, como que un grado alto de conflictividad social pueda ser caldo de cultivo de fenómenos de violencia, ningún grupo profesional o de poder, debe atribuirse el control total sobre su análisis y sus métodos de trabajo. Nada ha hecho más daño a la escuela que su aislamiento de la marcha general de los mejores valores sociales, como son la sensibilidad para el cambio, la atención a las capas más desfavorecidas de la población, el protagonismo en programas de ayuda a otros, etc. La escuela no puede estar aislada, aunque necesite, en gran medida, un espacio propio y unas condiciones específicas. La escuela tiene que estar abierta a la ayuda que le viene de fuera desde otros organismos sociales y solidarios.

Global, significa aquí que hay que considerar que todos los sistemas, agentes, recursos y protagonistas deben ser considerados importantes, tanto a la hora del estudio del fenómeno, como sobre todo a la hora de las propuestas de intervención. En este sentido, hay que considerar que la escuela no es un coto cerrado que pertenece exclusivamente a los docentes y los escolares; desde las familias hasta las entidades sociales que rodean los escenarios educativos tienen responsabilidad en los fenómenos y deben ser llamadas para buscar la solidaridad y el apoyo que la escuela necesita para resolver sus conflictos.

Finalmente, es necesario tener presente que nada puede hacerse sin contar con la clara conciencia profesional de los docentes, sus deseos de actuar y su entusiasmo por cambiar las cosas. Para ello es necesario que el profesorado se sienta apoyado por la sociedad, ayudado en sus tareas y con recursos suficientes para actuar en planes innovadores y de progreso.

Subsistemas de relaciones interpersonales: la ecología humana del centro

La comunidad educativa esta compuesta por un sistema de redes de relaciones interpersonales de distinta naturaleza que se articulan tanto a los sistemas de actividades como a los sistemas sociales de estatus, roles y funciones escolares. En este sentido, hemos distinguido (Ortega y Mora-Merchán, 1996) tres grupos: el que componen los docentes y, en general, el personal del centro que tiene responsabilidades académicas, de dirección, gestión, seguridad, auxiliares, etc.; lo que podríamos llamar el sistema de los adultos responsables de la activi-

dad. No nos detendremos aquí en el análisis de este importante subsistema de relaciones interpersonales que también da lugar a un número considerable de conflictos, mientras cumple la importante función de ser la vía misma en la que acontece la parte más relevante de la actividad académica: la planificación y el desarrollo del currículum.

El segundo, es el que se organiza alrededor del desarrollo efectivo del currículum en que da lugar a relaciones verticales y jerarquizadas en torno al vínculo entre los profesores/as y sus alumnos/as. Aquí la unidad central es la relación profesor/alumnos/as. Dentro de este subsistema, altamente presidido por la exigencia de obtener resultados académicos, las relaciones son jerarquizadas en términos de poder y de comunicación, las expectativas de unos respecto de otros están muy connotadas por las convenciones y normas que han sido establecidas dada la función instructiva de la actividad y, finalmente, los conflictos y problemas que puedan aparecer tienden a resolverse, en cierta medida, con procedimientos de diálogo y negociación en los que no existe, de hecho, la reciprocidad.

El docente tiene un papel de autoridad real y delegada de la sociedad que, incluso cuando la ejerce con el máximo respeto al otro, no es igualitaria respecto del alumno/a. Muchos conflictos y problemas van a acontecer en el seno de este subsistema de relaciones entre ellos uno de los más importantes, del que trataremos seguidamente, es el de la desmotivación para las tareas académicas de los estudiantes y el de la indisciplina escolar, pero también el desánimo profesional de los docentes sobre el que no trataremos aquí.

Pero además de éstos dos subsistemas de relaciones interpersonales, la ecología social del centro

escolar debe contar, cada vez más, con el subsistema de los iguales. Los grupos de iguales, como agentes socializadores, no han despertado interés hasta muy recientemente (Ortega, 1994); sin embargo, los iguales son importantes como constructores de actitudes y capacidades de relación. Los compañeros y compañeras con los que se encuentran los chicos y chicas en los centros escolares y en los lugares de ocio. Los iguales, como esperamos poner de manifiesto seguidamente, constituyen redes sociales que dada su composición y el tipo de sentimientos y emociones que tejen entre sí, se presentan como una de las estructuras sociales de participación más importantes a la hora de estudiar y comprender los conflictos y problemas que podemos encontrar en los centros escolares.

Pero junto a los problemas, los iguales son la fuente, así mismo, de la cual pueden venir las respuestas. Nada más potente que los grupos de compañeros y compañeras empeñados en sacar adelante proyectos comunes de ayuda a otros. Fiel reflejo de ello lo estamos viendo, en la actualidad, en los grupos de jóvenes voluntarios que se apoyan en actitudes, conocimientos y valores compartidos.

La reciprocidad afectiva y la responsabilidad sobre los actos propios son conductas que la mayoría de los escolares aprenden en el ámbito de las relaciones con sus compañeros y compañeras. La inmensa mayoría aprende de forma espontánea, en el devenir de las relaciones con los otros, a comprender y practicar las leyes de la solidaridad y la amistad o, al menos, del respeto al otro al mismo nivel que uno aspira a ser respetado. Pero una significativa minoría no sólo no aprende a ser amable y solidario con sus compañeros, sino que puede estar aprendiendo todo

lo contrario: a ser desamables, agresivos o injustificadamente crueles con sus iguales.

Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales que, teóricamente al menos, debería estar regido por pautas de equidad y sentimientos de fraternidad, comienza un proceso que puede terminar en oscuros fenómenos de acoso, hostigamiento y maltrato que convierten al conflicto entre iguales en un problema mucho más serio de lo que imaginamos.

Así pues, una mirada al contexto y a las actividades que acontecen en el microsistema de los iguales nos muestra, junto a una zona diáfana caracterizada por la extraordinaria potencialidad formativa que éstos tienen, una zona muy oscura, caracterizada por la aparición y el mantenimiento de serios problemas de violencia interpersonal de los que trataremos más adelante.

En todo caso, lo que no podemos olvidar es que entre los compañeros/as escolares, igual que entre los docentes y entre éstos y los estudiantes, surgen conflictos que hay que aprender a resolver en el día. Del éxito en esta resolución va a depender que la ecología del centro sea equilibrada y progrese de forma satisfactoria para todos/as o que aparezcan señales, más o menos evidentes, de conflictividad, malas relaciones o violencia escolar.

Sin embargo, la percepción del tipo de problemas sociales que emergen en la convivencia diaria no es homogénea, mientras los estudiantes pueden estar sintiendo que su vida se afecta más por las relaciones con sus iguales, los docentes pueden estar interpretando que existe un problema de falta de motivación, ausencia de disciplina o rechazo general a la vida académica.

Desde este marco conceptual básico nosotros hemos entendido el fenómeno de la conflictividad como un proceso reversible, es decir, como un problema complejo que nos muestra hasta dónde es posible que nos lleven las malas relaciones interpersonales, cuando no se es consciente de la naturaleza social, cultural y psicológica de las relaciones interpersonales. Pero a su vez, un fenómeno susceptible de ser intervenido con estrategias educativas que no sean ajenas a la propia cultura escolar. Un buen ejemplo de esta forma de ver las cosas es tratar de observar cómo los conflictos, que en sí mismos no deberían considerarse un problema fijo, pueden dar lugar a verdaderos fenómenos de violencia cuando no se dispone de instrumentos de análisis y de actuación para desactivar las zonas oscuras en las que éstos acontecen. Un ejemplo de lo que consideramos complementario es observar como la intervención que mejora la resolución de conflictos, logrando que las personas aprendan a resolverlos de forma dialogada, puede mejorar el clima en la red de convivencia y, así, prevenir los fenómenos violentos.

El problema de la motivación para el estudio y la conflictividad escolar

Desgraciadamente, la investigación (Defensor del Pueblo, 2000) nos muestra que una cosa es lo que preocupa más al profesorado y otra, a veces distinta, el origen de fenómenos que cursan con un formato de conflictividad y que tienen causas muy diversas. Así, frente a la falta de motivación para el estudio y las tareas escolares, visualizado como uno de los problemas actuales de los centros escolares, especialmente los de secundaria; podemos ver que se esconden procesos algo más complejos que se hacen menos presentes como explicación. Analicemos uno

de ellos, el problema de la desmotivación de los estudiantes, como causa de la conflictividad escolar, considerando que en otras ocasiones la falta de motivación también puede visualizarse como problemas de conflictividad escolar, es decir, en sentido contrario al anterior.

La motivación para el estudio y la asunción de normas son actitudes sociales que hunden sus raíces en procesos psicológicos nada fáciles de explicar, porque a su vez estos se apoyan en otros procesos de los que la cultura escolar no ha sido, tradicionalmente, muy consciente. Atender las explicaciones del profesor, tratar de comprender contenidos académicos que están casi siempre por encima de lo que la atención del alumno/a puede captar sin esfuerzo, estudiar y resolver conflictos cognitivos, requiere un esfuerzo intelectual que significa dominar, al mismo tiempo, muchas cosas.

La motivación para el esfuerzo intelectual es siempre una motivación intrínseca que se genera en el entusiasmo y las actitudes positivas cuando se visualiza que el esfuerzo a realizar tendrá una recompensa, logrará el éxito. Hay que sentirse mínimamente estimado y valorado para poder percibir que el beneficio del estudio, siempre a largo plazo, será algo que redundará en una mejora de la propia identidad personal. Así pues, dado que los beneficios directos no siempre pueden visualizarse muchos escolares, que no reciben apoyo externo de sus familias o sus profesores, no pueden encontrar esa motivación interna que se requiere. La motivación para el estudio brota como consecuencia del éxito previo. Sin embargo, el sistema de trabajo escolar, particularmente sesgado hacia los resultados directos, deja a algunos chicos y chicas -y a veces a muchos- al margen del fluir de

la estima académica y del beneficio directo del éxito escolar, que es lo que alimenta la estima propia.

La estima académica supone el reconocimiento social de que el esfuerzo del estudiante en su trabajo ha sido reconocido por la sociedad como un esfuerzo que es reconocido cuando resulta positivo a través de buenas calificaciones, lo que incluye una suerte de mensaje simbólico de que todo va bien y que se están cumpliendo las expectativas que se han depositado en él. Contrariamente, el fracaso académico alimenta la sensación de fracaso general, la bajada de la autoestima personal; condiciones en las que la motivación interna falla y el desánimo cunde.

Muchos chicos y chicas que no encuentran en las actividades y tareas escolares sentido práctico y que tampoco disponen de la paciencia y necesario control de su propio proyecto vital como para demorar la recompensa, entran en un proceso de rechazo a las tareas, de aburrimiento ante las iniciativas del profesorado o de clara disruptividad. Se trata de un tipo de actitudes de rechazo a los valores escolares que no tienen siempre las mismas causas, pero que se presentan ante el profesorado como un desánimo y una falta de aceptación ante sus propuestas; y ante los escolares como causa suficiente de expresión de su desánimo y su confusión y que da lugar a fenómenos de disruptividad, rebeldía injustificada, falta de atención y de respeto cuando no de conflictividad difusa y permanente rechazo al estilo de relaciones que se establece.

Muchos de los conflictos interpersonales de los docentes con sus estudiantes tienen un origen en el mal entendido sobre expectativas de rendimiento académico, formas de presentación de las actividades, evaluaciones mal interpretadas, cuando no directa-

mente en el desprecio de los unos hacia los otros dados sus respectivos roles en el proceso instructivo.

Todo ello no significa que la escuela deba dejar de evaluar y proporcionar a cada estudiante la valoración que merece su esfuerzo; contrariamente, significa que esta operación hay que hacerla con exquisito respeto al esfuerzo que el estudiante realiza, haciéndole ver qué cosas va haciendo bien y en qué tiene que cambiar y, sobre todo, informarle de los recursos e instrumentos de los que puede ayudarse para que mejore su rendimiento sin que se devalúe su estima personal.

Es difícil no estar de acuerdo con los docentes cuando se quejan de que la falta de motivación e interés de un conjunto, a veces muy numeroso, de chicos y chicas que adoptan una actitud pasiva y poco interesada ante el trabajo escolar. De hecho, éste es uno de los problemas más frecuentes con los que tienen que enfrentarse como profesionales. Sin embargo, es paradójica la escasa conciencia que con frecuencia se tiene sobre la relación entre la desmotivación estudiantil y los sistemas de actividad académica. Es como si fuera difícil reconocer, por un lado, que el aprendizaje es una actividad muy dura que exige niveles de concentración altos y condiciones psicológicas idóneas y, por otro, que la enseñanza, igualmente, es una tarea complicada que debe planificarse de forma amena, interesante, variada y atrayente.

No se trata, pues, de responsabilizar a uno u otro polo del sistema relacional profesorado/alumnado/curriculum, se trata de comprender que estamos ante un proceso muy complejo, cuyas variables no sólo hay que conocer sino manipular de forma inteligente y creativa. Es fácil culpar al estudiante que no estudia, tan fácil como culpar de incompetente al profesional

de la enseñanza; lo difícil, pero necesario, es no culpar a nadie y poner manos a la obra para eliminar la desmotivación y los conflictos que ésta aporta.

Aunque la motivación para el estudio y las actividades escolares no pueden ser, o no deberían de ser, en sí mismas, factores desencadenantes de conflictos sociales, ya que, como hemos visto más que problemas son asuntos de competencia y complejidad profesional, lo cierto es que muchos problemas de conflictividad incluyen el asunto de la motivación.

Las iniciativas de mejora de la convivencia, cuando tienen éxito, ven mejoradas las actitudes, pero no necesariamente incrementada la motivación de logro académico de los escolares que previamente no la tenían. En la cultura escolar, muchos procesos están articulados, pero no tanto como para que la actuación en un ámbito redunde en efectos directos en todos ellos. Con esto queremos decir que no se puede esperar de los programas de mejora de la convivencia el milagro de que resuelvan el déficit en la planificación y el desarrollo de la instrucción y, por tanto, en el éxito académico de quién/es no tienen interés por las actividades escolares o no son suficientemente estimulados para ellos.

En síntesis, aunque la falta de motivación del alumnado para asumir el esfuerzo intelectual que la vida académica exige no tendría por qué ser más problemático que otros asuntos difíciles de la enseñanza y el aprendizaje; termina siendo un problema de relaciones porque crea un perverso sistema de culpabilidades no reconocidas, no asumidas y no eliminadas. Consideraremos, pues, la falta o el deterioro de la motivación, como uno de los factores que incide, negativamente, en el clima social del centro y que agudiza los problemas de malas relaciones en todos

los sentidos, pero especialmente en la relación entre el profesorado y el alumnado.

La disciplina escolar y la conflictividad

La disciplina se refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones que, para que sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y revisadas críticamente por todos los miembros de la comunidad. ¿Sucedec esto con las normas disciplinares de la escuela? No siempre y no en todos sus aspectos, ni en todos los centros. Con más frecuencia de la que reconocemos, los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento, ni en el diseño de actividades, ni son conocedores de los problemas funcionales que el cumplimiento de las normas conlleva, ni se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolver los conflictos que la dinámica de la convivencia produce.

Se trata de una forma de ejercicio del poder que, al no ser democrático, provoca disfunciones en el reconocimiento de la identidad social de los que participan en él. Si lo que está bien y está mal, lo que se puede o no se puede hacer, no ha podido ser discutido es difícil asumirlo como propio. Cuando los escolares se sienten sujetos pasivos en asuntos que les afectan, no se identifican con el esfuerzo que hay que realizar para cumplir unas normas que ven como ajenas.

De esta manera, la elaboración de las normas y convenciones que hay que asumir, y que constituyen la base de la disciplina escolar, se convierte en un

problema que genera una conflictividad difícil de definir, pero muy bien percibida como un deterioro de la convivencia. Los docentes sienten que sin un mínimo orden y aceptación de ciertas normas no es posible trabajar, mientras los escolares, al no ser partícipes en la elaboración de las reglas y convenciones, no reconocen como propias las obligaciones y responsabilidades que les toca asumir.

Así pues, la comprensión de la naturaleza del entramado social que compone el ecosistema humano escolar, no es fácil; requiere aprender a describir y analizar las estructuras de participación y las dinámicas de poder, comunicación, sentimientos, emociones y valores que éstas despliega en el día a día de la convivencia escolar.

Comprender que no todos los problemas tienen un fondo idéntico pero que muchos de ellos se cruzan y se alimentan entre sí, nos permite adoptar una posición multicausal sin que ello signifique confusión. Comprender que la conflictividad que se deriva de la desmotivación hacia la tarea, la ausencia de normas claras y democráticamente elaboradas es ya avanzar; pero, sin duda, hay también que analizar otros fenómenos que acontecen en la convivencia escolar y que pueden ir más allá de la conflictividad inespecífica que hasta ahora hemos descrito.

La conflictividad y riesgo de violencia escolar

Dicho lo anterior, queremos centrarnos ahora en uno de los fenómenos más serios que pueden aparecer en el centro escolar cuando no se planifica y atiende la convivencia, no se abordan los conflictos de forma dialogada y democrática o se desconocen las claves ocultas que a veces encierra el microsis-

tema de relaciones interpersonales de los escolares entre sí.

A veces, por distintas razones, el sistema de relaciones de los iguales se configura con una cierta estabilidad microcultural, bajo un esquema de dominio-sumisión, que incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir.

Protegidas por el aislamiento, estas rígidas pautas de poder y control adoptan formas variadas, pero en su conjunto se caracterizan porque en ellas una persona es dominante y otra es dominada; una controla y otra es controlada; una ejerce un poder, más o menos abusivo y la otra debe someterse a unas normas que no comparte, en las que no ha participado y que claramente le perjudican

Se trata del problema del abuso o la prepotencia social; un tipo de vinculación interpersonal claramente perverso que es frecuente en instituciones cerradas que se dotan de disciplinas muy rígidas y de modelos generales de actitudes sociales basadas en el ejercicio injusto del poder. Es ésta la forma más grave de conflictividad que sin embargo, y afortunadamente, sólo afecta a un número reducido de escolares (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Esta relación asfixiante entre los iguales puede terminar conduciendo, en poco tiempo, hacia una relación de violencia y maltrato sostenido. Se trata de un tipo de red social, caracterizado en su foco central por la diada agresor-víctima, pero rodeado por un conjunto de roles complementarios que hacen de este un fenómeno complejo de naturaleza sociocultural y con efectos perversos para todos

los que en él participan. Son víctimas, agresores y espectadores más o menos activos, ya que unos animan al agresor/es, otros tratan de ayudar a la víctima, no siempre con éxito, y otros, finalmente, se inhiben en una suerte de perplejidad moral que, a la larga, causa daño al desarrollo y el aprendizaje de valores de sociabilidad y actitudes morales necesarias.

El chico/a que es prepotente con el compañero o compañera que encuentra más débil o con menos capacidad de respuesta a sus agresiones, se justifica acusando de provocación a la víctima o afirmando que se trata de una broma. Este chico o chica busca la complicidad de otros y, en ocasiones, consigue la tolerancia de los adultos mediante la minimización de la intencionalidad de herir. Pero no debemos olvidar que el que agrede impunemente a otro, el que abusa de sus iguales actuando al margen del respeto a las normas de convivencia, se socializa con una conciencia de clandestinidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal; se va convirtiendo poco a poco en un chico/a que cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas puede llegar a proporcionar un cierto prestigio social. Todo ello resulta dañino para su autoimagen y su valoración moral; así se va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad, si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial.

Algunas víctimas del maltrato de sus iguales, cuando se perciben sin recursos para salir de esa situación, terminan aprendiendo -también se aprende lo malo- que la única forma de sobrevivir es la de convertirse, a su vez, en violentos y desa-

rollar actitudes maltratadoras hacia otros. Los violentos, ante la indefensión de la víctima y la pasividad de los espectadores, refuerzan sus actitudes abusivas y transfieren estos comportamientos a otras situaciones sociales. El problema se agrava y adquiere una dinámica de incontrolabilidad y aparece la falsa creencia en la inevitabilidad de la violencia, que desde una posición teórica rigurosa debemos negar.

Por otro lado, la escasez de habilidades sociales de la víctima o la brutalidad de los agresores son responsables de que algunos escolares permanezcan en una situación social que termina siendo devastadora para ambos, pero también tremendamente negativa para los espectadores. Los espectadores valoran el problema como mucho más grave y frecuente de lo que los propios afectados consideran, lo que nos hace pensar que esta dañina relación social provoca escándalo y miedo en los chicos y chicas que están en mejor disposición psicológica para escapar de ella.

Aprender que la vida social funciona con la ley del más fuerte puede ser muy peligroso tanto para los que se colocan en el lugar del fuerte como los que no saben cómo salir del papel de débil que la estructura de la relación le asigna, especialmente, si esto ocurre cuando se está construyendo la personalidad social, que es una de las finalidades de la escolaridad obligatoria. Las investigaciones (Olweus, 1993; Smith y otros, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000) señalan que el abuso y la victimización pueden tener efectos a largo plazo. Este tipo de problemas es uno de los factores más relevantes en el deterioro de la convivencia y una de las causas de la conflictividad escolar que aquí estamos analizando.

Trabajar la convivencia para prevenir la conflictividad y la violencia

Por nuestra parte (Ortega, 1997 y Ortega y Del Rey, 2001), consideramos que la intervención debe estar ligada a la investigación y a la observación crítica del proceso. Dado que éste es un problema complejo, se impone una reflexión teórica desde la que interpretarlo, a partir de la cual señalar sus factores, sus formas y elaborar hipótesis sobre sus causas y sus consecuencias; y, en segundo lugar, se impone el establecimiento de programas educativos escolares de carácter preventivo que eviten la aparición de problemas de violencia.

A lo largo de este texto, hemos entendido que existen tres fenómenos que hay que interpretar de forma distinta aunque estén interrelacionados: las malas relaciones o problemas de convivencia; los conflictos interpersonales y la violencia escolar. Esta forma de visualizar la conflictividad escolar y el riesgo de la aparición de fenómenos de violencia nos permite una lectura que estimula la búsqueda de estrategias de intervención acorde con lo que en cada centro se considere el problema principal sabiendo que la actuación, a cualquiera de los niveles señalados, puede tener un efecto positivo y secundario en los otros; pero focalizando la atención en lo que se valore como más importante y urgente.

Desde nuestro punto de vista, el primer paso para el abordaje educativo de la conflictividad escolar debe ser la exploración, tras la que podremos aspirar a la implementación de proyectos de centro de carácter global que incluyan varias líneas de intervención y que impliquen a la mayoría de los agentes educativos y, a ser posible, a la mayoría de los escolares. Las líneas de intervención que hemos

propuesto a lo largo de este libro parten de la experiencia acumulada en el desarrollo de dos proyectos previos: el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y el más abierto y amplio, Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), que hemos desarrollado entre 1996 y 1999, el primero, y entre 1997 y 2001, el segundo.

En estos proyectos, hemos propuesto (Ortega y colb., 1998 y Ortega y Del Rey, 2001) la adopción de dos líneas de trabajo. La línea de acción preventiva, que trataría de mejorar tanto el sistema general de convivencia, estableciendo programas de gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo y educación sentimental y moral; y la línea de actuación directa, donde la intervención está sostenida en el tiempo y convenientemente evaluada con aquellos chicos y chicas que están en una situación de riesgo o que ya están implicados en situaciones de violencia como víctimas, agresores o espectadores directos. No es éste el lugar de extendernos en estos programas, baste decir no obstante que requieren un cierto grado de entrenamiento, que deben ser privilegiados en cuanto a sus recursos para que sean sostenidos en el tiempo y que no deben segregar ni señalar de forma directa a los implicados. Se trata siempre de lo que se ha llamado una aproximación sin culpa (Cowie, 1999).

El proyecto de convivencia que ahora tratamos presentar, está focalizado en el conflicto interpersonal y su disolución dialogada teniendo como foco de atención a cualquiera de los subsistemas de relaciones sociales que hemos diferenciado en el contexto educativo. En él hemos valorado el aprendizaje de la resolución de conflictos como la meta principal, en la medida en que hemos considerado el

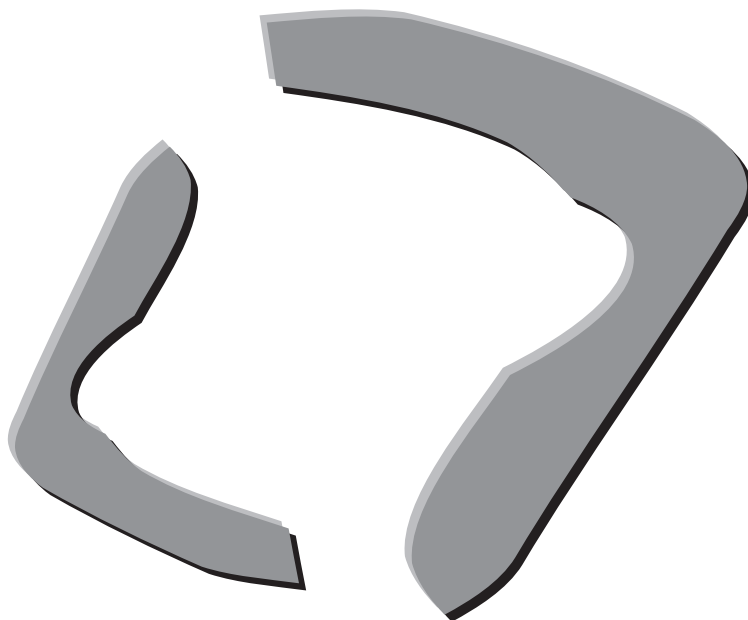
conflicto como uno de los problemas ocultos dentro de los subsistemas de relaciones en el centro. Más concretamente, estamos sugiriendo el establecimiento de un programa de mediación en conflictos, como una estrategia privilegiada para todos aquellos que sientan no poder, por sus propios medios, enfrentarse a la resolución espontánea de sus conflictos interpersonales.

Pero esta propuesta no es una línea de trabajo aislada ni una estrategia independiente de otras. Tiene en común, con los proyectos anteriores de nuestro equipo, tanto la filosofía global y ecológica, como la atención a la actividad instructiva y a las relaciones interpersonales, como la inclusión de líneas de exploración, evaluación en proceso, objetivación de datos y resultados, autoformación del profesorado, innovación educativa, etc. Consideramos, y creemos que así lo demostramos en este material, que es el profesorado quién debe decidir si implementar un proceso educativo de esta naturaleza, y que es cada centro quien debe asumir, de forma colegiada, su propio proyecto de trabajo del mismo modo que asume, en general, su propio plan educativo.

En este documento, destinado a apoyar con sugerencias y ejemplos las iniciativas de mejora de la convivencia aprendiendo a resolver los conflictos de forma dialogada, vamos a focalizar el conflicto y la estrategia de mediación, pero sin olvidar que la conflictividad tiene muchas caras, desde la muy genérica, visualizada como por ejemplo en indisciplina, falta de motivación, etc.; hasta la más concreta y oscura: la violencia interpersonal.

No abordaremos aquí, porque ya lo hemos hecho anteriormente (Ortega, 1997 y Del Rey y Ortega, 2001) la intervención en problemas de violencia, pero

debemos dejar constancia de que ello requiere tratamientos específicos. Cuando sabemos que no se trata de conflictos entre las personas que tienen entre sí relaciones de homogeneidad en cuanto a su estatus social y, por tanto, están en condiciones de abordar el conflicto mediante el diálogo, sino que se trata de personas cuyo vínculo incluye el abuso, el acoso y los malos tratos, nuestras estrategias de intervención no deberían obviar esta diferencia.



Capítulo 2

Afrontar la conflictividad proyectando la convivencia

Rosario Ortega y Rosario del Rey

Parece una opinión generalizada considerar que la conflictividad en los centros escolares proviene de la obligatoriedad de acudir al colegio o instituto, interpretándose como una suerte de rebeldía frente a una norma que se suele, de esta manera, poner en entredicho. Sin embargo, no existen datos que provengan de investigaciones fiables que nos hagan pensar que una parte de la población escolar quiere vengarse de los legisladores que les obligan a ir dos años más a un centro escolar. En nuestro país, afortunadamente, la mayoría de los jóvenes entre los 14 y los 16 años han acudido a algún tipo de centro educativo en los últimos decenios. ¿Cuál es pues el problema? La respuesta es compleja. Los problemas son múltiples y diversos pero, entre otros, hay que señalar, como origen de la impresión de conflictividad, el descuido en el que hasta ahora estaba la planificación de la educación para la convivencia.

Las investigaciones revelan que los niños y niñas en los años de la escolaridad Primaria son más proclives a verse envueltos en problemas de malas relaciones, intimidaciones y malos tratos (Ortega y Mora-Merchán, 2000); sin embargo, la creencia generalizada es que los centros de Secundaria son más problemáticos. No cabe duda de que, cuando así es interpretado por la mayoría de las personas, alguna razón habrá, pero cabe preguntarse qué se hace para evitar esta conflictividad, en sus múltiples caras.

Muchos docentes están reclamando ayuda en este sentido. En nuestro caso (Ortega, 1997; 2000; Ortega y colb., 1998; Ortega y Del Rey, 2001), hemos sugerido la realización de proyectos educativos como líneas de trabajo de intervención e investigación para la prevención de la violencia y la mejora del clima social de convivencia escolar. Se trata de huir de las

recetas y asumir que la complejidad de la vida escolar exige que el equipo docente asuma, como parte del trabajo profesional, el diseño y la realización de su propio proyecto de convivencia. Es ésta una fórmula un poco más larga y costosa que la aplicación de medidas concretas, urgentes o maravillosas. Es una fórmula que consiste en ayudar a los docentes a comprender que el trabajo sobre convivencia, aún siendo difícil, puede resultar un reto apasionante si se asume como un proceso investigador.

Asumirse como un profesional reflexivo que se enfrenta a la tarea educativa desde la indagación sobre las condiciones de su trabajo, la comprensión de las necesidades concretas de los alumnos/as, la utilización de recursos y procedimientos innovadores, y la toma de decisiones negociadas y valoradas como interesantes en el contexto del equipo docente, tiene unos beneficios que no han sido suficientemente divulgados. Efectivamente, sólo con una actitud investigadora y un espíritu crítico ante la realidad y las propias opiniones, es posible enfrentarse a los fenómenos de conflictividad actualmente presentes en las aulas y en los contextos educativos.

En este capítulo trataremos de ofrecer una orientación básica para desplegar un proyecto de trabajo en el que la educación de la convivencia ocupe un lugar central, sin que ello implique desviar la atención de lo que para la cultura escolar es básico: la construcción de conocimientos y el progreso general de los escolares. Se trata de asumir que la convivencia es el aire psicológico, social y moral que se respira y, prestarle, por tanto, la necesaria atención sin que haya que olvidarse de las tareas intelectuales y formativas que exige el curriculum. Un proyecto educativo de mejora de la convivencia podría, si se hace cuida-

dosamente, convertirse en el motor de cambio que afectará no sólo y directamente a lo que se busca, la calidad en las relaciones interpersonales, sino posiblemente a las tareas académicas y previsiblemente a la prevención de fenómenos de violencia.

¿Enseñar o educar?

A lo largo de un curso académico, equipo docente y alumnado comparten muchas horas, muchas actividades y complejos procesos destinados formalmente al progreso intelectual de los escolares y el desarrollo profesional de los profesores. La inmensa mayoría de las actividades y tareas tienen un formato y se derivan de objetivos cognitivos, sin embargo, las grandes finalidades educativas se refieren a la formación de la personalidad social y moral de los escolares. Es evidente que algo hay que volver a pensar en este sentido: si lo que buscamos es sólo el rendimiento académico y no prestamos atención al desarrollo social, no tenemos razones para quejarnos de la escasa riqueza o incluso de la pobreza del comportamiento y las actitudes de los alumnos/as. Esto se reconoce desde muchos sectores profesionales de múltiples formas. Una de ellas suele expresarse en términos de preocupación por la escasa atención a la dimensión humana, o humanística, de la educación.

Como hemos apuntado en líneas anteriores, la dimensión más humana de la educación ha estado un poco olvidada durante los últimos decenios, posiblemente porque hemos tratado de ser particularmente respetuosos con la libertad de cada cual a la hora de elegir actitudes y valores. Huyendo de ser excesivamente normativos, quizás nos descubrimos ahora huérfanos de criterios claros sobre la necesidad de regular nuestros propios sistemas de relaciones y de vida en común. La ausencia de comprensión del

papel de las normas, democráticamente elaboradas y establecidas, produce sensación de confusión, inseguridad y, a veces, miedo a no saber hasta dónde ir en el control propio y ajeno de todo aquello que, evidentemente, observamos como mejorable o malo.

Pero, poco a poco, especialmente en estos últimos años, y seguramente como consecuencia de la visibilidad de los conflictos internos y externos en el sistema educativo, parece que se va abriendo paso a una más clara conciencia de que hay que aceptar que la vida en común necesita una regulación para la que es imprescindible dedicar tiempo y espacio real, además de trabajo profesional y atención social.

Sin ser conscientes de que la escasa atención prestada al clima social, en su sentido más amplio, tiene efectos negativos tanto en el desarrollo social como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se puede avanzar en la comprensión de la naturaleza y los problemas de la convivencia. Como hemos afirmado en el capítulo anterior, es imposible enseñar a los alumnos y alumnas sin que ellos quieran y pongan interés en conseguirlo, porque aprender no es tarea fácil, sino que requiere un esfuerzo para el cual hay que disponer de un cierto nivel de entusiasmo y de buenos motivos. Pero, para que los estudiantes estén motivados e inviertan entusiasmo en la tarea, es necesario que el centro, es decir, el profesorado y el propio sistema de actividades y tareas, les haga comprender que sus necesidades son tenidas en cuenta, sus actitudes observadas y respetadas cuando no sean perniciosas, sus deseos aceptados cuando sean respetables y sus preocupaciones y problemas considerados como propios.

Alguien podría replicar estas afirmaciones argumentando que a la escuela se viene a aprender, cosa

no sólo cierta sino básica, pero no debemos olvidar que el aprendizaje y la enseñanza se producen en un escenario institucional regulado por convenciones y reglas sociales que señalan cuáles son los papeles que cada uno tiene que desarrollar. Ser profesor o profesora, como ser alumno o alumna, es algo más que ser uno mismo/a; es desempeñar un papel en el marco de una institución que tiene una función social muy clara, pero no tan fácil de abordar: el progreso y desarrollo del alumnado, siguiendo las directrices marcadas por la sociedad. Comprender y practicar diariamente las directrices marcadas desde fuera no resulta fácil a profesores/as y alumnos/as que deben enfrentar su tarea en escenarios poblados de más responsabilidades y obligaciones que de ayudas y comprensión.

De este modo, parece claro que se trata de que los profesores/as comprendan y asuman que hay que realizar un trabajo diario que se presenta como obligaciones para los alumnos y alumnas, bajo la asunción implícita de que dicha actividad y esfuerzo son buenos, o lo serán, para su futuro. Sin embargo, estos no siempre tienen claro el interés sobre lo que hay que aprender y por lo que hay que esforzarse. Debido a ello, las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado están, con frecuencia, atravesadas por un conflicto común que no es otra cosa que la comprensión del sentido y la idoneidad de las actividades escolares que, por otro lado, son el nexo que los une y lo que da razón a su relación. Además, el profesorado, con frecuencia, observa estos fenómenos bajo el prisma de sus propios objetivos y finalidades profesionales, siempre loables, pero no siempre bien expresados y bien comprendidos por el alumnado que, igualmente, tiende a interpretar los acontecimientos no tanto como partes del desarrollo

curricular, sino como eventos cotidianos en los que se siente protagonista en algún sentido.

Se podría decir que es difícil tener tantas cosas en cuenta. Ciertamente, pero dado que todas son importantes habrá primero que saber cuáles son, y luego aprender a darle la prioridad justa a cada una de ellas. Lo que no es posible es lograr, sin esfuerzo, la existencia de niveles óptimos de motivación e intereses escolares particularmente si los centros y sus estructuras sólo observan y tratan a los mismos en su dimensión cognitiva, con ser esta muy importante. Los jóvenes pre-adolescentes y adolescentes tienen necesidades afectivas, emocionales y sociales que hay que tener en cuenta; igualmente, los profesores y profesoras tienen necesidades personales y profesionales que no deben dejar de exigir y que, cuando entran en colisión con las de los estudiantes o sus familias, conviene clarificar. No se trata de sobrecargar las espaldas ni las conciencias de los profesores/as, se trata de asumir que la tarea es compleja y que en ella hay que emplear esfuerzo, pero no dejarse la piel.

La convivencia no es plana

La convivencia comunitaria no es plana, se crean conflictos que hay que ir resolviendo; es la dinámica de aparición y disolución de conflictos entre las personas, entre las personas y sus actividades y tareas, entre las metas y las condiciones y recursos para abordarlas, lo que proporciona la red social de participación en la que se inscribe la vida cotidiana de las aulas y el centro escolar. La institución escolar, como ámbito de convivencia y actividad está llena de dificultades. La propia actividad escolar, tomada en su conjunto, crea un continuo fluir de exigencias personales y grupales que devienen en conflictos a

los que hay que atender utilizando saberes y habilidades que, a veces, se muestran como ineficaces ante problemas que se presentan siempre como algo nuevo, algo distinto.

El hecho de vivir y trabajar juntos crea un mundo social cuya naturaleza sobrepasa el ámbito de decisión individual, para convertirse en un ámbito comunitario. Docentes, escolares, familias, orientadores y consejeros escolares componen unidades de convivencia con objetivos educativos; pero, aunque todo el mundo comprende esto, cuando se explica detenidamente resulta muy difícil mantener un criterio comunitario para interpretar, en el día a día, los procesos de relaciones sociales que acontecen en el ámbito de la vida escolar.

Por todo ello, la convivencia escolar se ve sometida a diversos tipos de problemas que no siempre puede resolver por sí misma ni de forma inmediata, porque aparecen como dificultades nuevas para las que ni la tradición ni la formación pedagógica parecen tener recetas. Los equipos docentes se enfrentan, a veces, a dificultades que, aunque no necesariamente se generan en la escuela, afectan al desarrollo normal de las tareas educativas. Así, la gestión de la convivencia, que no está siendo un área prioritaria del trabajo escolar ni encaja bien en el desarrollo clásico del currículum; se convierte, por la vía de los hechos, en una necesidad urgente.

Abrirse camino en el análisis de la convivencia siempre resulta difícil. Sin embargo, la urgencia de los problemas obliga a los docentes a tener que tomar decisiones muy concretas que, sin embargo, no suelen tener planificadas. Hay que establecer y saber sostener un estilo de relación democrática y justa. Hay que exhibir una actitud comprensiva y soli-

daria, pero también firme y coherente afectivamente. Hay que asumir que el comportamiento adulto es un espejo en el que se miran nuestros alumnos/as, lo que produce tensiones entre la autoimagen que todo docente debe tener de sí mismo, como profesional, y la que proyecta, sin poder controlar, ante sus alumnos y alumnas. El profesor/a no sólo es responsable de lo que enseñan, sino de procesos ligados al ejercicio del poder que ejerce ante los alumnos/as. Es en este nudo de actuaciones en el que hay que entender el papel del docente, para comprender hasta qué punto su actividad es compleja y tiene efectos en la convivencia.

Todo ello en un contexto en el que, además, el asunto principal es otro o, al menos, es visualizado como distinto: lograr que los estudiantes lleguen a dominar los contenidos curriculares. Una suerte de espada de Damocles parece cernirse sobre la actividad profesional de los docentes, en este sentido, sin un mínimo nivel de calidad en las relaciones interpersonales, la tarea principal se hace muy difícil y, sin que ésta se realice con un cierto éxito, cunde el desánimo y se empobrecen las relaciones porque se tiene la impresión de que no se hace lo que se tiene que hacer, lo que lleva al fracaso en el rendimiento académico, a la falta de motivación, la indisciplina y todo lo que parece estar debajo de la llamada conflictividad. No es de extrañar, que sea la profesión docente, uno de los colectivos más afectados por el síndrome de ansiedad profesional.

Alfabetización emocional y vida en común

Ya hemos dicho que para avanzar en este camino, debemos tener claro cuales son los componentes de la convivencia, cómo se articulan entre sí y qué resultados tienen las formas en que estos factores interac-

túan. Hábitos, actitudes, estilos afectivos y dominio y equilibrio emocional son elementos psicológicos a tener en cuenta, aunque la cultura escolar está poco habituada a contar con ellos; o bien no los considera relevantes o, cuando lo hace, no los interpreta en su justa medida. Se trata de componentes psicológicos personales, pero que ejercen una gran influencia en la composición y desarrollo de la vida de los grupos.

Tampoco se trata de que la escuela necesite un psicoanálisis, se trata de que los docentes dispongan de una cierta alfabetización afectiva, social y actitudinal. Ello permitiría hacer lecturas de las situaciones conflictivas sabiendo distinguir qué cosas puede controlar, en un momento dado, cada individuo, qué fenómenos son intragrupo y cuáles están tan connotadas emocionalmente que pueden ser estímulo para comportamientos violentos, o muy dañinos para las personas. Esa alfabetización emocional, afectiva y social no es, por otro lado, muy complicada ni requiere grandes entrenamientos; a veces, basta con tomar conciencia de que la vida afectiva y social es un fenómeno que nace y crece en el grupo y que, con frecuencia, no conocemos las claves de la formación y desarrollo de los grupos; especialmente, si estos son de pre-adolescentes y adolescentes.

No siempre el profesorado puede penetrar en los sistemas de relaciones que los escolares establecen entre sí, con frecuencia repletos de pequeños o grandes conflictos, dado el conjunto de creencias, hábitos y actitudes que se construyen y a los que el docente no accede de forma directa. Ya hemos visto hasta qué punto es éste un mundo social complejo. Siempre es difícil saber cuál es la causa de la escasa información que los docentes suelen tener sobre la vida afectiva del alumnado, sobre sus actitudes

y valores, pero un posible origen habría que buscarlo en la generalizada creencia cultural que ha ido viendo, tradicionalmente, el mundo de las emociones y los sentimientos, más como un obstáculo para el rendimiento intelectual, que como un estímulo o un impulso para el esfuerzo cognitivo.

