
Se hace camino al andar.

Sistematización de experiencias de mejora de la convivencia escolar

Joan Teixidó Saballs
Bitàcola-GROC

La agresividad en los centros educativos es una realidad que, en uno u otro grado, afecta a todos. Son múltiples los artículos, las investigaciones, las publicaciones, las jornadas... que se han dedicado a analizar la convivencia escolar, en las cuales se observa una notable coincidencia en señalar la implicación y la asunción de autonomía y protagonismo por parte de los centros como elemento clave de la mejora. Debe ponerse atención a la preparación, la puesta en marcha y el desarrollo de iniciativas de mejora que den respuestas singulares a las necesidades de cada centro.

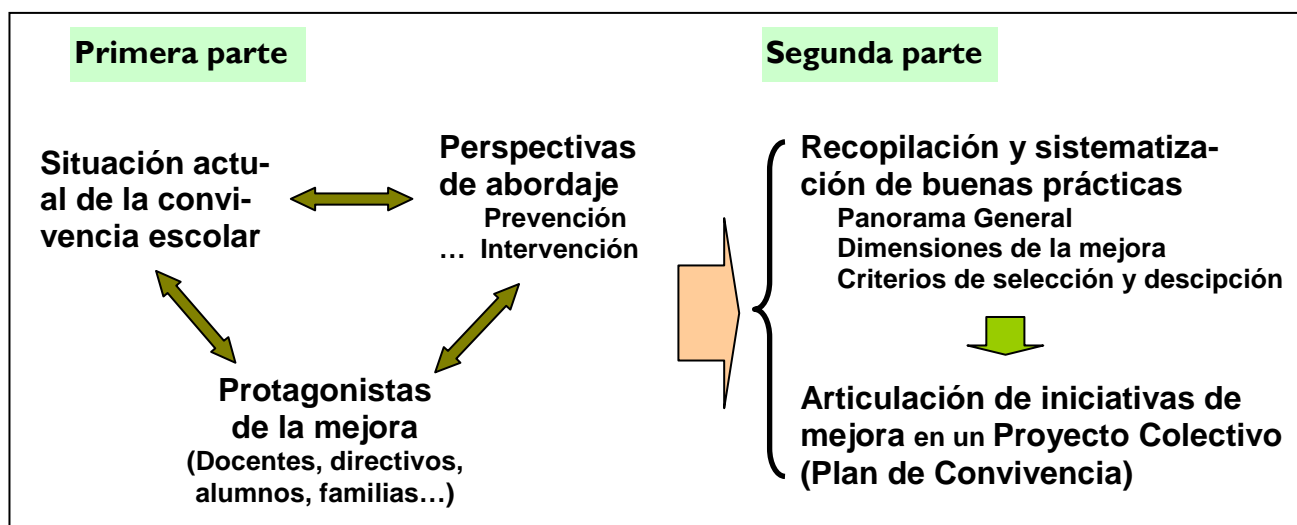
En aportaciones anteriores (Teixidó, Capell y GROC, 2006) nos planteamos algunas cuestiones básicas para comprender la problemática convivencial: ¿en qué consiste?, ¿por qué se produce? y ¿en qué grado?. También dedicamos atención (Teixidó, 2007a y Teixidó y GROC, 2008) a los elementos a tener en cuenta en el diseño del Plan de Convivencia así como a los riesgos y dificultades que comporta. En los momentos actuales hemos centrado nuestra atención en la puesta en práctica, intentado favorecer el paso del discurso a la acción. Lo estamos realizando a través de tres acciones que se desarrollan en Catalunya. En primer lugar, el curso de formación *Convivencia escolar y organización de centros* en el que han participado 120 equipos directivos de secundaria (Teixidó, Aznar. y otros, 2009) y en el curso 2010-11 se extenderá a primaria. En segundo lugar, la investigación *Mejora de la convivencia y autonomía escolar* (Teixidó, Felip y Vila, 2009) y, en tercer lugar, la investigación *La mejora de la convivencia en secundaria. Identificación de dificultades, recopilación de buenas prácticas y análisis de los procesos de mejora* (Teixidó y Castillo 2010).

Las tres iniciativas se proponen descender a la realidad de los centros para comprender en profundidad lo que está sucediendo (las necesidades que les atenazan), para conocer lo que hacen (o intentan hacer) para mejorarlo y, también, la dificultades que se les presentan en la puesta en marcha. De entre los aspectos descritos, de acuerdo

con el título que identifica el simpósium, centraremos la atención en el establecimiento de un panorama general que posibilite la ubicación y la sistematización de las múltiples experiencias de mejora que se están llevando a cabo.

En la primera parte del texto se considerarán algunos aspectos generales referidos a la convivencia que van a determinar el enfoque de la segunda parte: a) la situación en la que se encuentra; b) la existencia de dos grandes perspectivas de abordaje (prevención e intervención) que deben complementarse y reforzarse mutuamente y, c) la delimitación de los actores que han de intervenir en la mejora.

En la segunda parte del texto se efectúa una propuesta de ordenación y sistematización de las acciones de mejora que se están llevando a cabo. Para ello es necesario establecer un conjunto de criterios de recopilación, ordenación y sistematización. Finalmente, el último apartado se destina a exponer la conveniencia de orquestar acciones integrales de mejora. En el cuadro núm 1 se ofrece una visión esquemática de la ponencia.



Cuadro 1. Esquema de desarrollo de la aportación

1.¿EN QUÉ SITUACIÓN SE ENCUENTRA LA CONVIVENCIA ESCOLAR?.

La violencia escolar existe, es una realidad palpable en las escuelas e institutos. Ahora bien, resulta difícil efectuar una valoración concluyente de su estado. En los últimos tiempos se han realizado varios estudios que han analizado el fenómeno (Federación de la Enseñanza de CC.OO., 2001; Departament d'Educació, 2003 i 2007; Díaz-Aguado y otros, 2004; Campo y otros, 2005; IDEA, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Consell Superior de l'Avaluació de Catalunya,

2006; Piñuel y Oñate, 2006; Aramendi, 2007; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz Aguado, 2009) en los que se pone de manifiesto que la valoración objetiva de la situación es altamente compleja, tal vez imposible. Por un lado, los diseños de investigación se encuentran condicionados por la posición y los intereses institucionales de quienes plantean y patrocinan los estudios. Por otro lado, los resultados que se desprenden de los cuestionarios aplicados muestran una notable polarización de las respuestas en función de quienes responden.

Los estudios que se han centrado en la violencia entre iguales, ofrecen datos estadísticos de la percepción de la percepción de los alumnos y de otros protagonista. Así, por ejemplo, en el estudio del Defensor del pueblo, realizado con 3000 alumnos de 300 centros públicos, privados y concertados, el 33,8% de los encuestados reconoce que los compañeros les ponen mote. Ahora bien, ¿cómo se interpreta este dato?, ¿qué valor tienen los mote?, ¿puede establecerse una gradación?, ¿dónde se sitúa la frontera entre el mote y el insulto?, ¿hasta qué punto forman parte de la manera de relacionarse de los niños y jóvenes?, ¿los mote son utilizados de manera ocasional o bien continuada?, ¿el joven se siente ofendido/agredido cuando le llaman por el mote?, o ¿quizás le gusta? o ¿le es indiferente?. En definitiva, las cifras que se basan en percepciones individuales adquieren sentido pleno en su contexto y, por tanto, son difícilmente extrapolables.

Otros estudios intentan analizar los diversos factores que influyen en la violencia escolar. Tienen en cuenta aspectos como las normas de centro, el grado de observación/vulneración, el número de expedientes sancionadores, la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos, la cohesión del claustro, etc. En términos generales, si debemos fiarnos de los resultados, deberíamos concluir que el panorama general de la convivencia en los centros es bastante satisfactorio, lo cual contrasta notablemente con las manifestaciones verbales de los docentes y directivos al ser entrevistados y, todavía más, con las noticias que aparecen en la prensa o en los reportajes televisivos. Cuando comentas con un grupo de profesores ¿cómo está la situación?, suelen aparecer adjetivos como "fatal", "pésima" o "inaguantable" que, además, suelen venir ejemplificados con el relato de algún episodio reciente. Ahora bien, cuando preguntas a los mismos profesores o directivos, como está la situación en "su aula" o, en "su centro", las respuestas son más mesuradas. Es fácil hablar de los problemas o las conductas violentas de los demás; en cambio cuando se trata de reconocer las propias dificultades uno se siente presionado a dar una visión positiva.

