
La realidad es muy testaruda

Aprendizajes derivados del análisis del diseño y la puesta en práctica de experiencias de mejora de la convivencia en escuelas e institutos

Joan Teixidó Saballs
GROC

La mejora de la convivencia en los centros educativos vive sumida en el eterno dilema entre el deseo y la realidad. Existe un acuerdo social unánime (de políticos, administraciones, familias, directivos, docentes y alumnos) ante la idea que la convivencia pacífica en la escuela constituye un fin en si misma (la formación de ciudadanos cívicos y responsables) y, a su vez, es condición indispensable para el logro del éxito escolar. De ahí que se lleven a cabo múltiples acciones que pretenden dar respuesta a las necesidades de cada contexto. El abanico de posibilidades es múltiple y variopinto.

El reto estriba en el logro de resultados tangibles (hechos que trasciendan las declaraciones bienintencionadas) que refuercen la motivación de los participantes y, a su vez, permitan optimizar la intervención: ajustar y concretar los objetivos, mejorar las técnicas de intervención, depurar procesos, delimitar responsabilidades, administrar mejor los recursos... En este punto empiezan a hacerse patentes las dificultades pues los resultados son difícilmente contrastables y, a menudo, se perciben insuficientes. La realidad es testaruda, se resiste a cambiar.

La mejora del clima convivencial implica el paso a la acción. La sensibilización, la fundamentación y el análisis de la realidad son imprescindibles, pero no son suficientes. Hay que arrimar el hombro y ponerse a trabajar. Y, además, hacerlo de una manera coordinada, buscando la suma de esfuerzos (Teixidó, 2011). Aunque ello pueda suponer la renuncia o la baja observancia de algunos preceptos que, desde una perspectiva teórica o *científica*, puedan parecer irrenunciables. En última instancia, lo que importa es avanzar, ganarle terreno a la violencia escolar

En primer lugar, debe decidirse lo que se va a hacer: qué dirección se va a tomar y cómo se va a afrontar un camino que se atisba largo y costoso. Se trata de delimitar qué actuaciones de mejora van a llevarse a cabo y cuál va a ser el papel y la responsabilidad de los diversos agentes educativos en su desarrollo y puesta en

marcha (Luego y Moreno, 2006; Torrego, 2007). Constituye una tarea difícil, crucial, en la que deben tenerse en cuenta, entre otras cuestiones:

- a.- Los resultados que se desprenden del diagnóstico del estado de la convivencia en el centro; los déficits o problemas más acuciantes
- b.- Los precedentes: proyectos en curso, resultados de experiencias anteriores, cultura de centro...
- c.- Los factores mentales (creencias, motivaciones, expectativas, actitud ante el cambio...) de los protagonistas; fundamentalmente, del profesorado.
- d.- El conocimiento de experiencias y proyectos a través de jornadas, seminarios, publicaciones, intercambios de buenas prácticas, etc.
- e.- La influencia de los programas existentes, auspiciados por las administraciones educativas o por entidades de diversa índole.

Decidir qué rumbo tomar es fundamental; no existe peor desatino que ponerse a andar en la dirección equivocada. Mas la correcta elección del camino a seguir no garantiza el logro de los resultados apetecidos: debe acompañarse de la realización eficaz de de las acciones previstas en el plan de trabajo lo cual, implica, utilizando una expresión coloquial, *mover la organización*. (Teixidó, J.; Aznar, S., Esporrín, M; Solé, R. y Viñas, F., 2009). Deben aunarse voluntades; sumar iniciativas; coordinar y secuenciar actuaciones, fomentar la construcción y el desarrollo de relaciones interpersonales entre el profesorado, con y entre las familias, con los diversos agentes sociales... Y esto no es fácil. Por un lado, porque las escuelas no están acostumbradas al trabajo en equipo: tienen muchos proyectos que, sobre el papel, son colectivos, pero, en ealidad, continúa primando la visión individual: *mis* alumnos, *mi* aula, *mi* asignatura... Por otro lado, porque cualquier cambio implica temores, inseguridades, adopción de nuevos roles... lo cual genera actitudes de aversión o de indiferencia. Y, también, (debe reconocerse sin ambages) porque los cambios son costosos (especialmente, en las fases iniciales).

Desde esta perspectiva, el texto se articula en tres apartados. En primer lugar, se procede a acreditar que la problemática convivencial existe y parece ir en aumento. En segundo lugar, se constata que es objeto de atención y de preocupación de los centros. Finalmente, en tercer lugar, se consideran los procesos de mejora desde una perspectiva organizativa y se enumeran y caracterizaran algunos aspectos a tener en cuenta en su preparación y puesta en práctica.

1.- LAS DIFICULTADES ESTÁN AHÍ.