En los últimos años, estas creencias populares están modificándose y, finalmente, parece que se empieza a asumir el importante papel de la vida afectiva no sólo en el bienestar de los individuos, sino también como condición previa y necesaria en el afrontamiento de las tareas y las actividades.

La gestión de la convivencia, cuando se acepta que debe ir más allá de organizar los agrupamientos de estudiantes, se presenta como un reto que exige dominar las claves referidas a como las emociones y los sentimientos se imbrican en las estructuras formales de la comunicación, en la formación de amistades que apoyan y facilitan o en la estructuración de desafectos y rivalidades que la entorpecen y la hacen conflictiva. Se trata de saber buscar, con fórmulas sencillas de exploración, la construcción de esquemas descriptivos sobre qué es lo relevante, en términos de la estructura social de participación de los estudiantes, y qué es lo secundario. De aprender a encontrar, en los formatos de los agrupamientos, los elementos algo más ocultos que componen la vida afectiva del grupo y, por tanto, encontrar justificación conceptual a la exhibición de valores y actitudes que aunque parezcan extraños, aparecen bajo las formas superficiales de la estructuración formal que se imponen para la realización de la actividad instructiva y docente en general.

La gestión de la convivencia requiere pensar en los formatos de actividades y tareas y no olvidar que, por

debajo de éstas, en la comunicación formal e informal, se están produciendo afectos y emociones que connotan, con diversos matices, la vida de los que trabajan juntos. Se trata de comprender que allí donde se trabaja y se permanece mucho tiempo con los demás se desarrolla en un escenario compartido, que se puebla de vínculos positivos, pero también de vínculos negativos que provocarán más de un conflicto.

Ya en colegio de Educación Primaria, y desde luego en el Instituto de Educación Secundaria, hay que atender este tipo de necesidades, aunque para ello se requiera una cierta formación técnica de sus agentes de intervención psicopedagógica. No se trata de hacer un curso sobre vida emocional, que a veces es necesario, se trata además de saber utilizar estos conocimientos para tener representaciones funcionales de su efecto en el desarrollo curricular. Igualmente se trata de descubrir la necesidad de emplear instrumentos de exploración para llegar a disponer de una imagen adecuada de lo que está pasando en la realidad de la convivencia.

En este sentido, lo difícil no es sólo llevarlo a la práctica, una vez que se ha descubierto, sino comprender que hay que contar con ello, en el día a día. Muchos docentes se sienten aliviados, cuando descubren la naturaleza compleja de los conflictos, y se sienten liberados, cuando toman conciencia de que no es su torpeza o escasa preparación profesional lo que está interrumpiendo el desarrollo de las tareas académicas, sino la propia articulación de la red social de participación de los estudiantes o la que éstos establecen con los profesores/as en las tareas y actividades que se proponen.

Enseñar convivencia no es un tema, sino una práctica, una lección viva y diaria; por ello, el único

camino es la cooperación, el diálogo y la confrontación crítica y respetuosa de ideas. Todo ello se consigue mejor cuando se trabaja en grupo y en cooperación. El trabajo en grupo cooperativo supone partir de que el pensamiento es individual, pero se construye en el diálogo; que la responsabilidad es individual, pero sólo se ejercita en cooperación; que el esfuerzo es individual, pero el éxito compartido. La cooperación es, por definición, moralmente buena y la competición, ocasionalmente exitosa, pero no necesariamente provechosa. No se trata de disolver al individuo en un ente desconocido llamado grupo, se trata de tomar conciencia de que la pertenencia al grupo nos aporta la verdadera dimensión social y el único referente real sobre nuestro comportamiento intelectual, afectivo y moral.

Trabajar en grupo cooperativo, sin que ello signifique perder el propio estilo y la individualidad que acompaña a la participación personal en una tarea común, es la única vía de aprender a fondo los beneficios de la convivencia pacífica y democrática. Todo ello requiere el desarrollo de un proceso en el que, paso a paso, vayamos avanzando en la calidad de las relaciones interpersonales en nuestro centro. En nuestra opinión, nada de esto se improvisa ni puede reducirse a una receta de comida rápida, pero es posible hacerlo siempre que lo planifiquemos cuidadosamente. Es por ello, que nuestra propuesta ha sido la invitación al equipo docente, como gerente de la comunidad educativa, a que diseñe y desarrolle un proyecto de convivencia.

¿Cómo diseñar un proyecto de educación para la convivencia?

A partir de aquí, trataremos de presentar algunos recursos y estrategias organizativas para diseñar,

desarrollar y evaluar un proyecto de mejora de la convivencia con el objetivo de aprender a resolver pacífica, dialogada y democráticamente los conflictos y prevenir los fenómenos de violencia. Aunque ahora lo presentamos de manera muy sintética iremos remitiendo a otros apartados de este libro en los que encontraremos ejemplificaciones y recursos para cada uno de los grandes pasos o fases en los que proponemos actuar.

Primera fase: análisis del contexto y evaluación previa de necesidades

Antes de plantear cualquier tipo de intervención educativa, es necesario conocer la realidad global en la que vamos a intervenir. En el caso de un centro educativo, y pensando en la intervención en convivencia, es necesario conocer las características sociales, culturales y psicológicas en las que nos moveremos. Se trata de explorar, para disponer de información objetiva, las condiciones económicas y culturales de la población en la que trabajamos; aunque no se trata de hacer una investigación exhaustiva de todos los factores, pero sí de conseguir una imagen aproximada, con datos que la apoyen, de las condiciones de vida y el desarrollo social de los escolares. Pero, además de esta imagen sociológica, es necesario profundizar en lo que llamaremos la “lectura psicológica”, es decir, el análisis de cómo las condiciones de vida han influido en nuestros escolares y sus familias, para que se pueda establecer un cierto cuadro general de las características de las relaciones interpersonales que allí acontecen.

Finalmente, habrá que explorar con algún detalle el formato que adquieren las relaciones centro educativo-familias y sociedad. Cómo son los encuentros entre ambas instituciones, cuándo y cómo se comu-

nican, qué creencias y expectativas tienen los unos de los otros, nos informará de las posibilidades que tendremos para que los cambios proyectados sean o no efectivos. Sin la familia, entendida ésta de forma concreta —la familia de los chicos/as con los que trabajamos— y de forma general —la familia como la otra gran institución educativa— la potencialidad de cambio de la escuela es mucho menor.

Una exploración sobre el contexto puede hacerse de distintas formas, pero, en todo caso, conviene saber cuál es el camino elegido. Desde la entrevista espontánea con un número significativo de personas, hasta el trabajo con cuestionarios u otros instrumentos exploratorios son procedimientos útiles. En todo caso, conviene saber que la información hay que seleccionarla y ordenarla, es decir, saber cuál es la que necesitamos y para qué hay que registrarla, es decir, encontrarla y disponer de ella en un formato de fácil acceso para cuando sea necesaria; y hay que elaborarla, para que los datos arrojen conocimiento en la dirección requerida. Cuando se hace una exploración de cualquier fenómeno, pero mucho más si se refiere al escurridizo asunto de la dinámica de relaciones interpersonales, es imprescindible esta última fase de ordenamiento de la información. Sin ella, corremos el riesgo de mal interpretar informaciones parciales y aumentar la confusión.

Del mismo modo, antes de comenzar a desarrollar un programa de intervención debemos conocer la historia del centro; aunque creamos que hoy empieza todo, deberemos saber que ya había empezado algo un tiempo antes. Las instituciones parecen disponer de una cultura histórica que, con frecuencia, es visualizada por sus actuales moradores, o bien, como un pasado del cual sentirse orgulloso, añorar y tratar de

emular, o como un problema que se arrastra tanto tiempo que se presenta como imposible de solucionar. Conocer, anotar y valorar en su medida el pasado de la institución, las creencias que sobre ella se tienen y el peso de los valores añadidos, nos permitirá ir comprendiendo el ecosistema social en el que estamos. Saber si se han intentado antes intervenciones en la misma línea y cómo han funcionado, si el centro tiene una tradición innovadora o conservadora, también serán aspectos importantes, no por el dato en sí mismo, sino porque nos permitirá saber de dónde podríamos partir.

Finalmente, recordar que dado que el objetivo es trabajar con alumnos y alumnas que pueden estar inmersos en problemas serios de relaciones interpersonales y que podrían estar psicológicamente afectados, es muy necesario saber hasta qué punto la institución dispone de recursos humanos suficientes como para abordar trabajos que van a exigir una cierta estabilidad del sistema. Es mejor hacer un pequeño estudio de la realidad de nuestro centro en relación con la vida social y conocer con un poco de detalle, cuáles son los puntos fuertes y cuáles no lo son tanto, para poder contar con ellos a la hora de diseñar nuestras intervenciones.

Explorando la conflictividad escolar

Una vez explorado el sistema, es necesario explorar la naturaleza de la conflictividad a la que parece que nos enfrentamos. Hemos escrito (Ortega, 1998) que no es bueno confundir entre sí los distintos problemas de relaciones interpersonales que pueden acontecer en el centro educativo. Saber que estamos ante una situación de falta de interés y motivación para el estudio y que ello tiene grandes influencias en el clima social del centro, es distinto a saber que existe

una falta de atención real y gestión de la organización social que cursa con problemas de disciplina.

Todo ello es, a su vez, distinto de reconocer que se trata de la emergencia de serios problemas de violencia interpersonal, o de problemas de disruptividad y agresión frontal a la cultura escolar por parte de un grupo localizado —interno o externo— de personas, sean éstas estudiantes o no.

Igualmente, puede resultar clarificador saber que lo más relevante no es ni el déficit organizativo, ni los problemas de violencia, sino la ausencia de vías razonablemente bien diseñadas para que las personas, alumnado y profesorado, resuelvan, de forma pacífica dialogada y democrática, sus conflictos. En definitiva, hay que estudiar las tendencias de la conflictividad y buscar un cierto cuadro de lo que es más importante en el momento en que se aborda el tema, lo que es complementario y lo que, aunque sea muy grave, no podremos, por nuestros propios medios, abordar de inmediato. Estamos proponiendo realizar un estudio diagnóstico previo sobre lo que, en una primera impresión, habríamos denominado conflictividad o problemas de convivencia.

Hemos propuesto en otro lugar (Ortega, 2000) procedimientos investigadores para realizar estudios generales sobre el estado de la convivencia. En el presente material, presentamos un conjunto de instrumentos sencillos y de fácil interpretación, que podrían ser utilizados, fundamentalmente, para establecer hasta qué punto la conflictividad que observamos en nuestro centro incluye, de una forma predominante, redes de participación deterioradas por los problemas de desmotivación, indisciplina o falta de organización de las normas, o si, por el contrario, se trata más bien de culturas escolares que no

asumen la naturaleza de los conflictos y que no han aprendido a resolverlos de forma satisfactoria, o si, desgraciadamente, la convivencia se ha deteriorado tanto que la emergencia de fenómenos de violencia es ya un hecho (ver capítulo, 6).

Segunda fase: comprender la situación y priorizar la intervención

Una vez que hemos recogido, codificado y analizado convenientemente la información y la hemos transformado en conocimiento claro, sencillo y discutible, hay que plantearse qué hacer con ella, para conseguir destacar, entre todos los procesos, los que se presenten como más globales, por un lado, y como más urgentes por otro. Para los más globales, deberíamos tener medidas generales de carácter preventivo y para los más urgentes, medidas muy específicas que eliminen pronto el problema. Un ejemplo de medidas globales es la decisión de establecer una política general (whole policy) nueva para actuar en todos los frentes. Un ejemplo de medidas concretas, cuando se ha detectado que existe un déficit de procedimientos dialogados de resolución de conflictos, es el establecimiento de un programa de mediación, como veremos más adelante (ver capítulo 5).

La información que salió de los miembros de la comunidad educativa debe volver a ellos, ahora enriquecida por el análisis y la elaboración que el equipo del proyecto ha realizado. Hay que plantearse cómo transmitir la información para que llegue a todos y sirva para que todos tengan un mejor nivel de conciencia sobre la vida social del centro. Pequeños y claros informes acompañados de gráficas de aquellos datos más relevantes (ver capítulo 6), pueden servir para preparar reuniones de trabajo, activida-

des de aula, charlas y conferencias que provoquen un estado de opinión interesante y estimulante sobre la actividad que el proyecto está realizando.

Esta fase de trabajo social y comunicativo con la información obtenida debe planificarse muy bien, utilizando todo el tiempo necesario para que todos los miembros de la comunidad se perciban a sí mismos convenientemente informados respecto de algo que ha salido de ellos/as. El efecto que sobre las personas tiene la toma de conciencia sobre lo que uno mismo piensa, siente y opina, es tan positivo como la intervención misma. Más aún en una materia donde lo que hay que estudiar y conocer no es algo ajeno, sino algo que forma parte de la vida de cada uno/a.

Respecto del propio equipo docente, lo dicho anteriormente aumenta aún más su virtualidad positiva. Es por ello que propondremos (ver capítulo 3) un proceso paralelo de formación permanente. Hacer un proyecto de convivencia requiere incluir una actitud de cambio, también, por parte del profesorado; una actitud de cambio que para los profesionales de la docencia sólo puede realizarse con su colaboración sincera. Una colaboración que hay que ir retroalimentando, con el análisis de lo que se detecta como progreso y lo que se detecta como inútil o difícil. Es para ello para lo que resulta muy interesante una línea de formación permanente del tipo seminario de profundización, que hemos expuesto más adelante (ver capítulo 3).

Los datos obtenidos deben convertirse, con la participación de todos, en un discurso no derrotista, sino estimulante; no olvidemos que en todo momento nuestra capacidad de reflexión se tiñe de las emociones que nos provoca lo que descubrimos. Sabemos hasta que punto influyen en las actitudes y comportamientos lo que termina convirtiéndose en una suerte

de “estado de opinión”; hay que reconocer pues, cuales son las tendencias del nuevo estado de opinión y saber cómo esto retroalimenta, estimula o detiene el proceso. Necesitaremos un discurso que recoja la opinión de los distintos grupos y que se dirija a la realización de un trabajo nuevo: la intervención.

Un recurso interesante es hacer una lista de los puntos fuertes y débiles de nuestra convivencia para poder decidir los focos sobre los que vamos a intervenir. Es muy importante tener presente que la intervención de este tipo es muy costosa y los resultados se ven a medio y largo plazo. Los puntos fuertes nos servirán para cuando diseñemos las líneas de intervención.

La intervención debe asumir que no se puede abordar todo al mismo tiempo y que hay que priorizar. Priorizar, es saber qué cosas deben ocupar el primer, segundo y tercer lugar de la actuación; una elección que debe hacerse con criterios claros, es decir, con los criterios que el equipo de trabajo haya decidido que son más relevantes en el momento actual.

Priorizar significa saber que no podremos hacer todo lo que consideramos que es necesario, sino que se irán estableciendo las acciones en relación a un orden lógico basado, no tanto en lo más grave, a lo que hay que atender de forma urgente, concreta y corta en el tiempo; sino basado en lo que conviene más a medio plazo y en aquello que valoremos que tendrá efectos directos positivos y efectos indirectos igualmente interesantes para cambios futuros.

Es importante también pensar en actuaciones a distinto nivel, en distintos escenarios y con distintos objetivos, siempre sobre un esquema de jerarquización de las necesidades que se han visualizado y consensuado por todos como las más convenientes. Por

ejemplo, aunque descubramos que la prioridad es la mejora general de la convivencia y se establezca una nueva política de gestión, si al tiempo hemos descubierto que hay un déficit en la forma en que se resuelven los conflictos, instaurar un programa paralelo, al que se dedicarán unos recursos concretos, es algo que puede hacerse de forma compatible. Pero si además se descubre que un grupo pequeño de chicos y chicas está particularmente afectado por problemas de violencia, y aún sabiendo que es urgente actuar, esta actuación debe ser considerada puntual y no debe acumular todos nuestros recursos y nuestra energía, aunque, igualmente se abra un programa de trabajo con víctimas y agresores (Ortega, 2000)

No cabe duda de que no se puede hacer todo al mismo tiempo, algunas de las iniciativas se podrán quedar en la reserva e ir preparando el momento de ponerlas en activo, mientras otras serán visualizadas como urgentes, o percibidas como susceptibles de ser abordadas de inmediato.

Tercera fase: planificación y diseño de las acciones a desarrollar

Desde este momento, la actuación de cada centro dependerá de los resultados del estudio de necesidades que previamente hemos realizado y de las líneas de actuación prioritarias que se hayan decidido. En todo caso, si no ha sido posible la realización del estudio exploratorio, también serán de gran ayuda y apoyo los materiales que proponemos en este libro, ya que son recursos para trabajar, tanto con los alumnos/as como con los docentes, con el objetivo de mejorar la convivencia del centro y del aula.

Para el desarrollo de esta fase debemos tener presente que la calidad de la convivencia está en la relación

personal día a día, con las actividades, con los encuentros y reuniones, con las conversaciones, con los espacios y con los tiempos conjuntos, lo que exige tiempo, preparación y un cierto espíritu crítico y constructivo (ver capítulo 3). Por lo tanto, no sólo valdrá con actividades concretas sino que también puede que nos demande un cambio en nuestro quehacer diario con los alumnos/as. Del mismo modo, debemos ser conscientes de que no existen recetas para ello, aunque sí caminos e iniciativas posibles (ver capítulo 4).

En nuestro trabajo (Ortega y Del Rey, 2001) hemos propuesto tres líneas programáticas para la prevención y un conjunto de estrategias concretas para la intervención directa. Pensando en la prevención, hemos propuesto tres programas a los que denominamos, por el foco de trabajo docente a desarrollar: el programa de gestión democrática de la convivencia, para afrontar la vida en común; el programa de trabajo en grupo cooperativo, para los procesos instructivos; y el programa de educación en sentimientos, emociones y valores, para la formación social y moral de los escolares.

Hemos insistido en que no es necesario desarrollar las tres líneas programáticas de forma conjunta y, no dejamos de insistir, en que no se trata de aplicar mecanismos y artilugios pedagógicos diseñados desde fuera. Se trata de que cada equipo docente piense en modificar aspectos de la convivencia, piense en cuáles son sus propias finalidades y desarrolle sus propias acciones, sin olvidar que la vida en común requiere trabajo, tiempo, espacio e implicación personal.

No dejaremos de insistir en que el profesorado también tiene que ser consciente de que, sin implicar la función de enseñanza y aprendizaje en la escuela,

no es posible cambiar nada porque ésta es la función principal de profesorado y alumnado. Y, finalmente, en pensar que no se puede hablar de valores sin implicar la vida sentimental y emotiva, además de la cognitiva. El sentido de la moral y la justicia se adquiere y consolida en un mundo en el que las personas son tratadas afectivamente de forma positiva, son respetadas en sus derechos y consideradas en sus emociones y sentimientos.

Como ya hemos mencionado, nuestra propuesta es abierta, ecológica y global, y huye de las recetas y la *aplicacionitis* que, con frecuencia, invade el mercado de la educación. No hay nada que aplicar, hay que construir los instrumentos propios para las necesidades propias, dejándose ayudar, pero añadiendo creatividad al proyecto de centro. Ello no significa que no sea interesante recibir ayuda desde fuera. Desde nuestra experiencia proponemos que se consideren como mínimo los siguientes aspectos según la línea de intervención que vayamos a desarrollar.

Sugerencias para desarrollar una línea de Gestión Democrática

Para desplegar un proyecto de gestión democrática de la convivencia, no habría que olvidar, al menos, lo siguiente:

- Se tratará de establecer canales de información para que tanto los agentes educativos como el alumnado accedan a los aspectos relacionados con la vida interna y externa del centro, desde la toma de decisiones hasta los contenidos.
- Potenciar la participación de todos en las actividades, haciendo que cada uno se sienta protagonista, responsable de algún aspecto a cambiar.

- Basar la toma de decisiones en el consenso, en el diálogo, pero también en la responsabilidad del cumplimiento de los acuerdos.
- Establecer mecanismos concretos de revisión de los procesos de relaciones establecidos para la mejora de la convivencia.
- Vincular las normas, claras y consensuadas, al respeto de derechos básicos, que no deben presentarse de forma abstracta y sofisticada, sino como hábitos y actitudes sensatos y positivos.
- Buscar la coherencia entre las actividades instructivas y los objetivos a conseguir, tratando que el alumnado vea con claridad las consecuencias de lo que tiene que hacer y las desventajas de la falta de implicación.

Sugerencias para diseñar una línea de Trabajo en Grupo Cooperativo

Para desplegar un proyecto de trabajo académico que termine fortaleciendo la solidaridad y los lazos sociales que previenen la aparición de conflictos, debemos partir de que no hay forma de aprender a ser solidario, respetuoso con el otro y pacífico, si la actividad básica, que es el aprendizaje, se presenta de forma competitiva e insolidaria. Por lo que proponemos **trabajar de manera cooperativa** lo que implica considerar:

- La cooperación como un instrumento de trabajo en el aula que permite que los alumnos/as sean conscientes de que los resultados conseguidos grupalmente son mucho más ricos que los que se pueden obtener mediante el trabajo individual.
- El diálogo como medio para confrontar ideas, defender nuestro punto de vista, argumentarlo,

y justificando racionalmente. Se trata de que los alumnos/as perciban que hay muchas formas de ver las cosas, pero unas son mejores que otras.

- La valoración del alumno/a por sí mismo/a. La autoestima y la motivación personal son imprescindibles para percibir que sus aportaciones son importantes para el grupo, y que cada uno tiene algo que ofrecer para el enriquecimiento de todos.
- La reflexión y el pensamiento crítico, ofreciendo tiempo y respeto a las ideas de los alumnos/as, para que aprendan a pensar por sí mismos. Sin racionalidad no hay forma de comprender y participar en la democracia.
- La necesidad de estimular de forma directa y sencilla la mejora de las relaciones interpersonales entre los compañeros/as. Se trata de favorecer el conocimiento y el afecto mutuo; pero esto sólo es posible cuando el alumnado puede observar que también lo hay entre el profesorado y entre ellos y sus familias.

Sugerencias para diseñar una línea de Educación de Sentimiento, Actitudes y Valores

Por último, debemos ser conscientes de que no hay manera de llegar a tener un criterio y un comportamiento moral cívico y honesto si no se aprende a respetar y ser respetado; y esto sólo es posible si se va desarrollando una adecuada educación específica en el ámbito de la vida emocional, las actitudes y los sentimientos, por lo que:

- Se tratará de conseguir que el alumnado perciba que la educación no es sólo la mera instrucción, sino que comprenda el desarrollo socio-moral

de los alumnos/as, actividad en la que el papel de los docentes adquiere gran relevancia como modelos a seguir.

- Que los alumnos/as aprendan a expresar sus emociones, a tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes de respeto hacia las emociones de los otros.
- Desarrollar la empatía, o capacidad de ponerse cognitiva y sentimentalmente en el lugar del otro y percibir sus sentimientos.
- Hay que saber el alcance que puede llegar a tener la vida afectiva y social del alumnado. Conocer las consecuencias emocionales que puede tener la forma de relacionarse con sus compañeros/as.
- Potenciar la asertividad de los tímidos e inseguros, y reducir la bravocunería de los chulitos y abusones. Se trata de expresar claramente que la insolencia y el despotismo no son buenos ni moral ni socialmente.
- La vida emocional de los jóvenes adolescentes está entre sus iguales, un mundo complejo que debemos proteger de agresividad injustificada, violencia y abuso de poder.

Cuarta fase: el desarrollo de las actividades y la secuenciación de las mismas

Una vez que se ha elegido una línea de actuación, hay que diseñar actividades concretas que se realizarán a lo largo del tiempo en que se trabaje en el programa. El diseño de actividades y su secuenciación en el tiempo son unidades de trabajo que hay que realizar previamente a la implantación de los progra-

mas, si bien, pueden modificarse sobre la marcha si el devenir de la actividad lo aconseja. Por nuestra parte, proponemos, a modo de ejemplo (ver capítulo 4), un conjunto de actividades de diverso tipo que podrían servir de modelo, pero no intentamos con ello suplantar lo que nos parece básico: las actividades concretas deben ser diseñadas por las personas que van a participar en ellas, para que estén bien contextualizadas, y respondan a los intereses concretos de los que se ven implicados en ellas.

Una vez que hay un número mínimo, pero suficiente, de actividades diseñadas y están claros los criterios de secuenciación, hay que poner en marcha el programa, pero antes se debe decidir si la persona que va a desarrollar las actividades va a ser un profesor cualquiera del grupo, el tutor/a, el orientador/a o una persona ajena a los alumnos/as, aunque puede que la decisión sea diferente en unos casos que en otros. Del mismo modo, debemos tener preparados los materiales que vayan a ser necesarios porque, en caso contrario, puede que perdamos un tiempo antes de comenzar la actividad y lo echemos de menos cuando la debamos terminar.

Cada docente que realice las actividades con los alumnos/as debe anotar los incidentes y las estrategias que ha puesto en marcha para solventarlo. De esta manera, nos ayudaremos unos a los otros anticipándonos a posibles contratiempos y adaptando las propuestas una vez que se han puesto en práctica con alguno de los grupos de alumnos/as. Es recomendable, si es posible y si los docentes se prestan, simular el desarrollo de la actividad con el grupo de profesores ya que, de este modo, pueden quedar patentes los puntos flojos de la actividad y se podrán rectificar. Estos pueden ser la mala adecuación al

tiempo programado, falta de conexión entre una tarea y otra, o posibles respuestas o preguntas de los alumnos/as complejas de abordar.

Es recomendable hacer una parada a mitad de camino, a mitad del proceso de intervención, donde realizar una reflexión sobre lo que estamos haciendo, sobre si seguimos trabajando en los objetivos que nos habíamos propuesto o si, en cambio, las circunstancias han provocado cambiarlos. Hemos llamado a este momento "exploración en proceso". En ocasiones, la multitud de cambios que la realidad nos demanda puede provocar que nos encontremos desorientados, un momento de reflexión y de orden de ideas es una carga de energía positiva que puede ayudar mucho en momentos de pérdida. Este proceso de revisión se puede ir haciendo, poco a poco; sin embargo, no viene nada mal dedicar una sesión del grupo coordinador del programa solamente a la revisión y adaptación de las actuaciones. En el capítulo 6 se encontrarán instrumentos que ayudan a realizar estos análisis.

Quinta fase: evaluar como un proceso de reflexión crítica que estimule el progreso

Una intervención sin evaluación puede quedar en el olvido o puede ocasionar más problemas que beneficios. Lo que se hace de forma consciente y planificada debe ser evaluado de manera crítica y con proyección de futuro.

La intervención debe someterse a procesos de control. Pero éste no debe ser un control frío y distante, sino cálido y próximo a las metas y procesos que se han activado. Por otro lado, la evaluación intermedia y final debe, como la exploración inicial, contar con procesos de objetivación, para lo cual es necesario

diseñar instrumentos objetivos de evaluación. Estamos entendiendo por instrumentos los objetivos, actividades y tareas que produzcan una información que sirva para contrastar las creencias y las percepciones subjetivas que el desarrollo del programa proporciona a los protagonistas del mismo. Queremos decir que, aún sabiendo que las opiniones de los que participan sobre la marcha son muy importantes y proporcionan una información muy relevante, hay que establecer procedimientos de objetivar estas opiniones, para obtener una versión algo más fría (por ejemplo numérica) de los hechos y para poder concluir nuestro proceso de innovación educativa. Recordemos que al trabajar a través de una investigación acción debemos evaluar al principio del proceso, intervenir y, a continuación, valorar los posibles cambios que esta intervención haya podido provocar.

El uso de un cuestionario final, que contenga campos de información idénticos o muy semejantes a los que se han establecido para la evaluación inicial, es una estrategia de control que, sin ser infalible, es muy interesante. Contrastar qué pensaban los escolares, los docentes o las familias antes del desarrollo del programa y qué piensan después, es una manera de valorar, con un grado razonable de objetividad, si ha cambiado algo, o cuáles son las posibles tendencias del cambio.

Pero también son interesantes las medidas indirectas, como observar efectos sobre el clima registrando medidas sobre nuevos funcionamientos de la comunicación, la toma de decisiones, la organización de los espacios y tiempos de debate. Evidentemente, también son importantes los registros relativos a los procesos directos que hemos tratado de modificar: la cooperación, cuando hemos desarrollado una

secuencia de actividades de grupo cooperativo; la expresión de sentimientos y actitudes, cuando el programa que se siguió se centró en ello, etc.

Evaluar permitirá al equipo docente conocer los objetivos que se han cumplido y los que no, y posiblemente algunas de las causas o el origen de fenómenos que se han intervenido porque fueron considerados prioritarios, aunque en el momento inicial no sabíamos porqué ni dónde se generaban. Y es que la evaluación, entendida como un proceso íntimamente vinculado a la intervención, tiene el beneficio de convertirse en un retroalimentador de información que va rellenando huecos de conocimiento que no se dominan, necesariamente, desde al comienzo.

Evidentemente, la evaluación nos deberá dar a conocer el impacto que han provocado en el centro las intervenciones realizadas, en términos de qué salió bien y qué salió mal; qué hay que mantener y qué hay que cambiar, etc. La evaluación en proceso tiene la virtualidad de que, realizada al mismo tiempo que los programas, sirve para enriquecerlos, pero también para elevar el entusiasmo de quienes están innovando, porque se puede observar, junto con lo que no funciona, lo que sí funciona, y todavía se está a tiempo de mejorar. Para esto, no hace falta disponer de sistemas sofisticados, los simples y funcionales son muy adecuados. Por ejemplo, es muy recomendable la utilización de un cuaderno de campo, con un apartado especial en el que anotar cada vez que se acaba una sesión de trabajo del equipo o una actividad específica del programa; cómo ha ido todo, cuáles fueron las dificultades y cuáles los acontecimientos nuevos; y los efectos sobre la tarea prevista, las inquietudes y las ilusiones nuevas.

Como comentábamos anteriormente, para la evaluación se pueden utilizar diferentes estrategias desde las más cualitativas como entrevistas con profesores/as, alumnos/as y familias, hasta las más cuantitativas que son los cuestionarios. Pero, teniendo en cuenta la más que probable falta de tiempo, una propuesta interesante es la de celebrar distintos tipos de reuniones transversales: los responsables de un programa concreto pueden entrevistarse con personas que no tienen responsabilidad en ese, pero que están recibiendo sus efectos; se pueden hacer entrevistas a un conjunto pequeño de personas, bien seleccionadas, aunque no se hagan entrevistas con todos, si se eligen adecuadamente los criterios de selección.

Pensando ya en instrumentos más formales, los cuestionarios son particularmente útiles siempre que se confeccionen con criterios claros sobre qué queremos saber, porqué y para qué utilizaremos dicha información. Por ejemplo, si estamos pensando en la evaluación en proceso, son imprescindibles preguntas como las siguientes: ¿Qué ha cambiado en las relaciones del centro?, ¿nos llevamos ahora mejor?, ¿para qué han servido las cosas que hemos hecho?, ¿hay cosas que no han servido para nada?, ¿qué podríamos mejorar?, ¿qué actividades hubieras incluido en el programa?, etc.

Es evidente que debemos, también, pensar en preguntas que nos permitan saber si ha habido cambios reales, en aquello que quisimos modificar. Así, un cuestionario en proceso, que sea semejante al cuestionario inicial y referido a uno de los problemas que estamos interviniendo se hace necesario. En el capítulo 6 se han establecido ejemplos de todos estos detalles.

Fase Final: *elaboración de un informe y publicación de la experiencia*

Algunas formalidades, aparentemente, resultan poco útiles, pero cuando se llevan a la práctica como una necesidad verdaderamente sentida por las personas que están en una tarea conjunta, y se hacen eliminando la burocracia y focalizando el interés concreto de lo que se hace, resultan muy útiles. Es lo que creemos de la elaboración, por escrito, de un informe sobre el proyecto y las líneas del programa realizadas.

En nuestra opinión, es importante poner por escrito el proceso desarrollado y los resultados de la evaluación, al igual que todas las incidencias que hayan ido surgiendo y las propuestas de mejora para próximas intervenciones. De este modo, se facilitará una posible futura intervención y se podrá utilizar en ella el análisis de todos los factores, incluido el valor de las actitudes personales y otros que no son fáciles de expresar pero que se traducen en la forma que, finalmente, adquiere, lo que los protagonistas creen

que ha sido lo más importante y lo secundario. El efecto del informe escrito y publicado tiende, como afirmaba Bruner (1997), a elevar la autoestima de quienes ven reconocido, públicamente, un trabajo en el que invirtieron sus esfuerzos.

Si se logra finalmente la meta de publicar el trabajo realizado y recibir la opinión de personas y colectivos ajenos pero interesados y bien intencionados, se habrá cubierto un cierto ciclo que incluye la necesidad de que el trabajo docente innovador reciba la retroalimentación que toda función pública tiene.

Así, escribir un pequeño artículo y enviarlo a una revista o publicación educativa, puede ser un final provisional muy acertado al trabajo de equipo que los docentes han realizado. No se trata de publicar por publicar, se trata de hacer visible el trabajo realizado, estar atentos a las opiniones de otros y seguir progresando con la incorporación de la crítica sana y estimulante.



Capítulo 3

Convivencia y formación del profesorado: el diálogo como instrumento

Rosario Ortega y Rosario del Rey

Trabajar bajo la presión de la insolencia, la desobediencia y la falta de respeto, cuando no de la agresividad injustificada, no sólo no es razonable sino que resulta dañino para la autoestima profesional del docente. Los profesores/as tienen que aprender a proteger, con conocimiento y habilidades profesionales, su identidad personal del conjunto de avatares, a veces impredecibles, a los que se ven expuestos.

Los docentes deben aprender a poner distancia profesional entre su propia personalidad y las tareas, a veces duras, del ejercicio de su actividad. Sólo aceptablemente seguros de que dominan las situaciones, a veces muy complejas, a las que tienen que hacer frente, pueden asumir tareas para las que no fueron preparados, en la mayoría de los casos, durante su formación universitaria. Así, la actualización de conocimientos se convierte no ya en un elemento que enriquece su actividad —que también— sino en una suerte de garantía de que están preparados para retos nuevos.

En nuestro país, son los Centros de Profesores —CEP—, (en otros lugares llamados Centros de Profesores y Recursos) los que se encargan de la necesaria formación en servicio. Los CEP organizan sobre todo cursos cortos y seminarios de formación prolongados en el tiempo. Pero para lo que aquí estamos tratando, la convivencia y los posibles conflictos que la aquejan, se requiere un sistema de formación que pueda ser activado desde el propio centro. Un sistema abierto que permita tener siempre disponibles recursos y ayuda para abordar los problemas, con frecuencia poco predecibles, que pueden irse presentando en el devenir de la vida cotidiana en el centro.

Sin embargo, el proceso de diseño y coordinación de la formación profesionalizadora de los profesores

no es nada fácil. El grupo de profesores es un colectivo que sabe mucho sobre la práctica educativa y que cuando demanda herramientas para solucionar dificultades es porque no encuentra cerca otros recursos. Una dificultad es que no se visualiza la ayuda externa que se ofrece como un complemento eficaz para la práctica diaria.

Por otro lado, en la formación permanente, como en todo proceso de aprendizaje, hay que tener presente el punto de motivación del que se parte. No será igual partir de necesidades básicas de sensibilización y aproximación al tema de la convivencia, que partir de un nivel alto de motivación por resolver problemas ya detectados que exigen actitudes y comportamientos mucho más comprometidos con la práctica. Por ello, consideraremos que tanto el *curso corto de iniciación o de profundización*, como el *seminario prolongado en el tiempo*, son dos formatos adecuados; si bien, cada uno de ellos lo es más para un momento concreto del trabajo de mejora de la convivencia.

Por nuestra parte, respecto de la convivencia escolar, vamos a proponer sugerencias tanto para la sensibilización, para lo cual nos basaremos en el modelo *curso corto*, como para implementar un programa de formación ligado al establecimiento de un proyecto de centro, en cuyo caso sugeriremos el modelo *seminario permanente* prolongado a lo largo del tiempo y realizado de forma paralela al desarrollo del *proyecto de convivencia*.

El curso corto: una estrategia de sensibilización, iniciación y profundización

Los cursos de formación son aconsejables cuando se requiere que los docentes se aproximen a un

conocimiento nuevo, o se desean actualizar conocimientos previos. El profesorado, en el ejercicio de su práctica profesional cotidiana, tiende a usar esquemas cognitivos, creencias y actitudes que conviene ir enriqueciendo. En este sentido, los cursos diseñados para adquirir información o mejorar conocimientos, que sólo posteriormente pueden convertirse en conocimiento profesional, son idóneos.

El curso de formación, cuya extensión puede fluctuar entre las diez y las treinta horas, tiene ciertas potencialidades formativas, sobre todo si los ponentes elegidos y las dinámicas y estrategias planteadas resultan atractivas, bien estructuradas y su desarrollo grato a la sensibilidad de los profesores/as. Pero presenta limitaciones si se pretende que sus efectos sean duraderos. Un trabajo concentrado en el tiempo, en la información y en la posibilidad de hacer algún tipo de práctica, ejerce el impacto de lo novedoso, pero no es muy probable que se produzca un cambio ni en el pensamiento profesional ni siquiera en las grandes líneas de creencias educativas del profesorado.

Si lo que se persigue es sensibilizar, informar, delimitar ciertos esquemas conceptuales, llamar la atención sobre las propias creencias, etc. el curso corto, puede ser efectivo, pero hay que tener en cuenta también sus propias limitaciones. No es razonable esperar, de un curso, un cambio de actitudes y comportamientos sostenible, ya que para ello se requiere la vinculación de los aprendizajes que se hayan activado en el curso con las prácticas docentes, cosa difícil de lograr en el periodo de tiempo que dura. En cambio, si el propósito es el de sensibilizar para la innovación, despertar iniciativas o, simplemente, informar sobre asuntos de interés relacionados con el ámbito teórico-práctico que se quiera abordar, el

curso corto es un modelo adecuado. Así pues, para un curso corto de sensibilización o iniciación podríamos señalar los siguientes

Objetivos posibles de un curso de sensibilización e iniciación:

- Adquisición de nueva información sobre conocimientos profesionales
- Clarificación en conceptos relevantes, que pueden haber quedado anticuados
- Información sobre procedimientos y estrategias de intervención
- Transmisión de modelos de proyectos, programas y técnicas concretas
- Establecimiento de marcos conceptuales novedosos
- Entrenamiento en procedimientos y estrategias especializadas
- Cualquier otro en que se considere que la ayuda puntual de un experto sirve para estimular el cambio

Pensando concretamente sobre la convivencia escolar, y sobre los objetivos generales antes descritos, un curso de sensibilización podría referirse a los siguientes temas, que podrían convertirse en núcleos centrales sobre los cuales programar el curso. Los llamaremos contenidos.

Sugerencias de contenidos para un curso sobre convivencia:

- Esquemas conceptuales claros y operativos sobre qué es la convivencia

- Factores, causas y consecuencias de la conflictividad escolar
- Qué es la violencia, cuándo surge y cómo se genera
- Ecosistemas humanos, actividad educativa y clima de centro
- Estructura social de participación: redes y subsistemas de relaciones
- Qué es y cómo entrenarse en alfabetización emocional
- Vínculos afectivos, hábitos, actitudes y valores
- Proyectos y programas de intervención en conflictos
- Estrategias y programas de prevención de la violencia
- Estrategias de incremento de habilidades sociales
- Estrategias para el desarrollo de la empatía
- Estrategias de aprendizaje de la asertividad
- Estrategias de mediación en conflictos
- Estrategias de desestructuración de redes
- Y todos aquellos que, siendo un conocimiento específico, puedan ponerse al servicio de la optimización del clima social del centro

Sugerencias para el diseño de un curso de convivencia

Nadie renuncia a la seguridad que le proporciona lo conocido si no es porque lo nuevo aparece como más idóneo y ofrece la impresión de que permite explorar nuevos caminos o si se presentan aspectos en los

que no se había profundizado hasta el momento. El experto/a que dirige el curso debería poder presentar lo novedoso de la información o el conocimiento estimulando a que sea contemplado como una nueva forma de ver las cosas.

Un curso de sensibilización e iniciación no puede partir de cero respecto del conocimiento anterior de los docentes, pero necesariamente debe ofrecer información más elaborada, más clara, más compleja o, simplemente, una forma novedosa de enfrentarse a problemas viejos. Para ello, creemos que son sugerencias útiles:

- Unir teoría y práctica, intentando que el ponente sepa como ejemplificar lo que describe
- Ordenar la información en esquemas, cuadros o representaciones gráficas
- Estructurar el tiempo de intervención, para que los asistentes puedan participar
- Proponer ejercicios y actividades relacionadas con la teoría
- Aportar ejemplos que sean reconocidos por los asistentes, o hacer que éstos los creen
- Diseñar bien la secuencia de comunicación, en distintos momentos de diálogo:
 - Escuchar al ponente
 - Preguntar dudas
 - Debate general, con opiniones, replicas y contrarréplicas
 - Síntesis de lo dicho
 - Conversación en pequeño grupo

○ Resúmenes individuales

○ Otras aportaciones

Pero en un asunto como el que aquí estamos tratando, en el cual no sólo importa el conocimiento sino que también es necesaria la toma de conciencia sobre la importancia social y moral de los problemas de la convivencia, se hace necesario también programar, en un curso de sensibilización, la transmisión de actitudes y provocar la reflexión emocional. Así pues, se trata, también de lograr objetivos actitudinales tales como:

- Aprender a valorar, sentimentalmente, las emociones
- Comprender los matices personales de las relaciones interpersonales
- Comprender lo que son conflictos no resueltos y su efecto
- Distinguir la agresividad en general de la agresividad injustificada
- Desplegar sensibilidad moral ante los malos tratos y sus efectos
- Aprender los rasgos del acoso, el abuso y la prepotencia
- Iniciarse en la necesidad de la alfabetización emocional

Pero, además, conviene no olvidar que se deben incluir también objetivos de información y conocimiento nuevo, tales como:

- Aprender a considerar y valorar la convivencia como una materia principal dentro de nuestro nivel educativo.