En definitiva, aún disponiendo de múltiples investigaciones, es difícil saber ¿qué hay de real en las habituales denuncias que aparecen en los medios de comunicación? ¿qué parte es debida al morbo y a las ansias de sensacionalismo? ¿cuáles son los intereses de los investigadores o de las entidades que patrocinan los informes? ¿en qué grado la presión por trasladar una buena imagen de nuestra clase o del centro condiciona las respuestas? Nos encontramos ante una temática muy vulnerable a las distorsiones perceptuales. Las dificultades de convivencia escolar existen; están ahí y van en aumento. En grado en que se producen y las formas como se manifiestan son singulares para cada centro y cada contexto social.

2.- PERSPECTIVAS DE ABORDAJE: PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

La existencia de problemas de convivencia en los centros conduce a plantearse cuál es la mejor manera de darles respuesta. Aún reconociendo que se trata de un reto complejo en el que inciden múltiples factores (personales, sociales, familiares, etc.) cabe recordar que la función básica de la escuela y de los profesionales que trabajan en ella es la educación de los niños y jóvenes y que la convivencia pacífica es un elemento indispensable para el aprendizaje y el desarrollo personal.

El abordaje de la problemática convivencial debe partir de la premisa que se educa para la convivencia y no para la disciplina. Ello no significa, no obstante, que no deban establecerse algunas pautas básicas que regulen las relaciones. Las escuelas deben dotarse de sus propias normas de funcionamiento de una manera democrática, justa, transparente y participativa. Las normas son necesarias; la clave reside en los procesos (cómo se establecen, cómo se aprenden, cómo se interiorizan, cómo y con qué intención se actúa cuando se vulneran) y en las personas (que deben respetarlas y procurar que los demás también lo hagan). Es importante tener presente esta cuestión para evitar la adopción de medidas meramente disciplinarias. Parece probado que la aplicación sistemática de sanciones no sirve de mucho si no va acompañada de medidas educativas tendentes al reconocimiento de la trasgresión, la implicación en la restitución y el compromiso de enmienda ante futuras ocasiones. Ello no obstante, a veces es difícil lograr las condiciones para que ello sea posible.

Ante el abordaje de la problemática convivencial deben tenerse en cuenta dos perspectivas: la preventiva y la operativa (respuesta ante hechos o situaciones violentas), las cuales deben presentar interrelaciones y ser coherentes entre sí.

2.1. La prevención como estrategia de mejora

La adopción de programas preventivos parte de la idea que la mejora de la convivencia no puede limitarse a resolver los conflictos que van surgiendo con las personas directamente implicadas. La educación se dirige al desarrollo integral del alumnado para el ejercicio de una ciudadanía libre i responsable mediante el desarrollo de prácticas y hábitos de convivencia pacífica.

Existe con un amplio abanico de iniciativas que responden a esta intención que, en un intento de síntesis, agrupamos en:

a) Democratización de la vida de los centros.

Se trata de adoptar un conjunto de hábitos de funcionamiento organizativo que fomenten el diálogo entre las personas (profesores-alumnos, entre alumnos, padres-profesores, profesores-dirección...) con objeto de propiciar su acercamiento, para establecer normas de una manera democrática y para consolidar canales de diálogo que permitan la resolución pacífica de los conflictos.

Entre las actuaciones que responden a esta idea encontramos el fomento de la participación de los alumnos (asambleas de aula, delegados, Consejo de Delegados), el establecimiento de comisiones de convivencia participativas, la formación grupos de trabajo para actividades del centro: fiestas, decoración, medio ambiente...

b) Resolución pacífica de conflictos.

Se basa en el establecimiento de un procedimiento democrático de regulación de los conflictos escolares en el que tienen participación activa los diversos estamentos de la Comunidad Educativa. Se trata de fomentar la interiorización de las normas como algo propio, decidido entre todos, donde los incumplimientos son vistos como la ruptura de un compromiso adoptado con uno mismo y con la comunidad (Boqué, 2002).

Algunas prácticas características de este enfoque son la elaboración y revisión participativa del RRI; la constitución, composición y delimitación de funciones de la comisión de convivencia; la mediación, la puesta en marcha de procedimientos para la negociación y el diálogo y, en general, las técnicas de resolución pacífica de conflictos.

c) Integración escolar.

La plena integración (social y escolar) de los estudiantes constituye un objetivo básico que, en un contexto de gran diversidad como el actual, se hace todavía más necesario como estrategia de prevención de la violencia.

Algunas prácticas características de este enfoque son el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, el trabajo de la autoestima, la distribución equitativa del protagonismo de los alumnos en la realización de tareas escolares, el trabajo con familias

para el apoyo escolar de sus hijos, las estrategias de prevención del racismo, la xenofobia y la violencia de género, etc.

d) Educación en valores.

Se trata de favorecer que los alumnos se planteen y se cuestionen determinadas prácticas y comportamientos sociales desde una perspectiva cognitiva pero, también, emotiva. Bien sea en las sesiones de tutoría o bien incorporándolo a las diversas áreas curriculares, se promueve la reflexión, la sensibilización y la toma de posicionamiento de los alumnos sobre temas como la paz, la honestidad moral, el respeto por los otros y la convivencia cívica, el respeto por el medio ambiente... partiendo de ejemplos y situaciones cotidianas del aula o del entorno próximo.

e) Desarrollo de capacidades de relación interpersonal.

La clave para intervenir ante los problemas de violencia escolar consiste en hacerlos públicos, en exteriorizarlos. Los fundamentos de la relación agresor-víctima se basan en la ocultación: por coacción, por miedo a las represalias, por no quedar mal ante los compañeros...

El desarrollo de habilidades comunicativas (escuchar, argumentar, lenguaje gestual) y sociales (distanciamiento del problema, asertividad, toma de decisiones...) contribuye al crecimiento de la autoestima y supone una herramienta poderosa para la prevención y el afrontamiento de la violencia en la escuela (Segura y Arcas, 2004).

Las líneas de actuación expuestas han dado lugar a programas específicos, diseñados por expertos y, también, por las Administraciones Educativas (cuadro 2), dirigidos a trabajar aspectos concretos que deben ser adaptados a las necesidades, características y posibilidades de cada centro. Los programas, por si solos, no consiguen nada; la mejora es el resultado del trabajo colaborativo entre las personas. Constituyen un recurso que conviene conocer para aprovecharlo, para adoptar los materiales y actividades que se consideren útiles, para adecuarlos a la realidad de cada centro, para combinar enfoques de diversa procedencia, etc. Los centros deben tener plena autonomía para adoptarlos y para adaptarlos a sus necesidades.

COMUNIDAD AUTONOMA	PROGRAMA O ACTUACIÓN	LÍNEAS DE TRABAJO
Comunidad de Madrid	"Convivir es vivir" Foro para la convivencia	Formación Actividades de tiempo libre Apoyo documental y técnico Colaboración Consejos Escolares Familias

		Ayudas económicas
Comunidad Autónoma de Andalucía	El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE Escuela: espacio de paz	Mejora clima aula Educación en valores Investigación, Sensibilización social, Formación de agentes educativos, Producción de materiales
Ciudad Autónoma de Ceuta, y Ciudad Autónoma de Melilla (MEC)	Plan Proa Programa ARCE Plan Educa3	Acompañamiento escolar. Refuerzo Educativo Desarrolla programas del MEC
Comunidad Autónoma de Galicia	Plan integral de mejora escolar Plan de convivencia	Primaria y Secundaria Integral Acciones diversificadas
Región de Murcia	Observatorio para la Convivencia Escolar	Diagnóstico Consenso entre colectivos Propuestas formativas y de debate
Comunidad Autónoma de Cantabria	Plan de convivencia escolar	Recursos para el trabajo en el aula Soporte teórico y documental para elaborar plan de convivencia Guía buenas prácticas Estudios e investigaciones
Comunidad Autónoma de Aragón	Asesoría Convivencia Plan de Convivencia Plan para la convivencia intercultural	Asesoramiento para alumnado, familias, y personal de centros docentes. Ayudas para el desarrollo de proyectos de convivencia en los centros. Seguimiento de la respuesta educativa de los centros ante las acciones de mejora convivencia. Elaboración de materiales. Diagnóstico. Formación profesorado
Principado de Asturias	Plan Director para la Mejora de la Convivencia y la Seguridad Escolar	Reuniones de la comunidad de educativa con expertos policiales. Charlas al alumnado sobre problemas de seguridad. Acceso permanente a un experto policial Mejora de la vigilancia del entorno del centro escolar.
Comunidad Foral de Navarra	Asesoría Convivencia	Asesoramiento para alumnado, familias, y personal de centros docentes.
Comunidad Autónoma de Cataluña	Proyecto de convivencia y éxito educativo	Mediación. Prevención violencia. Formación de docentes. Protocolos de actuación. Educación afectivo emocional. Identidad, solidaridad, relación. Educación en valores.
Comunidad	Equipo de apoyo a la	Equipo de atención, asesoramiento y