Las dificultades de convivencia escolar son una realidad, están ahí; constituyen un atolladero que atenaza la vida escolar. Son múltiples las clasificaciones, las estadísticas y las investigaciones que lo constatan. Entre las más recientes, el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz

Aguado y otros, 2010), auspiciado por el Ministerio de Educación a través del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, en el que participaron la mayor parte de las Comunidades Autónomas--, solicitó al profesorado (respondieron la encuesta 6175 profesores/as) que señalara cuáles eran los principales obstáculos que dificultaban la convivencia en base a 34 factores que debían calificar en una escala de cuatro grados (Nada-Poco-Bastante-Mucho). Los resultados¹ obtenidos

En este centro ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por?	Bastante + Mucho
La ausencia de disciplina en la familia	85%
La falta de implicación de las familias	77,7%
La falta de apoyo por parte de la Administración	69,4%
La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada	69%
La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las transgresiones	67,7%
La elevada ratio estudiantes/profesor	59%
La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina en el aula	58,2%
Las intervenciones de la familia que dificultan la solución a los conflictos	54%
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	52,8%
La falta de respeto del alumnado al profesorado	47%
La insuficiencia de los medios de los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales	45,2%
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	42,9%
La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia	41,5%
La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales	41,3%
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	39,5%
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia	38,1%
Inestabilidad de la plantilla de profesorado	34,4%
El desánimo del profesorado	32,9%

Cuadro 1

Obstáculos de la convivencia según el profesorado (Díaz Aguado: 2009:42)

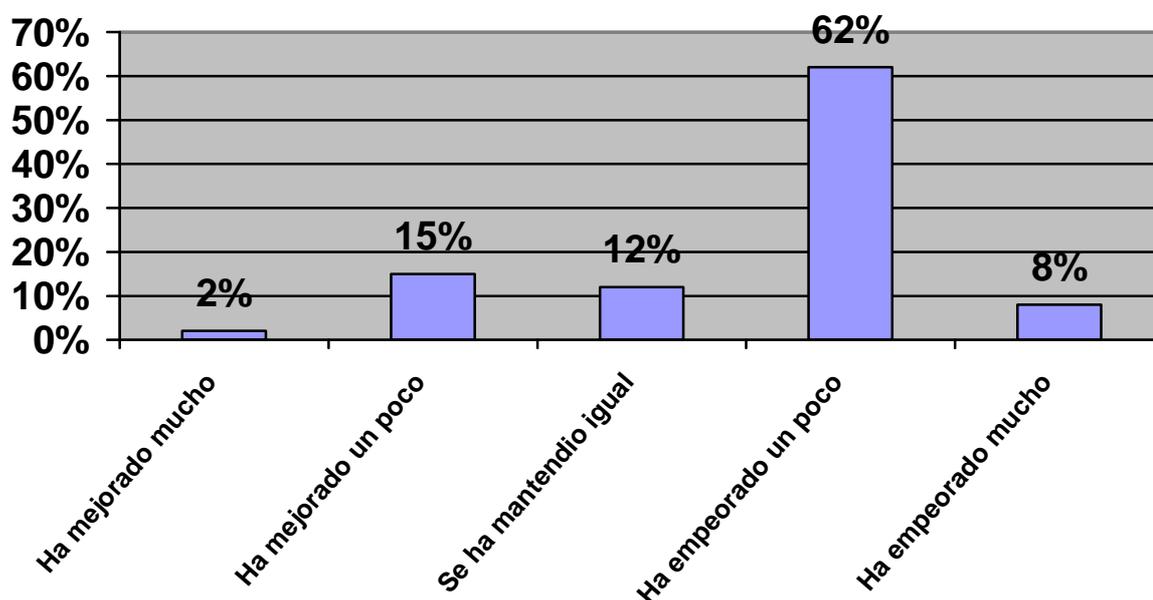
ponen de manifiesto que las dificultades existentes se atribuyen a múltiples causas.

Más recientemente, en el marco de una investigación realizada en Catalunya, Teixidó, Felip i Vila (2012) exploran la percepción de la evolución de la convivencia escolar durante los últimos diez años². Los resultados obtenidos (cuadro 2) muestran una clara tendencia a considerar que ha empeorado: el 62% de los informantes cree que el descenso ha sido moderado y el 8% considera que ha sido elevado. En su

¹ La tabla recoge los factores que obtuvieron porcentajes mayores al 30% al aglutinar las respuestas "Bastante" y "Mucho"

² Participaron en el estudio 334 Escuelas de Educación Infantil y Primaria y 154 Institutos de Educación Secundaria que respondieron la encuesta en noviembre de 2011. El 86% son de titularidad de pública y el 16% privada.

conjunto, siete décimas partes de las opiniones recogidas consideran que ha empeorado.