- Reconocer a la comunidad educativa como agente global protagonista de la convivencia en el centro escolar.
- Reconocer los distintos subsistemas de la convivencia: la ecología humana del centro
- Analizar el papel de las actitudes del profesorado en lo que se refiere a la convivencia escolar.
- Conocer y debatir sobre estrategias de intervención de mejora de la convivencia.
- Conocer y estudiar estrategias concretas de mediación en conflictos

Estos objetivos, deben dar lugar a contenidos que se puedan presentar en formato de preguntas que los docentes deben ir aprendiendo a resolver, con la ayuda del experto que asume la responsabilidad de “dar el curso”. Así pues, se podría pensar en contenidos como los siguientes:

- ¿Qué es la convivencia escolar?, ¿cómo la estamos abordando?
- ¿Cómo disponer de esquemas claros sobre la estructura social de participación?
- ¿Qué instrumentos podemos emplear para describir el sistema global de convivencia?
- ¿Qué dificultades se presentan en el análisis de la dinámica escolar?
- ¿Cómo hacer un proyecto para la mejora de la convivencia?
- ¿Cómo trabajar la convivencia en el aula?
- ¿Cómo construir normas de forma democrática?

- ¿Qué es un programa de mediación en conflictos?: aspectos generales
- Estrategias para poner en marcha un proyecto de mediación en conflictos
- El papel del mediador, el papel del supervisor y la elección de mediadores

Procedimientos posibles:

- Exposiciones teóricas
- Coloquios y debates sobre las mismas
- Técnicas de intervención con grupos
- Elaboración de casos prácticos.
- Estudio de experiencias previas
- Ejercicios de asertividad
- Ejercicios de empatía
- Ejercicios de alfabetización emocional
- Simulaciones y juegos de roles
- Etc.

Aunque no nos detendremos en el diseño completo de un curso, presentamos una actividad posible a realizar en el marco del curso corto de iniciación, cuando se tiene claro que además de objetivos de contenido cognitivo deseamos cubrir objetivos de sensibilización emocional ante la convivencia escolar.

Actividad 1: Sentir es un paso más que conocer

Justificación:

El grado de sensibilización de las personas ante una problemática social depende, en gran medida, de lo

cercanas emocionalmente que nos sintamos a ella. Por ello, es preciso reflexionar sobre acontecimientos que suceden en los centros educativos pero analizándolos desde el punto de vista más emocional y sentimental posible, de modo que podamos acercarnos al punto de vista en el que los protagonistas de la situación lo están viviendo, lugar desde el cual nos será más fácil ayudar a terminar con dicha situación.

Objetivos de la actividad:

- Traducir en sentimientos y emociones lo que son hechos: comenzar la alfabetización emocional.
- Realizar una lectura sentimental de los comportamientos y actitudes de las personas: los vínculos.
- Aprender a elegir, explicitar y trabajar un caso concreto y a leer sus enseñanzas.
- Aprender a transferir conocimiento a otras situaciones y casos.
- Comprender la complejidad psicológica de las actitudes.
- Distinguir elementos cognitivos, afectivos y comportamentales en las actitudes.
- Distinguir el núcleo crítico de un conflicto.
- Aprender a diferenciar conflicto, desmotivación e indisciplina.
- Distinguir entre conflicto y violencia interpersonal.
- Concretar posibles vías generales de intervención ante alguno de dichos problemas.

Recursos y materiales:

La lectura y el comentario sobre casos concretos, cuando se utiliza como instrumento para profundizar

en la vida emocional de las personas, descubre que somos más ricos en nuestro análisis de lo que habitualmente expresamos; pero hay que practicarlo para comprenderlo.

- Del libro *Educación para la Convivencia* para prevenir la violencia (Ortega, 2000), hemos extraído el caso de Sonia, pero igualmente puede ser creado uno nuevo o sacarlo de la literatura; en todo caso conviene presentarlo de forma que estimule la atención de los asistentes para que se motiven a realizar adecuadamente la tarea.

Texto del caso Sonia

“Cuando volví del servicio no me lo podía creer, mi cartera estaba abierta pero no había nada dentro; sólo el cuaderno de Lengua que lo habían arrugueado y le habían medio arrancado las pocas hojas que le quedaban. Los libros estaban tirados por el suelo. El estuche, sin lápices, estaba en la papelería; algunos cuadernos, pisoteados y sucios, los encontré debajo de las sillas. El envoltorio de mi bocadillo, hecho una bola, voló por los aires mientras Javier se reía mirándome y mirando a los otros, haciéndose el disimulado mientras se tragaba el último bocado de mi desayuno. Lo sabía, habían sido ellos otra vez, parecía que estuvieran dispuestos a hacerme la vida imposible. Ya no sabía qué hacer, no se me ocurría nada, no sabía a quién decírselo, sólo tenía ganas de llorar y de irme de allí, de no volver nunca más al colegio”. Sonia (12 años)

Comentario del ponente, en relación a la teoría previamente presentada para que los asistentes comprendan el sentido de la tarea:

“Javier y su pandilla se creen muy graciosos, pero Sonia se siente muy mal; está verdaderamente angustiada porque no sabe cómo parar esta situación, ya que todos parecen creer lo que dicen Javier y su amigos. Cuando ella se queja, ellos le dicen que ha sido una broma, pero para ella no lo es. ¿Es esto un caso de abuso o un conflicto interpersonal?”

Instrucciones y sugerencias útiles:

- Una persona lee el texto detenidamente, incluso se repite para que todos los asistentes lo comprendan bien.
- Se comenta brevemente, procurando que no se entre demasiado en causas y detalles que nos alejen de la tarea.
- De forma individual, cada asistente debe hacer una lista de las emociones que le parece que podrían estar sintiendo cada uno de los protagonistas: Sonia, Javier, y algunos amigos/as a los que se puede empezar a poner nombre.
- Después de elaborar la lista, reunidos ahora en grupo, se tratará de completar el mapa de sentimientos de cada personaje (serán bienvenidos modelos originales de representación).
- Los mapas emocionales de los personajes deben ser comparados entre sí buscando las claves sentimentales para resolver la pregunta principal, que según el texto ¿El caso de Sonia y Javier, es un conflicto o un fenómeno de abuso?

- Debate sobre la pregunta principal, con argumentos a favor y en contra, sobre la misma: ¿un conflicto?; ¿por qué?; ¿un caso de abuso?; ¿por qué?

• *Recursos complementarios:*

Lista de sentimientos extraída y adaptada de Ortega (2000).

- Asustado, temeroso.
- Feliz, radiante.
- Indiferente, aburrido.
- Resentido, molesto.
- Humillado, ofendido.
- Furioso, enloquecido.
- Envidioso, celoso.
- Frustrado.
- Disgustado, crítico.
- Desplazado.
- Nervioso, intranquilo.
- Preocupado.
- Molesto.
- Enfadado, irritado.
- Interesado, excitado.
- Sorprendido, atónito.
- Triste, desanimado.
- Angustiado.
- Confundido.

– Orgullosa.

– Diferente.

• *Listado de preguntas pertinentes, para contribuir al diálogo:*

- ¿De qué se trata?
- ¿Se trata de un conflicto?
- ¿Cuándo empezó?
- ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las motivaciones de los protagonistas?
- ¿Y sus puntos de vista?
- ¿Cuál es el núcleo del problema?
- ¿Qué sistema de comunicación está empleando cada cuál?
- ¿Dónde falla la comunicación?
- ¿Qué pasará si todo sigue igual?
- ¿Cómo podría producirse un cambio espontáneo?
- ¿Podemos esperar que se produzca el cambio sin intervención?
- ¿Quién debería intervenir?
- ¿Cómo debería hacerlo?
- ¿Qué expectativas caben?
- ¿Hay que interrumpir algo?
- ¿Es justo dejar las cosas como están?
- ¿Se debe hacer algo indirecto?

- ¿Cabe un proceso de mediación?
- ¿Cómo preparar a los protagonistas para la mediación?
- ¿Quién lo debe decidir?
- ¿En qué fases conviene trabajar?
- Etc...

Temporalización:

El curso corto no suele durar más de 30 horas por lo que conviene estructurar su temporalización en orden a los objetivos en unidades que incluyan varias actividades relevantes, y éstas en tareas concretas al servicio de objetivos más precisos. En este sentido, proponemos a continuación otras tareas complementarias que pueden elegirse alternativamente para completar la actividad.

Tareas complementarias:

Si se desea profundizar en esta línea a lo largo del curso, se pueden programar otras tareas, tales como:

- Tarea 2: Creación de un texto alternativo, en el que los roles sean otros, el escenario o la trama diferentes; tratar de responder a la misma pregunta, o a otra: ¿Es un conflicto? ¿Hay un problema de falta de interés académico? ¿No están claras las normas? Etc.
- Tarea 3: De forma individual, para luego compartir con los compañeros/as hacer un mapa de emociones compartidas y otro de emociones divergentes de los personajes de una historia semejante: Ejemplo: ¿Qué emociones comparten Javier y sus amigos?, ¿Cuáles Javier y Sonia?, ¿Cuáles Sonia y sus amigos/as?, etc.

- Tarea 4: ¿Qué sienten y piensan los padres de los protagonistas? Seguir jugando a los mapas emocionales, pero ahora agrandando el círculo de la red social.
- Tarea 5: ¿Qué saben, piensan y sienten los profesores de los personajes en conflicto o en situación de acoso?: Emociones y sentimientos compartidos y divergentes ¿Qué papel ocupa el conocimiento profesional en la interpretación de los hechos?
- Tarea 6: ¿Qué sabemos y pensamos de la red de iguales que rodea a Sonia y a Javier? ¿Cómo es el círculo de amigos/as de cada uno? ¿Podemos esperar ayuda? ¿Qué pasaría si establecemos un sistema de mediación?
- Tarea 7. Perfiles de personalidad fría y cálida. Dando un paso más allá, hacer perfiles prototipos de personajes inventados según creamos que son fríos o cálidos en la expresión de sus emociones. (Vale inspirarse en personajes populares no presentes).
- Tarea 8. ¿Sesgamos las opiniones y las creencias influidos por las emociones y los sentimientos? Buscar ejemplos de egocentrismo intelectual que provoca conflictos interpersonales. Elegido el ejemplo, crear la "historia del conflicto X".
- Tarea 9. Bueno y malo. Crear un dilema moral basado en puntos de vista distintos sobre lo que es bueno y malo. Elaborado el dilema, justificar bondad y maldad con argumentos racionales y con argumentos sentimentales. Reflexionar acerca de nuestra consideración del otro en nuestros argumentos ante un conflicto.

- Tarea 10. Dos sentimientos extremos: la felicidad y el dolor. Tratar de describir con detalles qué es la felicidad y qué es el dolor (no sólo el físico). Interpretar la diversidad de descripciones en términos intelectuales y afectivos.

Evaluación de la actividad:

Esta actividad demanda implicarse personalmente más de lo que suele ser común en los trabajos de formación de profesores, por lo que, además de buscar la consecución de los objetivos, debemos valorar la implicación de los participantes. Hablar de sentimientos es tarea difícil por lo que no se debe ser muy exigente. También debemos pensar en la actitud de los docentes para plantear posibles intervenciones.

Sugerencias para la dinamización de actividades y tareas en cursos de iniciación:

No es fácil programar y desarrollar cursos en los que la teoría y la práctica vayan de la mano, sin embargo, en formación permanente, y a los efectos de estimular iniciativas y cambios, es necesario.

En la actividad que aquí hemos ejemplificado el experto debe ser también un dinamizador de las actividades prácticas, debe promover y lograr que los participantes dialoguen y participen honestamente en el debate y realizando los ejercicios personales que se les sugieren.

Igualmente debe evitar eludir la aparición de sentimientos de culpabilidad, rencor o violencia, que no es lógico que afloren, pero que podrían surgir. La identificación empática con los personajes de una historia debe ir todo lo lejos que sea posible, siempre bajo la protección del conductor de la actividad, que

no debe permitir la aparición de tensiones entre las personas, debido a sus opiniones o sentimientos.

Comentarios generales:

- Lo que hemos querido ejemplificar es la potencialidad formativa de un curso de iniciación al tema de la convivencia escolar. Nos hemos detenido en una actividad, de las muchas que pueden desarrollarse, pero hemos propuesto tareas alternativas que pueden desplegarse dentro de los objetivos de la actividad sugerida.

- Hemos elegido una actividad que permite lograr objetivos teóricos y prácticos, y hemos ejemplificado, básicamente, cómo llevar a cabo los prácticos, ya que los teóricos depende sobre todo de la habilidad del ponente para expresar claramente y de forma atractiva las ideas que quiere transmitir.

- En el caso de nuestro ejemplo estas ideas deberían referirse, como se expresa en los contenidos seleccionados, a conceptos básicos, como qué es conflictividad, qué es un conflicto y qué es violencia interpersonal.

- Trabajar por actividades y tareas es interesante porque permite unir de forma coherente la teoría y la práctica.

El seminario permanente ligado al desarrollo del Proyecto de Convivencia: una estrategia de formación en centros

Existe una creencia, por nosotras compartida, de que la verdadera innovación educativa sólo se hace efectiva cuando se realiza un trabajo continuado de un equipo docente, enfocando su actividad innovadora hacia el cambio profesional, trabajando en cola-

boración con quienes son sus compañeros/as de profesión y comparten con él/ella responsabilidades concretas.

Con esto queremos afirmar que es el trabajo innovador prolongado y la reflexión que sobre él se realiza, lo que produce los máximos beneficios tanto para la experiencia de cambio como para la formación en servicio de los docentes. Si a ello se le acompaña, en fase avanzada, la elaboración de proyectos de investigación ligados a la práctica, habríamos concluido un ciclo formativo de la máxima potencialidad.

Como hemos mencionado anteriormente, asistir a cursos sólo resulta relevante cuando se pone en práctica lo que se ha aprendido, pero esta puesta en acción es muy difícil si no se cuenta con la colaboración efectiva de un grupo de compañeros/as en los que apoyarse para cambiar las prácticas y rutinas cotidianas. El trabajo que aquí estamos tratando de ejemplificar, el seminario permanente ligado al establecimiento de un proyecto educativo para la mejora de la convivencia, se considera la vía regia para la formación.

El seminario permanente ligado al proyecto de convivencia puede ser realizado de forma autónoma por los docentes implicados en el mismo, pero no viene nada mal la colaboración de un agente externo. En este sentido, hay que destacar que la labor del agente externo con un grupo de docentes que ya tienen un nivel de motivación y de formación suficiente como para decidir comenzar a trabajar en la mejora de la convivencia mediante la implementación de programas concretos, no debe intentar tanto la transmisión de información nueva, como ayudar al equipo a movilizar sus propios recursos, a secuenciar las fases, a elaborar actividades interesantes, etc.

Cuando el equipo docente, constituido ya como grupo de trabajo y decidido a realizar un proyecto concreto, estima conveniente realizar de forma paralela su propia formación es apropiado ofrecerle ayuda para que realice un *“seminario permanente sobre convivencia escolar”*.

El seminario es un espacio simbólico, es decir, la planificación y el desarrollo de una secuencia de reuniones periódicas en las que los asistentes van estableciendo las actividades y tareas que consideran oportunas. La idea principal es que las reuniones periódicas se prolongan durante todo el tiempo que dura el desarrollo del proyecto de convivencia. Otra idea básica es que el seminario sirve para que se despliegue la reflexión conjunta, crítica y sostenida sobre el progreso en la implementación del proyecto.

Volvemos a utilizar los conceptos de actividad y tarea, porque nos parece que son buenas herramientas cuando se quiere articular teoría y práctica. Cada equipo docente puede diseñar las actividades que considere oportunas y secuenciarlas en las tareas que le parezcan adecuadas. Los docentes no son aplicadores de instrucciones externas, sino creadores de su propio conocimiento profesional.

La actividad es un constructo que estamos utilizando en su sentido vigotskiano, es decir, para nosotras actividad significa hacer cosas que tienen significado para los objetivos teóricos y prácticos que nos proponemos. Una actividad se despliega en una secuencia de tareas. Una actividad incluye, o puede incluir varias tareas; para lograr desarrollar de forma adecuada la actividad que deseamos, nos obligamos a ciertas tareas. Una tarea es una acción interna en un proceso de actividad. Una tarea es, así mismo, una unidad de aprendizaje. Tiene la tarea una connotación

de obligatoriedad, de ejercicio, de entrenamiento y de proceso corto, claro y fácil de ejecutar.

El proyecto SAVE (Ortega, 1997) estableció seminarios permanentes de los docentes de cada centro, que se celebraban con una periodicidad semanal o bisemanal, por un lado; y los seminarios de coordinadores de proyecto, que se celebraban con una periodicidad mensual, ordinariamente en los locales de los Centros de Profesores, o en la Universidad; y a los que acudía, al menos, un representante (el coordinador/a) de cada uno de los equipos de centro. Los resultados de este modelo han sido positivos (Ortega y Del Rey, 2001); es por ello que nos inclinamos por aconsejar que esta estrategia se considere apropiada.

A continuación, se presentan sugerencias de actividades que se podrían realizar dentro del seminario permanente de centro. En este caso, las actividades que proponemos a modo de ejemplo mantienen una secuencia temporal paralela al desarrollo del proyecto de convivencia que suponemos se está desplegando en el centro.

Es evidente que además de las actividades que aquí ejemplificamos, a lo largo del seminario se pueden realizar otras, y que cada una de las actividades incluye tareas diversas. No especificamos aquí las tareas, porque entendemos el seminario muy basado en la autonomía de los docentes; cada centro va eligiendo su forma particular de trabajar. Por nuestra parte proponemos, a modo de ejemplo, un conjunto de actividades que siguen una cierta secuencia temporal dentro del *seminario de formación permanente*

Actividad 1: Buscando una imagen clara de nuestro sistema de convivencia

Justificación de la actividad:

La inquietud por intervenir ante la sensación de una posible existencia de dificultades en la convivencia de un centro, debe partir por el conocimiento de la situación de partida. Conocer provocará la sensibilización de quienes aún no están interesados por el tema, el entusiasmo de aquellos que puedan estar desmotivados y la clarificación de quienes estén interviniendo, encontrándose, en ocasiones, en situaciones de incomprensión ante algunos efectos que estas actuaciones puedan estar provocando.

Objetivos de la actividad:

- Establecer un esquema básico conceptual y operativo sobre cómo es la convivencia en el centro.
- Reflexionar sobre el conocimiento real que tenemos de los fenómenos sociales que acontecen en el centro.
- Reflexionar sobre la idoneidad de realizar una exploración para indagar la visión que tienen profesorado, alumnado y familias sobre la salud de la convivencia del centro.
- Disponer de datos sobre cómo son cada uno de los subsistemas de relaciones interpersonales en el centro.
- Detectar los problemas más importantes de convivencia que hay en el centro: formato más frecuente de los conflictos, nivel de desmotivación o indisciplina escolar; fenómenos de malos tratos o abuso entre escolares, etc.

- Detectar los aspectos positivos de la convivencia y valorarlos como pilares en los que apoyar la intervención.

Condiciones y recomendaciones

- Es una condición necesaria asumir que la formación permanente en el centro debe ser un espacio de reflexión, análisis y toma de decisiones, por parte de todos los docentes.
- Es necesario que el equipo directivo del centro no sólo esté informado sino que acepte y asuma el trabajo formativo de los docentes, como parte de la actividad general de los mismos. No se trata sólo de conseguir el visto bueno, sino el apoyo.
- Los profesores deben tener, con cierta antelación, un orden del día donde consten el tema y los puntos a tratar. En las actividades de esta fase, también es necesario disponer de los instrumentos con los que se harán las exploraciones (ver capítulo 6).
- Las reuniones con las familias, si se van a tener en esta fase, deben programarse en horarios en los que padres y madres puedan acudir al centro.
- Responsabilidades específicas para cada tarea deben ser asumidas por personas concretas del seminario, que deben ser las que asuman la exposición de la información adquirida en cada una de las tareas exploratorias. Por ejemplo, el responsable de cuestionarios de alumnos/as, debe ser quien presente la información y mantenga el debate sobre resultados.

Recursos y materiales

- Textos y documentación sobre otras experiencias de este tipo
- Cuestionarios y otros instrumentos exploratorios
- Sugerencias para la aplicación de cuestionarios
- Protocolos para realizar entrevistas
- Direcciones web en las que encontrar sugerencias e instrumentos
- Para todo ello ver capítulo 6 de instrumentos

Sugerencias:

- Aunque hemos afirmado que un orden del día de cada sesión es necesario, ello no debería hacer burocrática y rígida la discusión.
- Un responsable de tarea es muy importante; él/ella debe llevar la coordinación del debate, cuando se discuta sobre ese asunto.
- Cada sesión debe introducirse con una revisión de lo hecho anteriormente.
- Los datos e informes deben presentarse por escrito, de forma esquemática, pero con información idéntica para todos los miembros.
- Nadie debería monopolizar la palabra.
- Conclusiones y revisión de tareas para la próxima reunión son necesarias.
- Los conflictos verbales deben solventarse sobre la marcha, o asumir que hay puntos de vista distintos, sin que ello sea un problema infranqueable.

- Una priorización de necesidades inmediatas y secundaria es importante
- No conviene tomar muchas decisiones en cada reunión, sino pocas y bien planeadas en el tiempo.
- Un coordinador/a del seminario es importante, si se hace de forma rotatoria, debería mantenerse una tarea que homogeneizara la actividad, por ejemplo la de llevar un diario de sesiones.
- Las decisiones relativas a calendario y agenda deben ser precisas, sin pecar de rígidas o burocráticas. Si algo no sale a tiempo, hay que replantear la agenda.
- Las decisiones que se refieran a trabajar directamente con los estudiantes, por ejemplo pasar cuestionarios, deben programarse con todo detalle, para no interrumpir las actividades instructivas.
- Las reuniones con las familias, deben cuidarse con rigor, preparando con anticipación los contenidos y previendo los detalles.
- La información que se les va a dar a las familias o los estudiantes debe ser idéntica, para lo cual hay que discutirla y prepararla, y a ser posible ponerla por escrito.

Sugerencias para la autoevaluación:

Todas las actividades del seminario deberían estar sometidas a ciertos flujos evaluadores; pero sería interminable hacer evaluaciones formales de cada uno de los pasos a seguir.

Es sin embargo recomendable, señalar puntos de autoevaluación referidos, al menos, a los siguientes aspectos de esta fase de la actividad del seminario:

- ¿Se han administrado los cuestionarios?
- ¿Cómo ha sido la respuesta de las familias?
- ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos/as?
- ¿Cómo se ha hecho el análisis?
- ¿Se han empleado los instrumentos oportunos?
- ¿Hay que repetir medidas de las que desconfiamos?
- ¿Son relevantes estos datos para nuestros propósitos?
- ¿Cómo ha ido el proceso de cada tarea?

Otras sugerencias:

Para llevar a cabo el análisis de los resultados se pueden utilizar varias estrategias. Por ejemplo, convocar una reunión donde, entre todos los docentes, se vayan sistematizando los datos; o que cada tutor/a analice los de su grupo; o bien crear un grupo o comisión que se encargue de ello donde los profesores/as de matemáticas, tecnología, etc... pueden ser de gran ayuda.

Otra alternativa puede ser utilizarlo en clase con los alumnos/as para aprender a realizar estadísticas, o para aprender a realizar porcentajes, o medias, según sea el nivel académico con el que estéis trabajando. Lo importante es que, al final, poseamos un informe donde quede reflejada una fotografía de la convivencia del centro, sus dificultades y las vías para mejorarla según la opinión de los alumnos/as, de los docentes y, si es posible, de las familias.

Durante todo el proceso es conveniente medir las energías que se dedican a cada tarea y no sería conveniente que se perdiera todo el entusiasmo y tiempo con la elaboración del informe ya que posteriormente quizá se necesite la dedicación en otros aspectos de la intervención.

El incluir a los alumnos/as en este proceso puede ser de gran utilidad sobre todo para aumentar su motivación al estar realizando una tarea donde está clara la utilidad y donde pueden ser protagonistas al igual que los docentes.

Actividad 2: Analizando datos de un cuestionario

Justificación:

Los resultados de un estudio sobre la realidad de nuestro centro son información muy relevantes, pero pueden quedar en el olvido si no trabajamos en torno a ella. Por eso, proponemos como actividad del seminario, profundizar haciendo una “lectura” reflexiva sobre los datos obtenidos, procurando involucrar en ella al resto del profesorado, a alumnos/as y, en si fuera posible, a las familias. Se tratará de lograr que la información se transforme en conocimiento y éste en conciencia y voluntad para cambiar.

Objetivos de la actividad:

- Conocer con algún detalle aspectos concretos de la convivencia en el centro
- Reflexionar sobre las causas y consecuencias de los hechos que ocurren
- Implicar a la mayor parte posible de la comunidad educativa

- Motivar para la participación en la intervención de mejora de la convivencia
- Reconocer como propios los éxitos de todo lo que esté funcionando bien

Condiciones y recomendaciones para esta actividad:

- Estudiar los datos en el interior de todos los subsistemas: alumnado, profesorado, etc.
- Hacer sesiones intergrupos que rompan las rutinas de agrupamiento. Por ejemplo profesores con alumnos/as a los que no dan clase, etc.
- Intercambiar la información: que los alumnos/as conozcan los datos de los docentes, y de las familias, y viceversa.
- Hacer presentaciones formales de los resultados y conclusiones después del estudio de los datos y de los debates en grupo.
- Buscar, en estos debates, el establecimiento de inferencias prácticas, que sirvan como modelo para tomar decisiones posteriormente.
- Tratar de localizar, en la presentación de inferencias prácticas, personas dispuestas a trabajar por el cambio.

Recursos y materiales:

- Disponer de una buena clasificación sobre los puntos clave de la información que ofrece el instrumento. Por ejemplo, pensando en el cuestionario general sobre convivencia, habría que ordenar la información en torno a:
- Autopercepción de relaciones interpersonales (preguntas 1-4)

- Percepción sobre estilos docentes de normas (pregunta 5)
- Percepción sobre relaciones familia-escuela (preguntas 6-7)
- Indicadores de clima interpersonal (ítems de la pregunta 8)
- Sentimientos de estar afectados por el clima social del centro (pregunta 9)
- Propuestas de actividades e iniciativas e implicación en ellas (preguntas 10-12)

Temporalización:

Esta actividad se prolonga en el tiempo en una secuencia de varias tareas, que deben ser planificadas en el seminario. La actividad exploratoria con cuestionarios puede llegar a durar entre uno y tres meses.

Sugerencias de evaluación:

Un proceso exploratorio inserto en la dinámica de la vida cotidiana de las aulas y el centro, que hay que organizar en el marco de un seminario permanente requiere ser evaluado en sí mismo, porque habría que cuidar, por un lado, que no se interrumpa la actividad escolar y, por otro, que la propia actividad exploratoria redunde en beneficios para la convivencia. Así habría que evaluar:

- La implicación de los participantes: profesorado, alumnado y familias
- La actuación de crítica constructiva
- Los efectos en actitudes y comportamientos que han producido las nuevas informaciones

- La aparición de personas dispuestas a implicarse en procesos de intervención
- La aparición de nuevos líderes sociales y de tarea

Actividad 3. Jerarquizar la información y priorizar las líneas de intervención

Justificación

Cuando el equipo docente ha concluido la fase de exploración previa, y lo ha hecho tratando de involucrar a todos los subgrupos de la comunidad escolar, debe abrir un periodo de reflexión que permita, al final del mismo, disponer de ideas claras sobre cuáles son las prioridades para el resto del curso académico.

Es esta una actividad que también puede subdividirse en tareas, en algunas de las cuales deberían colaborar los alumnos/as y las familias, pero nosotros nos centraremos, aquí, y a modo de ejemplo, en la que el propio equipo docente debe realizar en el seminario permanente.

Objetivos

- Establecer un esquema teórico de los puntos fuertes y los puntos débiles de la convivencia escolar. Por ejemplo, si en general los estudiantes se sienten bien percibidos por los docentes, éste debe ser un punto fuerte. El reconocimiento mutuo es una de las claves de la fortaleza del vínculo profesor/alumnos. Lo contrario debe ser anotado como un punto débil, que puede convertirse en una dificultad añadida al desarrollo del programa de intervención.
- Ordenar jerárquicamente los puntos débiles, o los aspectos valorados como negativos, y

calificarlos de urgentes, menos urgentes y a largo plazo.

- Clarificar los recursos tanto humanos como procedimentales y valorar su capacidad de ser puestos en práctica.
- Valorar las posibilidades de incluir alumnos/as en distintas unidades de la dinámica que se podría diseñar, sin olvidar anotar y planificar el posible entrenamiento que éstos necesiten.
- Valorar críticamente los propios recursos humanos y no descartar la posibilidad de la propia formación específica, por ejemplo en programas que se han considerado como idóneos pero que no se dominan completamente.
- Tomar decisiones de forma paulatina y reflexiva, sin necesidad de controlar todo el proceso, pero sabiendo cuáles son las vías programáticas. Un programa debe disponer de resortes para la rectificación, si la experiencia demuestra que es necesario hacer algún giro imprevisto.

Contenidos

De una forma u otra, tomándose todo el tiempo que haga falta, esta actividad debe focalizarse en llegar a poner sobre la mesa de trabajo los siguientes elementos:

- Disponer de un Plan de Acción: es decir, marcar las líneas de actuación generales, pero también las actuaciones concretas.
- Establecer un adecuado reparto de responsabilidades, sin que ello signifique hacer compartimentos estancos que dejen a cada uno en la soledad del trabajo asignado. El seminario está,

en parte, para evitar el aislamiento en el que se ven obligados a trabajar los docentes.

- Establecer criterios compatibles entre las distintas líneas programáticas y las actividades concretas que se supone que éstas deben desplegar. Por ejemplo, si se ha decidido hacer un programa de apoyo a la autoestima de ciertos escolares, esto no es compatible con un estilo de enseñanza autoritario.
- Establecer circuitos y sistemas de control sobre la compatibilidad de los nuevos programas con los viejos usos y costumbres. Por ejemplo, si hemos decidido establecer un programa de gestión democrática de la convivencia, no se puede mantener el estilo autoritario de tomar decisiones.
- Designar, de forma democrática, a los gestores del proyecto, de tal manera que la función de coordinación quede clara. Se presentarán muchos problemas y es necesario que haya un referente al cual se pueda acudir. Dicha coordinación puede ser rotativa, pero sin que se pierda en el camino la función de articulación que debe tener la función coordinadora.
- El reconocimiento institucional es imprescindible; el equipo directivo, el consejo escolar y el claustro de profesores deben ser informados y el proyecto debe ser asumido como parte de las prioridades del proyecto docente.

Actividad 4: Diseñar un banco de actividades

Una vez que se han tomado las decisiones más importantes, porque se han establecido las prioridades de actuación, es el momento de diseñar los

programas de actuación. Por ejemplo, en el proyecto SAVE (Ortega, 1997) planificamos tres líneas de programa: la gestión de la convivencia; la educación sentimental; y la enseñanza cooperativa. Cuando se ha decidido la línea o líneas de trabajo, se desarrollan, a lo largo de las sesiones del seminario permanente, un banco de actividades, a ser posible convenientemente formalizadas o, al menos, escritas en forma esquemática. Un banco de actividades que sirva de guía para la actuación.

Es decir, cada programa debe ser visualizado en términos de cosas que se pueden hacer para desplegar el programa. Las intenciones son fundamentales, pero no bastan. No basta con haber tomado la decisión de cambiar la forma en que se toman las decisiones en clase, hay que planificar, a ser posible por escrito, ejercicios, tareas y actividades para poner en práctica lo decidido.

El banco de actividades, al que se le puede dar formato de base de datos, fichas, o cualquier otro sistema de notación, puede resultar importante, porque permite ir viendo como se pone en práctica y qué errores se comenten, respecto del ideal planificado.

Condiciones y recursos:

Antes de que cada docente o pequeño grupo de docentes comience a diseñar actividades para cada uno de los programas elegidos, conviene no olvidar que hay que partir de los siguientes condiciones:

- Aunar criterios, sobre la relación entre objetivos, contenidos y procedimientos.
- Aclarar conceptos y actitudes, sobre el valor de cada programa y sus finalidades generales y particulares.

- Adecuar instrumentos y ponerlos al servicio de cada programa.
- Diseñar secuencias y agenda de trabajo, para que las actividades se sometan a ordenes generales de desarrollo del curriculum.
- Apoyarse en la supervisión de los procesos de diseño y de puesta en práctica.
- Distribuir tareas y responsabilidades, dejando abiertos sistemas de colaboración informal.

Sugerencias para diseñar actividades idóneas para el programa de *Gestión Democrática de la convivencia*

Una vez clarificados los puntos fuertes y los débiles de la convivencia, el programa de gestión democrática debe clarificar cómo funciona cada una de las formas de gestionar la convivencia. Así conviene saber que en la gestión autoritaria:

- Las normas son impuestas por un superior.
- Las sanciones se visualizan como castigos.
- El temor al castigo o la sanción es el motor del cumplimiento.
- El locus de control es externo. Se regula desde fuera de los miembros.
- El modelo de comportamiento entre los miembros suele ser competitivo.
- La motivación de logro suele ser individual y saturada de rivalidad.

La gestión difusa: no se sabe quién y cómo se establecen las normas:

- Los miembros no distinguen entre convenciones y normas.

- La gestión es invisible: nadie es responsable de nada en particular.
- Se trata de una situación de no-gestión, sino de dominio de algunos.
- El grupo funciona con convenciones más o menos arbitrarias.
- El grupo puede llegar al gobierno autoritario bajo la ley del más fuerte.
- El grupo tiende a desmembrarse en subgrupos afectivos
- Es difícil, para los miembros, activar una línea de motivos

Mientras la gestión democrática supone:

- Que las normas se discuten, se negocian y se evalúan periódicamente.
- Que las convenciones y costumbres se analizan y se critican.
- Que los miembros saben cual es el origen de las normas y las convenciones.
- Que se dispone de un baremo de valoración y cumplimiento de las normas.
- Que las normas están al servicio de las necesidades del grupo.
- Que se conoce al responsable del cumplimiento de las normas.
- Que la sanción se ejerce en nombre del bien común.
- Que no se visualiza la sanción como un castigo, sino como una responsabilidad.

- Que todos tienen el derecho de criticar y disentir de las normas.
- Que una vez tomada la decisión en común, la norma se cumple, como regla básica del juego democrático.
- Que se analizan y reconocen las consecuencias del incumplimiento de las normas.
- Que las normas importantes son pocas, claras y bien definidas, el resto debe ser libre.
- Que debe ser clara la traducción de la norma a hábitos y sistemas de comportamientos y actitudes personales.
- Las decisiones sobre qué convenciones se transforman en normas, cuáles están a la libre iniciativa y regulación espontánea, deben ser tomadas por el grupo.
- No se toman decisiones normativas que no hayan sido comprendidas por todos los miembros.
- Una vez tomadas las decisiones, se debe establecer un mecanismo de comunicación y ejemplificación, para que terminen incorporadas a la conducta social de los miembros del grupo.
- Toda norma debe ser el reflejo de finalidades de convivencia que todos los miembros consideran justas, equitativas y beneficiosas para todos.
- Las decisiones se toman por mayoría y, aunque debe reconocer la existencia de minorías y se les respeta en su libertad, ello no implica que éstas puedan imponer criterios normativos no consensuados.

- El grupo pasa a ser el responsable de hacer, cumplir y controlar las normas.
- Cada miembro del grupo debe asumir los comportamientos, actitudes y sanciones que se han decidido, cuando se han elaborado las normas
- Los miembros del grupo se sienten intrínsecamente motivados y responsables del cumplimiento de las normas por parte de todo el grupo.
- El propio grupo debe establecer los procesos de regulación y modificación de normas y convenciones.

Partir de estas reflexiones puede ser de gran ayuda para el grupo de trabajo encargado de preparar actividades de gestión democrática de la convivencia que, al mismo tiempo, debe tratar de que sus diseños sean fáciles de llevar a la práctica, articulándose bien con el resto de las actividades y tareas de aula o centro (ver capítulo 4). Para ello es necesario que toda actividad:

- Parta de la motivación, de la necesidad sentida de los miembros del grupo; en la justificación de la actividad debe quedar claro que es fácil partir de la colaboración de los estudiantes para desplegar la actividad.
- Que sea una actividad en la que participen todos los miembros de la clase. La gestión, en su nivel de toma de decisiones, por ejemplo, elaboración de normas, debe ser cosa de todos.
- Hay que diseñar tareas de toma de decisiones, tareas de revisión y control, de sanción y de éxito, de diálogo abierto y de debate pautado, etc.

Sugerencias para diseñar actividades de *enseñanza cooperativa*

El SAVE (Ortega, 2000) estableció una línea programática basada en la enseñanza cooperativa y diseñó actividades para este fin, en las que los objetivos y los contenidos no son diferentes de los propios objetivos y contenidos curriculares.

En este sentido, los responsables de planificar el trabajo cooperativo deberían tener en cuenta que todo proceso instructivo busca la construcción de conocimientos por parte de los escolares. Una construcción que no puede hacerse en solitario, porque tanto el escenario como los procesos que llevan a construir conocimiento nuevo son, en el medio escolar, procesos sociales.

Hemos propuesto una secuencia de actividad que permita que el discurso del aula, cuando se está trabajando contenido curricular, pase en todo momento por tres niveles: la reflexión y el trabajo individual, el trabajo en grupo pequeño en tareas que exijan cooperación, y el trabajo en grupo grande, en tareas que exijan escuchar a los demás cuando hablan y expresarse de forma individual, cuando es uno mismo quien tiene que manifestar su opinión.

Este formato de actividad instructiva, cuando se practica con asiduidad, tiene el efecto de lograr que los escolares aprendan a atender y respetar la opinión de los otros tanto como la suya propia, sin confundir opinión con conocimiento. Además, esta forma de enseñanza promueve en los escolares seguridad en sí mismos y respeto a las ideas y motivos de los demás, sin desvirtuar el relevante papel de los contenidos específicos que hay que aprender, promoviendo:

- Motivación intrínseca ante el conocimiento, que no se confunde con la opinión.
- Percepción del proceso interno de elaboración del conocimiento.
- Seguridad personal y autoestima académica.
- Entusiasmo ante las buenas ideas de los otros, lo que estimula el deseo de aprender.
- Control sobre el proceso social de construcción de conocimientos.
- Percepción del éxito social, mediante la externalización de resultados compartidos.
- Aparición de líderes de tarea, y neutralización de líderes tiránicos.
- Autorregulación de los procesos de aprendizaje y progresiva independencia del control que el docente ejerce sobre el logro de los estudiantes.
- Reconocimiento de las ideas previas de los alumnos/as, y visualización del cambio.
- Diversificación del papel del profesor/a que debe atender a funciones diferentes, como las de:

- Guiar y ayudar a quien lo necesite.
- Comprobar que los grupos funcionan.
- Asistir cuando sea necesario.
- Evaluar al individuo, al grupo y al aula.
- Involucrar a los escolares en la evaluación

Sugerencias para diseñar actividades para educar *sentimientos, actitudes y valores*

Como vimos en el apartado de curso de iniciación y profundización, para abordar esta línea de intervención es necesario que los propios docentes se enfrenten a actividades en las que tengan que identificar, reflexionar y debatir sobre el papel de las emociones y sentimientos en las acciones cotidianas en las que participamos. En el seminario permanente debe discutirse si se puede abordar la educación sentimental de los escolares sin un cierto dominio de la capacidad para comprender y modular nuestra propia capacidad sentimental para vivir de forma idónea nuestra vida emocional.

Ciertamente que el diseño de este tipo de actividades es el más difícil, porque es entrar en terreno no explorado dentro de la cultura escolar. Sin embargo, nuestra propuesta apuesta porque sean los propios docentes los que se aventuren a elegir los objetivos y contenidos de este tipo de actividades y a administrarlos paulatinamente según se vayan sintiendo seguros de sus iniciativas (ver capítulo 4).

Hemos sugerido el mundo de la literatura, el drama, el cine y cualquier otro formato narrativo, como el lugar cultural de donde partir para diseñar estas actividades; desde el cuento hasta las series televisivas, las películas y las novelas, podemos elegir una conjunto tan amplio de materiales en los que se presenta siempre a seres humanos viviendo, amando, odiando, sufriendo o siendo felices, que sólo hay que ser un poco curioso y sagaz para encontrar recursos de donde partir.

Para concluir:

En este capítulo, hemos querido ofrecer dos estrategias de formación permanente que pueden ser útiles

a un equipo docente que toma la decisión de mejorar la convivencia de su centro.

La primera estrategia, la más común y generalizada en nuestro país, el curso corto impartido por un experto, tiene algunas posibilidades de ser de ayuda para los docentes, cuando se diseña y se realiza considerando que el conocimiento profesional de los docentes parte de la práctica, requiere reflexión teórica, pero vuelve de nuevo a la práctica.

Pero el modelo que consideramos más idóneo, es el que hemos denominado seminario permanente ligado a la realización del proyecto de convivencia. Este es un modelo que requiere que los docentes construyan su propio conocimiento profesional mientras desarrollan el proyecto de convivencia. Para lo cual, deben ir desplegando, en el contexto de un seminario que se extiende paralelamente al desarrollo del proyecto innovador, un trabajo autoformativo que les permita aprovechar el desarrollo de los programas de trabajo que se implementan con los escolares, para convertirlos en material, contenidos y recursos para su propia formación.

Trabajar de esta forma, si se quiere algo compleja y muy dirigida hacia la práctica, no excluye ni los cursos y cursillos de profundización, ni el trabajo individualizado de un docente particular, pero focaliza todos los esfuerzos hacia el éxito del proyecto. Un éxito que, desde nuestro punto de vista, depende básicamente de la actuación de los docentes en todos los ámbitos, incluido el del cuidado a sí mismos, a su autoestima profesional y a su formación.