Autónoma de Castilla la Mancha	convivencia escolar Plan de convivencia Acuerdo por la convivencia en los centros escolares de Castilla-La Mancha	respuesta inmediata en casos de especial relevancia. Apoyo a los centros educativos en temas relacionados con la Convivencia
País Vasco	Plan de convivencia anual (PCA) "Educación para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos"	Promoción del desarrollo de planes de convivencia en los adentros educativos. Observatorio para la convivencia Guía de trabajo
Comunidad Autónoma de Castilla y León	Programa "IE Socio" Programa "Violencia: tolerancia cero".	Aplicación informática. Diagnóstico. Programa de participación educativa: informar, sensibilizar y concienciar a los jóvenes y a la sociedad en temas de convivencia.
Illes Balears	Instituto para la convivencia y el éxito escolar Pla de Convivència	Análisis de conflictos y apoyo a las actividades de prevención organizadas desde la administración educativa. Propuesta de actividades para el impulso del éxito escolar. El diseño de actividades para fomentar la creación de vínculos positivos entre los miembros de la comunidad escolar. Apoyo a los centros educativos para la elaboración de planes y actuaciones destinados a promover la convivencia y el éxito escolar.
Comunitat Valenciana	"Orientados. Orientats". Plan para la Prevención de la violencia y Promoción de la Convivencia Escolar (PREVI).	Prevención de la violencia en los centros escolares Intervención ante conductas problemáticas. Fomento de la convivencia para proporcionar seguridad al alumnado, docentes y familias
Comunidad Autónoma de Extremadura	"Si te molestan, no Calles". Plan Regional de convivencia	Campaña informativa sobre el acoso escolar. Materiales formativos y para tutoría.
Comunidad Autónoma de las islas Canarias	"No estás solo, no estás sola"	Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar Difusión temas de convivencia Prevención violencia escolar. Intervenciones individuales
Comunidad Autónoma de la Rioja	Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Convivencia Escolar y atención a casos de acoso escolar	Prevención de la violencia en los centros escolares Fomento de la convivencia para proporcionar seguridad al alumnado, docentes y familias

*Cuadro 2. Selección de planes i recursos dirigidos a la mejora de la convivència
Teixidó y Castillo (2010).*

2.2. La intervención en situaciones de violencia

La mayor parte del trabajo en relación a la violencia escolar se ha dedicado al diseño y al desarrollo de acciones educativas. Resulta lógico que así sea si se tiene en cuenta que la esencia de la acción educativa se basa en la formación de actitudes. Ahora bien, por mucho esfuerzo que se invierta en la prevención, debe aceptarse que, en un grado u otro, se producirán hechos violentos ante los cuales se deberá intervenir. Y, además, la manera como se intervenga tendrá un valor preventivo ante futuras situaciones similares. Es la prueba del algodón, la expresión de la congruencia entre lo que se dice (la prevención) y lo que se hace (la actuación). En esta tesitura los docentes deben desarrollar actuaciones (reprender, afrontar una provocación, intervenir ante la hostilidad...) para las que, en algunos casos, no se sienten preparados y, además, consideran que no forman parte de su trabajo.

Durante los últimos años hemos llevado a cabo diversas acciones de investigación y de formación (Teixidó, 2007b; Teixidó, 2008a, Teixidó, Capell y Frigola, 2009) en las que se pone de manifiesto que el desarrollo de competencias de afrontamiento de situaciones de violencia y hostilidad en el aula es un reto complejo, que requiere un proceso de crecimiento personal y profesional complementarios. No es suficiente con dar recetas situacionales o potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas. Todo ello debe inscribirse en un proceso de crecimiento personal que propicie el replanteamiento de las propias creencias y profesionales (dimensión cognitiva); la experimentación de nuevas maneras de desarrollar el trabajo (dimensión conductual) y, también, al autoanálisis de los propios sentimientos (dimensión emocional). Todo ello posibilita el cambio, fundamentado y sistemático, de hábitos profesionales. Se trata de un proceso lento, gradual, que requiere conocimientos y apoyo externo pero, también, motivación y compromiso interno.

En la intervención ante situaciones de tensión, agresiones (ya sean físicas o verbales), etc. pueden establecerse diversos niveles de abordaje que deben complementarse y, por tanto, exigen una elevada coordinación. He aquí los principales:

- a.- La intervención inmediata del docente dirigida al abordaje de la situación y el restablecimiento de la normalidad
- b.- La intervención del tutor o del responsable de convivencia cuando se producen situaciones singulares o de especial gravedad-dificultatd.
- c.- El trabajo educativo con el alumno agresor dirigido al reconocimiento del mal comportamiento y a la reparación del daño causado

- d.- El logro de la colaboración con la familia para el análisis de los problemas surgidos y la formulación conjunta de alternativas de mejora.
- e.- La actuación sancionadora a cargo de la Comisión de Convivencia cuando se han agotado las vías anteriores sin haber obtenido resultados favorables.
- f.- La actuación educativa, ante la familia y ante el alumno, que debe acompañar toda sanción
- g.- El control del cumplimiento de la sanción impuesta como elemento clave para garantizar la coherencia entre la ideología y la pragmática
- h.- Cuando la sanción consiste en la pérdida temporal de la escolarización (expulsión del centro durante tres o cinco días) debe prepararse el proceso de reincorporación

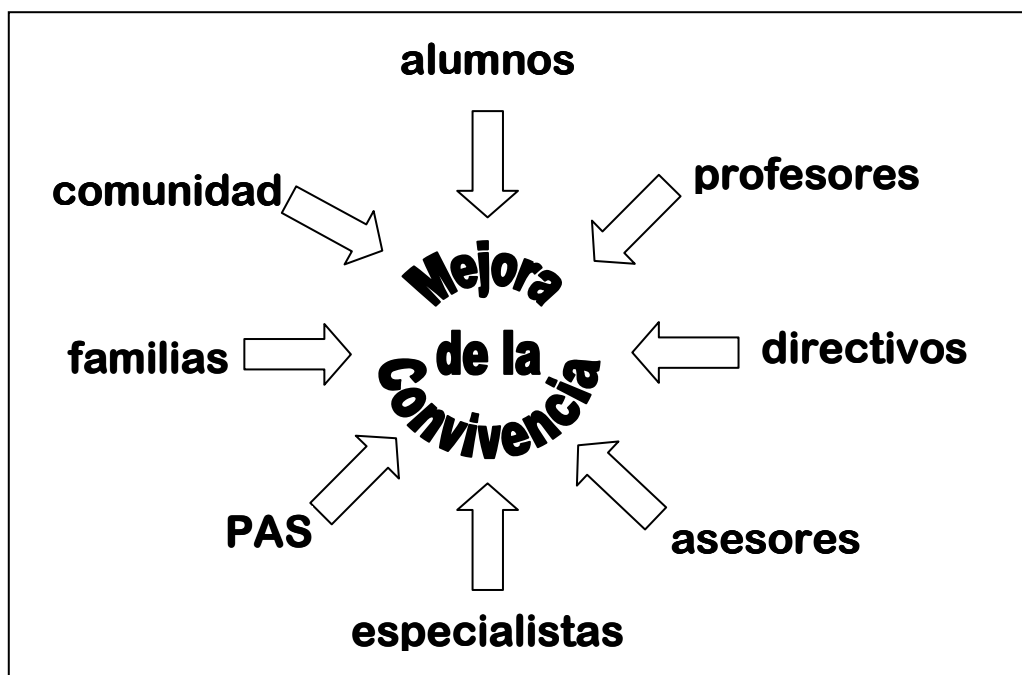
La mera enumeración de los aspectos a tener en cuenta permite advertir que se trata de una cuestión compleja, que genera un gran volumen de trabajo de gestión (comunicados, instrucción de expedientes, etc.) y de comunicación (entrevistas, llamadas telefónicas, recabo de información adicional, contraste de fuentes...) ante la cual resulta difícil mantener la coherencia entre las exigencias de un enfoque educativo y las posibilidades (tiempo, recursos, número de incidencias, profesionales especializados...) del centro.

