





# Bizi gaitezen elkarrekin

## Proyecto escolar de Educación para la Convivencia

C.P. Zamakola I.P. (Bilbao)

**EUSKO JAURLARITZA**



**GOBIERNO VASCO**

JUSTIZIA, LAN ETA GIZARTE  
SEGURANTZA SAILA

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,  
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

**Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia**

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2009

Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse en el catálogo de la Biblioteca General del Gobierno Vasco: <http://www.euskadi.net/ejgvbiblioteca>

Edición: 1ª. Abril 2009

Tirada: 1.000 ejemplares

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco  
Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social

Internet [www.euskadi.net](http://www.euskadi.net)

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia  
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco  
c/ Donostia-San Sebastián, 1 (01010 Vitoria-Gasteiz)

Fotocomposición: Ipar, S. Coop.  
Zurbaran, 2-4 (48007 Bilbao)

Impresión:

ISBN: 978-84-457-2914-4

D.L. BI -

# ÍNDICE

Presentación .....	9
Joseba Azkarraga Rodero	
<i>Consejero de Justicia, Empleo y Seguridad Social.</i>	
Tontxu Campos Granados	
<i>Consejero de Educación, Universidades e Investigación.</i>	

## I

### Marco general del proyecto

<b>1</b>	CONTEXTO .....	15
<b>2</b>	DESARROLLO .....	17
	1. Desarrollo temporal del proyecto. ....	17
	2. Características del desarrollo .....	20
<b>3</b>	FUNDAMENTACIÓN .....	23
	1. Base cultural y ética: cultura democrática y de paz. ....	24
	2. Base educativa: enfoque preventivo-constructivo .....	25
	3. Aprendizaje de la convivencia y aprendizaje curricular .....	26
	4. Base comunitaria: la comunidad como agente educador .....	27
<b>4</b>	DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA .....	29
<b>5</b>	FINALIDADES Y OBJETIVOS. ....	31
	1. Finalidades .....	31
	2. Objetivos. ....	32

## II

### Programas del proyecto

<b>1</b>	CUIDAMOS EL ENTORNO. ....	37
----------	---------------------------	----

<b>1.1</b>	<b>Un entorno físico y natural agradable y cuidado . . . . .</b>	<b>39</b>
	1. Punto de partida . . . . .	40
	2. Planteamientos básicos . . . . .	40
	3. Descripción del programa . . . . .	41
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	44
	5. Anexos . . . . .	45
<b>1.2</b>	<b>Centro abierto al barrio . . . . .</b>	<b>47</b>
	1. Punto de partida . . . . .	48
	2. Planteamientos básicos . . . . .	48
	3. Descripción del programa . . . . .	50
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	54
	5. Anexos . . . . .	55
<b>2</b>	<b>CUIDAMOS LAS PERSONAS . . . . .</b>	<b>57</b>
<b>2.1</b>	<b>Clima escolar acogedor y seguro . . . . .</b>	<b>59</b>
	1. Punto de partida . . . . .	60
	2. Planteamientos básicos . . . . .	60
	3. Desarrollo del programa. . . . .	61
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	65
	5. Anexos . . . . .	66
<b>2.2</b>	<b>Desarrollo de competencias personales y sociales. . . . .</b>	<b>67</b>
	1. Punto de partida . . . . .	68
	2. Planteamientos básicos . . . . .	68
	3. Desarrollo del programa. . . . .	69
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	73
	5. Anexos . . . . .	73
<b>2.3</b>	<b>Diversidad de personas y de culturas . . . . .</b>	<b>75</b>
	1. Punto de partida . . . . .	76
	2. Planteamientos básicos . . . . .	76
	3. Desarrollo del programa. . . . .	77
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	82
	5. Anexos . . . . .	83

<b>3</b>	<b>CUIDAMOS LAS RELACIONES . . . . .</b>	<b>85</b>
<b>3.1</b>	<b>Cohesión grupal e integración del alumnado en el grupo y el centro . . . . .</b>	<b>87</b>
	1. Punto de partida . . . . .	88
	2. Planteamientos básicos . . . . .	89
	3. Desarrollo del programa . . . . .	90
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	93
	5. Anexos . . . . .	94
<b>3.2</b>	<b>Consenso y cumplimiento de las normas . . . . .</b>	<b>95</b>
	1. Punto de partida . . . . .	96
	2. Planteamientos básicos . . . . .	96
	3. Desarrollo del programa . . . . .	97
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	101
	5. Anexos . . . . .	102
<b>3.3</b>	<b>Transformación de conflictos y mediación . . . . .</b>	<b>103</b>
	1. Punto de partida . . . . .	104
	2. Planteamientos básicos . . . . .	106
	3. Desarrollo del programa . . . . .	107
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	110
	5. Anexos . . . . .	112
<b>3.4</b>	<b>El patio escolar, espacio educativo . . . . .</b>	<b>113</b>
	1. Punto de partida . . . . .	114
	2. Planteamientos básicos . . . . .	116
	3. Desarrollo del programa . . . . .	117
	4. Evaluación. Conclusiones. . . . .	124
	5. Anexos . . . . .	125

### III

## Puesta en práctica del proyecto

<b>1</b>	<b>CRITERIOS DIDÁCTICOS . . . . .</b>	<b>129</b>
	1. Fundamentación cognitiva . . . . .	129
	2. Interiorización de valores y actitudes . . . . .	131

3. El grupo, referente y lugar de aprendizaje . . . . .	132
4. Coherencia del contexto escolar . . . . .	134
5. Colaboración familia-escuela-barrio . . . . .	135

**2**

<b>ASPECTOS ORGANIZATIVOS . . . . .</b>	<b>137</b>
1. Dirección del Proyecto . . . . .	137
2. Coordinación de los equipos docentes . . . . .	138
3. Implicación del profesorado . . . . .	139
4. Participación y colaboración de la comunidad escolar y social . . . . .	140
5. Gestión de recursos . . . . .	140

**3**

<b>PROCESO DE PUESTA EN PRÁCTICA . . . . .</b>	<b>143</b>
1. Determinación del área de mejora y diagnóstico . . . . .	143
2. Formación . . . . .	144
3. Innovación . . . . .	145
4. Evaluación . . . . .	145
5. Institucionalización . . . . .	146



# Presentación

Aprender a convivir es uno de los fines fundamentales de la educación así como contribuir al desarrollo de todas las competencias que propicien una vida digna y feliz para todos los alumnos y alumnas, éste es uno de los ejes fundamentales del desarrollo de las competencias personales, ciudadanas y profesionales en el nuevo Currículo Vasco. Procurar una buena convivencia no sólo es una condición para realizar el trabajo escolar, sino que es un aprendizaje básico en sí mismo, al que debe contribuir la educación y que ha de ser resultado de un trabajo continuado y sistemático, no ocasional.

El centro educativo tiene que ser un lugar donde se pueda aprender y practicar la convivencia entre diferentes, un lugar de relación del que queda excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación.

Los centros escolares son los encargados de llevar a cabo los procesos de cambio y mejora, según las condiciones y necesidades de un alumnado concreto en un contexto determinado, contando con toda la comunidad educativa y, de forma especial, con la implicación del profesorado.

BIZI GAITEZEN ELKARREKIN es un proyecto de educación para la convivencia que se está llevando a cabo en el CEP Zamakola, de Educación Infantil y Primaria, situado en La Peña. Quiere ser una aportación a la promoción del respeto, el bienestar, la participación y la no discriminación en nuestra sociedad desde la escuela. Para el logro de estos objetivos, el CEP Zamakola ha contado y cuenta con las familias y el barrio, como agentes educadores, del mismo modo que la propia escuela se ha sentido siempre un agente activo en la mejora del barrio.

Nos encontramos ante los primeros pasos de un trabajo sistemático de democratización de la escuela y de mejora de las relaciones interpersonales que, junto a otros esfuerzos de planificación y mejora de la convivencia y de desarrollo de la competencia social y ciudadana, harán que, con el tiempo, los municipios se conviertan en verdaderas ciudades educadoras, en las que se trabajen las actitudes cívicas y se promueva la aceptación de

la diversidad, un modelo de sociedad basado en la justicia y el respeto de todos los derechos humanos y el cuidado mutuo.

Es necesario desarrollar una auténtica Cultura de Paz, y para ello, en cualquier sociedad democrática, es imprescindible conformar un amplio movimiento educativo que trate de fomentar nuevos valores. En ese marco general destacaríamos el Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011) y el Programa de Educación para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos (2007-2010) como referentes de las políticas, estrategias y acciones propuestas en la CAPV.

Son muchas las personas que han colaborado en este proyecto del CEP Zamakola y a todas ellas quisiéramos agradecer su compromiso y sus aportaciones. La experimentación y evaluación de este trabajo han dado como resultado estos materiales que os ofrecemos para que, adaptados a la realidad y las necesidades de un entorno cercano, permita a las diferentes comunidades educativas involucrarse en un proyecto de desarrollo de conocimientos y actitudes constructivas y saludables.

Somos conscientes de que la educación en el País Vasco sigue ofreciendo oportunidades de mejora, que se traducirán en el futuro en actuaciones eficientes al servicio de las cuales han de emplearse los recursos adicionales que a ella se destinen. Los centros educativos, elaborando el Plan de Convivencia, ayudarán a mejorar el clima escolar y este Proyecto del CEP Zamakola es una buena prueba de ello, es un ejemplo de lo que se está haciendo y, por tanto, de lo que puede hacerse.

El propósito de todos los miembros de la comunidad educativa que intervienen en el centro es que el alumnado tenga un comportamiento basado en la cultura de paz, de igualdad y respeto ante el diferente, de apoyo y solidaridad con el débil, y que, así, afronte los conflictos a través del diálogo y el acuerdo; adquiera una cultura democrática y ciudadana para desarrollarse en libertad, ejerciendo sus derechos y deberes con responsabilidad y participando activa y críticamente en los grupos sociales a los que pertenece; rigiéndose por principios éticos, promoviendo su desarrollo moral.

Como queda patente en la experiencia que presentamos, esta inmensa e importante tarea no la puede llevar a cabo la escuela en solitario, sino en colaboración con la familia y el resto de la sociedad. La educación para la convivencia exige poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración y participación social, ya que la convi-

vencia no es sólo una consecuencia necesaria para un aprendizaje armónico, sino una de las finalidades de nuestro sistema educativo vasco y, tal vez, uno de los aprendizajes básicos y más útiles que nuestros jóvenes han de adquirir a lo largo de su proceso educativo.

*Joseba Azkarraga Rodero*

Consejero de Justicia, Empleo y Seguridad Social  
del Gobierno Vasco

*Tontxu Campos Granados*

Consejero de Educación, Universidades e Investigación  
del Gobierno Vasco





I.  
MARCO GENERAL  
DEL PROYECTO



# 1 CONTEXTO

El proyecto que presentamos se está llevando a cabo en el C.P. Zamakola, situado en el barrio de La Peña, en la periferia de Bilbao. Geográficamente separado del resto de la ciudad, La Peña constituye un núcleo urbano claramente definido, que permite identificar a sus habitantes y a los servicios como propios de la zona, al tiempo que le dificulta disfrutar de algunas ventajas y servicios que ofrece una ciudad como Bilbao.

El centro inició su actividad en septiembre de 1973. Durante el curso 2006-07 en que se redacta este informe, su población escolar es de 570 alumnos, de dos a 12 años, que cursan la Educación Infantil y la Educación Primaria, distribuidos en tres grupos en cada nivel.

El alumnado pertenece mayoritariamente a un medio socio-cultural medio-bajo: el 65,7% del alumnado es becario. Los padres, en general, trabajan en las industrias y empresas de servicios y un número importante de madres trabajan fuera de casa en empresas o en el servicio doméstico. Del total del alumnado, unos 450 utilizan el servicio de comedor.

El origen del alumnado es diverso. La mayoría provienen de familias que en los años 60 y 70 llegaron a Bizkaia desde otras regiones españolas, que, en este momento, están plenamente arraigadas en el País Vasco. En torno al 7% del alumnado es de etnia gitana, con una presencia de muchos años en el País Vasco. Aproximadamente el 10% del alumnado pertenece a familias inmigrantes extranjeras de reciente escolarización.

Casi todo el alumnado tiene el castellano como lengua familiar. Sin embargo, en la escuela la principal lengua vehicular de la enseñanza es el euskera: el aprendizaje de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma del País Vasco —euskera y castellano— es un instrumento fundamental de integración, igualdad y cohesión con el conjunto de la sociedad vasca y seguimos un proceso de inmersión lingüística porque vemos que es el más eficaz y menos discriminador. Hasta ahora, siguiendo las pautas establecidas, dos de cada nivel grupos estudian en modelo D (en euskera) y uno en modelo B (bilingüe). Sin embargo, en E. Infantil y 1.º de Primaria, hemos optado por un modelo único con flexibilidad en

los procesos para prestar una atención a cada alumnado, según su necesidad, con objetivos lingüísticos comunes para todos.

El equipo docente está formado por 49 maestras y maestros y 21 monitores responsables del comedor y del tiempo de descanso antes y después de las comidas.

Equipo Directivo	Tutores	Especialistas de área	PTE	Consultora	Refuerzo lingüístico	Otros
3	30	7	4	1	1	3

Nuestro centro escolar ha sido durante muchos años el único centro educativo-cultural de la zona. Dada la época en se formó y desarrolló, el barrio ha carecido durante mucho tiempo de servicios culturales públicos, como centro cívico, biblioteca pública, deportivos y otros similares e incluso carece de unos servicios sociales próximos, ya que el distrito municipal al que pertenece el barrio de La Peña abarca también el Casco Viejo, donde están ubicados los servicios municipales. Sólo en los últimos años se ha iniciado la implantación de otros servicios públicos: el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria, un polideportivo y un centro cívico (en el pueblo de Arrigorriaga, cercano al barrio, de donde proviene un importante número de nuestros alumnos y alumnas).

Esta situación, por una parte, nos indujo a poner el centro escolar al servicio de las actividades culturales, educativas, sociales, asociativas y deportivas de todo el barrio, tanto para niños y niñas, como para jóvenes y mayores. Y, por otra, ha beneficiado la labor escolar, ya que se han ido creando entre la escuela y las familias del barrio unas relaciones cercanas, amplias y diversas. Una vez pasados los años, vemos que todas las «fuerzas vivas» del barrio han pasado por nuestra escuela o han tenido una relación directa con ella, de modo que la colaboración, el apoyo mutuo es mucho más fácil y fluido. En definitiva, detectamos que en el barrio hay una sensación colectiva de que la escuela es de todos y para la inmensa mayoría es su escuela.



## 2 DESARROLLO

El proyecto que presentamos es el resultado de un largo proceso, en el que cabe señalar momentos que han significado etapas diferenciadas del mismo, así como las características que han sido una constante en todas ellas.