Capítulo 4

Actividades para mejorar el diálogo y la
convivencia en el aula

Rosario Ortega y Rosario del Rey

Como hemos visto en capítulos anteriores, uno de los focos de conflictividad puede aparecer en el sub-sistema de relaciones profesor/alumnos. El hecho de que sea éste el vínculo social más importante para el desarrollo de la actividad académica, lo convierte también en el más expuesto a la aparición de conflictos de todo tipo que no siempre resulta fácil detectar, comprender y tratar de paliar, porque con frecuencia involucra tanto la actividad profesional de los docentes, como el aprendizaje de los estudiantes.

A veces, el docente siente que si reconoce el conflicto de relaciones que tiene con sus alumnos/as, es una forma de reconocer sus problemas como docente, ya que con frecuencia se culpa de ello, lo que deteriora su autoridad. Igualmente, el alumno/a o grupo de alumnos/as pueden interpretar las dificultades de comunicación con los profesores como un signo de que ellos no son tenidos en cuenta, y por lo tanto perder interés en las tareas y alejarse afectivamente del profesor/a. El riesgo de pérdida o deterioro de la confianza mutua puede convertirse en sentimientos de impotencia y de falta de estima profesional y académica.

Cuando el conflicto logra ser interpretado como tal por el docente o por un avanzado grupo de alumnos/as, y se percibe como tal conflicto, lo mejor es abordarlo directamente o mediante ayuda externa. En este sentido, hemos propuesto la mediación (ver capítulo 5) como uno de los instrumentos idóneos; si bien, es necesario decir que la mediación entre un docente y un grupo de alumnos/as debe realizarse por un experto externo elegido por ambas partes, que despierte confianza por parte de ambos. Pero no siempre es fácil reconocer conflictos ya estructurados como tales, y no siempre profesor y alumnos/as están en condiciones de asumir su responsabilidad

compartida. La mayoría de las ocasiones, lo que tenemos es un problema que no sabemos definir y que se muestra con señales de conflictividad encubierta, malas relaciones, dificultad en el diálogo y entorpecimiento en el desempeño de las tareas académicas. Esta, que es la situación común y más frecuente, puede abordarse mediante procesos de enriquecimiento del diálogo espontáneo.

En este capítulo nos proponemos mostrar algunos ejemplos de actividades para potenciar el diálogo y tratar de enriquecer las vías de comunicación entre el profesor/a y sus alumnos/as en el aula.

Teniendo como punto de partida la exploración inicial de la que hablábamos en capítulos anteriores, y cuando dispongamos de una imagen sobre los problemas de convivencia detectados, podemos hacer uso de un banco de actividades previamente diseñadas que ayuden a mejorar este vínculo social. Pero incluso aunque no hayamos realizado una exploración previa, actividades como las que siguen se pueden desarrollar en sesiones de tutoría o durante las clases ordinarias cuando se detectan niveles de conflictividad que se pueden suponer basada en la falta de comunicación, en las dificultades para dialogar de forma competente, o en las tensiones emocionales que se van creando durante la vida en común.

Las actividades que siguen están, no obstante, sustentadas en una serie de objetivos y principios básicos referidos a las relaciones interpersonales que deberían compartirse. Igualmente, una actitud positiva hacia la libertad de expresión, el derecho de todos/as y cada uno/a a poder decir lo que piensa y siente y el respeto a dichas opiniones, siempre que se expresen con corrección y sin herir a nadie, debe compartirse por parte del equipo docente que desee desplegar este

tipo de trabajo. Se trata de unas actividades que inciden directamente en la vida afectiva y emocional de las personas y cuyos efectos, si no se cuidan bien las formas y los contenidos, pueden abrir heridas sentimentales anteriores. Trabajar con las emociones, actitudes y valores personales, o se hace con un cuidado exquisito del respeto mutuo o no se debe hacer.

Así pues, estas actividades se fundamentan en los siguientes principios:

- Atribución de valor e importancia a la práctica del respeto mutuo y diálogo.
- Modos de expresión verbales sencillos, directos y respetuosos, que no hieran la sensibilidad de nadie; si es necesario deben establecerse reglas claras en este sentido.
- Asunción y explicitación a los alumnos/as, por parte del docente, de que su libertad de expresión no puede incluir insultos al otro, especialmente si el otro es un adulto, al que debe consideración y respeto, como profesor/a.
- Valoración y deseo de hacer una presentación objetiva de los hechos, lo que exige no atribuir intencionalidad torcida al que habla.
- Potenciar un ambiente de grupo caracterizado por la cooperación y el diálogo.
- Favorecer la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva potenciando la comprensión del punto de vista del otro.
- Establecimiento de normas de clase consensuadas, mediante el diálogo donde participen todos alumnos/as, que incluyan también la opinión y necesidades docentes.

- Delimitación del tiempo, el espacio y los recursos para que las actividades se desenvuelvan espontáneamente, pero enriquecidas por la planificación previa de todo aquello que sea necesario.
- Cuidar el escenario real y la justa distribución de roles, para que nadie se sienta excluido, marginado o ninguneado.
- Cuidar el proceso, de tal forma que todos/as y cada uno/a tengan oportunidad de sentirse protagonista de su propia voz aunque esté haciendo actividades de grupo.
- Conocer, en cada momento, el formato que va adquiriendo la comunicación para no tener expectativas que se frustren. Cuando la tarea es individual debe haber silencio, para que cada uno pueda dialogar consigo mismo; pero si la tarea es de pequeño grupo, habrá ruido en el aula. Finalmente, en las sesiones de diálogo colectivo, el que habla debe ser escuchado por todos/as.

Siguiendo estas líneas generales proponemos desarrollar actividades como las que ejemplificamos a continuación:

Actividad 1: La vida en las aulas

Justificación

La simplificación de una situación no siempre facilita su comprensión, ya que de esta manera solemos obviar la mayoría de los antecedentes y posibles causas que la han podido provocar. Por ello, cuando una situación se nos hace incomprensible es de gran utilidad volver a la complejidad de partida y analizar la multitud de factores que han podido llegar a esas posturas.

Esta actividad es útil para el desarrollo de un programa de Educación de Sentimientos, así como para incluir la experiencia de Trabajo en Grupo Cooperativo.

Objetivos

- Analizar la multitud de causas que puede tener una situación social
- Potenciar la capacidad de análisis ante situaciones socialmente difíciles

Temporalización

Entre 2 y 4 horas aproximadamente

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Lectura del texto "Siempre así" (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones) y terminación de la descripción de la situación. Cada alumno/a deberá inventar un posible final de la situación.

b) Tarea de pequeño grupo:

Los alumnos/as compartirán los finales que hayan escrito y deberán debatir sobre las posibles causas que han podido provocar la situación. Para poder analizar con detalle las posibles causas que han provocado la situación le planteamos a los alumnos/as que hagan un esquema basándonos en la propuesta de círculos de calidad (Smith y Sharp, 1994) siguiendo la estructura de *por qué por qué* (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones).

c) Tarea de gran grupo:

Cada grupo, a través de su coordinador/a, presentará al resto de compañeros/as las causas a diferen-

tes niveles que han podido potenciar la aparición de la situación de partida. Mientras cada grupo presenta su trabajo al gran grupo, el secretario de la clase debe ir escribiendo y componiendo, en la pizarra o en un papel, el esquema de análisis de la clase. La actividad terminará con el consenso sobre el esquema final y la valoración de la complejidad que puede haber detrás de cualquier situación que en un principio puede parecer una tontería.

d) Tarea de evaluación

La evaluación de la actividad debe estar centrada en la implicación de los alumnos/as durante la resolución de las tareas que se le proponen, la cooperación que hayan podido demostrar y la diversidad de causas que el grupo haya podido encontrar. Muy positivo sería si el grupo al final puede llegar a identificar a qué situaciones de aula no les hemos dado importancia, pero puede que sean más complicadas de lo que parecen.

Papel del dinamizador

Se deben tener siempre presentes los objetivos de la actividad y de cada una de las tareas e intentar que al final de cada una de ellas, los alumnos/as sean conscientes de lo que han podido aprender durante ella. Lo importante es que cooperen, que sean sensibles a las necesidades de los demás y potenciar su capacidad de análisis ante diferentes situaciones que se les plantean en la vida diaria de su centro.

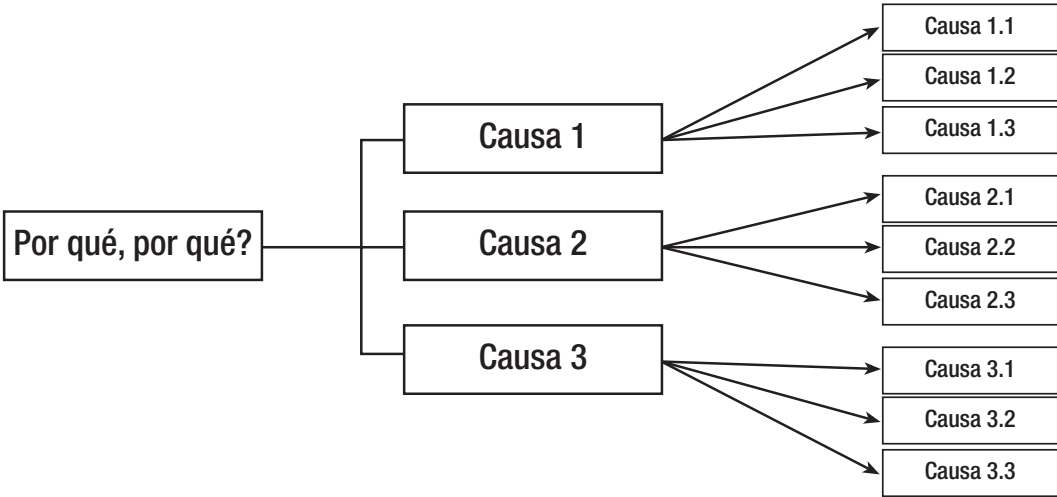
Recursos, Condiciones y Recomendaciones

- Los pequeños grupos pueden ser de entre 3 y 4 alumnos/as, no mayores ya que la tarea exige el diálogo directo y en grupos mayores éste no sería posible.

- El esquema “por qué por qué” pretende explicitar las causas generales que pueden jugar en el desenvolvimiento de esta situación. Por ejemplo, si los alumnos/as consideran que una causa es “les da igual todo”, el siguiente nivel de análisis sería, y ¿por qué les da igual todo?, donde surgirían varias posibles respuestas que deberán ser también cuestionadas y así, sucesivamente.
- En la tarea de gran grupo, y tras la presentación de las aportaciones del primer pequeño grupo, preguntar al resto si han encontrado las mismas posibles causas y subcausas para poder ir completando en la pizarra o en un papel, en manos de un/a alumno/a secretario, el esquema de la clase que siempre será mejor que el de cada pequeño grupo.
- Sería adecuado realizar la actividad *La vida en las aulas II*

- Texto para la actividad individual: *“Siempre así”*

Un profesor de inglés de secundaria obligatoria va desde la sala de profesores al aula donde le toca dar la siguiente clase y va pensando “este tipo de trabajo es inaguantable, antes de entrar ya me estoy preguntando sobre lo que me voy a encontrar hoy, ¿se te quitan las ganas de todo!. Ni siquiera entienden las normas básicas de comportamiento, no se sientan, ni escuchan y menos se respetan unos a otros. Para colmo, están todo el día hablando de sus derechos, y nunca de sus deberes ...”. Cuando el profesor se dispone a entrar en el aula sigue su conversación interna: “¡cómo todos los días! Siempre tengo que entrar en clase recogiendo niños por el pasillo. El próximo día no los dejo entrar”. Durante estos mismos segundos los alumnos/as que estaban en el pasillo pensaban: “este tipo es un



pesao”, “yo paso”, “tengo hambre”, “qué rollo”, etc. En el momento que ya estaban todos en el aula, dos alumnos/as de los que entraban del pasillo empezaron a bromear sobre el profesor y a ignorar las indicaciones, en principio, y gritos después, que éste estaba dirigiendo a todo el grupo para que se callara y sentara...

- Para la tarea de pequeño grupo:
- Para la tarea de gran grupo:

El objetivo de esta tarea es realizar un esquema común de la clase analizando las posibles causas que pueden estar influyendo en la situación de la que cada uno partió individualmente, luego compartió con algunos compañeros/as y finalmente terminan creando algo entre toda la clase, cosa que no hubiera sido posible si desde un principio hubieran empezado a trabajar juntos todos los alumnos/as.

Actividad 2: La vida en las aulas II

Justificación

Las dinámicas sociales que se ven contagiadas, a veces, por lo que llamamos crisis o enfermedades deben ser curadas desde el origen, desde sus causas, y no desde los efectos, ya que el curar los síntomas no supone eliminar la enfermedad.

Objetivos

- Proponer actividades a desarrollar para evitar las causas de situaciones de clase complicadas.
- Implicar a los alumnos/as en el diseño y desarrollo de las actividades para mejorar la convivencia.
- Priorizar las actuaciones.
- Diseñar planes de actuación.

Temporalización

Entre 2 y 4 horas aproximadamente

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Se presenta el esquema resultante de la actividad *La vida en las aulas* (actividad 1) y cada alumno/a debe elegir una causa susceptible de ser modificada, al menos en parte, por el grupo. El/la alumno/a tendrá unos diez minutos para escribir y concretar el plan de acción para intervenir sobre esa causa (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones).

b) Tarea de pequeño grupo:

En pequeño grupo, cada alumno/a contará su estrategia de actuación y el resto del grupo debe intentar ser crítico, pero no criticón, con la propuesta de cada uno de sus compañeros/as. De esta manera cada grupo contará con una pequeña lista de actividades que habrán sido completadas con las propuestas de los miembros del grupo. Una vez mejoradas las propuestas el grupo debe decidir si es compatible llevar a cabo todas las propuestas, caso en el que tendrían que diseñar la secuenciación de las diferentes actuaciones, o si el grupo debe decidir desarrollar unas actividades en perjuicio de otras o diseñar una nueva actividad partiendo de varias que ya estaban diseñadas.

c) Tarea de gran grupo:

Cada grupo, a través de su coordinador/a, presentará al resto de compañeros/as el plan de acción que han diseñado y el resto de compañeros/as debe averiguar las causas a las que intentan dar solución. Por último, el grupo debe decidir si se va a desarrollar alguna de las

propuestas y el modo en que se va a hacer (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones).

d) Tarea de evaluación:

Se debe valorar la implicación de los alumnos/as en la solución de problemas. Muy positivo sería terminar la sesión con un plan de acción realista y ajustado a las características del centro y del aula.

Papel del dinamizador

Planificar y desarrollar actividades es una tarea complicada y el dinamizador debe ayudar a los alumnos/as a hacerlo, pero procurando que sea la iniciativa de los alumnos/as la que dirija el diseño.

Recursos, Condiciones y Recomendaciones

- El esquema cómo cómo pretende facilitar las decisiones de un grupo que tras explicar las causas generales y específicas de una situación problemática. Las decisiones a tomar con cada una de las causas son: medida de intervención necesaria para evitarla y el diseño de las condiciones bajo las que se va a hacer. Por ejemplo, si una causa es que los alumnos/as no están motivados, lo cual puede estar causado por diferentes razones, el grupo deberá decidir cómo intentar motivar a los alumnos/as, pero también quién será la persona responsable de cada actuación, cuándo se harán, dónde, etc.
- Los alumnos/as no deben saber las causas que el resto de sus compañeros/as han escogido porque al final lo deberán averiguar. De este modo veremos el ajuste entre las causas y las intervenciones que se hayan diseñado.

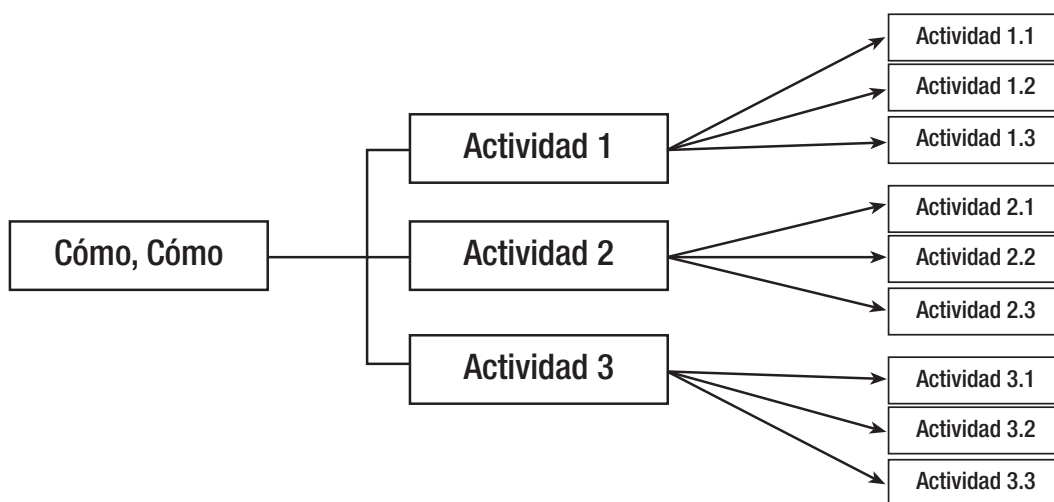
- Si se quiere realizar esta actividad, pero no se ha tenido tiempo de realizar La vida en las aulas, se puede empezar escogiendo una situación problemática y buscando las posibles causas que pueden estar llevando a ella mediante una lluvia de ideas basándose en el esquema por qué por qué (ver materiales y recursos de la actividad La vida en las aulas).
- Si se ha decidido llevar a cabo algún plan de acción no olvidar revisarlo con los alumnos/as.

Para la tarea individual:

Para la tarea de gran grupo:

El objetivo de esta tarea es realizar un plan de acción para evitar un tipo determinado de situaciones donde los propios alumnos/as tengan responsabilidad tanto en su diseño como en su desarrollo. Para el diseño de cada actuación a desarrollar se debe tener siempre presente la necesidad de concretar lo máximo posible para poder asegurar su desarrollo. Para ello te ayudarán las siguientes preguntas:

- ¿Qué se va a hacer?
- ¿Con qué orden, qué pasos?
- ¿Quién o quiénes?
- ¿Dónde?
- ¿Cuándo?
- ¿Qué materiales, espacios o recursos son necesarios?
- ¿Dónde vamos a conseguir los recursos necesarios?
- ¿Quién va a ser el profesor o adulto responsable?
- Etc.



70

Actividad 3: Y tú, ¿Cómo lo harías?

Justificación

A veces los alumnos/as parecen percibir al profesor/a como una especie de parte contraria que se empeña en obligarles a trabajar. Existe un gran desconocimiento, por parte del alumnado de los sentimientos y preocupaciones de sus profesores. Esta actividad está dirigida a intentar que éstos avancen un poco en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, en este caso, en la de comprender la posición del profesor/a.

Objetivos

- Analizar la variedad de estilos de ser profesor/a.
- Comprender los sentimientos y emociones que un profesor puede sentir.

- Estudiar las expectativas que el profesor/a despierta entre sus alumnos/as.
- Comprender las expectativas mutuas: profesor/alumnos.
- Comprender al profesor/a en su papel de dinamizador de la clase.
- Reflexionar sobre la pérdida de tiempo.
- Potenciar la capacidad de análisis y crítica.

Temporalización

Una sesión de una hora aproximadamente.

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Repartir a cada alumno/a un papel con el rol que

deberá desempeñar (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones). Cada alumno/a tendrá diez minutos para preparar su papel. Para ello, deberán escribir en un papel la lista de comportamientos que van a manifestar durante la explicación que uno de sus compañeros/as desarrollará como profesor/a quien deberá preparar su clase (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones).

b) Tarea de gran grupo:

El alumno/a – profesor/a comenzará con su explicación y cada alumno/a va a manifestar lo que conste en su lista de comportamientos. Una vez que se haya concluido es el momento de analizar la situación: ¿qué es lo que ha pasado?, ¿por qué cada uno se ha comportado así?, ¿cómo se siente cada uno con su papel?, ¿cómo se podrían evitar estas circunstancias?, ¿yo cómo lo hubiera hecho?

c) Tarea de evaluación:

La evaluación será positiva si los alumnos/as han participado en la actividad y sobre todo en las reflexiones que siguen a la representación. Para ello, podemos tener presentes los objetivos de esta actividad.

Papel del dinamizador

Mientras que los alumnos/as están preparando sus papeles convendría ir ayudándoles, sobre todo al alumno/a -profesor/a, y viendo que realmente lo están haciendo, ya que es difícil que lo pongan por escrito pero es interesante para después contrastar lo que habían planeado hacer y lo que realmente han hecho. Si se observa que la representación está siendo fructífera hay que animar a que sigan, pero no demasiado tiempo ya que lo más interesante de la actividad es la reflexión, momento en el que deberá potenciarse la participación del mayor número de alumnos/as posible.

Recursos, Condiciones y Recomendaciones

- Para el reparto de roles se hará a través de papeles que nadie pueda ver, sólo cada alumno/a en cuestión. Podrían usarse dos estrategias, o ponerle a cada uno “Sé tú mismo” o distribuir aleatoriamente los distintos perfiles que señalamos más adelante. Si tienes pensado realizar la actividad en varias aulas del centro es preferible que no uses la opción de “Sé tú mismo” ya que en el cambio de clase la mayoría de los alumnos/as sabrán que cada uno/a se comportará tal cual es.
- Si crees que va a ser difícil para el alumno/a describir su papel, se le puede ayudar en lo que necesite menos en la estrategia didáctica que vaya a utilizar.
- Durante el principio de actividad en gran grupo no se debe detener la dinámica, aunque se lleve mucho follón sólo se puede retar al alumno/a-profesor/a a que trate de controlar la clase y al resto que se comporte según su papel le indica.
- Material para preparar la clase (alumno/a – profesor/a)

Elige un tema que domines y que creas que la mayoría de tus compañeros/as no conocen del todo e intenta explicárselo durante unos diez minutos. Para seleccionar el tema tienes que tener en cuenta que eres un/a profesor/a y que es para una clase de tu nivel.

- Posibles perfiles de alumnos/as
- Yo paso, ni siquiera lo miro
- Yo voy a lo mío, me voy a poner a hacer otra cosa

- Yo tengo hambre y voy a comer
- Yo voy a mandar papelitos a mis compañeros/as
- Yo le voy a chulear al profesor/a, él no es nadie para decirme nada
- Yo quiero aprender
- A mí me da cosa, voy a portarme bien
- Etc...

Actividad 4: Declaración Universal de los Derechos de la Clase

Justificación

Suele haber consenso en la idea de que el establecimiento de normas de clase es fundamental para su buen funcionamiento. Sin embargo, no existe tanto acuerdo sobre las normas y el modo en el que éstas se establecen. Para que los alumnos/as respeten las normas debemos potenciar que las conozcan, que sepan las razones de su existencia y, en la medida de lo posible, que sean agentes activos en su diseño y cumplimiento. Del mismo modo, debemos alejarnos de la idea de prohibiciones y establecer el sistema de disciplina en función de derechos que todos tenemos que respetar. Respetar el derecho del otro, es una obligación indirecta.

Objetivos

- Establecer los derechos de los miembros de la clase.
- Concretar las vías de revisión de respeto de los derechos.
- Diseñar estrategias para velar por los derechos de los demás.

Temporalización

Varias sesiones de una hora, aproximadamente.

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Cada alumno/a debe escribir una lista de derechos que no se están disfrutando en clase, acompañándolos de argumentos por los que considera que debería tenerlos y de posibles vías concretas para velar por ellos.

b) Tarea de pequeño grupo:

Los alumnos/as compartirán sus reflexiones intentando llegar a acuerdos sobre los derechos que realmente no se estén respetando. Es muy importante que sean conscientes de que, en ocasiones, pensamos que tenemos derecho a algo específico olvidándonos de que puede estar infringiendo un derecho general de otra persona. En esta discusión del grupo todos los componentes se tienen que poner de acuerdo sobre una lista de derechos por los que consideran que debemos velar para el buen funcionamiento de la clase. Una vez que tengan sus derechos descritos, pueden incluir los de los docentes, que deben ser compatibles con los suyos.

c) Tarea de grupo aula:

Cada grupo a través de su coordinador/a presentará la lista de derechos, las razones por las que no es posible su respeto y las posibles vías para facilitar su cumplimiento por el grupo — aula. Esta puesta en común podrá concluir con la selección de un número determinado de derechos por los que vamos a velar durante un periodo específico, como por ejemplo un mes o un trimestre.

d) Tarea de evaluación:

Para evaluar esta actividad es importante valorar el posible cambio que los alumnos/as pueden vivir durante ésta, ya que es probable que en un principio listen muchos derechos pero que, a lo largo de la actividad, vayan siendo conscientes de que el respeto de un derecho conlleva un compromiso de todos hacia uno mismo y de uno mismo hacia los demás. Un objetivo más a tener en cuenta en la evaluación es la lista de estrategias que los alumnos hayan establecido para actuar en defensa de los derechos de la clase.

Papel del dinamizador

Durante el trabajo en pequeño grupo el dinamizador puede ir ayudándolos a que reflexionen sobre diferentes derechos si los observa centrados sólo en un tipo. Promover que cuando establezcan las vías para velar por los derechos piensen, además de en ellos mismos, en los demás como protagonistas de esos derechos. En el momento de establecimiento de mecanismos de actuación, intentar que los alumnos/as sean concretos, que hagan propuestas posibles de realizar y susceptibles de revisar y valorar.

Recursos, Condiciones y Recomendaciones

- Esta actividad puede realizarse unas semanas después del inicio del curso.
- Para que sirva de apoyo a la actividad se puede partir de algunos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos o de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (30 de noviembre del 1990).
- Recuerda que los profesores/as también son miembros de la clase.
- Sería muy adecuado establecer sistemas de

revisión de las estrategias para el respeto de los derechos.

Actividad 5: ¿Qué quiero ser de mayor? Regresando al futuro

Justificación

Uno de los grandes problemas en las aulas de secundaria de nuestros institutos es que los alumnos/as no encuentran el sentido de estar tantas horas en las aulas y de aprender los contenidos que se les explican en clase. Los alumnos/as piensan en el ahora olvidando la utilidad y repercusión que pueden tener las cosas que hagan en el presente para su futuro. Trabajar con los alumnos/as sobre su futuro los puede motivar e incitar a reflexionar sobre su situación actual.

Objetivos

- *Reflexionar sobre nuestro comportamiento en el aula.*
- *Buscar nuestras metas personales.*
- *Tomar conciencia de la repercusión de nuestros comportamientos*
- *Aprender la relación entre actitudes y comportamientos.*
- *Dibujar un mapa objetivo de nuestras actitudes*

Temporalización

Entre 2 y 4 horas, aproximadamente.

Secuencia de tareas

- Tarea individual:

Cada alumno/a debe imaginar que han transcurrido diez años desde el momento en que se encuentran y con toda sinceridad describirse tal y como se ve, no como le gustaría ser. Para ello, deberán tener en cuenta sus circunstancias, actitudes y comportamientos actuales (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones). Una vez descrito como se ven, es el momento de describirse cómo les hubiera gustado haberse visto.

b) Tarea de pequeño grupo:

Sin que sea imprescindible que cada alumno/a muestre sus descripciones a los compañeros/as, el grupo debe encontrar las razones de las posibles diferencias entre una y otra descripción (lo que vio y lo que le gustaría ver) y las razones de éstas diferencias. ¿Qué cosas son necesarias para llegar a ser lo que me gustaría ser?

c) Tarea de gran grupo:

El trabajo en gran grupo debe servir de reflexión de las dos tareas previas, de modo que tras la presentación de cada coordinador/a de su trabajo conjunto en el pequeño grupo, el grupo aula debe intentar contestar, por ejemplo, a las siguientes preguntas:

- ¿Depende de nuestro comportamiento y actitud lo que seamos de mayores?
- ¿Me he parado a pensar a qué me quiero dedicar?
- ¿Qué estamos haciendo para cumplir nuestros deseos?
- ¿Por qué hago las cosas?
- ¿Hay mucha diferencia entre lo que has visto y lo que te gustaría ver?

- En caso de haberlas, ¿Qué puedes hacer para que no haya diferencias?

- Etc.

d) Tarea de evaluación:

La implicación de los alumnos/as en actividades de este tipo debe ser muy satisfactoria, pero más aún si los alumnos/as llegan a considerar que su comportamiento en el aula, puede repercutir en la consecución de sus metas personales, en el caso de tenerlas; en caso contrario, esta actividad deberá potenciar la reflexión en los alumnos/as en esta materia.

Papel del dinamizador

El dinamizador debe potenciar el debate y reflexión sin obligar a los alumnos/as a compartir sus descripciones personales ya que pueden dañar su intimidad. De gran utilidad es presentar ejemplos que fomenten el debate.

Recursos, Condiciones y Recomendaciones

- Potenciar las descripciones positivas de los alumnos/as.
- Si los alumnos/as tienen dificultades en la elaboración de composición escrita pueden elaborar listas en lugar de texto.

Aspectos a incluir en una descripción:

- En qué y dónde trabajo
- Qué relación tengo con mis compañeros/as y con mis jefes
- Qué familia tengo
- Qué pienso cuando me despierto por la mañana y cuándo me acuesto

- Cómo me percibo, cómo creo que ve ven
- En qué ocupo mi tiempo libre
- Cómo son mis amigos/as
- Cuáles son mis aspiraciones
- Etc.

Actividad 6: Abusos verbales son abusos reales

Justificación

Cuando nos encontramos en un ambiente educativo en el que son normales los insultos de unos hacia otros/as para buscar su atención o la de otra persona o grupo, puede que lleguemos a considerar que es una forma más de comunicarse. A pesar de que esto pueda llegar a ser cierto, y no tan extraño de lo que en ocasiones nos gustaría, no debemos aceptar esta realidad e intentar trabajar con los alumnos/as para incentivar el cambio en su forma de expresarse y comunicarse con los demás.

Objetivos

- Sensibilizar a los alumnos/as para diferenciar entre bromas e insultos.
- Buscar otras formas de expresión aceptadas por el alumnado.
- Usar estas formas de expresión alternativas.
- Estimular la capacidad de reflexión de alumnado acerca de sus comportamientos y actitudes hacia sus compañeros/as.

Temporalización

Entre 2 y 4 horas, aproximadamente.

Secuencia de tareas

Antes de empezar la actividad es necesario explicar a los alumnos/as que vamos a trabajar sobre las diferentes formas con las que nos podemos expresar para que estén orientados sobre el objetivo que se persigue con ella.

a) Tarea individual:

Se numeran a los alumnos/as del uno al cuatro y se les pide que escriban un ejemplo, lo más realista posible, de las conversaciones que se desarrollan en cada una de las situaciones que se les propone (para el número uno, que piensen en la salida al recreo; los número dos, sobre los intercambios de clase mientras no está presente ningún profesor/a; los número 3, durante el tiempo libre como, por ejemplo, el recreo; y los número 4, cuando están con sus compañeros/as fuera del centro). No deberán faltar en las conversaciones las palabras que usan para dirigirse a los demás y con las que los llaman.

b) Tarea de pequeño grupo:

Los grupos se formarán con un alumno/a de cada número, es decir, en cada grupo habrá cuatro alumnos/as con los números identificativos diferentes y, por lo tanto, cada miembro del grupo habrá trabajado sobre una situación diferente. La tarea deberá comenzar con la lectura de cada uno de su conversación descrita. A continuación, deberán hacer una lista de las palabras que usan para dirigirse a la persona con la que quieren hablar o, con la que

de hecho ya lo están haciendo; y las que usan para identificar a terceras personas, como, por ejemplo, un compañero/a del que están hablando, o que está pasando cerca, etc. Por último, discutirán sobre cuáles de las palabras de la lista elaborada pueden ser consideradas insultos. Para ello, se podrán tener en cuenta las circunstancias que rodean la conversación, el tono de la voz, la vinculación existente entre las personas implicadas, etc.

c) Tarea de gran grupo:

El trabajo de aula deberá estar enfocado en la puesta en común de los listados de cada grupo y en la reflexión sobre por qué el uso de estas palabras que pueden molestar a los compañeros/as, las posibles consecuencias que pueden tener en alguno de ellos y en la propuesta de formas para evitarlos o, si se siguen usando, explicitar que son de broma, siempre cuando a la persona hacia la que vayan dirigidos esté de acuerdo en que se siga haciendo (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones).

d) Tarea de evaluación:

Una evaluación positiva de esta actividad será si los alumnos/as han mostrado interés sobre las reflexiones, si se han implicado en la búsqueda de las causas y consecuencias del uso de insultos o palabras despectivas hacia los demás. Para que a lo largo de un tiempo se observe un cambio en el uso del lenguaje será necesario recordar, en diferentes momentos, a los alumnos/as las conclusiones de esta actividad.

Papel del dinamizador

El dinamizador deberá estar pendiente de que los alumnos/as sean realistas y no idealicen las con-

versaciones que estén transcribiendo. Durante el trabajo en pequeño grupo y de aula debe potenciar la reflexión y discusión entre los alumnos/as pero velando para que no se ridiculice a ningún chico/a y nadie se sienta mal por los comentarios que se hagan. También deberá potenciar la autocrítica haciendo reflexiones en voz alta sobre lo que los grupos van trabajando.

Recursos, Condiciones y Recomendaciones

Sería de gran ayuda tener grabadas en cinta de vídeo o de cassette pequeñas conversaciones que los alumnos/as tienen en las situaciones propuestas, ya que en muchas ocasiones los alumnos/as tienen a idealizar las situaciones reales. En todo caso si no es posible la grabación proponemos tomar nota de algunas expresiones que los alumnos/as utilizan para, en el caso de que no salgan a la luz los insultos, poner ejemplos de la vida real y que los alumnos/as no tardarán en identificar.

- Para la tarea de gran grupo:
- ¿Qué otras palabras podríamos usar en lugar de los insultos o palabras despectivas?
- ¿Por qué el mismo insulto puede sentar mal a un/a compañero/a y a otro/a no?
- ¿Creemos que los insultos pueden provocar consecuencias negativas a las personas a las que van dirigidos?
- ¿Puede ser que las bromas provoquen muchos malentendidos terminando en enfados entre vosotros?

Actividad 7: Hablar por hablar

Justificación

Cuando un grupo de personas comparten muchas horas juntas, en ocasiones, se tiende a hablar unos/as de otros/as, a indagar sobre lo que puede ser su vida fuera del contexto que las une, a emitir juicios de valor sobre la idoneidad o no de sus comportamientos, pensamientos, actitudes o, en definitiva, sobre sus opciones de vida. Estas tendencias pueden provocar efectos negativos sobre estas personas, incluso porque suelen terminar en la creación de falsos rumores que terminan contaminando las relaciones entre las personas que están conviviendo.

Objetivos

- Reflexionar sobre las posibles consecuencias de nuestros comentarios a cerca de los demás.
- Potenciar el análisis crítico de los alumnos/as ante los comentarios negativos o falsos rumores que se crean en torno a un compañero/a.
- Buscar vías de afrontar este tipo de situaciones.

Temporalización

Entre 2 y 4 horas, aproximadamente.

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Se reparte a cada alumno/a el texto de la periodista Rosa Montero (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones) o se les dicta y, posteriormente, deben leerlo en voz baja e intentar describir una situación en la que una persona o grupo ha usado la

palabra en su sentido negativo en contra de otra. La descripción debe ser escrita dos veces. La primera desde el punto de vista de la persona que habla mal de otra u otras y, la segunda, desde el punto de vista de la persona que está padeciendo este mal uso de la palabra. Si consideramos oportuno podemos aclarar a los alumnos/as que esta última persona puede que no sea consciente de que estén hablando mal de ella.

b) Tarea de pequeño grupo:

El grupo debe compartir sus historias y discutir sobre las posibles causas que pueden llevar a una persona a comportarse así. También deberán discutir sobre la manera en la que la persona afectada responde; y pensar en las posibles formas de comportarse si cada uno se encontrara ante una situación semejante a alguna de las descritas. En este debate puede surgir la idea de que este tipo de problemas no le van a suceder a cualquiera, momento en el que deberán analizar las circunstancias que rodean a las personas susceptibles de ser objeto de este tipo de situaciones.

c) Tarea de gran grupo:

La puesta en común de los trabajos de los grupos puede hacer en función de: posibles formas de hacer un mal uso de la palabra, razones para este mal uso, condiciones que rodean a la persona susceptible de ser objeto de rumores, falsos o no; formas de responder a este tipo de situaciones.

d) Tarea de evaluación:

La evaluación deberá estar centrada en la implicación de los alumnos/as en la actividad, en la diversidad de situaciones que hayan sido capaces de

describir, y en la calidad de sus reflexiones entorno a las circunstancias que pueden rodear a este tipo de comportamientos. Por último, un aspecto a tener en cuenta sería si el grupo ha concluido que el aula, o el centro, pueden llegar ser escenarios de estos malos usos del lenguaje.

Papel del dinamizador

El dinamizador deberá evitar enfrentamientos entre los alumnos/as para lo que le será de gran ayuda huir de que estos señalen nombres de compañeros implicados en este tipo de situaciones, a no ser que sean los protagonistas quienes lo expresen. Recordemos que buscamos la reflexión y autocrítica de los alumnos a partir de sus propias experiencias y la de sus compañeros/as.

Recursos, Condiciones y Recomendaciones

- Para el trabajo individual:

La periodista Rosa Montero escribe en el libro *Solidarios 100 por 100* (VVAA, 1998): *“Las palabras son unos extraños artefactos. Por un lado, es la palabra lo que nos hace humanos y lo que nos permite definir nuestros sueños y aspirar a ser mejores que lo que somos. Pero, por otro, en las palabras anida la mentira, la insubstantialidad y la traición”*.

Actividad 8: ¿No se puede hacer nada?

Justificación

Solemos tender a sentir lástima por las personas que sufren por culpa de otras, pero nos solemos refugiar en este sentimiento escapándonos de la posibilidad que habría en cambiar, con nuestra ayuda,

esa situación. Ciertamente, que en ocasiones puede llegar a ser imposible evitar estos eventos, pero lo que sí podríamos cambiar, con nuestro apoyo, sería la forma en que se sintiera la persona que está sufriendo.

Objetivos

- Incentivar el apoyo de unos alumnos/as hacia otros.
- Potenciar la actitud autocrítica sobre nuestra actitud ante situaciones injustas.
- Disminuir el posible apoyo que puedan estar encontrando los alumnos/as que actúan contra alguno/a de sus compañeros/as.

Temporalización

Entre 1 y 2 horas, aproximadamente.

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Cada alumno/a deberá buscar materiales en los que se relaten situaciones en las que una persona está tratando mal, ignorando o amenazando a otra en presencia de otros. Este material puede ser la letra de una canción, una poesía, una película, o de propia creación si así lo decide el alumno/a.

b) Tarea de pequeño grupo:

El trabajo comenzará con la puesta en común de los materiales de cada uno y, a partir de ahí, deberán identificar los distintos tipos de espectadores que están presentes en la escena (ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones). Una vez decididos los tipos de espectadores, los alumnos/as analizarán las respuestas que cada uno tiene ante una

situación que, de partida, es injusta. Por último, analizarán las formas en las que un espectador puede reaccionar ante este tipo de situaciones para lo que partirán de sus historias, pero a las que podrán añadir otras que se les ocurran.

c) Tarea de gran grupo:

Este trabajo debe estar centrado en la creación de un esquema de las diferentes formas de responder ante la observación de situaciones injustas como las que han estado comentando. Una vez se realiza esta puesta en común y construcción conjunta del esquema, se entablará una reflexión sobre cómo cada uno se comporta ante situaciones parecidas, aunque sean adaptadas a nuestras circunstancias; y cuáles pueden ser las razones que nos lleven a tomar la decisión de qué hacer.

d) Tarea de evaluación:

La evaluación estará enfocada en la implicación de los alumnos/as en las diferentes tareas que se le proponen, además de observar si el grupo ha llegado a identificar que este tipo de situaciones suceden entre nosotros, en el centro, y que muchas veces nos comportamos de una manera sin pensar lo que podríamos estar haciendo por la otra persona.

Papel del dinamizador

El dinamizador deberá ir por los pequeños grupos ayudándolos a encontrar las diferentes formas de ser **espectador** y en la reflexión final a tomar conciencia de que juzgar a los protagonistas de una historia es muy fácil, pero no lo es tanto si de lo que se trata es de tener esta actitud crítica con nosotros mismos.

Recursos, Condiciones y Recomendaciones

- El trabajo individual deberá ser encargado para trabajar en casa el día anterior al posterior desarrollo de la actividad.
- Los tipos de espectadores para el trabajo en pequeños grupos deberán estar condicionados al tipo de escenas escogidas pero podrían ser: quien pasa y ni siquiera se da cuenta de lo que está sucediendo; quien lo ve, pero hace como si no lo hiciera; las personas que huyen, que se van corriendo; quienes chillan y se quedan quietas; los que llaman a alguien para buscar ayuda; y quienes intentan ayudar o defender a la persona que está siendo objeto de la situación injusta.

Actividad 9: ¿Es lo mejor seguir el rollo?

Justificación

En todos los grupos existen chicos y chicas que suelen caer mejor a sus compañeros/as y que llegan a tener, de manera explícita o implícita, un gran poder de influencia en ellos. Cuando esta influencia se convierte en aspectos positivos para el grupo, es decir, en actividades conjuntas, en la organización de juegos o de las actividades de clase, etc., no solemos prestarle mayor atención. El problema nos suele surgir cuando los alumnos/as que influyen en sus compañeros/as lo hacen en sentido negativo, como aislar a un alumno/a, amenazarlo, etc.

Objetivos

- Reflexionar sobre nuestros comportamientos con los compañeros/as que están tratando mal a algún otro.

- Potenciar la toma de decisiones personal, aunque para ello contemos con el apoyo de los demás.
- Disminuir el apoyo, activo o pasivo, que tienen los alumnos/as con comportamientos amenazantes o discriminatorios hacia algunos compañeros/as.

Temporalización

Entre 1 y 2 horas, aproximadamente.