3. LOS ACTORES DE LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

La mejora de la convivencia constituye un reto difícil dado que exige la cooperación y la coordinación de muchas personas. A nivel individual, cada una de ellas lleva a cabo un conjunto de tareas y asume responsabilidades. A nivel colectivo, se relacionan, se comunican y se coordinan a través de una estructura organizativa que debe ser simple, clara y funcional. Para cada una de las personas que interviene la mejora cabe distinguir a) una dimensión técnica (la delimitación de las tareas que va ejercer, su regulación normativa, la ubicación en la estructura organizativa, los conocimientos y habilidades que debe poseer para llevarlos a cabo, los materiales necesarios: protocolos, listas, etc.; b) una dimensión relacional (la capacidad de relacionarse con los demás, de expresar las ideas con claridad, de adecuar la comunicación a los requerimientos de cada situación, de ponerse en el lugar del otro, de lograr la adhesión de los demás...) y c) una dimensión personal en la que cabe tener en cuenta aspectos cognitivos (conocimientos, creencias, percepciones, expectativas...) y aspectos emocionales (sentimientos, afectividad...). La interrelación de todo ello determina la implicación y la dedicación

de cada persona. Debemos saber (o como mínimo tener algunos indicios que nos permitan comprender) por qué un determinado profesor es reacio a ejercer como tutor (porque se siente inseguro; porque tuvo una experiencia traumática; porque considera que implica mucho trabajo que no es compensado...) o por qué una madre adopta una actitud defensiva cuando es llamada para una entrevista (porque teme las repercusiones que pueden derivarse para su hijo/a; porque la embarga un sentimiento de culpabilidad, porque se siente amenazada, porque rehuye la asunción de responsabilidades...) o por qué la elección de delegados de curso se toma como algo banal, que no suscita el interés de los alumnos. El conocimiento de las necesidades y, también, de las inseguridades, temores y retos de las personas que deben intervenir en la mejora constituye un elemento clave para el diseño y el desarrollo de acciones de formación en las que debe combinarse la transmisión de contenidos y el conocimiento de materiales con la sensibilización, la reflexión compartida y el intercambio de pareceres y puntos de vista entre los participantes.

Encuadramos a los actores que deben intervenir la mejora de la convivencia en, como mínimo, siete grandes ámbitos según las responsabilidades que les correspondan en el plan de mejora y la posición que ocupan en la estructura organizativa: alumnos, profesores, directivos, asesores, especialistas, familias y comunidad. (Cuadro 3)



Cuadro 3. Actores de la mejora de la convivencia escolar

El **alumno** suele ser el principal destinatario de las acciones que se llevan a cabo pero, a su vez, puede erigirse en un importante agente de mejora. Los alumnos son los primeros interesados en el logro de un clima de convivencia armónico que favorezca el normal desarrollo de la actividad escolar y, por tanto, cuando se arbitran los mecanismos para ello, intervienen activamente en su logro. La línea a seguir pasa por favorecer su implicación en la vida de centro, otorgándoles espacios y oportunidades reales de participación y de asunción de responsabilidades. Las posibilidades son múltiples: juntas de delegados, asambleas de clase, alumnos ayudantes, padrinazgo...

La mejora de la convivencia es una quimera irrealizable si no se cuenta con la implicación y el compromiso del **profesorado**; el claustro debe ser el motor del cambio (Bernal y Teixidó, 2010). El deterioro de la convivencia genera un sentimiento de lejanía afectiva entre los profesores; cunde el desánimo y se incrementa la sensación de aislamiento profesional, lo cual dificulta la implicación en un proyecto común y enturbia el clima del centro. La actitud de "brazos caídos" o de "no merece la pena" revelan que el centro se encuentra en una situación de crisis.

Cuando se alcanza este punto, el objetivo prioritario pasa por el incremento de la moral del profesorado; se trata de animar a los docentes a implicarse en la mejora. La motivación para ello es evidente: el logro de la satisfacción profesional. El volumen de trabajo necesario para recuperar la adhesión y el entusiasmo del profesorado dependerá de la situación en la que se encuentre cada centro y cada persona. Algunas cuestiones a tener en cuenta son:

- a.- Partir de un diagnóstico realista de la situación, tanto de la problemática a afrontar como de la actitud del profesorado.
- b.- Llevar a cabo acciones de concienciación y motivación: transmitir la idea que la mejora es posible (Yes. We can!) e indicar el camino a seguir para lograrla.
- c.- Realizar una planificación realista, donde se delimiten las tareas y responsabilidades que debe asumir cada uno de los docentes y la compensación que va a lograr por ello.
- d.- Fomentar el debate previo a la toma de decisión (fomentando la participación de los docentes; especialmente, los más críticos o disconformes con el proyecto) que permita anticipar las dificultades y las reticencias.
- e.- Velar por una toma de decisión transparente, democrática y vinculante referida a la adopción y a la puesta en práctica del plan de mejora.
- f.- Garantizar el respeto a los discrepantes. No se trata de ocultar el disenso sino de reconocerlo, respetarlo y abordarlo.
- g.- Procurar asignar tareas o plantear retos acordes a la predisposición y a las posibilidades de cada persona.

La puesta en marcha de un plan de mejora, desde el diagnóstico a la evaluación de resultados, requiere contar con alguien que asuma el liderazgo del proyecto, es decir, **un directivo/a**. Entendemos que ejerce funciones directivas quien asume funciones que van a incidir en los demás. No tiene porque ser, necesariamente, una sola persona (puede ser un equipo) ni tampoco tiene que ser un miembro del equipo directivo. En cualquier caso, es necesario que alguien asuma funciones que son específicas (velar por la difusión y el avance del proyecto, aunar voluntades, mediar en los conflictos o disensiones, conseguir recursos, organizar el proceso, planificar, coordinar...) e indispensables para una puesta en marcha planificada, sistemática y serena.

Los **asesores** deben colaborar estrechamente con los directivos (en algunos casos se integran en el equipo impulsor) y con los docentes. Son quienes poseen los conocimientos específicos (sobre mediación, sobre tutorías, sobre bullying...) que van a orientar la acción y, por tanto, deben difundirlos en una doble dirección: hacia arriba (para fundamentar el proyecto) y hacia abajo (contribuyendo a la formación y al desarrollo profesional de los docentes; orientando a los alumnos y familias...). En algunos casos puede tratarse de profesionales específicos (asesores externos o miembros del Departamento de Orientación); en otros casos, es posible que el rol de asesor lo desempeña un profesor que posee un mayor nivel de formación o mayor experiencia.

Los **profesionales especializados** (terapeutas, educadores sociales, integradores sociales, etc.) llevan a cabo actuaciones específicas que requieren un elevado grado de especialización. Deben delimitarse claramente sus responsabilidades para evitar, en la medida de lo posible, la aparición de conflictos de rol y, también, para que no se les identifique como "expertos y responsables del abordaje de los problemas de convivencia". La progresiva incorporación de profesionales de acción socioeducativa plantea una problemática organizativa específica que, tomando como referencia la situación que se vive en Catalunya, hemos considerado en Teixidó, Brucart i GROC (2009)

El **personal de administración y servicios** puede contribuir eficazmente a la mejora de la convivencia llevando a cabo tareas de gestión, favoreciendo la inmediatez en la comunicación con las familias y contribuyendo al control de la vida escolar (entradas, salidas, pasillos,...) y en términos generales, incorporándose de una forma activa a los planes de mejora.

El logro de la colaboración de las **familias** constituye uno de los elementos clave de la mejora. Ciertamente, en algunos casos puede resultar una empresa casi imposible. Ello no obstante, los docentes

deben desarrollar competencias profesionales (Bernal y Teixidó, 2010) dirigidas al establecimiento de pautas de trabajo colaborativo. Se trata de superar las actitudes displicentes o de baja colaboración (encubrimiento, proteccionismo, indiferencia, hostilidad, inseguridad...) para plantear la necesidad de colaborar ante un objetivo compartido: la educación del joven. Se trata de una tarea compleja, que presenta múltiples singularidades y grados de dificultad, pero factible. Un reto profesional ante el cual resulta conveniente contar con el apoyo colectivo de las familias, ya sea a nivel institucional (AMPAs y representantes al Consejo Escolar) o grupal (asamblea de familias de un grupo clase)

Finalmente, los diversos **profesionales de la acción sociocomunitaria** (trabajadores sociales, educadores, etc.) como otros **agentes sociales** (policía local, ONGs, etc.) también deben coordinar sus esfuerzos con los centros educativos. Tal vez deban reconocerse y admitirse algunas discrepancias en los planteamientos (derivadas de las lógicas internas y de los intereses de cada organización) ante los cuales debe prevalecer el logro del objetivo común: el progreso comunitario.