### 1. Desarrollo temporal del proyecto

#### a) Etapa inicial

Desde su creación, en el curso 1973-74, nuestro centro ha tenido la preocupación de dar a nuestro alumnado una educación de calidad, empeñado en asegurar los aprendizajes escolares superando las desigualdades que deriven de sus condiciones de origen. Hemos llevado a cabo de modo sistemático innovaciones educativas, algunas de ellas pioneras en el País Vasco. Desde muy pronto nos empeñamos en educar a nuestro alumnado en las habilidades sociales y en los hábitos de estudio, aunque con un enfoque más instrumental al servicio de un mejor aprendizaje curricular que orientado al aprendizaje de la convivencia como objetivo educativo con sentido en sí mismo.

#### b) Diagnóstico del clima escolar

En el curso 1991-92, preocupados por el clima escolar por sus implicaciones en el ambiente general y en el aprendizaje, nos planteamos conocer a fondo la visión y las opiniones del profesorado, mediante una encuesta. Tratamos de objetivar un estado de ánimo y unas inquietudes difusas para poder actuar desde una visión compartida y unos datos reales. Con los datos que aportaron las respuestas, iniciamos el trabajo educativo de mejora de las relaciones interpersonales y las habilidades para la vida. Con esta actuación iniciamos un modo de abordar los problemas y de plantear los proyectos de innovación educativa, partiendo de un conocimiento lo más completo posible de las necesidades a las que queremos dar respuesta.

Posteriormente, en los momentos en los que queríamos dar un nuevo impulso a nuestro trabajo educativo, hemos realizado nuevos diagnósticos. En el curso 1999-2000 realizamos un diagnóstico más completo de la convivencia escolar y, en particular, quisimos saber las situaciones más frecuentes de conflictos interpersonales entre el alumnado. No sólo pulsamos la opinión y la valoración del profesorado, sino también del alumnado y de las familias, para que el diagnóstico fuera más completo, con la visión y opinión de los distintos colectivos de la comunidad educativa. El resultado, en buena medida, fue el esperado, pero nos daba garantía de que las impresiones del profesorado eran compartidas, al tiempo que nos permitían calibrar con mayor objetividad los puntos necesitados de mejora. A partir de este diagnóstico nos planteamos una nueva forma de organizar las actividades del patio escolar. Todos coincidimos que era el lugar escolar donde eran más frecuentes las conductas más negativas y violentas y los conflictos sin resolver y estuvimos de acuerdo en que era un espacio con muchas posibilidades educativas que debíamos aprovechar. Así llegamos a plantearnos que el patio fuera un espacio educativo y, algo después, nos propusimos encauzar la resolución pacífica y positiva de los conflictos.

Desde entonces damos mucha importancia también a la evaluación de los pasos que vamos dando y de los resultados, lo que nos permite reconocer los avances y lo que aún necesitamos mejorar. Y vemos que en estos procesos de diagnóstico y evaluación es fundamental contar con la visión y valoración de toda la comunidad escolar.

### c) Plan de formación del profesorado

En el curso 1993-94 el Departamento de Educación puso en marcha en los centros de E. Infantil y E. Primaria el Plan Intensivo de Formación (PIF) del profesorado, a raíz de la implantación de la LOGSE, en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular del centro. La novedad de dicho plan era que se permitía a los centros dedicar una tarde a la formación del profesorado, sin presencia del alumnado, se creó la figura de coordinación de formación con unas funciones y condiciones para desempeñarlas, se facilitaban un asesoramiento externo y unas pautas abiertas que cada centro podía fijar para realizar la formación que estimase necesario.

Nuestro centro —al igual que la mayoría de los centros de la Comunidad Autónoma Vasca— decidió participar. Siempre habíamos procurado incluir en nuestro trabajo momento de reflexión colectiva y habíamos llevado a cabo proyectos de formación en el

centro desde que el Departamento de Educación implantó esta modalidad formativa en 1979. Sin embargo, las condiciones del PIF fueron determinantes para mejorar y dar carta de naturaleza a los procesos de formación del profesorado, para analizar en profundidad nuestras prácticas y, sobre todo, buscar colectivamente nuevas vías, alternativas a las prácticas habituales. Desde ese momento, la formación del profesorado y de todos los agentes educativos de la comunidad escolar ha sido un factor clave en el desarrollo y práctica de nuestro proyecto.

En los procesos de formación en el centro tenemos la oportunidad de poner en común las inquietudes de los miembros del claustro, de avanzar como grupo en la reflexión y el análisis de los problemas que nos preocupan, de conocer propuestas para mejorar nuestra práctica docente y de plantearnos nuevas metas. En definitiva, para ir creando una cultura común sobre qué es educar y sus finalidades, cuál es el papel de la escuela y los principios que han de inspirar el trabajo docente y la vida escolar.

La importancia decisiva de la formación de todo el profesorado en el centro no invalida el valor de la formación individual, que, con frecuencia, se convierte en el punto de partida de un proceso colectivo. Un ejemplo importante para nosotros fue el proceso que seguimos hasta que llegamos a asumir colectivamente el Programa de transformación de conflictos y mediación. Todo comenzó con la participación del equipo directivo en un curso sobre resolución de conflictos. Vieron las posibilidades educativas de resolver los conflictos de un modo dialogado y constructivo y propusieron al resto de sus compañeras y compañeros reflexionar sobre las posibilidades y ventajas de plantearlo en nuestro centro. Tras unos primeros titubeos, el profesorado fue sensible ante esta propuesta y, una vez conseguida la buena disposición del claustro, vino rodada la necesidad de un proyecto de formación que diese a todos las bases necesarias para implantar una forma de resolución de conflictos adecuada a las características de nuestro centro y de nuestro alumnado.

#### d) Discurso educativo compartido

En el curso 2003-04, la coordinadora de la red europea de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EURED) nos invitó a participar en un curso universitario auspiciado por la Universidad de Klagenfurt y UNESCO, en el que participan instituciones educativas de 17 países europeos, abordando y compartiendo diferentes dimensiones de la Educación para la Paz desde un enfoque de investigación-acción.

En dicho curso teníamos que exponer lo que veníamos haciendo en nuestra escuela. La necesidad de explicitar y fundamentar lo que hacíamos nos obligó a hurgar en el discurso educativo que estaba en el fondo de nuestras iniciativas, y nos dio la oportunidad de ser conscientes de que había un hilo conductor en todas ellas. En definitiva, fuimos conscientes que de forma progresiva, pero clara, habíamos ido desarrollando un Proyecto de Educación para la convivencia y no simples mejoras de aspectos importantes, pero aislados y sin relación entre sí.

Aunque sea obvio, para nosotros aquel hecho nos ayudó a entender la necesidad de elaborar, como comunidad educativa, un discurso que dé coherencia a todo su trabajo y vimos que nosotros lo habíamos ido construyendo de forma compartida. Cualquier avance en nuestro Proyecto o en cualquier proyecto ha de ser fruto de un discurso compartido, entendiendo que este discurso ha de ser dinámico y abierto a nuevas aportaciones e incluso a cambios.

En el curso 2004-05, a raíz de la constatación de que muchos proyectos parciales que habíamos ido experimentando y asumiendo en nuestra práctica escolar respondían a un discurso propio, complejo en su desarrollo, pero coherente en sus principios, dimos el paso de definir el proyecto BIZI GAITEZEN ELKARREKIN como un proyecto global con un objetivo educativo básico: aprender a convivir.

La redacción de este informe nos ha ayudado a perfilar el discurso que fundamenta nuestro proyecto. La exigencia que nos hemos impuesto de comunicar no sólo lo que hacemos, sino también el porqué con la mayor precisión y claridad que nos ha sido posible.

## 2. Características del desarrollo

### a) Un proyecto propio

Una primera característica de nuestro proyecto es que lo hemos ido desarrollando en la propia centro escolar y ha ido creciendo en función de las necesidades y de la madurez colectiva de cada momento. Somos conscientes de su singularidad, ya que no hemos seguido un modelo determinado, sino que lo hemos ido modelando, mediante la reflexión colectiva y la innovación continua, teniendo siempre presentes las características de nuestro centro, el entorno en que está ubicado, el equipo docente que lo forma, la trayec-

toría que ha seguido, las necesidades a las que ha de atender... Esto no significa que sea un proyecto cerrado, puesto que también es el resultado de las aportaciones teóricas y las experiencias de otros centros que hemos ido conociendo. Hemos tratado de entender y hacer nuestras sus aportaciones, enriqueciendo nuestras reflexiones y abriendo el abanico de alternativas que podíamos aplicar a la realidad de nuestro centro.

## b) Un proyecto de centro

Una segunda característica es que nuestro proyecto es compartido por todos los miembros de la comunidad educativa, afecta a todo el alumnado y a todo el profesorado y abarca todos los ámbitos de la actividad escolar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como la organización, el funcionamiento del centro y la gestión de sus recursos. Cada vez es más general y profunda en la comunidad educativa la convicción de que el centro es la unidad desde la que se da coherencia a todo el proceso educativo escolar, se potencia el trabajo que realiza cada profesor de forma individual y se pueden atender mejor las necesidades educativas de cada alumno y alumna. Esta característica tiene múltiples repercusiones prácticas, en la programación, preparación y puesta en práctica del Proyecto; pero, sobre todo, constituye un referente común, una cultura compartida que da seguridad a todos y afianza el trabajo de cada uno.

## c) Un proyecto de todos y todas, basado en una cultura escolar común

Una tercera característica de este proceso es que se ha ido desarrollando entre todos los miembros de la comunidad escolar. Por nuestra experiencia y reflexión, creemos en la mayor eficacia y equidad de una escuela inclusiva en la que los proyectos se piensan y se dirigen a la totalidad del alumnado, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de todos y de cada uno de los alumnos y alumnas, plenamente integrados en la dinámica global del centro. Para que las personas se vinculen a un proyecto es preciso que se sientan sujetos activos, tanto en su diseño como en su ejecución, lo que sólo es posible cuando comparte la visión de la labor educativa y participa realmente en el proceso. Todos los programas que desarrollamos beben de este principio. Tenemos asumido que en nuestro proyecto son fundamentales:

- El *trabajo de equipo* del profesorado y del monitorado y la coordinación en la programación y ejecución de las actividades.

- La *participación del alumnado* con responsabilidades reales, aunque acordes a su edad.
- La *relación con las familias* que han de conocer y entender lo que hace la escuela y asumir su cuota de responsabilidad tanto en el centro como en su casa.
- La *implicación de la comunidad* que constituye el contexto donde el alumnado desarrolla su vida y practica sus relaciones.

# 3

## FUNDAMENTACIÓN

Según el Informe de la UNESCO 2000<sup>1</sup>, la educación en el siglo XXI se ha de asentar en cuatro pilares: «aprender a ser, a convivir, a aprender y a hacer». Cada uno de ellos tiene un recorrido propio, aunque los cuatro están profundamente interrelacionados y todos ellos son necesarios para que la educación que reciban las nuevas generaciones sea la que precisan para vivir y desarrollarse en la sociedad del conocimiento y en un mundo globalizado.

En el Proyecto BIZI GAITEZEN ELKARREKIN nos proponemos específicamente ayudar a nuestro alumnado a «aprender a convivir» y, de alguna manera también, a «aprender a ser», sin olvidar los demás aprendizajes. Nos planteamos reforzar estos dos aspectos en los que los cambios en la familia y en las organizaciones sociales obligan a la escuela a desempeñar un papel más activo, que hasta no había ejercido con un trabajo sistematizado.

La comunidad educativa ha asumido su responsabilidad, persuadida de que se trata de un *aprendizaje básico*, no sólo una condición para facilitar el aprendizaje del currículo escolar. Aunque es tarea de todos, entendemos que la escuela es un contexto en el que se dan unas condiciones para contribuir a este aprendizaje. En el centro escolar el alumnado pasa muchas horas, establece relaciones nuevas que no se basan en lazos familiares y ofrece modelajes y un contexto propicio para analizar las experiencias personales en la convivencia con otras personas, así como nuestros comportamientos en la familia y el barrio, reflexiones que podemos trasladar incluso al contexto internacional.

Hemos asumido colectivamente que «la educación para la convivencia y la paz es un proceso que implica acciones intencionales, sistemáticas y continuas encaminadas al desarrollo personal y colectivo mediante marcos que generen formas alternativas de pen-

---

<sup>1</sup> DELORS, J. y otros (2000): *La educación es un tesoro. Informe sobre la educación en el siglo XXI*. UNESCO.

sar, sentir y actuar. Este proceso supone potenciar la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no-violenta y vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad»<sup>2</sup>.

## 1. Base cultural y ética: cultura democrática y de paz

Nuestros comportamientos responden a unas convicciones sobre la forma de ver y relacionarnos con los demás, resolver los conflictos y conseguir mejorar nuestro bienestar. Este es el trasfondo cultural, con el que justificamos nuestros comportamientos y orientamos nuestro desarrollo personal y nuestras posturas ante los retos y problemas colectivos.

La cultura así entendida está conformada por un conjunto de ideas sobre la persona y la sociedad —con características de «creencias», en cuanto se tienen como ciertas sin analizarlas ni someterlas a crítica— con las que construimos los modelos de desarrollo personal y colectivo (aspecto racional) y una escala de valores y unas normas sociales con los que se enjuician los comportamientos humanos (aspecto ético). Estas ideas y valores se convierten en cultura cuando las comparte un colectivo de personas vinculadas por su religión, su lugar de origen o de vida, su grupo social, su profesión... (aspecto social), cuyos miembros manifiestan su pertenencia a través de formas comunes de expresión (aspecto simbólico). El resultado es, en coherencia con esas ideas, modelos y valores, dan lugar a unas estructuras y a unas maneras determinadas (aspecto práctico).

En nuestro proyecto pretendemos descubrir y experimentar en la vida escolar la *cultura democrática* que reconoce la dignidad de todas las personas con sus derechos inalienables, la igualdad en derechos, la libertad individual en su forma de pensar, de expresarse y de vivir y la participación en la construcción y desarrollo de la colectividad. Tratamos de que todos sean responsables en el ejercicio de los derechos, asuman el deber de respetar los derechos de los demás y ejerzan su libertad personal respetando los consensos sociales necesarios para una buena convivencia. Así mismo tratamos de eliminar cualquier forma de falta de respeto a los demás, de discriminación, rechazo o exclusión, o de utilización, abuso u opresión.

---

<sup>2</sup> DIRECCIONES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, DERECHOS HUMANOS Y JUVENTUD, ELKARRI, GERNIKA GOGORATUZ, GESTO POR LA PAZ Y UNESCO ETXEA (2002): *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Eusko Jaurlaritz / Gobierno Vasco.