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Cada alumno/a escribirá situaciones en las que crea que alguna persona se está dejando llevar por otra persona o apoyándola cuando está molestando a otra, amenazándola o discriminándola. Por ejemplo, cuando un compañero/a se ríe de otro/a y otro le sigue la gracia.

b) Tarea de pequeño grupo:

Después de que cada alumno/a explique a sus compañeros/as los ejemplos que ha descrito, el grupo discutirá para cada caso: las razones por las que un compañero/a ofende o ridiculiza a otro, razones por las que otro/a compañero/a le sigue la gracia, y los sentimientos de cada uno de los protagonistas de la historia (para encontrar ejemplos ver Recursos, Condiciones y Recomendaciones).

c) Tarea de gran grupo:

La reflexión del gran grupo debe partir del trabajo previo realizado y deberá pretender contestar a preguntas como: ¿qué podemos hacer para que este tipo de situaciones no sucedan?, ¿por qué suceden estas cosas?, ¿quién o quienes pueden estar siendo los responsables?

d) Tarea de evaluación:

La evaluación será positiva si los alumnos/as se implican en el trabajo, aparecen expresiones en la discusión de la injusticia que supone que esto le suceda a algunas personas. También se valorará si los alumnos/as encuentran la capacidad que tienen los compañeros/as para evitar este tipo de situaciones y si identifican que las personas que lo hacen necesitan, en muchas ocasiones, al menos del consentimiento de quienes le rodean.

Papel del dinamizador

El dinamizador/a deberá dirigir el debate-reflexión del gran grupo hacia la conclusión de que todos los que apoyamos, de una u otra manera, al que se comporta mal con los demás, estamos haciendo que esto siga sucediendo. Muchas veces los alumnos/as actúan así para encontrar el apoyo de sus compañeros/as, para reforzar su rol de líder o, en ocasiones, para sentirse mejor.

Recursos, Condiciones y Recomendaciones

Algunos ejemplos en los que encontramos que un alumno/a ridiculiza o intimida a otro/a:

- Un chico/a le obliga a otro/a a que haga algo.
- Nunca deja participar a otro en actividades que se hagan en grupo: una fiesta, quedar para salir, etc.
- Amenaza a alguien diciéndole que si no hace algo le va a pegar.
- Le escupen por la escalera.
- Siempre ridiculiza al mismo compañero/a.

Actividad 10: Conocidos, compañeros y amigos

Justificación

Muchos problemas que surgen entre los alumnos/as pueden estar causados porque las expectativas que tienen unos de otros son erróneas o, al menos, diferentes. Lo que puedes esperar de un amigo/a, o lo que un amigo/a te ofrece; no puede ser lo mismo que lo que un compañero/a o conocido/a te llegarán nunca a dar, en el caso de que estos sigan manteniendo contigo esta relación. Profundizar en el significado de la amistad y el compañerismo puede potenciar un buen clima de convivencia en el aula.

Objetivos

- Definir entre los alumnos/as el significado de amistad, compañerismo y conocimiento.
- Estimular la reflexión personal acerca de las relaciones que mantenemos con las personas que nos rodean.
- Potenciar la creación de expectativas reales de unos alumnos/as hacia otros/as.

Temporalización

Entre 2 y 3 horas, aproximadamente.

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Cada alumno/a escribirá tres listas de nombres. La primera de sus amigos y al lado de cada nombre describirá el proceso por el que llegó a conocerlo/a y cómo llegaron a ser amigos/as. La segunda lista será

de algunos de sus compañeros/as y, al igual que con los amigos, describirá el proceso por el que han llegado a convertirse en compañeros/as. Por último, la tercera será igual que las dos anteriores pero acerca de algunos conocidos/as.

b) Tarea de pequeño grupo:

En el trabajo en grupo cada alumno/a expondrá al grupo los procesos que ha descrito por el que ha llegado a tener amigos, compañeros/as y conocidos, sin ser necesario decir los nombres de las personas sobre las que está hablando. A partir de estas descripciones el grupo deberá debatir y concluir sobre qué es o qué caracteriza a un amigo/a, un compañero/a y un conocido/a. También las cosas que se pueden esperar de cada uno de ellos y lo que ellos nunca nos harían.

c) Tarea de gran grupo:

La reflexión del trabajo de gran grupo irá enfocada en el debate y posible consenso entre las definiciones de los estados de amistad, compañerismo y conocimiento; y en las expectativas que debemos tener ante las personas con las que mantenemos cada uno de estos estados. La conclusión debe girar en torno a que las cosas, según de quien vengan, nos afectan de diferente manera y que, por lo tanto, nuestras relaciones con los demás deben partir de conocer o, al menos cuestionarnos, qué tipo de relación es la que nos une con los demás.

d) Tarea de evaluación:

La evaluación estará centrada en la implicación de los alumnos/as en la actividad, pero sobre todo si

estos se involucran personalmente, mostrando que la amistad es una cuestión importante de atender. Del mismo modo, será positivo que los alumnos/as consideren la amistad, el compañerismo y el conocimiento con estados diferentes no como unos mejores que otros. Cada uno necesita tener tanto amigos, como compañeros /as y conocidos. Cada persona cumple una función en nuestra vida y nosotros/as en la de los demás.

Papel del dinamizador

El dinamizador debe potenciar la reflexión, pero huyendo de comentarios que puedan herir a algún alumno/a como, por ejemplo, que uno diga a otro que no tiene amigos/as, argumentando que son cosas de la vida personal que nadie tiene por qué saber. En la actividad individual deberá estar pendiente de aquellos alumnos/as que puedan tener dificultades para diferenciar entre la relación que tiene con unas y otras personas, pero dejando la posibilidad de que quizá para ellos sea lo mismo un amigo/a que un compañero/a, por ejemplo.



Capítulo 5

Aprender a pedir ayuda: mediación en conflictos

Rosario Ortega y Rosario del Rey

Como venimos afirmando, cuando en un centro escolar se respira un clima de conflictividad y sus agentes educativos tienen dificultades para saber qué está pasando, es necesario pensar en qué hacer para cambiar esa situación. Con independencia de que existan problemas más serios, como actitudes de prepotencia, malos tratos y fenómenos de victimización; lo que es casi seguro que existirán son conflictos que no se están resolviendo de forma dialogada y democrática.

El conflicto emerge en toda situación social en la que se comparten espacios, actividades, normas y sistemas de poder y la escuela obligatoria es uno de ellos. Un conflicto no es necesariamente un fenómeno de la violencia, aunque, en muchas ocasiones, cuando éstos no se abordan de forma adecuada, pueden llegar a deteriorar el clima de convivencia pacífica y a generar una violencia multiforme en la que es difícil reconocer el origen y la naturaleza del problema. Ante los conflictos, son útiles diversas vías de trabajo, pero de entre ellas se está destacando como particularmente interesante la llamada “mediación escolar” (Torrego y otros, 2000).

En la actualidad, existe una proliferación de literatura rica y variada sobre la mediación que está produciendo, al menos, dos efectos. El primero de ellos es beneficioso y permite que la opinión pública, en general, y los agentes sociales en particular, conozcan la existencia de procedimientos bien estructurados para buscar soluciones cuando las personas viven situaciones personales y/o interpersonales de tensión que no pueden resolver por sí mismas. Ello permite visualizar la ayuda social y psicológica como un recurso posible, contribuyendo a proporcionar a los afectados la esperanza de que hay caminos posibles de afrontamiento pacífico del conflicto.

El segundo efecto, no tan benéfico, es el riesgo de convertir la convivencia en un escenario de *trastornos del comportamiento* y en la tendencia a introducir en la institución escolar un modelo clínico que no es ni necesario ni conveniente. La ayuda que la mediación puede brindar a las personas cuyos conflictos con otras no ceden con sus esfuerzos espontáneos, no debería entenderse como una ayuda ante una patología, sino como una ayuda experta, en el marco de la convivencia ordinaria.

Por nuestra parte, hemos propuesto (Ortega, 2000) un modelo de mediación que no rompa con el esquema básico de la cultura escolar, esto es, un modelo no clínico, ni psicopatológico. En lo que sigue de capítulo, trataremos de profundizar en este modelo y de aportar sugerencias procedimentales y estrategias concretas para llevarlo a cabo.

El conflicto interpersonal en el escenario de la escuela obligatoria

El conflicto interpersonal o entre grupos que no cede con el esfuerzo espontáneo, no sólo es indeseable sino que es, por definición, una situación crítica. Entendemos por situación crítica una posición de extrema tensión en la dinámica, siempre cambiante y diversa, de las relaciones entre las personas. Ya hemos comentado, como las relaciones sociales estables basadas en la vida en común deberían, aun con momentos conflictivos, ser fluidas, afectivas y solidarias, pero también hemos insistido en que en muchas ocasiones no lo son.

La cotidianidad y el trabajo conjunto crean sistemas de conocimiento compartido, afectos y emociones que pueden deteriorarse a niveles mucho más profundos que aquellas que unen a las per-

sonas que no conviven. Los afectos y emociones que connotan las relaciones estables afectan grandemente la comunicación y el entendimiento mutuo, para bien y para mal (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Las relaciones estables crean una suerte de expectativas respecto del interlocutor que con frecuencia es origen del buen entendimiento mutuo, pero también puede convertirse en la causa de malos entendidos que se hacen más y más profundos, produciendo estos conflictos críticos que se resuelven mal de forma espontánea.

Las relaciones interpersonales producen tensiones entre los grupos y las personas, cuando éstas deben acudir asiduamente a los mismos escenarios, someterse a normas comunes y realizar actividades compartidas, de forma cotidiana. La información que se comparte, los sentimientos que se crean y las emociones que emergen ante situaciones difíciles, van creando tensiones que deterioran los formatos de comunicación, inhiben sentimientos, transforman la empatía en resentimiento, con el consiguiente deterioro de la red de vínculos sociales.

Aunque el sistema de relaciones interpersonales más cálido en afectos y emociones es el familiar, otros, como el escolar en tiempos infantiles y juveniles y el laboral el resto de la vida, son también muy importantes en la vida de las personas. En ellos emergen afectos y emociones que pueden dar lugar a conflictos y tensiones que provocan un gran desgaste psicológico. La escuela es, en este sentido, un escenario en el que la convivencia es literalmente una red de relaciones en la que es imprescindible disponer de instrumentos y recursos para resolver de forma espontánea los conflictos que emergen en el devenir diario de la vida en común.

Aunque, tradicionalmente, la escuela ha buscado formas de resolver los conflictos y de hecho para ello ha ido estableciendo los sistemas normativos y disciplinarios no siempre éstos son eficaces, por distintas razones. Un problema relativamente estable es que el sistema normativo no siempre ha sido elaborado con la participación de todos; no siempre es bien entendido por todos o no siempre incluye vías de solución de lo divergente, lo poco común y lo que por tanto es impredecible. No todo se puede regular mediante normas, hay un espacio importante para la espontaneidad que cada uno administra en relación a los otros; en estos espacios, afortunadamente de libertad es en los que aparecen conflictos que son propios de la relación concreta de los que tienen que hacer cosas en común.

Los sistemas disciplinarios que emanan de la construcción de normas y convenciones sociales deben, para que de verdad respondan a los intereses de todos, realizarse mediante procesos negociados que activen una visión positiva del conflicto, es decir, que asuman que el conflicto es positivo cuando estimula la comunicación y el diálogo constructivo y muy negativo cuando la tensión emocional y el desafecto enturbia la comunicación o la hace inviable.

Un centro que construye una cultura de diálogo y negociación ante la toma de decisiones y que dedica tiempo y espacio a ello, es de esperar que sea una comunidad en la que los conflictos interpersonales no se fijen ni paralicen la convivencia. Pero, desgraciadamente, incluso en centros que disponen de una ideología positiva ante el conflicto, surgen entre las personas y los grupos algunos que son visualizados por sus protagonistas como difíciles de resolver de

forma espontánea; es en estos casos en los que hay que pensar en una estrategia de mediación.

La mediación: una estrategia de ayuda externa

En un sentido estricto, la mediación es la intervención, profesional o profesionalizada, de un tercero experto en el conflicto que mantienen dos partes que no logran, por sí solas, ponerse de acuerdo en los aspectos mínimos necesarios para restaurar una comunicación, un diálogo que, por otro lado, es necesario para ambos. Sin embargo, no es imprescindible que esta intervención concluya con el logro del amor o la amistad íntima -que será bienvenida si así sucede- sino, simplemente, con el reconocimiento de la responsabilidad individual de cada uno en el conflicto y el acuerdo sobre cómo actuar para eliminar la situación de crisis con el menor coste de daño psicológico, social o moral para ambos protagonistas y sus repercusiones a terceros afectados.

Es importante partir de un concepto claro de mediación, si no queremos perdernos en el camino de lo que intentamos hacer. No siempre dos personas o grupos que tienen un conflicto están motivados para resolver su problema y restaurar así sus relaciones. No siempre piensan que es importante reparar una comunicación que quizás ya no desean, ni resulta obligatorio que lo hagan, aunque sea bueno que así sea. Por otro lado, los terceros, sean éstos más o menos expertos, no tienen, estrictamente, el derecho de intervenir si las partes no lo desean; o si una institución de orden superior no lo exige debido a que sea de bien común o de necesidad para personas que se vean afectadas indirectamente.

Como consecuencia de lo anterior, podemos afirmar que la mediación, como tal proceso complejo y técnicamente bien diseñado al servicio de la ayuda, sólo tiene sentido en el marco institucional. Es decir, en situaciones en que los implicados deseen restaurar la comunicación o la institución vea conveniente que lo hagan y sugiera a los implicados que lo intenten, mediante la mediación de un tercero.

Por lo tanto, para pensar en conflictos con posibilidades de ser mediados, lo primero que hay que tener en cuenta es que los protagonistas sean, entre sí, personas con experiencia en relaciones estables hasta el momento en el que el conflicto se desencadena, y estén dispuestas a cambiar. Sin embargo, no siempre es tan clara la estructura del conflicto, ni tan evidente la relación de sus componentes.

Otro aspecto a tener en cuenta es si la institución, en este caso el centro educativo, dispone o no de los instrumentos normalizadores adecuados para resolver los conflictos cotidianos, antes de que se conviertan en conflictos críticos, y que requieran estrategias expertas, como la que aquí estamos proponiendo. Con esto queremos volver a reconsiderar el concepto ordinario o positivo del conflicto, en términos de lo que ya hemos dicho: que en el devenir de la actividad y la vida en común, surgen continuamente conflictos interpersonales y de grupo que deberían abordarse con las herramientas comunes del diálogo, la discusión prolongada y bien planificada, la puesta en común de ideas y criterios y la forma democrática de tomar decisiones.

Pero, cuando los instrumentos normalizados para abordar los conflictos cotidianos que están imbricados en la organización social de la institución y en los sistemas estables de reuniones, asambleas,

grupos de trabajo y actividades comunes en el desarrollo curricular, no son suficientes para resolver ciertos conflictos en situación crítica, es cuando se hace necesario disponer en el centro de un dispositivo de mediación escolar. Con ello queremos insistir, por un lado, en la especificidad de los programas de mediación y por otro, lado en la necesidad de que se diseñen con todo rigor y control, procesos que sean adecuados a los fines educativos que la escuela tiene.

Si en un centro escolar, se decide establecer un programa de mediación ha de tenerse en cuenta que éste no es otra cosa que un instrumento más en el contexto de todos los que se pueden activar para tratar de abordar y desactivar los conflictos que se resisten a las soluciones espontáneas que, como hemos apuntado más arriba, son el diálogo y el consenso democrático. La consideración de la mediación como una estrategia específica, y la formación del mediador/a escolar, así como el control sobre el proceso concreto de cada mediación es lo que garantiza que ésta tenga el éxito que se busca. Así pues, esta estrategia no puede, ni debe, ser considerada a la ligera. La mediación, como dispositivo de resolución de conflictos que no ceden de forma espontánea ni preventiva, debe reservarse para casos en los que otros medios más próximos a la cultura educativa general, como el diálogo espontáneo, las redes de amigos/as, y los grupos de ayuda entre iguales, no hayan conseguido resultados a corto plazo.

¿Cuándo y cómo poner en marcha un programa de mediación escolar?

Antes de poner en marcha un proceso de mediación, deberemos tener como soporte teórico desde el cual disponer criterios de acción, al menos las siguientes ideas:

- Tener bien delimitados sus objetivos mínimos y máximos, en el sentido de saber, aproximadamente, hasta dónde se puede llegar y desde dónde partir.
- Todo proceso de mediación debe ser solicitado y los protagonistas expresar su deseo de que éste tenga lugar y asumir las reglas bajo las cuales esta tendrá lugar.
- Todo proceso mediador debe estar limitado en el tiempo. Se trata de la atención a una situación específica de conflicto y éste es concreto, o debe concretarse.
- Disponer de condiciones físicas y medioambientales, igualmente mínimas, pero suficientes, para que los trabajos de mediación sean posibles.

El tiempo, el espacio, los roles y las condiciones de la mediación

Los fundamentos de esta estrategia incluyen que una vez establecido el programa de mediación éste debe cuidar su imagen de entidad seria, responsable y al servicio de las personas que lo necesiten, que deben ver en el mismo un camino de seguridad y ayuda, y nunca una entidad de dudosa solvencia que no comprenden. De que esto sea así serán responsables, además de los mediadores, el equipo rector del programa que no debería poner en activo un sistema en el que no crea y que no esté dispuesto a cuidar.

Para ello, serán establecidos unos espacios y unos esquemas temporales que no perturben la dinámica organizativa del centro, sino que se imbriquen adecuadamente en ella. Es obvio que este espacio y estos tiempos deben respetarse escrupulosamente. Cual-

quier cambio no suficientemente justificado e informado, menos aún arbitrario y no decidido entre el equipo responsable del programa en el cual, desde su formación deben participar los mediadores, será un elemento de perturbación primero y de deterioro posterior del programa.

Hemos hablado del espacio y el tiempo. Este último, dentro de un proceso mediador concreto, debe estar limitado. Ningún trabajo de mediación debe prolongarse más allá de un tiempo razonable, pasado el cual, habrá que considerar que el proceso no ha tenido éxito y que el compromiso entre mediador/a y mediados debe disolverse. Esta y otras reglas de la mediación deben estar disponibles, como normas generales, en el programa y haber sido suficientemente difundidas entre los escolares. No es mala idea que estas normas generales estén establecidas por escrito en un documento sobre el programa que debe tener un tratamiento público y de fácil lectura para todos y todas.

Pero, ¿cuánto debe durar una mediación?, ¿cuál es el límite de tiempo razonable? Es difícil decir un límite concreto pero, en todo caso, un número de sesiones nunca inferior a tres y no superior a ocho o diez, siempre con un intervalo de tiempo entre una y otra que permita a los protagonistas ir madurando su posible cambio de actitudes, comportamientos y formas de comunicar sus sentimientos e iniciativas. No olvidemos que, desde un punto de vista psicológico, lo que se busca con una mediación es el logro de un aprendizaje referido a cómo gestionar la propia vida emocional para lograr un nivel de comunicación con las otras personas, especialmente, con las que uno entra en conflicto.

Respecto del espacio y las condiciones la actividad de mediación además de unas secuencias tempora-

les adecuadas, exige un espacio igualmente idóneo. Un espacio que preserve la intimidad, cuyas condiciones no provoquen incomodidad y donde los protagonistas puedan escucharse entre sí y en donde el mobiliario facilite el contacto visual directo.

Nos hemos referido a las normas generales del programa de mediación y, aunque deben ser construidas por los responsables del programa, no deben faltar las siguientes:

- **Confidencialidad:** el mediador/a se compromete ante las personas a las que ayuda a guardar confidencialidad sobre el contenido de las conversaciones.
- **Intimidad:** los protagonistas del conflicto no serán forzados a hablar más allá de lo que consideren parte de su intimidad. Si bien se comprometen a ser sinceros y responder con honestidad a las preguntas de su interlocutor.
- **Libertad de expresión:** los protagonistas se comprometen a expresarse con libertad, pero asumiendo que en los diálogos están prohibidos los insultos y ataques verbales, físicos o psicológicos. Todo puede ser expresado verbalmente y todo debe ser expresado desde la propia autoría verbal: yo siento, yo creo o yo supuse; pero nunca: tú piensas, tú sientes o tú crees.
- **Imparcialidad:** el mediador/a se compromete a no tomar partido por ninguna de las partes en conflicto, aunque si observara que más que un conflicto se trata de un problema de malos tratos, acoso, amenaza, persecución, o cualquier tipo de violencia interpersonal, debe tener la libertad de poner en conocimiento de los

responsables del programa la naturaleza del supuesto conflicto por si fuera necesario cambiar o abandonar la mediación y proponer otra estrategia de intervención u otro mediador/a.

- **Compromiso de diálogo:** los protagonistas se comprometen a hablar de sus dificultades y conflictos en las sesiones de trabajo, asumiendo que la oferta de ayuda es limitada en el tiempo y que es su responsabilidad intentar, cada uno por separado, aportar sus esfuerzos para resolver la situación.

Del mismo modo y retomando ideas ya expuestas, hay que saber que en toda mediación se destacan tres roles sociales que interactuarán cuando ésta se pone en marcha: los dos protagonistas del conflicto, cuyo estatus debe estar lo suficientemente definido como para que tanto ellos mismos como el entorno social inmediato los reconozca como tales, y el mediador/a, cuyo estatus debe, igualmente, ser reconocido como tal por el entorno social, al menos a un nivel suficiente como para que los tres perciban con una cierta nitidez los papeles que están jugando y se vean así protegidos de los posibles conflictos que surjan en el proceso.

Formación, actitudes y habilidades del mediador escolar

La escuela es un escenario público sometido a las normas sociales y jurídicas de protección de los derechos de los escolares, y son los docentes y los agentes educativos vinculados a los centros los que deben dar cuenta de todo proceso de intervención educativa y en este sentido, la mediación escolar lo es.

Como hemos descrito, la mediación es un trabajo experto que realiza un tercero a petición, o con el

consentimiento expreso de las personas en conflicto que aceptan la ayuda externa y que se comprometen a asumir las reglas del juego mediador. Reglas generales de las que deben ser informados antes de comenzar, y reglas concretas para cada mediación en particular que deben ser pactadas con su colaboración y en su presencia. Por lo tanto, podemos decir que toda mediación es un diálogo, entre personas en conflicto crítico, protegido por la presencia de una tercera persona que actúa garantizando, a los verdaderos protagonistas, un nivel mínimo y necesario de comunicación sobre el cual intentar restaurar el deterioro del vínculo. Se trata, básicamente, de proteger de nuevos ataques un vínculo social dañado por el efecto que el paso del tiempo ha tenido, tanto en los canales de comunicación como en los sentimientos y emociones de los protagonistas.

Se trata de lograr que los que habían roto su línea de diálogo puedan continuar hablando y negociando los distintos puntos de vista, confrontando sus intereses o dificultades para el entendimiento común, aunque la conversación pase por momentos difíciles. En otras palabras, la mediación es la oportunidad, protegida por la presencia de un tercero experto, de continuar dialogando cuando las personas creen que el diálogo común y espontáneo ha perdido su capacidad de comunicación y comprensión mutua.

Dado el carácter experto del trabajo mediador, la mediación no debe encargarse ni por la institución ni por el profesorado a personas no formadas expresamente para ello, ya que la mediación requiere el dominio de habilidades y capacidades que tanto los protagonistas como el entorno social deben reconocer en el mediador/a. Igualmente, la institución o el cinturón social que rodea al proceso, debe disponer

de elementos de control y seguridad. Es decir, dado que la mediación supone la activación, por parte de los protagonistas, de aspectos conflictivos de su relación y, dado que el medidor/a no debe, en ningún caso, interactuar a favor de uno u otro, es necesario que la institución disponga de un elemento de supervisión y control. Este elemento de control que en mediación familiar suele ser el propio colegio profesional de los mediadores, la institución judicial, en la mediación escolar debe ser el equipo docente responsable del centro. Por ejemplo, puede encargarse del programa el Departamento de Orientación pero siempre con el conocimiento y la aceptación del equipo docente. Se tratará de que los mediadores se sientan protegidos por la institución y que ésta confíe en los mediadores como expertos.

La mediación escolar, por otro lado, no puede desenvolverse con el modelo más formal y pautado que se exige para la mediación familiar o laboral, pero ello no debe ser excusa para no atribuirle todos sus condicionantes y atributos. Así pues, hay que saber que para ser mediador/a, además de estar motivado para ello, hay que recibir entrenamiento.

El establecimiento de un sistema de mediación en el que participen alumnos/as exige, como primer paso, la formación específica de aquellos que vayan a ejercer de mediadores/as y el registro, en la organización del centro, de éstos como personal experto y dispuesto a ejercer de mediadores/as en conflictos a requerimiento de las partes o por asignación de la institución.

Si se decide que haya mediadores/as que sean alumnos y alumnas del centro, éstos/as deben no solamente ser entrenados y disponer de un tiempo de prácticas supervisadas, sino que deben estar siem-

pre bajo la supervisión de los agentes educativos que serán los responsables del programa de mediación. Serán los profesores/as y los orientadores/as escolares los que deben asumir la supervisión de los programas de mediación escolar; lo que no quiere decir que deban ser ellos, necesariamente, los mediadores/as; pero sí quiere decir que deben ser ellos/as los que conozcan y supervisen el establecimiento del programa de mediación.

Por nuestra parte, la propuesta que aquí hacemos es la de incluir un programa de mediación como estrategia específica dentro del marco de un proyecto de mejora de la convivencia, proyectado y desarrollado por el equipo docente del centro. Así, cuando el equipo docente decide incluir entre sus actividades el programa de mediación, tanto si son ellos mismos los mediadores/as como si deciden abrir el programa a alumnos/as mediadores/as, éste adquirirá todo su significado de ser una estrategia concreta al servicio de un proyecto general.

El mediador/a debe adquirir una suerte de conocimiento experto que requiere una atención sostenida por parte de los responsables del programa. No todo el mundo debe ser un/a mediador/a, lo que no quiere decir que las actitudes de escucha responsable y objetiva, tolerancia ante los sentimientos de los demás, imparcialidad ante fenómenos que no competen, libertad de expresión y riqueza de sentimientos y emociones que acompañan, o deben acompañar, la formación del mediador/a no deban ser instruidas para todos. Es el papel social y su estatus durante la mediación lo que debe reservarse a la puesta en práctica de un proceso mediador. Confundir este papel con sus atributos y características y creer que todos/as somos mediadores/as siempre, no es más

que expresar hasta qué punto no se ha entendido el valor de este instrumento.

El desarrollo de un programa de mediación

Sensibilización e información

El programa de mediación debe ser conocido por los posibles usuarios, reconocido como instrumento útil y aceptadas sus condiciones por los protagonistas. Se hace imprescindible pues una fase de amplia difusión del servicio en el que se especifique a quiénes va dirigido y las ventajas del mismo.

Carteles informativos, folletos o mensajes claros a cargo de docentes o del propio equipo de mediación, podrían diseñarse y distribuirse, para que los escolares y docentes conozcan con claridad las posibilidades que el programa les brinda y cómo hacer uso de él.

En el desarrollo de los materiales y la organización necesaria de esta fase podremos incluir a los candidatos voluntarios/as para convertirse en mediadores/as que no hemos seleccionado para el proceso de formación. De esta manera, todas las personas que estén interesadas en participar en el programa de mediación lo podrán hacer de una u otra manera.

Ensayos, simulaciones, presentaciones y una buena documentación divulgativa pueden ayudar a crear la cultura de mediación que ayude a que las personas sepan cuando deben acudir al programa buscando la ayuda del mediador/a.

Esta fase se desarrollará al mismo tiempo que las dos que se describen a continuación: la selección de los candidatos y la formación de los mediadores/as.

Selección de los mediadores

Una vez que se hace pública y se transmite de forma clara en qué va a consistir el programa, los candidatos deben inscribirse como tales y saber que podrán ser seleccionados o no, sin que ello signifique ninguna merma de su valor social. Hay muchas formas de hacer esto, por ejemplo, y como hemos mencionado anteriormente, la participación en tareas complementarias del programa o informando desde un principio que el programa necesita un número concreto de mediadores y que los recursos de los que se dispone para la formación no son ilimitados.

Cuando se tienen los candidatos, a los que se les ha podido administrar algunos instrumentos de evaluación de actitudes, creencias y valores (ver instrumentos en capítulo 6) los preseleccionados deberían realizar una entrevista personal con alguno de los responsables del programa en el que se explorarán sus actitudes hacia la tarea y muy especialmente sus habilidades sociales, capacidad de diálogo y de estabilidad emocional, para estar seguros de que no incluimos a chicos y chicas que tengan fuertes dificultades consigo mismo y/o con los demás, lo que los convertiría, al menos provisionalmente, en malos candidatos.

Ciertamente, estas decisiones deben ser funcionales y nunca definitivas. Es decir, un chico/a motivado para ayudar a los demás de forma desinteresada, aunque en un momento determinado no esté en condiciones de hacerlo es un candidato/a futuro, al que no habría que olvidar, sino seguir la pista, hasta poder incorporarlo. Pero también es importante no incluir entre los mediadores/as a chicos/as que en el momento de iniciar el programa, están en situación de riesgo social, por cualquier circunstancia.

En resumen, la selección de los mediadores/as se debería hacer teniendo en cuenta al menos los siguientes criterios:

- Debe ser una actividad voluntaria y deseada por el candidato/a.
- Deben ser consideradas las actitudes y habilidades sociales.
- Son importantes actitudes de solidaridad y capacidad de diálogo.
- Es necesaria la disponibilidad de tiempo, tanto para el entrenamiento como para el desarrollo de mediaciones futuras.
- Es interesante que el potencial mediador/a sea un chico/a bien aceptado socialmente
- No es exigible la condición de líder, pero sí la de ser una persona que goza de aceptación social.
- Es muy recomendable un buen nivel de autoestima o el reconocimiento de que es importante luchar por ello.
- Es exigible la aceptación de las características y normas básicas del programa institucional de mediación.

Formación de los mediadores

Una vez seleccionado el equipo de mediadores/as es muy importante que éstos se reconozcan como tales, sepan cual es su papel en la institución, y estén dispuestos a actuar, cuando sean solicitados para ello.

La formación debe incluir, por un lado, lecciones claras y bien organizadas referidas, entre otros, a los procesos de desarrollo y presentación de la vida

afectiva, la empatía, la capacidad de diálogo, la naturaleza del conflicto y la escucha activa. La naturaleza de los aspectos que se incluyen es tanto teórica como práctica, aunque el conocimiento es fundamentalmente procedimental y estratégico.

Pero la clave de la formación está en que ésta debe ser de carácter eminentemente práctico ya que un mediador/a es un experto en relaciones interpersonales que sabe, porque se ha adiestrado para ello, estar, escuchar, comprender, decir y hacer, de tal forma que sin suplantar lo que deben decir, hacer, pensar, decidir y reformular, los protagonistas, permita que éstos mejoren en sus relaciones, sin que se vean suplantados. Por tanto, un mediador/a debe disponer de una información capaz de transformarse en conocimiento y dominio de unos procedimientos, capaces de ser usados estratégicamente, para adaptarse a los casos concretos.

Durante el proceso de formación, se debe garantizar que sabrán en cada momento lo que puede estar ocurriendo con la tarea que asumen y el nivel de responsabilidad social a la que se comprometen; pero también saber reconocer cuando la tarea les desborda, porque ellos/as mismos/as puedan entrar en conflictos críticos con las personas a las que ayudan.

Debido a la especificidad del entrenamiento, éste debe realizarse por personas previamente expertas y cuya formación previa incluya conocimientos científicos de Psicología. Por lo tanto, los formadores/as podrán ser personas previamente entrenadas ya sean psicólogos/as, psicopedagogos/as, pedagogos/as y docentes que hayan tenido experiencia profesional en el campo de la orientación escolar, la psicología clínica, la psicopedagogía y el asesoramiento. Pero

sobre todo, es de particular importancia, que el entrenamiento específico vaya más allá del curso de fin de semana a manos de personal poco especializado. Por ello, un curso intensivo de al menos cuarenta horas trabajando con un experto en mediación que domine también los instrumentos técnicos y procedimentales para formar a los candidatos, es muy recomendable.

Como hemos señalado, no trataremos aquí sobre la formación de los agentes educativos adultos —orientadores escolares, psicólogos/as y psicopedagogos/as, docentes con formación específica—, porque se supone que cuando se califican a sí mismos/as como tales es por haber recibido la formación oportuna y saben como ejercer, convenientemente, esa función. Pero sí insistiremos en que si se quiere establecer en un centro educativo un programa de mediación en el que participe el alumnado, éste debe recibir entrenamiento concreto y saberse apoyado desde el Equipo de Orientación Educativa, de forma que, igualmente de manera concreta y claramente especificada en términos de reuniones de supervisión de su tareas; exista un apoyo en los casos difíciles e incluso de interrupción del proceso en casos en los que se considerara necesario.

Para la formación de los mediadores/as alumnos/as, no haremos aquí una descripción del curso inicial ya que existen materiales donde encontrarlo (ver Torrego y otros, 2000). Sin embargo, no dejaremos de insistir en que la formación requiere horas de entrenamiento ya que se trata de abordar procesos que se presentan de forma original cada vez: los conflictos involucran muy profundamente la personalidad de los implicados y ello requiere saber leer y comprender, en cada ocasión, la naturaleza del conflicto actual y sus posibilidades de solución o mejora.

Un proceso de mediación

Elección del mediador

Si nos preguntáramos quién elige, la mejor respuesta sería: los protagonistas del conflicto, ya que es importante que el mediador/a sea elegido de entre los mediadores/as disponibles. Por lo tanto, es necesario que el programa disponga de un mecanismo de acceso a los mediadores/as, así como de un sistema de elección que, por un lado, deje a salvo la libertad de los usuarios y que, por otro, permita, si fuera necesario, que sea el propio programa el que asigne el mediador/a. Por ejemplo, no debería ser el mediador/a una persona que tuviera mayor afinidad, por ejemplo, amistad, con una parte que con la otra.

Dado que, en el contexto escolar, existe escasa cultura de hacer explícito el conflicto, puede suceder que las personas, a las que vendría bien el servicio, tengan dificultades para reconocer su situación y no se sientan preparadas para ello. Nada más útil para el éxito de la mediación que la elección voluntaria del mediador/a, ello supondría un nivel de conciencia sobre la naturaleza interpersonal del conflicto que es, por sí misma, parte de la buena marcha del proceso.

De cualquier forma, cuando se ha detectado un conflicto que es valorado como candidato a ser tratado mediante un proceso de mediación, tanto el equipo docente como otras instancias de responsabilidad del centro —léase el equipo de orientación, los miembros del equipo directivo, los tutores o las familias— pueden llevar el caso ante los responsables del programa de mediación y solicitar que sea éste el que proponga un mediador/a. Lo que no puede eludirse, una vez aconsejada la mediación a los protagonistas

del conflicto, es su aceptación y su compromiso de asumir las normas de la mediación.

En definitiva, la mediación se solicita por los protagonistas, o se sugiere por la institución o grupo de responsables del programa, y no se realiza nunca sin el consentimiento y la aceptación plena de las personas en conflicto que serán protagonistas del proceso.

Primera sesión

La primera sesión de un proceso de mediación es de extraordinaria importancia. En ella deben hacerse explícitas las normas generales y las condiciones concretas de esa mediación que ya hemos señalado. Con frecuencia conviene repetir muy claramente estas normas generales y cómo ellas estarán presentes en todo momento; así como la capacidad del mediador/a para interrumpir el proceso si los protagonistas las incumplen. Aunque es cierto que todo ello debe ser presentado por el mediador/a con una expresión verbal y psicológica no amenazante, saludable y con una actitud de seguridad y confianza.

Respecto a las normas concretas para cada mediación es imprescindible establecer, a través del diálogo con las partes pero llegando a un acuerdo, al menos provisional, sobre los siguientes aspectos:

- Cuántas sesiones durará el proceso. Si se decide no establecer un número exacto sino aproximado, debe determinarse cuándo se tomará la decisión. Por ejemplo, puede negociarse entre las partes un número X de sesiones, pasadas las cuales se tomará la decisión de fijar un número complementario para terminar. Es importante que los protagonistas tomen conciencia de que ese es un tiempo de ayuda

del cual ellos disfrutarán y que deben aprovechar para intentar resolver sus problemas. No conviene ser tacaño, pero tampoco es conveniente que se interprete que existe todo el tiempo porque podría afectar a la dinámica concreta del trabajo mediador.

- Debe quedar claramente explicitada por los protagonistas la expresión de que la mediación se hace sobre un acuerdo voluntario de las partes. Este acuerdo se debe anotar como un primer logro del trabajo mediador, al tiempo que es una condición sin la cual no es posible continuar.
- También debe quedar explícitamente anotada la expresión clara de que la tarea central de los protagonistas será buscar soluciones y tratar de superar la actual crisis, para lo cual deben activar su mejor voluntad de diálogo y no negarse a expresar sus ideas, opiniones y sentimientos, en el fluir de la conversación.
- Deberá hacerse explícita la disposición de ayuda del mediador/a a través de su presencia puntual en las sesiones, su actitud de escucha activa y reflexiva y su compromiso de ser un facilitador de la conversación entre los protagonistas.
- Quedará claro que el mediador/a no impondrá nunca su propio criterio al de los protagonistas, salvo cuando sea necesario recordar las normas o recurrir a ellas para interrumpir agresiones o puntos muertos en el diálogo.
- Debe subrayarse, y las partes deben ser conscientes de que se comprometen a ello, la exclusión de cualquier tipo de ataque directo o

indirecto, durante el tiempo que se extienda la mediación.

- Debe ser explícita y anotada como una de las condiciones la exclusión de la culpabilidad y el reproche como forma de expresión. Recuérdese que dos en conflicto asumen que cada uno de ellos es responsable de la situación crítica por la que pasan.

Sesiones intermedias

El proceso de mediación pasa por distintas fases entre las que conviene distinguir tres momentos: el comienzo, el desarrollo y el final. Aunque parezca algo simple, muchas de las actividades sociales, y la mediación lo es, en las que nos involucramos, son percibidas como una historia y las historias tienen una estructura temporal que les proporcionan parte de su sentido. Los límites son necesarios y más aún para los que están viviendo situaciones conflictivas.

No tiene sentido creer que la mediación puede ser indefinida, ni tampoco percibir emocionalmente que no hay tiempo ni espacio para arreglar las cosas. Así pues, es necesario que el mediador/a transmita a los protagonistas que tienen su tiempo y su espacio propio, protegido mediante su presencia y las normas que regulan el diálogo, para ir, poco a poco abordando lo que no han podido hacer de forma espontánea.

Por ello, las sesiones intermedias deben tener una estructura de trabajo en el que se pueda apreciar como, poco a poco, los interlocutores van aprendiendo a expresar sus sentimientos, en principio cargados de ansiedad, de miedo, de frustración o resentimiento, de forma más clara y objetiva. El mediador/a debe estimular a ser sincero/a, evitando la agresión al otro/a.

De esta forma, muy pronto, cada uno aprende a hablar desde su propia visión de las cosas, asumiendo que ésta es una visión parcial o privada, y que hay otros ángulos desde los cuales ver el mismo asunto.

Durante el proceso de una mediación debe ir aprendiéndose, al menos por parte del mediador/a, que el formato de la conversación va modificándose en términos de que los protagonistas vayan asumiendo sus propias emociones disruptivas como tales, y comprendiendo que también el otro tiene percepciones angustiosas. Como ya mencionamos anteriormente, no es necesario que esta comprensión incluya afecto positivo o amistad hacia el otro, basta con que incluya la comprensión emocional e intelectual, de que el otro es un ser humano que merece respeto en sus apreciaciones aunque no se compartan.

Si el mediador/a puede describir esta evolución, el proceso estará en buen camino. Sin embargo, cuando el mediador/a es incapaz de apreciar ningún tipo de modificación en la estructura de los mensajes, en la apropiación de las emociones personales y en su valoración, en la capacidad de pedir disculpas cuando se ha ofendido sin la intención de estropear la relación aún más, etc., debe plantearse qué está haciendo mal o si se eligió bien el caso para ser tratado con una estrategia mediadora.

Sesiones finales

La mediación puede tener éxito o no. En todo caso, no debe durar muy por encima del tiempo pactado en la primera sesión o en la sesión de reedición del pacto inicial. Pasadas esas sesiones de trabajo hay que ir cerrando y el mediador/a debe avisar a los protagonistas de que el proceso toca a su fin y ellos deben asumir que va a terminarse.

La mediación requiere una o dos sesiones de cierre, dependiendo de si éste se puede valorar como de conclusiones y adopción de un nuevo pacto de convivencia entre los protagonistas, o si por el contrario hay que cerrar esta faceta de ayuda para asumir otra o aceptar que no se han logrado las metas propuestas y que habrá que tomar un nuevo camino. Este nuevo camino corresponde que lo decidan los protagonistas con la ayuda del mediador o con la intervención de una persona externa, por ejemplo, el responsable del programa de mediación que podría acudir a la sesión de cierre si fuera necesario.

En todo caso, en las sesiones finales hay que ayudar a los protagonistas a que asuman el éxito del proceso como un logro de sus nuevas actitudes y comportamientos, o a que comprendan que tienen que ir pensando en otras fórmulas de afrontar sus problemas si, por las condiciones en las que viven, las relaciones interpersonales no pueden evitarse.

Esta ayuda no consiste tanto en informar a los protagonistas, que también, sino en facilitar que cada uno de ellos evalúe lo que ha podido haber de bueno, por su parte, en el proceso de mediación; lo que debe a los demás, incluida la persona con la que estaba en conflicto, y hasta qué punto puede asumir que ha aprendido a hacer las cosas de otra forma, especialmente, a usar el diálogo como instrumento de comunicación.

Por lo tanto, una mediación acaba con éxito cuando los protagonistas asumen que hay formas más útiles de comunicarse y relacionarse y, se comprometen moralmente, delante del mediador/a a que utilizarán, a partir de ahora, la vía del diálogo para resolver sus conflictos.