4.- RECOPIACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

El logro de mejoras tangibles en el clima convivencial implica el paso a la acción. La sensibilización, la fundamentación y el análisis de la realidad son imprescindibles, pero no son suficientes. La mejora implica arrimar el hombro y ponerse a trabajar. Y, además, hacerlo de una manera coordinada, buscando la suma de esfuerzos entre los diversos agentes.

Se están llevando a cabo multitud de iniciativas de mejora que adquieren su pleno sentido cuando se tienen en cuenta las características, las necesidades y las posibilidades de cada realidad. El abanico de posibilidades es diverso, caleidoscópico. Unos optan por un programa de mediación; otros, por la concreción del reglamento; otros, por la implementación de un programa de desarrollo de habilidades sociales; otros por la formación del profesorado... lo cual ha generado un panorama complejo ante el cual es necesario disponer de un mapa para navegantes donde ubicar las diversas alternativas de mejora. Nos encontramos ante una situación semejante a la que afronta el paleontólogo al realizar una excavación; en primer lugar debe establecer un sistema de coordenadas que le permita formarse una visión global del yacimiento. A partir de ahí, puede empezar a excavar. Con la convivencia sucede algo semejante; es necesario disponer de un panorama general. Para ello, en primer lugar, se va a considerar la existencia de diversos ámbitos de intervención

4.1. Ámbitos de mejora de la convivencia

El camino a seguir en el establecimiento de una panorámica general que permita poner un cierto orden a la multiplicidad y diversidad de iniciativas de mejora de la convivencia pasa por establecer una taxonomía. Las dificultades surgen ante la necesidad de elaborar una estructura que sea comprensiva (permita la ubicación de la diversas experiencias); intuitiva (de fácil comprensión) y sencilla (manejable). Para su construcción partimos de las categorizaciones planteadas por diversos autores que, finalmente, integramos en una propuesta propia.

Fernández (1998) aborda la mejora de la convivencia desde un enfoque centrado en la prevención de la violencia y la resolución de los conflictos. Desde esta perspectiva, propone los siguientes ámbitos de actuación:

1. Pensar juntos: reflexión.
2. Aproximación curricular: valores y tutoría.
3. Atención individualizada: trabajo con víctimas y agresores.
4. Participación: mediación, acciones prosociales y voluntariado.
5. Organización: clima de centro, supervisión, trabajo de equipo.

El proyecto Atlántida establece la existencia de cuatro grandes dimensiones que contienen 10 ámbitos a tener en cuenta en la mejora (Luengo y Moreno, 2006):

- A. Dimensión curricular
 - 1.- Debatir el currículum y la oferta formativa.
 - 2.- Disponer de un plan común sobre la Gestión de Aula
- B.- Dimensión organizativa y participación real.
 - 3.- Organizar estructuras de participación en el aula
 - 4.- Reorganizar las estructuras de participación en el centro.
 - 5.- Reorganización del plan familia-centro.
- C.- Dimensión contexto: escuela – familia – municipio
 - 6.- El papel de la nueva sociedad de la información
 - 7.- Plan contexto responsable: escuela – familia – municipio
 - 8.- Plan de infraestructuras y medios
- D.- Dimensión formación interna
 - 9.- Disponer de un modelo común sobre conflicto.
 - 10.- Desarrollar programas de formación – autoformación.

La propuesta de Jares (2006) plantea la existencia de lo que el autor denomina "marcos de la convivencia":

1. La familia.
2. El sistema educativo.
3. El grupo de iguales.
4. Los medios de comunicación.

5. Los espacios e instrumentos de ocio.
6. El contexto político, económico y cultural dominante.

Martínez y Tey (2003) ponen el énfasis en la dimensión moral-democrática y en las relaciones personales. Consideran que en la mejora de la convivencia deben tenerse en cuenta los siguientes ámbitos:

1. La vida democrática en los centros educativos.
2. La cultura de centro.
3. La gestión de la conflictividad en los centros escolares.
4. La reflexión sociomoral y el diálogo en la resolución de conflictos.
5. El conocimiento de uno mismo y el reconocimiento del otro.
6. La familia.
7. La normativa escolar.

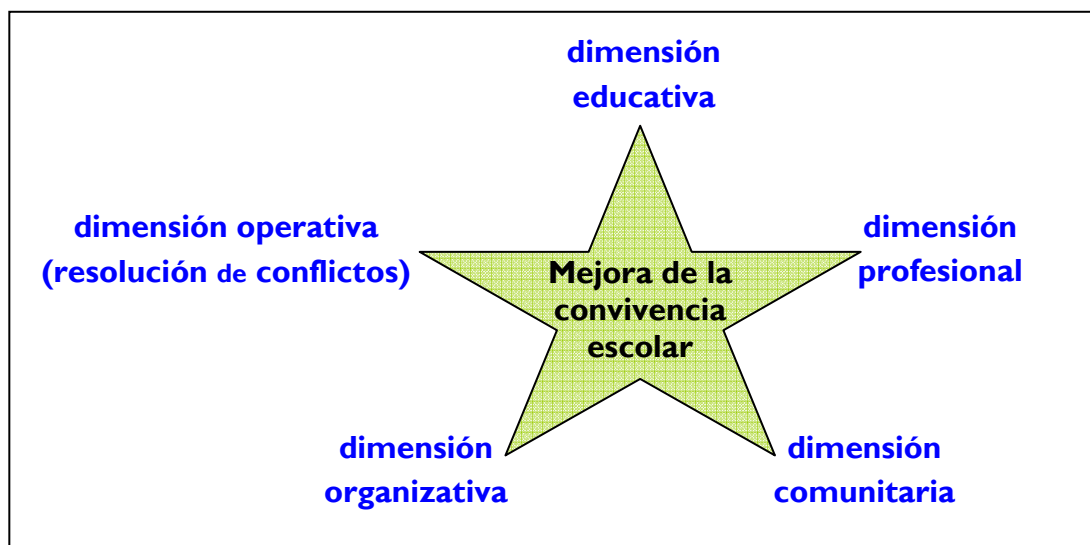
Torrego y Moreno (2007) establecen 10 grandes ámbitos de actuación.

- 1.- El conocimiento del alumnado
- 2.- Los cambios en el currículum
- 3.- Las normas de comportamiento en el aula
- 4.- La colaboración con las familias
- 5.- El entorno social del alumnado.
- 6.- La mejora de los procesos de gestión del aula
- 7.- Las habilidades de comunicación y resolución de conflictos
- 8.- Las medidas organizativas
- 9.- Las normas de convivencia en el centro
- 10.- Las condiciones mínimas de seguridad.

Finalmente, Zaitegui, Otaduy, Irigoyen y Quintana (2007) establecen siete grandes ámbitos de diagnóstico que pueden orientar la formulación de líneas de actuación. Son los siguientes:

- 1.- Política educativa
- 2.- Normativa
- 3.- Transformación y ética del conflicto
- 4.- Participación
- 5.- Emociones, sentimientos e identidades
- 6.- Estructura de los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- 7.- Estilo docente

A la luz de estas aportaciones, efectuamos una primera clasificación de los ámbitos de la mejora de la convivencia escolar (Teixidó, Capell y GROC, 2006) que posteriormente modificamos parcialmente (Teixidó, 2007a) hasta llegar a la visión actual, en la cual sostenemos la existencia de cinco grandes dimensiones



Cuadro 4. Ambitos de mejora de la convivencia escolar

a) Dimensión educativa.

La mejora de la convivencia presenta una dimensión curricular que se lleva a cabo en forma de intervenciones educativas con una intención preventiva. Se trata de propiciar el desarrollo de prácticas y hábitos de convivencia pacífica entre el alumnado. Pueden diferenciarse dos tipos de acciones: las que se integran en el currículum ordinario y las que se articulan en programas o acciones específicos.

Acciones integradas en el currículum. A lo largo de la jornada escolar se presentan múltiples oportunidades para incidir en el desarrollo cívico y moral de los alumnos. Algunas se desprenden del trabajo curricular (una lectura, el comentario de la prensa, la conservación del material del laboratorio etc.). Otras ocasiones surgen de la dinámica relacional: un comentario despectivo, un insulto, una provocación... Se trata de situaciones cotidianas que proporcionan excelentes oportunidades para el aprendizaje.

Programas específicos. Existe un amplio abanico de programas que pretenden contribuir a la mejora de la convivencia: de democratización de la vida en los centros, de coeducación, de educación sexual, de educación valores, de desarrollo social y emocional, de interculturalidad... que, en algunos casos, dan lugar a propuestas integradas o mixtas.

b) Dimensión profesional

La mayor parte del trabajo realizado se ha dedicado al diseño y la puesta en marcha de acciones preventivas. Ahora bien, por muchos

esfuerzos que se inviertan en la prevención, es inevitable que se produzcan hechos violentos que exigirán la intervención.