Queremos practicar la *cultura de paz* en las relaciones interpersonales y grupales desde la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad, y con el diálogo y el acuerdo como la vía idónea para transformar los conflictos. Y la extendemos a la forma de relacionarnos con la naturaleza, con el cuidado del medio ambiente y un uso responsable de sus recursos con sentido de equilibrio y sostenibilidad. Dentro de este marco cultural se sitúa la *no-violencia*, entendida como una postura activa en favor de una convivencia mejor y la superación de los obstáculos culturales y las estructuras sociales que la dificultan utilizando siempre medios pacíficos.

Aunque estas bases culturales están reconocidas socialmente, sin embargo no están asumidas ni fundamentan las actuaciones más generalizadas y mejor valoradas socialmente. El proceso educativo tiene como objetivo, por una parte, someter a crítica muchas de las «creencias» y prácticas sobre el éxito personal y social que seguimos manteniendo y, por otra, que el alumnado y toda la comunidad educativa viva y experimente la cultura democrática y de paz, para que descubran su coherencia con una visión positiva de la persona humana y con los valores que proponen, sienta el bienestar personal y colectivo que reportan y reconozca su viabilidad y efectividad en la vida real.

## 2. Base educativa: enfoque preventivo-constructivo

Es *preventivo*, en primer lugar, porque ante situaciones que propician comportamientos negativos para la convivencia, buscamos la reflexión del alumnado que le alerta de sus riesgos y porque implantamos medidas que eviten en lo posible tales comportamientos e incluso, si es posible, sean ocasiones de aprendizaje. El alumnado, por su edad, no tiene aún los conocimientos y habilidades precisas para afrontar estas situaciones de forma positiva. Por ello, en el ámbito escolar, se han de poner los medios para evitar experiencias negativas y facilitar experiencias positivas que refuercen los aprendizajes, en vez de dejar que se den conductas que haya que corregir. Si a pesar de todo se producen tales conductas, nuestra pretensión es considerarlas más como errores de los que hay que aprender que actos que se han de castigar.

Es preventivo también, porque trabajamos para que el alumnado y todos los miembros de la comunidad educativa vayamos adquiriendo las competencias precisas, ahora y en el futuro, para establecer relaciones positivas y actuar de forma cooperativa y solidaria. Para ello nos proponemos aprender a controlar nuestros impulsos y regular nuestras emociones; saber analizar los comportamientos —propios y ajenos, individuales o co-

lectivos—, lo positivo y negativo que haya en ellos así como sus causas y consecuencias; ver alternativas de actuar de modo más racional y más coherente; tomar decisiones con sentido ético.

Es *constructivo* en cuanto este aprendizaje de las competencias sociales no se limita a situaciones simuladas donde se entrenan, sino que se ejercen en la construcción de la propia convivencia escolar. El alumnado, junto con el resto de la comunidad escolar, tiene la oportunidad de hacer de la escuela un espacio de convivencia cuando establece unas relaciones interpersonales y grupales y desarrolla las tareas escolares. Tiene la oportunidad de conocerse a sí mismo y a los demás, ya que todas las personas que intervienen en el ámbito escolar ponen en juego sus habilidades, destrezas, estrategias y actitudes reales, así como los valores que verdaderamente mueven a cada uno a actuar de una manera determinada, con la ventaja de que, al ser un espacio educativo, las conductas negativas pueden ser analizadas, reorientadas y, como otros errores, ser ocasión de aprendizaje.

### 3. Aprendizaje de la convivencia y aprendizaje curricular

En nuestro Proyecto el aprendizaje de la convivencia y el aprendizaje del currículo escolar son indisociables en la tarea educativa. La conjunción de estos dos aprendizajes da sentido educativo a la acción escolar y permite entrelazar el pensamiento con los sentimientos, el conocimiento con la moralidad, lo académico con lo personal, con una visión integral del acto educativo.

*El aprendizaje para la convivencia es una aportación fundamental al aprendizaje curricular.* Un clima escolar emocionalmente acogedor da seguridad y proporciona un bienestar personal y grupal que ayuda al alumnado de forma poderosa a realizar el esfuerzo del aprendizaje curricular, al igual que la sensación de que con este esfuerzo mejora su aprendizaje contribuye de forma positiva a su integración en el contexto escolar.

Esta consideración, con ser importante, no deja de ser externa al proceso de aprendizaje curricular, que en la escuela, frente a otros ámbitos de aprendizaje, se realiza en grupo, lo que no se opone, antes al contrario le da un nuevo sentido, a que sea un proceso individual cuyo éxito depende en buena medida del esfuerzo personal y de su capacidad reconocer los saberes valiosos que los demás le aportan.

En el aprendizaje escolar son fundamentales las interacciones entre iguales que se producen en el grupo, que varían conforme el niño y la niña van superando las etapas de maduración personal: desde la simple imitación entre quienes trabajan juntos, pasando por la emulación en un momento en que tratan de afirmar su individualidad, hasta que son capaces de establecer relaciones de diálogo, cooperación e intercambio en un proyecto común. En la medida en que mejoran estos procesos y les damos valor y los aprovechamos en la metodología en el aula, podemos esperar una mejora del aprendizaje del currículo escolar.

Al mismo tiempo *los aprendizajes curriculares aportan elementos necesarios para el aprendizaje de la convivencia*. Cuando en el aula ampliamos sus competencias lingüísticas y expresivas en cualquiera de sus formas, el alumnado cuenta con mejores herramientas para expresarse a sí mismo, expresar sus sentimientos, sus puntos de vista, sus opiniones, como también para escuchar al otro, comunicarse, dialogar y cooperar, competencias básicas para la convivencia. Cuando el alumnado aprende a analizar las relaciones, en la naturaleza o entre personas en un momento histórico, está adquiriendo conocimientos y estrategias que le pueden ser útiles para analizar una situación de la vida real, en la que están en juego personas. El aprendizaje curricular, en buena medida, favorece el desarrollo de la competencia de razonar, que es una aportación básica de la escuela para aprender a convivir, que complementa la aportación de la familia en el ámbito afectivo y de los valores. Y, además, permite participar a todos en una tarea común y sentirse parte del grupo que aprende.

El apoyo a quienes encuentran dificultades en el aprendizaje curricular tiene interés no sólo por la exigencia de que todos los alumnos y alumnas alcancen el éxito escolar, sino porque es importante para saberse aceptado y sentirse integrados en el grupo y en la tarea que da razón de su existencia, el aprendizaje curricular. Aunque formalmente no las hayamos incluido entre las actividades específicas del proyecto, las actividades de apoyo al aprendizaje constituyen un pilar fundamental de su éxito.

#### 4. Base comunitaria: la comunidad como agente educador

En la comunidad escolar todos sus miembros somos agentes educadores, no sólo el profesorado y el equipo de monitores, sino todas las personas adultas que trabajan en el centro y las familias. Lo es también el propio alumnado que, en sus interacciones, aprenden unos de otros, en ocasiones con enseñanzas más significativas que las que le llegan desde los adultos.

Así mismo toda *la comunidad del entorno de la escuela* influye de forma decisiva en los comportamientos de los niños y niñas y ejercen, aun inconscientemente, como educadores. Las personas adultas son un referente en la forma de entablar sus relaciones con los demás y contribuir al bienestar colectivo. Entre ellas existe un saber popular que complementa y, en ocasiones trasciende, el saber que pueden encontrar en el currículo escolar. En nuestro proyecto pretendemos que todas las personas del barrio sean conscientes y asuman con responsabilidad su papel de agentes educadores. Y ofrecer oportunidades de que puedan aportar a nuestro alumnado lo mejor de su experiencia personal y colectiva. Buscamos el diálogo entre diferentes generaciones y culturas como una fuente de comprensión mutua, que ayude a los más jóvenes a conocer sus raíces y su identidad al tiempo que los mayores sienten el valor social de su experiencia.

Como ha escrito José Antonio Marina<sup>3</sup> «los padres solos no pueden educar, ni tampoco la escuela. Nunca lo han hecho. Siempre ha sido la sociedad la que ha educado a través de ellas, pero hoy en día parece que hay que educar contra la sociedad. Por eso nos sentimos desbordados. Necesitamos una movilización educativa de la sociedad civil. Todos deben enseñar/educar a los niños de múltiples maneras y en todo lugar».

La acción educativa escolar alcanza toda su fuerza cuando se enmarca en lo que se denomina «desarrollo comunitario». Para contribuir al bienestar de sus miembros, una comunidad —un pueblo, un barrio— precisa plantearse metas que, no sólo se refieran a la satisfacción de necesidades materiales, sino que afecten a la calidad de las personas y de sus relaciones interpersonales y sociales, mejorando su cultura, la comunicación y la cooperación. Visto desde el lado opuesto, cuando una comunidad entiende que tiene una función educadora y asume su responsabilidad en coordinación con las instituciones escolares y las familias, está poniendo unas bases sólidas a su desarrollo comunitario. Dentro de este proyecto de desarrollo comunitario juega un papel destacado la educación de todas las personas y, de forma especial, a quienes se encuentran en proceso de maduración de su personalidad. En el barrio ya existe una rica vida y acción social a través de las asociaciones vecinales, de amas de casas y de la tercera edad, de los grupos juveniles, parroquiales, montañeros y de otros muchos estilos. Sobre este tejido social se ha de articular el desarrollo de la comunidad.

---

<sup>3</sup> MARINA, José Antonio (2000): *Aprender a vivir*. Ariel. Barcelona.

## 4

## DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

La convivencia tiene una amplia *diversidad de dimensiones*. EURED<sup>4</sup> (red europea de centros que trabajan en educación para la paz) propone que el currículo de educación para la paz integre múltiples facetas, todas aquellas que pueden y deben contribuir a superar la cultura de la desigualdad, la exclusión, el abuso y la violencia que aún perdura en las relaciones humanas y en el modelo desarrollo basado en la explotación tanto de los recursos humanos como de los recursos naturales y afirmar la cultura democrática y de paz

Nuestro Proyecto, en el momento actual, se configura en nueve programas, en los que se articulan las actividades que, desde unos planteamientos compartidos, contribuyen al logro de los objetivos que nos hemos propuesto conseguir. Afectan a cuatro ámbitos básicos para la convivencia: el entorno, las personas, las relaciones interpersonales y el aprendizaje.

### BIZI GAITEZEN ELKARREKIN

#### 1. CUIDAMOS EL ENTORNO

1.1. Entorno natural agradable y cuidado

1.2. Centro abierto al barrio

#### 2. CUIDAMOS LAS PERSONAS

2.1. Clima escolar acogedor y seguro

2.2. Desarrollo de competencias sociales

2.3. Diversidad de personas y de culturas

#### 3. CUIDAMOS LAS RELACIONES

3.1. Cohesión grupal e integración en el grupo

3.2. Consenso y cumplimiento de las normas

3.3. Transformación de conflictos y mediación

3.4. El patio escolar, espacio educativo

<sup>4</sup> EURED (2002): *Curriculum of European Peace Education Course*.

Esta división no significa que trabajemos de forma separada las distintas dimensiones del aprendizaje de la convivencia, sino que, por el contrario, somos conscientes de las interrelaciones entre todos ellos. De ahí que en todas las actividades tengamos presentes la totalidad del proyecto e incluso una misma actividad se integre en distintos programas, cuando en ella se trabajan de forma directa los objetivos de los mismos.

La configuración actual del Proyecto no indica que esté terminado y cerrado, antes al contrario sigue sometido a nuevas reflexiones, aportaciones y mejoras. Aunque estamos convencidos de que hemos dado pasos importantes, en cierto sentido, irrenunciables, sabemos también que estamos obligados a seguir creciendo como colectivo, tanto en un proceso de maduración interna como de asimilación de las aportaciones de otros, especialmente a través de las necesidades y demandas de la comunidad en la que vive y para la que trabaja nuestro centro escolar.

# 5

## FINALIDADES Y OBJETIVOS

### 1. Finalidades

En coherencia con los fundamentos expuestos, en el Proyecto BIZI GAITEZEN ELKARREKIN nos hemos planteado trabajar con las siguientes finalidades que orienten la actuación del equipo docente y de toda la comunidad educativa:

- a) Mirando al presente, queremos que el alumnado se encuentre *seguro, acogido y considerado*, desde la convicción de que sólo en un contexto *emocionalmente* positivo y estimulante es posible la buena convivencia y el aprendizaje.
- b) Mirando al futuro, pretendemos que los alumnos y alumnas adquieran las *competencias necesarias* para establecer unas relaciones sanas y constructivas consigo mismos y con los demás, con actitudes coherentes con los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos, fundamento de una educación para la *ciudadanía*.
- c) Mirando la labor de la escuela, pretendemos contribuir a la *formación integral de todos los alumnos y alumnas*, tanto para ser personas como para convivir en una colectividad, como para mejorar los aprendizajes curriculares.
- d) Mirando al entorno de la escuela, buscamos que las *familias* y todo el *barrio actúen* como *agentes educadores*, en sintonía con la escuela, al tiempo que la escuela contribuya al desarrollo comunitario y la mejora del barrio.
- e) Mirando al mundo, deseamos *abrir al alumnado a todas las personas y a otras culturas*, para que las reconozcan y las valoren y aprendan de ellas a mejorar su propio bagaje cultural, especialmente las culturas del alumnado que ha venido de otros países y manteniendo contactos con chicos y chicas de otros países y culturas.

## 2. Objetivos

Para avanzar en la dirección que nos hemos marcado en las finalidades, teniendo presentes las dimensiones que abarca la educación para la convivencia, nos hemos propuesto trabajar para lograr los siguientes objetivos:

- a) *Trabajar y aprender todos los miembros de la comunidad en un entorno agradable y cuidado y tomar conciencia de las consecuencias ambientales de nuestras acciones.*

Se pretende aprender el valor que tiene para el bienestar individual y colectivo y, por tanto, de una convivencia sana, que el entorno escolar esté limpio, ordenado y agradable, que se respete el entorno natural en el que vivimos y la responsabilidad de todos en su cuidado.

- b) *Mantener relaciones de colaboración con las entidades del barrio para potenciar el desarrollo de la comunidad y su implicación en la educación de la infancia y la juventud del barrio.*

Se trata de aprovechar los recursos del entorno social y converger con ellos en la educación del alumnado, contribuyendo a la buena convivencia y al desarrollo de la comunidad.

- c) *Lograr el bienestar emocional de modo que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan acogidos, considerados, seguros.*

Se busca contribuir a la educación emocional de todos los miembros de la comunidad educativa, procurando que, en el centro, cada uno se sienta aceptado y valorado y se atienden sus estados de ánimo, sus sentimientos y sus necesidades personales.

- d) *Ayudar al alumnado en la adquisición de las habilidades y competencias que precisa para su desarrollo personal, social y moral.*

Se trata de que el alumnado vaya adquiriendo, de forma teórica y práctica, las habilidades personales y sociales necesarias para la convivencia y el desarrollo moral preciso para actuar conforme a los principios éticos.

