



Patio trasero del Consejo Escolar del Estado. Atardeceres desde la cubierta del edificio. Todas las solarigrafías fueron realizadas por alumnado de la Escuela Superior de Diseño de Madrid durante los talleres organizados por la Escuela y el Consejo. En esta en concreto se pueden observar las huellas dactilares del autor en la parte superior de la imagen, que quedaron marcadas durante la fase de cargado y fijación del papel.

La cámara fue orientada al oeste y colocada en posición horizontal lo que favorece esa visión gran angular en el que vemos la propia cubierta de pizarra con el patio y aparcamiento para vehículos eléctricos, la encina, el conservatorio y los edificios de la Plaza de España en el horizonte algo curvado por la proyección cilíndrica de la cámara.

Tiempo de exposición: del 25 de abril al 19 de julio de 2023.



CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

COEXISTENCE AND PARTICIPATION AT SCHOOL

Juan de Vicente Abad

IES Miguel Catalán (Coslada, Madrid)

Resumen

La participación en la escuela y en la comunidad es la esencia de la convivencia. Los planes de convivencia de cualquier centro educativo serán instrumentos útiles para generar entornos seguros y predecibles si son realizados, puestos en marcha y evaluados con la comunidad educativa. No trabajamos para una comunidad educativa receptora, sino que trabajamos con una comunidad educativa que participa.

La participación en convivencia debe ser guiada y debe partir de un liderazgo institucional, directivo y pedagógico que permita que cada miembro de la comunidad tenga su lugar en la escuela. Estamos ante un momento interesante que nos permite afrontar la convivencia escolar como objeto de aprendizaje a través de la competencia personal, social y de aprender a aprender, pero también con la posibilidad de crear medidas preventivas y de intervención basadas en modelos restaurativos centrados en la convivencia y el bienestar de la comunidad educativa. El entorno como fuente de aprendizaje y como lugar de destino de nuestras actuaciones también nos permite pensar en una escuela abierta que ofrece a su alumnado múltiples y variadas formas de aprendizaje en convivencia.

El artículo proporciona un análisis de la legislación actual que rige la convivencia participativa en los centros educativos, evidenciando su relevancia en el marco escolar contemporáneo. Se destaca la importancia del liderazgo como motor de cambio y facilitador para la promoción de entornos participativos y colaborativos. Además, se ofrecen claves prácticas para desarrollar efectivamente la convivencia participativa, basándose en estudios de caso y experiencias exitosas.

Palabras clave: Convivencia restaurativa, inclusión, participación, liderazgo.

Abstract

Participation in the school and in the community is the essence of coexistence. In any school, coexistence plans will be useful instruments to generate safe and predictable environments if they are carried out, implemented, and evaluated with the educational community. We do not work for a receiving educational community, but with one that participates.

Participation in coexistence must be guided and must start from an institutional, managerial and pedagogical leadership that allows each member of the community to have their place in the school. We are facing an interesting moment that allows us to tackle school coexistence as an object of learning through the personal and social and learning to learn competences, but also with the possibility of creating preventive and intervention measures based on restorative models centred on coexistence and the wellbeing of the educational community. The environment as a source of learning and as a destination for our actions also allows us to think of an open school that offers its students multiple and varied forms of learning in coexistence.

This work provides an analysis of the current legislation governing participatory coexistence in schools, highlighting its relevance in the contemporary school framework. The article also highlights the importance of leadership as an engine of change and facilitator for the promotion of participatory and collaborative environments. In addition, practical keys are offered to effectively develop participatory coexistence, based on case studies and successful experiences.

Keywords: Restorative practices in schools, inclusion, participation, leadership.

1. La participación en la convivencia: una nueva oportunidad

La esencia de la escuela inclusiva es la participación. Si queremos construir escuelas inclusivas en las que todo el alumnado tenga su lugar y aprenda independientemente de sus condiciones iniciales, necesitamos construir escuelas con la comunidad educativa, es decir, escuelas participativas.

El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) es una conocida guía de referencia para ayudar a los centros educativos a reflexionar e implementar una escuela más inclusiva. En ese documento ocupa un lugar destacado el concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”. Los autores son muy conscientes de que una escuela solo será inclusiva si es participada. La escuela inclusiva sitúa al alumnado en el centro de los procesos de aprendizaje y señala que los aprendizajes son significativos cuando le sirven a ese alumnado para comprenderse a sí mismo, para comprender el mundo que le rodea y para proyectarse hacia el futuro (Cesar Coll, 2018). Para conseguir este objetivo, la escuela debe conectar lo que allí se aprende, con la vida.

En los últimos veinte años muchos centros educativos han transformado la lógica de la convivencia escolar para pasar de un modelo retributivo y centrado en las personas adultas, hacia una lógica democrática y participativa donde la comunidad educativa adquiere un mayor protagonismo en todas las fases de gestión de la convivencia. Esta forma de enfocar la convivencia escolar tiene una extraordinaria importancia, pues no solo ha transformado la forma de gestionar la convivencia y los conflictos, sino que, además, aporta un gran valor al protagonismo de la comunidad educativa y ofrece pistas muy útiles sobre cómo exportar esta participación al resto de aprendizajes que se realizan en el centro para conseguir una escuela protagonizada por su comunidad educativa.

Sin embargo, las innovaciones que en materia de convivencia se han realizado en muchos centros educativos de toda la geografía de nuestro país no se han visto acompañadas a lo largo de las últimas décadas de un desarrollo normativo facilitador. La mayor parte de los marcos legislativos derivados de leyes previas a la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) han fracasado a la hora de concretar los valiosos principios educativos que incluyen en sus preámbulos un articulado muy centrado en una visión punitiva de la convivencia. Muchos de los inicialmente denominados reglamentos de régimen interno, y posteriormente decretos de convivencia, de las diferentes comunidades autónomas reflejan esta seria limitación.