Se trata de un amplio abanico de situaciones, dentro del aula y fuera de ella, ante los cuales los docentes deben intervenir con la intención de preservar o reconducir el clima del aula. El abordaje de situaciones de disrupción (altercados, provocaciones, peleas,...) o de violencia (verbal, física, etc.) implica que los docentes pongan en práctica un conjunto de competencias profesionales para las que no se sienten preparados. A menudo, consideran que no forman parte de su trabajo y, en consecuencia, las rehúsan o no las desarrollan (Vaello, 2007).

En los últimos años se ha puesto de manifiesto que el desarrollo de competencias para el afrontamiento de situaciones de violencia y conflictividad constituye una de las principales preocupaciones de los docentes (Marchena, 2005). Supone un reto complejo que requiere un proceso de crecimiento personal y profesional en el cual se plantean y experimentan nuevas maneras de entender y de llevar a cabo el trabajo cotidiano, se aprende a reconocer y a analizar las propias emociones y a desarrollar habilidades (fundamentalmente, comunicativas).

El debate en torno a los diseños y las modalidades formativas, que contribuyen al desarrollo de competencias profesionales para el afrontar con éxito la violencia a los centros apenas acaba de empezar (Teixidó y Capell, 2002) Por otro lado, parece evidente que la formación basada en cursillos es del todo insuficiente. Ahora bien, en el avance hacia modalidades formativas orientadas al desarrollo profesional se atisban múltiples interrogantes: actitudes de los asistentes, idoneidad de los formadores, coste económico y temporal... También debe tenerse en cuenta la formación inicial de los futuros docentes

c) Dimensión comunitaria

Las iniciativas de mejora de la convivencia deben trascender los muros escolares. Han de incluir a las familias y al resto de instancias socioeducativas de la comunidad. El Plan de Convivencia debe plantear objetivos de mejora en este ámbito.

La participación de las familias es fundamental para compartir y contrastar información sobre los niños/jóvenes; para colaborar en la resolución de conflictos que tengan lugar tanto dentro como fuera de la escuela; para plantear y desarrollar estrategias de acción conjuntas... Los centros educativos y particularmente, sus directivos, deben llevar a cabo acciones dirigidas al fomento de la participación de las familias en la vida escolar.

También deben establecerse líneas de actuación complementarias con entidades externas. Nos referimos a los servicios sociales municipales o comarcales, las entidades sociales del barrio, los servicios especializados de atención a la infancia (centros abiertos), los clubes deportivos, la policía local... Se trata de efectuar un abordaje de los problemas escolares desde una perspectiva más amplia, que implica el trabajo social, el desarrollo comunitario, las actividades de deporte y ocio, el refuerzo y/o compensación de la actividad escolar, el control del absentismo escolar, la acción socio sanitaria: higiene, control sanitario, ...

d) Dimensión organizativa

El modelo organizativo no es algo neutro sino que transmite valores y actitudes que pueden favorecer o dificultar la consolidación de un clima de convivencia. Al configurar los diversos aspectos que delimitan el funcionamiento de un centro escolar es conveniente tener en cuenta (además de su funcionalidad) en qué medida se favorecen o se dificultan los procesos de resolución de conflictos; la participación activa de padres y alumnos en la gestión institucional, la contribución a la construcción de un sentimiento de comunidad...

Son múltiples los aspectos organizativos que pueden contribuir a la mejora de la convivencia. Entre otros, apuntamos:

- a) los criterios a tener en cuenta y los procedimientos a seguir en la formación de los grupos y, también, en la adscripción a grupos específicos.
- b) los criterios de planificación de la actividad docente: marco horario, tiempo de descanso, desdoblamientos o apoyos, agrupación de materias, número de profesores por grupo, etc.
- c) los criterios de adscripción de la docencia y la tutoría entre el profesorado. No parece razonable que a los profesores con menor experiencia, recién llegados al centro, les correspondan los cursos y las tutorías que comportan más dificultad.
- d) la existencia de tiempo y espacios para la coincidencia entre el profesorado que posibiliten el trabajo en colaboración, el traspaso de información, el desarrollo profesional y el encuentro con las familias y otros agentes educativos.
- e) el concepto, el procedimiento seguido para su elaboración y los mecanismos de puesta en marcha del Reglamento de centro.
- f) el concepto, la composición y la dinámica de funcionamiento de la Comisión de Convivencia.

e) Dimensión operativa o de resolución de conflictos

La mayor parte de las actuaciones que se han señalado en los ámbitos anteriores son preventivas (poner atención en el desarrollo de valores, el fomento de la participación de los padres, el

establecimiento de criterios organizativos, etc.) o de mejora profesional.

Ahora bien, por mucho énfasis que se ponga en estos enfoques, por mucho que se haya logrado la implicación activa de maestros, alumnos y padres; por mucho que se haya trabajado y avanzado... siempre se producirán situaciones que vulneran las pautas básicas de convivencia; dos jóvenes que se pelean, un chico que insulta a su profesor, un grupo que provoca desperfectos en el laboratorio, una pandilla que presiona a los más débiles, un niño que pega una maestra, un joven que hace ostentación de una navaja, unos padres que pierden los papeles y zarandean a un profesor...

Se trata de situaciones ante las cuales debe intervenir con inmediatez, de manera resolutive. En primer lugar, la intervención debe dirigirse a salvaguardar a las víctimas; en segundo lugar, a restablecer la normalidad institucional. A partir de ahí, ha de iniciarse un conjunto de actuaciones dirigidas a recuperar la relación entre las partes y a procurar una resolución positiva de la situación. Deben buscarse, en primer lugar, respuestas educativas que fomenten la implicación de las personas en la reparación de los males causados. Sin embargo, cuando persiste la actitud violenta de manera obstinada o cuando se han agotado todas las posibilidades de resolución pacífica, no queda otra alternativa que abordar la situación desde la disciplina y la sanción.

El Plan de Convivencia ha de establecer los principios de actuación así como las pautas de funcionamiento de la Comisión de Convivencia. Debe garantizarse su engarce con el reglamento de centro, delimitando las acciones educativas, reparadoras y, en último término, sancionadoras a emprender.

La sanción puede producir efectos positivos cuando provoca un sentimiento de arrepentimiento y genera pautas de autocontrol. Para ello es necesario que, tanto en el ámbito familiar como escolar, se lleve a término un trabajo educativo. La aplicación indiscriminada de sanciones, cuando no va acompañada de una intervención educativa, no contribuye a la mejora.

4.2. Hacia el establecimiento de una panorámica general

Una vez establecidas las dimensiones anteriores, la intención primigenia consistía en establecerlas como criterio a seguir para agrupar las acciones de mejora. En seguida advertimos que tal planteamiento, aún siendo razonable, no coincidía con el criterio (a menudo tácita) de un número considerable de docentes y directivos. A modo de ejemplo, a nadie se le escapa que la dimensión profesional es una de las que tiene menor presencia o bien que bajo

el paraguas de la dimensión comunitaria se cobijan realidades muy diversas.

Ante esta realidad, optamos por un criterio inductivo: partimos del análisis de más de 200 iniciativas de mejora (correspondientes a los trabajos citados en la página inicial de este texto) y establecimos diversas categorías y subcategorías que, de una u otra manera, tenían en cuenta las dimensiones citadas. Finalmente, se optó por una solución ecléctica que contempla la existencia de siete grandes tipos de acciones con sus correspondientes ramificaciones.

1. Acciones Educativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Integradas en el currículum ordinario. • Programas Específicos <ul style="list-style-type: none"> - Educación en valores, coeducación, interculturalidad, pacifismo.... - Desarrollo de habilidades sociales y emocionales. - Programas preventivos: tabaco, drogas, consumo, alcohol. • Actuaciones singulares: semana de..., día de..., proyectos singulares. • Acción tutorial.
2. Acciones de Desarrollo Profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización y fomento de la implicación del profesorado <ul style="list-style-type: none"> - Acogida al profesorado de nueva incorporación - Fomento de la participación en la toma de decisiones • Desarrollo de competencias de gestión de aula <ul style="list-style-type: none"> - Afrontamiento de situaciones de hostilidad. • Coordinación y trabajo en equipo del profesorado. <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de criterios de intervención compartidos. • Acciones de formación orientadas al desarrollo profesional. • Coordinación con profesionales no docentes: PAS, asesores, educadores sociales, profesionales de acción socioeducativa, etc..
3. Acciones basadas en la Participación del Alumnado.
<ul style="list-style-type: none"> • Asunción de responsabilidades discentes: método de contratos, agenda escolar, planificación participativa, autoevaluación... • Asunción de responsabilidades en la vida del aula: elección de delegados, asambleas de grupo, participación en la delimitación de normas de aula, resolución participativa de conflictos de aula... • Asunción de responsabilidades en la vida del centro: junta de delegados, asambleas de centro, participación en órganos colegiados, etc. • Ayuda entre iguales: alumno ayudante, mentoraje a los recién llegados, apoyo y ayuda al estudio.