- e) *Avanzar hacia una comunidad escolar donde las diferencias personales y la multiculturalidad son valores para la convivencia.*

Pretendemos avanzar en el respeto de las diferencias individuales, la colaboración y la ayuda mutua, así como en el reconocimiento de la diversidad cultural, el co-



nocimiento mutuo y el diálogo, desde el principio de que todos somos diferentes, pero igual de importantes.

- f) *Procurar la cohesión interna del grupo y ayudar a que los alumnos y alumnas estén integrados y sientan que pertenecen al grupo y al centro.*

Se busca que el alumnado sienta su pertenencia al grupo y al centro escolar, apoyando la cohesión del grupo y la integración de la cada uno de sus miembros en el mismo.

- g) *Consensuar e interiorizar las normas y su cumplimiento, participando en su elaboración, respetando los valores democráticos y principios éticos universales.*

Nos proponemos que el alumnado acepte la necesidad de normas que garanticen una convivencia positiva y participe en su elaboración, así como contribuir a su desarrollo moral.

- h) *Crear en la comunidad educativa una cultura que prioriza la calidad de la convivencia y maneja los conflictos de forma constructiva y creativa, utilizando la mediación como una de las herramientas principales.*

Se trata de aprender en la vida cotidiana a transformar los conflictos interpersonales mediante el diálogo, la negociación y el acuerdo. Y también a acudir a un mediador cuando sea oportuno y ejercer de mediador cuando otros lo demanden.

- i) *Hacer del patio escolar un espacio educativo y aprovechar las posibilidades del juego para aprender a convivir.*

Pretendemos que el patio escolar sea un espacio educativo, donde el alumnado que, mientras participa en los juegos, entabla múltiples relaciones interpersonales en libertad y manifiesta las actitudes que tiene interiorizadas, pueda ejercer las competencias y habilidades que ha ido aprendiendo en los programas del proyecto.





**II.**  
**PROGRAMAS DEL PROYECTO**



# 1 CUIDAMOS EL ENTORNO

En la educación de la infancia la escuela no está aislada ni está sola. Más aún cuando se trata de educar para la convivencia.

La escuela no está aislada. Está inmersa en un entorno, que es el contexto inmediato que condiciona y da significado a la acción educativa escolar. La escuela ha de tenerlo en cuenta si quiere actuar con sentido. Es importante conocer sus recursos naturales, urbanísticos y, sobre todo, humanos más valiosos y reconocer que es fundamental contar con ellos.

La escuela no está sola. La familia y la comunidad son agentes educativos necesarios y fundamentales. En ellos los niños y niñas desarrollan sus vidas y encuentra modelos de comportamiento que van a marcar su trayectoria vital. La colaboración con la familia y la participación de la comunidad en la labor educativa es condición para que la labor escolar tenga la eficacia deseada.

En el primer bloque de nuestro proyecto incluimos dos programas con los siguientes objetivos:

- Aprender a respetar y cuidar el entorno físico y natural de la escuela.
- Impulsar la participación y la colaboración del entorno social para hacer que el barrio entero sea un agente educador.



# 1.1

## Un entorno físico y natural agradable y cuidado

### OBJETIVO:

*Trabajar y aprender todos los miembros de la comunidad en un entorno agradable y cuidado y tomar conciencia de las consecuencias ambientales de nuestras acciones.*

Queremos tomar conciencia de la importancia del entorno para el bienestar personal y colectivo y, por tanto, para la convivencia.

Pretendemos que los niños y niñas:

- experimenten el bienestar de un entorno limpio, ordenado y agradable y asuman su responsabilidad en su cuidado,
- interioricen la necesidad de respetar, conservar y mejorar el entorno natural en que vivimos y nos relacionamos,
- sean conscientes de los problemas medioambientales de determinadas formas de consumo y lo que significa desarrollo sostenible, para que se impliquen, como toda la comunidad escolar, en el uso responsable de los recursos.

### ACTIVIDADES:

- a) Cuidado y mantenimiento de jardines y zonas verdes.*
- b) Cuidado del espacio escolar.*
- c) Desarrollo sostenible: Agenda 21.*

## 1. Punto de partida

Antes de que se hiciera el parque del barrio, el patio de la escuela era el único espacio abierto disponible para jugar y recrearse. Era la única oportunidad que niños y niñas tenían de jugar con la tierra y se dejaba como espacio libre sin darle mucha atención. Una vez que se construyó el parque, se decidió cuidar más el patio escolar.

Surgieron debates sobre cómo debía usarse el espacio abierto. Algunas personas defendían el uso menos controlado y más libre de la tierra y el patio, mientras que otras insistían en que los niños y niñas del barrio tienen derecho a disfrutar de jardines y espacios abiertos tan bonitos y bien cuidados como los del centro de la ciudad.

Así fue gestándose la reflexión en torno a la importancia de los espacios e incluso la conciencia de que la distribución y cuidado de los mismos refleja y plasma ideas de fondo de nuestros planteamientos educativos.

A medida que el programa de convivencia fue evolucionando, se fue reflexionando también sobre la importancia de trabajar en espacios agradables, cuidados y estimulantes, como factor de mejora de las interacciones, de las relaciones y del aprendizaje.

Además se vio la posibilidad de usar esta línea de acción como forma de potenciar la participación de toda la comunidad en una tarea compartida.

El cuidado del espacio y el entorno nos permite también reflexionar y aprender sobre el uso que hacemos de los recursos naturales y lo ligamos con los aprendizajes y adquisición de hábitos que tienen que ver con la ecología y el desarrollo sostenible.

Cabe señalar que, en este caso, planteando las peticiones dentro de un proyecto de educación para la convivencia, la ciudadanía y el desarrollo sostenible, el Ayuntamiento se ha convertido en una institución de apoyo importante en recursos materiales y humanos.

## 2. Planteamientos básicos

Las reflexiones que han dado lugar a este programa, que forma parte del proyecto general de educación para la convivencia, han dado lugar a una cultura común que podemos recoger de forma sumaria en algunos puntos básicos:



- Las personas crecen en continua interacción con su entorno en un proceso de adaptación crítica. La escuela no puede aislarse y cerrarse, negando toda relación con el medio. No puede contentarse con crear un espacio propio olvidando que forma parte de un entorno que le condicione y le influye.
- La escuela abierta al medio implica una labor de criba, de reconocimiento de los aspectos útiles en el proceso educativo y rechazo de aquellas actitudes, comportamientos y modelos de relación que no responden a los principios de una sociedad respetuosa con las personas y un desarrollo pacífico y solidario.
- El entorno constituye una fuente fundamental de experiencias y vivencias y de los recursos que necesitamos para nuestro bienestar. La actitud ciudadana ante el entorno incluye un movimiento bidireccional: recoger del entorno lo que nos ofrece de valioso y aportar al entorno nuestro apoyo para que sea fuente de bienestar personal y colectivo, de apoyo mutuo, en el que se dialoguen tradición y modernidad.
- La escuela es el entorno en el que vivimos y trabajamos. Un entorno limpio, ordenado, agradable favorece unas relaciones amigables, de respeto a las cosas y a las personas. Una escuela descuidada es un entorno hostil que induce a comportamientos que no respetan nada ni a nadie.
- La educación para la convivencia tiene una dimensión medioambiental. La conciencia de que somos parte de la naturaleza, en continua interacción con el entorno, ayuda a entender que todos nos necesitamos.
- Frente al modelo de vida con un uso abusivo de los recursos naturales, queremos promover una actitud de protección, conservación y mejora, desde la convicción de que el desarrollo humano sólo será posible si es sostenible.
- El consumismo es una forma de uso abusivo de los recursos, en la que con facilidad caen los chicos y chicas, movidos en gran medida por una publicidad sugerente, pero que también denota la ausencia de intereses que llenen su vida.

### 3. Descripción del programa

#### a) Cuidado y mantenimiento de jardines y zonas verdes

Para hacer del patio un lugar más agradable y alegre, que con el paso del tiempo había ido perdiendo el césped original y se había convertido en una zona de tierra que, con la

lluvia, era barro, decidimos crear jardines. Hicimos el diseño de lo que queríamos y lo presentamos al Ayuntamiento, que accedió a colaborar.

En invierno y primavera se hace el cambio de flor de temporada que se hace coincidir con la semana en la que llevan a cabo una campaña de limpieza. Cada temporada pedimos las plantas y el Ayuntamiento nos las proporciona.

Cada grupo de Infantil y del primer ciclo de Primaria tiene asignado un parterre. Se encargan de plantar las flores y de su mantenimiento durante todo el año y se preocupan de que se respete poniendo carteles con diferentes mensajes en los que invitan a que respeten y cuiden el jardín. Cada alumno y alumna planta por lo menos una flor. Los alumnos de 6.º ayudan a los más pequeños. «Es maravilloso ver con qué cariño y delicadeza los mayores ayudan a los pequeños» comentan las maestras de E. Infantil.

El alumnado de 3.º y 4.º, aparte de cuidar las jardineras grandes, trabaja la huerta: plantan trigo, habas, guisantes, etc., los recolectan, exponen sus frutas y verduras para que los vea y conozcan sus compañeros, los venden en las ferias públicas y los consumen en sus casas.

En el jardín y el huerto escolar, así como en algunas salidas, el alumnado tiene un contacto, aunque limitado, con la naturaleza, fundamental en la educación medioambiental, sobre todo de un alumnado que vive en un entorno urbano. El alumnado de 2.º, 4.º y 6.º de Primaria tiene la oportunidad de una semana de estancia en un Centro de Educación Medioambiental, donde tienen la oportunidad de descubrir los procesos en la vida de las plantas y de los animales, los cuidados que precisan y lo que nos aportan. El alumnado de 5 años, de 3.º y 4.º de Primaria realizan visitas a los Centros de educación medioambiental de los Parques Naturales del Urkiola, Gorbea y Urdaibai.

## b) Cuidado del espacio escolar

Con objeto de que también el espacio interior de la escuela esté bien cuidado, sea agradable y el alumnado participe en este proceso de mantenimiento y mejora, se ha creado una «Comisión de control del entorno» con chicos y chicas de 5.º y 6.º.

Cada mes un aula, en dos momentos, se distribuye en cuatro grupos. Cada uno de los grupos, con una ficha de control, revisa el estado del patio, la planta baja y las otras tres plantas del centro. Observan:

- Aspectos descuidados o que requieren reparación.
- Recogen observaciones.
- Se fijan en si hay carteles o anuncios que están ya fuera de fecha.

El propio grupo se encarga de arreglar lo que está descuidado o estropeado. Lo que ellos no pueden arreglar, se lo comunican a la comisión del proyecto. Las reparaciones o propuestas que requieren gestión las asume la dirección.

Se organizan también campañas de limpieza de una semana en las que en las tutorías se reflexiona sobre la importancia del cuidado del entorno. Las observaciones de esta comisión permiten ver también aspectos que conviene abordar en tutorías.

En la misma línea de actuación, se han colocado corchos y paneles en los pasillos en los que colocar anuncios, o trabajos plásticos.

### c) Desarrollo sostenible. Agenda 21

El Ayuntamiento de Bilbao participa en el programa Agenda 21 local impulsado por la *Conferencia Europea de Ciudades y Pueblos Sostenibles* en la llamada *Carta de Aalborg*, de 1994, cuya finalidad es que todos los ciudadanos tomen conciencia de los temas de sostenibilidad y cuidado del medio ambiente. Nuestro centro, junto con otros centros de Bilbao, participa en Agenda 21 escolar, una vertiente del programa general.

El CEIDA (Centro de Educación, Investigación y Desarrollo Ambiental), servicio de apoyo para la educación medioambiental, se ha encargado de impulsar, coordinar y apoyar las actuaciones de los centros escolares. En el propio centro dos personas son los responsables del programa, asisten a las reuniones de los centros con los responsables del CEIDA y desarrollan, amplían y adaptan las propuestas a las condiciones y características del centro.

Cada año se centran en un tema. A nivel curricular, se ligan los temas de Agenda 21 con otras áreas, especialmente en «Conocimiento del medio».

El curso 2005-06 el programa giró en torno al papel. Hicimos una investigación sobre su uso, en la que participaron también a las familias y, junto con las asociaciones del barrio, se extendió a todo el barrio. Entendimos la importancia de utilizar papel de menor gra-

maje, de aprovecharlo mejor y de su reciclaje. En el curso 2006-07 el tema central es el uso del agua. Descubrimos el valor de un bien básico para la vida y tan escaso, aunque en nuestro entorno no lo veamos así, y la incongruencia del despilfarro de agua en muchas prácticas habituales. El alumnado de 6.º, en el proyecto «Conectando mundos» (impulsado y coordinado por Intermon Oxfam), ha trabajado este mismo tema en contacto con centros de otros países, que les ha permitido conocer las situaciones de escasez de agua que sufren muchos de ellos, cómo la consiguen y cuidan su uso y las consecuencias en su bienestar personal y colectivo. El Ayuntamiento ha colocado placas solares que nos permite contribuir a la producción de energías limpias, saber cuánta energía producimos y cuánta consumimos. Así nos vamos acercando al tema del cambio climático que se va a trabajar durante el curso 2007-08.

La filosofía de este programa es «aprender haciendo». Por eso, se aprovecha cualquier detalle cotidiano para promover la conciencia de reciclaje y cuidado del medio. Por ejemplo, al salir al patio después de la comida, cada niño-a deposita su vaso de yogur en el contenedor de envases. De este modo, los niños-as actúan desde una percepción real y contrastada del tema y no desde el discurso. Hemos conseguido la reducción en el uso de los recursos (el gramaje y la cantidad del papel que se utiliza en la escuela), su reutilización y reciclaje.

Todos los datos e informaciones referentes a estas actividades se reflejan en un panel colocado en el patio llamado «Txoko Berdea» (Rincón verde). Su función es mantener viva la memoria sobre los temas que se van tratando en las aulas, compartir informaciones útiles para conocer y tomar conciencia de los problemas medioambientales. Enlazando con la interculturalidad, en este panel se insertan informaciones en todas las lenguas habladas por los chicos y chicas de este centro.

## 4. Evaluación. Conclusiones

Al finalizar el curso 2005-06 se llegó a las siguientes conclusiones de la evaluación realizada sobre este programa:

- Todos los alumnos y alumnas de 3 años a 4.º de Primaria han participado en el mantenimiento de los jardines y el huerto. Su implicación ha sido fundamental en la adquisición de actitudes de respeto al medio, de valoración de que esté limpio y sea agradable y de responsabilidad en su cuidado.

- Destaca el cambio que se observa en el patio: ha pasado de ser una zona sucia y embarrada, a un jardín donde se respetan las flores, los árboles, la hierba, donde se utilizan las papeleras, aunque aún falta por conseguir la utilización adecuada de los contenedores de envases.