Con la LOMLOE disponemos de una magnífica oportunidad para impulsar las buenas prácticas que ya se realizaban en convivencia en muchos centros educativos, así como para sumar y generalizar un enfoque

democrático y participativo a todos ellos. La nueva ley de educación aporta un cambio significativo en su mirada sobre el currículum y los procesos de aprendizaje, y plantea con mayor coherencia las relaciones entre los valores que la vertebran, como son la equidad y la inclusión, que responde a esa visión amplia y educativa de la convivencia que se venía impulsando desde la práctica diaria de muchas escuelas.

2. Un nuevo marco para el desarrollo de la convivencia escolar

La ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tiene como objetivo adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la década 2020-2030. Incorpora entre los principios y fines de la educación el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Para conseguir este fin último, establece un perfil de salida que responde a los fines y principios enunciados y que define las competencias clave que todo el alumnado debe adquirir al terminar la enseñanza básica.

En este contexto se establecen las claves de lo que consideramos un nuevo marco para el trabajo de la convivencia escolar: se aborda como objeto de aprendizaje desde un enfoque competencial, se conecta con la equidad, se establece como eje vertebrador de principios, políticas y prácticas educativas y se propone un aprendizaje basado en situaciones conectadas con la vida, donde el alumnado debe tener un papel protagonista.

2.1. La convivencia como objeto de aprendizaje

La LOMLOE establece en su perfil de salida ocho competencias clave, entre las que se encuentra la competencia personal, social y de aprender a aprender. Todas las competencias están interrelacionadas y todos los aprendizajes que se realizan en la escuela deben contribuir a su consecución.

La competencia personal, social y de aprender a aprender queda definida en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional como aquella que¹ «implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo

1. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/va/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/personal-social.html>

y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo».

La normativa concreta esta competencia clave en cinco descriptores operativos. Los tres primeros están directamente vinculados con la convivencia escolar:

CPSAA1. Autoconocimiento y autogestión.

«Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos».

CPSAA2. Toma de decisiones responsable.

«Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas».

CPSAA3. Conciencia social y habilidades de relación. «Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas».

Las competencias específicas que se plantean desde cada una de las materias del currículum tienen como referente las ocho competencias clave, estando los saberes básicos al servicio de ese desarrollo competencial; de este modo, lo que está planteando la Ley es que la convivencia, concretada en forma de competencias socioemocionales (autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades para la vida y toma de decisiones responsables), debe contemplarse como un aprendizaje vinculado a las diferentes materias, y esta aportación es sin duda un cambio cualitativo en lo que conocemos como convivencia escolar.

2.2. La convivencia como referente de la acción educativa

Las estrategias y enfoques que se describen en este artículo, aunque inicialmente dirigidos a etapas posteriores, pueden ser adaptados y aplicados en la Educación Infantil, teniendo en cuenta la edad evolutiva y el contexto particular de los niños y niñas, cuyo marco normativo se recoge en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y que contempla la convivencia entre sus fines y principios pedagógicos.

Los Reales Decretos 157/2022, de 1 de marzo y 217/2022 de 29 de marzo que establecen respectivamente la ordenación y las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria, están vertebrados por esta lógica competencial que, en el caso de la competencia personal, social y de aprender a aprender, aparece en los fines de la etapa y en los principios pedagógicos. En estos principios se hace alusión a la educación emocional y en valores, a la igualdad entre hombres y mujeres, a la educación para la paz, al respeto mutuo, la cooperación entre iguales y se destacan aspectos como el desarrollo de un aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión. También queda recogida en los objetivos de etapa. En el decreto de primaria, ocho de los catorce objetivos de etapa hacen referencia a aspectos relacionados con el desarrollo Socioemocional; en el de secundaria, siete de doce.

Una escuela que pretenda trabajar la convivencia diseñando un aprendizaje programado y sistemático debe reflexionar sobre cómo realizarlo desde un enfoque global. Nos referimos, utilizando las dimensiones del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), a la forma de implementarlas, tanto en la cultura y valores del centro, como en sus políticas y en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula.

Pensar en la convivencia desde la cultura del centro es reflexionar sobre los valores que deben presidir toda la actividad escolar. En el núcleo de la cultura de un centro que prioriza la convivencia nos encontramos con el valor de la equidad. La equidad plantea cómo el proceso educativo debe estar diseñado para que todo el alumnado, independientemente de su punto de partida, pueda encontrar su sitio en la escuela y aprender el máximo de sus posibilidades. De este valor central de equidad emanan otros valores en los que se va a ir concretando este principio: la idea de respeto y valoración por cada persona que forma parte del centro educativo, la valoración de la diversidad, el interés por fomentar la participación



en todas las actuaciones que se realizan en el centro pero, de forma especial, la participación del alumnado en cualquier proceso educativo, el interés por los puntos de vista diferenciales de cada persona y el uso del diálogo para resolver cualquier conflicto.

Todos estos valores que conforman la cultura de centro se desarrollan en las políticas que implementan los centros en virtud de su autonomía pedagógica y se concretan en torno a los diferentes planes: el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Convivencia, el Plan de Atención a la Diversidad, el de Igualdad de Género, el de Fomento de la Lectura, etc. Se tienen en cuenta las competencias socioemocionales cuando se fomenta la participación, se establecen medidas preventivas para remover las barreras o minimizar las grietas que ahondan en las diferencias o se fijan sistemas y ayudas en función de las necesidades diferenciales que plantea el alumnado.

Finalmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas constituyen el último nivel de implementación de las competencias socioemocionales. Diseñar un marco instruccional cuidadoso con las personas y sus relaciones y con la diversidad del alumnado, en el que el modelado del profesorado muestre respeto, autocontrol, diálogo, escucha o expectativas altas sobre todo el alumnado, es el mejor entorno posible para aprender estas competencias. Además, las programaciones de aula de cualquier materia deben hacer referencia a cómo el alumnado desarrollará estas competencias desde sus asignaturas, e incluso cómo realizar instrucción directa sobre algunos contenidos o saberes básicos más específicos.