Más allá de la resolución de conflictos: los beneficios de la mediación

Todos los implicados en una mediación cambian gracias al proceso. Concretamente, lo que cambia es la forma de expresar las ideas, las emociones y los sentimientos. Del mismo modo varían, o debería hacerlo, en ambos protagonistas las actitudes y los comportamientos que hacen difícil o imposible entenderse con el otro. Pero no debemos olvidar que el aprendizaje referido a cómo gestionar las ideas y sentimientos personales para hacer fluida la comunicación con los otros/as no es algo que hayamos aprendido en un día y no es, por tanto, algo que podamos desaprender y aprender otras formas nuevas de una sola vez, por lo que no tiene sentido esperar ningún cambio estable de un proceso puntual que dura unos minutos o que acontece de una sola vez.

Por otro lado, cuando una institución, como tal, instaura la mediación como una estrategia de resolución de conflictos está dotándose de un instrumento altamente poderoso, no sólo para resolver conflictos concretos, sino para enriquecer la cultura de diálogo y negociación pacífica de las dificultades interpersonales. Esto significa que disponer de un programa de mediación y hacer que éste funcione de manera equilibrada y, sobre todo, si ésta se sostiene durante un período de tiempo prolongado, proporciona a la cultura escolar un beneficio inespecífico que se aprecia como un enriquecimiento del clima de relaciones, un funcionamiento fluido de la organización y un bienestar difícil de evaluar, pero muy agradable de percibir.

Al mismo tiempo, cuando una institución se acostumbra a usar instrumentos formales de ayuda entre las personas, como es la mediación, se está proporcionando a sí misma un cuidado y una atención que

termina redundando en su propia imagen institucional y en su propia valoración como tal.

Este factor de autoestima institucional es importante porque tiene influencia entre todos los miembros de la comunidad. Una imagen y un concepto de la institución como una entidad que cuida de sus miembros, que reconoce que puede haber conflictos y dispone de instrumentos para su resolución, es una institución que se percibe segura y estable. Esta percepción influye en la seguridad y estabilidad de todos y todas y estimula otros mecanismos de buenas relaciones, como el respeto general de unos hacia otros, la ayuda entre sus miembros, y la percepción de que los sistemas de normas democráticamente elegidas son asumidas con respeto y tolerancia.

Así pues, disponer de un programa de mediación, bien diseñado y establecido, cuidado y siempre supervisado y mejorado es, simplemente, un signo de calidad educativa.

Lo que no es la mediación ni conviene que sea

En sentido estricto, ya lo hemos dicho, la mediación está indicada en situaciones de conflicto pertinaz y crítico, pero nunca en casos de violencia, abuso, maltratos, acoso, hostigamiento o persecución de unos hacia otros, en los que se conozca con total evidencia que ésta existe. La razón principal de que el uso de la mediación sea inadecuado para este tipo de relaciones es porque en ellas los roles y estatus de los implicados son muy polares.

La mediación es un proceso de ayuda en situación de reciprocidad psicológica, real o simbólica, que la violencia no tiene. La víctima prolongada de un acosador pertinaz no es, al menos durante el tiempo en

que está ocurriendo el acoso, un interlocutor paritario y, por tanto, no puede ser tratada en términos de igualdad respecto de su agresor. Además, cuando están sucediendo actos de violencia interpersonal, el diálogo tampoco alcanza los límites de reciprocidad que se exigen para que la comprensión del lugar del otro sea un instrumento eficaz: ponerse en el lugar del verdugo, por muy sensible, inteligente y comprensiva que sea la víctima no es algo que se le deba solicitar, al menos, mientras esté sufriendo fuera del marco de las sesiones de mediación los efectos de la violencia que sobre ella se ejerce. El uso de la mediación en este tipo de circunstancias convierte, o podría convertir, a la mediación en un escenario más en el cual la víctima se viera obligada a utilizar herramientas de defensa de las que, en general, no dispone y el agresor podría, incluso sin mucho control sobre ello, aumentar su prepotencia o su dominio psicológico.

Por otro lado, los sentimientos de culpa, o en su defecto el cinismo moral, del agresor no son buenos matices emocionales para que una persona que está ejerciendo acciones reprobables, esté en condiciones de afrontar, frente a su víctima actual, un diálogo sincero. Esto no quiere decir que entre dos personas que hayan vivido una experiencia de violencia interpersonal, nunca se pueda mediar, ya que si se hubiera conseguido detener la agresividad entre ambos y hubiera, ya en activo, un proceso de revisión de violencia anterior, sí que podría ser acertada su utilización. De cualquier manera, estos son casos particularmente difíciles que deben quedar, más que los comunes, en manos expertas y con responsabilidad institucional, ya que es muy difícil para el mediador/a controlar sus propios valores morales y emociones cuando el desequilibrio entre las partes es muy grande. No debe-

mos olvidar que abordar conflictos que cursan con violencia interpersonal, sobre todo si ésta es prolongada en el tiempo y relativamente estable entre las personas involucradas –tanto víctimas como agresores prolongados en el tiempo terminan con un cierto daño psicológico–, exige procesos metodológicos distintos a los que aquí estamos describiendo como mediación en conflictos.

Es cierto que un mediador/a bien entrenado debería saber detectar esta situación y actuar en consecuencia, entre otras cosas, interrumpiendo la mediación y pidiendo ayuda a los responsables del programa. Pero no siempre es fácil detectar estos procesos que se arropan con una cierta protección de la presión psicológica que uno ejerce sobre el otro. A pesar de ello, puede suceder que cuando un centro establezca y sostenga de forma adecuada un instrumento como la mediación, los conflictos encuentren vías de solución y, al mismo tiempo, podamos estar reduciendo los problemas de violencia, aunque no deberíamos confundir el instrumento mismo con su potencialidad y su función.

Por último, nos gustaría resaltar que la mediación no es parte de la vida cotidiana de la institución ni tiene, en sí misma, función ordinaria en la cultura del centro. Igual que el gabinete de crisis está pensando para ella, la mediación está pensada para el conflicto, y éste es, por definición, pasajero. Hay que tener un cuidado exquisito para que la mediación, que puede llegar a formar parte de la cultura escolar, no se deva- lúe como estrategia y pierda el valor que tiene de intervención puntual al servicio de conflictos que no se resuelven espontáneamente.



Capítulo 6

Instrumentos para valorar la convivencia escolar

Rosario Ortega y Rosario del Rey

Introducción

Como venimos afirmando, la propuesta de trabajo que estamos haciendo se fundamenta en que sea el propio equipo docente el que tome las decisiones referidas tanto a la evaluación y comprensión del tipo de convivencia que existe en el centro, como a las medidas que habría que adoptar para mejorarla. Sin embargo, que la autonomía recaiga en los docentes y en su capacidad de análisis y reflexión crítica sobre lo que el centro necesita, no significa que no sea de gran utilidad la ayuda externa por lo que este trabajo que hemos elaborado pretende ser una vía de ayuda.

La ayuda externa se puede presentar en distintos tipos de oportunidades, iniciativas y estrategias. Hasta aquí hemos insistido en la presentación de ciertos esquemas conceptuales, consejos y sugerencias para mejorar la convivencia a través de un proyecto concreto, vinculado a una línea de formación docente articulada en formato seminario permanente en el centro, sin despreciar el curso corto de sensibilización, iniciación o profundización.

Siguiendo la misma línea, en este capítulo vamos a presentar un juego de instrumentos que podrían ponerse al servicio tanto del proyecto de convivencia, en sus distintas fases y programas, como a la formación permanente del profesorado.

Así presentamos un conjunto de cuestionarios que han sido diseñados para que cumplan su papel de facilitar la exploración previa y la de proceso referidas a distintos contenidos que pudieran ser considerados por el equipo docente como prioridades. Hemos elaborado cuestionarios para evaluar el clima de convivencia dirigidos al alumnado, al profesorado y a las familias con el objetivo de disponer de información desde los distintos microsistemas de redes sociales del centro. De alumnado y profesorado existen cuestionarios de dos momentos: inicial y proceso, ya que consideramos que ellos son los protagonistas de la mirada crítica más importante sobre lo que hay que cambiar, mientras que de fuera puede, y debe, venir

ayuda complementaria, importante pero no determinante. Para las familias se ha considerado un solo tipo de cuestionario, que se podría aplicar tantas veces como se considerara necesario.

El segundo grupo de cuestionarios se refiere a la exploración sobre cómo se están abordando los conflictos interpersonales y los problemas de abuso, acoso, prepotencia y maltrato escolar. Aquí también hemos dispuesto de cuestionarios para el alumnado y para el profesorado. En el caso de los primeros proponemos un cuestionario inicial y otro de proceso, lo que no hacemos con los segundos, ya que consideramos que la evaluación del profesorado puede desarrollarse a través de un grupo de discusión en alguna sesión del Claustro o del grupo del seminario permanente, en caso de que lo hubiera. En cualquier caso, si se considera oportuno objetivar los posibles cambios en esta materia, se podría utilizar el mismo cuestionario inicial y comparar las diferencias o elaborar uno nuevo a partir del previamente utilizado.

Tras la presentación de los cuestionarios, ofrecemos orientaciones para su administración a los alumnos/as. Del mismo modo, hemos considerado útil un esquema sencillo que ayude a ordenar, analizar y representar los datos que provienen de cuestionarios y otras medidas objetivas, cuya información es susceptible de ser representada de forma simplificada.

El último instrumento que hemos introducido es un protocolo para realizar entrevistas con las que seleccionar a los candidatos a ser estudiantes mediadores escolares. Esta información es complementaria, pero puede ser interesante cuando tenemos que tomar una decisión sobre qué programa conviene a un escolar en el que observamos ciertos problemas de relaciones interpersonales, pero dudamos sobre cuál es el que más le conviene.

Finalmente, mostramos algunas páginas de internet donde encontrar información complementaria y listas de referencias bibliográficas.



Cuestionarios

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

Como seguramente sabes, desde el centro estamos tratando de mejorar la CONVIVENCIA y que nuestros alumnos/as aprendan a RESOLVER LOS CONFLICTOS de forma dialogada y positiva, para evitar que aparezcan fenómenos de VIOLENCIA. Para eso es muy necesario conocer la opinión y recibir apoyo de vosotros los padres y las madres de nuestros estudiantes. Por ello, te rogamos que contestes sinceramente este cuestionario, al tiempo que te invitamos a participar en las actividades e iniciativas que se van a llevar a cabo.

1. ¿Cómo te llevas con el equipo directivo del centro?

☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal ☐ Me da igual

2. ¿Y con los profesores/as en general?

☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal ☐ Me da igual

3. ¿Y con el tutor/a de tu hijo/a de este año?

☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal ☐ Me da igual

4. ¿Qué fenómenos de malas relaciones, conflictos o violencia has observado en el centro?

5. ¿Conoces las normas de convivencia del centro y la forma en que se diseñan y aplican? ¿Qué opinión te merecen?

6. ¿Participas en la vida social del centro? ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada

7. ¿En qué participáis? (escribe en los espacios vacíos si lo necesitas)

☐ En nada ☐ Recoger las notas ☐ Si su hijo/a va mal ☐ En la APA
☐ En las fiestas ☐ Si se les pide en cualquier cosa ☐ ☐

103

8. En tu opinión, cuáles de la siguiente lista de fenómenos y problemas suceden en el centro:

- Enfrentamientos entre los alumnos/as y el profesor/as ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Malas palabras en clase ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada
- No se respetan las normas ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada
- Los alumnos/as se insultan ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada
- Los alumnos/as se pelean ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada
- Hay grupitos que no se llevan bien ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada
- Hay niños/as que no están integrados y se sienten solos ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada
- Los profesores/as van cada uno a lo suyo ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada
- Los alumnos/as piensan que los profesores/as no los entienden ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada
- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren ☐ Mucho ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada

9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera afectan personalmente a tu hijo o hija?

10. ¿Qué aspectos de LA CONVIVENCIA del centro crees que son mejorables? ¿Cómo se haría? ¿Quién lo haría?

11. ¿En cuáles tu mismo/a desearías ayudar? ¿Cómo lo harías?

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES.1

Como seguramente sabes, estamos tratando de mejorar la CONVIVENCIA en el centro. Con este cuestionario esperamos recoger información para saber cómo van las cosas y qué se puede hacer para mejorar. Por eso te pedimos que contestes con sinceridad y propongamos ideas e iniciativas.

1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as? ☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal

2. ¿Y con los profesores/as? ☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal

3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros/as? ☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal

4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores/as? ☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal

5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos/as profesores/as y otros?

☐ Muchas ☐ Algunas ☐ Ninguna

6. ¿Participan los padres y madres en la vida del centro?

☐ La mayoría ☐ Algunos ☐ Casi ninguno ☐ Ninguno

7. ¿En qué participan? (escribe lo que quieras en los espacios vacíos)

☐ En nada ☐ Recoger las notas ☐ Si su hijo/ va mal ☐ En la APA
☐ En las fiestas ☐ Van si los llaman ☐ ☐

8. ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en tu centro?

- Enfrentamientos entre los alumnos/as y el profesor/a

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- Malas palabras en clase

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- No se respetan las normas

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- Los alumnos/as se insultan

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- Los alumnos/as se pelean

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- Hay grupitos que no se llevan bien

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- Hay niños/as que no están integrados y se sienten solos

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- Los profesores/as van cada uno a lo suyo

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- Los alumnos/as piensan que los profesores no los entienden

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho
- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Mucho

9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera te afectan personalmente?

10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos/as?

11. ¿Quién debe hacer esas actividades?

12. ¿Qué crees que debes hacer tú mismo/a?

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES.2

Como seguramente sabes, estamos tratando de mejorar la CONVIVENCIA en el centro. Con este cuestionario esperamos disponer de información sobre cómo vamos avanzando y qué debemos modificar. Por eso, esperamos que contestes con sinceridad y propongas ideas para seguir mejorando

1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as, en relación con principio de curso?

☐ Igual ☐ Mejor ☐ Peor

2. ¿Y con los profesores/as?

☐ Igual ☐ Mejor ☐ Peor

3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros/as?

☐ Igual ☐ Mejor ☐ Peor

4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores/as?

☐ Igual ☐ Mejor ☐ Peor

5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos profesores/as y otros?

☐ Muchas ☐ Algunas ☐ Ninguna

6. ¿Participan ahora más los padres y madres en la vida del centro?

☐ Sí ☐ No ☐ No sé

7. ¿En qué participan los padres y madres? (Marca los enunciados que quieras y escribe lo que quieras en los espacios vacíos)

☐ En nada	☐ Recoger las notas	☐ Si su hijo/ va mal	☐ En la APA
☐ En las fiestas	☐ Si se les pide cualquier cosa	☐	☐

8. ¿Cuánto se repiten, en los últimos meses, las situaciones como las siguientes?

- Enfrentamientos entre los alumnos/as y el profesor/a ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Malas palabras en clase ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- No se respetan las normas ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Los alumnos/as se insultan ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Los alumnos/as se pelean ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Hay grupitos que no se llevan bien ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Hay niños/as que no están integrados y se sienten solos/as ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Los profesores/as van cada uno a lo suyo ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Los alumnos/as piensan que los profesores no los entienden ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho
- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren ☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho

9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera te afectan personalmente?

109

10. ¿Qué cosas de las que se han hecho para mejorar las relaciones interpersonales del centro crees que han servido?

11. ¿Qué cosas de las que se han hecho para mejorar crees que no han tenido efectos positivos?

12. ¿Qué propondrías para mejorar lo que va mal?

13. ¿Quién crees que debe hacerlo?

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO. 1

Como sabes, un grupo de compañeros/as estamos tratando de mejorar la CONVIVENCIA, que nuestros alumnos/as aprendan a RESOLVER CONFLICTOS de forma dialogada y democrática, tratando de evitar fenómenos indeseables de VIOLENCIA ESCOLAR. Para esto es necesario conocer la opinión y recibir toda la ayuda posible, por lo que te pedimos que contestes sinceramente a este cuestionario y que te involucres en las actividades e iniciativas que entre todos construyamos.

1. ¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros/as? ☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal

2. ¿Y con los alumnos y alumnas? ☐ Bien ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mal

3. ¿Cómo crees que te perciben tus compañeros/as? ¿Qué visión crees que tienen de tí?

☐ Muy positiva

☐ Ni buena ni mala

☐ No me conocen realmente

☐ Creo que tiene mala imagen de mí

4. ¿Y tus alumnos/as ?

☐ Muy positiva

☐ Ni buena ni mala

☐ No me conocen realmente

☐ Creo que tiene mala imagen de mí

5. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores?

☐ Muchas

☐ Algunas, poco importantes

☐ Ninguna

☐ No sé

6. ¿Cómo es tu relación con las familias de tus alumnos y alumnas?

☐ Muy buena

☐ Buena

☐ Regular

☐ Mala

☐ Inexistente

7. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro?

☐ En la APA
 ☐ Atención a resultados académicos
 ☐ Si su hijo/a va mal

☐ En cosas complementarias
 ☐ En los planes de convivencia
 ☐ Si son llamados

☐
 ☐

8. En tu opinión, ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en tu centro?

• Enfrentamientos entre los grupos de alumnos/as y el profesor/a

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• Malas contestaciones en clase

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• No se respetan las normas

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• Los alumnos/as se insultan

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• Los alumnos/as se pelean

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• Hay grupitos que no se llevan bien

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• Hay niños/as que no están integrados y se sienten solos

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• Los profesores/as van cada uno a lo suyo

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• Los alumnos/as piensan que los profesores no los entienden

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

• Los alumnos/as están desmotivados, se aburren

☐ Nada
 ☐ Poco
 ☐ Regular
 ☐ Mucho

9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera te afectan personalmente?

10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos?

11. ¿Quién las llevaría a cabo?

12. ¿En qué actividades te involucrarías tú personalmente?

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO. 2

Como sabes, un grupo de compañeros/as estamos tratando de mejorar la CONVIVENCIA ESCOLAR y que nuestros alumnos/as aprendan a RESOLVER CONFLICTOS de forma dialogada y democrática y tratando de evitar fenómenos indeseables de VIOLENCIA ESCOLAR; hemos puesto algunos procesos en funcionamiento, pero queremos saber qué va progresando y qué necesita mayor esfuerzo. Por todo ello, te rogamos que contestes sinceramente a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo dirías que está siendo, en los últimos tres meses, tu relación con tus compañeros/as?

☐ Buena ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mala

2. ¿Y con los alumnos y alumnas? ☐ Buena ☐ Normal ☐ Regular ☐ Mala

3. ¿Cómo crees que te perciben, en los últimos meses, tus compañeros/as? ¿Qué visión crees que tienen de ti?

☐ Muy positiva ☐ Ni buena ni mala
☐ No me conocen realmente ☐ Creo que tienen mala imagen de mi

4. ¿Y tus alumnos/as ?; ¿Qué opinión crees que tienen ahora de ti?

☐ Muy positiva ☐ Ni buena ni mala
☐ No me conocen realmente ☐ Creo que tienen mala imagen de mi

5. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores/as?

☐ Muchas ☐ Algunas, poco importantes ☐ Ninguna ☐ No sé

6. ¿Cómo es, en los últimos meses, tu relación con las familias de tus alumnos y alumnas?

☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Mala ☐ Inexistente

7. ¿En qué medida crees que las familias están participando en la convivencia del centro?

- ☐ En la APA
- ☐ Atención a resultados académicos
- ☐ Si su hijo/a va mal
- ☐ En cosas complementarias
- ☐ En los planes de convivencia
- ☐ Si son llamados
- ☐
- ☐

8. En tu opinión, ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en tu centro?

- Enfrentamientos entre los grupos de alumnos/as y el profesor/a

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- Malas contestaciones en clase

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- No se respetan las normas

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- Los alumnos/as se insultan

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- Los alumnos/as se pelean

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- Hay grupitos que no se llevan bien

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- Hay niños/as que no están integrados y se sienten solos

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- Los profesores/as van cada uno a lo suyo

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- Los alumnos/as piensan que los profesores/as no los entienden

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho
- Los alumnos/as están desmotivados, se aburren

☐ Nada ☐ Poco☐ Regular☐ Mucho

9. ¿De las situaciones anteriores cuáles y de qué manera te están afectando personalmente durante los últimos meses?

10. ¿Qué actividades de las que se han desarrollado últimamente crees que han sido más eficaces?

11. ¿Cuáles crees que no han servido para nada? ¿Por qué?

12. ¿Qué nuevas iniciativas consideras que podríamos llevar a cabo? ¿Te involucrarías?

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES SOBRE CONFLICTOS. 1

Como sabes, en el centro estamos tratando de mejorar la convivencia. A través de este cuestionario queremos informarnos sobre cómo van las cosas y en qué podemos mejorar;; por eso es muy importante que contestes sinceramente.

Qué sueles hacer ante situaciones como las siguientes:

1. Un compañero/a trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas:

- ☐ Grito o le insulto ☐ Insisto en que me atienda ☐ Pido ayuda
☐ No vuelvo a hablarle ☐ ☐

2. Cuando tienes conflictos con algún compañero/a, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?

- ☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

3. Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?

- ☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

4. ¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?

- ☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

5. ¿Intervienen los otros compañeros/as en la resolución de tus conflictos?

- ☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

6. ¿Cuántas veces te sientes insultado, ridiculizado, te dicen motes y se meten verbalmente contigo, en el centro?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

7. ¿Insultas a otros, los ridiculizas, le dices motes y te metes verbalmente con él o ella?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

8. ¿Te ha pasado que otros han hablado mal de ti a tus espaldas y has perdido los amigos/as por eso

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

9. ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que te cae mal, procurando que otros también piensen mal de ella?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

118

10. ¿Te has sentido perseguido, hostigado o intimidado por otros de forma prolongada?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

11. ¿Has perseguido, hostigado e intimidado, en solitario o en grupo, a otros/as?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

12. ¿Te has sentido acosado sexualmente y has sentido miedo por esa razón?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

13. ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte ha podido dar lugar a que otro/a se sienta acosado sexualmente por ti?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

14. ¿Qué actividades harías para aprender a resolver los conflictos?

15. ¿ Quién crees que debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver conflictos?

- ☐ Los profesores/as
- ☐ Profesores/as y estudiantes ☐
- ☐ Los estudiantes
- ☐ Cada uno los suyos ☐

16. Ahora, ¿qué cosas, de las mencionadas anteriormente, calificarías de conflictos y qué cosas de violencia?

Son conflictos:	Son violencia:
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES SOBRE CONFLICTOS. 2

Como sabes, en el centro estamos tratando de mejorar la convivencia y aprender a RESOLVER LOS CONFLICTOS de forma dialogada, para evitar la VIOLENCIA. A través de este cuestionario queremos informarnos sobre cómo van las cosas, en qué hemos mejorado y en qué hay que seguir trabajando; por eso es muy importante que contestes sinceramente.

Qué sueles hacer ante situaciones como las siguientes:

1. Un compañero/a trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas:

- | | | |
|---|--|-------------------------------------|
| ☐ Grito o le insulto | ☐ Insisto en que me atienda | ☐ Pido ayuda |
| ☐ No vuelvo a hablarle | ☐ | ☐ |

2. Cuando sabes que tú y otro tenéis un conflicto, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?

- | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Nunca | ☐ Alguna vez | ☐ A veces | ☐ Muchas veces |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|

3. Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?

- | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Nunca | ☐ Alguna vez | ☐ A veces | ☐ Muchas veces |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|

4. En estos meses, ¿han intervenido tus profesores/as en la resolución de tus conflictos de forma que todo se haya arreglado?

- | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Nunca | ☐ Alguna vez | ☐ A veces | ☐ Muchas veces |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|

5. En estos meses, ¿han intervenido tus compañeros/as, en la resolución de tus conflictos, de forma que todo se haya arreglado?

- | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Nunca | ☐ Alguna vez | ☐ A veces | ☐ Muchas veces |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|

6. ¿Cuántas veces te sientes insultado, ridiculizado, te dicen motes y se meten verbalmente contigo, en el centro?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

7. ¿Insultas a otros, los ridiculizas, les dices motes y te metes verbalmente con ellos o ellas?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

8. ¿Te ha pasado que otros han hablado mal de ti a tus espaldas y has perdido los amigos/as por eso?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

9. ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que te cae mal, procurando que otros también piensen mal de ella?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

10. ¿Te has sentido perseguido, hostigado o intimidado por otros de forma prolongada?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

11. ¿Has perseguido, hostigado e intimidado, en solitario o en grupo, a otros/as compañeros/as?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

12. ¿Te has sentido acosado sexualmente y has sentido miedo por esa razón?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

13. ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte ha podido dar lugar a que otro/a compañero/a se sienta acosado sexualmente?

☐ Nunca ☐ Alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

14. ¿Qué te parecen las actividades del programa de Convivencia?
- ☐ No las conozco ☐ Me parecen bien ☐ Participo en ellas ☐ No sirven de nada ☐
15. ¿Conoces a los profesores/as y alumnos/as que trabajan en el programa de mejora de la Convivencia?
- ☐ A todos/as ☐ A alguno ☐ A ninguno ☐ No sé nada del programa
16. Ahora, ¿qué cosas, de las mencionadas anteriormente, calificarías de conflictos y qué cosas de violencia?
- Son conflictos:

Son violencia:

CUESTIONARIO SOBRE CONFLICTOS Y VIOLENCIA INTERPERSONAL

Como sabes, estamos tratando de mejorar la convivencia, para lo cual necesitamos saber qué tipo de conflictos o malos tratos están presentes o no en nuestro centro. Tu opinión es muy valiosa porque tu experiencia como profesor/a ha formado un criterio de observación y valoración, que tiene mucha importancia. Te rogamos pues que seas muy sincero/a.

Cuántas veces te has visto en situaciones como las siguientes:

1. Un compañero/a te impone su decisión sin dejar que tu expliques la tuya:

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

2. Si tienes un conflicto, ¿te enfadas mucho y no dejas hablar al otro?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

3. Si tienes un conflicto con un compañero/a, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

4. Si tienes un conflicto, ¿te sientes tan agobiado/a que terminas por evitar enfrentarte con la situación?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

5. Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en qué estará pensando la otra persona?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

6. Si tienes un conflicto con un alumno/a, ¿consideras falta de respeto que él/ella trate de justificar su posición?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

7. ¿Has sentido miedo de ir al centro?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

8. ¿Cuántas veces te has sentido ninguneado, ridiculizado, ignorado o marginado por compañeros/as en el centro?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

9. ¿Crees que tú mismo has ninguneado, ridiculizado, ignorado o marginado a otros compañeros/as?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

10. ¿Crees que has ninguneado, dejado en ridículo, ignorado o marginado a un estudiante o un grupo de ellos?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

124

11. Pensándolo honestamente, ¿cuántas veces hablas mal de una persona, haciendo que caiga mal a otros?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

12. ¿Te has sentido perseguido, hostigado o intimidado por otros de forma prolongada, en el centro escolar?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

13. ¿Crees que tú mismo has intimidado a otros (por ejemplo alumnos/as) aunque no hayas sido muy consciente de ello?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

14. ¿Te has sentido alguna vez acosado/a sexualmente y has estado preocupado/a por ello?

☐ Nunca ☐ alguna vez ☐ A veces ☐ Muchas veces

15. ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte ha podido dar lugar a que otro/a se sienta acosado sexualmente?

☐ Nunca

☐ alguna vez

☐ A veces

☐ Muchas veces

16. ¿Qué cosas, de las mencionadas anteriormente, calificarías de conflictos y qué cosas de violencia?

Son conflictos:	Son violencia:
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

¿Cómo administrar los cuestionarios?

Para administrar cuestionarios a un grupo de alumnos/as, sobre todo cuando estos son referentes a la vida afectiva y social que les rodea, es necesario establecer un clima relajado y de intimidad. Aunque esto es muy difícil de conseguir en las circunstancias normales de un aula, podemos intentarlo haciendo varias cosas: separando a los/as alumnos/as de uno en uno para intentar velar por la confidencialidad de sus respuestas, solicitar silencio en el aula y procurar que no se comenten las respuestas en alto para que no se influyan unos a otros, insistir en que los cuestionarios son anónimos y que es necesario contestar sinceramente para que podamos ayudar a que las relaciones interpersonales del centro sean mejores. Puede ser de gran ayuda recordar que no es un examen y que todas las respuestas son válidas siempre y cuando se correspondan con lo que ellos piensen que es cierto. También podría ser positivo que el adulto que administrara los cuestionarios no tuviera una relación muy cercana con el grupo, para que los alumnos/as se sintieran libres al momento de contestar. Por ejemplo, los tutores/as o profesores/as se podrían cambiar de unas aulas a otras para que ninguno entrara en un aula donde estuviera dando clase. Del mismo modo, sería conveniente ponerse de acuerdo para que se administraran los cuestionarios al mismo tiempo en todas las aulas para evitar que los alumnos/as de un grupo comenten las preguntas a los de otros y estos últimos puedan ir pensando lo que deberán escribir, por ejemplo, para ser coherente con las respuestas de sus compañeros/as o amigos/as.

Centrándonos en los pasos que podemos seguir cuando entramos en el aula para administrar el cuestionario, podemos resumir los siguientes aspectos:

- Antes de nada, que los pupitres estén separados en filas de uno lo máximo posible.
- Cerciorarse de que todos los alumnos/as tienen lápiz o bolígrafo y que quiten el resto de las cosas de la mesa, evitando que tengan sobre la mesa cualquier otro elemento (carpetas, papeles, etc.) que pueda distraerles cuando estén rellenando el cuestionario.
- Explicar que vamos a rellenar un cuestionario sobre algunas de las cosas que pasan en centro, pero en el que no tienen que poner su nombre para que contesten lo más sinceramente posible.
- Se reparte los cuestionarios insistiendo que no comiencen hasta que expliquemos cómo hacerlo.
- Cuando todos los alumnos/as tienen el cuestionario, se explica cómo cumplimentar cada tipo de pregunta. En las que tienen opciones con el cuadrado al lado deben tachar la que corresponda, es decir, la que quieran elegir. En este tipo de cuestiones, algunas veces, tienen un cuadrado seguido de una línea de puntos por si el alumno/a quiere contestar algo que no se encuentra en las otras opciones, situación en la que escribirá sobre los puntos lo que considere y tachará el cuadro que se encuentre a su izquierda. En las preguntas que no tienen opciones deberán escribir, con la letra más clara posible, lo que deseen relacionado con la cuestión. Finalmente, en el cuestionario sobre conflictos la última pregunta consiste en escribir cada tipo de situación mencionada (insultos, rumores, aislamiento, etc.) debajo de la palabra

conflictos o violencia según consideren lo que son. Si se considera relevante se puede pedir a los alumnos y alumnas que escriban su género en la esquina superior izquierda de la primera página de su cuestionario.

- Después de la explicación, se les pregunta si tienen alguna duda que la pregunten en voz alta antes de que comencemos a rellenar los cuestionarios, momento a partir del que las preguntas se harán en voz baja solicitando la presencia del profesor/a levantando la mano.
- Es mejor no recoger los cuestionarios hasta que hayan terminado todos los alumnos/as para que no se levanten, ni hablen mientras los demás terminan. Se les puede decir que pueden leer, escribir, repasar, o lo que deseen siempre y cuando no molesten al resto de compañeros que continúan rellenando el cuestionario.
- Cuando todos hayan terminado se recogen los cuestionarios poniéndolos en una carpeta donde se pondrá el curso de procedencia.

¿Qué hacer cuando tengo los cuestionarios cumplimentados?

El objetivo principal es poder realizar como una fotografía de la opinión de los alumnos/as, profesores/as y/o familias a cerca del clima de convivencia o de los conflictos del centro, según sea el cuestionario que hayamos decidido administrar y a qué miembros de la comunidad educativa.

Aunque cada grupo de docentes podrá decidir cómo ordenar, analizar y representar la información resultante de los cuestionarios que tenga cumplimentados, proponemos las pautas para hacerlo de

manera informatizada si así lo decidieran. En cualquier caso los pasos que se describen a continuación también sirven de orientación para hacerlo sin la ayuda de la informática, pero sí con la calculadora.

Ordenar los datos

Antes de nada, debemos numerar los cuestionarios escribiendo un número en la parte superior derecha de la primera página de cada cuestionario; ya que, si en algún momento lo necesitáramos para comprobar alguna respuesta, no los podríamos identificar sin número al ser anónimos. Se numerarán correlativos todos los cuestionarios que sean iguales. Por ejemplo, si hubiéramos administrado los cuestionarios de clima de alumnado y de profesorado, numeraremos unos por un lado y los otros por otro. Para los cuestionarios de alumnos/as es recomendable seguir el orden de cursos y grupos, es decir, primero los de 1º A, luego los de 1ºB y terminando con los de 4ºC, en el caso de que tuviéramos sólo la secundaria obligatoria y tres grupos por curso.

Una vez que tengamos los cuestionarios numerados es el momento de comenzar a trabajar en el ordenador para lo que se necesitará el programa Microsoft Excel o el Corel Quattro que se encuentran, en el paquete de programas de Microsoft, el primero, y en el de Corel (Word Perfect), el segundo (suele haber uno u otro en la mayoría de los ordenadores). Para facilitar la comprensión del proceso utilizaremos de ejemplo el cuestionario de clima del alumnado como modelo. Los pasos a seguir serían los siguientes:

- *Abrir un libro* en blanco, que es una tabla donde están las casillas de la primera fila

numeradas por letras mayúsculas y la primera columna de la izquierda por números.

— **Crear la matriz de datos:** consiste en poner los nombres de las variables sobre las que vamos a trabajar. Para ello, se escribe en la casilla A1 (donde se cruzan la columna de la letra A y la fila del número 1) la palabra “alumno”, en la B1 “p1” que hace referencia a la pregunta 1; en la C1 “p2” y así sucesivamente. Sin embargo, esta dinámica no va a ser del mismo modo en dos casos: en la pregunta 7 y en la 8. En el caso de la pregunta 7 porque los alumnos/as pueden elegir más de una opción, por lo que habrá que escribir en una casilla “p7nada” para quien marque la opción de que los padres no

participan en nada, “p7notas” para los que marquen que los padres acuden al centro para recoger las notas; y así sucesivamente. En el caso de la pregunta 8, es como si fueran diez preguntas, por lo que escribiremos en una casilla “p.8.1”, en otra “p.8.2”, hasta llegar a “p.8.10”. Este proceso no es aconsejable para las preguntas abiertas ya que conlleva la elaboración de un sistema de categorías que puede llegar a ser complejo y costoso en tiempo, por lo que sugerimos que sirvan de orientación para valorar las posibles actuaciones a desarrollar en el programa de convivencia. Si queremos podemos incluir la variable curso, grupo, género, etc... de la misma manera que hacemos con cada pregunta del cuestionario.

Microsoft Excel - base

Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Datos Ventana ?

100%

Arial 10

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	alumno	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9
1	1	bien	bien	bueno	bueno	muchas	la mayoría	si	si	no
2	2	mal	mal	mala	mala	algunas	algunos	si	si	no
3	3	regular	regular	regular	regular	ninguna	casi ninguno	no	si	no
4	4	normal	normal	normal	normal	algunas	ninguno	no	si	no
5	5	bien	regular	normal	normal	algunas	casi ninguno	no	si	no
6	6	bien	mal	normal	regular	algunas	casi ninguno	no	no	no
7	7	bien	mal	normal	normal	algunas	algunos	si	no	no
8	8	regular	regular	normal	bueno	ninguna	algunos	si	no	no
9	9	regular	normal	normal	regular	algunas	algunos	si	no	si
10	10	regular	normal	normal	bueno	algunas	algunos	no	si	si
11	11	regular	normal	bueno	bueno	algunas	casi ninguno	no	si	si
12	12	bien	bien	normal	regular	ninguna	casi ninguno	no	si	si
13	13	mal	bien	bueno	regular	ninguna	casi ninguno	no	si	no
14	14	mal	normal	regular	bueno	ninguna	casi ninguno	no	no	no
15	15	regular	normal	regular	bueno	ninguna	algunos	no	no	no
16	16	bien	mal	regular	normal	ninguna	algunos	no	no	no
17	17	bien	mal	mala	normal	muchas	algunos	no	si	si
18	18	regular	mal	normal	normal	muchas	casi ninguno	si	no	si
19	19	bien	mal	normal	mala	muchas	la mayoría	si	no	no
20	20	regular	regular	mala	bueno	algunas	la mayoría	si	si	no
21	21	mal	regular	regular	regular	ninguna	ninguno	si	no	no
22	22	normal	regular	regular	normal	ninguna	ninguno	no	no	no

Hoja1 Hoja2 Hoja3

— *Introducir los datos:* en la casilla A2 se pondrá el número de cuestionario, por ejemplo “1”, en la casilla B2 la respuesta del cuestionario uno a la pregunta 1, en la C2 la respuesta del cuestionario a la pregunta 2, y lo mismo hasta la pregunta 7, caso en el que se escribirá “sí” si el alumno/a elige esa opción y “no” en caso que no lo haga. En la siguiente imagen se puede ver cómo quedaría gran parte de la matriz y algunas de las respuestas de los primeros alumnos/as.

Analizar los datos

Analizamos los datos para conocer el porcentaje de alumnos/as, docentes o familias que contestan cada una de las respuestas y podemos hacer una idea de cómo está el centro desde el punto de vista de cada colectivo. Para ello, debemos solicitar al ordenador que realice la operación oportuna. A continuación, se presentan los pasos a seguir:

- Ir al final de la matriz, es decir, si se tienen 325 alumnos/as nos deberíamos situar a partir de la casilla B327. En el ejemplo que se presenta a continuación hay 24 alumnos/as por lo que los pasos para solicitar el análisis nos situaremos a partir de la casilla B27.
- Para analizar la pregunta 1 escribiremos los siguientes datos (criterios) a partir de la casilla B27 (ver imagen más adelante):

p1	p1	p1	p1
bien	normal	Regular	mal

- Introducir en la casilla B29 la siguiente fórmula:
=BDCONTARA(\$A\$1:\$X\$25;\$A\$1;B27:B28)/24

Teniendo en cuenta que:

- \$A\$1:\$X\$25 es el conjunto de todas las casillas que componen la matriz de datos. X es la última columna dentro de la que estarán las respuestas de la pregunta 8 sobre si los alumnos/as se aburren y 25 es la fila donde están escritas las respuestas del último cuestionario de nuestro ejemplo.
- \$A\$1 es la casilla donde está escrita la palabra “alumno/a”.
- B27:B28 son las casillas donde hemos escrito el primer criterio (“p1” en B27 y “bien” en B28).
- 24 es el número total de alumnos/as.
- Aplicar a la casilla B29 porcentajes pulsando el botón que se encuentra en el superior de la pantalla.
- Para mayor exactitud puedes solicitar dos decimales en los porcentajes seleccionando en la barra de menú: Formato/Celdas/Número/Posiciones decimales/2.
- Para encontrar los porcentajes del resto de opciones arrastra el cuadrito pequeño inferior derecho del rectángulo que rodea la casilla B29, hasta la casilla E29 y aparecerán directamente los porcentajes correspondientes al resto de opciones de la pregunta 1.
- Para obtener automáticamente los resultados de cada pregunta o cada parte de pregunta en el caso de la 7 y la 8, sólo hay que sustituir p1 por p2, si son las mismas opciones de respuesta y si son diferentes las opciones de respuesta tam-

Microsoft Excel - base										
Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Datos Ventana ? %										
Arial 10										
B27 = p1										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
12		11 regular	normal	buena	buena	algunas	casi ninguno	no	si	si
13		12 bien	bien	normal	mala	ninguna	casi ninguno	no	si	si
14		13 mal	bien	buena	regular	ninguna	casi ninguno	no	si	no
15		14 mal	normal	regular	buena	ninguna	casi ninguno	no	no	no
16		15 regular	normal	regular	buena	ninguna	algunos	no	no	no
17		16 bien	mal	regular	normal	ninguna	algunos	no	no	no
18		17 bien	mal	mala	normal	muchas	algunos	no	si	si
19		18 regular	mal	normal	normal	muchas	casi ninguno	si	no	si
20		19 bien	mal	normal	mala	muchas	la mayoría	si	no	no
21		20 regular	regular	mala	buena	algunas	la mayoría	si	si	no
22		21 mal	regular	regular	regular	ninguna	ninguno	si	no	no
23		22 bien	regular	mala	normal	ninguna	ninguno	no	no	no
24		23 normal	regular	buena	buena	algunas	algunos	no	si	si
25		24 normal	normal	buena	regular	muchas	casi ninguno	si	no	si
26										
27		p1	p1	p1	p1					
28		bien	normal	regular	mal					
29		37.50%	12.50%	33.33%	16.67%					
30										
31										
32										
33										
Hoja1 / Hoja2 / Hoja3 /										
Listo Suma=1 NUM										

bién habrá que cambiarlas. Por ejemplo, para el caso de la pregunta siete en cada una de sus opciones sería:

p7nada p7nada

si no

Representar los datos

Para representar los datos se selecciona el grupo de casillas que se han utilizado para el análisis de una pregunta o parte de pregunta (en negrita en la imagen superior) y se pulsa el botón de la barra de menú que tiene el dibujo de un gráfico de barras. Se selecciona el tipo de gráfico deseado (se aconseja el de columnas). Pulsando el botón “Siguiente” se ofrece la

posibilidad de editar el gráfico (título, leyenda, rótulo, etc.). Al finalizar, la edición del gráfico, pulse “Siguiente” nuevamente. Para concluir pulse el botón “Terminar”. El gráfico que aparece se puede exportar a un archivo de texto (“cortar” y “pegar”).