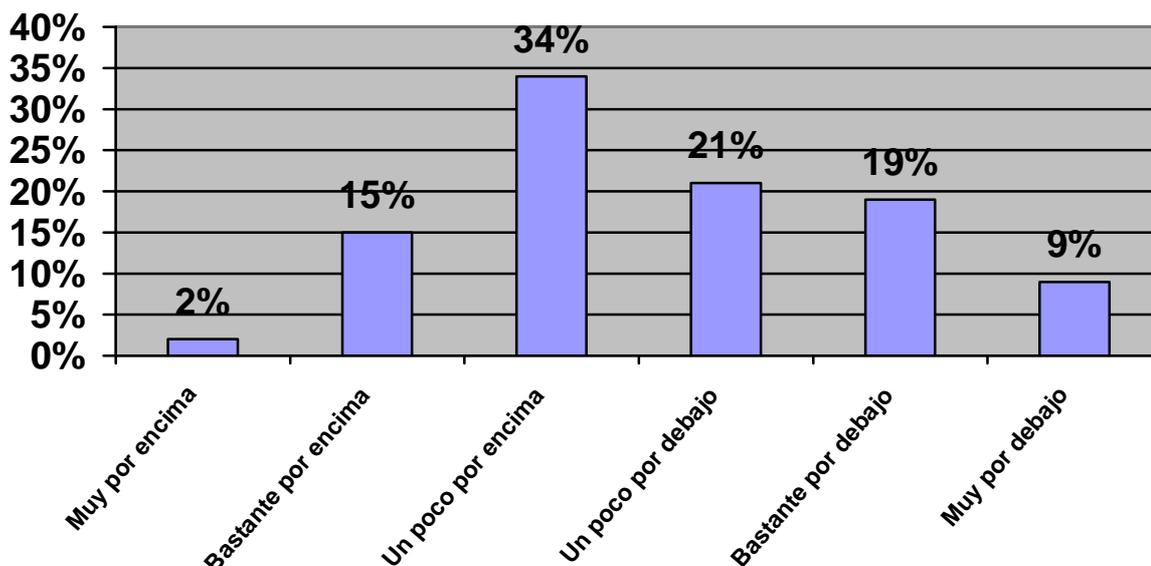
Cuadro 2

Percepción de la evolución del clima convivencial en los centros de Catalunya en los últimos 10 años

No somos especialmente proclives a acudir a los resultados de las investigaciones dado que conllevan el riesgo de derivar en una contienda de cifras e interpretaciones que, de forma tácita o explícita, reflejan posiciones interesadas: algunos argumentan que la situación es insostenible; otros, consideran que es moderada y, otros, aducen que son cosas de la edad, que la adolescencia siempre ha sido y será una etapa difícil. Y es comprensible que así sea dado que se evalúa una realidad subjetiva (lo que para unos es un acto de indisciplina, para otros es tan sólo una discrepancia) y contextualizada. No se trata de ser alarmistas de una manera gratuita pero tampoco debe ignorarse o esconderse lo que sucede. Se trata de conocer y reconocer cada realidad para intervenir con fundamento.

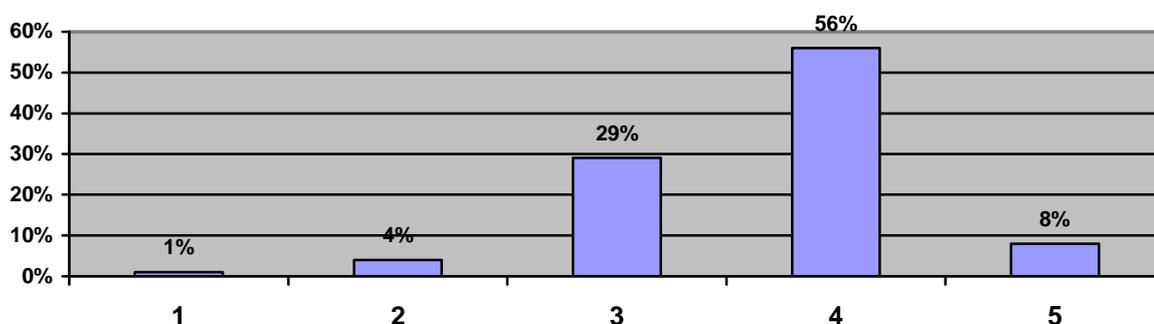
2.- CONSCIENCIA, ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD Y PASO A LA ACCIÓN.