2.3. La convivencia como situación de aprendizaje

Un enfoque competencial del aprendizaje nos invita a diseñar situaciones o aprovechar las que ocurren en el día a día de los centros educativos para hacer de ellas verdaderas oportunidades de aprendizaje.

Pensar en un plan de transición entre etapas, donde el alumnado de la ESO diseñe un acompañamiento al alumnado y las familias de 6.º de primaria, como parte de un proyecto de aprendizaje-servicio, es hacer de la convivencia escolar una oportunidad para aprender competencias socioemocionales. Participar de la vida del centro, formar parte de un observatorio de la convivencia, mentorizar a estudiantes unos años menores, participar en un círculo de diálogo, facilitar un círculo de diálogo, coordinar un proceso de reflexión y toma de decisiones en torno a las normas de convivencia de la clase, gestionar un conflicto entre dos estudiantes, hacer un análisis de las fortalezas y debilidades de un grupo, manejar estrategias de control de la ansiedad o reflexionar sobre las condiciones que tiene que tener un aula para ser un lugar donde podamos aprender y relacionarnos de forma saludable, son algunas de las muchas oportunidades que tenemos para hacer de la

vida diaria y de las relaciones humanas una situación de aprendizaje que nos permita establecer, de forma explícita, aprendizajes socioemocionales y formas de sistematizar su aprendizaje.

En consonancia con la LOMLOE, la clave de estas situaciones de aprendizaje no solo es la temática vinculada a la convivencia que nos ofrecen, sino que estas situaciones facilitan que el alumnado tenga un papel central en su aprendizaje. Se trata de trabajar la convivencia con el alumnado y no de trabajar la convivencia para el alumnado. Desde un enfoque restaurativo de la convivencia, el papel activo del alumnado es un elemento clave y supone un cambio de modelo con respecto a un enfoque más disciplinario que centra en el adulto, no solo la toma de decisiones, sino también la gestión de la convivencia, situando al alumnado como mero receptor de sus acciones.

3. El liderazgo como predictor del éxito

Sin embargo, el éxito de este nuevo encuadre de la convivencia no puede sostenerse exclusivamente sobre las líneas que marca la LOMLOE y las normativas autonómicas que la desarrollan. La clave del progreso en este nuevo enfoque va a depender del papel que jueguen los liderazgos en materia de convivencia. Nos referimos a un modelo de liderazgo distribuido que incluye el liderazgo institucional, el liderazgo directivo en los centros, el liderazgo del profesorado en las aulas y el liderazgo del alumnado.

El liderazgo institucional será facilitador si se impulsan normativas capaces de concretar el marco de la LOMLOE en las normas de funcionamiento de los centros educativos, si se impulsa la formación en convivencia restaurativa entre el profesorado, los equipos directivos y la inspección educativa, y si se visibilizan y ponen en valor las buenas prácticas que se realizan en muchos centros como modelos inspiradores de desarrollo participativo de la convivencia.

El liderazgo directivo deberá infundir los valores democráticos y de participación en la cultura del centro, en el desarrollo de todos sus planes educativos, en la organización de tiempos y espacios, en la organización de su profesorado y en la vinculación del centro con las posibilidades que ofrece el entorno.

El papel activo del alumnado redefine el liderazgo del profesorado, que pasa de ser alguien que transmite el conocimiento a alguien que plantea escenarios facilitadores del aprendizaje, que acompaña y ofrece retroalimentación permanente, que ajusta la ayuda a las necesidades de cada estudiante y que contribuye a la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje. En convivencia participativa contamos con un valioso bagaje en el que el profesorado ha aprendido a promover planes preventivos impulsando la participación del alumnado para que tome decisiones

sobre sus objetivos y formas de abordarlos, a gestionar conflictos escuchando a las partes sin arrebatar a sus protagonistas la posibilidad de resolver un problema que les pertenece, a organizar la participación del alumnado para que puedan jugar un papel activo en la observación de la calidad de la convivencia en la vida del centro o en las redes sociales. Este liderazgo, ya asumido en muchos centros educativos en la gestión de la convivencia, es un magnífico ejemplo que puede servir de guía para todo el profesorado como forma de trabajo en el resto de ámbitos curriculares. La idea es la misma: situar al alumnado en el centro de los procesos de aprendizaje, y las personas adultas a su lado para ayudarles a aprender más y mejor.

El liderazgo del alumnado es la pieza clave que redefine el papel del resto de agentes educativos. Porque el aprendizaje es de mayor calidad si el alumnado tiene un papel activo en su diseño e implementación, necesitamos un liderazgo docente facilitador, un liderazgo directivo que ofrezca múltiples posibilidades para el alumnado tanto dentro como fuera del centro y un liderazgo institucional que estimule y potencie esta forma de trabajo en equipos directivos y docentes. Todo tiene sentido si el alumnado se apropia de su aprendizaje y le acompañan escenarios enriquecedores que atienden a sus necesidades, contemplan su diversidad y ofrecen retroalimentación para que puedan ir regulando su aprendizaje.

De la capacidad del sistema educativo para promover estos liderazgos dependerá el éxito de un modelo restaurativo y participativo de la convivencia escolar.

4. Claves para un modelo de trabajo en convivencia participativa

Establecidas las claves sobre las que se asienta la convivencia escolar participativa, queremos dar un paso más y ofrecer un modelo de intervención para abordar la convivencia en los centros educativos.

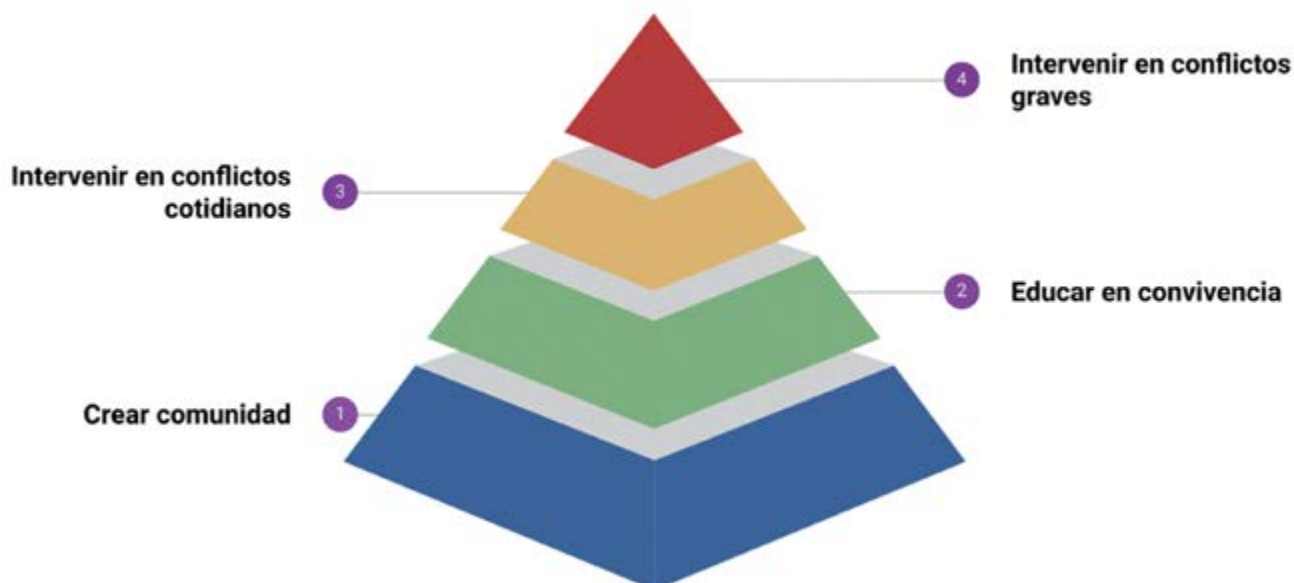
En este modelo distinguimos cuatro niveles de intervención que cuentan con un tiempo y un peso diferente dentro de las actuaciones que se realizan en las escuelas. La disposición piramidal nos permite visualizar que las primeras actuaciones y las que deben tener una mayor presencia en la vida de un centro son las medidas que buscan crear comunidad; y en un segundo nivel las actuaciones destinadas a proveer a la comunidad educativa de recursos para gestionar la convivencia. Estos dos niveles de la pirámide deberían ocupar el 80 % de las intervenciones que se realizan en un centro escolar en torno a la convivencia. A partir de ahí y en el tercer nivel, todas las medidas destinadas a la resolución de conflictos cotidianos o la prevención secundaria, es decir, para evitar que ciertas situaciones contrarias a la convivencia o el bienestar se cronifiquen. Finalmente, en la punta de la pirámide, las intervenciones excepcionales ante situaciones más graves, bien relacionadas con la convivencia o con el bienestar de la comunidad educativa.

A continuación, vamos a ver con un poco más de detalle posibles acciones para promover la convivencia y la participación dentro de cada uno de los cuatro niveles establecidos.

Nivel 1. Crear comunidad

Descripción

La base de la pirámide es el sector más amplio y donde ponemos más energía. Crear comunidad educativa es conseguir generar vínculos entre sus miembros. En la medida en que el alumnado de cada clase, o el profesorado, las familias o el personal no docente están más vinculados, aumentan las posibilidades de contar con un entorno seguro y con relaciones saludables que disminuyen las situaciones de acoso o con relaciones de dominio y sumisión.



Seguidamente señalamos algunas actuaciones que podrían tener lugar dentro de este apartado preventivo:

Ejemplo número 1. La transición de primaria a secundaria

Objetivo

La transición entre etapas es un momento crítico para todo el alumnado y sus familias, y lo es de forma especial para el alumnado con necesidades especiales. El cambio en las personas adultas que han sido referentes para este alumnado durante su escolarización en primaria, el cambio de espacios físicos, el cambio del grupo de iguales y la mayor exigencia académica, son barreras sobre las que debemos incidir para maximizar las probabilidades de éxito y disminuir el sufrimiento en esta transición. El resultado del proceso de transición debe ser la adaptación a un nuevo escenario con espacios, profesorado e iguales diferentes, con exigencias nuevas y con necesidades diversas. Cuidar el proceso de transición es ofrecer un acompañamiento a las necesidades que nuestro alumnado y sus familias tienen y que de forma específica tiene el alumnado con necesidades especiales. Los proyectos de centro e incluso locales, de transición entre etapas, cada vez se plantean objetivos más ambiciosos y son instrumentos indispensables para el bienestar de todo el alumnado.

Desarrollo

Para facilitar la transición podemos realizar diferentes actividades, algunas centradas en el alumnado y otras en las familias. Dentro del primer bloque, el alumnado del instituto puede acudir a los centros de primaria para realizar círculos de diálogo destinados a explorar miedos e ilusiones y a despejar dudas sobre la secundaria. Por otro lado, las reuniones en el mes de junio con el alumnado de necesidades educativas especiales que se incorpora por primera vez al centro y sus familias, es una magnífica oportunidad para acogerlo y evitar que pasen inquieto un verano anticipando cómo será su nueva etapa. En cuanto a las familias, todas asisten a diferentes encuentros que podemos realizar en el mes de junio o septiembre para comenzar a generar vínculos y despejar miedos. En la medida en que las familias están tranquilas, el bienestar de sus hijos e hijas aumenta.

Ejemplo número 2. Jornadas de acogida

Objetivo

El proceso de transición requiere una buena acogida a toda la comunidad educativa. El objetivo de esta acción es facilitar la incorporación al nuevo centro educativo y comenzar a desarrollar el sentimiento de pertenencia.

Desarrollo

- a) Acogida a profesorado y a personal no docente. El primer día de curso todas las personas adultas que están en el centro pueden ser acogidas por el equipo directivo y el equipo de convivencia. El objetivo es facilitar su incorporación al curso académico y hacerlo de manera participativa y favorecedora del conocimiento mutuo.
- b) Acogida al alumnado. El primer día de clase todo el alumnado es acogido para facilitar su incorporación al nuevo curso académico. La acogida se hace de forma participativa y lúdica y, en el caso de 1.º de ESO, se puede desarrollar a lo largo de varios días. La acogida del alumnado que se incorpora durante el curso puede realizarse por alumnado de otros cursos que lo han vivido en años anteriores y que han aprendido a facilitar círculos y pueden contar con la ayuda del equipo de convivencia y bienestar y con el tutor o tutora.
- c) Acogida a las familias. Todas las familias del centro son citadas cada inicio de año en una reunión grupal realizada por el equipo de tutoría y centrada exclusivamente en acogerlas. Además, todas las familias deberían ser recibidas por cada tutor o tutora de forma personalizada.

Ejemplo número 3. Estructuras participativas

Objetivo

Las estructuras son una forma de organización de las clases que se contemplan en los planes de acción tutorial y cuya finalidad es promover la participación del alumnado en la vida del centro. El objetivo final de la estructura es formarse en un tema participando de forma activa en su desarrollo y promoviéndolo entre el resto de estudiantes del centro convertidos, de este modo, en agentes activos del tema tratado en la comunidad educativa.

Desarrollo

El alumnado se adscribe a las diferentes estructuras de convivencia a lo largo de la ESO. Las estructuras permiten realizar agrupamientos diversos con alumnado de diferentes clases con la finalidad de trabajar temas varios. La variedad de estructuras es amplia: equipo de delegados y delegadas, círculos de convivencia, reciclaje y decoración, arqueódromo, espacio de bienestar, teatro, corresponsales de juventud, agentes de salud, agentes de salud mental, agentes de salud sexual, bienestar, ciberconvivencia, patio, ecodelegados y ecodelegadas, agentes de igualdad, etc. Todas las estructuras trabajan de forma directa la participación desde diferentes ángulos y, por tanto, todas contribuyen a crear un espacio seguro para aprender, reflexionar y compartir ideas y experiencias sobre las

relaciones interpersonales y las relaciones consigo mismo, y crear productos que promueven el bienestar y el buen trato en la comunidad educativa.

Ejemplo número 4. Creación de normas

Objetivo

La mejor forma de hacer predecible un ambiente es dedicar un tiempo inicial para hablar e, incluso, decidir cómo vamos a gestionar la convivencia en el aula y dedicar tiempo a lo largo del curso, no solo para hacer cumplir lo comprometido, sino para evaluar lo que más nos cuesta y cómo mejorar. Las normas de aula deben hacer referencia a las cuestiones más básicas e importantes que todas las personas debemos cumplir, porque entendemos que no cumplirlas tiene un impacto negativo en otras personas. El mero hecho de conocer las normas no suele ser suficiente para cumplirlas de forma automática, nos pasa a los adultos, pero en mayor medida a los adolescentes que todavía no tienen un cerebro suficientemente formado para tener un mayor control de su conducta. Es por esta razón por la que hacer de la creación de normas un proceso de reflexión, y por tanto de aprendizaje, e incluir este proceso al inicio del curso, es una magnífica oportunidad para fomentar la participación y crear un sentimiento de pertenencia al centro.

Desarrollo

Las normas deben centrarse en las necesidades de la clase y deben establecer pautas para que esas necesidades sean cubiertas. ¿Qué necesitas para sentir comodidad en clase y aprender lo máximo posible? Es una pregunta que puede ponernos en contacto con medidas o soluciones que nos ayuden a conseguir este objetivo en el aula. Hacernos esta pregunta es contar con los puntos de vista de todo el alumnado y construir un marco normativo pensado y reflexionado por todo el grupo y para todo el grupo. La idea es que, establecidas sus necesidades, pensemos conjuntamente qué compromisos vamos a adquirir para que se atiendan dichas necesidades y cómo vamos a proceder cuando se incumplan las normas que nos hemos dado. La idea es que el incumplimiento no suponga que tengamos que partir de cero para mostrar que algo es importante, porque previamente ya lo hemos ido hablando o supervisando, y que incumplir una norma no suponga la exclusión del estudiante de la clase, ya que necesita aprender a hacerlo bien y sacarlo del aula no busca la reparación ni ofrece un buen modelo de cómo debe hacerse. El incumplimiento necesita reconocimiento, reflexión y compromiso, y quien más dificultades tiene para cuidar a otras personas necesita más de esas tres cosas. Excluir solo beneficia al resto del grupo que se

quita temporalmente un problema de encima, pero estigmatiza y no mejora el clima de la clase, ni es una fuente de aprendizaje para quien es excluido. Los compromisos se construyen desde las necesidades y deben estar presentes en la reflexión sobre cómo van las cosas o sobre la marcha de la clase: puede escribirse en un cartel o repasar cómo van las cosas de vez en cuando para saber qué le cuesta más al grupo y de qué manera se puede ir mejorando.

Ejemplo número 5. Gestión del aula

Objetivo

La mejor inversión que podemos hacer para generar un buen clima de convivencia en nuestras aulas es dedicar un esfuerzo inicial y sostenido a lo largo del curso para generar vínculos con nuestro alumnado y potenciar los vínculos entre ellos. Cuando hablamos de generar vínculos nos referimos a conseguir que el aula cuente con un clima agradable, donde todo el mundo se sienta respetado, valorado en su diversidad y se pueda mantener un nivel adecuado de confianza y comunicación. Crear vínculos con nuestro alumnado es establecer unas relaciones sanas de las que se pueda deducir que nuestro alumnado nos importa. Nos importa porque nos interesa, porque valoramos cómo son y ese interés hace referencia a su rol de estudiante, pero también a su bienestar como persona. En la medida que nos importe nuestro alumnado, estaremos más dispuestos a dar más oportunidades para aprender y aumentarán significativamente las posibilidades de que recibamos el mensaje de que nosotros también les importamos.

Desarrollo

Potenciamos que el profesorado cree vínculos con sus estudiantes con diversas estrategias.

- a) El primer punto es dedicar el primer día de clase a conocer sus nombres. Es fundamental que podamos dirigirnos a cada persona con su nombre. Esta tarea nos puede llevar tiempo en función de nuestra capacidad memorística y del número de grupos con los que trabajamos, pero debería ser un propósito de todo docente recordar el nombre de su alumnado en el menor tiempo posible y ayudar a que todo el alumnado conozca el nombre de sus compañeros y compañeras.
- b) Invertir los primeros días en conocernos, en saber aspectos básicos sobre los intereses, los gustos, las experiencias previas, sus ideas sobre sí mismos como aprendices. Contamos con muchas actividades que tienen por objetivo que nos conozcamos y que vayamos superando y enriqueciendo nuestras



ideas previas iniciales. Todas estas actividades más o menos lúdicas deben respetar que cada persona comparta lo que quiera de sí misma y que quien lo haga reciba el respeto e interés de todo el grupo. Conocerse es una oportunidad para mostrarnos y que nuestro alumnado pueda aproximarse más a los docentes como personas.

- c) Mostrar interés por cómo están nuestros estudiantes, por su proceso de aprendizaje, por las cosas que les interesan y dedicar cada cierto tiempo algunos minutos a formularnos preguntas sencillas a modo de listado de comprobación para saber cómo vamos. Esto podemos vincularlo a los procesos de aprendizaje y nos puede servir como indicador del progreso de cada estudiante o aprovecharlo para conocernos más.
- d) Mostrar disponibilidad para atender al alumnado cuando quiera hablar con nosotros. Tener una actitud de escucha facilita mostrar interés por lo que nos cuentan, y el mostrar disponibilidad transmite la misma idea. Si somos tutores o tutoras además disponemos de horas de atención individualizada para atender a las necesidades de cada estudiante.

Ejemplo número 6. Aprendizaje y bienestar

Objetivo

El bienestar también está vinculado a las opciones reales de aprendizaje de todo el alumnado diverso que forma parte del centro. Pensar en ajustar la ayuda a cualquier estudiante para que pueda aprender es un deber del profesorado.

Desarrollo

Ofrecemos al profesorado formación sobre cómo generar aprendizaje real para todo el alumnado y su impacto sobre el bienestar de este.

- a) Establecer rutinas: Pensar en un ambiente predecible es saber qué ocurre cada día en el aula y en el orden en que ocurre. Nuestro instituto es un centro TGD² y una de las rutinas que incorporamos en el aula es la anticipación de las cosas que vamos a hacer. Dedicar un tiempo a contar lo que vamos a hacer no solo beneficia al alumnado con TGD, sino que es beneficioso para el resto del alumnado. Pero las rutinas van más allá de la anticipación, podemos establecer tiempos para hacer, para pensar y para evaluar en cada clase y que el alumnado sepa qué es lo que va a ocurrir cada día porque seguimos unas rutinas predecibles.

2. Centros ordinarios de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo.

- b) Dejar claro qué queremos que aprendan. Explicitar las expectativas que tenemos sobre el aprendizaje de nuestro alumnado les sitúa en un punto diferente con respecto a lo que se hace en el aula. Si como estudiantes sabemos lo que se espera de nosotros y que las actividades que se hacen en el aula buscan alcanzar ese objetivo, es más fácil que nos enganchemos con lo que se propone en clase.
- c) Limitar los tiempos de explicación a la capacidad del grupo. La capacidad de atención del alumnado es muy variable, como la de cualquier persona, de modo que tenemos que tener en cuenta que las explicaciones deben ocupar un tiempo limitado. Si tenemos que ofrecer información imprescindible podemos recurrir a diferentes fuentes auditivas, visuales o manipulativas y no ser la única fuente de información, de modo que el rol en el que situemos al alumnado sea un rol de recepción.
- d) Promover un papel activo del alumnado en el aprendizaje. Todo lo que aporte actividad en el alumnado es más sostenible para estudiantes que pasan seis y siete horas en el instituto atendiendo a diferentes materias. Tomar decisiones sobre la profundidad con la que se aprende algo, elegir sistemas de información variados para recibir la información o sistemas de representación distintos para contar lo que has aprendido, son buenos ejemplos de participación del alumnado que le sitúan en un rol más activo para el aprendizaje.
- e) Contemplar la dimensión más social del aprendizaje. Parte del aprendizaje es un proceso que se realiza en un ambiente social, estamos en un aula porque el aprendizaje se realiza junto a otras personas y podemos superar las visiones más individualistas del proceso de aprendizaje promoviendo las interacciones entre el alumnado. Contemplar diferentes puntos de vista, comprender otras formas de afrontar un problema, tener modelos positivos de aprendizaje y de comportamiento son algunas de las muchas aportaciones que podemos encontrar si promovemos el aprendizaje colaborativo. Trabajar en grupo puede ser una fuente de ruido para el aula, pero puede permitir que parte del alumnado se enganche en tareas bien organizadas que de otra forma no haría.
- f) Considerar el error como una fuente de aprendizaje. Equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje y el error debe ser contemplado como parte de este proceso. Conseguir un clima de respeto para que cualquier idea pueda expresarse sin miedo al rechazo o la risa de otras personas, es un objetivo que incide en recursos que estén a nuestra disposición para conseguir lo que esperamos de cada estudiante. El efecto Pígalión refleja que las expectativas que tengamos sobre

un grupo se traducen en mayor o menor acción para que se cumplan y en mejores o peores resultados. Esperar que todo el mundo puede aprender es transmitir esta idea al alumnado y comenzar a cambiar su autoconcepto como estudiante.

Nivel 2. Educar en competencias socioemocionales

La convivencia participativa no solo debe centrarse en la mejora del clima relacional del centro, sino que también debe ser objeto de aprendizaje y, por tanto, debe ser explicitada en términos de competencias para desarrollar, además debe estar recogida en los documentos y programaciones de los departamentos. Cuando hablamos de aprender a convivir nos referimos a desarrollar la competencia clave personal, social y de aprender a aprender que puede desglosarse en cinco subcompetencias: autoconciencia, autogestión, conciencia de la otra persona, habilidades de relación y toma de decisiones responsables.

Ejemplo número 7. Desarrollar la autoconciencia

Objetivo

Desarrollar la conciencia emocional entre nuestro alumnado. Favorecer el descubrimiento de sus valores, necesidades, emociones, pensamientos, sesgos, intereses, en la afirmación de su identidad con conciencia de sus fortalezas y de sus áreas de mejora. Promover el aprecio por su identidad personal y desarrollar una mentalidad de crecimiento.

Desarrollo

Esta competencia socioemocional se desarrolla dentro del plan de acción tutorial con actividades que buscan identificar y compartir emociones, pensamientos o acciones entre el grupo de estudiantes de cada aula. Los círculos de diálogo son una dinámica de trabajo que promueve de forma activa la autoconciencia sobre temas diversos. El plan de orientación académica y profesional incluye un primer apartado de autoconciencia como fase inicial para tomar decisiones sobre futuras elecciones profesionales o académicas. Cualquier decisión parte del conocimiento de los valores, intereses, cualidades, habilidades, capacidades o necesidades propias. El plan de convivencia y bienestar contempla la educación emocional como un objetivo de prevención y el diálogo que tiene en cuenta las emociones como elemento clave en la gestión de los conflictos. Esta competencia también se desarrolla desde diferentes materias cuando se ofrecen múltiples oportunidades para el aprendizaje que pueden despertar intereses entre el alumnado. El conocimiento de modelos femeninos o masculinos asociados a diferentes áreas, la identificación con personas reales o personajes ficticios que aparecen en libros, películas u obras de arte, son una oportunidad para descubrir las múltiples posibilidades que ofrece la sociedad.

Ejemplo número 8. Promover la autogestión

Objetivo

Acompañar al alumnado en la gestión de sus emociones, en la regulación de su conducta, en el manejo del estrés, el desarrollo de la constancia, la resistencia a la frustración y la capacidad para afrontar retos. Ayudarles a fijarse metas personales y académicas, a desarrollar estrategias ajustadas a sus posibilidades y a conocer alternativas para afrontar situaciones que generan sufrimiento.

Desarrollo

Esta competencia emocional cuenta con dos grandes aspectos: la gestión de las emociones para afrontar situaciones que nos solicitan recursos adicionales y la planificación, la selección de estrategias y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Esta última dimensión se vincula con la competencia de aprender a aprender. Desarrollamos esta competencia en el marco del plan de acción tutorial cuando trabajamos estrategias de regulación emocional mediante el pensamiento consecuencial (que nos permite anticipar las consecuencias de potenciales actos), cuando exploramos estrategias de relajación o control mental, o cuando evaluamos el impacto de conductas autolesivas (autolesiones) o destructivas de nuestras relaciones con otras personas en el marco de una reflexión compartida o de la gestión de un conflicto.

En su dimensión de aprender a aprender desarrollamos esta competencia en el plan de acción tutorial mediante el trabajo sobre estrategias de aprendizaje. En el desarrollo de las materias cuando promovemos la reflexión sobre cómo aprende cada estudiante, sobre lo que necesita seguir aprendiendo o el sentido y la utilidad de lo que aprende, en definitiva, cuando le enseñamos a regular los procesos de aprendizaje.

Ejemplo número 9. Conciencia social

Objetivo

Promover en el aula y en el centro el encuentro y la empatía, respetando y valorando tanto las diferentes perspectivas, como la diversidad que aporta cada miembro del aula y de la comunidad educativa.

Desarrollo

Exponemos esa diversidad en el plan de acción tutorial, cuando buscamos la acogida de toda la comunidad educativa y fomentamos el sentimiento de pertenencia promoviendo la participación de estudiantes, familias y docentes. En el plan de atención a la diversidad, contemplamos el desarrollo de la conciencia de las otras personas cuando detectamos, identificamos,

valoramos y atendemos las necesidades educativas de cada estudiante. El plan de orientación académica y profesional también contempla la conciencia de la diversidad cuando atiende a la necesidad de modelos para chicas y chicos en su proyección profesional. Las materias trabajan el respeto y la valoración de la diversidad en el desarrollo cotidiano en el aula y en la utilización de referentes diversos asociados a las áreas de conocimiento que abordan.

Ejemplo número 10. Habilidades de relación

Objetivo

Promover la participación. Aprender a hacer amistades, mantener esas relaciones de amistad, establecer relaciones saludables con iguales y adultos, aprender a comunicarse eficazmente, a tejer redes de cuidado mutuo, a solicitar ayuda, a resolver conflictos cuando surjan, a trabajar en equipo y a liderarlos de forma democrática.

Desarrollo

Desarrollamos la competencia de habilidades de relación desde el plan de acción tutorial con el proyecto de transición entre etapas, con la acogida, en las actividades para crear grupo, con los círculos de diálogo en las clases en los que hablamos y escuchamos sobre diferentes temas. En las estructuras de participación donde se fomenta la participación del alumnado, su liderazgo y se crean redes de cuidado mutuo. Desde el plan de convivencia cuando se gestionan conflictos, ya que se busca, no solo resolver situaciones, sino que el alumnado aprenda a gestionar sus propios problemas. Se trabaja esta competencia desde las materias cuando se cuida la participación equitativa en clase, o se fomenta el trabajo en equipo.