Protocolo de entrevista de selección de estudiante mediador

En hoja complementaria, podríamos tener escritas, a grandes rasgos, las *cualidades de un/a buen mediador/a*, y a lo largo de la entrevista ir puntuando cuando apreciamos claramente (con más de un indicador) dichas cualidades. Un ejemplo de anotación puede ser el siguiente

Cualidades personales del mediador

- Buen comunicador, pero no locuaz
- Mejor oyente que hablador impenitente
- Prudente en la forma y el contenido de lo que dice
- Capacidad de estimular a otro a que hable
- Capacidad de empatía: conecta bien con los sentimientos y emociones de otro
- Formula preguntas claras y directas sin ser rudo
- Respeta, sin agobiarse, los estados emocionales alterados de los demás
- No califica ni critica la opinión del que escucha
- Manifiesta un sentimiento honesto de ayuda
- Es asertivo sin ser excesivamente autoafirmativo
- Contacta cara a cara sin arrogancia pero sin timidez

Escenario, temporalidad y condiciones de la entrevista

- En un despacho, biblioteca, sala de audiovisuales o cualquier otro lugar del centro donde no se nos interrumpa
- Entre 15 y 35 minutos de tiempo, salvo que haya dudas y se decida hacer una segunda entrevista
- Sin ruido, pero también sin secretismos
- El entrevistado debe saber a qué va y tener muy claro que puede ser elegido o no

- El entrevistado no debe saber sobre qué se hablará, pero estar informado de que tendrá que hablar de sí mismo
- El entrevistado debe acudir libremente, después de haber manifestado, mediante un sistema previo, su deseo de hacer la entrevista

Temas objeto de la conversación

- Motivaciones e intereses: porqué quiere ser mediador; para qué
- Experiencias previas: especialmente referidas a cómo suele resolver sus conflictos
- Capacidad general de diálogo: especialmente de escucha
- Estilo de comunicación verbal y no verbal
- Redes de amistades tanto dentro como fuera del centro (buscamos personas bien integradas).
- Disponibilidad de tiempo para el entrenamiento
- Riqueza emocional y equilibrio ante sus propias emociones
- Integración familiar y escolar en general
- Nivel de manejo de su propia asertividad
- Manejo funcional de su empatía sentimental (tendrá que soportar el dolor ajeno)

131

Páginas de Internet

<http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/indice.htm>

Página en la que encontrar artículos, bibliografía, sugerencias y reflexiones en torno a la violencia escolar. También ofrece una lista de páginas de Internet relacionadas.

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

La organización Gernika nos ofrece un listado de referencias bibliográficas sobre diversos temas a seleccionar entre los que encontramos tanto conflictos como violencia.

<http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>

La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. Realizado por Rocío Lleó Fernández

<http://www.fuhem.es/cip/paz.htm>

La página del Centro de Investigación para la Paz (CIP). Como se indica “El Centro de Investigación para la Paz es un instituto de estudios y divulgación de la Fundación Hogar del Empleado. Creado en 1985, se ocupa de analizar tendencias internacionales con especial atención a los conflictos armados, sus actores, la globalización y sus efectos, y el desarrollo”. No obstante, dentro de Educación para el desarrollo se trata del tema de la violencia escolar.

<http://www.gold.ac.uk/euconf/>

Página de la conferencia internacional sobre violencia en la escuela en 1998 en Londres con el apoyo de la Unión Europea. Se encuentran en español los resúmenes de las ponencias y los posters presentados.

<http://europa.eu.int/comm/education/connect/selection.html>

Página en inglés donde se pueden encontrar los últimos estudios, intervenciones y recopilaciones de iniciativas sobre la violencia escolar en los países europeos.

<http://www.gva.es/violencia/>

Página del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, donde además de conocer sus actividades y programas muestran bibliografía comentada referente a la violencia.

<http://imi.tsai.es/imi/croja/intro.html>

A través de esta página podrás encontrar los fundamentos y objetivos del Programa de Educación para la Paz y la No-Violencia de Cruz Roja Juventud, así como las actividades que se desarrollan en toda España y los enlaces de interés sobre este tema a nivel nacional e internacional.



Capítulo 7

Estrategias didácticas para trabajar las
habilidades sociales en el contexto escolar

Paula Gómez

LA AUTOESTIMA

A la hora de abordar los diferentes aspectos que se hayan implicados en la prevención de la violencia en las aulas, se hace fundamental partir del desarrollo de una buena autoestima, para que sirva de pilar en el que se apoye el posterior desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la resolución de conflictos.

¿QUÉ ES LA AUTOESTIMA?

El término autoestima es complejo de analizar, es curioso, incluso, que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española no lo defina.

Lo más fácil es empezar diciendo que todos y todas tenemos momentos en que nos sentimos fatal y expresamos que tenemos nuestra autoestima por los suelos mientras que, en otras ocasiones nos sentimos plétóricos y capaces de todo.

Pero el concepto de autoestima que quiero definir en este apartado es mucho más amplio que unos cuantos momentos en los que nos sentimos mejor o peor. Quiero hablar de esa actitud que desarrollamos todos y todas y que nos ayuda a enfrentarnos a todos los acontecimientos que nos van ocurriendo a lo largo de nuestra vida.

Esa actitud está muy relacionada con el autoconcepto, pero... ¿qué significa este término?

El autoconcepto comprende las percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor referentes a nosotros/as mismos/as. Todo esto se construye en relación con los otros/as y con el entorno en el que estamos integrados.

De manera sencilla se puede decir que es la imagen que cada uno/a adquiere de sí mismo/a.

¿Cuándo se comienza a desarrollar el autoconcepto?

Es a partir de las primeras experiencias que interiorizamos como nuestras y diferentes de nuestro entorno y de los otros/as, cuando se comienza a desarrollar el autoconcepto: "Soy niño" "Soy niña", "Soy simpático", "Soy malo", "Me siento culpable", "Me siento bien", "Los otros me admiran" "Los otros me odian". La niñez tiene como cometido principal el desarrollo de la identidad. Esta identidad será revisada en la adolescencia para incluir los cambios físicos y psíquicos que se dan en esta etapa. A partir de este periodo estará construida la identidad positiva o negativa aunque el autoconcepto se siga desarrollando durante toda la vida.

Autoconcepto y autoestima están íntimamente ligados pero hay algo que les diferencia, veamos que es:

El autoconcepto se refiere al conjunto de percepciones, actitudes y sentimientos que tenemos sobre nosotros/as mismos/as mientras que, la autoestima tiene que ver con la valoración que hacemos de nuestras capacidades y logros.

En general los dos términos se relacionan con la imagen que tenemos de nosotros mismos, pero mientras que autoconcepto es lo que vamos acumulando en nuestra cabeza, la autoestima es el valor que damos a todo ese conjunto de cosas que nos hemos echado a nuestra espalda.

Ahora prueba con este ejercicio

Imagínate que te dan la capacidad de convertirte en un objeto. ¿Con qué objeto que reúna todas las características que tu posees te identificarías?

Si vendieras ese objeto en el mercado, cuánto pedirías por él en el mercado. A la hora de hacer el cálculo ten en cuenta el coste real que ese objeto tiene en el mercado.....

La respuesta a la primera pregunta se expresa en términos de autoconcepto y la respuesta a la segunda en términos de autoestima.

Por ejemplo: puedes identificarte con un jarrón serio, clásico, que se puede mover a todas partes o por el contrario con un jarrón divertido, social, que elige dónde quiere estar, etc.

Y el precio que das al jarrón puede variar de 200 pesetas a 2.000.000 de pesetas en función de que ese jarrón sea de barro o sea un tipo de jarrón muy valorado en el mercado.

Si pruebas a realizar este ejercicio hazlo en términos reales, no sirve lo que queramos ser o lo que nos gustaría, sino como vemos en este momento.

La autoestima puede ser alta- media-baja o positiva-negativa, también se expresa en términos de tener autoestima o no tener autoestima.

La autoestima positiva o alta expresa, manifiesta o denota en diferentes formas que uno es “lo suficientemente bueno” o “lo suficientemente capaz”.

Si nuestra autoestima es alta, estaremos más dispuestos a establecer relaciones positivas con los demás y a rechazar las relaciones que nos pueden hacer daño.

La baja autoestima implica insatisfacción, rechazo o desprecio por el sí mismo, significa que todos aquellos sentimientos, conocimientos, etc que se han ido consiguiendo no son bastante válidos en comparación con los de otros/as.

La baja autoestima busca la seguridad de lo conocido y poco exigente o por el contrario busca lo demasiado exigente.

Haciendo un pequeño resumen se puede decir que la autoestima:

1. Es una evaluación que cada persona efectúa y mantiene de sí mismo/a e indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y con éxito.

2. Es la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo.

Esta actitud que desarrollamos nos da un sistema de filtro que nos ayuda a ordenar y valorar todas nuestras experiencias, dentro de nuestro yo personal.

3. Se genera a partir de:

— La observación propia que nos hacemos a nosotros/as mismos/as.

— La asimilación e interacción de la imagen y opinión que los demás tienen de nosotros/as y nos proyectan.

Esto es como un círculo difícil de romper lo uno lleva a lo otro y lo otro a lo uno. Mostrar desprecio por nosotros/as mismos/as va a llevar a que los demás lo sientan y alimenten el que nosotros/as nos despreciamos un poquito más.

La autoestima positiva o negativa se forma en el seno de la familia. Este contexto pondrá obstáculos al crecimiento de la misma si:

1. Le transmiten que no es “suficiente”

2. Le castigan por expresar sentimientos “inaceptables”

3. Le ridiculizan o le humillan

4. Le hacen sentir que sus pensamientos o sentimientos no tienen valor o importancia.

5. Le sobreprotegen

6. Le educan sin normas o con normas contradictorias, confusas, indiscutibles y opresivas.
7. Le estimulan a dudar de sus pensamientos.
8. Le enseñan a negar lo real, como si eso nunca hubiera ocurrido
9. Le aterrorizan con violencia física o con amenazas, inculcando temor permanente
10. Le tratan al niño como un objeto sexual
11. Le enseñan a que es malo, indigno o pecador por que ha nacido así y esto no puede cambiar

Haber pasado por vivencias de este tipo nos puede conducir a adquirir un déficit o desventaja en términos de no suficiencia, vergüenza o culpa, desconfianza en nosotros/as mismos/as. El autoconcepto que se está desarrollando es negativo y, de adultos/as sentiremos que nos falta algo pero no sabremos como remediar esta ausencia.

El mayor indicador de la autoestima es: **El yo puedo**

Las personas con una buena autoestima alta no se ven impulsados a mostrarse superiores a los demás, no buscan probar su valor, sencillamente se alegran de ser como son y no de ser mejores que otras personas.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA LA AUTOESTIMA?

Después de todo este apartado para intentar definir este término tan confuso decir que la Educación para la Autoestima es sencillamente llevar a cabo una práctica educativa que facilite que niños/as y jóvenes adquieran el valor y la importancia que como personas se merecen.

Pero recuerda que para educar para la autoestima tienes que empezar por tí mismo o por el contrario no consigui-

rías transmitir a los demás ese respeto por su propia dignidad, estarías emitiendo mensajes contradictorios " Que se aprendan a querer sin sentir que tú eres lo suficiente importante para transmitir este mensaje porque en realidad no te lo crees".

Para educar la autoestima tenemos que enseñar a:

1. Cuidar la manera de cómo hablamos de nosotros/as mismos/as: no desvalorizarnos y hablar con mensajes yo para pedir lo que queremos y lo que necesitamos
2. Hacernos regalos en todos los sentidos de la palabra
3. Cuidar nuestro cuerpo
4. Respetar nuestros sentimientos

¿Podrías aportar más ejemplos?

¿POR QUÉ TENEMOS QUE EDUCAR LA AUTOESTIMA?

- Porque muchas de las desventajas que encuentran las personas por pertenencia a determinado colectivo pueden tener cierta base en una falta de autoestima producida por la discriminación vivida.
- Porque no hace falta pertenecer a un colectivo determinado para tener una autoestima baja. Podemos poseer mucho dinero, pertenecer a la alta burguesía, ser hijos/as de ingenieros y despreciarnos por múltiples motivos.
- Porque está prácticamente demostrado que no querernos facilita no querer ni respetar a los demás. La tolerancia y el respeto pasa por la adquisición de una buena autoestima

- Porque no tener autoestima es sinónimo de ausencia de habilidades e instrumentos para afrontar las diferentes situaciones que nos ofrece la vida.
- Porque la violencia estructural, instrumental y expresiva se ceba con aquellos que tienen una baja autoestima.
- Porque aquellos/as que tienen una baja autoestima utilizan la violencia expresiva e instrumental frecuentemente.

¿PARA QUÉ EDUCAR LA AUTOESTIMA?

- Para ser más y mejores personas
- Para conocer nuestros derechos y reivindicarlos cuando la injusticia se ceba con nosotros/as
- Para desarrollar el espíritu crítico
- Para percibir que somos importantes en nuestra sociedad.
- Para superar cualquier tipo de desventaja siendo conscientes de que somos capaces de hacerlo y que nos merecemos algo mejor
- Para ser conscientes de que somos capaces de elegir aquello que nos enriquece personalmente

Sencillamente porque trabajar la autoestima es bueno en cualquier momento y en cualquier caso

¿CUÁNDO HACERLO?

La autoestima es algo que se trabaja en grupo o de manera individual, cualquier momento es bueno para realizar un trabajo de este tipo, teniendo en cuenta de que si se trabaja en grupo es importante que el grupo esté lo suficientemente cohesionado como para practicar los ejercicios que la autoestima requiere. Debe existir conocimiento,

confianza, distensión o lo que se llama un buen ambiente de grupo.

Por otra parte este estilo educativo requiere todo su valor en el apoyo o refuerzo individual. ¿Te has dado cuenta de que todavía no se había hablado de cómo trabajar este tipo de medida?, evidentemente se ha hecho con toda la intención que se quería llegar a este apartado para recoger todas aquellas situaciones individuales que no nos dejan dormir “chavales demasiado agresivos”, “chicas demasiado tímidas”, “aquella niña que huele mal y que nadie sabe cómo decírselo”.

¿Serías capaz de poner más ejemplos?

¿CÓMO TRABAJAR LA AUTOESTIMA?

1. Debemos aprender a trabajarla individualmente y en nuestro equipo, debemos practicarla y sobre todo tener cuidado con los mensajes que ofertamos a los niños/as y que pueden poner en peligro esta adquisición.
2. Cuando detectamos que nuestros grupos están lo suficientemente cohesionados para trabajar este tema, siempre será un buen momento para hacer una intervención grupal para todos/as a través de dinámicas, habilidades.
3. Cuando detectamos que determinados niños/as son rechazados por su carácter, su actitud, su timidez, su falta de habilidades para relacionarse, su falta de higiene, su aislamiento, su agresividad, impulsividad. Entonces es el momento de trabajar a través del refuerzo o apoyo individual.

Todos los instrumentos que te ofrecemos te pueden ayudar a educar para la autoestima sea de manera grupal o individual. Sigue leyendo y empieza a practicar este estilo educativo

EJERCICIOS DE AUTOESTIMA

• *Juego de Presentación:*

En círculo los miembros del grupo se presentarán al tiempo que dicen una cualidad de ellos/as mismos/as.

• *Juego de Conocimiento:*

En parejas, cada persona tiene un tiempo individual para pensar sobre las cualidades del compañero/a que le ha tocado. Después se lo manifiestan mutuamente y finalmente, lo harán en gran grupo.

• *En gran círculo:*

Cada persona tiene unos momentos para pensar sobre dos cualidades que tiene. Una vez pasado el tiempo, cada persona dirá en voz alta:

“Me siento satisfecho de ser.....”

- El/la animador/a llevará el objeto más bonito del mundo en una caja, cada persona del grupo se irá acercando a la mesa de manera individual, mirará lo que hay dentro de la caja y, sin decir lo que ha visto, responderá si esto es lo más bonito del mundo.

Dentro de la caja habrá un espejo, el/la animador/a irá observando la reacción de los miembros del grupo.

• *En gran grupo:*

Cada persona llevará pegado en la espalda un papel, el resto del grupo tendrá que escribir un piropo para cada uno/a de sus compañeros/as.

Cada persona tendrá que tener tantos piropos como compañeros/as tiene.

Una vez que el juego ha terminado cada persona leerá su listado de piropos.

- En círculo cada persona deberá pasar una madeja de lana a uno de sus compañeros/as expresando algo positivo que han sentido hacia el otro/a. Al final todo el grupo estará unido y liado gracias a la madeja.

Es importante que todos/as reciban la madeja, el hecho de que alguna persona no la recibiera podría denotar rechazo del grupo. Hay que manejar esta situación con mucho cuidado para no herir más los sentimientos; por ejemplo, si se percibe esto, el monitor/a cogerá la madeja y se lanzará a esta persona. O si se percibe un claro rechazo hacia alguien se invitará al grupo a escribir algo para cada uno/a de sus compañeros/as y luego se pasará la madeja.

- Se entregará a los miembros del grupo tarjetones donde esté escrito:

— Me gusta de mí.....

— No me gusta de mí...

— Me gustaría.....

— Y para ello creo que:

Puedo cambiar No puedo cambiar/ Tengo que aceptar

• *De aquí a 10 años:*

Cada persona del grupo tiene que pensar cómo se ve de aquí a 20 años. Después de dar un tiempo se hará una puesta en común. El monitor/a deberá observar si los chavales/as se sobrevaloran, se desvaloran o tienen unas expectativas que pueden ser reales.

Para desarrollar la autoestima es muy importante que los/as compañeros/as actúen como espejos, ampliando, rectificando, complementando la imagen que cada per-

sona del grupo da de sí mismo. Esto ayuda a alimentar el autoconcepto.

• “SOY ASÍ”

Objetivo:

- Potenciar el autoconocimiento y autoaceptación de sí mismo. Reforzar la imagen positiva de sí mismo en los diferentes contextos: familia, escuela,...y en su caso posibilitar cambios, mejoras en el propio autoconocimiento.

Duración: 50 minutos

- 20 minutos. Cómo me veo y me ven.
- 30 minutos. Modelad/pequeño grupo.

Desarrollo:

El/la monitor/a propone a los/as alumnos/as la realización de una redacción sobre los aspectos que configuren su persona y su entorno como son: cualidades, defectos, características físicas, Etc. De manera concreta se especifica que la redacción debe de tratar las siguientes cuestiones:

- Las cosas buenas que los otros ven en mí.
- Las cosas no tan buenas o malas que los otros ven en mí.
- Los aspectos de mi personalidad que gustan a mi profesorado.
- Los aspectos de mi personalidad que disgustan a mi profesorado.
- Los tres defectos principales que mi familia ve en mí.
- Las tres virtudes más patentes que mi familia ve en mí.

- Las tres cualidades más importantes en mí mismo.
- Los tres defectos más importantes en mí mismo.

Una vez realizada individualmente la tarea de análisis, comentar en parejas la propia autopercepción y ver si ésta coincide con la percepción que tiene el compañero/a, resaltando lo positivo.

Luego desarrollar una puesta en común a partir de la actividad realizada juntándose los/as alumnos/as en grupos de 4. El alumno/a lee su redacción y el grupo comenta su grado de acuerdo con ella.

Por último el monitor/a realizará un modelado de las repuestas: guía la puesta en común de los grupos, escucha las autodescripciones de cada alumno/a, y analiza con ellos/as si estas percepciones son positivas y realistas. Los/as alumnos/as discuten y reflexionan sobre la percepción que tiene cada uno/a sobre sí mismo/a, aportando información a sus compañeros/as entorno si ha sido realista y positivo lo manifestado por cada uno/a de ellos/as.

Inmaculada Surada García. “Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio personales en alumnos de secundaria”. Editorial CCS 2001

LA AUTOESTIMA Y LOS CONFLICTOS ESCOLARES

Como se deduce de los comentarios efectuados sobre la autoestima y su importancia en la personalidad del alumnado, una autoestima negativa o excesivamente elevada plantea problemas diversos. Algunos de ellos no se abordarán en este momento ya que el adolescente que los sufre puede no ser conflictivo con sus compañeros/as o el profesorado (pueden ser aquellos estudiantes que no se notan en el aula, invisibles, que nunca plantean problemas)

situación, no obstante, que no ha de ocultar la importancia de la problemática que tiene planteada.

Autoestimas negativas pueden provocar conflictos relacionados con el aprendizaje escolar, con el profesorado, con los compañeros/as o consigo mismo/a y pueden llevar a conductas agresivas negativas. Así, un adolescente con poca autoestima puede establecerse unos objetivos, unas acciones o unas maneras de ser sin tener presente la realidad, sus propias características o las aportaciones de los demás, a los cuales se adapta para sentirse seguro y equilibrado. Su autoestima pasa por estar en la línea establecida (criticar cualquier cosa con la intención de ser crítico aunque no se base en nada objetivo, negar cualquier aportación a trabajos determinados por considerar que la propuesta es siempre incorrecta) aunque con ello no se cuestione lo que hace ni analice si las acciones o propuestas de los demás aportan ventajas para incorporar a la situación propia.

Otra situación, usual en la adolescencia, consiste en llevar a término acciones que pide el grupo al cual uno quiere pertenecer o pertenece. Una autoestima baja puede ser la causa de dichas acciones, aunque sean conflictivas de cara a los demás, ya que proporcionan seguridad personal al sentirse miembro de dicho grupo. Otro ejemplo claro lo tenemos en el adolescente que quiere ser centro de atención de los demás ya que con ello consigue la seguridad personal que le hace falta en su autoestima baja. Dicha atención la puede querer conseguir de la manera que sea aunque para ello tenga que mostrar conductas agresivas o disonantes de cara a sus compañeros/as o el profesorado.

Puede haber también conflictos ocasionados por alumnos/as que no poseen autoestima baja pero que no valoran a sus compañeros/as ni las particularidades y

características que tienen, despreciándolos por no tener niveles de capacidades o intereses como los propios. En esta situación, la autoestima puede ser la causa si está basada en una visión egocéntrica personal que provoca la valoración excesiva de las propias características y no contempla la de los demás.

Los conflictos ocasionados por la autoestima pueden provenir de ámbitos diferentes. Así una familia puede pedir demasiado académicamente a su hijo, esto no alcanza los objetivos familiares, caer en la creencia de que no es suficientemente competente y, a partir de aquí, desarrollar conductas conflictivas que le reafirmarán en la creencia de que no es un buen estudiante. Actuaciones, expectativas o demandas del profesorado hacia el adolescente no adaptadas a sus características y necesidades pueden provocar situaciones parecidas. El grupo en el que se encuentra el adolescente también puede ser la causa. Se ha visto cómo puede influir en la autoestima del adolescente y cómo puede provocar conductas conflictivas tanto para adaptarse a lo que el grupo piensa sobre él, como para ser miembro del grupo o sentirse valorado por él. Finalmente, la causa puede ser el propio adolescente que se marca objetivos demasiado alejados de sus posibilidades o que no conoce suficientemente sus características.

LAS HABILIDADES SOCIALES

Existen muchas definiciones para explicar el concepto de habilidades sociales, pero todas ellas contienen el siguiente común denominador:

“HABILIDADES SOCIALES COMO UN CONJUNTO DE COMPORTAMIENTOS EFICACES EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES”.

Son las conductas que manifiestas en situaciones de relación con otras personas, en la que expresas tus sentimientos, actitudes, tus deseos u opiniones, tus derechos;

respetando el derecho que tienen también los demás a expresar lo mismo.

Estas conductas son aprendidas. Facilitan la relación con los otros, la reivindicación de los propios derechos sin negar los derechos de los demás. El poseer estas capacidades evita la ansiedad en situaciones difíciles o novedosas. Además facilitan la comunicación emocional y la resolución de conflictos.

En muchas ocasiones nos “cortamos al hablar”, no sabemos pedir un favor, nos cuesta ir solos a realizar actividades sencillas, no podemos comunicar lo que sentimos, no sabemos resolver situaciones con los amigos, con la familia, etc. Todas estas dificultades subyacen a la carencia de habilidades sociales. Podríamos añadir muchas otras, todas aquellas que tengan que ver con las relaciones difíciles con los/as otros/as.

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente inapropiada en otra. Esto suele ocurrir en muchos de los actos considerados delictivos. El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción.

Por consiguiente como ya se ha dicho al principio, la conducta socialmente habilidosa debería definirse, para algunos autores, en términos de la eficacia de su función en una situación. No obstante, tanto el conte-

nido como las consecuencias de las conductas interpersonales deberían tenerse en cuenta en cualquier definición de habilidad social.

No hay datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprenden las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un período crítico. Las primeras experiencias de aprendizaje podrían interaccionar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social en, por lo menos algunos jóvenes y en, al menos, una parte significativa de su infancia. (Morrison, 1990).

Belleck y Morrison (1982) piensan que la explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social la ofrece la teoría del aprendizaje social. El factor más crítico parece ser el modelado. Los niños/as observan a sus padres interactuando con ellos así como con otras personas y aprenden su estilo. Tanto las conductas verbales (por ejemplo, temas de conversación, hacer preguntas, etc.) como la comunicación no verbal (por ejemplo sonrisas, entonación de la voz, etc) pueden aprenderse de esta manera. La enseñanza directa (es decir, la instrucción) es otro vehículo importante para el aprendizaje. Dichos como: “di lo siento”, “no hables con la boca llena”, modelan la conducta social. La pesada carga del funcionamiento social defectuoso en la edad adulta (o la fortuna de una habilidad social apropiada) no depende enteramente de los padres “los iguales son importantes modelos y fuentes de reforzamiento, especialmente durante la adolescencia. Las costumbres sociales, modas y estilos de vestir, y el lenguaje, cambian durante la vida de una persona, por tanto, se tiene que continuar aprendiendo con el fin de seguir siendo socialmente habilidoso” (Belleck y Morrison, 1982).

Vicente E. Caballo. "Manual de evaluación y entrenamiento de las HHSS". Editorial Siglo Veintiuno- 1997

HABILIDADES SOCIALES PARA TRABAJAR EN EL AULA

1. ESCUCHAR
2. EMPATIZAR Y MOSTRAR INTERÉS
3. SER POSITIVO Y RECOMPENSANTE
4. ENVIAR MENSAJES YO O EN PRIMERA PERSONA
5. HACER FRENTE A OBSTÁCULOS: ACUERDO PARCIAL O DISCO RAYADO
6. AYUDAR A PENSAR Y HACER PREGUNTAS
7. HACER REÍR
8. DEFENDER LOS DERECHOS PROPIOS
9. RECIBIR CRÍTICAS
10. ESTRUCTURAR

1. ESCUCHAR

¿QUÉ ES?

Consiste en esforzarse por comprender, lo más matizadamente posible, lo que las personas con las que nos comunicamos están expresando y, además, que esto sea evidente para ellas.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Porque hace posible una buena comunicación, ya que la otra persona, al percibir que se la escucha, se siente aceptada, se crea un clima de confianza, de tranquilidad y relajación que favorece un estado de ánimo positivo y el intercambio personal se convierte en más veraz y eficaz.

¿CÓMO ACTUAR?

- Prestar interés a lo que nos dice nuestro interlocutor, a través de gestos y la postura del cuerpo (contacto visual, movimientos de asentimiento con la cabeza, etc).
- Identificar el momento en el que nuestro interlocutor desea que hablemos e intervengamos.
- Utilizar palabras o sonidos para demostrar contacto: escuchamos activamente cuando hacemos preguntas ajustadas sobre lo que nos dicen los interlocutores, pedimos aclaraciones y sintetizamos lo comentado por los interlocutores con nuestras propias palabras "si no lo he entendido mal" y también cuando utilizamos interjecciones que transmiten asentimiento y receptividad.
- No se escucha activamente cuando: se interrumpe sistemáticamente, se juzga de forma precipitada, se ofrecen ayudas o soluciones prematuras, se cuentan la propia historia o se ridiculizan las intervenciones de los interlocutores.

PARAFRASEAR

Consiste en repetir en palabras propias las principales ideas o pensamientos expresados por el que habla. Sirve para comprobar que se ha entendido lo que el/la otro/a ha dicho y permite constatar que el significado que el emisor ha dado a su mensaje es el mismo que el que ha entendido el receptor. "Entonces, para ti el problema es una tontería". "Entonces, lo que me estás diciendo es...."

REFLEJAR

Es la escucha activa en su sentido estricto. Consiste en decir con tus propias palabras los sentimientos existentes bajo lo que el otro ha expresado. Ayuda a que el que habla

se clarifique en sus sentimientos. “Te frustra que siempre te acuse de ser el que más habla en clase”. “Te duele que te acuse de quitarle el bocadillo”.

EJERCICIO PRÁCTICO

“EL TRASPLANTE DE CORAZÓN”

Objetivo:

- Practicar las técnicas de parafraseo y reflejos

Duración: 35 minutos

- 5 minutos de presentación del juego (Instrucciones)
- 15 minutos de desarrollo del debate
- 15 minutos de puesta en común en gran grupo

Desarrollo:

Informamos a los participantes que vamos a trabajar sobre las técnicas de parafraseo y de reflejo de la escucha activa.

Pedimos diez voluntarios/as que van a estar en el centro del aula; nueve se van a entrenar en estas técnicas y la décima actuará en calidad de árbitro. El resto serán observadores/as.

Las nueve personas tendrán la oportunidad de expresar sus ideas sobre un tema que vamos a plantearles para llegar a un acuerdo, con la única condición de que antes de hablar deben parafrasear y reflejar las ideas y sentimientos de la persona que ha hablado anteriormente.

El que hace de árbitro debe asegurarse que nadie habla sin haber parafraseado o reflejado a la persona anterior. En caso de que no se cumplan las normas debe parar el juego y pedir que se respeten las normas.

Los observadores/as toman notas sobre las intervenciones que hacen las personas del círculo.

Distribuimos las copias del documento “El Trasplante de corazón”. El formador/a lee el documento en alto para que los observadores/as sepan de qué va la discusión. Se pide a los nueve participantes que lo lean, tomen una decisión y la defiendan en el debate siguiendo las instrucciones.

El juego se interrumpe a los 15 minutos aunque los participantes no hayan llegado a ningún acuerdo. El árbitro debe animar a que hablen cada una de las nueve personas del grupo.

Evaluación:

Observadores. Les preguntamos:

- ¿Podéis poner algunos ejemplos de las frases que han salido?
- ¿Consideráis que han parafraseado y reflejado correctamente?

Participantes:

- ¿Te has sentido comprendido por los demás en tu postura?
- ¿Te ha gustado que te reflejaran y te parafrasearan?
- ¿Cómo te sentías cuando lo hacías tú con otra persona?

Todo el grupo:

- ¿Parafrasear y reflejar ha ayudado o ha entorpecido la discusión?
- ¿Qué es lo que más te cuesta de parafrasear y reflejar?

“EL TRASPLANTE DE CORAZÓN”

Eres cirujano de un gran hospital. Perteneces a una comisión que debe tomar una importante decisión. Tenéis siete paciente en espera urgente de un trasplante de corazón. Ahora mismo solo tenéis un donante. Todos los pacientes podrían recibir el corazón. ¿Qué pacientes consideras que debería recibir el corazón?. ¿Por qué?. La comisión tiene que llegar a un acuerdo antes de 15 minutos.

Pacientes:

- Una famosa neurocirujana en la cima de carrera de 31 años. No tiene hijos
- Una niña de 12 años. Estudia música
- Un profesor de 40 años. Tiene dos hijos
- Una chica joven de 15 años embarazada. Soltera y sin hijos
- Un sacerdote de 35 años
- Un joven de 17 años. Es camarero y mantiene a sus padres con sus ingresos
- Una mujer científica a punto de descubrir la vacuna del SIDA. No tiene hijos y es lesbiana.

Juan Carlos Torrego (2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para el formador de mediadores.

2. EMPATIZAR Y MOSTRAR INTERÉS

¿QUÉ ES?

Consiste en entender los motivos y los sentimientos de los otros. Se trata de mostrar que nos damos cuenta de los sentimientos, necesidades y opiniones de nuestros interlocutores, haciendo explícita nuestra aceptación global de

las personas, mostrando sintonía con ellas. Sin embargo, empatizar no implica que hagamos nuestra, es decir, que coincidamos y estemos de acuerdo con la posición, la conducta o la opinión de las personas con las que entablamos conversación.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Porque se crea un ambiente positivo de comunicación al percibir la otra persona que nos estamos dando cuenta de algo tan importante como son sus sentimientos, necesidades y opiniones

¿CÓMO ACTUAR?

- Demostrar interés por el otro
- Prestar atención
- Mantener el contacto visual
- Expresión facial adecuada a los sentimientos que comunica con el interlocutor
- Utilizar expresiones tales como “me hago cargo”, “entiendo como te sientes”, etc.

EJERCICIO PRÁCTICO

“TE HA TOCADO”

Objetivos:

- Vivenciar los comportamientos, hábitos y valores que se adquieren por el hecho de tener una cultura determinada.
- Analizar los sentimientos de las personas que por diferentes razones se tienen que desplazar a una cultura totalmente diferente a la suya.
- Exteriorizar los sentimientos y reacciones que se experimentan tanto desde el punto de vista del integrado/a como del integrador.

Duración: 1 hora

- 10 Minutos de presentación del juego (Instrucciones)
- 30 Minutos de desarrollo de las rondas del juego (4 Rondas)
- 20 Minutos de puesta en común en gran grupo

Recursos:

- Una tarjeta de instrucciones para cada grupo y cuatro sobres
- Plantillas de cubos de 8 cm x 8 cm
- Dos tubos de pegamento
- 5 tijeras
- Pinturas o rotuladores de colores (dos paquetes)
- Folios de colores y bolígrafos
- Revistas o periódicos viejos
- Una baraja de cartas

Desarrollo:

- Instrucciones generales

Se tiene que dividir a los participantes en cuatro grupos, en cada grupo existirá un coordinador/a.

Este coordinador/a recibirá un sobre con instrucciones sobre el comportamiento de su grupo. Ningún otro grupo debe conocer estas instrucciones.

El coordinador/a tiene la función de velar por el respeto de las normas en su grupo, para ello impondrá castigos o recompensas de cada situación, además estará atento a la admisión de nuevos miembros en el grupo.

• Cómo Jugar

Cada grupo tiene que conseguir su objetivo al finalizar cada una de las cuatro rondas en las que se divide el juego.

El objetivo de cada grupo vendrá dado en las instrucciones de cada grupo y estará en posesión del coordinador/a del grupo al igual que las pautas de comportamiento.

Cada ronda tendrá una duración de 5 minutos, en ellas cada grupo tiene que conseguir su objetivo realizando distintas tareas. Al terminar cada ronda y dependiendo de las normas de cada grupo, una persona debe salir de su grupo e integrarse en otro grupo diferente no pudiendo en ningún caso regresar a su grupo de origen. Cada grupo puede admitir como máximo a un participante. Es función del coordinador/a que esto se respete. El intercambio de personas entre ronda y ronda no puede ser superior a dos minutos.

El formador/a dará inicio a cada ronda al grito de la palabra "ya".

Si en algún caso, una persona no logra integrarse en ningún grupo deberá deambular hasta la siguiente ronda.

Evaluación:

Se podrá llevar a cabo este juego si contamos con un grupo de 25 personas como mínimo y un máximo de 40.

Se recomienda a partir de los 14 años.

Al finalizar las cuatro rondas se hará una puesta en común, a través de la cual se debe dar respuesta a las siguientes preguntas:

- Cada coordinador/a explica las normas y objetivo de su grupo y debe expresar como ha asimilado su grupo estas normas:

- ¿Las ha cumplido?.
- ¿En qué grado?.
- Los miembros de cada grupo expresarán sus sentimientos al desarrollar su rol:
- ¿Han estado cómodos?.
- ¿Se han sentido integrados?.
- ¿Se han sentido importantes?.
- ¿Cuál era el motivo por el que debía salir una persona de su grupo?.
- ¿Qué valores subyacen a esta decisión?.
- Las personas que han tenido que emigrar deben explicar los motivos y cómo se sintieron:
- Al abandonar el país
- Al intentar introducirse en otro grupo
- Al convivir con ese grupo
- ¿Qué reacciones han vivido en los diferentes grupos?
- El formador/a plasmará en un cuadro de doble entrada los diferentes sentimientos o reacciones que han percibido los emigrantes con respecto a los grupos donde se han integrado.
- El formador/a expresará su opinión sobre el desarrollo del juego, las dificultades que observó en los grupos, el comportamiento de los/as coordinadores/as.
- Se intentará analizar qué valores subyacen en cada una de las culturas, qué cultura representa la nuestra, extraer los sentimientos de rechazo que se generan en nuestra sociedad hacia las distintas culturas que intentan entrar en nuestro país y los sentimientos que

se generan en las personas que intentan encontrar una vida digna entre nosotros/as.

Tarjeta de instrucciones

GRUPO A

Dos tercios de vuestro grupo debe pegar cubos con las plantillas que se os han dado. Mientras el otro tercio deberá colorearlos y decorarlos de manera que queden lo más bonitos posibles. Al terminar cada ronda el coordinador/a elegirá a la persona que haya decorado el cubo de la manera más original, esta persona irá al grupo B con dicho cubo y lo intercambiará por algún producto que este grupo realice. Para que el grupo pueda empezar la siguiente ronda, el coordinador/a elegirá a la persona que más rápidamente ha pegado cubos y lo pondrá a decorar cubos. Dentro de este grupo las personas que tienen los ojos muy claros no valen mucho, la persona de vuestro grupo que tenga los ojos más claros debe estar completamente rechazada, valen todas las formas posibles de rechazo...no le daréis el material, no la ascenderéis a decorar cubos e incluso las personas que vengan de otros grupos si tienen los ojos más oscuros que ella valdrán más. A no ser que la persona que venga del grupo D tenga los ojos más claros que ella, esta persona no podrá salir de su rol. Si la persona que viene del grupo D tiene los ojos más claros entonces esta persona ocupará su papel y así sucesivamente. Así mismo, al terminar cada ronda vendrá una persona del grupo D pidiendo que la acogáis en vuestro grupo, esta persona sólo podrá pegar cubos dentro de vuestro grupo al menos hasta que finalice la ronda y durante la misma no debéis darle ningún tipo de instrucción, no debéis hacerle mucho caso...debe aprender por sí mismo/a, recordar que si tiene los ojos más claros que...entonces ocupará el lugar de la persona rechazada y ésta podrá comenzar a pegar las plantillas. Vuestro objetivo es construir cubos.

GRUPO B

Vuestra tarea es realizar barcos de papel y estáis muy orgullosos por ello, creéis que es una actividad fundamental y por eso todos/a debéis aprender. Cada miembro del grupo debe realizar un barco y después, se elegirá a la persona que tenga el barco más bonito para viajar al grupo C y enseñarles a hacer barcos. Vuestro grupo es muy hospitalario, por eso admitiréis a las personas que vengan del grupo A, les escucharéis y les cambiaréis lo que os traiga por varios de vuestros barcos. Así mismo, le enseñaréis a hacer barcos y será uno más de vosotros/as. Elegiréis el barco más bonito entre todos/as, el coordinador/a será uno/a más de vuestro grupo, aunque, en caso de duda, él seleccionará el barco. Vuestro objetivo es hacer barcos y enseñar a otros/as a hacerlos.

GRUPO C

En vuestro grupo existirán dos grupitos diferenciados: “los Kely” y “los Palmer”, y vuestra tarea principal será jugar a las cartas, para ello durante cada ronda jugaréis una partida a un juego muy divertido. El juego se llevará a cabo de la manera siguiente: “Cada miembro de cada subgrupo hecha una carta y ganará la carta más alta; si dos personas de ambos grupos empatan, tendrán que desempatar y la carta más alta se llevará a todas las cartas de la mesa”. Cuando la ronda acabe, una de las personas del grupo que va perdiendo (la que tenga menos cartas) tiene que partir hacia el grupo D. Si en ese momento dado un subgrupo se queda sin cartas, entonces perderá a una persona que se irá al otro subgrupo y en éste no podrá jugar ni hablar durante toda la partida a no ser que su subgrupo gane una partida y, entonces, lo podrá recuperar; si intenta hablar, permanecerá un minuto mirando hacia el suelo y sin poder mirar a todas las personas del grupo. En

la siguiente ronda, la partida continuará de la misma manera, pero en este momento una de las personas del grupo B vendrá a vuestro grupo, a esta persona se le ofrecerán dos cartas, si salen pares irá con el grupo Kely y si salen impares irá con el grupo Palmer. El subgrupo que lo acoja debe explicarle de la mejor manera el juego y hacer que esta persona sea un miembro más. El coordinador/a tendrá la tarea de ver que se cumplen las normas y de echar a la persona que el grupo elija al grupo D. Vuestro objetivo es ganar cartas.

GRUPO D

En este grupo hay dos tercios varones y un tercio de mujeres (recordar que debéis asumir el rol que os toque). Los varones deben elaborar un cuento entre todos, pues este es vuestro medio de vida. Las mujeres no pueden hablar con los hombres ni mirarlas a la cara; si alguna de ellas incumple la norma debe permanecer 10 segundos mirando a la pared, incomunicada. Al terminar el cuento, los varones deben elegir a una persona (Hombre) para que abandone el cuento e intente vender el cuento a otros grupos, ya que este ingreso servirá para realizar otro cuento y sobrevivir. Personas de otros grupos vendrán para incorporarse al vuestro. Sólo podéis admitir a una persona, pero debe ser varón para que os ayude a elaborar el siguiente cuento. Si es mujer, debe aceptar vuestras normas sin decirle cuales son éstas ya que no os puede mirar a la cara y después de la ronda la debéis echar del grupo, porque bastante tenéis con vuestras mujeres. Vuestro objetivo es realizar un cuento bonito para así venderlo en otros grupos y obtener ingresos.

Maribel del Olmo a partir del juego BAFA FAFA Game. Material didáctico de Educación para la Paz. Cruz Roja Juventud. 1.999

3. SER POSITIVO Y RECOMPENSANTE

¿QUÉ ES?

Consiste en motivar a los demás a través del uso de incentivos que sabemos que resultan agradables a las personas.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Porque aumenta la autoestima, la apertura, y la motivación de la otra persona y le hace sentirse bien, todo lo cual favorece un mejor clima de comunicación interpersonal.

¿CÓMO ACTUAR?