La problemática está ahí y, de acuerdo con los datos anteriores, parece haber aumentado. Ante este panorama, no es posible quedarse de brazos cruzados. Es cierto que no existen soluciones definitivas (y habrá que aceptarlo) pero también lo es que cada centro puede mejorar. Desde esta perspectiva, interesa conocer cómo se percibe la situación en la que se encuentra el propio centro tomando como referencia un hipotético nivel medio del conjunto del sistema educativo catalán



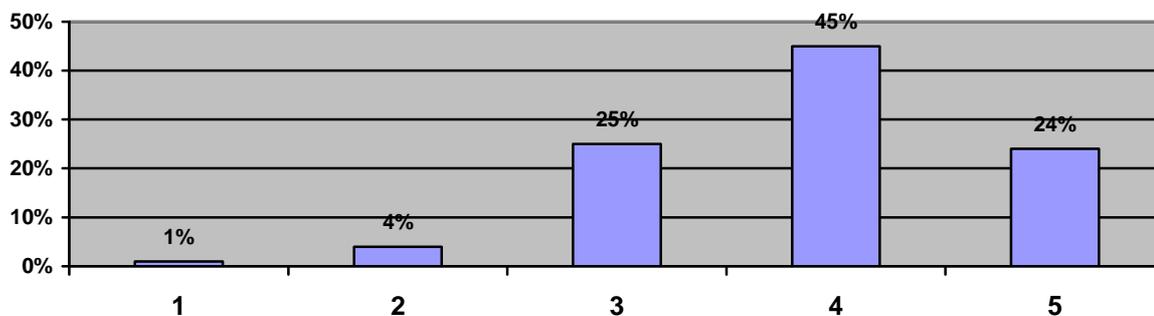
Cuadro 3:
Percepción del nivel de dificultades de convivencia del propio centro respecto al nivel medio de Catalunya.
(Teixidó, Felip i Vila, 2012)

Los resultados reflejan una situación de equilibrio: la mitad de los encuestados considera que su centro se encuentra por encima del nivel de dificultad medio de Catalunya (un 34%, ligeramente por encima); la otra mitad, considera que se encuentra por debajo, lo cual atestigua el grado de realismo y seriedad con que se afronta la situación. Llegados a este punto (una vez establecida la situación general para el conjunto del sistema y la situación relativa de cada centro en relación al conjunto) resulta oportuno indagar cual es el nivel de satisfacción (asumiendo los condicionantes propios de cada contexto) referida al clima de convivencia. En una escala de 1=satisfacción mínima a 5=satisfacción máxima, la mayor parte (59% de los encuestados) expresan una satisfacción moderada en relación a los logros obtenidos; el 29% un nivel de satisfacción medio.



Cuadro 4
Nivel de satisfacción referido al clima de convivencia en el propio centro

Finalmente, cuando se solicita qué prioridad se otorga a la intervención dirigida a la mejora de la convivencia se observa un notable escoramiento hacia los niveles más elevados de la escala (45%, nivel 4 i 24% nivel 5), lo cual indica que la convivencia constituye un factor prioritario



Cuadro 5

Nivel de prioridad otorgado a la intervención dirigida a la mejora de convivencia.

En síntesis, los resultados reflejan que se percibe que se ha producido un incremento de la problemática convivencial; que cada centro es consciente de la singularidad de la situación en la que se encuentra, la asume, lleva a cabo acciones de mejora y les otorga una atención prioritaria.

3.- LA RESPUESTA NO ESTÁ EN EL VIENTO... SINO EN EL CENTRO.

A mediados de los años 60 Bob Dylan compuso *Blowing in the wind*³ (La respuesta está en el viento), un himno antibélico que, con el paso del tiempo, se ha convertido en un canto a la paz y la concordia entre los pueblos. La canción está construida a base de preguntas en busca de respuestas que, aunque puedan parecer obvias desde un punto de vista axiológico (la erradicación de la guerra en el mundo o la violencia en las escuelas e institutos) todavía no se han logrado tras muchos años de esfuerzos. Y no existen indicios que permitan pensar que vaya a lograrse a corto plazo.

³ La respuesta está en el viento. Bob Dylan

¿Cuántos caminos debe recorrer un hombre / antes de que le consideréis un hombre?
 Sí, ¿cuántos mares debe surcar una paloma blanca / antes de que ella duerma sobre la arena?
 Sí, ¿cuántas veces deben las balas del cañón volar / antes de que sean prohibidas para siempre?
 La respuesta, amigo mío, está flotando en el viento, / la respuesta está flotando en el viento.
 ¿Cuántas veces debe un hombre alzar la vista / antes de que pueda ver el cielo?
 Sí, ¿cuántas orejas debe tener un hombre / antes de que pueda oír gritar a la gente?
 Sí, ¿cuántas muertes serán necesarias hasta que él comprenda / que ya ha muerto demasiada gente?
 La respuesta, amigo mío, está flotando en el viento, la respuesta está flotando en el viento.
 ¿Cuántos años puede una montaña existir / antes de que sea arrastrada al mar?
 Sí, ¿y cuántos años pueden algunas personas existir / antes de que se les permita ser libres?
 Sí, ¿y cuántas veces puede un hombre volver su cabeza, / fingiendo simplemente que no ve?
 La respuesta, amigo mío, está flotando en el viento, / la respuesta está flotando en el viento.

El cantautor de Minnesota advierte que la respuesta (los avances en la mejora de la convivencia) dependen de las personas, de la voluntad de trabajo en una misma dirección, del compromiso y el esfuerzo por hacer realidad los ideales (que la escuela verbaliza mediante el Proyecto Educativo). Así lo hemos argumentado en ocasiones anteriores:

“La idea clave (...) parte de la premisa que la mejora se encuentra en manos de los centros; fundamentalmente, de sus profesionales. Para ello las administraciones educativas deben cederles la autonomía necesaria; la mejora de la convivencia no se puede guiar o tutelar desde el exterior. Debe limitarse a poner recursos (materiales, formación, personal especializado...) a disposición de los centros; a confiar en ellos; a facilitarles el trabajo; a darles apoyo ante las dificultades y a mimarles y reconocerles el esfuerzo y la dedicación vertidos. Los centros deben asumir el protagonismo que les corresponde, deben conocer y aceptar la situación de partida y plantearse retos de mejora que sean adecuados a sus posibilidades. Se trata de coger el toro por los cuernos, evitando caer en lamentaciones estériles (que únicamente conducen al desánimo) o en planteamientos utópicos que, aunque cuenten con una excelente fundamentación ideológica, resultan imposibles de llevar a la práctica con posibilidades razonables de éxito”

(Teixidó, 2011:4)

Durante los últimos quince años⁴ hemos prestado atención a los procesos de abordaje y transformación de la convivencia que han llevado a cabo las escuelas e institutos. Hemos conocido múltiples iniciativas de mejora, de muy diversa índole: planes de acción tutorial, programas de mediación escolar, semanas o días de concienciación y prevención, democratización de la vida escolar, fomento de la participación de la comunidad, mentoraje, educación socioemocional, educación en valores, resolución positiva de conflictos, desarrollo profesional docente ante el abordaje de la disruptividad en el aula, adopción de criterios organizativos, etc. Recientemente (Teixidó y Castillo, 2012), hemos efectuamos una categorización y caracterización de todas ellas.

El análisis de los procesos de mejora pone de manifiesto que la clave de su éxito no reside en la calidad o la fundamentación de la propuesta sino en la adecuación a las necesidades de cada contexto y, sobre todo, en la implementación de las acciones previstas. Desde el momento que alguien dice “Podríamos hacer...” hasta el momento que, tras la puesta en práctica, se evalúan los logros conseguidos, debe recorrerse un largo camino. Se trata de un proceso lógico (Teixidó 2008b) que responde a una secuencia ordenada en la que pueden distinguirse diversas fases (sensibilización, planificación, ejecución, seguimiento...) que se presentan entrelazadas y con dependencias mutuas. Supone la movilización de un conjunto, amplio y disperso, de personas, con motivaciones, intereses y posicionamientos dispares. También requiere recursos (fundamentalmente, tiempo) y disponer de un

⁴ El detalle de las acciones llevadas a cabo durante el decenio 1998-2008 se encuentra en http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/linea_investigacion.pdf

adecuado plan de acción que guíe y monitorice la intervención de los agentes participantes. Constituye un reto de gran envergadura (multidimensional y en evolución permanente) que es objeto de preocupación de los directivos y de los impulsores de proyectos de mejora (Teixidó, Capell y GROC, 2006)

El acompañamiento a centros que han iniciado planes de mejora, la intervención en actividades de formación de docentes y directivos, la realización de foros y grupos de discusión, la participación en intercambios escolares, la dirección y ejecución de proyectos de investigación y, sobre todo, el trabajo cotidiano en el seno del colectivo GROC nos han permitido establecer una secuencia lógica (Teixidó, 2013), a modo de guía del proceso, que hemos articulado en diez fases



Cuadro 6

Fases en el proceso de desarrollo de iniciativas de mejora escolar (Teixidó, 2013)

4.- ALGUNOS APRENDIZAJES DERIVADOS DE LA PARTICIPACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DE ACCIONES DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

El acceso a los entresijos de los procesos de mejora permite establecer algunas pautas generales y, también, algunas consideraciones singulares. Se trata de poner negro sobre blanco algunos aprendizajes que se desprenden del análisis de los procesos de diseño y la puesta en práctica de acciones de mejora de la convivencia en

escuelas e institutos. Los articulamos en ocho enunciados propositivos que se acompañan de un breve desarrollo y/o argumentación.

a.- Conocer y asumir la realidad

Antes de implantar una iniciativa de mejora debe conocerse a fondo la situación de partida. Se trata de analizar cuáles son los principales problemas de convivencia que afectan al centro, identificar las causas, conocer su magnitud (frecuencia con la que se producen, lugares donde acontecen, gravedad...), la respuesta que se les da, los resultados logrados y las repercusiones que se desprenden de todo ello.

En la realización del diagnóstico deben delimitarse los responsables, el método de recogida y de análisis de información (garantizando la seriedad y el rigor del proceso) y los ámbitos o aspectos en los que se va a centrar la atención. No basta con conocer la visión del profesorado; debe complementarse y contrastarse, como mínimo, con la visión del alumnado y de las familias. En la recogida de datos debe actuarse con rigor y sistematicidad, evitando posibles intoxicaciones derivadas de actitudes catastrofistas o acomodaticias. Los aspectos en torno a los cuales va a recogerse información y los criterios de análisis deben ser fijados por el propio centro. Ello no obstante, existen instrumentos estandarizados (Zaitegui, N.; Otaduy, M.; Irigoyen, M. y Quintana, G., 2006; Blázquez, A., Martín, G. y Ruíz, Y., 2011)

b.- Concienciar y motivar a los protagonistas

La mejora de la convivencia constituye un reto coral. La planificación y puesta en marcha de acciones de mejora debe ir precedida de acciones de concienciación y motivación de las personas que deberán asumir responsabilidades en su desarrollo (fundamentalmente, docentes y otros profesionales), de los destinatarios (habitualmente, el alumnado) así como de las familias y otros agentes socioeducativos. Antes de pasar a la acción, debe analizarse y justificarse su conveniencia, deben clarificarse los objetivos, deben avanzarse los resultados que se pretenden obtener y, sobretodo, debe ponerse énfasis en los beneficios de un abordaje colaborativo. Se trata de generar expectativas positivas, de remover las actitudes derrotistas o instaladas en la abulia, de animar, de buscar el compromiso y la complicidad de los participantes.

c. – Elaborar un Plan de Trabajo claro, concreto y realista.

Llevar a la práctica una acción de mejora que implica la participación coordinada de un número considerable de personas (docentes, tutores, directivos, orientadores, alumnado, familias, agentes comunitarios...) implica establecer

claramente los objetivos que se pretenden alcanzar. Deben ser pocos, claros y concretos; el grado de concreción de los objetivos correlaciona positivamente con la unidad de acción en la puesta en práctica. Los objetivos vagos e inconcretos, que apelan a la mejora genérica o bien al logro de valores sociales (paz, tolerancia...) dificulta el paso a la acción a la vez que puede suscitar discusiones o debates especulativos, alejados de la realidad cotidiana. El proceso a seguir debe concretarse en un Plan de Acción detallado en el cual se delimiten las acciones que van a llevarse a cabo, las responsabilidades que deberá asumir cada uno de los participantes, los recursos necesarios y la forma como van a obtenerse, los procedimientos a seguir, los protocolos que se van a utilizar, etc. Todo ello debe concretarse en el eje del tiempo mediante una temporalización rigurosa y realista, es decir, adaptada a las posibilidades de las personas y del centro.

La planificación detallada y sensata constituye una de las claves del éxito. Debe anticiparse qué repercusiones va a tener el proyecto en la tarea y en la vida cotidiana de las personas. Deben delimitarse las actuaciones que corresponden a los diversos protagonistas: actividades docentes, tutorías, vigilancia de patios, salidas con los alumnos, mediación escolar, etc. y, también, las implicaciones (dedicación temporal, volumen de trabajo, necesidades formativas, recursos necesarios...) que de ello se desprenden. Disponer de una planificación realista contribuye a la toma de decisiones transparente y responsable a la vez que favorece el compromiso de las personas con la decisión tomada.

d. – Toma de decisión participativa, transparente y vinculante.

La planificación suele ser obra de un equipo reducido de personas que se erige como núcleo impulsor del proyecto. Aunque haya sido elaborada desde el realismo y la prudencia, debe someterse a la consideración de quienes deberán ejecutarla previamente a la adopción del Plan. Para ello debe difundirse entre los destinatarios, procurando que la comprendan a fondo, que la debatan y, sobretodo, que analicen qué porción del trabajo les corresponde. La toma de decisión parece conveniente que sea participativa, para lo cual debe fomentarse el análisis, el debate y la libre expresión de la posición de cada participante. Tal vez surjan voces discrepantes, de oposición o, simplemente, reticentes. Es preferible que se manifiesten, es decir, que se expresen públicamente a que se mantengan en el anonimato. Debemos estar atentos a comprenderlas, a valorarlas y a afrontarlas, buscando la respuesta adecuada en cada caso, desde un enfoque situacional. No se trata de ocultar el disenso, sino de reconocerlo y respetarlo como vía para su abordaje y transformación. No se debe estigmatizar a quines expresan inseguridades, dudas o reticencias pues su participación es necesaria para el éxito de la empresa.

En resumen, la toma de decisión referida a la adopción (con la correspondiente adaptación, si fuere preciso) y puesta en práctica del plan de mejora debe ser transparente, democrática y vinculante.

e. - Implicación del Claustro y el Consejo Escolar

El logro de mejoras tangibles en una parte considerable de la problemática convivencial es el resultado del trabajo realizado por sus profesionales (docentes, tutores, educadores, directivos...) en cada aula, con cada grupo de alumnos, en las diversas dependencias del centro (orden en los pasillos, entradas y salidas, patio de juego...) en la gestión y abordaje de situaciones críticas (resolución no violenta de conflictos, educación en valores); en el fomento de la participación y la implicación del alumnado en la vida escolar (asambleas de aula, revista del centro, etc.). Es necesario conseguir la implicación y la asunción de responsabilidades de los profesionales

El objetivo no es fácil. El contexto de crisis económica (inseguridad laboral, cobertura de las bajas, condiciones laborales del personal interino, etc.), de desconfianza política (corrupción, desapego, indiferencia...) y de liberalización del sistema educativo público (presión por los resultados, gerencialismo, cambio de modelo directivo...) lo agudiza. Por un lado, debe tenerse en cuenta que cada docente parte de su concepción de la tarea docente, de sus creencias, de su itinerario profesional, de su historia institucional, su situación personal, de sus habilidades...a partir de las cuáles construye sus criterios de actuación profesional. Por otro lado, existen sensibilidades, posiciones e intereses distintos (que algunas veces se visualizan en el seno de la propia Comisión de Convivencia) que parten de concepciones e ideas diferentes en algunos aspectos fundamentales: el sentido y la utilidad de las acciones de sensibilización, las potencialidades y limitaciones de la resolución negociada de conflictos, la interpretación y aplicación de las normas, el uso y el valor educativo del castigo, el sentido y la utilidad de las sanciones, el establecimiento de márgenes de tolerancia homogéneos ante conductas desajustadas... La combinación de ambos aspectos da como resultado un amplio abanico de actitudes y niveles de compromiso que influyen y, en cierto modo, determinan la intervención de cada profesional (Teixidó, J., Roca, R., Soler, M.A. i Vilanova, R., 2009). Ello no obstante, deben establecerse criterios básicos de homogeneidad y unidad de acción en la puesta en práctica.

Es necesario avanzar hacia el establecimiento de protocolos y pautas de actuación compartidos entre el profesorado (preservando el necesario margen de autonomía profesional) que debe contar con el reconocimiento y apoyo del Consejo Escolar, tanto en el impulso y puesta en marcha de programas preventivos como en la

intervención ante actos contrarios a la convivencia. Claustro y Consejo Escolar deben ir de la mano.

f. - Participación del alumnado, de las familias y de los agentes educativos comunitarios

El alumnado no debe ser considerado únicamente como el mero destinatario de las acciones de mejora de convivencia sino como un colaborador necesario, en algunos casos, el principal agente ejecutor. Los alumnos, a la vez que son los principales blancos de la violencia, también constituyen el principal segmento de mejora. Resulta fundamental que contribuyan a caracterizar la problemática escolar, que reconozcan los logros de épocas anteriores y se afronten los retos con serenidad y optimismo, Ello implica el fomento de una actitud activa, crítica, del discente ante la realidad que considere y busque la participación del alumnado (asambleas de delegados, encuestas, participación en organización y desarrollo de actos, etc.) como un factor de mejora.

La participación de las familias es fundamental para que los docentes conozcan y comprendan mejor a sus alumnos; para colaborar en la resolución de conflictos que acontezcan tanto dentro como fuera el recinto escolar; para ayudarse mutuamente en la educación de los hijos/alumnos. De ahí la importancia de invitar y animar a las familias a participar en las acciones de mejora previstas y, también, a efectuar propuestas.

Por otro lado, dada la multicausalidad de la problemática convivencial, parece indispensable sumar esfuerzos y activar líneas de actuación coordinadas con entidades externas: servicios sociales, centros cívicos, ludotecas, asociaciones, fundaciones, empresas...) que permitan el abordaje desde una perspectiva poliédrica: apoyo escolar, deporte y ocio, control de absentismo, trabajo con familias, etc.

g. - Liderazgo

La mejora de la convivencia exige la participación coordinada de un número elevado de personas. Para que ello sea posible, es necesario que alguien (una persona o un equipo) aglutine al colectivo en torno a una idea e impulse el paso a la acción en la línea previamente establecida. El liderazgo constituye un factor fundamental en el avance hacia la mejora. Algunas cualidades que parecen deseables en quienes asumen la responsabilidad de liderar procesos de mejora de la convivencia escolar son a) sensibilidad por el tema; b) predisposición a dedicarle tiempo y esfuerzo; c) capacidad para motivar y organizar un equipo de trabajo; d) buen planificador; e) capacidad ejecutiva y f) logro de reconocimiento y confianza del colectivo.

Los equipos directivos deben asumir protagonismo en el impulso y la conducción del proceso (Teixidó, 2008e). Pueden asumir el liderazgo de una manera

directa o bien pueden transferirlo o delegarlo. Ahora bien, la mejora no es posible sin su apoyo y su compromiso. Una práctica frecuente consiste en designar una comisión o un equipo impulsor en el que se encuentran representados los diversos niveles o etapas educativas, los diversos protagonistas o las diversas sensibilidades/visiones. En este caso, aunque puede concebirse como un liderazgo compartido o colaborativo, debe ponerse una atención prioritaria a la coordinación y el engarce con la organización: debe procurarse que las cuestiones tratadas en el seno del equipo impulsor sean conocidas (y, por tanto, asumidas, interpretadas o rechazadas) por las diversas unidades y/o personas que deberán asumirlas. La coherencia y el avance armónico del proyecto exige un diálogo fluido y continuado entre la organización y el equipo impulsor. Lo cual no siempre es fácil; algunas veces, acaba en divorcio, donde cada se enroca en sus razones e intereses.

h.- Piorización y perseverancia: sin prisa pero sin pausa.

Los centros educativos, al igual que la sociedad, viven unos momentos convulsos, de desorientación, de amontonamiento de proyectos que luchan entre sí para atraer la atención de los maestros, para hacerse un lugar en el currículum que, a renglón seguido, quedarán oscurecidos por nuevas ideas, nuevas iniciativas, nuevos formatos... Existe ansia, desazón, por la novedad, por estar a la última, por aparentar... A veces, es la misma escuela quien opta por incorporar determinados aspectos en la actividad cotidiana; otras veces, son los legisladores quienes lo establecen y, otras veces, es la sociedad quien, ante un problema social, reclama que se asuma desde la escuela. El resultado final es que la escuela acaba sobresaturada; con la sensación que debe hacer muchas cosas, que tiene poco tiempo para hacerlas y que, por mucho que haga, nunca será suficiente. Entonces opta por hacerlas aprisa, de una manera superficial, fragmentada, sin convencimiento, como una huída hacia adelante

Por otro lado, los maestros, los profesores y los directivos saben que la mejora de la convivencia es una empresa de largo recorrido: requiere cocción a fuego lento, primor, dedicación generosa, construcción de relaciones interpersonales profundas y, sobretodo, tiempo para preparar el trabajo, tranquilidad para ejecutarlo y, nuevamente tiempo para revisarlo, evaluarlo, compartirlo... Se trata avanzar; sin pausa pero sin prisa. La escuela respira calma (Teixidó, 2008a). La mejora de la convivencia, también.

Son sólo ocho ideas, ocho constataciones, ocho aprendizajes resultado de la observación, el interés y la implicación en procesos de mejora. Formularlas es sencillo. Hacerlas realidad es mucho más complejo. Implican una actitud constante, pertinaz que impregne el día a día de la vida escolar como si se tratara de un tatuaje

subcutáneo, permanente, que asiste indeleble al paso del tiempo. La respuesta no está en el viento sino en la vida cotidiana de la escuela.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez, A: Martín, G. y Ruiz, Y. (2011): “Aplicación de un instrumento de diagnóstico sobre convivencia a los alumnos de ESO de un centro concertado de la Comunidad Valenciana”, en Ier Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado.
- Díaz Aguado, M^a J. (2010): *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en educación secundaria obligatoria*. Avance de resultados. MEC, Madrid
- Luengo, F. y Moreno, J.C. (2006): “Modelo de convivencia democrática y comunitaria”, en *Convivencia en la escuela*, 1. Ed. Praxis.
- 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.ioanteixido.org/doc/convivencia/pueden_hacer_directivos.pdf
- Teixidó, J. (2008a): “L’escola respire calma” en Conferència a la Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya, 12 d’abril 2008, Manresa
<http://www.ioanteixido.org/doc/respiracalma/conferencias.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.; 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.; Felip, N. y Vila, R. (2012): *Mejora de la convivencia y autonomía escolar*. Proyecto de investigación. 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. (2011): “La dinamización de la mejora convivencia en los centros educativos. ¿Qué hacer?, ¿Quién debe hacerlo? Y ¿Cómo impulsarlo?”, en Seminario *Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar*. Fundación Manuel Giménez Abad. Albaracín, septiembre de 2011
- Teixidó, J. y Castillo, M. (2012): *Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación y análisis*. Ed. Aljibe, Màlaga (en preparació).
- Teixidó, J. (2013): *El camino de la mejora escolar*. Conferencia la Postgrado de Dirección de Centros y Servicios Educativos. Universidad de Girona, enero 2013
- Torrego, J. C. (2007): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó, Barcelona

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