*Aunque sea una anécdota cabe destacar que, en Semana Cultural del barrio, se organizó en el parque una chocolatada, en la que participaron muchos chicos y chicas... Cuando finalizaba la fiesta, no había en el suelo más que un vaso de plástico. Era de un chico que estaba jugando al ajedrez y, mientras jugaba, iba tomando su chocolate.*

- También ha mejorado muy significativamente el mantenimiento y los aspectos estéticos, en los edificios. La comisión de entorno ha funcionado con normalidad y se ha subsanado muchas deficiencias registradas en el edificio.
- Con la participación en el programa de Agenda 21, hemos conseguido un grado de sensibilización notable en la reutilización del papel y una reducción en el consumo.
- La implicación del barrio en la campaña por el reciclaje de residuos ha constituido un momento importante en el trabajo conjunto del centro con las organizaciones vecinales en la mejora de la convivencia tanto entre los escolares como entre todos los vecinos del barrio.

## 5. Anexos

- Textos para la formación del profesorado.
- Fichas de control de la Comisión de entorno.



## 1.2

## Centro abierto al barrio

### OBJETIVO:

*Mantener relaciones de colaboración con las entidades del barrio para potenciar el desarrollo de la comunidad y su implicación en la educación de la infancia y juventud del barrio.*

La educación para la convivencia no es un objetivo exclusivamente escolar, sino compartido por toda la comunidad social, el barrio, por una triple consideración:

- El barrio donde vive y se relaciona el alumnado es un referente básico en su comportamiento. Para educar para la convivencia debemos tener en cuenta este contexto y contar con sus aportaciones y su colaboración.
- El diálogo intergeneracional favorece la cohesión social: permite a los mayores comprender a las nuevas generaciones y permite a éstas conocer el pasado de su comunidad y entender mejor el presente para contribuir a su desarrollo.
- Nuestro centro es un referente educativo-cultural muy importante del barrio y, en consecuencia, ha de ponerse a disposición de un proyecto de desarrollo comunitario, para las familias y para quienes deseen contribuir al mismo.

### ACTIVIDADES:

- a) Colaboración de la comunidad con la escuela.*
- b) Colaboración de la escuela con la comunidad.*
- c) La Peña, un barrio que educa.*

## 1. Punto de partida

Nuestro alumnado pertenece a un contexto geográfico, pero también socio-cultural, delimitado. El barrio de La Peña, donde se ubica nuestro centro, tiene un carácter de unidad diferenciada, con vida propia dada su ubicación, separado del resto de Bilbao, aunque pertenezca a una ciudad a la que se acude frecuentemente a realizar compras, a actividades culturales y de ocio y a servicios que no existen en el barrio.

Nuestra escuela ha sido durante muchos años el único centro cultural público puesto que el barrio no contaba con un centro cívico ni biblioteca pública ni ningún recurso de este tipo. Hace pocos años se ha sumado el Instituto en el que se imparte la ESO. Así, nuestro centro es un referente educativo-cultural en el barrio y sus instalaciones y recursos queremos que estén a disposición del alumnado para cubrir sus necesidades educativas, culturales, asociativas, deportivas... y de las familias y de las asociaciones para contribuir al desarrollo comunitario.

En estas condiciones la relación entre la escuela y el barrio era obligada, pero también, desde el principio, querida y buscada. Las familias siempre han tenido un lugar fundamental en nuestro trabajo educativo y hemos procurado darles información puntual sobre los proyectos del centro y facilitarles la formación necesaria para que los asumieran y prestasen su colaboración.

También buscamos la colaboración con todas las entidades del barrio: asociaciones de mujeres, de vecinos, de la tercera edad, culturales, de intervención social, de comerciantes, parroquiales... Estamos reuniéndonos de forma sistemática con las asociaciones del barrio con el fin de ir dando contenido a un proyecto conjunto de desarrollo educativo y cultural comunitario. La respuesta ha sido muy positiva, lo que nos ha permitido ir avanzando en formas concretas de colaboración.

## 2. Planteamientos básicos

En nuestras reflexiones analizamos las relaciones entre la escuela y las familias y entre la escuela y el barrio. Optamos por una escuela abierta, en la que tanto las familias como las asociaciones del barrio tengan una presencia y un quehacer y una escuela que se abre



a la comunidad para contribuir a su desarrollo, especialmente en relación con la infancia, adolescencia y juventud del barrio.

- La implicación de las familias en la vida escolar es un factor básico de calidad de la enseñanza. Las condiciones de vida de las familias, su estructuración y organización interna, las relaciones afectivas entre sus miembros repercuten de forma determinante en el desarrollo personal de los hijos e hijas. El nivel de estudios de los padres y madres, su caudal lingüístico y cultural, su interés por los estudios y las expectativas que se depositan en ellos son fundamentales en el aprendizaje escolar.
- La relación entre las familias y la escuela se basa en el respeto, la información y la confianza mutua y se pone en práctica a través de la participación y la colaboración en la escuela y la coherencia en los valores que se cultivan en ambos ámbitos.
- Los problemas y necesidades educativas, individuales y colectivas, han de ser analizados entre la escuela y las familias y buscar conjuntamente la vía de mejora y en su puesta en práctica. En el desarrollo de los proyectos de centro es importante asignar un papel específico a las familias para lograr su implicación.
- Para que la comunidad contribuya al desarrollo de los proyectos de la escuela necesitan espacios de colaboración. Para que la escuela contribuya al desarrollo de la comunidad habrá de integrar sus proyectos atendiendo las aspiraciones y proyectos de la comunidad.
- El diálogo intergeneracional aporta experiencias de gran riqueza tanto a las personas mayores como a los niños y niñas. Se afirman los lazos entre las personas de la comunidad en un momento en que hay una fuerte tendencia a reducir el núcleo familiar y el tiempo de relación efectiva entre niños y jóvenes con personas adultas. Las personas mayores se sienten útiles y valiosos para la comunidad y los menores conocen sus raíces, lo que les hará sentirse parte de la comunidad.
- El barrio en su conjunto es un recurso educativo de primer orden, siempre que sus miembros, y especialmente quienes tienen una mayor presencia pública, sean conscientes de que tienen una responsabilidad educadora de los más pequeños.
- La movilización social por la educación trata de que todas las personas, grupos e instituciones interesadas, en vez de buscar excusas o de culpar a los otros de sus deficiencias, procure aportar su granito de arena a la mejora de la educación, colaborando en iniciativas colectivas.

### 3. Descripción del programa

#### a) Colaboración de la comunidad con la escuela

Equipos de varias asociaciones del barrio y de los servicios de base del Ayuntamiento de Bilbao contribuyen al proyecto del centro con diversas actividades.

- El colectivo «Gugaz aurrera» se encarga de los *Grupos de apoyo a alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje*, dirigido a todos los chicos y chicas del barrio del tercer ciclo de Primaria y de la ESO.
- El voluntariado parroquial desarrolla el programa *Txilin-Txalan de apoyo escolar y tiempo libre*, dirigido al alumno de 1.º a 3.º de Primaria.
- El equipo de Cruz Roja ha dirigido el taller *Cajón de sastre* para trabajar los sentimientos, para el alumnado de 3.º de Primaria.
- Los Educadores de menores del servicio de base del Ayuntamiento de Bilbao organiza. *Actividades en la ludoteca* para la prevención de conductas de riesgo y la transmisión de valores con niños y niñas de 6 a 12 años.
- Las familias y las asociaciones participan en las actividades del centro:
  - El Colectivo de mujeres Andreberri presenta en la semana del libro *actividades literarias y artísticas*.
  - Las familias participan en la preparación y organización de múltiples actividades del centro: Carnaval, semana del libro, fiesta de fin de curso...
  - Participación en un taller de futuro, para opinar sobre la escuela y hacer propuestas para la mejora de la convivencia, el funcionamiento del centro y el aprendizaje, así como en las reuniones de seguimiento que se organizan a lo largo del curso.

#### b) Colaboración del centro con la comunidad

La escuela actúa en conexión con las familias, tanto por cauces informales siempre abiertos, como por cauces más formales, a través de los órganos de dirección del centro y de la Asociación de Padres y Madres del alumnado, de las reuniones que se mantienen, a nivel de centro y de grupo, a lo largo del curso. Así mismo se llevan a cabo acciones realizadas con la finalidad de estrechar la relación familias-escuela:

- *Revista GUREA*, informativa y formativa, para todas las familias, elaborada con colaboraciones de toda la comunidad educativa y entidades del barrio.
- *Formación de padres y madres* sobre los temas que se están trabajando en la escuela para coordinar la actuación de la escuela y de las familias. Se les facilita una formación adaptada de los temas que son objeto de la formación del profesorado, como, por ejemplo, el manejo de los conflictos, la forma de implantar y exigir las normas, la acción reparadora tras su incumplimiento... En las sesiones de formación intervienen profesores y profesoras del centro, los expertos que han participado en la formación del profesorado.
- *Escuela de padres y madres* de alumnos/as de Educación Infantil sobre aspectos de la educación de sus hijos e hijas, coordinada por el equipo municipal EISE, dependiente del servicio de base del Ayuntamiento de Bilbao.
- *Encuentros-café semanales* con educadores de familia (EISE) para que de una manera informal puedan exponer sus inquietudes y dudas sobre temas relacionados con la educación de sus hijos e hijas.
- *Coordinación con los equipos municipales de intervención familiar.*

El centro pone sus locales y equipamientos a disposición de la comunidad para actividades de sus asociaciones y grupos organizados:

- *Curso sobre promoción de la mujer*, semanal, organizado por el colectivo Andreberri para sus socias, pero abierta a otras interesadas.
- *Cursos de informática para adultos*, organizados por Andreberri para sus socias y abiertos a otras personas que deseen participar.
- *Disposición de las instalaciones para actos culturales y deportivos del barrio.* El centro está abierto para recibir cualquier iniciativa de carácter cultural, social o deportivo que organicen las asociaciones del barrio o que tengan como destinatarias las personas del barrio.

### c) La Peña, un barrio que educa

La relación de la escuela con las asociaciones del barrio viene de años atrás. Nos hemos ido reuniendo para tratar de temas de interés común. En el curso 2004-05 nos plantea-

mos iniciar un trabajo en red, bajo el lema «Se necesita un barrio para educar un niño». Nuestro planteamiento es que la mejor forma de crear conciencia de esta responsabilidad colectiva era impulsar acciones en la que, de forma práctica, vieran que la colaboración daba fuerza y dimensión a lo que nos proponemos de forma individual o de forma aislada los distintos grupos e instituciones.

La primera propuesta fue una campaña para recuperar o enseñar los hábitos sociales básicos en las relaciones interpersonales, que estábamos trabajando en la escuela. y que queríamos extender para conseguir un barrio amable. Se confeccionó un cartel con las frases de saludo, despedida, petición, agradecimiento, disculpas... en euskera y castellano. Varias asociaciones se encargaron de llevar el cartel y explicar la campaña a los comercios del barrio, que, con la mejor voluntad, colocaron en sitios visibles para todos los vecinos y vecinas.

En el curso 2005-06, las asociaciones del barrio se involucraron en una campaña de promoción de la recogida selectiva y reciclaje de basuras, dentro del programa municipal Agenda 21. El alumnado del Instituto realizó un estudio sobre los contenedores de basuras del barrio y las asociaciones actividades de sensibilización de sensibilización de los vecinos para el uso responsable de los contenedores.

En el curso 2006-07, destacan dos actuaciones. La primera, la celebración de las I Jornadas bajo el lema «La Peña, un barrio que educa» en la que, con ayuda de expertos con experiencias valiosas en el trabajo comunitario, reflexionamos sobre las posibilidades y vías de actuación conjunta en beneficio de la comunidad y, de forma especial, a la educación de la infancia y juventud del barrio. Las asociaciones hicieron la presentación pública de su contribución y su decisión de continuar en esta tarea colectiva, al tiempo que comprobaron el reconocimiento de sus convecinos a la labor que estaban realizando. Contamos con el apoyo del Viceconsejero de Educación y del Director de Derechos Humanos del Gobierno Vasco, del Concejal de Educación y Juventud del Ayuntamiento de Bilbao, que también se hicieron cargo de los gastos.

La segunda, la organización de la Semana Cultural en la que han colaborado veinte asociaciones y grupos del barrio, además de los dos centros escolares públicos (escuela e Instituto) con el apoyo económico del Ayuntamiento. Ha significado una propuesta de las entidades asociativas pensada para todos los vecinos, de todas las edades, muchas de ellas con un fuerte carácter intergeneracional e integrador de la diversidad.

Cada asociación o grupo se ha encargado de poner en marcha una actividad, de acuerdo a su experiencia.

Los niños y niñas de cinco años fueron al Instituto a contar cuentos a los alumnos de 3.º de ESO y los alumnos de ESO presentaron a los alumnos de 6.º de Primaria un trabajo que han realizado sobre el barrio. Los mayores contaron a los pequeños y medianos la vida y actividades del barrio hace algunos años, como la pesca de las angulas o la explotación de las minas. Una exposición de fotos antiguas del barrio completaba esa mirada al pasado. Las Asociaciones de mujeres y las familias del centro contaron cuentos de distintas partes del mundo y representaron una obra de teatro escrita por ellas mismas para los niños y niñas. El coro de la escuela, un grupo musical del Instituto y el coro de mujeres participaron en un concierto. El centro cívico y la EPA de Arrigorriaga —municipio próximo— organizaron un taller de escrituras del mundo, en la que se escribían en pequeñas planchas de plástico los nombres de los niños y niñas en grafías (china, árabe, cirílica...), que han quedado colocadas para que lo puedan ver todos. En la feria del libro a donde acudían varios alumnos de Primaria para comprar el libro que les gustaba juntando sus vales de 1 a 3 euros, aportados por los centros escolares y las Asociaciones de Padres y Madres; los alumnos de Secundaria adquirían sus libros, que más tarde costeó el Instituto. Tanto en Primaria como en Secundaria estos libros los llevan a sus centros para trabajar en clase con su lectura y engrosar la biblioteca del aula y del centro. También acudían las familias que adquirían libros para sus casas. Además hubo actividades festivas, deportivas, paseo por el barrio...

La primera acción conjunta del centro con las asociaciones y grupos culturales, sociales y deportivos del barrio tuvo una respuesta muy positiva y ha sido el arranque de una actuación conjunta de mayor envergadura. En el momento actual se están dando los primeros pasos para impulsar un plan de desarrollo comunitario que ayude a todos los vecinos y de forma especial contribuya a la educación de los niños y niñas.

Se ha constituido un grupo de coordinación en el que participan representantes de las asociaciones y grupos que hay en el barrio, además de los centros educativos (Colegio Público de E. Infantil y Primaria e Instituto de E. Secundaria), el centro cívico de Arrigorriaga, Equipo de Intervención Social del Ayuntamiento de Bilbao. La Dirección de Derechos Humanos ha puesto una persona, con dedicación entre medio y un tercio de jornada, que actúa como secretario del grupo.