- Observar a las personas y fijarse en algo que resulte positivo de ellas
- Buscar el momento más adecuado para ser positivo
- Expresar lo que nos gusta de las personas sin exagerar y explicando de modo concreto la razón que justifica esa valoración
- Transmitir agrado a las personas cuando éstas expresan algo positivo agradable
- Evitar ser presuntuoso

EJERCICIO PRÁCTICO

"FÁBULA DEL HOMBRE, LA SERPIENTE Y LA RANA"

"Un pescador dominguero estaba mirando por la borda de su barca, y vio una serpiente que llevaba una rana entre los dientes. Al pescador le dio pena la rana y alargó la mano, libró a la rana de las mandíbulas de la serpiente sin hacerle daño a esta, y la dejó en libertad. Pero entonces le dio lástima la serpiente, que también tendría hambre, y como no llevaba nada de comer, sacó una botella de aguardiente y derramó unas gotas en la boca de la serpiente. Esta

se largó muy satisfecha, la rana también estaba contenta y el hombre quedó muy satisfecho de sus buenas acciones. Pero al rato, cuando más tranquilo estaba, oyó golpes en el costado de su barca y se asomó otra vez a mirar, y cuál no sería su asombro al ver que era la misma serpiente....con dos ranas entre los dientes".

- ¿Qué lecciones importantes contiene esta fábula? Esta fábula nos puede servir de gran utilidad para reflexionar acerca de la habilidad de ser recompensante.

1. Un comportamiento se aprende a menudo al margen o con independencia de los deseos de las personas. La condición fundamental es que dicho comportamiento vaya seguido de consecuencias que resulten recompensantes. La serpiente repitió la conducta de cazar ranas, al margen de los deseos e intenciones del pescador, porque cuando cazó una, experimentó una consecuencia muy recompensante: saboreó las gotitas de aguardiente que le dio el pescador.
2. Son precisamente estas consecuencias, y no los deseos ni los grandes sermones o consejos, las que impactan poderosamente el comportamiento. Es por ello que inadvertidamente podemos recompensar comportamientos que no deseamos. El pescador liberó a la rana de las fauces de la serpiente y deseaba que esta no cazara más. Sin embargo, no sólo no lo logró sino que, por el contrario, el comportamiento de cazar ranas de la serpiente se fortaleció. El pescador, al administrar las gotitas de aguardiente a la serpiente después de que esta cazó la rana, recompensó inadvertidamente esta conducta.

Miguel Costa Cabanillas. Ernesto López Méndez.

Manual para el educador social 1. Habilidades de Comunicación en la relación de ayuda. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General del Menor y la Familia. 1996

4. ENVIAR MENSAJES YO O EN PRIMERA PERSONA

¿QUÉ ES?

Consiste en expresar los sentimientos personales ante lo que el otro hace o dice. Supone proporcionar información precisa a nuestro interlocutor sobre el efecto que nos produce su conducta. Por ejemplo: “yo me siento molesto cuando no me escuchas”.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Porque proporciona información a la otra persona sobre cómo te afecta lo que hace, en un marco de comunicación muy respetuoso, lo que le permite disponer de datos y de motivación para, si es necesario, cambiar su actitud, lo que resulta imprescindible para evitar escaladas en los conflictos.

¿CÓMO ACTUAR?

- Describir brevemente la situación y/o comportamiento que nos afecta
- Expresar con claridad los sentimientos que produce en uno el comportamiento de las otras personas
- Justificar la razón por la que te afecta esa situación
- Expresar lo más claramente posible la reclamación que haces a la otra persona

EJERCICIO PRÁCTICO

“YOYÓ”

Objetivo:

- Practicar la construcción de mensajes en primera persona

Duración: 10-15 minutos

Desarrollo:

Se entrega a cada participante una copia de la ficha. Cada participante lo rellena individualmente. Se forman grupos de 4 personas. Se leen las respuestas que se han escrito y se comentan dentro del grupo.

“YOYÓ: SITUACIONES”

Completa los siguientes mensajes en primera persona:

1. Estás en una fiesta. Tu amigo ha bebido demasiado. Insiste en llevarte a casa en su coche.

Cuando tú.....

Me siento.....

Porque.....

2. Has oído que uno de tus compañeros/as de clase va diciendo por ahí que has sacado buena nota en matemáticas porque has copiado en el examen.

Cuando tú.....

Me siento.....

Porque.....

3. Cuando vas a salir de casa, pasas por la cocina para recoger el bocadillo que te preparó tu madre para el recreo y te das cuenta de que se lo está comiendo tu hermana.

Cuando tú.....

Me siento.....

Porque.....

4. Son las 13:35 h. Y entras en tu última clase. Los alumnos/as no parecen dispuestos a callarse y necesitas silencio para comenzar.

Cuando tú.....

Me siento.....

Porque.....

Juan Carlos Torrego. "Mediación de Conflictos en instituciones educativas". Manual para la formación de mediadores. Editorial Narcea 2000

5. HACER FRENTE A OBSTÁCULOS: ACUERDO PARCIAL O DISCO RAYADO

¿QUÉ ES?

Consiste en escuchar activamente al otro, manifestando que se conocen sus sentimientos en relación con una

situación de conflicto para, a continuación, hacer saber los nuestros utilizando un mensaje "Yo".

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Porque se centra en la eficacia de la comunicación al evitar de un modo respetuoso que el diálogo no alcance los objetivos propuestos porque la otra persona pone objeciones a nuestra reclamación, se sale del tema o simplemente no quiere seguir nuestra recomendación.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Porque se centra en la eficacia de la comunicación al evitar de un modo respetuoso que el diálogo no alcance los objetivos propuestos porque la otra persona pone objeciones a nuestra reclamación, se sale del tema o simplemente no quiere seguir nuestra recomendación.

¿CÓMO ACTUAR?

- Después de hacer saber a la otra persona nuestros deseos y escuchar la objeción que se nos haga, debemos contestar en dos momentos
- Hacemos saber a la otra persona que entendemos y conocemos sus sentimientos y los argumentos que los justifican, haciéndolos explícitos si es posible.
- A continuación, reiteramos amablemente nuestro deseo. Por ejemplo: "es verdad lo que dices pero no obstante sigo deseando....."
- Con la finalidad de buscar soluciones, también podemos poner palabras a aquello que preocupa e impide el desarrollo adecuado de la comunicación. Por ejemplo: "podemos tratarlo en otro momento si te sientes incómodo ahora".

EJERCICIO PRÁCTICO

“LLEGUEMOS A UN ACUERDO”

Objetivos:

- Valorar la importancia de mantener nuestras convicciones cuando éstas son justas
- Desarrollar en manejo de la técnica de acuerdo parcial como posible alternativa en la resolución de conflictos

Duración: 1 hora

- 15 minutos: explicación de la técnica
- 30 minutos: rol-playing
- 15 minutos: discusión grupal

Desarrollo:

En un primer momento se comenta en qué consiste esta técnica, en qué situaciones es recomendable utilizarla. Se pone un ejemplo de la misma para facilitar su comprensión.

“Un amigo se encuentra enfadado contigo porque han ido hablando mal de él y cree que tú has sido uno de ellos”.

- Tú: Noto que últimamente me evitas y me siento mal porque no sé lo que te ocurre.
- Él: Me han dicho que has ido diciendo por ahí cosas de mí que no son ciertas y me han ofendido
- Tú: Comprendo perfectamente que si te han dicho eso te sientes mal yo también me sentiría así en tu lugar, pero te aseguro que eso es incierto.
- Él: Pues a mí me han dicho que fuiste tú el que se lo contaste.

- Tú: Yo te aseguro que eso no es cierto.
- Él: Ahora no sé a quién creer.
- Tú: Te aseguro que eso no es cierto y yo no sería capaz de hacer algo así.

Se divide al grupo por parejas. Cada pareja tendrá que reflexionar sobre una situación en la cual es conveniente aplicar esta técnica y posteriormente ejemplificar cómo se aplicaría. A continuación pasarán a representarla por medio de la técnica de rol-playing.

Una vez hayan concluido los grupos se valorará las ventajas que posee esta habilidad.

6. AYUDAR A PENSAR Y HACER PREGUNTAS

¿QUÉ ES?

Consiste en provocar la reflexión y el pensamiento de nuestro interlocutor a través del uso de las preguntas.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Porque es una forma respetuosa de manifestar que estamos escuchando, y al mismo tiempo de favorecer la reflexión y de buscar una mejor comprensión de la situación que redundará en la mejora de las propuestas de solución a las posibles situaciones problemáticas que se pueden estar planteando.

¿CÓMO ACTUAR?

- Se formularán preguntas preferentemente abiertas, que invitan mejor a la reflexión, éstas pueden tener las siguientes características:
- Que requieran alguna pequeña explicación adicional, en lugar de una respuesta escueta.
- Que sean fundamentalmente exploratorias

- Que den la posibilidad al interlocutor de pensar sobre el contenido de la respuesta, es decir, que no sea ésta una respuesta obvia sino elaborada

Algunas sugerencias prácticas al respecto son: utilizar preguntas relacionadas con las circunstancias en las que se desarrolla la cuestión (¿qué, cuándo, dónde, quiénes, etc....?), con las consecuencias del comportamiento (¿qué pasaría si..., qué efecto tendría...?), con las razones del comportamiento (¿por qué, qué pretendes?), con la identificación de juicios morales o reglas de funcionamiento, (¿qué debería hacerse y por qué?), con cuestiones relacionadas con los sentimientos (¿cómo te sentiste tú, cómo crees que se sintió el otro?), con la clarificación de la situación y de las posibles contradicciones que pudieran suscitarse (no entiendo lo que me dices, ¿podrías aclarar esto último?). Hacer una sola pregunta cada vez, dar tiempo a responder, invitar a responder, escuchar atentamente cada respuesta y no cambiar bruscamente de tema.

EJERCICIO PRÁCTICO

“¿CÓMO ME SIENTO?”

Objetivos:

- Provocar la reflexión de los participantes por medio de la realización de preguntas abiertas.
- Valorar la importancia de realizar este tipo de preguntas en determinadas situaciones de la vida cotidiana para llegar a esclarecer un conflicto.
- Desarrollar la empatía.

Duración: 1 hora

- 10 minutos de presentación de la dinámica
- 5 minutos de preparación por parte de los alumnos/as

- 30 minutos de desarrollo de las rondas del juego (6 rondas).
- 15 minutos de reflexión con todo el grupo acerca de la importancia de realizar preguntas.

Desarrollo:

Se informa al grupo que vamos a trabajar sobre la técnica de ayudar a pensar y hacer preguntas. Se pedirá la participación de 6 voluntarios/as, a cada uno/a de los/as cuales se les dará una tarjeta en la que haya anotado un conflicto por el que ese alumno/a debe imaginarse qué está pasando. A continuación uno de los/as voluntarios/as se pondrá en pie ante la clase y ésta mediante la realización de preguntas abiertas deberá averiguar de qué situación se trata. El papel del monitor/a aquí será el de verificar que cada alumno/a puede realizar al menos una pregunta y estas se formulan ordenadamente. Habrá que hacer explícita la inadecuación de realizar preguntas como ¿qué te ocurre?, o ¿qué es exactamente lo que te pasa? Y si la realización de preguntas del tipo ¿cómo te sientes?, ¿qué debería hacerse y por qué?, ¿qué pasaría si yo ahora....?, ¿qué personas están implicadas?

Conflictos:

1. Crees no tener amigos y que nadie te valora, te sientes aislado, sólo e incomprendido
2. Crees que te han acusado injustamente de algo, en este caso, de cogerle un libro a un compañero/a de clase.
3. Te acaban de retirar la bebida que estabas tomando sin haberla terminado. El camarero no se ha dado cuenta.
4. Has recibido la evaluación del trimestre y has sus-



pendido más de las que esperabas. Te sientes fatal y no sabes como contárselo a tus padres.

5. Tus padres no te dejan llegar más tarde de las nueve de la noche el sábado , y tú querías ir a una fiesta a la que iban a ir tus amigos/as. Crees que te tratan como a un niño/a y no sabes que excusa poner a tus amigos/as.
6. Tienes que pedir disculpas a una persona a la que crees has ofendido. Esa persona es muy querida por ti y no quieres perder su amistad, pero te da vergüenza reconocer tu error

7. HACER REÍR

¿QUÉ ES?

Consiste en desarrollar la ironía no hiriente y el sentido del humor como actitud para hacer frente a las situaciones conflictivas

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Porque el sentido del humor amortigua el estrés, mejora el desarrollo intelectual al favorecer la descentración cognitiva y la creatividad, permite mantener distancia frente a los problemas, evita tomar demasiado en serio las cuestiones problemáticas, lo que ayuda a abordarlas más desapasionadamente, y sobre todo, porque permite pasarlo bien, lo cual es sin duda uno de los mejores refuerzos positivos a la comunicación interpersonal.

¿CÓMO ACTUAR?

- Haciendo comentarios de buen humor (manejo de chistes).
- Exagerando provocativamente y disparatadamente una situación.
- Haciendo sugerencias sorprendentes y paradójicas.

Una sugerencia especialmente importante para el manejo de esta habilidad consiste en utilizarla con mesura y siempre contar con la seguridad de que no será malinterpretada, pues en tal caso puede resultar contraproducente.

EJERCICIO PRÁCTICO

“HACER REÍR”

Objetivo:

- Desarrollar el sentido del humor crítico como estrategia para abordar situaciones conflictivas

Duración: 30 minutos

Desarrollo:

Se divide a los alumnos/as en grupos de 3 personas. A cada grupo se les reparte una viñeta sobre la que deberán reflexionar, anotando a que tipo de conflictos se hace referencia, qué les parece la manera de abordarlo por parte del autor y cuáles creen que son las ventajas de aplicar el sentido del humor no hiriente en conflictos cotidianos que pueden haberles ocurrido.

Posteriormente un portavoz de cada grupo será el encargado de transmitir a toda la clase las conclusiones a las que han llegado

8. DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS

¿QUÉ ES?

Consiste en tener conciencia de nuestros derechos, saber cuándo han sido violados, y aprender a comunicar a los demás que están infringiendo nuestros derechos.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

A veces los demás no son conscientes de que están lesionando nuestros derechos y es necesario hacerles saber, de un modo adecuado, que nos están tratando injustamente.

¿CÓMO ACTUAR?

- Tener claro que tienes ese derecho y que te lo han lesionado.
- A pesar de que te sientas herido o molesto por la situación de injusticia, debes expresar objetivamente, es decir, de forma clara y directa, el problema a la persona y no buscar aliados a través del cotilleo y la crítica negativa.
- Exponer el problema sin agredir, ironizar, irritarse ni levantar la voz.
- Exponer los sentimientos que te produce la situación.
- Ser positivo y dar alternativas y pistas para solucionar el problema.
- Mostrar interés sincero por que la relación se conserve.
- No dar muestras de rencor ni de venganza.
- Pedir cortésmente al otro, y apelando al buen funcionamiento futuro de la relación, que tenga cuidado para evitar que se repita la situación.

EJERCICIO PRÁCTICO

“DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS”

Objetivo:

Exponer la capacidad de ser asertivo como estrategia necesaria a la hora de defender nuestros derechos.

Duración: 70 minutos

- 5 minutos: entrega de la ficha sobre Ventajas e Inconvenientes
- 20 minutos: explicación sobre en qué consiste ser asertivo
- 30 minutos: poner solución a situaciones que implique defender nuestros derechos
- 15 minutos: reflexión sobre la importancia de defender nuestros derechos

Desarrollo:

Comenzamos la tarea haciendo el monitor/a entrega de la ficha sobre *Ventajas e Inconvenientes de defender nuestros derechos*. A continuación se pasa a explicar la importancia de ser asertivo.

Una de las ideas básicas de la enseñanza de HHSS consiste en que aprendáis a observar la diferencia entre el comportamiento social pasivo, agresivo y asertivo. Pasaremos a poner un ejemplo:

“Estás en la tienda favorita de tu novia buscándoles un regalo. Uno de los dependientes se acerca a ti.

- Dependiente: si no vas a comprar nada, tendrás que irte

- Tú: estoy buscando un regalo. Si encuentras algo que me guste, lo compraré

- Dependiente: entonces, de acuerdo. Pero siempre que compres algo”

Es una respuesta **asertiva** porque:

1. Has defendido tu derecho de comprar sin que el dependiente se enfurezca contigo

2. Ahora, probablemente el dependiente te será de más ayuda

“Dependiente: si no vas a comprar nada, tendrás que irte

Tú: sólo estoy mirando

Dependiente: ¿vas a comprar algo o no?

Tú: quiza”

Es una respuesta **pasiva** porque:

1. Sólo has defendido a medias tu derecho a comprar
2. Puede que el dependiente, aún así, te pida que te vayas

“Dependiente: si no vas a comprar nada, tendrías que irte

Tú: ¡inténtalo!. Sé que no puedes obligarme a que me vaya

Dependiente: lo siento, si no tienes idea de comprar algo tendrás que irte

Tú: ¿quién querría comprar en este almacén de poca monta?”

Es una respuesta **agresiva** porque:

1. Has hecho que el dependiente se enfade, y has explicado el motivo por el cual estás allí
2. Dada tu mala actitud, es posible que te pidan que te vayas

A continuación se abre un minidebate sobre las 3 situaciones: Ventajas e Inconvenientes de cada una, cuál nos soluciona mejor la situación. Se puede construir un cuadro en la pizarra con las respuestas dadas.

Explicación: **“Ser asertivo significa dejar que los demás sepan lo que sientes y piensas de una forma que no les ofende, pero que al mismo tiempo te permita expresarte. También significa defender tus propios derechos.”** Cuando alguien actúa de forma pasiva no se expresa a sí mismo. Deja que los demás le manden y le digan lo que tiene que hacer y generalmente no defiende sus propios derechos. Por regla general, sus necesidades, opiniones o sentimientos son ignorados y puede que los otros/as adolescentes se aprovechen de él/ella.

En el otro extremo se encuentran los agresivos. Critican a los demás y los humillan. Sólo se preocupan por conseguir lo que ellos desean y cuando ellos quieren. Rara vez se preocupan por los sentimientos de los demás y, generalmente tienen muy pocos amigos de verdad.

Ahora vamos a dividirnos en grupos de 4 personas y trataremos de solucionar de una manera asertiva, defendiendo nuestros derechos en las siguientes situaciones:

- Alguien te pidió que le prestases un disco hace bastante tiempo y aun no te lo ha devuelto. Tú ya se lo has reclamado una vez
- Está haciendo cola en el cine y alguien se cuela delante de ti.
- Eres profesor/a de 2º de la ESO y un/a alumno/a no deja de molestar al resto de la clase haciéndose el gracioso. (Tener en cuenta que aquí a demás de defender tus derechos también defiendes los de toda la clase.)
- A ti y a un/a compañero/a os ha tocado realizar juntos un trabajo de literatura. Él no hace nada

Para finalizar ponemos en común las respuestas de cada grupo, y que piensen una situación en la que deberían

haber defendido sus derechos.

- ¿Por qué no lo hiciste?
- ¿Qué podrías haber dicho?
- ¿Cuál sería la mejor forma de solucionar el problema o de ser asertivo en cada caso?
- ¿Qué cosas buenas podemos sacar de defender nuestros derechos?

Material: fotocopias, encerado, tizas, folios y bolígrafos

FICHA: DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS “VENTAJAS E INCONVENIENTES”

Ventajas: defender nuestros propios derechos hace que los demás sepan:

- Que pensais que han violado vuestros derechos o que se han aprovechado de vosotros
- Que creéis que habéis sido tratados injustamente
- Que os defenderéis si es necesario
- Cuáles son vuestros límites, es decir, cómo queréis que os traten y qué cosas no aguantaréis
- Que os defendisteis, por lo que os podéis sentir seguros y orgullosos/as de vosotros/as mismos/as.

Inconvenientes: al no defender vuestros propios derechos:

- Permitís y, posiblemente alentáis a los demás para que se aprovechen de vosotros/as.
- Puede que perdáis cosas que por derecho son vuestras.

- Puede que seáis tratados injustamente por los demás y os pierden el respeto.
- Permitís que los demás se aprovechan de vosotros/as y os traten injustamente, lo cual puede hacer que perderéis confianza y respeto a vosotros mismos.

Larry Michelson, Don p. Sugai et col. "Las habilidades sociales en la infancia" Editorial Martínez Roca, 1987

9. RECIBIR CRÍTICAS

¿QUÉ ES?

Consiste en una disposición psicológica caracterizada por una actitud positiva para aceptar que los demás nos comuniquen algún aspecto relativo a nuestra conducta, sin que ello deteriore nuestra relación con ellos/as.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Nos ayuda a conocernos mejor y por lo tanto a mejorar nuestro comportamiento social.

¿CÓMO ACTUAR?

- Escuchar la queja sin interrumpir.
- No dar excesivas explicaciones.
- Pensar si el otro tiene razón en lo que nos dice.
- Si se está de acuerdo, darle la razón y pedir disculpas siempre que sea posible.
- Intentar buscar la solución para que no vuelva a suceder.

EJERCICIO PRÁCTICO

“SOY COMO SOY”

Objetivos:

- Conocernos mejor
- Desarrollar una actitud positiva para aceptar que los demás nos comuniquen algún aspecto relativo a nuestra conducta partiendo de una visión crítica de nosotros/as mismos/as.

Duración: 40 minutos

Desarrollo:

Comenzar exponiendo la importancia de aprender a recibir críticas en nuestra relación con las demás personas. Comentar la manera de actuar ante una situación que nos exija aplicar el manejo de la crítica.

A continuación se reparte un folio a cada alumno/a. En el mismo deberá anotar dos aspectos positivos de su persona y dos que él/ella considere más negativo. Al lado de los negativos plasmar las posibles alternativas de cambio que cree pueden tener esos aspectos.

Por último cada alumno/a comentará ante la clase lo anotado,... La clase deberá mostrar una actitud tolerante ante cada uno de los ponentes

10. ESTRUCTURAR

¿QUÉ ES?

Son aquellos procedimientos orientados a mantener la dirección de una conversación y su progresión ordenada. En el caso de que seamos la persona que coordina la aplicación de una técnica, esta habilidad se utilizará para que se sigan las fases por las que dicha técnica debe discurrir.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Nos ayuda a ordenar la comunicación y a mantener la dirección de la misma cuando utilizemos técnicas de resolución de conflictos.

¿CÓMO ACTUAR?

- Primero, asegurarse de que se conoce el objetivo, la estructura interna y las fases de las técnicas que queremos desarrollar.
- Seguidamente, se trata de mantener la conversación dentro de los límites que marca la técnica con la que se esté trabajando, haciendo las intervenciones necesarias para mantener la dirección de la conversación, dentro del clima de cordialidad siempre imprescindible.



Capítulo 8

Otras iniciativas de Cruz Roja Juventud

Cruz Roja Juventud

I ENCUENTRO DE LA RED EUROPEA CONTRA LA VIOLENCIA

1 Objetivos del proyecto

Nuestro proyecto pretende dar respuesta a los problemas relacionados con la violencia.

La violencia es un problema que se ha fijado en nuestra sociedad. Cada día, es posible encontrar en el periódico, o en otros medios de comunicación, noticias relacionadas con actos violentos, ya sea de forma directa o indirecta: maltrato de mujeres, niños y niñas o jóvenes; grupos de jóvenes que organizan peleas callejeras; estudiantes que atemorizan a sus compañeros/as; grupos organizados de jóvenes que atacan a otras personas por el hecho de ser diferentes (porque pertenecen a otra cultura, porque profesan otra religión, porque siguen otra orientación sexual...). La violencia se hace cada día más patente en nuestra sociedad, ya sea violencia física u otros tipos más sutiles de violencia.

Se han adoptado diversas medidas, tanto desde la Administración como desde los diversos agentes sociales. Las ONGs también se han comprometido a afrontar este problema, dado su fuerte compromiso social.

Por otro lado, la Comisión Europea promueve también diversos programas e iniciativas (programa DAPHNE, iniciativa Violencia en las escuelas...) relacionados directamente con este problema. Nos gustaría, sin embargo, abordar también esta problemática desde el programa JUVENTUD, sensibilizando a los jóvenes en torno a los problemas derivados de la violencia y ofreciéndoles la oportunidad de tomar parte en programas cuyo fin es el de prevenir y luchar contra ésta. Esta es la razón por la que nos pro-

ponemos organizar una red europea, integrada por diversas organizaciones de diferentes ámbitos territoriales, la de organizar una red que luche contra la violencia y en cuyo centro se encuentre la población juvenil.

Con el fin de activar esta red, sin embargo, es necesario realizar una reunión inicial con el resto de organizaciones, motivo por el cual cursamos la presente demanda: el apoyo a la realización de una visita de estudio.

2. Sumario de actividades del proyecto

Nos proponemos propiciar un encuentro entre diversas organizaciones europeas con el fin de crear una red contra la violencia que actúe desde el programa JUVENTUD -quedando abierta, por otro lado, la participación en otros programas comunitarios con fines similares-, que promueva diversas actividades en el marco de éste -estructuración de la red, realización de intercambios juveniles, creación de un proyecto multilateral de SVE...-, y promoviendo, asimismo, la participación activa de los jóvenes, protagonistas del programa.

3. Descripción de Cruz Roja Juventud

Cruz Roja Juventud es la sección juvenil de Cruz Roja, organización cuyo fin general es la difusión y aplicación de los Principios Fundamentales del Movimiento Internacional de la Cruz Roja y la Media Luna Roja. Así, Cruz Roja Juventud promueve la vida asociativa del voluntariado joven de la Institución, fomenta la participación de niños/as y jóvenes en las actividades de la misma, divulga los principios fundamentales del Movimiento Internacional de la Cruz Roja y la Media Luna Roja así como la solidaridad humana en el ámbito de la infancia y de la juventud y representa a Cruz Roja

Española en las organizaciones juveniles nacionales e internacionales. Cruz Roja Juventud gestiona diversos programas de educación para la salud, educación ambiental y educación al desarrollo, así como programas sociales juveniles de mediación y otros.

4. Contexto

Cruz Roja Juventud en España gestiona diversos programas de prevención, mediación e intervención relacionados con la violencia, al igual que el resto de organizaciones con las que hemos establecido contacto. Todas estas organizaciones trabajamos activamente en este campo, desde diversas perspectivas. El interés que nos mueve a formular la posibilidad de crear una red contra la violencia, a través del programa JUVENTUD, es la posibilidad de intercambiar experiencias y buenas prácticas con estas y otras organizaciones así como ofrecer a los jóvenes la posibilidad de participar en un programa europeo cuyo fin es el de incidir sobre las conductas violentas, a la vez que se promueve el aprendizaje intercultural y se facilita la movilidad de los jóvenes europeos, dándoles, asimismo, la posibilidad de adquirir experiencias y habilidades útiles en su futuro.

5. Carácter innovador

Como elemento innovador, podríamos señalar la creación de esta red que vertebrará éste y otros programas, en torno a la violencia, y en el cual la participación juvenil destaque por su compromiso social, ofreciendo a los jóvenes la posibilidad de analizar, de forma crítica, el problema, aportar ideas y posibles formas de abordarlo, así como desarrollar las habilidades sociales de mediación juvenil, para este y quizá otro tipo de conflictos sociales.

6. Objetivos

Crear una red europea de organizaciones juveniles comprometidas en la lucha contra la violencia, así como facilitar la participación y el compromiso de los jóvenes en la ejecución de proyectos dirigidos a este fin, desarrollando en ellos las habilidades necesarias para mediar en conflictos sociales en los que la violencia haga acto de presencia, promoviendo, así, una sociedad comprometida con los valores democráticos, respetuosa de los Derechos Fundamentales, más tolerante y más solidaria.

Metodología eminentemente participativa, activa y vivencial, en la que, partiendo de las expectativas, intereses, capacidades y compromiso social de los jóvenes, se desarrollen acciones e iniciativas que aborden el problema de la violencia.

Con motivo de trabajar los diferentes aspectos dados en los objetivos de esta Red Europea, se celebró el I Encuentro de dicha Red Europea contra la Violencia, en Madrid, del 14 al 18 de febrero de 2001.

7. Justificación de la reunión

A diario encontramos en la prensa noticias relacionadas con la violencia doméstica, jóvenes que realizan acciones violentas, actos violentos de origen racista, así como otros sucesos que dirigen nuestra atención sobre los problemas de nuestra sociedad.

Tales noticias no sólo aparecen en la prensa española, sino en los medios de comunicación de todo el mundo, deduciendo de ello que la violencia es un problema común a todos y que todos estamos implicados, de una forma u otra, en su resolución.

Son diversas las organizaciones que dirigen sus esfuerzos a combatir la violencia, entre las cuales

aparece Cruz Roja, Institución cuyo principio de Humanidad insta a luchar contra aquellas acciones que atentan contra la vida o la dignidad de las personas, contra aquellas actitudes negativas que dirigen, en ocasiones, la voluntad de las personas, contra estereotipos que construimos y que transmitimos y que se proponen dotar de razón a razón a actitudes injustificadas, a acciones injustificadas.

Cruz Roja, pues, recoge la necesidad de luchar contra la violencia, desde la promoción de valores y actitudes relacionados con la no-violencia, desde la prevención- eminentemente centrada en el respeto de las diferencias, en la educación para la tolerancia y la convivencia- y la intervención.

Cruz Roja Juventud, sección juvenil de Cruz Roja, viene desarrollando en España desde ya hace algunos años, un Programa de Prevención de Conductas Violentas, y, además de otras acciones dirigidas a difundir los Derechos Humanos.

Sin embargo, la globalidad del problema nos compele a unir nuestros esfuerzos a los de otras organizaciones de ámbito nacional o transnacional, para dar respuesta a la necesidad de organizar acciones contra la violencia.

La I Reunión Europea de Sociedades Nacionales por la No-Violencia, cuyo principal objetivo era conectar y organizar una red de Sociedades Nacionales europeas, en la que tienen cabida también otras organizaciones, con el fin de definir nuestro posicionamiento, desarrollar un programa-marco europeo con relación a la lucha contra la violencia, y promover acciones por la No-Violencia, ha constituido todo un éxito y se prevé la futura ampliación de la red, así como el desarrollo de acciones transnacionales por la no-violencia.

7. Aspectos tratados

Tras la inauguración, tuvo lugar una breve presentación, dedicada, casi en exclusiva, a presentar el programa de la reunión, así como a aclarar cualquier aspecto técnico relativo a la misma.

Seguidamente, se iniciaron las exposiciones nacionales, esto es, cada una de las Sociedades Nacionales participantes en la reunión desarrolló una exposición cuyo guión era el siguiente:

- Situación del país: situación geográfica, datos socioeconómicos y sociopolíticos, datos demográficos, así como otra información de interés.
- Problemática social: principales problemas sociales a escala nacional.
- Sociedad y violencia. Descripción de la realidad social a escala nacional y referida, exclusivamente, a la violencia.
- Acciones emprendidas por Cruz Roja para combatir la violencia.

8. Conclusiones y acuerdos finales

• DE LA RED EUROPEA

La Red Europea de Sociedades Nacionales por la No-violencia, cuya primera reunión, auspiciada por la Comisión Europea a través del Injuve, se celebró del 14-18 de febrero en Madrid, está integrada inicialmente por 6 delegaciones, las cuales son las promotoras del proyecto, responsables de su consolidación y de su futura ampliación.

• DE LOS OBJETIVOS DE LA RED

- Favorecer la continuidad y el desarrollo de la Red.
- Promover y facilitar el intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas, así como el de estrategias dirigidas a la lucha contra la violencia.
- Proponer la ejecución de acciones específicas a desarrollar a escala Europea, teniendo en cuenta todos y cada uno de los niveles (transnacional o europeo, regional, nacional y local).
- Implicar a nuevas Sociedades Nacionales, así como de otras organizaciones o instituciones.
- Favorecer la sensibilización de otras organizaciones, así como a las Autoridades y al público en general, con respecto a los problemas que giran en torno a la violencia.

• DE LAS ESTRATEGIAS DE LA RED

- *Intercambio de conocimientos e información, experiencias; discusión y adopción de métodos prácticos.*
- *Recopilación de conceptos, métodos, acciones y formaciones específicas con relación a la no-violencia.*
- *Trabajo con unos criterios comunes, relacionados con los Principios de la Cruz Roja.*

• DE LAS ÁREAS DE ACTIVIDAD

- Actitudes:

La violencia se expresa a través de:

La intolerancia

La discriminación

Así, por ejemplo: racismo y xenofobia, homofobia, violencia de género...

- Contextos:

Violencia doméstica

Violencia en la calle

Violencia en la escuela

• DEL CATÁLOGO DE ACCIONES

- Promover la creación de redes nacionales.
- Incorporar nuevos socios a la Red.
- Establecer, en caso necesario, grupos regionales de trabajo.
- Crear un website, con links a otras páginas.
- Creación de una película sobre la realidad en cada uno de los países en el que operan las Sociedades Nacionales que participan en la Red.
- Elaborar una cartera de proyectos europeos para la no-violencia.
- Elaborar un manifiesto común relacionado con la no-violencia y de acuerdo con los Principios de Cruz Roja.
- Elaborar un documento—marco referido al ámbito de la no-violencia.

- Diseñar una campaña transnacional en relación con la no-violencia.
- Promover el diseño y la ejecución de un Encuentro Europeo de Educadores para la no-violencia.
- Elaborar una guía común de contenidos dirigida a los Educadores para la no-violencia.
- Diseñar una acción basada en la investigación para la implementación de buenas prácticas con relación a iniciativas para la no-violencia.
- Organizar un encuentro europeo de jóvenes para la no-violencia.
- Iniciar la cooperación en la investigación y el intercambio de datos y métodos prácticos referidos a la no-violencia.
- Organizar diferentes intercambios.

• DE LA ORGANIZACIÓN Y LA GESTIÓN DE LA RED

- Unidad de Dirección

Encuentro de responsables, en el cual se definirá la acción de la Red, se establecerá un plan de trabajo y se evaluará el trabajo realizado.

- Unidad de Gestión

Organización Transnacional de Coordinación, función que cada año recaerá sobre una Sociedad diferente, y responsable de la gestión general de los recursos de la Red, de velar por el cumplimiento de los acuerdos, de apoyar la red, de gestionar la información, etc.

Organización Nacional de Coordinación, la cual coordina y desarrolla las acciones a escala nacional.

Nota: Se estudiará la posibilidad de crear órganos de gestión en el ámbito regional, si se cree oportuno.

Socios europeos

Spanish Youth Red Cross Spain

Ferran Cobertera Hidalgo

Youth Red Cross Officer

fch@cruzroja.es

German Youth Red Cross Germany

Michaela Roeder

Youth Officer

WiesmeiB@drk.de

Icelandic Red Cross

Iceland

Konráð Kristjánsson

Program Officer - Youth and Voluntary Service

konrad@redcross.is

Italian Red Cross – Comitato Provinciale di Palermo

Italy

Elena Muscaglione

Voluntary Nurse

Cri_palermo@libero.it

Norwegian Red Cross

Norway

Per Gautvik

Advisor

per.gautvik@redcross.no

Swedish Red Cross Youth

Sweden

Anna Persson

National Co-ordinator

anna.persson@redcross.se

PROGRAMA MEDES

• *Título del proyecto*

Prevención de la violencia en los centros escolares: El mediador escolar como recurso (MEDES)

• *Línea de subvención*

Subvencionado por la Comisión Europea Dirección General de justicia e interior, *programa DAPHNE: Medidas preventivas para combatir la violencia ejercida sobre los niños, los adolescentes y las mujeres.*

• *Participantes*

Promotor del programa - Cruz Roja Española en Cataluña Gestor del programa - Cruz Roja Anoia

Socios Europeos participantes en el proyecto: Provincia di Novara (Italia) / Forum Osnabruck fur Kultur und Soziales e. V. (Alemania) / Cruz Roja en Bruselas (Bélgica)

Socios Nacionales participantes en el programa: Cruz Roja Anoia / Cruz Roja Sabadell / Cruz Roja Granada / Cruz Roja Juventud Cataluña

Colaboradores del Programa:

Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de Barcelona.

Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña

Dirección general de medidas penales alternativas y justicia juvenil del Departamento de justicia de la Generalitat de Catalunya.

Departamento de Educación del Ayuntamiento de Igualada
Departamento de Educación del Ayuntamiento de Sabadell
Departamento de Educación del Ayuntamiento de Granada
Consell Comarcal del Anoia

• *Concepto del proyecto*

Los objetivos principales del proyecto son:

- Prevenir y tratar la violencia sobre y entre adolescentes en el ámbito escolar a nivel europeo.
- Analizar los casos y motivos de violencia escolar en Europa.
- Fomentar el diálogo sobre la violencia escolar y recursos entre instituciones y ONG's a nivel europeo.
- Analizar y valorar la mediación como un recurso para prevenir y luchar contra la violencia escolar.
- Sensibilizar a los adolescentes sobre la no violencia.
- Pertinencia de la mediación en el ámbito escolar y oportunidad para CRE: voluntariado, prevención violencia, principios de CRE...

El principal problema que aborda este proyecto es la preocupante escalada de la violencia en los centros escolares, y especialmente entre el colectivo de adolescentes. Las conductas violentas registradas tanto entre educadores y alumnos/as como entre los mismos alumnos/as, perjudican seriamente el nivel de formación de los alumnos/as y la posterior integración de estos en la sociedad. Teniendo en cuenta la falta de medios y recursos por parte de los Centros escolares para tratar esta problemática, y la escasa

coordinación entre instituciones y ONG's que trabajan en el tema de la prevención de la violencia, debemos atender a los antecedentes de trabajo de Cruz Roja en el ámbito de la sensibilización en el ámbito escolar, así como el trabajo con voluntarios/as como factores que impulsan nuestra acción en este ámbito.

La mediación se presenta como una metodología para enseñar a alumnos/as y profesorado una forma alternativa de tratar los conflictos que se puedan registrar en el ámbito escolar. Esta metodología toma como base el encuentro voluntario de las partes en conflicto con el objetivo de que, a través del diálogo y con la ayuda del mediador, lleguen a un acuerdo consensuado sobre la solución que más satisfaga a ambas partes.

Sin embargo, antes de aplicar la mediación es necesario que tanto profesorado como alumnado realicen un proceso de formación en el que adquieran técnicas de comunicación y habilidades sociales que les permitan llevar a cabo la mediación en caso de conflicto.

Los principios de la mediación se adaptan perfectamente a los principios de nuestra entidad: imparcialidad, neutralidad, universalidad... sin olvidar la extensa experiencia con la que cuenta nuestra entidad en temas de educación por la paz y sensibilización en el ámbito escolar. Por este motivo, consideramos que Cruz Roja tiene un papel importante en la difusión y organización de proyectos de mediación en los centros escolares, así como en la fase de formación de los diferentes agentes que intervienen en el ámbito escolar: alumnos/as, profesorado, dirección..

- *Fases cubiertas y desarrollo futuro.*

Los resultados del proyecto son:

- La elaboración de un informe inicial sobre la violencia ejercida sobre y entre los adolescentes en el ámbito escolar en los diferentes contextos europeos.
- Elaboración de los materiales de buenas prácticas sobre resolución de conflictos así como una reflexión sobre los diferentes modelos de mediación aplicables.
- Realización de un manual sobre los procesos para iniciar un proyecto de mediación en el centro escolar así como las técnicas y habilidades necesarias para implementar esta metodología.
- Septiembre 2001 - Realización de una campaña de sensibilización e información en los centros escolares de secundaria sobre la resolución de conflictos. Esta campaña de sensibilización la realizaran voluntarios/as de Cruz Roja previamente formados, y se realizará en ; Barcelona, Sabadell, Igualada y Granada.
- Diciembre 2001 - Realización de un seminario transnacional para valorar y difundir los resultados obtenidos.

- *Continuidad del Proyecto*

La Comisión Europea en el marco del Programa Dapnhe nos ha concedido nuevamente subvención para la continuidad y ampliación del proyecto para el período 2002-2003. El nuevo proyecto es el de "Violencia sobre niños/as y jóvenes: redes operativas de intervención en el ámbito escolar".

PERSONA y TELÉFONO DE CONTACTO:

Carolina Martínez Collado. Tel: 93.803.07.89
Asamblea Comarcal Cruz Roja en la Anoia.



Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cowie, H. (1999). Peers helping peers: interventions, initiatives and insights. *Journal of Adolescence*, 22, 433 – 436.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001): El programa de ayuda entre iguales, en el contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297 – 310.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). Problemas de convivencia y disciplina en los centros. Organización y Gestión Educativa, 4, 37 – 40.
- Ortega, R. (2000). Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. (2001) *The ANDAVE projet: A Ecological Educational Aproach for a Cosmopolitan Citizenship*. Conferencia Pronunciada en el Connet fi06 Meeting. Brujas. Bélgica. Noviembre, 2001.
- Ortega, R. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla: Mergablum.
- Salomäki, U. Y otros (2001). *The proposal for an Actino Plan to Tackle Violence in the school in Europe*. Report Finland. Finish Centre for Health Promotion (Connect, 006-Fi).
- Smith, P.K, Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R. y Slee, P. (1999): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K y Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Torrego, J.C. y otros (2000). *Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas*. Madrid: Narcea.
- VVAA (1998). *Solidarios cien por cien*. Madrid: Bruño.
- Cruz Roja Juventud (1999). *Material didáctico de Educación para la Paz*. 1999
- G.Casamayor (coord), S.Antúnez, R.Armejach, P. Checa, N. Giné, R.Guitart, C. Notó, A.Rodón, M. Uranga, J. Viñas.(1999) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina secundaria*. Biblioteca de Aula. Graó
- Juan Manuel Moreno Olmedilla. Juan Carlos Torrego.*Resolución de Conflictos de Convivencia en Centros Educativos*. Uned
- Inmaculada Surada García (2001). Cómo Mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio personales en alumnos de secundaria. Editorial CCS
- Juan Carlos Torrego (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para el formador de mediadores*.Editorial Narcea
- Larry Michelson, Don p. Sugai et col (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Editorial Martínez Roca
- Miguel Costa Cabanillas. Ernesto López Méndez (1996) . *Manual para el educador social 1. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección Gereneral del Menor y la Familia.
- Quino (1999).*Todo Mafalda*. Editorial Lumen.



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES



Por Solidaridad
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL