



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Zaitegi, Nélida

LA EDUCACIÓN EN Y PARA LA CONVIVENCIA POSITIVA EN ESPAÑA

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 2, 2010,
pp. 93-132

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

LA EDUCACIÓN EN Y PARA LA CONVIVENCIA POSITIVA EN ESPAÑA

Nélida Zaitegi

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5.pdf>

La Asociación para la Convivencia Positiva: CONVIVES, en un canto coral, quiere rendir homenaje a Mercedes Muñoz-Repiso. Para ello algunos de sus miembros: Isabel Fernández, Pedro Uruñuela, José Mª Avilés, Carmen Boqué y Fernando Gómez Rivas han colaborado en la elaboración del presente artículo.

Mercedes Muñoz-Repiso Izagirre y la convivencia

Análisis del desarrollo del concepto de convivencia escolar en España.

Estado actual de la educación en y para la convivencia positiva

- Disrupción en las aulas
- Maltrato entre iguales
- Mediación escolar: presente y futuro.

¿Un altavoz distorsionado?: la convivencia escolar en la prensa

Retos de la convivencia de la institucionalización a la fosilización o a la transformación

Bibliografía

Anexo: Legislación

Son muy numerosas las aportaciones que Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre nos hizo a quienes hemos dedicado muchas energías a trabajar a favor de la educación en y para la convivencia positiva en las distintas comunidades autónomas españolas. Investigaciones como:

- Educación para la convivencia : Conocimientos y actitudes cívicas de los niños de quinto y octavo de EGB - Dendaluce Segurola, Iñaki; Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes; Pérez Serrano, Gloria; INCIE
- Los estudiantes españoles y los valores democráticos : estudio empírico sobre la socialización política - Álvaro Page, Mariano; Dendaluce Segurola, Iñaki; Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes; Pérez Serrano, Gloria; INCIE
- ¿Qué ocurre en las aulas? : estilo docente de los profesores y satisfacción de los alumnos de enseñanza secundaria - Ros García, María; Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes; Méndez Miras, Ana; Ministerio de Educación y Ciencia. INCE
- Interacción didáctica en la Enseñanza Secundaria - Ros García, María; Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes; Méndez Miras, A.M.; Romero Montero, M.B.; CIDE
- Los valores en la LOGSE : un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna - Bunes Portillo, Micaela; Calzón Álvarez, Juan; Elexpuru Albizuri, Itziar; Fañanas Torralba, Luís Tomás; Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes; Valle López, Javier Manuel; Universidad de Deusto. ICE; Fundación Santa María (Madrid); CIDE (Madrid)

Además de las investigaciones, sus artículos, libros, cursos y conferencias coadyuvaron a evidenciar la necesidad de abordar la convivencia como elemento clave de la educación.

Consecuencia de esta necesidad, es la reciente creación de la Asociación para la Convivencia Positiva: Convives, formada por asesores y asesoras de convivencia de todas las comunidades autónomas.

"Lo deseable es que la escuela entera viva su misión como algo que merece la pena y, si no es el caso, más vale que el maestro dedique parte de su pasión a ganar adeptos a su causa entre sus colegas. Normalmente la pasión de una comunidad no es compartida por absolutamente todos sus miembros, sino que el tono lo da una parte de ella que "tira" del resto, creando una cultura positiva y entusiasta. Los docentes apasionados crean en su entorno esa cultura y constituyen una comunidad de enseñanza-aprendizaje, donde adultos y niños crecen personal y colectivamente".

Mercedes Muñoz-Repiso Izagirre¹

Los pilares de una educación para el siglo XXI, según el Informe Delors a la UNESCO son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás constituye no sólo una finalidad de la educación, sino uno de los principales retos de la educación contemporánea. Son muchas las razones que hacen que este aprendizaje se considere no sólo valioso en sí, sino imprescindible para ir configurando una sociedad más justa, más pacífica, más solidaria y más democrática; más humana y humanizante. Entre otras razones podemos destacar el pluralismo cultural, étnico, religioso, lingüístico, ideológico, etc., que caracteriza la sociedad del siglo XXI; así como el incremento de la violencia y la fuerte tendencia al individualismo que hoy parece generalizarse.

La necesidad y urgencia de educar en la convivencia, hace que surjan proyectos educativos y movimientos sociales, con diversos enfoques; pero, con un objetivo común, favorecer la buena convivencia en los centros y en las aulas.

1. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA²

No siempre se ha comprendido la necesidad de promover la convivencia en los centros escolares. A finales de los ochenta los estudios e intereses en este sentido se centraba en la disciplina, entendida como el conjunto de normas y formas de actuar que configuraban en sí mismo los climas de centro y de aula. Desde esta perspectiva se entendía que la norma, impuesta y mantenida era suficiente para promover relaciones interpersonales respetuosas basadas, en muchos casos, en la autoridad del profesorado y un orden para poder instruir a los alumnos y alumnas.

A principio de los noventa, una nueva mirada hacia el mundo escolar cede paso al plantearse, la antítesis de la convivencia, es decir la violencia entre el alumnado, el "bullying" que por primera vez es detectado y tratado. Fernández y Quevedo (1987, 1991, 1993), Ortega (1993), Cerezo (1993). En estos primeros estudios se trazan nuevas vías de investigación en la que se recoge de forma detallada la forma de agredirse entre compañeros, el nivel de maltrato y acoso entre escolares. En este primer estado se trata de sensibilizar a la opinión pública sobre el fenómeno. La intervención tuvo lugar años más tarde cuando surgen los programas centrados en la mejora de las relaciones interpersonales, y la introducción curricular de actividades para su prevención y tratamiento. Ortega (1998), Fernández y otros (1991).

¹ Mercedes Muñoz-Repiso. "Educar desde la compasión apasionada". Revista Crítica, Diciembre 2008 Número 958 . Madrid

² Fernández, Isabel. Catedrática de Instituto. Madrid. isabel055@hotmail.com

A la vez de este enfoque relacionado con la convivencia los primeros trabajos de M^a José Díaz Aguado (1994, 1999) se centran en favorecer la tolerancia como respuesta a las agresiones y violencia racista contra grupos o culturas diversas.

Lo que se concluye que en este periodo de tiempo el enfoque se centraba en el análisis de la violencia en el medio escolar, su detección y posterior tratamiento para favorecer su eliminación. No es hasta finales de los 90, que surge la palabra convivencia que imprime un prisma diferenciado con respecto a los enfoques anteriores. Así uno de los primeros programas institucionales a nivel autonómico, Carbonell (1997), "Convivir es Vivir" de la Comunidad de Madrid, ya engloba un amplio espectro de formación y procesos de reflexión en los centros para favorecer la convivencia y mejorar los climas de centro. De igual forma el programa SAVE de la profesora Ortega (1998), produce unos materiales con el título de "convivencia escolar: qué es y cómo abordarla".

A pesar de trabajarse la convivencia, éste seguía apareciendo como un tema fundamentalmente del profesorado donde el alumnado no tenía ningún papel especial, más allá de receptores de las actividades que el profesorado propusiera, y a las familias se les veía como imprescindibles, si bien a excepción del programa de "convivir es vivir", no se proveía de ningún espacio de formación ni de participación fuera del meramente institucional.

En 1998, se dan una serie de acciones y programas que abren una nueva perspectiva sobre la convivencia escolar. El conflicto escolar, Casamayor (1998), es analizado e incluido en los proyectos de formación del profesorado con el ánimo de introducir un currículum de convivencia pacífica a través del tratamiento del conflicto como elemento generador de una cultura de diálogo y crecimiento, en vez de percibirlo como un mal a eliminar. Dentro de esta tendencia se crean dos programas institucionales para la implementación de programas de mediación de conflictos en los centros escolares y principalmente en secundaria. Son los programas de mediación escolar de Madrid (Torrego 2002) y Barcelona (Boqué 2002). Por otro lado en el País Vasco Uranga (1998) y Alzate (2000) trabajan la mediación en los centros escolares, y se introduce el concepto de "cultura de paz", que es el objetivo final de todo programa o acción encaminada hacia la mejora de la convivencia escolar.

Por otro lado la Educación para la paz, y en especial el movimiento gallego liderado por Xuxo Jares (1996) reitera el concepto de conflicto y su resolución desde una perspectiva de paz, pero introduce una nueva clave que posteriormente tendrá un fuerte impacto en los programas institucionales de las diferentes comunidades autónomas, la organización escolar como eje que posibilita los cambios para la creación de esa convivencia en los centros escolares. Jares (1997)

Este primer acercamiento a la convivencia desde una perspectiva organizativa con el profesor Jares tiene un gran calado social y crítico. La convivencia no se debe asentar sobre un modelo burocrático donde todo está regulado, el conflicto se elimina y se trata en cuanto que se descubre en busca del orden y la disciplina; tampoco puede tener una mera vertiente relacional basada en conceptos subjetivos y psicológicos, donde las relaciones son la base de la convivencia pues se deja de lado elementos tan claros como la justicia, la equidad en el trato y los derechos colectivos. Para el profesor Jares la convivencia se ha de basar en un modelo crítico de matiz transformador. No se trata de buscar nidos de tranquilidad, sino de transformar los conflictos hacia un bien social más allá del conflicto mismo. Los centros escolares deben constituirse como comunidades democráticas donde los conflictos afloren, se traten y produzcan un paso adelante para la mejora de la sociedad.

El profesor Torrego (2006) y su grupo de trabajo también apunta hacia medidas y propuestas claramente organizativas de los conflictos. El modelo integrado por el que aboga, supone la coexistencia y complementariedad de un tratamiento basado en la norma y su aplicación en el conjunto del centro escolar apoyado por una serie de medidas de tipo dialogante, como programas de mediación, espacios para el diálogo, alumnos ayudantes y voluntarios, etc., que permitan dar voz al conflicto y un trato humanizador. Todas estas propuestas exigen cambios organizativos y presuponen enfoques muy concretos sobre el sentido de los conflictos en un centro escolar.

Sólo queda mencionar de estos inicios programas como el de la profesora Trianes (1996, 2001) que centra la intervención en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para conseguir personas y mejoras del desarrollo personal, sin el cual la convivencia escolar no se podría dar, ni siquiera tendría sentido. El objeto de la convivencia requiere y demanda una construcción del individuo en todas sus capacidades y habilidades, por lo que el alumnado tiene un papel estelar al incorporarse en las actividades propias de la intervención.

La convergencia de estos diversos enfoques tiene como resultado una visión mucho más amplia de las primeras propuestas. La convivencia tiene como finalidad crear un bien colectivo, no sólo una pacificación de las aulas y del centro escolar. La cultura de paz, como resultado de la transformación organizativa y el tratamiento del conflicto desde una perspectiva positiva aborda las malas y las buenas relaciones entre compañeros y todos los conflictos que se puedan dar en un centro escolar. La disciplina tiene sentido en cuanto que crea un corpus de normas pactadas y consensuadas desde los diferentes miembros de la comunidad con la participación de un amplio número de miembros de la misma. Se considera que la disciplina tiene que valorar los elementos preventivos y positivos, es decir el conjunto de acciones en un centro escolar para favorecer la implicación directa del cumplimiento de la norma y el respeto al otro de todos los miembros de la comunidad y en especial del alumnado.

2. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA LA CONVIVENCIA POSITIVA

La Durante toda la primera década del siglo XXI, la convivencia ha pasado de ser un hecho requerido por aquellos centros pioneros o sensibilizados por el tema debido a sus condiciones especiales a convertirse en un objetivo educativo de primera fila e incluido en los proyectos educativos de los centros, creándose planes específicos para abordarla y para desarrollarla. Se entiende que sin buena convivencia, sin respeto entre los miembros de la comunidad, enseñar y aprender se convierte en una tarea de difícil realización y pocos resultados exitosos. La convivencia pasa de ser un tema periférico a los procesos de enseñanza y al desarrollo democrático de la vida en el aula, a considerarse un paso previo para la calidad de la enseñanza y de la escuela en su conjunto.

Sin embargo, sigue existiendo una dualidad en el profesorado al afrontar el tema de la convivencia puesto que en los centros educativos españoles no es la violencia dura y pura, sino más bien problemas propios de la organización del centro, problemas del alumnado por causas sociales o personales, unidos al fenómeno del maltrato escolar, y la disruptión en el aula lo que produce un clima de deterioro de las relaciones interpersonales, dificultan la labor docente y la convivencia pacífica en el centro educativo.

Debido a esto y otras causas propias de la misma institución escolar, el fenómeno de la indisciplina debido sobre todo a la disruptión en el aula y de las conductas antisociales constituye uno de los problemas más graves del sistema escolar. Ante esta situación se polarizan las tendencias, unas

exigiendo mayor firmeza y regulación normativa y otras fomentando un clima de centro basado en la cooperación. En ambos subyacen filosofías encontradas sobre la función de la escuela.

Las investigaciones a nivel nacional y local han constatado que en la última década la convivencia, y en especial el fenómeno del acoso entre escolares ha mejorado y decrecido respectivamente, y cuando los estudiantes y profesores son encuestados un alto porcentaje de los mismos consideran que la convivencia en los centros escolares es buena y se sienten a gusto, aunque sigue habiendo un número significativo (entorno al 15 y 20%) que no se encuentra tan satisfecho con el clima de su centro.

Sin embargo, si se han dado unos grandes pasos en pro de la convivencia pacífica en toda la primera década del siglo XXI. Por desgracia un hecho que marcó un antes y un después en la convivencia en los centros escolares de toda España fue el suicidio de Jonkin (2004) en el país vasco. Si hasta ese momento el maltrato era un tema que había causado cierta alarma pero se consideraba que no exigía mayor atención, a partir de ese desgraciado incidente las administraciones educativas se ven obligadas a dar explicaciones sobre las medidas que se venían realizando para prevenir dicho fenómeno en las aulas. De ahí surgen un sinfín de protocolos de actuación de forma normativa, unas propuestas de tratamiento y una obligatoriedad de incluir la prevención y el tratamiento del maltrato en todos los proyectos educativos de centro. La sensibilización de la opinión pública sobre este fenómeno se amplía a la convivencia en general y existe una gran inquietud en sindicatos, organizaciones y prensa sobre cualquier caso de violencia escolar.

Es importante mencionar el gran papel que ha jugado la formación en convivencia, resolución de conflictos, mediación, habilidades sociales, etc., en todo el territorio nacional. La convivencia ha sido uno de los temas estrella con mayor demanda e impacto en los centros escolares en esta década. El profesorado expresaba una gran necesidad de investigar sobre otras formas de abordar el mundo relacional y la gestión de los conflicto más allá de la pura disciplina. Esta no satisfacía las necesidades que se estaban dando en los centros escolares, se requería crear comunidad, mejorar la participación y la implicación de un gran número de miembros de la misma en la mejora de la convivencia.

En el 2006, con la LOE, se da el impulso definitivo al tratamiento de la convivencia como un objetivo educativo de primer nivel. Dicha ley reitera la necesidad de llevar a cabo "Planes de convivencia" en los centros escolares. Todas las administraciones de las 17 comunidades legislan nuevas órdenes sobre los Derechos y Deberes de los alumnos, profesores y padres, sobre los Planes de Convivencia, sobre los protocolos que se han de llevar a cabo en los centros escolares en ciertas circunstancias. En un periodo de 3 años prácticamente todos los centros escolares incluyen la convivencia en sus documentos administrativos de sus proyectos educativos, planes de convivencia o reglamentos internos. (ver legislación anexa)

2.1. Disrupción en las aulas³

"El análisis de los determinantes del rendimiento y de la satisfacción de los alumnos constituye uno de los ejes centrales de la investigación educativa"⁴.