Ejemplo número 11. Toma de decisiones responsables

Objetivo

Aprender a decidir con autoconciencia emocional (conscientes de nuestras emociones, necesidades y sesgos), con conciencia social (teniendo en cuenta las emociones y necesidades de los demás, la ética, el cuidado del medio ambiente, etc.) y con capacidad para analizar información, hechos y datos veraces. Aprender a anticipar las consecuencias y el impacto en el entorno de decisiones destinadas a evitar el sufrimiento.

Desarrollo

Tanto el alumnado como el profesorado constantemente está tomando decisiones. En el plan de acción tutorial se desarrolla esta competencia cuando se reflexiona sobre los incidentes que ocurren en el

instituto o fuera de este. Pensar en criterios morales, de seguridad, de cuidado mutuo y ajeno son aspectos que el alumnado debe incorporar para tomar decisiones positivas para sí mismo y para el resto. Desde el plan de orientación académica y profesional también se promueve la toma de decisiones orientadas a un futuro académico o profesional. Finalmente, desde las materias se fomenta la toma de decisiones cuando se hace participar al alumnado en el desarrollo del currículum.

Nivel 3. Intervenir en conflictos cotidianos

Descripción

Los conflictos y las situaciones de malestar forman parte del día a día en un centro educativo, y tenemos la oportunidad de aprender y enseñar a gestionarlos de forma participativa. En cuanto a los conflictos es fundamental que las personas implicadas se sientan escuchadas, que quienes han causado daño puedan tomar conciencia del impacto de su conducta, asuman sus responsabilidades, reparen el daño causado y cambien su conducta para futuras ocasiones porque pueden anticipar las consecuencias de sus actos.

Ejemplo número 12. Conversaciones restaurativas

Objetivo

Las conversaciones restaurativas son un sistema de resolución de conflictos basado en un enfoque restaurativo en el que el papel de las personas que facilitan se centra en ayudar a quienes tienen el problema, a tomar conciencia del impacto de sus actos en las demás personas y reparar el daño causado.

Desarrollo

El proceso se inicia con entrevistas individuales y, en caso de que se valore positivo, se realiza un encuentro en el que se exploran los hechos ocurridos, el impacto emocional de cada parte, la intencionalidad de la conducta, las necesidades de las partes y se buscan soluciones y compromisos en función de dichas necesidades.

Nivel 4. Intervenir en conflictos graves

La gravedad de una situación viene dada por el número de personas implicadas y por el impacto que tiene en las personas que forman parte de la comunidad educativa. Estamos en la parte alta de la pirámide y afortunadamente a lo largo del curso hay muchos menos conflictos graves y situaciones críticas y, por tanto, las intervenciones son menos necesarias. En cualquier caso, el planteamiento es el mismo: dar protagonismo a las personas implicadas, reflexionar y reparar el daño causado.

Ejemplo número 13. Círculos restaurativos

Con el mismo planteamiento participativo de las conversaciones restaurativas, los círculos restaurativos son un recurso para abordar conflictos más graves en los que hay muchas personas afectadas. Se busca dar protagonismo a la comunidad educativa implicada en la resolución del problema y se sigue una secuencia pautada en la que se realizan entrevistas individuales a todas las personas que van a participar para determinar si se produce un encuentro o no. En caso afirmativo se junta a todas las personas y se va trabajando el conflicto. La tercera parte consiste en el seguimiento de la evolución del caso con todas las personas que han participado.

5. Conclusión

La práctica y la reflexión constante de la comunidad educativa en torno a la convivencia nos ha enseñado que la única vía para trabajar la convivencia y aprender a relacionarse con otras personas de forma eficaz es la participación. Se trata de aprender a vivir viviendo, de aprender a convivir conviviendo, aprovechar los conflictos como una oportunidad para la mejora, promocionando acciones centradas en la convivencia que favorezcan las competencias socioemocionales, desplegar recursos que les ayuden a conocer cómo funcionan las emociones, las relaciones humanas, la toma de decisiones, los conflictos y aprender a hacer cosas en equipo, como cooperar.

El marco normativo de la LOMLOE nos permite abordar la convivencia como un objetivo de aprendizaje y profundizar desde la cultura del centro, las

políticas que se llevan a cabo y las acciones diarias de las diferentes materias en torno a la convivencia. Tenemos una nueva oportunidad, pero necesitamos el liderazgo de las administraciones para regular decretos de convivencia que fomenten la participación, que impulsen el liderazgo de los centros y que formen al profesorado en la enseñanza de la convivencia. La comunidad educativa, con el profesorado, el alumnado, las familias, las asociaciones y entidades locales tiene mucho camino recorrido y se necesita ese impulso para hacer de la convivencia y del bienestar un verdadero proceso de participación ciudadana.

Referencias

CASEL. (2022). *The CASEL Guide to schoolwide Social and Emotional Learning*. Recuperado de <https://schoolguide.casel.org>

De Vicente Abad, J. (2021). *Convivencia restaurativa*. SM.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE). Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Alcántara Guerrero, M. D., Corso Silvana, M., Elizondo Carmona, C. García Pérez, A. A., Rubio Pulido, M. L. y Villaescusa Alejo, M. I. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Graó.

Autoría

Juan de Vicente Abad es catedrático de Orientación Educativa. En la actualidad es orientador del IES Miguel Catalán de Coslada.

Consejero experto en convivencia en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Miembro de la red de formación de la Comunidad de Madrid especializado en educación, interculturalidad, gestión participativa de la convivencia, prácticas restaurativas y Aprendizaje-Servicio.

Miembro de la junta directiva de la Asociación Convives centrada en la convivencia escolar. Miembro fundador del Equipo de Mediación y Resolución de conflictos de la UAH.

Miembro fundador de la Escuela de Mediadores Sociales Interculturales.

Miembro fundador de la asociación AMANI de Educación Intercultural.

Profesor de la asignatura de Orientación Educativa del Máster de Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2022-2023.

Autor de numerosas publicaciones, entre las que destacan sus libros *Convivencia restaurativa* y *Escuelas sostenibles en convivencia*.