Además de la semana cultural anual se están planteando nuevas acciones:

- *Caminos amigos*

Se trata de que el camino de casa al colegio sea seguro para todos los alumnos y alumnas con la colaboración de los vecinos. Se va a realizar una encuesta a los alumnos de 3.º a 6.º para conocer los recorridos de casa al colegio, los puntos peligrosos, sus miedos si los hacen solos. A partir de estos datos se planteará al Ayuntamiento la presencia de la Policía Municipal en las zonas con peligro para los niños y niñas, se va a pedir la colaboración de padres y madres que acompañan a sus hijos que hacen el mismo recorrido de quienes van solos y la de algunos «comercios amigos», que se distinguirán con un símbolo especial, a los que podrán acudir los chicos y chicas que tengan algún problema para que les atiendan.

- *Barrio lector*

El objetivo es fomentar la lectura, utilizando el sistema internacional «Books crossing» de intercambio de libros. Primero, se hará una encuesta para saber el nivel lector del barrio y las lecturas preferidas. Después se iniciará la campaña de intercambio de libros y se solicitará que, tras su lectura, rellenen una ficha para saber lo que les ha gustado y hagan los comentarios que crean oportunos. También se abrirá un blog para intercambiar informaciones y opiniones.

- *Información infantil y juvenil*

Un grupo de alumnos y alumnas del Instituto, con un alumno en prácticas de Periodismo, confeccionarán unos murales con las noticias de interés para niños y adolescentes del barrio. Se colocarían en la zona baja de los escaparates de los comercios que quieran colaborar en esta campaña.

## 4. Evaluación. Conclusiones

- Las familias y entidades del barrio van colaborando en aspectos básicos del Proyecto, lo que ayuda a que todos vayamos en la misma dirección y trabajemos por los mismos valores. Nuestro deseo es ir aumentando cada año este nivel de implicación.

- En la *campaña* sobre la utilización adecuada de los contenedores de residuos han participado doce asociaciones del barrio. El alumnado ha participado activamente (registro de contenedores, diseño de carteles, distribución, escrito al Ayuntamiento... ). El 75% de las familias ha contestado la encuesta.
- En las *fiestas* abiertas que celebramos en carnavales y en junio, es tal la participación de familiares, que están cogiendo un cariz de fiestas populares.
- Detectamos un claro aumento de la confianza de las familias en el centro y en el profesorado, que constituye el mejor apoyo a nuestro trabajo y a nuestro proyecto.

## 5. Anexos

- *Presentación en vídeo del programa.*
- *Textos para la formación del profesorado:*
  - *Movilización social por la educación*, por José Antonio Marina.
  - *La implicación familiar y social, factor de calidad de la enseñanza*, por Pasqual Maragall
  - *La escuela abierta*, por Jaume Trilla.
- *Programas de la semana cultural y de la fiesta de final de curso.*





## 2

## CUIDAMOS LAS PERSONAS

La convivencia es un encuentro entre personas. La atención a las personas y a su desarrollo es una base necesaria para aprender a convivir.

Para una buena convivencia se precisan personas que se sientan bien consigo mismas, que se vean acogidas y reconocidas por los demás.

En la convivencia las personas ponemos en juego unas competencias personales y sociales, sin las que es difícil entablar unas relaciones constructivas y positivas con los demás.

La mayor dificultad para una buena convivencia radica en el reconocimiento del otro. La diferencia no es motivo de rechazo o de discriminación, sino de enriquecimiento. En el mundo abierto que nos está tocando vivir la diversidad está mostrándose de nuevas maneras.

En este bloque incluimos tres programas en los que pretendemos:

- Crear un clima escolar, acogedor y seguro, que tenga en cuenta los estados emocionales de todos.
- Desarrollar las competencias personales y sociales necesarias para establecer relaciones positivas con los demás.
- Abrirse a los demás, respetando su diversidad personal y cultural, en el respeto a la igualdad.



## 2.1

## Clima escolar acogedor y seguro

### OBJETIVO:

*Lograr el bienestar emocional de modo que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan acogidos, considerados, seguros.*

Los sentimientos, las emociones, los afectos son primordiales en las relaciones humanas. Una buena convivencia requiere un contexto de bienestar, especialmente emocional. Para unas relaciones positivas entre las personas, necesitamos sentirnos bien con nosotros mismos (autoestima) y con los demás (reconocimiento y empatía). Un clima escolar acogedor propicia la educación emocional, estimula a realizar las tareas escolares. Esto no sólo es importante para el alumnado, sino para todos los miembros de la comunidad escolar.

Nos proponemos cuidar a las personas, especialmente en sus aspectos emocionales, para lo que trabajamos para:

- Facilitar que el alumnado identifique y exprese sus sentimientos.
- Afianzar la autoestima de cada uno de los escolares.
- Acoger y apoyar a quienes viven momentos o situaciones que les provocan malestar emocional.

### ACTIVIDADES:

- a) Identificación y expresión de sentimientos.*
- b) Atención al alumnado.*
- c) Autoestima.*
- d) Atención a las familias.*
- e) Atención al profesorado.*

## 1. Punto de partida

El bienestar emocional de las personas ha sido una de nuestras preocupaciones y, por ello, siempre hemos procurado crear un clima de afectividad. Favorecemos un clima acogedor tanto para el alumnado como para el profesorado, personal no docente, padres y madres.

Nuestro centro tiene unas características que facilitan esta orientación de nuestro trabajo. Ha estado siempre muy integrado en el barrio, una parte importante del profesorado lleva muchos años en el centro y, por tanto, conocen a los niños y niñas desde que entran a la escuela, en muchos casos ya conocen a otros hermanos y hermanas y a sus familias. Nuestro alumnado inicia su escolaridad a los dos años y se prolonga hasta los 12. Todos estos hechos nos hacen pensar que hemos participado de una forma efectiva y prolongada en su «crianza», en conexión con su entorno familiar. Las relaciones escolares están teñidas, por ello, de múltiples lazos afectivos, que tratamos de cuidar en nuestra tarea específica.

Además de buscar el bienestar de la comunidad, situamos esta labor dentro de lo que ahora se llama educacional emocional o desarrollo de la inteligencia emocional. Es decir, abordamos desde una vertiente pedagógica, de modelaje y de desarrollo de habilidades para el manejo de las emociones esta dimensión de la vida escolar.

## 2. Planteamientos básicos

- Muchos docentes están convencidos de que su tarea tiene como objetivo, por otra parte indiscutible, aportar elementos de racionalidad al proceso de socialización y tienden a considerar que la educación emocional no es de su incumbencia. Algunos incluso llegan a olvidar o negar la importancia de las emociones en la educación escolar, de su papel determinante en los aprendizajes y, en general, en el crecimiento y desarrollo psicológico equilibrado del alumnado.
- Los niños y niñas suelen expresar su *malestar emocional* con manifestaciones y problemas de ansiedad y depresión, de atención y razonamiento, de relación y a conductas de indisciplina y de violencia.
- Sufren un *analfabetismo emocional* y demandan mayor atención afectiva durante un tiempo más prolongado. Por eso requieren una *educación emocional* que les ayude a regular y controlar las emociones y utilizar la capacidad afectiva para una acción constructiva.

- «Es preciso ser consciente de las emociones que se experimentan; conviene ver en ellas una oportunidad para la intimidad y la enseñanza; es preciso escuchar con empatía y dar importancia a los sentimientos del niño; ayúdale a expresar verbalmente las emociones, poniéndoles el nombre adecuado, no le dé soluciones hechas, ayúdale a buscarlas». (Juan Antonio Marina (2006): *Aprender a convivir*).
- El bienestar emocional se basa en la *autoestima*, fruto del conocimiento de uno mismo y del reconocimiento de sus capacidades, sin negar por ello sus limitaciones contra las que está dispuesto a trabajar con expectativas positivas. La autoestima permite establecer relaciones positivas consigo mismo y con los demás, mientras que la baja autoestima conduce a comportamientos destructivos de sí mismo y/o de los demás.
- La autoestima se afianza cuando encuentra en los otros el reconocimiento, mientras que los reproches continuos por parte de los adultos, en casa o en la escuela, o los desprecios por parte de sus iguales inducen a la baja autoestima. La «mirada» del profesor juega un papel fundamental: por encima de la química natural, ha de prevalecer su profesionalidad de reconocimiento y refuerzo personal de todos los alumnos y alumnas.
- La mejora de la escuela no se basa tanto en las mejoras técnicas como en una *mejor relación entre el profesorado y el alumnado*. Un buen profesor ha de establecer con el alumnado un vínculo de confianza y desde ahí le será más fácil transmitirle actitudes con un componente emocional importante, como el deseo de saber, la necesidad de superarse, etc.
- Un clima acogedor y seguro del centro incide en el bienestar emocional de las personas que componen la comunidad educativa del mismo modo que el bienestar emocional de las personas asegura un clima positivo que estimule al aprendizaje y a una convivencia positiva.

### 3. Desarrollo del programa

#### a) Identificar y expresar los sentimientos

En las sesiones de tutoría desarrollamos un programa de educación emocional, siguiendo las pautas de Manuel Segura y Margarita Arcas, con los siguientes pasos:

El primer paso es su *identificación*. En la E. Infantil tratamos de que los niños y niñas identifiquen las tres emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, fundamentales en nuestras relaciones interpersonales. En los primeros ciclos de Primaria tratamos de otras emociones: asombro, miedo, vergüenza, interés y aburrimiento... y a identificar lo que nos es agradable o desagradable. Utilizamos fotos, dibujos... para aprender a reconocer a través de las expresiones de la cara, los gestos, el tono de voz; el tipo de expresiones que nos hablan de los sentimientos que están expresando.

El siguiente paso consiste en aprender a identificar sus propios sentimientos y emociones y *expresarlas* dándoles el nombre apropiado. La expresión de los sentimientos permite que los demás conecten afectivamente, que le escuchen y le ayuden. Quien escucha a un niño o niña embargada por una emoción, especialmente si es adulto, tiene que facilitar la comunicación, demostrando interés, no interrumpir, ponerse en su lugar, comprender el sentimiento que está queriendo expresar.

Quien se encuentra en una situación emocional que le impide sentirse bien consigo mismo y relacionarse con los demás de forma positiva necesita ayuda para racionalizar su situación, primer paso para controlar sus emociones y sus impulsos y orientarlos en una dirección constructiva. El apoyo no consiste en minimizar la situación, sino en ayudar al propio niño o niña a descubrir otra forma de abordarla y controlar sus emociones y manejarlas sin que le invadan y le impidan actuar con lucidez

## b) Atención al alumnado

Cada día la directora y la jefa de estudios acompañadas de otros profesores y profesoras reciben personalmente a los niños y niñas y saludan a sus familias. Los tutores y tutoras reciben a sus alumnos y alumnas a la puerta del aula. De este modo, cada niña-niño se siente acogido por la directora y la jefa de estudios y por su tutor, que tienen la oportunidad de observarles cómo llegan a la escuela.

El profesorado y el monitorado tienen la pauta de estar atentos a alumnas-os que puedan tener una problemática emocional o estén pasando un mal momento personal o familiar. Transmiten a sus alumnos y alumnas que cuando se encuentren inquietos, preocupados, tristes... siempre habrá alguien que les va a escuchar. Pueden acudir al profesor o profesora con quien mejor se identifican afectivamente o van a la dirección para que le anime a hablar, escucharle, mientras le ofrece una manzanilla o le muestra de alguna manera su disposición a prestarle el apoyo que necesite.

La consultora juega un papel importante en esta labor, especialmente con el alumnado con mayores deficiencias afectivas. Además de la labor de atención a sus estados emocionales, cuida de evitar que sus problemas no desemboquen en conductas disruptivas, que les perjudiquen a ellos mismos, al grupo y al trabajo colectivo. Realiza sesiones individualizadas buscando siempre el cauce con el que el niño-a pueda engarzar mejor: dibujos, expresión de sentimientos, entrevistas, etc. Además establece contacto con psicólogos, educadores-as de calle o con la familia.

Para el alumnado de que llega nuevo a E. Infantil, existe un programa de adaptación a la escuela y a su dinámica. Comienzan viniendo una hora en la que la madre-padre permanece en el aula. Luego vienen una hora y media, después se quedan los niños sin las madres, y la cuarta semana empieza a funcionar el comedor.

Así mismo tenemos un protocolo de acogida del alumnado que se escolariza tardíamente —en la mayoría de los casos, alumnado extranjero— para facilitarle su integración en el grupo y el trabajo escolar que llevan a cabo sus compañeros y compañeras. Cuando llega un alumno con quien no podemos comunicarnos por desconocimiento del idioma o por otras causas, buscamos a alguien de su entorno que nos facilite la relación y la comunicación.

### c) Autoestima

Dedicamos especial atención a la autoestima, ya que detectamos que es muy baja en bastantes de nuestros alumnos, lo que afecta fuertemente a las relaciones consigo mismos y con los demás. Durante el curso 2006-07 hemos dedicado las cuatro sesiones de tutoría grupal de un mes a reforzar su autoestima. Lo hemos hecho en todos los ciclos, con actividades adaptadas a cada edad, utilizando las pautas y materiales que nos ha aportado el Berritzegune de Ordizia. Posiblemente en los próximos cursos centremos este tema a los primeros ciclos para dedicar más tiempo en el último ciclo a trabajar otras competencias personales y sociales, ya que es en estas edades donde se asientan las bases de la estima personal.

En estas sesiones, por una parte, tratamos de ayudar a que cada alumno y alumna avance en el conocimiento, aceptación y afirmación de sí mismos, aprenda a valorar sus cualidades y habilidades y los rasgos que distinguen a cada uno así como a reconocer sin de forma realista lo que hacen bien y de lo que pueden hacer mejor. Por otra, nos proponemos afianzar la propia estima mediante el reconocimiento por parte de sus compañeros y

compañeras de sus habilidades y cualidades y la ventaja de compartir amigos y cooperar con todos.

Estas sesiones finalizan con una actividad de reconocimiento de unos compañeros y compañeras a los demás. Algunos ejemplos:

- El grupo confecciona un libro con las fotos de cada uno de sus componentes con un «bertso» en euskera al pie, en el que se resalta una cualidad; cada uno recibe una fotocopia del libro, que lleva a casa para que lo vean sus familias, lo que facilita momentos para que contribuyan a mejorar la autoestima de sus hijos e hijas.
- Cada miembro del grupo deposita en la «caja de los elogios» un escrito con dos cualidades del compañero o compañera, que se le ha asignado por sorteo; en los días siguientes se van leyendo y comentando en grupo lo que se ha escrito de cada compañero y compañera.

#### d) Atención a las familias

Intentamos crear un clima de confianza y de accesibilidad con las familias. A comienzo de curso se hace una asamblea general y luego en cada aula se les informa de la dinámica específica de cada nivel.

Los jueves de la primera y tercera semana de cada mes las familias pueden acudir a la escuela siempre que quieran. Cada profesor y profesora tiene el compromiso de hablar con padres-madres cada trimestre, y con los de algunos niños y niñas, cada mes. Con familias extranjeras, la persona encargada de refuerzo lingüístico es la que establece vínculo más estrecho y se comunica con las familias regularmente.

También la evaluación del progreso de niños-as se hace en una entrevista individual con los padres y tanto el profesorado como la dirección registra los datos más relevantes de cada entrevista o encuentro.

Con los padres-madres de E. Infantil se hace una reunión a primeros de junio. Se les da una serie de recomendaciones para que vayan preparando al niño-a durante el verano en lo relacionado con comidas, pañales, etc. Se les da un documento sobre la fase de desarrollo en la que está el niño y recomendaciones para su educación. Así pues, el contacto con las familias es cercano y permanente.



## e) Atención al profesorado

Damos mucha importancia a las buenas relaciones entre el profesorado, atendiendo en todo lo posible a quienes pasan por un mal momento tanto en su vida personal como profesional. Las comidas colectivas a lo largo del curso y la celebración de los cumpleaños son momentos para un acercamiento entre unos y otros en un ambiente distendido. Lo más importante es que, en nuestro centro, vemos positivo que un compañero o una compañera exprese sus sentimientos, que sea normal manifestar a otro compañero las dificultades e incluso angustia que pueda sentir ante una dificultad en el trabajo para desahogarse, primero, y para pedir ayuda, después. «Al ser un colectivo de mujeres, hablamos y compartimos mucho y nos ayuda que nos conocemos desde hace muchos años», comenta la directora.

Cada año, el primer día de curso se da la bienvenida a todo el profesorado con algún acto o alguna sorpresa con una carga afectiva, como un buen desayuno en la sala de profesores en el que se pueden contar un poco el verano. Se trata de retomar el vínculo del equipo docente y con la comunidad escolar en un clima de acogida afectiva.

Como la mayoría de las decisiones para el curso que comienza se toman en junio, el primer claustro sirve sobre todo para recordar y comunicar a las personas que se incorporan por primera vez los ejes más importantes de actuación. La persona de referencia y apoyo para el profesorado nuevo es la coordinadora de ciclo.

Para que los profesores y profesoras que se incorporan al centro se incorporen cuanto antes al grupo y a la dinámica general se les facilita toda la información necesaria sobre el centro y el grupo y se les entrega una carpeta con todos los datos y protocolos básicos: calendario, horario, datos del alumnado, protocolos de actuación ante ausencias de niños-as, sustituciones, etc. Esta carpeta permanece en el aula como información básica para toda persona que tenga que trabajar con ese grupo.

## 4. Evaluación. Conclusiones

Varios indicios hemos nos hacen pensar que nuestro centro es un lugar de trabajo que favorece el bienestar personal y profesional de los miembros que lo componen:

- Con frecuencia los profesores y profesoras que salen desplazados del centro o los que han realizado alguna sustitución vuelven en cuanto tienen oportunidad.

- La facilidad en la comunicación y la buena relación entre el profesorado y el alumnado y las familias.

## 5. Anexos

- Textos para la formación del profesorado.
- Propuesta para un plan de desarrollo comunitario.

## 2.2

## Desarrollo de competencias personales y sociales

### OBJETIVO:

*Ayudar al alumnado en la adquisición de las habilidades y competencias que precisa para su desarrollo personal, social y moral.*

En la convivencia cada persona pone en práctica un bagaje de conocimientos y forma de razonar, de habilidades y estrategias, de valores y actitudes. Es decir, disponemos de un conjunto de competencias, de cuyo desarrollo dependerá la calidad de las relaciones que establecemos.

Las competencias para una buena convivencia tienen una doble dirección: hacia sí mismo y hacia los otros. Las primeras son las *competencias personales* que permiten sentirse bien consigo mismo y en disposición positiva para relacionarse con los otros: conocimiento de sí mismo, autoestima, confianza en sí mismo, asertividad...

Las segundas son las *competencias sociales* que ponemos en juego en esas relaciones: empatía, escucha activa, disposición al diálogo y el acuerdo, cooperación...

Por último, no basta con ser competente, es fundamental procurar el *desarrollo moral* para actuar a partir de unos principios éticos basados en los valores democráticos y de la cultura de paz.

### ACTIVIDADES:

- a) *Fórmulas de amabilidad.*
- b) *Habilidades sociales: el diálogo, la relación con los adultos, hacer amigos.*
- c) *Razonamiento.*
- d) *Juicio moral.*

## 1. Punto de partida

La amabilidad, la consideración hacia los demás es un activo en la educación de las personas. Nos preocupado que en nuestro centro las relaciones sean amables y hemos procurado enseñar al alumnado este tipo de comportamientos. Por ello, desde hace bastantes años, venimos trabajando las habilidades sociales.

En un primer momento rescatamos las fórmulas de amabilidad o habilidades sociales básicas, que estaban perdiendo vigencia en el trato social e incluso se despreciaban como antiguallas.

Fue un primer paso que nos llevó a ver la necesidad de un trabajo de mayor calado en el desarrollo de las competencias personales y sociales, necesarias para entablar unas relaciones positivas. Cada vez que nos hemos planteado abordar un nuevo aspecto de la educación para la convivencia hemos visto que había que mejorar dichas competencias. Así, cuando nos planteamos tratar la transformación de los conflictos, vimos que el alumnado necesitaba una buena asertividad y empatía, capacidad para expresar sus sentimientos, saber escuchar de forma activa y estar en disposición para llegar a acuerdos. Al trabajar las normas y su cumplimiento, vimos que en las conductas influyen, muchas veces de forma determinante, la autoestima, el control y regulación de los impulsos. Ha sido, por tanto, un tema recurrente, en el que cíclicamente hemos ido profundizando hasta que le hemos dado un tratamiento sistemático con la ayuda de expertos en estas materias y de lecturas que nos han resultado especialmente útiles.

El desarrollo de las competencias personales y sociales no es suficiente para asegurar que se trata de un desarrollo verdaderamente humano. Nuestro trabajo no se puede limitar a que los alumnos y alumnas tengan las competencias necesarias para establecer buenas relaciones con todos, sino que teníamos que hacerles ver que, cuando actúen, lo hagan de acuerdo a los principios éticos universalmente aceptados. En la escuela tratamos de afirmar los principios basados en los valores democráticos y en el respeto a los derechos humanos.

## 2. Planteamientos básicos

- En la convivencia ponemos en juego las competencias que nos permiten establecer unas relaciones de calidad, tanto consigo mismo (competencias intrapersonales) como con los demás (competencias sociales).

- Se necesita una autoestima positiva para establecer relaciones positivas consigo mismo y con los demás, mientras que la baja autoestima conduce a comportamientos destructivos de sí mismo y/o de los demás. El reconocimiento de los demás refuerza la autoestima, mientras que los reproches continuos por parte de los adultos, en casa o en la escuela, o los desprecios por parte de sus iguales inducen a la baja autoestima. La «mirada» del profesor juega un papel fundamental: por encima de la química natural, ha de prevalecer su profesionalidad de reconocimiento y refuerzo personal de todos los alumnos y alumnas.
- El lenguaje es el regulador interno del pensamiento racional y lógico: la mediación verbal facilita la internalización de la función inhibitoria del lenguaje, que sirve para bloquear las reacciones impulsivo-asociativas, tanto en el campo cognitivo como en el social. Ante un problema, con el lenguaje podemos formular sus causas, posibles alternativas y sus consecuencias, para tomar la decisión más racional.
- En la convivencia es básico ajustar los comportamientos a los principios éticos. El desarrollo moral, que consiste en el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición e internalización [interiorización] de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes.
- En la acción educativa se trata de acompañar y favorecer que cada alumno y alumna, y el grupo en su conjunto, pasen de la heteronomía a la autonomía y de la consideración del Yo al Nosotros, avancen en la responsabilidad asumiendo las consecuencias de sus actos y, por último, entiendan que éstos han de ajustarse a unos principios éticos, para lo que han de saber dar un juicio moral sobre ellos.
- El profesor tiene un papel de modelo ante los alumnos. Además de trabajar los aspectos cognitivos, ha de propiciar situaciones para que actúen de forma razonada y con sentido moral.

### 3. Desarrollo del programa

#### a) Fórmulas de amabilidad

Para lograr que las relaciones sean amables el primer paso es saber dirigirse a los demás con respeto, manifestar una actitud positiva hacia las personas con quienes nos tratamos.

Actualmente se trabajan estas habilidades en Educación Infantil y 1.º Ciclo de Primaria, con ejemplos prácticos que sirvan de modelos en su forma de comportarse cuando se dirijan a otras personas, siguiendo las pautas que propone M.<sup>a</sup> Inés Monjas en su *Programa de habilidades de interacción social*: mirar a la cara, sonreír y reír; saludar y despedirse (fórmulas habituales, abrazo, beso...), pedir por favor, agradecer, disculparse, pedir perdón, elogiar...

En los ciclos siguientes, se recuerdan al principio de curso para reforzar una práctica que está bastante consolidada. Y, en todos los cursos, se trata de usar estas fórmulas de forma habitual y con naturalidad, tanto en el trato de los alumnos con los adultos, como entre ellos mismos.

## b) Habilidades sociales

Desde la E. Infantil hasta el final de la Educación Primaria desarrollamos un plan de tutoría grupal para trabajar las competencias sociales en distintos contextos. En curso 2006-07 hemos dedicado las sesiones semanales de dos meses.

- *Competencias para el diálogo*

Para el aprendizaje de la escucha activa utilizamos, en los primeros cursos, juegos de atención. Se trata de que escuchen sin distraerse, que sigan las instrucciones que reciban oralmente, que se fijen en los detalles (el tipo de expresiones, el tono, los gestos, las expresiones corporales...). Trabajamos la conversación para que sepan intervenir, guardar el turno, los posibles malentendidos, la asociación auditiva, unirse a la conversación de otros...

- *Para la relación con adultos*

Enseñamos a los niños y niñas cómo se han de relacionar con las personas adultas: las fórmulas de amabilidad, el uso del tú y el usted, la actitud que muestran; cómo intervenir en las conversaciones con los adultos: elegir el momento, comprender lo que le dicen, pedir explicaciones, manifestar sus deseos y sus opiniones; cómo hacer sus peticiones a los adultos y responder a la petición de los adultos; cómo presentar una queja; cómo solucionar un problema con los adultos.

- *Para hacer amigos*

En las relaciones sociales es fundamental saber hacer amigos y conservar las amistades. Realizamos actividades de conocimiento y reconocimiento, para que aprendan a presentarse ante un nuevo amigo y presentarle a otros amigos; a introducirse en un juego; a conocerse y conocer a los otros. También a saber utilizar las fórmulas de amabilidad con los amigos y amigas, a pedir ayuda, a decir que no.

### c) Razonamiento

El lenguaje tiene la función de regular el pensamiento racional y lógico. A esta función se la denomina «mediación verbal»: que se desarrolla, normalmente, entre los cinco y los siete años de edad. En los años anteriores, se empieza a regular la propia conducta dándose órdenes en voz alta, pero no se hace caso de las dadas en silencio (ni tampoco, en forma de murmullo); entre los cinco y los siete años, la mayoría de los niños y niñas aprenden a inhibir y regular su conducta por medio de una actividad verbal interior, silenciosa, que cada vez se hará más automática en la edad adulta. Desde E. Infantil iniciamos el proceso procurando que los alumnos y alumnas se contesten a unas *preguntas mágicas*: ¿qué he hecho? ¿por qué? ¿qué tal lo hice? ¿qué ha resultado? ¿qué puedo hacer?

El *razonamiento* juega un papel fundamental en las relaciones sociales. Estos pensamientos necesarios para la relación interpersonal son cinco:

- El pensamiento causal es la capacidad de determinar dónde está el problema, de formularlo.
- El pensamiento alternativo es la capacidad de generar el mayor número de posibles soluciones, una vez que está formulado el problema.
- El pensamiento consecuencial es la capacidad de prever las consecuencias de actos y dichos, propios y ajenos.
- El pensamiento de perspectiva es la capacidad de ponerse en el lugar de otro, de salir del egocentrismo.
- El pensamiento medios-fin es la capacidad de precisar nuestros objetivos y saber seleccionar los mejores medios para conseguirlos.

Desde el segundo ciclo de Primaria se trabaja este proceso, que se inicia buscando las causas, entre varias posibles, de una reacción y el reconocimiento de sus consecuencias. Después, los alumnos, además de reconocer las causas y las consecuencias de un comportamiento, han de aprender a formular alternativas y las consecuencias que se derivarían de cada una de ellas y la reparación que sería exigible, para, a partir de ahí, llegar a una elección razonada y razonable. Por último, se plantea a los alumnos que se pongan en el lugar del otro (*empatía*) para ver la situación desde la perspectiva del otro y a saber responder con seguridad en los casos de fracaso.

Este proceso de carácter cognitivo, basado en casos simulados, se ha de completar con una actuación coherente en los casos reales. Cuando un alumno o alumna tiene unas reacciones emotivas agresivas e incluso violentas que repercuten negativamente en la dinámica del aula, optamos por separarlo del grupo, no como castigo, sino para serenarle, ayudarle a racionalizar su comportamiento, de modo que sea consciente de que podía haber actuado de otra manera con mejores consecuencias para él y para todo el grupo. Así llega el momento de que el propio alumno o alumna reconozca su error y la necesidad de reparar las consecuencias negativas que ha causado. Ese es el castigo que habrá que cumplir.

Algunos alumnos y alumnas tienen un deterioro afectivo que estas conductas disruptivas de cierta gravedad se repiten con relativa frecuencia. Hemos considerado que la ayuda de control de las emociones exige una cierta especialización y una continuidad. Así hemos pensado establecer un «*penstaxoko*», un rincón para pensar, donde siempre habrá un profesor o una profesora, debidamente formados, que realicen esa tarea cuando un profesor que se lo reclame. Estamos dispuestos a poner en marcha este recurso y la preparación adecuada de un grupo de profesores y profesoras desde el comienzo del próximo curso 2007-08.

#### d) Juicio moral

El dominio de las competencias sociales nos permite manejar con eficacia las situaciones en las que tenemos que relacionarnos con los demás. Pero, además, necesitamos que usemos esas competencias respetando los principios éticos, para que nuestro comportamiento sea también honesto.