Mercedes Muñoz-Repiso

Convivencia positiva y disrupción se influyen mutuamente. Por ello, es importante definir y aclarar qué es la disrupción y cómo se manifiesta en el aula, cuál es su alcance, cómo afecta al alumnado y a los distintos colectivos. Este análisis de la disrupción debe plantearse desde la complejidad, y no desde la simplicidad; muchas veces se tiene la tentación de buscar una causa única, pensando que de esa forma es posible comprender y explicar lo que está pasando en los centros en materia de disciplina; si a ello se une la propensión a buscar las causas de los problemas del centro en factores ajenos al mismo, atribuyendo a los propios alumnos y alumnas, a sus familias, a los medios de comunicación o a la sociedad moderna en general la responsabilidad de los problemas de conducta. Quedarse únicamente en lo superficial, en las conductas que manifiestan la disrupción, significa no entender en su complejidad todo este fenómeno. Es necesario completar el análisis y descubrir qué creencias, ideas y teorías hay debajo, qué valores dan apoyo a estas teorías.

¿Cómo se puede definir la disrupción? ¿Qué es lo característico de la misma? La disrupción se refiere al comportamiento del alumno, alumna o del grupo que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implícita o explícitamente se plantea que este proceso no llegue a establecerse; la disrupción abarca distintos tipos de conducta que van contra la tarea educativa propiamente dicha, que retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil, que inciden de forma poco deseable en el clima de clase al entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales y repercutiendo en la relación que se plantea entre el profesorado y el alumnado.

¿Qué conductas se agrupan bajo este nombre de disrupción? Para responder a esta pregunta es necesario tener en cuenta la doble dimensión de los Centros educativos: son, a la vez, *centros de aprendizaje y centros de convivencia*, siendo muy difícil poder separar uno del otro. Si se analizan las conductas del alumnado en relación con la dimensión "centro de aprendizaje", se pueden encontrar tres tipos de conducta que van contra ella: la falta de rendimiento, molestar en clase, y el absentismo. En muchos casos puede detectarse una cierta continuidad entre estas conductas, de manera que la falta de rendimiento está en el inicio, seguida del molestar en clase, culminando en el absentismo que, en su fase más avanzada, puede llegar al abandono del centro escolar y de la escolarización.

¿Qué tienen en común todas estas conductas contrarias a la dimensión del centro como centro de aprendizaje? ¿Cómo interpretarlas desde un punto de vista educativo, que permita actuar de una manera positiva hacia ellas? Todas tienen en común el rechazo del aprendizaje escolar y ponen de manifiesto el desajuste que existe entre los objetivos educativos del centro y los logros que obtiene el alumno o alumna y los objetivos educativos están muy lejos de la realidad del estos, de su cultura experiencial y de sus intereses concretos. A su vez, en muchas ocasiones estas conductas son señal y síntoma de la gran distancia que hay entre los conocimientos del alumnado y lo que imparte el profesorado; el profesorado, fiel al programa y a su obligación curricular, está dando unos temas y lecciones que están a gran

³ Uruñuela. Pedro. Inspector de Educación. Madrid. urunajp@telefonica.net

⁴ ¿Qué ocurre en las aulas? Estilo docente de los profesores y satisfacción De los alumnos de enseñanza secundaria. María Ros García, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre, Ana Méndez Miras

distancia de los conocimientos básicos del alumnado; éste ve que no puede seguir, que se va quedando rezagado, y su respuesta es cortar el proceso como sea, bien desconectando, bien molestando en clase, bien ausentándose del aula o del centro.

El bastantes ocasiones se pone de manifiesto la falta de acuerdo entre el profesorado para identificar las conductas disruptivas, o, lo que es lo mismo, la ausencia de un concepto común de disciplina o de disrupción. Además, las conductas de rechazo del aprendizaje suponen también un cuestionamiento de las formas que tiene el centro para atender la diversidad; aquellos alumnos que presentan diversos intereses, distintas necesidades de atención se van quedando fuera y no tienen en el centro mecanismos de inclusión, formas de conseguir que este alumnado entre de nuevo en el proceso. Por último, todas estas conductas están pidiendo sobre todo una solución en términos del alumno, sin culpabilizarles, teniendo en cuenta cuáles son sus variables personales y socio-familiares; interpretando su comportamiento desde la empatía y comprensión de la persona, y no desde la culpabilización o el rechazo.

La segunda dimensión característica de los centros es la de ser un "centro de convivencia". También se detectan tres posibles conductas contrarias a la misma: la falta de respeto, el conflicto de poder, y, por último, la violencia; pero, a diferencia de lo anterior, resulta más difícil encontrar una continuidad entre las tres conductas.

En cuanto a la falta de respeto hacia el profesorado, su denominador común es no tener en cuenta la dimensión, figura o autoridad del mismo; ésta se puede manifestar como falta de respeto en general, pero otras veces toma forma de desobediencia, no haciendo caso a sus indicaciones de una forma reiterada o respondiéndole de forma impertinente y reiterada.

El segundo tipo de conductas contrarias a la convivencia se refiere a los conflictos de poder; en ellos predomina el enfrentamiento alumno-profesor, buscando, de alguna forma, quedar por encima uno de otro; hay dos tipos de conducta, la de desafío a la autoridad y el incumplimiento de sanciones o la no aceptación de sus consecuencias.

El tercer tipo de conductas hace alusión a la violencia, y abarca varias posibles conductas: la violencia física, la verbal, la violencia psicológica, la social, la violencia contra las cosas y la violencia sexual y de género.

También las conductas contra la convivencia deben ser interpretadas desde un punto de vista educativo, analizando qué le están planteando al profesorado. En primer lugar, manifiestan que los alumnos desconocen totalmente las formas de relación apropiadas, que se trata de chicos que no han aprendido todavía cómo comportarse, y ésa es la oportunidad educativa, desarrollar en ellos dichas conductas. En segundo lugar, ponen de manifiesto la necesidad de internalizar las reglas, de asumir su necesidad para poder convivir con otras personas, ya que el sentido de la norma es hacer posible la vida en común de todos. En tercer lugar, señalan la falta de desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, por ejemplo, en las faltas de respeto, en la desconsideración hacia el profesorado, al no saber manifestar su disconformidad o su queja. En cuarto lugar, la violencia suele ser una violencia emocional, de respuesta a una determinada situación que no controlan, pero en otras se trata de algo más serio, la violencia instrumental, que se practica para conseguir cosas, para modificar el comportamiento de los compañeros y compañeras. Por último, estas conductas muestran a su manera que los Institutos y los Colegios están organizados desde el modelo de dominación-sumisión; todavía el profesorado se comporta a veces de manera autoritaria, haciendo valer su posición y mostrando, a su vez, una gran falta de habilidades

sociales. E, igualmente, muestran en demasiadas ocasiones la falta de criterios sólidos entre el profesorado a la hora de interpretar las conductas de sus alumnos ya que conductas totalmente inaceptables se mezclan con conductas sólo sancionables desde una sensibilidad extrema por parte del profesorado.

Abordar en profundidad este fenómeno hace necesario profundizar y analizar las creencias, opiniones y teorías que tienen el profesorado y el alumnado, que se manifiestan tanto en estas conductas disruptivas como en las respuestas a las mismas. Así, por ejemplo, hay que plantearse qué concepto de disciplina maneja el profesorado; es probable que en un centro haya tantos conceptos de disciplina como profesores y profesoras, ya que existen sensibilidades muy diferentes entre el profesorado; y precisamente esta falta de acuerdo lleva a mirar para otro lado y a no asumir que se trata de un problema de centro y no de personas, por lo que se convierte en uno de los elementos que más favorecen la aparición del fenómeno de la disrupción.

¿Cuál es el sentido y el valor de las normas? El sentido de las normas está en el aprendizaje de la autonomía y en la articulación de nuestra autonomía con la de los demás, y es importante ver cómo manteniendo la disciplina en el aula, enseñando a guardar silencio, se está enseñando el respeto a los otros, que hay deberes y no sólo derechos, que hay que aprender a dialogar y para ello hay que dialogar en clase y en el centro, que hay que aprender a ser tolerante, aprender el valor del pluralismo, el valor de la solidaridad; que deben servir para despertar el interés, para basar el respeto y la comprensión, para crear amor al trabajo, para fomentar la participación

¿Qué ideas y creencias hay debajo de las conductas? ¿Qué creencia se maneja acerca de los conflictos? Es frecuente un enfoque negativo del conflicto, falta formación para abordarlo y se piensa que es una experiencia nada agradable; sin embargo, el conflicto puede ser positivo, una herramienta pedagógica y un espacio para aprender; las conductas disruptivas son un claro ejemplo de este enfoque, si se saben interpretar en clave positiva, de manera que se busquen alternativas a los problemas que señalan.

También es necesario revisar el modo en que se explican y comprenden la indisciplina y disrupción en el aula, la "atribución" causal de estas conductas; es fácil atribuirlas a factores externos; sin embargo, suelen quedar en el olvido factores y causas ajenas al propio proceso de enseñanza. Hay cuatro factores básicos y fundamentales en este proceso, fundamentales para explicar los porqué de estas conductas, que son el currículum, los elementos organizativos del centro, el estilo docente, y las relaciones interpersonales; son elementos que dependen directamente del centro y del profesorado, y es en ellos donde buscarse las alternativas a las conductas disruptivas.

Por último, tener presente que, por debajo de las creencias, opiniones y teorías, hay una serie de valores que guían la conducta. Dentro de estos valores que subyacen en nuestras ideas y creencias, tres fundamentales: en primer lugar, el valor y sentido de la educación obligatoria, el valor otorgado al derecho a la educación. Si se entiende que la educación es algo fundamental, un instrumento para compensar las desigualdades sociales, económicas y culturales, que es un medio para avanzar en una organización social más justa, para garantizar la cohesión y la integración social, se considerarían las conductas disruptivas desde la perspectiva de la inclusión, esforzándose en no dejar a nadie fuera del proceso, y planteando medidas de recuperación hacia estos alumnos que se van alejando en su proceso educativo. Si, por el contrario, el concepto profundo de educación dice que ésta tiene que ser un proceso selectivo, que su finalidad es poder escoger a través de las distintas oportunidades educativas a los mejores alumnos y alumnas, que la educación tiene que ser un mecanismo de promoción de los mejores,

entonces se establecerán vías diferenciadas de educación y no habrá inconveniente en pedir mano dura, decir que el alumnado disruptivos se vaya fuera.

El segundo valor importante, la participación como toma de decisiones conjunta en los temas que nos afectan directamente; es importante implicar al alumno en la toma de decisiones sobre sí mismo y en lo que afecta a todos; si se cree realmente que los alumnos y alumnas son personas con derechos, si se cree que a través de la participación se hace una distribución del poder, y que se garantiza la presencia y la responsabilidad de todos, que es una forma de educar en la corresponsabilidad, se propondrán y mantendrán estructuras participativas en la clase, en su organización, en la relación con otros profesores, alumnos y padres, consiguiendo así alumnos y alumnas participativos. La organización del aula y del centro, el desarrollo del currículo, las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado, el estilo docente serán algo muy diferente; me atrevo a afirmar que hay una relación inversamente proporcional entre centro participativo y problemas de disrupción: a mayor participación del alumnado, de los padres y madres, menor número de conductas disruptivas y viceversa.

Por último, el valor que se le otorga a la ciudadanía, a esa competencia para relacionarse adecuadamente con el mundo que nos rodea, para plantear acciones colectivas, para lograr una vida mejor para todas las personas, para comprender bien la existencia de derechos, de deberes, de obligaciones. Educar en la convivencia es educar en la participación, pero es también educar sobre todo en el respeto, en la tolerancia, en la solidaridad, y en el compromiso con el bien común. Si no se tienen en cuenta todas estas ideas, si solamente nos quedamos en la capa superficial, probablemente el fenómeno de la disrupción quedará básicamente incomprendido y sin ser adecuadamente respondido.

2.2. Maltrato entre iguales⁵

"La finalidad primera de la educación ha de ser proporcionar instrumentos para transformar en diálogo la violencia (incluso la invisible) y comprender que el propio lugar en el mundo no se logra a costa del de los demás".⁶

Mercedes Muñoz-Repiso

El estudio de las dinámicas violentas entre iguales en el estado español, así como la puesta en marcha de políticas preventivas y de intervención institucional en los distintos ámbitos de competencias educativas, ha tenido dos momentos diferentes en el tiempo, separados en el reciente pasado histórico por el debate social que se produjo en nuestro país tras la difusión mediática del primer bullycidio en 2004.⁷

Este hecho supuso un aldabonazo social que provocó un proceso reflexivo global en toda la sociedad sobre lo que significaba el maltrato entre iguales y las relaciones de dominio-sumisión que descansan en su seno. Seguramente no hubiera tenido esa relevancia si la víctima de los hechos no hubiera estado emparentada familiarmente con el director del periódico de mayor tirada de nuestro país. Eso provocó que el tema y el debate se hicieran presente de forma continuada en las televisiones, editoriales y titulares de los periódicos de tirada nacional y local y lógicamente en los de carácter profesional. A partir de entonces respecto al bullying o al maltrato entre iguales nada sería igual.

⁵ Avilés. Jose Mª Valladolid. bullying@telefonica.net

⁶ <http://www.ciudadredonda.org/misionabierta/numeros/2001/0401/pdf/dossier02.pdf> Muñoz-Repiso, Mercedes.

⁷ En septiembre de 2004 un adolescente guipuzcoano (Jokin) muere tras lanzarse desde la muralla de su pueblo, Fuenterrabía, y cuya muerte se relaciona con el acoso a que estaba siendo sometido durante tiempo por parte de un grupo de compañeros.

Quienes tuvieron responsabilidades educativas pusieron si cabe mucho más rápidamente las medidas que visualizaran la concienciación que sin duda en el ámbito educativo se tenía sobre la gravedad de esas situaciones, si bien, habían sido hechos que socialmente habían estado tolerados o considerados como menores.

Hoy, sin embargo, el bullying es un contenido de prevención habitual en los contextos escolares, aunque ello no signifique que estemos poniendo en marcha todos los instrumentos eficaces para erradicarlo totalmente de nuestras escuelas. Sin duda, nos sigue quedando bastante por hacer.

Los estudios sobre el fenómeno del maltrato entre iguales surgen en Europa en la península escandinava al final de los años setenta y principios de los ochenta, con las publicaciones y trabajos de Olweus (1978, 1983) y con las campañas nacionales en Noruega y Suecia y la conferencia de Stavanger (1987).

En la década de los ochenta y noventa también en Japón con la acuñación del término ijime, similar aunque no idéntico al bullying, y en otros países como el Reino Unido (Arora y Thompson, 1987; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; Whitney y Smith, 1993), Estados Unidos (Perry, Kusel y Perry, 1988), Australia (Rigby y Slee, 1991), Canadá (Pepler y Rubin, 1991) y Nueva Zelanda (Cleary, 1993), donde se convierten en temas tradicionales en las investigaciones psicopedagógicas y toman forma en campañas de lucha de ámbito nacional, regional y local.

En España, antes de 2004 los estudios iniciales sobre maltrato entre iguales vienen marcados por un análisis local en Madrid (Viera, Fernández García y Quevedo 1989) y los trabajos pioneros de la profesora Ortega en Sevilla (1992, 1994a y 1994b), las investigaciones de Cerezo y Esteban (1992) en Murcia o los trabajos de García-Orza (1995) en Málaga, Fernández (1998) y Del Barrio y otros (2003) en Madrid, Mora-Merchán y Ortega (1997) en Sevilla, Avilés (1999, 2002) en Valladolid, Durán (2003) en Granada y Pareja (2002) en Ceuta.

