



Capítulo 2

Afrontar la conflictividad proyectando la convivencia

Rosario Ortega y Rosario del Rey

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

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

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

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

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

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

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

¿Enseñar o educar?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La convivencia no es plana

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

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

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

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

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

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

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

Alfabetización emocional y vida en común

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Cómo diseñar un proyecto de educación para la convivencia?

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

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

Primera fase: análisis del contexto y evaluación previa de necesidades

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

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

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

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

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

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

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

Explorando la conflictividad escolar

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

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

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

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

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

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

Segunda fase: comprender la situación y priorizar la intervención

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tercera fase: *planificación y diseño de las acciones a desarrollar*

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

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

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

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

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

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

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

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

Sugerencias para desarrollar una línea de Gestión Democrática

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

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

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

Sugerencias para diseñar una línea de Trabajo en Grupo Cooperativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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