- Colaboración y asunción de protagonismo en la organización y desarrollo de actividades: salidas, celebraciones, actuaciones....
- Participación en la elaboración, aprobación y difusión del Reglamento de Centro y en la Comisión de Convivencia

4. Acciones basadas en la Colaboración de/con la Comunidad.

- Colaboración y comunicación con las familias.
 - Acciones de sensibilización y de información: reuniones, circulares....
 - Establecimiento de canales de comunicación ágiles e inmediatos.
 - Colaboración en la vida escolar: actividades, charlas, salidas, mediación...
 - Escuelas de /con padres.
- Coordinación con los Servicios Sociales Comunitarios.
 - Seguimiento de alumnos en situación de riesgo social
- Colaboración con los cuerpos de seguridad: policía local, guardia civil.
- Colaboración con entidades sin ánimo de lucro.
- Colaboración con empresas, unidades de la administración pública, etc.
- Contratación de servicios

5. Acciones desde la Organización del Centro.

- Acogida y acompañamiento del profesorado y del alumnado neófito
- Delimitación de criterios de centro para la formación de grupos
- Organización de la atención a la diversidad: criterios de asignación del profesorado, modalidades organizativas (aula de acogida, de diversidad, etc.)
- Establecimiento de criterios de asignación de docencia y tutoría
- Planificación y organización de mecanismos que posibiliten la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado: reuniones de equipo docente, sesiones de evaluación,
- Delimitación de la normativa reguladora de la convivencia y establecimiento de mecanismos organizativos para su desarrollo: asistencia, comunicación con la familia, comisión de convivencia, sanciones....
- Transición primaria-secundaria

6. Acciones dirigidas a la Mejora del ambiente escolar

- Caracterización y regulación del clima de aula
 - Orden, limpieza, hábitos de inicio y final, movimientos, nivel de sonoridad, uso y custodia materiales, etc.
- Caracterización y regulación del clima de centro
 - Pasillos, patio, lavabos, biblioteca, aula de estudio, cantina, espacios auxiliares...
 - Servicios complementarios: transporte, comedor escolar, etc.
- Caracterización y regulación clima actividades complementarias
 - Salidas, conferencias, charlas, demostraciones, actos singulares...

- Organización y desarrollo de actividades culturales
 - Exposiciones, recitales, representaciones teatrales, corales, etc.

7. Acciones dirigidas a la Resolución de conflictos

- Análisis, caracterización y tipificación de conflictos
- Establecimiento de mecanismos de resolución de conflictos
 - Complementariedad, cohesión interna y criterios de uso
- Mecanismos de resolución dialogada
 - Mediación Escolar
- Mecanismos de resolución normativa
 - Elaboración y aplicación de Reglamento
 - Sanciones: entre la reparación y la exclusión
- Actuaciones educativas inherentes a la acción sancionadora.
 - Pautas para la realización de entrevistas con familias y alumnos
 - Protocolos de reincorporación del alumnado sancionado

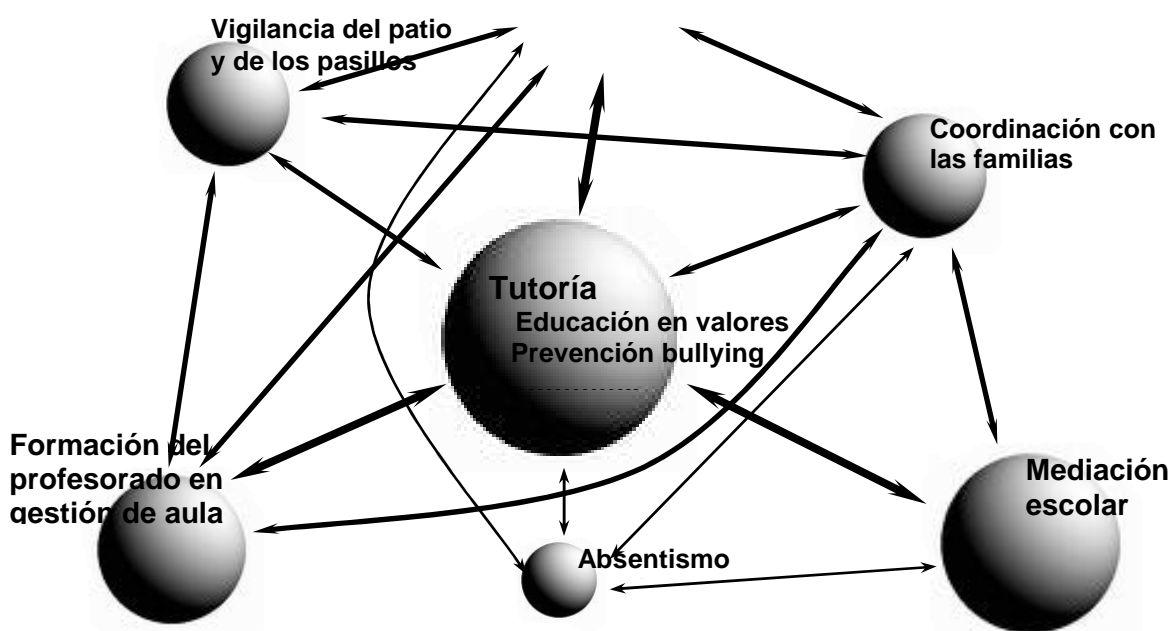
Cuadro núm 5. Propuesta de clasificación de las iniciativas dirigidas a la mejora de la convivencia escolar

5.- HACIA LA INTEGRACIÓN Y EL DESARROLLO COORDINADO DE INICIATIVAS DE MEJORA.

La clasificación que se acaba de proponer (al igual que otras muchas) facilita la identificación de las acciones de mejora que pueden llevarse a cabo. Responde a una intención analítica; el establecimiento de ámbitos y subámbitos contribuye a concretar el objeto de mejora y a delimitar el plan a seguir. Ello no obstante, comporta el riesgo de perder de vista que el objetivo último es la mejora global. Se trata del viejo dilema entre el árbol y el bosque; si nos fijamos en un solo árbol (el más hermoso) existe el riesgo de perder de vista la masa forestal. Y, viceversa, cuando ponemos la atención en el colectivo (el bosque) se hace difícil concretar líneas de avance que afectan a los individuos (el roble, el abedul, el madroño...). Se impone, por tanto, el logro del equilibrio entre ambos enfoques.

Se trata de concebir la mejora de la convivencia desde una perspectiva tridimensional, como un conjunto de acciones que presentan interconexiones recíprocas, que se refuerzan mutuamente. De una manera gráfica, puede representarse como una estructura reticular (cuadro 6), en la que las esferas corresponden a las diversas acciones de mejora que se están o se pretenden llevar a cabo simultáneamente y las flechas bidireccionales expresan las relaciones. Debe ponerse atención al establecimiento y a la operativización de las relaciones entre las diversas acciones (personas) dado que ello

comporta efectos multiplicadores en los resultados. Veámoslo a través de la experiencia de un centro que articula las acciones de mejora en torno a la tutoría



Cuadro 6. Coordinación y establecimiento de relaciones entre diversas acciones de mejora que se llevan a cabo simultáneamente (Teixidó i GROC, 2008:12)

La mejora de la convivencia es un reto global. El logro de progresivos niveles de avance requiere el compromiso y el esfuerzo coordinado del conjunto de la comunidad educativa: directivos, docentes, alumnos, familias, agentes comunitarios... en torno a un objetivo compartido. Debe ser considerada desde una perspectiva organizativa, poniendo una atención especial a los docentes (Teixidó, Roca y otros, 2009). Se trata de transformar la organización para lo cual es necesario movilizar personas y recursos en torno a un proyecto que debe ser participado y singular para cada centro. Y no se trata de una tarea sencilla. Por un lado, porque las escuelas son reticentes al desarrollo de proyectos que impliquen una transformación cultural: llevan a cabo muchos proyectos (tal vez, demasiados!) pero pocas veces responden a un planteamiento y una asunción de responsabilidades colectiva (Teixidó, 2008b). Por otro lado, porque cualquier cambio implica temores, inseguridades, desarrollo de nuevas competencias profesionales... lo cual, en un primer momento, genera aversión. Y, también, porque la puesta en

marcha de la mejora implica trabajo, dedicación adicional... como mínimo, en las fases iniciales.