A nivel autonómico en este período son muchos menos los estudios específicos que abordan la violencia entre escolares, como el de la Generalitat de Cataluña (2001). A nivel nacional destaca en este tramo temporal el primer estudio del Defensor del Pueblo (1999), aunque aborda el fenómeno del bullying en el marco de otras conductas violentas en el marco escolar.

Con posterioridad a 2004 y a raíz del debate social que se produce en España con el caso Jokin, los estudios relacionados con el maltrato entre iguales se multiplican exponencialmente y a los ya existentes hasta entonces, se suman otros estimulados por la necesidad política, social y educativa de acotar y abordar el fenómeno.

Así se desarrollan trabajos de investigación que abarcan tanto niveles nacionales (Gobierno Vasco, 2004, Centro Reina Sofía, 2005), como autonómicos (Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Ararteko, 2006; Díaz-Aguado, Arias y Martín, 2004, 2005 y 2006; ECESC, 2006; Gobern de les Illes Balears 2005; Gómez Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz, y Sanagustín, 2005; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005a,b; Sáenz, Calvo, Fernández y Silván, 2005; Sindic de Greuges, 2006) y locales (Ramírez, 2006;), como queda recogido en el II informe del Defensor del Pueblo (2007) donde se pueden consultar sus resultados. Incluso se produce una instrucción de la Fiscalía de Menores (2006) sobre el tratamiento del acoso desde el sistema judicial juvenil.

A este grupo de estudios han seguido otros pormenorizados por comunidades autónomas y otro más reciente, el realizado en ámbito estatal a instancias del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar por el equipo de Diaz-Aguado (2008).

En cuanto a lo que son los programas de sensibilización, prevención e intervención contra el *bullying*, si dejamos al margen los puestos en práctica más allá de nuestras fronteras, que por una cuestión de espacio aquí no podemos mencionar, en España han sido muchos más los puestos en marcha después del 2004 que con anterioridad. Sin duda, entre los más antiguos están los programas SAVE y ANDAVE iniciados en la Comunidad Autónoma de Andalucía y coordinados por Ortega (1997, 1998), la difusión de materiales contra el *bullying* en el País Vasco (Avilés, 2003) (Ortega y Rey 2000) y, también en Euskadi, los Programas de Educación para la Convivencia (2000) y Educación para Paz y Educación en Conocimientos y Habilidades para la Vida (2003) por parte de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (www.berrikuntza.net).

En Cataluña el Departament de Educación abordó estos problemas con la puesta en práctica los Programas de Mediación Escolar (Led, 2006). En la Comunidad de Madrid se encargó de ello el programa "Convivir es Vivir" (Carbonell, 1999) que tan buenos resultados y acogida tuvo mientras que en él participaron distintos sectores de la Comunidad Educativa. En otras muchas comunidades autónomas el problema del *bullying* quedaba sumergido entre los problemas de violencia escolar y en el contexto de los problemas de convivencia de los centros escolares sin un tratamiento intencionalmente diferenciado y específico.

Tras los sucesos de 2004, esta cuestión cambió y parecía incluso, que todos los problemas de violencia escolar eran problemas de maltrato entre iguales. Era el tema estrella en todos los foros y congresos sobre convivencia escolar. Desde entonces, prácticamente todos los gobiernos con responsabilidad en educación se lanzaron decididamente a visualizar iniciativas de diverso tipo de mejora de la convivencia y lucha contra el acoso, así como entre los propios profesionales de la educación y miembros de la comunidad educativa, llevando a cabo proyectos y trabajos explícitos en los entornos educativos de mejora de la convivencia en general y de lucha contra el *bullying* en particular.

Merecen mención las medidas desarrolladas entre las que destacamos las legislativas, las de formación y las de puesta en marcha sobre recursos para los sectores de la comunidad educativa, a las que nos vamos a referir a continuación:

2.2.1. Reformas legislativas

Como las competencias educativas estaban transferidas a las Comunidades Autónomas, correspondieron a estas las reformas legislativas con el fin de acomodar, y significar en algunos casos, el tema del maltrato entre iguales en los marcos normativos que regulaban la convivencia escolar y en el de los derechos y deberes del alumnado.

Así, en muchos territorios aparece normativa de derechos y deberes que superaba el marco anterior que databa de la época en que el Ministerio de Educación y Ciencia tenía las competencias educativas. También aparece normativa para el fomento de la convivencia escolar que en algunos casos considera el problema del maltrato entre iguales de forma específica como uno más de entre los de convivencia entre escolares, y en otros, le concede un estatus específico desarrollando pautas de actuación ante el *bullying* (País Vasco, 2005) o protocolos concretos ante esas situaciones (Castilla y León, 2007; Castilla La Mancha, 2006; Murcia, 2006; Cantabria, 2007).

2.2.2. Creación de espacios donde se pueda abordar el problema del *bullying*

De igual forma, se crean foros específicos para el tratamiento de la convivencia escolar tanto en el ámbito estatal como en el autonómico donde es posible abordar, entre otros, los problemas relacionados con el

acoso. Funcionan los Observatorios para la Convivencia a nivel territorial (MEC, 2007; Castilla y León, 2006; País Vasco, 2009) o a nivel de centro escolar (Galicia y País Vasco, 2008) en los que están representados todos los sectores de la comunidad educativa y que tienen como misión conocer analizar y evaluar situaciones de convivencia así como diseñar medidas de prevención e intervención en los centros educativos.

2.2.3. Medidas específicas para la prevención y la intervención

En lo que tiene que ver de forma específica al maltrato entre iguales, la mayoría de las Administraciones Públicas han diseñado y puesto en marcha herramientas y materiales para favorecer su prevención y abordaje. Sin ánimo de ser exhaustivos, aquí nombramos algunas de las más significativas:

- **Guías de actuación frente el bullying** (Asturias, 2007; Canarias, 2009; Baleares, 2005 Extremadura, 2008; Madrid, 2006; País Vasco, 2005, 2007;) donde se dan pautas concretas ante casos de acoso en diferentes ámbitos educativos. Estas guías son de carácter divulgativo y orientador y prima en ellas el concepto sumativo en el abordaje del problema.
- **Programas de sensibilización ante el maltrato entre iguales** (Fernández y Hernández, 2005; Grasa, Lafuente, López y Royo, 2006; Monjas y Avilés, 2005; Xunta de Galicia, 2006) propiciadas desde iniciativas privadas o institucionales pretenden generar conciencia respecto al maltrato y suelen dirigirse a colectivos específicos (alumnado, profesorado, familias) para movilizarlos ante el problema. Han tenido carácter generalista.
- **Campañas informativas sobre acoso escolar** (País Vasco 2005; Castilla y León, 2007; Extremadura, 2005, Navarra, 2006). Dirigidas a la población en general y en particular a la comunidad escolar, suelen difundir sus mensajes en folletos, pegatinas, carteles, pines y trípticos divulgativos para llegar a la sociedad y los diferentes sectores de la comunidad educativa; algunas informaciones también toman cuerpo en cuñas de radio, anuncios en televisión para concienciar a la sociedad en general.
- **Orientaciones Profesionales a los distintos sectores de la Comunidad Educativa** (Andrés y Barrios, 2008; Avilés, 2006b; Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2006). Con un carácter más especializado y con la intención de aportar herramientas profesionales de lucha contra el bullying también aparecen orientaciones específicas para el profesorado, las familias, etc. que aportan instrumentos más técnicos y prácticos de lucha contra el acoso donde se produce.
- **Equipos de Intervención urgente** (Valencia, 2006) compuestos por perfiles docentes y no docentes (inspección, profesionales de psicopedagogía) a quienes se encarga coordinar las actuaciones con el centro escolar, la familias y los especialistas internos y externos del en los casos de bullying.
- **Comités de expertos** (Valencia, 2006) que trabajan haciendo prevención y dando orientaciones a los profesionales para reducir los factores de riesgo.
- **Sistemas de comunicación rápida, anónima y efectiva.** Como es sabido, la comunicación y sus vías son fundamentales en los inicios de la intervención contra el maltrato (Avilés, 2006a; Ortega y Mora Merchán, 2000). En este sentido se han puesto en marcha medidas como los Teléfonos de Ayuda (Ortega et al., 1998, Canarias, 2008), los Correos Electrónicos (www.ikasle.net. País Vasco) o las Páginas Web (País Vasco, Navarra, Valencia, Canarias, etc.) donde se publicitan chats para conversar y servicios de Prevención y de Ayuda (Canarias). Otras modalidades utilizadas, de apoyo guiado, han sido las de la modalidad de Tele ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008; Cowie y Fernández, 2006) que a través de correos

electrónicos gestionados por mediadores adultos evitaban la identificación de los comunicantes, permitiendo la comunicación y orientación entre iguales en casos de bullying.

2.2.4. Propuestas formativas

Sin duda se habían iniciado antes, pero se prodigaron mucho más a partir del año 2004. Las propuestas formativas eran imprescindibles para dar respuesta a la demanda sobre un tema como el bullying y, de hecho, ha sido un tópico utilizado en todos los foros, congresos y encuentros sobre convivencia escolar. La formación ha usado diversas vías. Inicialmente a través de cursos para los sectores de la comunidad educativa, especialmente el profesorado, en las instituciones dedicadas a ello: los centros de formación. Otras modalidades han sido los seminarios de profesorado, los Congresos (MEC, 2006), etc. También se formó en bullying en cursos de formación para formadores para el profesorado y los padres y las madres (MEC, 2007, 2008) con el fin de utilizar ese modelo-cascada para llegar a más personas. La formación y el entrenamiento de profesionales online sobre bullying también se ha explotado. Destacamos iniciativas como el VISTOP 2008 (<http://www.vistop.org/>) y el VISTA 2008 (<http://www.vista-europe.org/>). Sin embargo, nos parece básico recalcar la idoneidad formativa para el bullying de una modalidad muy útil para su abordaje, la formación de la comunidad educativa en el propio centro, contexto ecológico en el que es más efectiva la intervención.

2.2.5. Estrategias y recursos

Del trabajo formativo en bullying se ha desprendido el aprovechamiento y la profundización de los sujetos en formación en terrenos colaterales tan interesantes como la mediación, la ayuda, la participación de la comunidad educativa, el respeto a los derechos humanos o la resolución colaborativa de los conflictos. Destacamos proyectos de trabajo puestos en marcha desde los centros y sectores de la comunidad educativa. Se ha potenciado la participación del alumnado profundizando en iniciativas como las de **alumnado mediador** (Boqué, 2005; Torrego, 2000), las iniciativas de **alumnado ayudante** (Fernández, Villoslada y Funes, 2002) y **equipos de ayuda** (Avilés, Torres y Vián, 2008), **ayudantes de recreo, voluntariado inducido** (Trianes, 2005), **alumnado mentor o tutor** (Sullivan, 2001), etc. Se ha fomentado la implicación del profesorado en actividades de **tutorías de trabajo contra el acoso** (Extremadura; Navarra), en su participación en la **gestión de casos** a través de los Grupos de Trabajo Antibullying en los centros y en la **puesta en marcha de Proyectos antibullying** en los centros (Avilés, 2005). El profesorado también ha realizado las **evaluaciones de sus grupos** respecto al bullying. Como instrumentos para la evaluación del bullying se puede acceder a autoinformes para medir el acoso (Ortega, Mora y Mora-Merchán 1995; Fernández, 1998; Ortega y Avilés, 2005) y a sociogramas para analizar el maltrato (Avilés y Elices, 2007). El trabajo con las familias se ha propiciado desde el trabajo con las **escuelas de familias, la participación en los observatorios** de padres y madres y en las **comisiones de convivencia**, que han propuesto medidas educativas en los casos de acoso, etc. Igualmente se ha involucrado a otros agentes sociales como los ayuntamientos en la generación de **espacios seguros** en los centros educativos o en campañas de **adultos acompañantes** de los escolares en las actividades extraescolares y paraescolares. El contexto social del barrio y el entorno cercano a los casos también se han trabajado desde iniciativas de mejora de la convivencia social.

Sin embargo, todavía echamos de menos una mayor frecuencia de estas iniciativas integrales de implicación colectiva de los agentes de la comunidad educativa en torno a **Proyectos Antibullying**, que impliquen a los sectores de forma coordinada en el seno de un Plan de Convivencia del centro y en el marco de una educación en valores.

Las formas nuevas de acoso a través del teléfono móvil o de internet (ciberbullying) han generado nuevas demandas específicas relacionadas con aspectos legales, formativos y de abordaje de la prevención e intervención en estas formas y respecto al uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos y fuera de ellos.

2.3. Mediación escolar: presente y futuro⁸

Hace más de una década que la mediación escolar comenzó a practicarse en los centros educativos del Estado español. Al principio, se introdujo tímidamente de la mano de algún docente, quien, habiendo recibido formación en mediación familiar, comunitaria, penal, etc., iniciaba una experiencia en su escuela. Luego, se fue generalizando gracias al apoyo institucional, a la difusión realizada formal e informalmente por los mismos centros mediadores, a los planes de formación del profesorado y a la proliferación de publicaciones y congresos.

La última Ley Orgánica de Educación, aprobada en 2006, incluye "la educación para prevención de conflictos, su resolución positiva y la no-violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social", entre los principios y fines de la educación, así como en los objetivos de cada una de las etapas de la educación. Y en el artículo 132, señala como una de las competencias del director "favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos". La LOE supone, pues, un reconocimiento a las prácticas existentes en los centros y un nuevo impulso al despliegue de las estrategias de gestión positiva de conflictos en el marco estatal.

Esta apuesta normativa por la mediación y la gestión positiva de conflictos, se justifica desde dos ángulos complementarios: la preocupación mediática por un tipo específico de violencia conocida como maltrato escolar o "bullying" y las buenas prácticas en el ámbito de la convivencia, en general, y de la mediación, en particular. La preocupación por la violencia escolar conduce a la realización de estudios, a la creación de observatorios, a la celebración de jornadas y congresos, a la publicación de libros y artículos, a la elaboración de protocolos, al nacimiento de asociaciones y unidades de ayuda desde la administración, e incluso a la realización de filmes nacionales (Cobardes, 2008). La mediación progresó de manera similar, con publicaciones, materiales didácticos, formación y asesoramiento a centros, seminarios de trabajo, cursos de postgrado y máster en distintas universidades, etc. Las jornadas que se realizan en torno a la mediación suelen tomar forma de encuentros, donde los protagonistas no son necesariamente ponentes expertos, sino profesores mediadores, alumnos mediadores, padres y madres mediadores, que toman la palabra para compartir sus experiencias y, al mismo tiempo, aprovechan la ocasión para seguir formándose. Estos actos suelen celebrarse anualmente y, por la gran cantidad de personas que movilizan, se circunscriben a la zona educativa de referencia de los centros. También abundan las páginas electrónicas de escuelas que dan a conocer su equipo de mediación, así como los folletos, carteles y filmaciones de producción propia.

⁸ M. Carme Boqué Torremorell. FPCEE Blanquerna (URL). mariacarmebl@blanquerna.url.edu

Lamentablemente, en el caso de la mediación no se han llevado a cabo estudios de largo alcance que den a conocer su incidencia real en la mejora de la convivencia en nuestro contexto, por lo que debemos conformarnos con las impresiones positivas que manifiestan las direcciones de los centros, los orientadores, los alumnos mediadores, las familias, etc. También podemos recurrir a estudios, ya clásicos, realizados casi siempre en Norteamérica. Estas investigaciones destacan, en primer lugar, la incidencia de los programas de mediación escolar en el aumento de competencias sociales del alumnado (Close y Lechman, 1997; Cohen, Compton y Diekmann, 2000; Jones, 1998; Van Slyck y Stern, 1999). Hecho que redundó en una mayor efectividad en la solución de los problemas cotidianos, indicada por la disminución de las intervenciones del adulto y por la mejora de las estrategias de relación interpersonal alumno-profesor (Bersgaard, 1997; Cunningham *et al.*, 1998; Jones y Bodtker, 1999; Smith, 1993, 1996). Lo cual, a su vez, se traduce en un comportamiento positivo ante los conflictos cuantificados en la disminución de expedientes disciplinarios y conductas violentas, vandálicas o disruptivas (Smith, 1995; Thompson, 1996).

Desde un enfoque más holístico, las investigaciones apuntan directamente a la repercusión de la mediación en la transformación del sistema educativo, la mayor implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, la comprensión y aceptación de nuestra diversidad y el impulso a la participación ciudadana que traspasa, incluso, las puertas de la escuela (Hartman y Chesley, 1997; Hill, 1996, Johnson *et al.*, 1997).

Por supuesto, no todos los estudios connotan positivamente la introducción de la mediación en los centros educativos. Entre las principales críticas se señala la ausencia de supervisión en la actuación de los alumnos mediadores (Hessler, Hollis y Crow, 1998), se cuestiona si los niños y niñas disponen de la madurez suficiente para hacerse cargo del proceso (Long *et al.*, 1998) y se advierten posibles problemas en las relaciones con sus compañeros (Humphries, 1999). El estudio de Webster (1993) ya planteó serias dudas sobre la bondad del tratamiento individualizado de los conflictos mediante la mediación debido, especialmente, a que el origen de determinadas situaciones responde a una problemática mucho más extensa inscrita en el funcionamiento institucional. Otros autores refuerzan la anterior idea en tanto consideran imperativo que la cultura del centro sea congruente con los principios éticos de la mediación (Jones y Kmitta, 2000; Johnson y Johnson, 1999).

Igualmente, se detectan vacíos en la investigación realizada hasta el presente. No se dispone todavía de estudios longitudinales rigurosos que muestren cual ha sido la evolución y transferencia de la mediación (Gentry y Benenson, 1998). Tampoco está totalmente claro que, como se suele afirmar, la implementación de la mediación revierta en el aumento del rendimiento académico (Bozzone, 1994; Zhang, 1994). La figura del docente en relación a los programas de mediación ha estado, hasta ahora, insuficientemente tratada (Jones y Kmitta, 2000) y, en bastantes ocasiones, las investigaciones realizadas no cumplen con los requisitos de una evaluación científica, al menos esta es la conclusión del estudio metaevaluativo conducido por Kmitta (1999).

Cuando se comparan los resultados obtenidos después de la aplicación de un programa comprensivo o de un currículum de mediación escolar con los resultados de un programa de mediación entre compañeros, se observa una amplia mayoría de estudios a favor de la mayor efectividad de un programa comprensivo (Greene, 1998; Johnson y Johnson, 1999; O'Donnell, 1999). También hay quien no encuentra diferencia significativa entre un modelo y otro, aunque constata resultados positivos en ambos casos (Jones, 1998). Harris (1999), adoptando una postura ecléctica, llega a la conclusión de que la fórmula más acertada consiste en combinar la práctica de la mediación con un currículum que forme a todo el alumnado.

Jones y Kmitta (2000), en el informe presentado en la reunión de investigadores celebrada en Washington el mes de marzo de 2000 y organizada conjuntamente por el Departamento de Educación de los EEUU y CREnet, la red de resolución de conflictos en educación, ponen de manifiesto que las mejoras en el clima escolar que se derivan de la aplicación de un programa de mediación son superiores en las escuelas de primaria que en las de secundaria.

Veamos ahora, cómo se suele llevar a la práctica la mediación escolar teniendo en cuenta que el reto, desde la educación, radica en afrontar la violencia por medios pacíficos que, generalmente, hacen imprescindible la desaprobación del grupo ante los individuos y estructuras que recurren a formas relacionalles violentas. La fuerza de los compañeros y compañeras de la misma edad, que van a ejercer de mediadores, se debe a que es en este marco de referencia donde realmente se construyen y comparten significados sobre aquellas formas de conducta que son aceptables y las que no lo son, más que en el mundo adulto.

En la educación infantil los aprendizajes sociales se integran de manera natural en el currículum ordinario. En esta etapa, la mediación permite al docente gestionar positivamente los conflictos que surgen en el aula y proporciona pautas claras a las familias sobre cómo dialogar con sus hijos. El trabajo sistemático con los niños y niñas les ayuda a desarrollar modelos de gestión de conflictos alternativos a la indefensión y a la agresión, evitando, al mismo tiempo, el recurso constante al adulto. Un espacio en el aula, un lugar donde hacer las paces es todo lo que a veces se necesita para que los más pequeños exploren por sí mismos los propios conflictos y les encuentren soluciones a la medida de sus necesidades (Boqué *et al.*, 2005).

En la educación primaria, los objetivos de aprendizaje se concretan en áreas y contenidos mínimos que hay que superar como sea. Los conflictos entre los niños y niñas, por insignificantes que estos puedan parecer, distorsionan la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la previsión suele ser que a mayor edad, mayor conflictividad. Evitar esta problemática está en manos de los equipos docentes que apuesten por la creación de relaciones positivas en el aula. A tal efecto, los programas de mediación forman al alumnado en actitudes y habilidades que les llevan a una mejor comprensión de los conflictos que afrontan, a un autoconocimiento y valoración de ellos mismos, al respeto hacia las demás personas, a la experimentación de emociones y sentimientos positivos, a una correcta canalización de la agresividad, a comunicarse efectivamente, a participar y a cooperar en el bienestar de todos (Boqué, 2002). Como ya se dicho anteriormente, merece la pena crear un buen clima de convivencia en el que todos, alumnos y docentes, gocen plenamente del placer de aprender.

En la educación secundaria, los chicos y las chicas se encuentran en la etapa del desarrollo humano calificada como la más conflictiva: la adolescencia. El cuestionamiento al adulto se hace omnipresente y los conflictos entre compañeros y compañeras pueden eclosionar violentamente. Conseguir una atmósfera de trabajo y de serenidad no es, ciertamente, sencillo. La mediación en los centros de secundaria requiere el impulso inicial de los adultos, profesorado, familias y personal de administración y servicios que pronto darán protagonismo a las chicos y chicas mediadores. El rol del alumnado mediador resulta fundamental ya que muchos conflictos se comprenden y arreglan gracias a su intervención. Se trata de una forma de liderazgo positivo valorada igualmente tanto por quienes adoptan el rol de mediadores, como por parte de quienes han recurrido a la mediación y ven como los conflictos se transforman mediante el diálogo (Boqué, 2005). Hay una gran distancia entre "vivir" los conflictos y "sobrevivirlos". Y es que las personas somos seres de transformación más que de adaptación (Freire, 1997), por eso pensamos que la resignación frente a las dificultades nos empobrece.

La mediación escolar, en el presente, rinde al cien por cien cuando se dan ciertas condiciones que, a nuestro entender, pueden sintetizarse como sigue:

1. Contar con el apoyo de la mayoría de personas del centro, especialmente de los adultos y del equipo directivo. La mediación no es cosa de niños, por ello compartir una misma actitud y un lenguaje conciliador es fundamental en vistas a dar valor y generar confianza hacia los canales de gestión positiva de los conflictos.
2. Evitar divisiones inútiles entre quienes defienden la intervención mediadora y quienes la rechazan. El objetivo común no es otro que gozar de un buen clima de convivencia, por consiguiente, el reto de un buen equipo de mediación es avanzar convenciendo, nunca imponiendo.
3. Utilizar las estrategias de mediación de manera informal y extensa. Cuando se es protagonista de un conflicto, lo más natural es intentar resolverlo personalmente para lo cual el modelo y las herramientas empleadas en mediación siguen siendo válidas.
4. Promover mediaciones siempre que se dé un conflicto susceptible de ser resuelto entre sus protagonistas. La presencia de la mediación en el centro debe notarse en los tablones de anuncios, revista escolar, web, agenda y sobre todo en los planes de acción tutorial. La normalización del proceso de mediación se consigue, verdaderamente, cuando cualquier persona conoce qué es e incluso la recomienda.
5. Mantener a chicas y chicas mediadores motivados y comprometidos con su labor promoviendo el reconocimiento del servicio que prestan al centro, impulsando la celebración de jornadas de alumnos mediadores, escuchando sus propuestas y sugerencias y abriéndoles la posibilidad de dar charlas a sus compañeros u otros centros de la zona.
6. Incluir formalmente la mediación en los documentos del centro regulando, así, los canales de gestión de conflictos y dándolos a conocer oficialmente a cualquier persona de la comunidad educativa.
7. Prever la continuidad del servicio de mediación tomando conciencia de la realidad cambiante del centro, adecuarse a las demandas reales, ser fácilmente asequible, superar variaciones en la plantilla y planificar la renovación del alumnado mediador.
8. Construir una cultura de mediación en el centro, porque no basta con disponer de un buen equipo de mediadores. El entorno debe ser sensible a los valores que encierra la mediación y las personas de la comunidad educativa deben empujar hacia ellos sin cesar.

2.4. La madurez de la mediación

Una buena educación es hoy más necesaria que nunca. Toda persona para desarrollar su proyecto vital ha de adquirir y construir conocimientos que le permitan evolucionar como ser humano. Por ello, es importante tomar conciencia de que educarse es, en primer lugar, un proyecto personal de construcción de la propia identidad. Pero, al mismo tiempo, también es un proyecto comunitario, dado que la vida en sociedad requiere personas capaces de relacionarse positivamente con los demás. Asimismo, la educación simboliza y materializa el proyecto de humanización del conjunto de la especie. Dar respuesta a estas tres dimensiones de la educación entendida como proyecto añade complejidad a la relación educativa y abre las puertas a la ineludible transformación de la escuela. El sociólogo francés Edgar Morin (2007) afirma

que el futuro de la humanidad está en la metamorfosis: deberemos autodestruir parte de nuestra cultura (esperemos que la parte violenta, materialista, individualista, etc.) para pasar de las sociedades actuales a una sociedad-mundo. Y Federico Mayor-Zaragoza (2009) afirma que ahora sí es posible este cambio porque en los últimos años se ha producido una rápida "maduración" de las capacidades necesarias para que los súbditos se conviertan en ciudadanos del mundo y adquieran una conciencia global y, por tanto, la posibilidad de comparación, base ética fundamental. Ahora sí, en diez-dos años es posible que tenga lugar el cambio de época tan anhelado, teniendo lugar la transición desde una cultura de fuerza e imposición a una cultura de diálogo, conciliación, alianza y paz. Ha llegado el momento de la gran transición desde la fuerza a la palabra.

La mediación, como es bien sabido, se sustenta en una serie de principios que la convierten en un proceso altamente adecuado para la gestión del cambio, desde el momento en que utiliza los conflictos como motor de renovación constante y los presenta como oportunidades para generar futuros que tan sólo son posibles promoviendo, pasito a paso, la transformación de diferentes realidades. La mediación, a su vez, pone en juego el capital humano y social del centro, ya que cuenta de manera efectiva con todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Pero con hablar de "comunidad" no es suficiente para que esta dimensión participativa del centro se convierta en real, es preciso que existan propuestas prácticas de cooperación y proyectos gestados entre todos y todas, de manera que los líderes positivos que hay en cualquier escuela dispongan de un espacio visible y reconocido donde ofrecer sus aptitudes y compartir las propias cualidades.

Sebastià Serrano (2000:12) considera que la persona con valores de futuro ha de ser, de alguna manera, interdisciplinaria, multifuncional y polivalente, es decir, una persona más acostumbrada a moverse por las redes o a establecer puentes de contacto que no a vigilar encarnizadamente el mantenimiento de las fronteras. El paso por la escuela debería, pues, garantizar a todo el mundo la oportunidad de ser diferentes, pero dando y recibiendo un trato igualitario, de aprender lo que tiene sentido aprender, de convertir en realidades los derechos humanos y de participar activamente en el propio presente responsabilizándose ante un futuro esperanzador.

A nuestro entender, todos los centros, por necesidad, por convicción, por contagio, por normativa... han progresado en sus actuaciones ante los conflictos y mejorado su clima relacional promoviendo, de una u otra manera, el aprender a ser, a vivir juntos y en paz que, dicho sea de paso, nada tiene que ver con el tan trillado "vive y deja vivir" que no es convivencia, sino coexistencia. Así pues, a medida que todo el centro ha ido desarrollando sus competencias personales y sociales y los discursos al entorno de la convivencia se enmarcan en una cultura de la paz y los derechos humanos, la mediación puede evolucionar hacia su madurez. Una madurez que ha de hacerse cada vez más visible en los centros por la presencia natural de hábitos y la fijación de rituales de gestión positiva de los conflictos, de modo que se liberen espacios para el riesgo intelectual y la innovación social.

Hasta ahora, la mediación se ha centrado en conflictos que, en los casos más graves, han derivado en alguna forma de violencia directa —golpes, insultos, rumores, mala conducta, peleas...—, pero raramente se tocan otros tipos de violencia. La mediación, poco a poco, deberá ir ampliando su ámbito de acción hacia el abordaje de conflictos enquistados en la misma estructura del centro, menos visibles, pero quizás más perniciosos. Un equipo de mediación, si no se siente fuerte, no debería proponerse atacar conflictos estructurales porque remueven el sistema, poniendo encima de la mesa sus debilidades, incoherencias, dinámicas negativas e injusticias encubiertas. Pero si se ve capaz de hacer una buena diagnosis, de trabajar con todas las partes implicadas en busca de un consenso y de llegar a acuerdos,

eso supondría un primer paso hacia la paz positiva, abarcable y sostenible, imperfecta y alejada de utopías, basada en una redistribución legítima de poderes que se hace patente tanto en las microrelaciones interpersonales, como en las macrorelaciones institucionales. Otro reto importantísimo es el de atajar la violencia cultural, las tradiciones injustas que no permiten crecer y progresar gracias al desarrollo de todas las potencialidades de cada persona: temas de género, racismo, marginación... que siguen vigentes en el mundo globalizado. Proponemos ni más ni menos que el paso de la mediación directa, a la mediación estructural y a la mediación cultural. ¿Podría contribuir la mediación a "reencantar" la escuela?

3. ¿UN ALTAZO DISTRORSIONADO?: LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA PRENSA⁹

La escuela y la educación en general mantienen con los medios de comunicación y específicamente con la prensa una relación dual. Por un lado, la escuela se aproxima a ellos como imprescindible forma de aprendizaje en nuestros días, con las distintas posibilidades que surgen de esta relación y que se manifiestan, en el caso de la prensa, en los programas prensa-escuela, algunos de ellos de larga tradición¹⁰. Esta vertiente, nunca suficientemente explotada, ofrece la cara positiva de convertir los periódicos en objeto de estudio o a los estudiantes en periodistas. No insistiremos aquí en las virtudes pedagógicas que supone integrar la prensa y el conjunto de los medios en el currículo: todas las competencias básicas quedan concernidas.

Pero hay otra vertiente menos amable en la que la educación y los medios se distancian, en la que la escuela los mira con recelo y hasta con desdén: cuando los medios informan sobre la propia escuela, cuando la educación se convierte en el sujeto de la noticia. ¿Qué eligen los medios para informar sobre la escuela? ¿Cómo lo hacen? ¿El conjunto de la realidad educativa se parece a lo que cuentan? ¿Quiénes escriben de educación, desde qué principios y con qué fines? Similares preguntas son las que se vienen haciendo algunos de los mejores conocedores de la relación entre la educación y los medios. La convivencia escolar constituye uno de los aspectos educativos más conspicuos sobre el cual formular estas cuestiones.

Por tanto, si nos preguntamos primero sobre la inserción de la educación en general y de la convivencia escolar en particular en los medios, parece que la primera, pese a grandes declaraciones, está en retroceso, mientras que la segunda ha ganado presencia en los últimos años -con oscilaciones- dentro de la agenda educativa, convirtiéndose en uno de los temas estrella. No podemos detenernos en explicar las múltiples connotaciones, el significado y establecimiento de la agenda temática¹¹, pero resulta evidente

⁹ Gómez Rivas, Fernando. Catedrático de Instituto. Madrid fernandogomezrivas@hotmail.com

¹⁰ En *La Educación y la Escuela en los Medios de Comunicación*, suplemento especial de ESCUELA y Cuadernos de Pedagogía, enero, 2009, resumen del Seminario celebrado en agosto de 2008 en la Universidad Menéndez Pelayo, en Santander, ver por ejemplo la contribución de uno de nuestros mayores referente en el tema, JESÚS GARRIDO SUÁREZ con el proyecto *La Prensa en la Escuela* como suplemento de La Voz de Galicia dentro del más amplio y abierto a toda España de la web www.prensaescuela.es. Otros ejemplos de iniciativas los tenemos en las sucesivas ediciones de *El País de los Estudiantes*, en los suplementos para educación del diario El Mundo que se distribuye en centros educativos o en las convocatorias de premios del Ministerio de Educación y de otras instituciones.

¹¹ Para una definición de la "agenda pública" con múltiples referencias bibliográficas ver: *Informe sobre la agenda y mapa de actualidad en el tratamiento informativo de los medios de comunicación social en relación con la educación*, por J. L. Piñuel Raigada y J. A. Gaitán Mora, CNICE, Serie INFORMES, nº 14, Ministerio de Educación y Ciencia. En la evolución del concepto de agenda pública recogen la propuesta de LUHMANN, autor también mencionado por Carbonell y Tort, en cuanto a "estructura temática que intenta reducir la complejidad en una sociedad de 'complejidad estructural' como es nuestro contemporáneo medio social". Por otro lado, corroboran con otros autores que los temas más referidos y de mayor audiencia son los que permiten la repetición y los que más pueden contribuir a visiones limitadas de mundo: imágenes, expectativas, definiciones, interpretaciones, valores...

la tendencia de los medios a la simplicidad frente a la complejidad, a la brevedad frente a la extensión. Y la realidad de la escuela que viven y conocen sus protagonistas es cada vez más compleja. De esta asimétrica confrontación nace su desconfianza.

Jaume Carbonell sostiene que en el lenguaje periodístico se incrementa día a día la simplificación, la fragmentación y la descontextualización; que la urgencia en dar la noticia, la falta de espacio, la anteposición del impacto emotivo y hasta la precariedad laboral y la falta de periodistas especializados en educación -convertida en un género menor- acaban afectando al qué y al cómo de la información escrita. El estilo propio de la crónica de sucesos se habría extendido al resto de apartados informativos. La violencia escolar deviene así en filón a explotar. "Cuanto más cruel e insólito es el espectáculo, más posibilidades habrá de que encuentre hueco en la agenda informativa. Esto supone una vasta distorsión de la realidad"¹².

La educación se resiente o es un exponente más, y en cierto modo más chocante, de las contradicciones culturales de la sociedad en que se inscribe, que los medios contribuyen a configurar, pero de la cual también son víctimas. Recientemente Javier Pérez de Albéniz, refiriéndose a la programación televisiva, ponía el ejemplo de los informativos de *Cuatro*.¹³ En el artículo constataba cómo estos telediarios eran superados por otros más ligeros, superficiales y sensacionalistas. Ciertamente hay más motivos de este supuesto fracaso que el "exceso de calidad", en palabras de Pérez de Albéniz, quien extendía el certificado de defunción de los "informativos de autor", quintaesenciados en el de Iñaki Gabilondo: "En la televisión moderna un plano fijo de un minuto de duración con una persona hablando, a veces incluso reflexionando, es una sinrazón, un insulto, un anatema. La televisión es otra cosa. Dicen". ¿Será la repetición una y otra vez del mismo repertorio de tremendas imágenes de abusos entre alumnos y agresiones a profesores -bajada de pantalones incluida- como fondo ilustrativo de supuestos debates sobre la convivencia en nuestros centros? De momento sí parece que ésa sea nuestra televisión.

¿Y la prensa?. Pues aunque se le sigue reconociendo como principal medio de referencia y encarnación de la tradición periodística más pura, sus valores andan en revisión. Enric González remataba su columna del mismo día 13 de octubre en *El País* concluyendo: "En los últimos años, la prensa escrita ha sido propensa al error. Sus clientes se llaman lectores, pero ha optado por acortar los textos para evitarles la molestia de leer. Sus clientes buscan lo que no encuentran gratis en televisión, pero ha optado por competir con la tele multiplicando el despliegue gráfico. Sus clientes se sienten parte de una minoría más o menos selecta, pero ha optado por ofrecerles temas más fáciles y 'populares'. Sus clientes piden más, pero, para recortar costes, se les ofrece menos"¹⁴.

Curiosamente, el propio periódico de González, *El País*, diario de referencia nacional -que él no se recata en criticar cuando le parece-, ha enviado al limbo, cada vez más relativo de su versión digital, muchos de los artículos de fondo relacionados con educación, tema que a lo largo de los años ha pasado de un suplemento específico hasta la actual escuálida página de los lunes. Pero no nos escandalicemos las

¹² J. Carbonell en su ponencia en el Seminario de la UIIMP. Xavier Obach también reafirmaba en su intervención la idea de que, ante la necesidad de seleccionar entre la avalancha informativa, se prima lo breve y lo visual, los temas sensacionalistas y simples, todo ello en medio de criterios empresariales decisivos como la propiedad de los medios, las simpatías políticas y las oportunidades de mercado. Consecuencia: "una brutal distorsión de la realidad" que se puede y se debe combatir en el aula con análisis críticos.

¹³ "Seriños, creíbles, con sentido periodístico, bien construidos, ordenados (hasta hace poco), presentados con criterio (salvo excepciones), comprometidos... unos informativos más que aceptables que no funcionan". Javier Pérez De Albéniz en soitu.es, 13 de octubre de 2009.

¹⁴ Enric González, EL PAÍS, martes 13 de octubre de 2009, pág 51.

personas interesadas por la educación, que otros aspectos sociales han corrido la misma suerte. No todos, claro. ¿Cuestión de costes, como decía Enric?, probablemente, pero además de las profundas y críticas transformaciones que está sufriendo la prensa en papel, también cabe enmarcar estos recortes en la valoración que la educación alcanza dentro de lo que algunos consideran crisis cultural generalizada.

El propio Juan Antonio Aunión, periodista de la sección educativa de *El País*, reconocía en la mesa redonda mantenida en el Seminario de la UIMP, la dificultad de encontrar hueco para las noticias educativas. Obstáculo que confirmaban Milagros Asenjo de *ABC* y M^a de los Ángeles Samperio de *El Diario Montañés*. Aunión también apuntaba que, a medida que se había especializado en educación, su criterio se había alejado del de su jefe. Bien es verdad que la mayoría de los periódicos de tirada nacional, y *El País* en concreto, insertan con cierta frecuencia reportajes a doble página, editoriales y artículos destacados de opinión. Pero como sensación global apreciamos el predominio de los discursos educativos más conservadores que "acaban arrastrando a otros medios menos extremistas"¹⁵, a menudo al hilo de alguna cuestión que salta al primer plano de la agenda informativa. Esto sucede desde luego con la convivencia escolar y los asuntos anejos: el acoso "permanente" al que está sometido el profesorado, los "graves" problemas de convivencia, la violencia juvenil que convierte en noticiable sólo al alumnado que se manifiesta, al marginado, al "que protagoniza actos de violencia"¹⁶... Según Badía, este sesgo tiene el claro objetivo de provocar confrontación ideológica y política, crítica con el modelo educativo, donde "la gran perjudicada es la escuela pública, la escuela de todos". Las páginas locales o autonómicas no se libran de estos enfoques, aunque ofrecen un acercamiento más diverso y apegado a la realidad, como si al proyectar el foco sobre un ámbito más reducido, pudiéramos verla con mayor amplitud y nitidez. Por eso mismo, la prensa regional proporciona más variedad e incrementa las posibilidades de salirse de las directrices de la agenda informativa, también respecto a la convivencia escolar como veremos luego¹⁷.

¿Pero es que no merecía la convivencia escolar ocupar un lugar relevante en la agenda pública educativa? Naturalmente que sí. Y a la prensa hay que agradecerle la mayor sensibilización de toda la sociedad al respecto. Porque la complejidad social de la que hablábamos antes se ha ido incrementando y ha franqueado los muros de los centros educativos, como no podía ser de otra manera, más aún desde la incorporación generalizada y obligatoria de la población al sistema educativo. De modo que, desde los años 90, al tiempo que se han multiplicado unos cambios sociales iniciados ya anteriormente, se ha confirmado la desaparición de una escuela más monolítica y simple procedente de tiempos pasados. Y no es que en aquella escuela no hubiera conflictos o situaciones de acoso, sino que todo era más contenido y menos evidente, los controles sociales mucho más intensos, y focos mediáticos y estudios pedagógicos proyectaban sus preocupaciones hacia otras esferas educativas. Las agresiones al profesorado, manifestaciones máximas del ataque a la propia institución escolar -cuyo prestigio y valor son lo que ahora se cuestiona-, no constan y, en cualquier caso, no trascendían. Pero la conjunción de los dos procesos aludidos: acelerada transformación social y de los valores, y extensión de la escolaridad, con grandes componentes positivos, ha generado, por el contrario, resultados cuanto menos complicados de gestionar al suponer un cambio radical en el papel y en el posicionamiento de los actores educativos, sin que la escuela haya podido o sabido reaccionar institucionalmente, más allá de respuestas individuales -o

¹⁵ Pedro Badía en la ponencia citada en la que también propone la recuperación de los suplementos de educación, seguramente algo sentido por buena parte de la comunidad escolar

¹⁶ Carbonell, J. y Tort A. op. cit. pág 35.

¹⁷ Tal vez porque, como dijo Ma. Ángeles Samperio en la mesa redonda mencionada, en la prensa regional se recurre a reportajes más humanos y próximos a sus lectores, contando con fuentes mucho más cercanas.

colectivas, pero limitadas-, ante la aparición de nuevas relaciones interpersonales o respecto a fenómenos como, por ejemplo, los denominados "objetores escolares". Esta creciente tensión en las aulas tardó en traspasar a los medios, pero cuando lo hizo, conectó con algunas de sus principales limitaciones y lacras.

Pedro Uruñuela ha contado cómo un artículo de Vicente Verdú, publicado en *El País* en noviembre de 2000, supuso para él un aldabonazo¹⁸. Verdú describía el síndrome del profesor quemado (*burnout*), achicharrado decía él con su seca y acerada escritura. Se acababa de publicar el primer informe del Defensor del Pueblo y los datos dibujaban ya una silueta mejor definida de la situación de la convivencia escolar, hasta ese momento descrita a brochazos por la prensa, y conocida bastante antes y en primera persona por los profesionales de la educación. Pero el verdadero salto cualitativo, se producía en septiembre de 2004 con el suicidio de Jokin Ceberio, jovencísimo sobrino del entonces director de *El País* y trágico revulsivo para hacer aflorar a la superficie la problemática del acoso escolar. El impacto del hecho y su mantenimiento en el primer plano de la actualidad colocaron definitivamente la convivencia escolar en la agenda pública o informativa de la que hablábamos. La prensa incrementó el flujo de noticias respecto a la situación en los centros y, aunque en demasiadas ocasiones se seguía presentando escuelas donde imperaba la violencia, la desgraciada muerte de Jokin y el interés de los medios tuvo al menos la virtud de concienciar a la sociedad e impulsar actuaciones administrativas hasta entonces muy escasas y dispersas. La convivencia escolar empezaba a ser un problema de todos.

Ahora bien, ¿estaban y están la sociedad y los medios en la tesitura de comprender y asumir la faceta educativa y el compromiso social que les corresponde, y apoyar la convivencia en las aulas? Porque la institucionalización de la crisis escolar forma parte de una crisis y unos cambios sociales y culturales mucho más profundos que el desarrollo legislativo al que se quiere achacar a menudo todos los males de la educación. La brecha entre agentes culturales y agentes educativos es todo un síntoma. Y muchos se preguntan si la institución escolar está suficientemente arropada por un entorno cultural respetuoso¹⁹. Entre las contradicciones que mencionábamos antes, encontramos que uno de los valores por los que se aboga habitualmente en la escuela, sin duda positivo para el progreso individual y social, es el esfuerzo, especialmente del alumnado y raramente con sentido solidario (en la LOE la palabra esfuerzo se lee quince veces, varias de ellas como "esfuerzo compartido"). No parece que el espejo de los medios nos devuelva la imagen de una sociedad esforzada, sino más bien de otra inmersa en el consumo, el espectáculo y la banalidad. Qué decir de la convivencia, cuando los contravalores preponderantes son, no ya la escasa predisposición a entender al otro o a ponerse en su lugar, sino ni tan siquiera escucharle, cuando no insultar o gritar cuanto más alto mejor. (En este aspecto, no sólo pensemos en los *realities* televisivos, tampoco la escena política y las Cámaras de representantes resultan el mejor ejemplo de la escucha, fundamento de la convivencia y primer ejercicio básico del aprendizaje de cualquier alumno mediador. Más de una *carta al director* ha denunciado tan lamentable espectáculo). Bastante hace la escuela intentando ir a contracorriente. Constituida en espacio privilegiado de convivencia, su aprendizaje ha pasado a ser una de sus finalidades fundamentales²⁰. Pero enseñar y aprender esa

¹⁸ Uruñuela, P. en su ponencia presentada al Seminario *La Educación y la Escuela en los Medios de Comunicación* en Santander, agosto de 2008. A Pedro Uruñuela le debo buena parte de mi interés y conocimiento sobre convivencia escolar desde que colaboré con él en la Subdirección Gral. de Alta Inspección del Ministerio de Educación y con Rafael Alba Cascales como Jefe de Servicio. Pedro acaba de publicar en ELPAÍS.com el artículo: *¿Han perdido la autoridad los profesores?*, 12/10/2009.

¹⁹ Carbonell, J y Tort, A., op cit, págs 49-50.

²⁰ "La finalidad primera de la educación ha de ser proporcionar instrumentos para transformar en diálogo la violencia (incluso la invisible) y comprender que el propio lugar en el mundo no se logra a costa del de los demás". *La destrucción invisible* <http://www.ciudadredonda.org/misionabierta/numeros/2001/0401/pdf/dossier02.pdf> Muñoz-Repiso, Mercedes.

convivencia positiva no resulta nada fácil, porque la escuela no es un ente aislado. No pretendamos exigirle lo que el conjunto de la sociedad no persigue ni anhela, cuando, como dice Agustín García Matilla, "hemos transitado de una sociedad con un sistema educativo a una sociedad educativa (...) donde la escuela ha dejado de ser la institución educativa por excelencia y la educación se realiza transversalmente", a través de las mismas relaciones sociales y de múltiples fuentes informativas, especialmente las tecnológicas en el caso de los más jóvenes²¹. Lo de la tribu que tanto se ha repetido; y en nuestra tribu, los medios de comunicación, por su papel y su influencia, son los actuales hechiceros que, de momento, no han dado con la pócima para tratar la convivencia escolar²². El tratamiento simplista y descontextualizado de las realidades existentes se desliza fácilmente hacia el morbo, el sensacionalismo y el gusto por la excepcionalidad, el alarmismo mediático y el espectáculo²³.

En este sentido, resulta aplicable a la convivencia escolar una de las características de la información educativa en la que suele insistir Carbonell: "de educación todo el mundo opina y entiende". Mientras que el profesorado y los expertos huyen de la superficialidad de los medios, se impone la voz de políticos y *opinadores*, que se nutren de autorreferencias de fácil vuelta al pasado, pero difícil incorporación de innovaciones, especialmente de la pedagogía, mal percibida y denostada por las élites culturales y socio-políticas predominantes en los medios, quienes pueden sentir sincera preocupación por la educación y que sin embargo la analizan desde una simplicidad, cuando no desconocimiento, pasmosa. Si en muy diversos campos "se habla constantemente de la necesidad de 'hacer pedagogía'... en cambio, el papel de la pedagogía en el sistema educativo es visto con una gran desconfianza"²⁴. Así no es extraño que un pedagogo como Miguel Ángel Santos Guerra declare que no le gusta la "cultura de los titulares de prensa" y que "si solamente nos centramos en los conflictos, ni siquiera veremos que algunos son buenos, incluso necesarios"²⁵. Esta visión del conflicto como una oportunidad y un objetivo prioritario del aprendizaje, un aprendizaje de la ciudadanía desde y en los conflictos, sería un buen ejemplo de las muchas ideas y matices que no trascienden al análisis de los medios y que, sin embargo, es de dominio común entre quienes trabajan sobre convivencia escolar²⁶.

Pero volviendo a los responsables de las noticias sobre convivencia/violencia en el contexto escolar, "las diferencias en la consideración del problema aparecen muy marcadas en función de quien las enuncia"²⁷,

²¹ García Matilla, A., *Viejos y nuevos medios para la educación del futuro*, ponencia en el Seminario de la UIMP, Wolters Kluwer, Madrid, 2009. <http://www.ciudadredonda.org/misionabierta/numeros/2001/0401/pdf/dossier02.pdf>

²² La periodista de ABC, Mercedes Asenjo, reconocía en la mesa redonda citada que todavía no se había encontrado la forma más adecuada de tratar las noticias sobre indisciplina y violencia escolar, "que en muchas ocasiones llegan ya mediatisadas por la televisión". Por eso también en este artículo resulta difícil no aludir a la tele. El periodista José Mª Calleja, en unas jornadas sobre periodismo educativo organizadas por CC.OO., también afirmaba que los profesionales de la información todavía no habían sido capaces de interpretar las claves del debate educativo, ni de "descifrar el papel del profesor, de hacer atractivas las noticias en torno a la enseñanza y, en suma, de saber vender la información educativa". *Comunidad Escolar*, nº 835, 2008.

²³ Mª A. Samperio aducía en la citada mesa redonda que, a la lucha por el espacio, hay que sumar la del tratamiento de la noticia, que hasta los titulares se negocian y que a los jefes les interesa más los aspectos morbosos.

²⁴ Carbonell, J y Tort, A., op. cit. pág. 49.

²⁵ Santos Guerra, M.A., en la revista *T.E.* de CC.OO., junio, 2008. En *Escuela*, también del 5 de junio de 2008, él mismo decía: "Algunos ya no sólo tienen la cultura de los titulares, sino que tienen la cultura de lo que otros dicen de los titulares".

²⁶ Las referencias al conflicto como oportunidad positiva serían infinitas. Mencionamos aquí como ejemplo lo recogido por los responsables del *Proyecto Atlántida* en su *Análisis descriptivo sobre Observatorios de Convivencia*, abril, 2007, donde llaman a priorizar la prevención de la violencia distinguiéndola de la prevención del conflicto, pues sin las connotaciones negativas atribuidas en el pasado, conviene considerarlo "como algo positivo que está presente en el contexto escolar y social aunque, eso sí, tendremos que aprender a gestionarlo de forma adecuada para que aporte todos los beneficios de que es capaz".

²⁷ Márquez-Ignacio Jáuregui, María en *La violencia escolar en los textos periodísticos*, 15/09/2006, Boletín de noticias sobre acoso psicológico, http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/article_2411.shtml.

conclusión fundamental que extrae María Márquez al analizar diversos textos periodísticos. Una de las primeras cuestiones que aborda este estudio es intentar precisar la terminología: ¿a qué se refieren las noticias al hablar de "violencia escolar"? , algo muy necesario cuando los titulares confunden las partes con un todo que abarca realidades complejas y diferentes. No podemos detenernos en ello, pero centrándonos sólo en la parte negativa de la convivencia, disruptión, acoso y agresiones físicas -y habría más formas de violencia implícita- representan comportamientos distintos que la prensa suele englobar en el mismo saco. Por eso el informe de Márquez, atento más bien al *bullying*, es víctima también de la misma confusión. Consta "el desequilibrio en cuanto a la representación de las partes implicadas". Revalida así la idea de Jaume Carbonell sobre las voces dominantes y las silenciadas en los medios, en especial la ausencia del alumnado, que apenas aparece como *enunciador* cuando está en el centro del debate. La autora destaca precisamente que los escolares sean los que mencionan el diálogo y reclamen más educación en valores y respeto (en dos noticias de febrero de 2005 de *El País* y *Diario de Sevilla*). Pero como apuntábamos ya, la conclusión que más subraya es que la violencia escolar suscita planteamientos contradictorios. Desde la negación o atenuación del conflicto en el discurso de los políticos, al más reivindicativo del profesorado, que también es más elaborado; igual que el discurso de los especialistas, caracterizado a su vez por su compromiso y búsqueda de la movilización y transformación social. Desde el título se intuye que su perspectiva no va a ser la del conflicto como oportunidad ni la de la convivencia en positivo y, efectivamente, el fondo del artículo respira y refleja cómo la prensa estaba planteando la cuestión a principios de 2005, de hecho concluye con una comparación de diversos titulares y subtítulos acerca de la muerte de Jokin. Pero, aunque el trabajo no tenga fines estadísticos y las noticias seleccionadas y sus curiosos análisis semánticos y retóricos -bajo métodos de la lingüística moderna-, sean expresivos del ver la botella medio vacía, sus comentarios corroboran por confirmación, contraste u omisión varias de las ideas que aquí exponemos, como el que los titulares suelen dar una visión sinóptica e interpretativa que la autora achaca sólo a la exigencia de condensación, aunque ya sabemos que puede haber más razones.

Para un análisis más estadístico y representativo de la visión de la prensa sobre la convivencia escolar tenemos el estudio realizado dentro de la serie Informes del CNICE sobre la violencia escolar a través de los diarios on-line en 2003. Por su rigor y fundamentos podría convertirse en un punto de partida y comparación para cualquier investigación de fechas posteriores. Es imposible resumir aquí todas sus conclusiones, pero sí diremos que este trabajo constataba que la imagen de la violencia en la escuela se construía mayoritariamente con el impacto del acontecimiento noticioso, las noticias de casos para entenderlos; mientras que los análisis o valoraciones más detenidas (editoriales, artículos de opinión, entrevistas, reportajes) mantenían una presencia secundaria. También la prensa situaba preferentemente la violencia en los centros públicos y entre los alumnos de ESO, más en la calle que en las aulas y con prevalencia de los varones. El tratamiento informativo era truculento y morboso para los casos aparecidos en las noticias y políticamente correcto en artículos, reportajes y entrevistas. La evaluación del fenómeno por parte de la prensa se valoraba como escasa²⁸. Finalmente presentaba las soluciones alternativas a la violencia escolar tal y como las recogían los diarios on-line.

²⁸ "En el discurso que la prensa dedica a la educación, la referencia a la violencia en las aulas es muy reducida. Dentro de la agenda temática de la prensa referida a la educación, la violencia en las aulas no merece un lugar destacado: su presencia no supera el 0.32% en el conjunto de los discursos periodísticos que tratan de la educación". Galtán Moya, J.A., Piñuel Raigada, J.L. Y García, F. *La violencia en la Escuela a través de la prensa on-line de los periódicos de referencia en España* (2003), CNICE, SERIE INFORMES nº 5, Ministerio de Educación y Ciencia. Estudiaron los diarios ABC, *El País*, *El Mundo* y *La Razón* de ámbito nacional, y *El Correo*, *La Voz de Galicia* y *la Vanguardia* de ámbito regional.

Para finalizar, apuntamos propuestas de mejora en el tratamiento de la convivencia escolar por parte de la prensa, teniendo en cuenta algunas de las conclusiones del Seminario de Santander del año pasado. Un primer objetivo por conseguir sería incrementar la presencia en los medios de profesionales de la educación y de representantes de la comunidad educativa que plantearan estrategias de comunicación adecuadas y atractivas, basadas en discursos claros y capaces de contrarrestar las visiones pesimistas o conservadoras predominantes. Para esta actuación de "contrapoder", resulta necesario abrir, al mismo tiempo, espacios de diálogo y encuentro con los medios, vencer reticencias y establecer una relación más fluida y cómplice con ellos, única forma de que los mensajes y las realidades positivas de los centros educativos, que son muchas, alcancen la resonancia que merecen. De paso, tal vez consiguiéramos que, al menos la prensa, presentara una imagen menos deformada del sistema educativo, "haciendo más hincapié en lo sustancial y menos en lo espectacular", en palabras de la Consejera de Educación de Cantabria. En este mismo sentido habría que intentar atraer a los medios a los foros pertinentes para obtener su compromiso respecto a esta visión más constructiva de la educación y la convivencia. Eso atañe a las administraciones educativas, y ya se ha hecho en diversas Comunidades desde los Observatorios de Convivencia u otras instancias, con la firma de acuerdos, la elaboración de protocolos de tratamiento de la información y otras acciones²⁹. Un observatorio sistemático y analítico de la educación en los medios, incluyendo todos los actuales canales tecnológicos, constituiría un instrumento altamente recomendable, pues podría colaborar con éstos en la especialización de los periodistas, en la mejor contextualización, transmisión y comprensión de la información educativa, y en vigilar e impulsar valores e iniciativas que mejoraran tanto la calidad y la inclusión escolar, como la conciencia y cohesión social.

En convivencia en concreto hay muchas posibilidades de que los intercambios entre profesionales, comunidad educativa y medios surtan efectos informativos: en la descripción y situación de la casuística: con tacto, con más matices y en su ámbito explicativo, alejándose de extrapolaciones alarmistas y contribuyendo críticamente a consolidar en las familias y en toda la ciudadanía sentimientos de responsabilidad colectiva; distinguiendo las formas de violencia y deteniéndose en las relaciones entre éstas y otros fenómenos vinculados, como el absentismo, el abandono escolar o la violencia de género. Pero, sobre todo, favorecerían que se prestara una atención destacada a las acciones positivas en convivencia, a las múltiples actuaciones que principalmente, pero no sólo, profesorado y alumnado de colegios e institutos vienen desarrollando en torno a la educación emocional, la formación de ayudantes y mediadores, los cambios en la organización interna, la creación de climas de convivencia en la escuela... En suma, todo un conjunto de buenas prácticas cuyo conocimiento, junto a otras muchísimas actividades presentes en el discurrir habitual de los centros, queda sistemáticamente relegado de los medios. Sería un buen modo para romper muros, conectar y crear verdaderas comunidades de aprendizaje, e incidir de manera directa y significativa en su entorno y en toda la opinión pública.

²⁹ Rosa Eva Díaz Tezanos, la Consejera de Cantabria, aludía en el cierre del Seminario a la comisión de trabajo del Observatorio Regional de Convivencia encargada de realizar un exhaustivo seguimiento del tratamiento que los medios dan a la realidad educativa de la región, estableciendo protocolos de actuación tanto para los centros como para los medios. Alguna Comunidad ha firmado acuerdos que implican a toda la sociedad en compromisos por mejorar la educación y su representación en los medios. Como ejemplo, sólo de la firma del acuerdo en Castilla-La Mancha conservamos 10 referencias periodísticas, 8 de prensa regional y 2 de diarios de tirada nacional, *ABC* y *El País*, y si le sumamos noticias de sus antecedentes y de su posterior aplicación, contamos varias decenas. Por cierto, el propio presidente José M. Barreda hizo autocritica de los políticos al decir que "pueden maleducar cuando dan espectáculos poco edificantes en el parlamento", *El Digital Castilla La Mancha*, 31/08/06.

4. RETOS DE LA CONVIVENCIA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN A LA FOSILIZACIÓN O A LA TRANSFORMACIÓN

En su libro *Educar en positivo para un mundo en cambio*, en el capítulo tercero “*Creer en el futuro: educar en positivo*”, Mercedes Muñoz-Repiso nos propone no dejarse influir por la corriente derrotista actual y ser capaces de seguir ilusionándose por la tarea de educar. Educar desde el amor y la confianza, para ayudar al alumnado a encontrar el sentido.

Aunque muchos han sido los retos superados en el desarrollo de la convivencia a nivel conceptual, de estrategias de implementación, organizativos y de sensibilidad sobre el hecho, quedan muchos horizontes para experimentar. En el último año, cuando la convivencia está ya en las mesas de los despachos de la Inspección en los planes anuales, en los programas que se han consolidado en los centros escolares, cada vez se habla menos sobre esta misma y en algunos casos se ha llegado a pensar que es un tema resuelto.

Elaborar un plan de convivencia con la participación de toda la comunidad educativa es solo el primer paso para iniciar un camino largo que nos lleve a una convivencia positiva, no sólo en la escuela sino en todos los contextos de la comunidad educativa. Cada curso escolar, como una parte importante de la Programación General Anual, el Plan de Convivencia planteará las acciones para mejorarla y será evaluado en la Memoria Anual, en un proceso de mejora continua e inacabada.

El clima de centro no es predictor del clima en las aulas. Sin embargo, el clima de aula es predictor de un buen clima de centro. A pesar que un centro tenga un buen clima de centro, hay que llegar a producir buenos climas de aula, que es la unidad de análisis de la convivencia. Esto supone un buen tratamiento de la diversidad, unos procesos de instrucción inclusivos y oportunidades de éxito y progreso para todo el alumnado. También exige de unos ambientes ordenados donde la disruptión no impida el aprendizaje. Aquí todavía hay grandes lagunas de conocimiento y de cambio metodológico para el profesorado.

La convivencia ha de vincularse con el bienestar general del centro y por ende, con la mejora de los procesos de instrucción y de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas cooperativas que son representativas de un modelo positivo de enseñanza y de convivencia todavía no ha calado en los procedimientos del profesorado de España. El aprendizaje a través de procesos de ayuda de unos con otros, aprendizaje dialógico, las tutorías entre alumnado, el trabajo en grupo, etc., que todas las investigaciones manifiestan que promueve el éxito de todos los alumnos y produce mejores relaciones interpersonales no es la norma en los procedimientos de aula.

La democratización de la escuela es una consecuencia directa de un buen tratamiento de la convivencia. No se puede pensar en una convivencia positiva sin la participación e implicación de la comunidad, esto acarrea mayor espacio para el diálogo y por lo tanto formatos de discusión donde se puedan tratar los conflictos. La convivencia no supone un hacer como si hicieras pero no hagas, se trata de verdaderamente abrir un concepto de responsabilidad compartida, que supone confianza en el otro y espacio para el otro. Queda mucho camino para recorrer hasta que podamos hablar de centros realmente democráticos.

La institucionalización de ciertas medidas, por ejemplo: aulas de convivencia, comités diversos, equipos de mediación, decoración del centro, talleres variados, proyectos específicos pueden y están llegando a la rutinización, se hacen año tras año sin un cambio y con una sensación de obligatoriedad. Esto los acaba convirtiendo en fósiles de esas primeras voluntades que las impulsaron. La convivencia es un proceso en

cambio que exigirá replanteamientos según surjan nuevas necesidades y no debe caer en una mera repetición de formatos caducos.

La convivencia debería mantener ese espíritu de búsqueda y mejora que lo impulsaron, con una firme creencia en que el futuro está en el presente que se cree y por ello, un mundo mejor hay que crearlo aquí y ahora.

En definitiva, practicar una convivencia positiva en la escuela es poner los cimientos para una sociedad más justa, solidaria, humana y humanizante, algo que Mercedes nos contagió con su libro "Educar en positivo para un mundo en cambio".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, N. y Avilés, J.M. (en prensa). Análisis del bullying a través de la adaptación de un cuento infantil tradicional. Propuestas de trabajo en el aula. *Amazônica - Revista de educação, psicopedagogia e psicología escolar*.
- Alzate Saenz de Heredia, R. (2000). *Resolución de conflicto I y II*. Bilbao: El Mensajero.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- Arora, C.M.J. y Thompson, D.A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and child psychology*, 4, (3)(4), 110-120.
- Avilés, J.M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J.M. (2002). La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J.M. (2003). Bullying. *Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J.M. (2006a). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. (2005). *Intervenir contra el bullying en la Comunidad Educativa*. www.concejoeducativo.org (8 diciembre 2005).
- Avilés. J. M. Y Elices, J. A., 2007. *Insebull, instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- AAVV. Investigaciones convivencia País Vasco. www.isei-ivei.net
- Bergsgaard, M. (1997). Gender issues in the implementation and evaluation of a violence-prevention curriculum. *Canadian Journal of Education*, 22, 33-45.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades, etapas primaria y secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.

- Boqué, M.C. (2005). *Tiempo de mediación. Plan andaluz de educación para la cultura de paz y la no violencia. Materiales de apoyo 4. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*. Barcelona: CEAC-Planeta.
- Boqué, M.C.; Corominas, Y.; Escoll, M. Y Espert, M. (2005). *Hagamos las paces. Mediación 3-6. Propuesta de gestión constructiva, cooperativa, creativa y crítica de los conflictos*. Barcelona: CEAC-Planeta.
- Bozzone, M. A. (1994). Spend less time referring and more time teaching. *Instructor*, 104, 88-93.
- Bush, R.A.B. Y Folger, J.P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica.
- Carbonell, J. L. (Coord.) (1997). *Convivir es vivir*. Madrid: Defensor del Menor.
- Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (Cords) (1999). *Convivir es vivir. Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. Madrid: MECD.
- Casamayor; g. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Graó
- Cerezo, F (1994). El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarragonensis*. Vol XIV(2), 131-145.
- Close, C. L. y Lechman, K. (1997). Fostering youth leadership: students train students and adults in conflict resolution. *Theory into Practice*, 36, 11-17.
- Cohen, J.; Compton, R. Y Diekmann, C. (2000). Conflict resolution education and social emotional learning programs: a critical comparison of school-based efforts. *The Fourth R*, 90, 1-6, 20.
- Convivir Es Vivir (1997). *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.
- Convivir Es Vivir (1999). *Materiales de Apoyo al Programa*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.
- Defensor Del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor del Pueblo. (<http://www.defensordelpueblo.es>)
- Díaz Aguado, M.J. (1999). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales.
- Fernández y Quevedo (1987). Si me pegan qué hago, si te pegan dímelo. Suplemento de Educación. *El País*, 3/NOV/1987.
- Fernández y Quevedo (1990). Miedo a ir al cole. Suplemento de Educación. *El País*, 13/NOV/1990.
- Fernández y Quevedo (1991). Como te chives, ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193. Junio. 1991.
- Fernández, I. (Coord.) (2002). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.

- Generalitat De Catalunya, Departaments d'Educació i d'Interior. (2007). Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006. Dirección: Javier Elzo. Recuperado el 15.10.09 en: http://www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/informe_ECESC_2005-2006_cat.pdf
- Gentry, D.B., y Benenson, W.A. (1998). School to home transfer of conflict management skills among school-age children. *Families in Society, 74*(2), 67-73.
- Greene, M.B. (1998). Youth violence in the city: The role of educational interventions. *Health Education and Behavior, 25*, 175-193.
- Harris, I.M. (1999). A summer institute on nonviolence. A L. R. Forcey I I. M. Harris (EDS.). *Peacebuilding for adolescents. Strategies for educators and community leaders* (pp. 309-329). New York: Peter Lang.
- Hartman, D.M. y Chesley, G. (1997). When problems arise at school: how schools and parents can work together. *NASSP Bulletin, 81*(591), 81-84.
- Hessler, R.M.; Hollis, S. y Crowe, C. (1998). Peer Mediation: A qualitative study of youthful frames of power and influence. *Mediation Quarterly, 15*(3), 187-198.
- Hill, M.S. (1996). Making students part of the safe schools solution. *NASSP Bulletin, 80*(579), 24-30.
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: students experiences and suggestions. *Professional School Counseling, 3*(1), 13-20.
- Jares, X (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 15*, 53-73.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. Vigo: Xerais.
- Johnson, D. W. et al. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *Journal of Social Psychology, 137*, 11-21.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). Los alumnos como pacificadores: cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. En A F. Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 95-121). Buenos Aires: Paidós.
- Jones, T. (1998). Comprehensive Peer Mediation Evaluation Project. *The fourth R, 82*, 6-10.
- Jones, T. Y Kmitta, D. (2000). Report from the USDE/CREnet CRE Research and Evaluation Symposium. *The Fourth R, 91*(1), 3-6.
- Jones, T.S. y Bodtker, A.M. (1999). Conflict education in a special needs population. *Mediation Quarterly, 17*(2), 109-124.
- Kmitta, D. (1999). Pasado y futuro de la evaluación de los programas de resolución de conflictos escolares. En F. Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 275-300). Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). (2006). BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Long, J.J. et al. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a 'successful' peer mediation program. *Mediation Quarterly, 15*(4), 289-302.

- MEC (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Avance de resultados.* Dirección: M^a J. Díaz Aguado. Recuperado el 09.09.09 en: <http://www.xtec.cat/lic/convivencia/projecte.html#>
- Moraes, M.C. (2006). El paradigma educatiu emergent: Algunes implicacions em l'epistemologia i en la didáctica del segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogía*, 4,13-42
- Morin, E. (2007). *Vers l'abîme?* Paris: PPU.
- Morin, E.; Roger Ciurana, E. y Motta, R.D. (2002). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- O'donnell, H.C. (1999). From the eyes of students: An in-depth study of a fourth grade peer mediation class. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (2A), 0341.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado el 22.10.09 en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php?URL_ID=9628&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ortega, R (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo educarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla-antiviolencia, *Revista de Educación*, 313, pp. 7-28. Madrid, MECD.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Sarrado, J. J.; Riera, J. Y Boqué, M.C. (2000). Vers el sentit pedagògic de la mediació. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 6, 90-108.
- Serrano, S. (2000). *Comprendre la comunicació. El llibre del sexe, la poesia i l'empresa*. Barcelona: Proa.
- Smith, M. (1993). Some school-based violence prevention strategies. *NASSP Bulletin*, 77(557), 70-75.
- Smith, M. (1995). Mediation for children, youth, and families: A service continuum. *Mediation Quarterly*, 12 (3), 277-283.
- Smith, M. (1996). Strategies to reduce School Violence: The New Mexico Center for Dispute Resolution. En A. M. Hoffman (ed.), *Schools, violence and society* (pp. 256). Westport, CT: Praeger.
- Thompson, S.M. (1996). Peer mediation: a peaceful solution. *School Counselor*, 44, 151-154.
- Torrego *et al.* (2000). *Mediación en conflictos en instituciones educativas*. Narcea. Madrid.
- Torrego, J.C. (2001,b). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, pp. 20-28.
- Torrego, J.C. (Coor) (2006). *Modelo integrado de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Torrego, J.C., Funes, S. y Moreno, J. (2001). *La mediación de conflictos en centros educativos*. Madrid: UNED, vídeo y guía didáctica.

- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea: Madrid.
- Torrego, J.C., y Funes, S., (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 40-43.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva. Delegación de Educación y Cultura.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descléé de Brower..
- Uranga, M. (2000). *Al andar se hace el camino*. Organización y Gestión Educativa
- Uruñuela, P.M. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual*. En http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/Pedro_ponencia_200603.pdf
- Van Slyck, M. y Stern, M. (1999). A developmental approach to the use of conflict resolution interventions with adolescents". En L. R. Forcey y I. M. Harris (eds.), *Peacebuilding for adolescents. Strategies for educators and community leaders* (177-194). New York: Peter Lang.
- Webster, D.W. (1993). The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents. *Health Affairs*, 12, 126-141.
- Zaitegi, N. (2003). *Mapa de la educación para la convivencia y la paz en Euskadi*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco Vitoria-Gasteiz.
- Zaitegi, N. (2006). Educar para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz
- Zaitegi, N. (2008) Guía para la creación del observatorio de convivencia y la elaboración del plan de convivencia anual. Servicio de publicaciones del gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz
<http://www2.elkarrekin.org/elk/elkarbizitzagida/>
- Zhang Q. (1994). An intervention model of constructive conflict resolution and cooperative learning. *Journal of Social Issues*, 50, 99-116.

LEGISLACIÓN SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

1. OBSERVATORIOS Y FOROS POR ORDEN CRONOLÓGICO DE CREACIÓN

| COMUNIDAD | OBSERVATORIO | BOLETÍN |
|---|--|---|
| COMUNIDAD VALENCIANA | Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar. Tiene dos decretos de modificación: el 166/2005, de 11 de noviembre de 2.005 y el 2/2008, de 11 de enero de 2.008. | - dogv 27/10/2004 - dogv 15/11/2005 - dogv 15/01/2008 |
| ASTURIAS | Decreto 10/2006, de 24 de enero, de creación del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia dependiente del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia, dentro de la Consejería de Vivienda y Bienestar Social. También por Resolución de 22 de junio de 2009, de la misma Consejería, se ha creado el Foro Municipal por los derechos de la infancia. Tienen relación, pero no son específicos de convivencia escolar. | - bopa 07/02/2006 - bopa 13/07/2009 |
| CASTILLA Y LEÓN | Decreto 8/2006, de 16 de febrero, de creación del Observatorio para la Convivencia Escolar. | - bocyl 22/02/2006 |
| CANTABRIA | Decreto 101/2006, de 13 de octubre, de creación del Observatorio para la Convivencia Escolar. Tiene una leve corrección de error. | - boc 23/10/2006 - boc 27/10/2006 |
| MURCIA | Orden de 19 de octubre de 2006, de creación del observatorio para la Convivencia Escolar. Decreto nº 276/2007, de 3 de agosto, que regula el Observatorio para la Convivencia Escolar. | - borm 02/11/2006 - borm 13/08/2007 |
| ANDALUCÍA | Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia. En el Título VI se crea y regula el Observatorio. | - boja 02/02/2007 |
| EXTREMADURA | Decreto 28/2007, de 20 de febrero, de creación del Observatorio para la Convivencia Escolar. | - doe 27/02/2007 |
| ESTADO | Real Decreto 275/2007 , de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. | - boe 15/03/2007 |
| GALICIA | Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia. | - dog 08/05/2007 |
| CASTILLA-LA MANCHA | Decreto 3/08, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar. El Observatorio se crea y regula en el Título IV. | - docm 11/01/2008 |
| ISLAS BALEARES | Decreto 10/2008, de 25 de enero, por el cual se crea el Instituto para la convivencia y el éxito escolar. Sustituye al Observatorio anterior creado en mayo de 2005 que tuvo su desarrollo a través de diversos decretos y resoluciones ya derogados. | - boib 31/01/2008 |
| PAÍS VASCO | Decreto 85/2009, de 21 de abril por el que se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar. | - bopv 13/05/2009 |
| <i>No tienen Observatorio establecido por normativa: ARAGÓN, CANARIAS, CATALUÑA, MADRID, NAVARRA y LA RIOJA, aunque en Madrid se creó un Foro por la convivencia en el seno del Consejo Escolar en abril de 2.006 y en Canarias hubo un acuerdo entre la Delegación del Gobierno y la Consejería de Educación para crear una Comisión de Convivencia/Seguridad en el entorno de centros en diciembre de 2.005. Ambas iniciativas fueron valoradas por los autores del Proyecto Atlántida en su análisis sobre observatorios que se extendía a los existentes hasta abril de 2.007. En las otras Comunidades hay distintas unidades o servicios que se encargan del tema de convivencia escolar.</i> | | |

2. NORMATIVA EN RELACIÓN CON DERECHOS Y DEBERES POR CC.AA.

- **ANDALUCÍA:** el Decreto 85/1999, de 6 de abril, que regulaba los derechos y deberes del alumnado (BOJA 24-04-99) fue derogado por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, que adopta medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 02-02-07), excepto los arts. 1, 2 y 3 y el Cap.II, que se modifican conforme al Decreto de 2007.
- **ASTURIAS:** tras salir a información pública el proyecto de Decreto (BOPA 19-03-07), se publicó el Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia de los centros sostenidos con fondos públicos (BOPA 22-10-07).
- **CANARIAS:** el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, que regulaba los derechos y deberes del alumnado (BOC 01-11-95) fue modificado por el Decreto 81/2001, de 19 de marzo (BOC 09-04-01). Hay también una Orden de 11 de junio de 2001, que regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/1995 (BOC 25-06-01).
- **CANTABRIA:** el Decreto 53/2009, de 25 de junio, regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa (BOC 03-07-09).
- **CASTILLA Y LEÓN:** el Decreto 51/2007, de 17 de mayo, regula los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y establece las normas de convivencia y disciplina (BOCyL 23-05-07). Tiene una pequeña corrección de errores (BOCyL 21-09-07).
- **CASTILLA-LA MANCHA:** tras publicar uno de los primeros protocolos de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales (Resolución de 20-01-06, DOCM del 31-01), apareció el Decreto 3/08, de 08-01-08, de la Convivencia Escolar que la regula en todos los aspectos (DOCM de 11 de enero de 2.008).
- **CATALUÑA:** Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios (DOGC 06-07-06).
- **COMUNIDAD VALENCIANA:** Decreto 39/2008, de 4 de abril, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios (DOCV 09-04-08).
- **EXTREMADURA:** Decreto 50/2007, de 20 de marzo, que establece los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (DOE 27-03-07).
- **LA RIOJA:** Decreto 4/2009, de 23 de enero, que regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros (BOR 28-01-09).
- **MADRID:** el Decreto 136/2002, de 25 de julio (BOCM 08-08-02) fue derogado por el Decreto 15/2007, de 19 de abril, que establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes (BOCM 25-04-07).

- **MURCIA:** publicó el Decreto número 115/2005, de 21 de octubre, que establece las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BORM 02-11-05) y, además, la Resolución de 4 de abril de 2006, que dicta instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar (BORM 22-04-06).
- **PAÍS VASCO:** Decreto 201/2008 de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios (BOPV 16-12-08).

3. ORDENACIÓN Y ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA. PLANES DE CONVIVENCIA.

Muchas de las instrucciones de principio de curso de los distintos niveles contienen indicaciones de planificación, organización y funcionamiento relativas a la convivencia escolar, pero al no estar publicadas, no figuran en esta relación. También los distintos planes anuales de actuación de la Inspección pueden atender de forma diversa la convivencia escolar, pero sólo recogemos por su mayor incidencia uno de Aragón.