La adopción de un enfoque integral ante la mejora de la convivencia escolar (Torrego, 2007) exige que el profesorado y el equipo directivo asuman protagonismo. El claustro debe ser el motor del cambio. Es cierto que deben sentirse alentados y ayudados por los alumnos, por las familias, por los asesores, por la administración educativa; pero también lo es que son los profesionales quienes deben asumir el liderazgo, tanto en el diseño como en la puesta en marcha. Las actitudes de indolencia, de desmotivación o de lamento sólo conducen a la insatisfacción profesional y son un obstáculo para el progreso.

El volumen de la tarea que deberá llevarse a cabo para lograr la adhesión del colectivo depende de la situación en la que se encuentre cada centro, de la cultura organizativa y, en última instancia, de las personas. Efectuando una síntesis de lo expuesto en anteriores aportaciones, algunas cuestiones clave a tener en cuenta son:

- a.- Partir de la realidad de cada contexto. Las iniciativas de mejora deben adaptarse a cada realidad; no pueden adoptarse a ciegas, como si se tratara de un producto de consumo.
- b.- Llevar a cabo acciones de difusión y concienciación a los diversos integrantes de la comunidad. Debe generarse ilusión y expectativas positivas ante la mejora. Se trata de combatir el desánimo y la indiferencia.
- c.- Delimitar las acciones a llevar a cabo durante un curso escolar, estableciendo relaciones entre ellas
- d.- Planificar, de una manera rigurosa (pero, también, flexible) los diversos factores a considerar en el desarrollo de cada una de las acciones de mejora. La planificación debe incluir, necesariamente, la delimitación de tareas y responsabilidades que ha de asumir cada participante y, también, los mecanismos de coordinación y supervisión.
- e.- Procurar que, en uno u otro grado, la mayor parte de las personas de la Comunidad participen en las acciones de mejora, teniendo en cuenta las características y las posibilidades de cada uno.
- f.- Fomentar el debate y el contraste de pareceres (abierto, claro y transparente) en torno a las acciones a desarrollar previamente a la toma de decisión. Ello permite calibrar el grado de apoyo y, también, anticipar posibles dificultades o resistencias.
- g.- Tomar la decisión en torno a la adopción y la puesta en marcha de la iniciativa de mejora de una manera transparente y democrática, aceptando un posible resultado negativo. No tienen sentido empeñarse en llevar a cabo una acción de mejora cuando una parte

significativa de las personas que han de llevarla a la práctica no creen en ella; no la consideran necesaria o no están dispuestas a realizar el esfuerzo que comporta.

h.- Delimitar claramente a quien corresponde el liderazgo, tanto a nivel institucional como individual, del proceso de mejora.

En síntesis, se trata de establecer un proyecto global de mejora que debe concretarse en diversas iniciativas que se refuerzan mutuamente, en las que van a intervenir diversos protagonistas, asumiendo roles complementarios. Cada persona debe saber que está contribuyendo a un objetivo común mediante la asunción y el desempeño de las responsabilidades que le corresponden en cada una de las acciones en las que participa. La convivencia es cosa de todos!

Mont-ras, diciembre de 2009

6. BIBLIOGRAFIA

- Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007): *Aprender a convivir. Un reto para la educación secundaria obligatoria*. Wolters Kluwer Educación, Madrid.
- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2010): *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Ed. Síntesis, Madrid
- Boqué, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa compresiu d'activitats, educació primària i secundària obligatòria* (llibre i CD-ROM). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleda, J. (2005): "La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 38, mayo-agosto
- Consell Superior de l'Avaluació del Sistema Educatiu (2006): Enquesta de convivencia escolar i seguretat a Catalunya 2005-2006, a <http://www.gencat.net/interior/departament/publicacions/estudis/ece-sc.htm>
- Defensor del Pueblo (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* Madrid. Oficina del Defensor del Pueblo.
- Departament d'Educació (2003): *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*, a <http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm>
- Departament d'Educació (2007): *La convivència en els centres docents d'educació infantil i primària*, a http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia_inpri.htm
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R., y Martín, G. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, volumen

- uno: *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valuación*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- Díaz Aguado, M^a J. (2009): *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en educación secundaria obligatoria. Avance de resultados*. MEC, Madrid
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001): *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*.
<http://www.arrakis.es/~io./inicio.html>
- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea, Madrid
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (2005): *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*, en http://www.fuhem.es/portal/areas/educación/documentos/Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005
- Jares, X. (2006); *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Ed. Graó.
- Luengo, F. y Moreno, J.C. (2006): "Modelo de convivencia democrática y comunitaria", en *Convivencia en la escuela*, 1. Ed. Praxis.
- Marchena, P. (2005): *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Ed. Aljibe, Málaga
- Martínez, M.; Tey, A. (coord.) (2003): *La convivencia en los centros de Secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006): *Violencia y acoso escolar en España*. Informe Cisneros X. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Madrid
- Segura, M.; Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea. S.A.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia. Valencia
- Teixido, J. i Capell, D. (2002): *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas*. Comunicación al X Congreso de Formación del Profesorado, Cuenca
- Teixidó, J. y Capell, D. i GROC (2006): "La mejora de la convivencia en los centros educativos. Qué pueden hacer los equipos directivos?", ponencia a la I^a Jornada GROC de Convivencia Escolar, Girona, noviembre
http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/pueden_hacer_directivos.pdf
- Teixido, J. (2007a): "El Plan de Convivencia. Hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos" a Gazquez, J.J.

- (Ed): *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Actas del I Congreso Internacional sobre Violencia Escolar, pp. 237-246, Almería
http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/enfoque_integral.pdf
- Teixidó, J. (2007b): *L'afrentament dels problemes quotidians a l'aula de secundària. Idees i recursos per al desenvolupament de competències de gestió d'aula*. CRP de la Cerdanya. IES Pere Borrell, Puigcerdà.
- Teixidó, J. (2008a): *Afrontamiento de situaciones de conflicto profesor-alumno en el aula. Escuela de Verano de Terres de l'Ebre, Móra d'Ebre, julio*
http://www.joanteixido.org/doc/hostilitat/afrentamiento_MoraEbre.pdf
- Teixidó, J. (2008b): *Els directius i el lideratge de processos de millora escolar, a Actes del IV Congrés sobre fracàs escolar*, Estudi 6, Palma de Mallorca
- Teixidó, J. i GROC (2008): "El Pla de Convivència. Del reconeixement legal a la posada en pràctica", ponència a la *II Jornada de Direcció Escolar*, Girona,
http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/Pla_de_Convivencia.pdf
- Teixidó, J.; Aznar, S.; Esporrín, M.; Solé, R.; Sol, R. y Viñas, F. (2009): *Convivència escolar i organització de centres*. Departament d'Educació: Programa de formació per a equips directius d'educació secundària. Mòdul 6. Girona, maig
- Teixidó, J.; Brucart, R. i GROC (2009): "Perfils professionals emergents a l'escola" a *Guix*, Elements d'Acció Educativa, 355
- Teixidó, J.; Capell, D. y Frigola, C. (2009): *Desarrollo de competencias de gestión de aula en profesorado del ámbito científico de la ESO*. Investigación inédita. Universitat de Girona
- Teixidó, J.; Felip, N. y Vila, R. (2009): *Mejora de la convivencia y autonomía escolar*. Proyecto de investigación en curso. Fundació Propedagògic. Barcelona
- Teixidó, J. Roca, R, Soler, M.A i Vilanova, R. (2009): *La millora de la convivència. Com ho veuen els docents? Percepcions dels docents referides a la millora de la convivència*, *Guix. Elements d'acció educativa*
- Teixidó, J. y Castillo, M. (2010): *La mejora de la convivencia en secundaria. Identificación de Dificultades, recopilación de buenas prácticas y análisis de procesos de mejora*. Memoria de investigación. Instituto de Investigación Educativa de la UdG y Fepartament d'Educació.
- Teixidó, J. y Castillo, M. (2010): *Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación y análisis*. Ed. Aljibe, Málaga.
- Torrego, J.C. y Moreno, JM (2007): *Convivencia y disciplina en la escuela* Madrid: Alianza

Torrego, J. C. (2007): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó, Barcelona

Vaello, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Ed. Santillana

Zaitegi, N.; Otaduy, M., Irigoyen, M. y Quintana, G. (2006): "Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual!", a *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4 i 5 julio-agosto i setembre-octubre