- **ESTADO:** incluimos cuatro leyes, aunque sea la LOE la fundamental para las instituciones escolares:
 1. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29-12-04), en la que todo el capítulo I se refiere al ámbito educativo y en otros apartados de la Ley se menciona la formación preventiva en convivencia e igualdad.
 2. La Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (BOE 01-12-05).
 3. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-06), que asume el contenido de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y propone entre sus fines -el c)- la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Instituye el plan de convivencia como parte del proyecto educativo de los centros (art. 121.2) y que su cumplimiento lo han de garantizar las normas de organización y funcionamiento de los centros (art. 124), atribuyendo competencias sobre la convivencia al Consejo Escolar, al Claustro y a la Dirección.
 4. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE 23-03-07), en la que los artículos. 23 y 24 tratan sobre la educación para la igualdad y la igualdad en la educación básica y obligatoria.
- **ANDALUCÍA:** encontramos: la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; la Orden de 25 de julio de 2002, que da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y NoViolencia (BOJA 05-10-02); la Resolución de 5 de mayo de 2006 (BOJA 17-05-06) que da trámite de audiencia pública en la elaboración del proyecto de Decreto fundamental para la convivencia: el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 02-02-07), ya mencionado en el apartado anterior de derechos y deberes, y que tiene una Corrección de errores en el BOJA 16-03-07. También cuenta con la Orden de 18 de julio de 2007, que regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 08-08-07).

- **ARAGÓN:** recogemos la Ley 12/2001, de 2 de julio, de la infancia y la adolescencia en Aragón (BOA 20-07-01); la Resolución de 26 de octubre de 2005 que aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el curso 2005/06 (BOA 09-11-05) que, como hemos dicho, no es el único Plan de Inspección que alude a la convivencia, pero éste la destaca como actuación prioritaria internivelar para los cursos 05-06 y 06-07 con un seguimiento muestral de todas las facetas de la convivencia escolar. Finalmente, la Orden de 11 de noviembre de 2008 regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados (BOA 10-12-08).
- **ASTURIAS:** incluimos el Decreto 76/2007, de 20 de junio, que regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario (BOPA 16-07-07), en el que la Convivencia escolar sólo se menciona.
- **CASTILLA Y LEÓN:** es probablemente la Comunidad que ha efectuado un mayor desarrollo legislativo desde la Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes (BOCyL 31-01-05), desarrollada en determinados aspectos por la Resolución de 31 de enero de 2005, (BOCyL 01-02-05) y por otras dos resoluciones de la misma fecha y publicadas en el mismo boletín de 1 de febrero de 2005: una relativa a la planificación de las acciones formativas que contribuyan al fomento y mejora de la convivencia y a la prevención y resolución de conflictos en los centros docentes, y otra que completa medidas formativas y establece actuaciones para la inspección educativa dirigidas al fomento de la convivencia escolar. La Orden 52/2005 fue modificada por la Orden EDU/1106/2006, de 3 de julio (BOCyL 07-07-06), y ya en 2007 se implantó la figura del coordinador de convivencia en centros docentes por la Resolución de 7 de mayo (BOCyL 15-05-07) y se publicó otra Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, que establecía medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos (BOCyL 03-12-07). En 2009 encontramos finalmente tres resoluciones: una de 15 de junio de 2.009 que dispone la publicación de la Instrucción de 11 de junio que establece los indicadores para la elaboración de los informes de seguimiento y evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos así como el modelo de informe de los mismos (BOCyL 26-06-09); otra de 15 de julio, por la que se aprueba la dedicación horaria lectiva semanal de los coordinadores de convivencia en los centros públicos que imparten educación secundaria y formación profesional para el curso 2009-10 (BOCyL 28-07-09); y una tercera de 25 de agosto, por la que se dispone la publicación de la Instrucción del día anterior relativa a la "Acogida del alumnado que se incorpora a 1º de ESO" en el curso escolar 2.009-2.010 (BOCyL 14-09-09).
- **COMUNIDAD VALENCIANA:** por la Orden de 4 de octubre de 2005 se creó el archivo de registros sobre convivencia escolar (DOCV 11-11-05) y la Orden de 25 de noviembre de 2005 reguló la notificación de las incidencias sobre la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan PREVI (DOGV 09-12-05), que explicaba el procedimiento de inserción de incidencias en el registro central e incluía como anexo el modelo de recogida de datos. Esta Orden se cambió por otra con la misma denominación del 12 de septiembre de 2007 (DOGV 28-09-07). Previamente se había publicado la Orden de 31 de marzo de 2006 que regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOGV 10-05-06). La resolución más reciente, aunque no estrictamente centrada sobre convivencia, es la de 1 de septiembre de 2009, que convoca y regula el funcionamiento de un programa experimental para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos permanentes o temporales de la personalidad o de la conducta (DOCV 10-09-09).

- **EXTREMADURA:** tiene varias disposiciones relativas a la prevención, control y seguimiento del absentismo, tema tangencial a la convivencia: el Decreto 142/2005, de 7 de junio (DOE 14-0605), la Orden de 19 de diciembre de 2005 (DOE 05-01-06) y la Orden de 15 de junio de 2007 que aprueba el Plan Regional (DOE 10-07-07). Pero la Orden más significativa para convivencia es la de 29 de marzo de 2007 que crea la Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y Noviolencia y regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos (DOE 19-04-07), por lo que también podríamos encuadrarla en el apartado final de convocatorias. Guarda cierta conexión con nuestro tema la Orden de 22 de junio de 2009, que ha creado los equipos de orientación educativa y psicopedagógica específicos de atención al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo (DOE 01-07-09).
- **ISLAS BALEARES:** encontramos la Ley 17/2006, de 13 de noviembre, integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia (BOIB 18-11-06), que menciona el fomento de la convivencia en la escolaridad obligatoria y el respeto por las normas dentro de los deberes, y que tiene una corrección de errores publicada el 13/02/2006. Del mismo año es el Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de calidad de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOIB 30-12-06).
- **LA RIOJA:** hay dos resoluciones para el desarrollo del programa de adaptación curricular en grupo para los alumnos de educación secundaria obligatoria que presentan dificultades graves de aprendizaje y convivencia, una de 27 de junio de 2005 (BOR 07-07-05) y otra de 15 de mayo de 2008 (BOR 31-05-05). Tiene mayor relevancia la reciente Orden 26/2009, de 8 de septiembre, que regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros docentes (BOR 22-09-09).
- **MURCIA:** destaca la Orden de 20 de febrero de 2006 que establece medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BORM 02-03-06). Otras dos órdenes sólo se refieren a la adscripción del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar que existe en esta Comunidad: la de 25 de julio de 2006 (BORM 10-08-06) y la de 13 de octubre de 2007 (BORM 05-11-07).
- **NAVARRA:** la Resolución 632/2005, de 5 de julio, establece el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos (BON 31-08-05) e incluye como Anexos una *Guía de actuación ante una solicitud de intervención en casos de acoso e intimidación entre compañeros/as*, que recoge un modelo de informe para casos de bullying, y unas *Orientaciones para elaborar el Plan de Convivencia en el Centro*

4. CONVOCATORIAS.

4.1. PREMIOS.

- **ESTADO:** cabría subrayar los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, creados por la Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, que estableció las bases reguladoras específicas y convocó el primer concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006 (BOE 14-06-06). Se han convocado hasta ahora otros dos Concursos Nacionales de Buenas Prácticas de Convivencia: el del año 2007 (Orden ECI/1726/2007, de 31 de mayo, BOE 14-06-07) y el del 2008 (Orden ECI/1132/2008, de 9 de abril, BOE 24-04-08). Y aunque no específicos de convivencia escolar,

pero sí relacionados, ha habido dos convocatorias de los Premios IRENE: la paz empieza en casa: en 2007 y 2008 respectivamente por Resolución de 6 de junio de 2007 (BOE 15-06-07) y por Orden ECI/1178/2008, de 8 de abril (BOE 28-04-08).

- **COMUNIDAD VALENCIANA:** ha convocado hasta ahora los años 2006, 2007 y 2008 los Premios a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia para el desarrollo o mejora de la convivencia y la prevención de la violencia escolar: Orden de 14 de febrero de 2006 (DOGV 16-03-06), Orden de 19 de enero de 2007 (DOGV 23-02-07) y Orden de 4 de abril de 2008 (DOGV 29-04-08).
- **EXTREMADURA:** encontramos dos convocatorias de premios por la realización de actividades relativas a la educación en valores, no exclusivos de convivencia escolar, pero sí con una gran vinculación, una para el curso 2004/05 (Orden de 24 de agosto de 2005, DOE 01-09-05) y otra para este último curso 2008/09 (Orden de 26 de agosto de 2009, DOE 11-09-09). Y este mismo año se ha publicado la Orden de 31 de agosto de 2009 que ha establecido los premios "Tomás García Verdejo" a las buenas prácticas educativas (DOE 18-09-09), que aunque no sean exclusivos de convivencia escolar, ésta sí entra en uno de los ejes prioritarios.
- **GALICIA:** convocó por Orden de 18 de junio de 2004 los premios a la innovación educativa y a experiencias de promoción de conductas tolerantes y de mejora de la convivencia realizados por el profesorado de centros públicos (DOG 19-07-04).
- **LA RIOJA:** ha convocado Premios por la realización de experiencias en materia de atención a la diversidad y convivencia escolar los años 2008 y 2009, con disposiciones específicas para centros concertados y públicos. Para los primeros las bases reguladoras están en la Orden 19/2008, de 20 de agosto (BOR 01-09-08) y las convocatorias en la Resolución número 3391, de 5 de septiembre de 2008 (BOR 15-09-08) y en la número 2344, de 25 de mayo de 2009 (BOR 19-06-08) respectivamente. Y para los públicos, las resoluciones son la número 3352, de 2 de septiembre de 2008 (BOR 15-09-08) y la número 2346, de 25 de mayo de 2009 (BOR 19-06-09).
- **NAVARRA:** encontramos de momento la Resolución 171/2009, de 27 de abril, que aprueba las normas que van a regular las convocatorias de premios a experiencias de innovación en los ámbitos de promoción de la salud, convivencia y fomento de la lectura (BON 05-06-09).

4.2. PROGRAMAS, AYUDAS Y SUBVENCIONES A PROYECTOS.

- **ESTADO:** ha convocado la concesión de subvenciones para la realización de proyectos o actividades de fomento de la educación y la cultura de paz para asociaciones, no para centros escolares, los años 2.006 (Orden ECI/3516/2006, de 14 de noviembre, que establecía las bases reguladoras y convocabía, BOE 16-11-06); 2007 (Orden ECI/638/2007, de 13 de marzo, BOE 17-03-07); y 2008 (Orden ECI/807/2008, de 14 de marzo, BOE 26-03-08).
- **ANDALUCÍA:** en 2004 convocó ayudas y el reconocimiento de Proyectos Escuela: Espacio de Paz por órdenes distintas, una para centros públicos (Orden de 9 de febrero de 2004, BOJA 27-02-04) y otra para concertados (Orden de 10 de febrero de 2004, BOJA 09-03-04). También del mismo año es la Orden de 8 de marzo de 2004 que establecía las normas reguladoras y convocabía la concesión de ayudas económicas a las Organizaciones Estudiantiles, para actividades a realizar durante el curso

2004/05 (BOJA 25-03-04), una de cuyas finalidades era favorecer un buen clima de convivencia en los centros. Y cabría mencionar aquí las resoluciones de 2007 y 2008 que aprueban los Proyectos "Escuela: Espacio de Paz" de los centros junto a los de Compensación y Deporte en la Escuela: Resolución de 28 de marzo de 2007 (BOJA 09-05-07) y la de 7 de marzo de 2008 (BOJA 09-04-08).

- **ARAGÓN:** ha convocado ayudas para centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos para desarrollar proyectos de convivencia durante los cursos 2.005/06 (Orden de 23 de diciembre de 2005, BOA 20-01-06, resuelta en BOA 24-05-06); 2006/07 (Orden de 29 de agosto de 2006, BOA 08-09-06, resuelta en BOA 15-01-07); 2007/08 (Orden de 27 de abril de 2007, BOA 08-06-07, resuelta en BOA 16-11-07) y 2008/09 (Orden de 6 de junio de 2008, BOA 05-07-08, resuelta en BOA 17-12-08). Y al mismo tiempo ha convocado la realización de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros en materia de Convivencia Escolar y Educación Intercultural los años: 2006 (Orden de 16 de agosto de 2006, BOA 11-09-06, resuelta en BOA 27-11-06); 2007 (Orden de 26 de julio de 2007, BOA 17-08-07, resuelta en BOA 20-12-07); 2008 (Orden de 15 de septiembre de 2008, BOA 22-09-08, resuelta en BOA 04-12-08) y 2009 (Orden de 24 de julio de 2009, BOA 14-08-09) todavía no resuelta.
- **CANARIAS:** ha publicado para este curso 2009/10 la Orden de 7 de abril convocando la selección de proyectos educativos de mejora de centros docentes públicos no universitarios y Residencias Escolares, (BOC 20-04-09), cuya Modalidad III es para Proyectos Educativos Innovadores en el Ámbito de la Convivencia.
- **CASTILLA-LA MANCHA:** publicó la Orden de 18 de febrero de 2005 de convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de proyectos de innovación en materia de educación de valores asociados a la convivencia en los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos (DOCM 03-03-05).
- **CATALUÑA:** sacó la Resolución GAP/3140/2005, de 27 de octubre, de convocatoria de ayudas para la realización de recursos pedagógicos para el fomento de la educación para la paz, el desarrollo y la ciudadanía, y de aprobación de las bases reguladoras (DOGC 10-11-05) y la Orden EDC/102/2006, de 9 de marzo, de convocatoria de concurso público para la selección de proyectos de innovación educativa realizados por centros educativos públicos y privados concertados (DOGC 20-03-06), que no era exclusiva para convivencia escolar, pero sí una de las líneas prioritarias.
- **COMUNIDAD VALENCIANA:** convocó ayudas económicas para la realización de proyectos de intervención e integración en coordinación con las unidades de Atención e Intervención adscritas al Plan PREVI por la Orden de 15 de julio de 2008 (DOCV 25-08-08).
- **EXTREMADURA:** encontramos dos convocatorias de ayudas para la realización de proyectos y actividades relacionados con la educación en valores y temas transversales del currículo, en las que la convivencia es uno de los temas preferentes: la del curso 2005/06 (Orden de 27 de mayo de 2005, DOE 09-06-05) y la de este curso 2009-10 (Orden de 26 de agosto de 2009, DOE 14-11-09). Este año se ha publicado además la Orden de 26 de agosto de 2009, que convoca ayudas para la realización de proyectos de innovación educativa en los centros docentes no universitarios (DOE 11-09-09) y que, aunque tampoco es exclusiva para convivencia escolar, el modelo organizativo y de convivencia del centro es una de las líneas prioritarias.

- **MADRID:** lanzó el programa "Convivir es Vivir" para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia con las resoluciones de 2006 y 2007, que establecían el procedimiento para que los centros participaran: Resolución de 20 de julio de 2006 (BOCM 09-08-06) y la de 12 de junio de 2007 (BOCM 12-07-07).
- **MURCIA:** ha convocado ayudas a federaciones de asociaciones de alumnos para financiar gastos de gestión y mantenimiento y proyectos de actividades que favorezcan el asociacionismo, la mejora de la convivencia y la participación activa de los alumnos, el curso 2008/09 (Orden de 2 de junio de 2008, BORM 26-06-08) y el 2009/10 (Orden de 1 de abril de 2009, BORM 02-05-09). También este año ha convocado ayudas económicas para la organización de cursos de formación del profesorado por asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro y organizaciones sindicales con convenio de colaboración con la Consejería, así como por fundaciones dependientes de estas organizaciones sindicales (Orden de 14 de julio de 2009, BORM 11-09-09), en los que la Educación en valores y mejora de la convivencia escolar son dos de las doce líneas prioritarias que se señalan.