En el programa sobre las normas escolares trabajamos muchos aspectos fundamentales para el desarrollo moral. Dentro de este programa, incluimos las actividades que lleva-



mos a cabo en el tercer ciclo, dedicadas a iniciar al alumnado en el juicio moral, o sea, a la reflexión sobre los valores y principios éticos que inspiran los comportamientos humanos y los nuestros propios. Para ello, se plantean al grupo dilemas que exigen reconocer los valores que subyacen en las distintas opciones y optar por los más conformes a la dignidad humana y a los derechos humanos.

#### 4. Evaluación. Conclusiones

- Hemos observado que se está realizando un cambio significativo en la utilización por parte de los niños/as, de las llamadas fórmulas de cortesía (que nosotros denominamos habilidades básicas), sobre todo con los adultos.
- Empiezan a calar en el alumnado las habilidades sociales y podemos observar, en diferentes situaciones y actividades escolares, que las ponen en práctica.

#### 5. Anexos

- Textos para la formación del profesorado.
- Fichas de las sesiones de tutoría grupal.



## 2.3

## Diversidad de personas y de culturas

### OBJETIVO:

*Avanzar hacia una comunidad escolar donde la diferencia y la multiculturalidad son valores para la convivencia.*

En el aprendizaje de la convivencia es fundamental saber aceptar al otro, sobre la base de la igualdad de todas las personas y el respeto a las diferencias individuales, ya que «todos somos diferentes, pero igualmente importantes».

En el centro escolar conviven personas diferentes, por sus características y capacidades personales y una diversidad de modos de ser, de vestir, de sentir, de aprender, de relacionarse con los demás... Es un entorno especialmente interesante para aprender a aceptar al diferente, relacionarnos e incluso cooperar con los demás, respetando su diversidad.

Con la llegada del alumnado extranjero, se ha hecho visible otra forma de la diversidad, la cultural y a descubrir diferencias que nos pueden enriquecer.

### Queremos:

- Avanzar en el *respeto de las diferencias individuales*, la colaboración, la ayuda mutua y la solidaridad, en línea con la escuela inclusiva.
- Respetar y apreciar la *diversidad cultural*, el conocimiento mutuo y el diálogo, en línea de la educación intercultural.
- Asumir *los valores y unas bases culturales comunes*.

### ACTIVIDADES:

- Trabajo didáctico sobre la diferencia.*
- Conocimiento y respeto a otras culturas.*
- Atención al alumnado extranjero.*

## 1. Punto de partida

El barrio de La Peña —y, en consecuencia, la escuela— ha estado siempre abierto a la diversidad. Desde hace muchos años viene recibiendo las migraciones que van llegando al País Vasco, antes desde diferentes comunidades de España y ahora desde otros países. Esto ha conformado una sensibilidad de acogida e inclusión de la diversidad como un fenómeno natural, al que debíamos dar la mejor respuesta posible.

Nuestro centro entendió que debía facilitar a su alumnado las bases lingüísticas y culturales de la sociedad vasca para contribuir a su inserción en condiciones de igualdad. Introdujimos muy pronto la enseñanza en euskera y, actualmente, se imparten las enseñanzas en los modelos en euskera y bilingüe.

Desde el curso 1983-84 accede al centro alumnado con necesidades educativas especiales de personas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas.

La diversidad del alumnado ha ido creciendo por los cambios que se están produciendo en las familias, tanto en estructura familiar que afecta a un número creciente de alumnos y alumnas como en el progreso de las familias que no ha sido igual en todas ellas. Por otro lado, todos nos hemos haciendo más conscientes de que en la escuela había que estar atento a las distintas necesidades educativas que presentan los alumnos y alumnas, como fruto de sus características personales, de su forma diferente de ser, de aprender.

La llegada de alumnado extranjero, que, en el momento actual, pertenece a 17 nacionalidades distintas, ha hecho más visible la diversidad cultural. Se nos planteó un problema nuevo para nosotros, la convivencia de culturas, la interculturalidad.

Este aumento progresivo de la diversidad, cada vez más patente, nos indujo a retomar el tema de la igualdad y de la diferencia como valor y a abordar el respeto al diferente de forma sistemática. Sin olvidar que, con frecuencia, la diferencia se convierte en desigualdad, situación a cuya superación podemos y debemos contribuir desde la educación escolar.

## 2. Planteamientos básicos

En la reflexión hemos tratado de entender y profundizar las bases que han de dirigir nuestra actuación en un entorno con creciente diversidad de personas y culturas:

- La aceptación del otro es fundamental en la educación para la convivencia. Están en juego los valores del reconocimiento de la igualdad de todas las personas y el respeto a la diferencia individual.
- En la Educación Infantil y Primaria hemos de trabajar especialmente las actitudes: examinar la discriminación en las relaciones diarias, en las expresiones habituales, los prejuicios, las formas de comportarnos (rechazo, desprecio, miedo) ante quienes son diferentes por su aspecto físico, el sexo, la situación escolar, su origen étnico...
- Utilizamos «un concepto de cultura amplio y dinámico, como conjunto de valores, formas de comprender y adaptarse a la realidad, costumbres, organización, estructuración del espacio y del tiempo, relaciones de poder, pautas de interacción y normas» . La cultura se expresa de múltiples maneras en la vida diaria y, de forma especial, a través de un universo simbólico (narraciones, mitos y leyendas, formas plásticas, cantos, danzas, juegos, fiestas).
- No se respeta la diferencia cuando sólo valoramos o consideramos mejor lo nuestro que lo de los demás; cuando creemos que el que está en minoría tiene que aceptar la forma de pensar, de actuar de la mayoría (asimilación); cuando se establecen grupos separados y distantes por sexos, grupos étnicos, culturales (multiculturalidad).
- En el centro hemos de crear una comunidad acogedora de todas las personas, con un trabajo intencional de crear un ambiente donde cada uno se pueda manifestar como es con la confianza de que será aceptado y todos están dispuestos a modificar sus actitudes y superar sus preconcepciones. Es fundamental en el trabajo docente reconocer las capacidades, saberes y necesidades educativas de cada alumno y alumna y tener expectativas positivas hacia todos ellos.
- Las estructuras escolares han de responder a las exigencias de una escuela inclusiva (de todos y para todos): la heterogeneidad de los grupos, la interacción y el trabajo cooperativo en las aulas, la atención individualizada de cada alumno y alumna y la educación intercultural.

### 3. Desarrollo del programa

#### a) Trabajo didáctico sobre la diferencia

Trabajamos lo que significa la igualdad en la diferencia y la riqueza de la diversidad. Tratamos de impulsar actitudes de respeto hacia todas las personas y estamos especial-

mente atentos para evitar las conductas discriminatorias hacia los diferentes por su aspecto físico, entre chicos y chicas, los abusos de poder de los mayores frente a los pequeños, etc.

Todo el Proyecto tiene como objetivo la integración del alumnado diferente, desde la consideración de la igualdad de todos, sin discriminación alguna, y desde el respeto y la valoración de sus rasgos diferenciadores como personas individuales. Por ello, no incluimos aquí actividades específicas, ya que una parte importante de las que se incluyen en el resto de los programas tienen esta finalidad, sobre todo en el programa «Cohesión grupal e integración en el grupo».

## b) Conocimiento y respeto a otras culturas

Hay un trabajo ordinario en el aula de acercamiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, que se trata de hacer visible tanto en las relaciones y en el modo de organizar el trabajo escolar como en el enfoque de muchos contenidos del currículo. Esta actuación la tratamos de reforzar en determinadas actuaciones que ayudan a una mayor sensibilización y a un acercamiento más vivo a la diversidad cultural del mundo y que, en buena medida, está presente entre nosotros.

En el curso 2000-01 participamos en una campaña de Intermón de acercamiento a otras culturas mediante la práctica de *juegos del mundo*. Vimos que era una forma interesante de acercar al alumnado a la multiculturalidad. Al año siguiente organizamos por nuestra cuenta una semana de juegos del mundo. Ante la buena acogida del alumnado, ampliamos esta actividad hasta que los incorporamos a los juegos que organizamos, tal como explicamos en el programa del patio escolar, que permite conocer expresiones culturales diferentes y, con este motivo, conocerlos algo mejor.

Todo el alumnado tiene una función importante de acogida y apoyo a sus compañeros y compañeras de origen extranjero tanto en el aprendizaje de la lengua como en el conjunto del aprendizaje escolar. Entre otras iniciativas, en distintas ocasiones y en diferentes lugares, como en el txoko verde sobre información medioambiental, se incluyen textos en las distintas lenguas del alumnado que ayudan a éste a sentirse reconocido y a todos a valorarlos como pertenecientes a la comunidad escolar en igualdad.

Las *fiestas escolares* siempre han sido momentos para vivir y aprender juntos en un contexto lúdico-festivo. Desde el curso 2003-04, se han ido enriqueciendo con las aportacio-

nes del alumnado y de las familias que han llegado de otros países con otras tradiciones culturales.

La *semana del libro* es un momento importante para que el alumnado escuche y lea cuentos, relatos, poesías, canciones de otras culturas. Invitamos a las familias de distintas culturas presentes en nuestro centro para que cuenten a todo el alumnado algunas historias y leyendas de sus países y todos participan con gusto. Las narraciones se hacen en la lengua original y, luego, las traducen. En unos casos las madres se encargan de hacerlo, en otros lo hacen los alumnos o alumnas previamente preparados en casa por sus padres y madres.

La *fiesta de final de curso* es otro momento en que se visualiza la presencia del alumnado y las familias extranjeras en el centro. El cartel de bienvenida a las familias se escribe, además de en euskera y castellano, en las lenguas del alumnado del centro. Se organizan en diferentes zonas del patio juegos, bailes y música de los cinco continentes. El primer año (2005), cada colectivo aportó comidas propias de su país, en forma de pintxos que todos podían degustar. El segundo año (2006), se organizaron talleres de máscaras y de trenzas africanas, de dragones chinos y mandales asiáticos, de palos de lluvia hispano-americanos, volanderas europeas, además de proyectar documentales de distintos países.

Así mismo hemos encontrado en Internet un recurso muy interesante para profundizar en el diálogo intercultural. Asisten a clases de informática con carácter voluntario casi la totalidad de los alumnos y alumnas de 6.º curso, en horario extraescolar. Aprovechamos este marco para iniciar en el curso 2000-01 una experiencia de *correspondencia con chicos y chicas de su edad de otros países*. Buscamos en Sudamérica, por la ventaja de podernos comunicar en castellano. Encontramos en México un centro escolar que se llamaba Colegio Bilbao y decidimos mantener correspondencia con sus alumnos, que aceptaron gustosos. Se remiten cuentos, historias, relatos y fotografías de sus países, van conociendo otras formas de vida, otros modos de adaptarse a la realidad, descubren las diferencias culturales, al tiempo que se sienten cercanos por la edad y muchos intereses comunes.

Con esta experiencia en el curso 2005-06 nos apuntamos a la propuesta de Intermón Oxfam *Conectando mundos*. Participa el alumnado de 6.º y coordina el profesor de informática el trabajo de los distintos grupos. En esta experiencia se conectan para conocer los modos de vida en los diferentes países de todo el mundo. Cada curso escolar estudian un tema: en el curso 05-06 fue la vivienda y en el 06-07 el agua. Los tutores ayudan a los

alumnos de su grupo a buscar la información que requieren para cumplimentar las actividades que les proponen y en clase de informática las remiten a los centros de los otros países.

El centro de EPA, al que acuden muchos adultos extranjeros a programas de aprendizaje de la lengua castellana, nos ha brindado otra oportunidad. El alumnado de 5.º ha tenido la oportunidad de conocer distintas lenguas y distintas escrituras que utilizan las personas que allí realizan sus estudios, que han escrito los nombres de los chicos y chicas en los caracteres de las diferentes lenguas. Los carteles los expusieron públicamente.

### c) Atención al alumnado extranjero

La comunidad educativa trata de acoger e integrar al alumnado extranjero, especialmente cuando se escolariza en cursos más avanzados o cuando encuentra dificultades para incorporarse con normalidad a la tarea escolar con el grupo.

- *Acogida e integración escolar*

El alumnado que se escolariza cuando ya el grupo lleva varios años funcionando como tal —lo que, ahora, sucede sobre todo, pero no exclusivamente con el emigrante extranjero— y, más aún, si lo hace cuando ya el curso está en marcha es un momento especialmente delicado para él y donde pretendemos ser especialmente cuidadosos. Tenemos un protocolo para que todos los afectados sepan cómo tienen que actuar.

Cuando una familia viene al centro a matricular a su hijo o su hija la recibe la profesora de refuerzo lingüístico. Si no conocen el castellano y no vienen acompañados con alguna persona que pueda servir de intérprete, buscamos una persona que pueda hacerlo. El mismo profesor prepara la entrada del alumno al centro: informa al tutor sobre el alumno, su origen y cultura, las características de su escolarización. La tutora prepara al grupo para que reciba al nuevo compañero y designa a un compañero o compañera que le va a servir de guía en los primeros días. El día que llega el nuevo alumno al centro, el profesor de refuerzo lingüístico le acompaña al aula y le presenta al tutor y a su compañero acompañante.

En los primeros años sólo se escolarizaron en nuestro centro alumnos y alumnas extranjeros en Educación Infantil y primer ciclo de E. Primaria. Con este alumnado le podemos escolarizar en cualquiera de los modelos B (bilingüe) o D (en euskera) con que cuenta



el centro sin especiales dificultades. Sólo desde hace tres años se ha iniciado la matriculación de alumnado extranjero del segundo o del tercer ciclo. Con este alumnado las dificultades de carácter lingüístico aumentan con la edad, hasta que alcanzan el nivel de competencia en euskera y en castellano que les permite seguir con normalidad los estudios en ambas lenguas.

El profesor de refuerzo lingüístico se encarga personalmente de la enseñanza del euskera —y del castellano de quienes no lo tienen como lengua familiar—. Aunque nuestra experiencia con alumnado que accede al centro en el segundo o tercer ciclo aún es corta, hemos comprobado que, aunque en poco tiempo llegan a entenderse con los compañeros, necesitan unos tres cursos para alcanzar un nivel suficiente en castellano y más tiempo para que dominen el euskera.

El profesor de refuerzo lingüístico tiene la tarea de conocer la situación del alumno o alumna que llega al centro, sus competencias lingüísticas e instrumentales, su situación familiar y personal. Con el tutor prepara el plan adecuado para que, cuanto antes, se incorpore al trabajo del grupo. Una profesora suele asumir la función de «tutora afectiva», que se encarga de atenderles personalmente, conocer sus dificultades de aprendizaje y de convivencia y buscarles las ayudas que sean más adecuadas. Las ayudas que necesite las recibe normalmente dentro del aula en las mismas condiciones que otros alumnos y alumnas que necesitan apoyo y sólo cuando es preciso salen del aula para recibir una atención individualizada. Procuramos que participen en los grupos de refuerzo, que realicen sus deberes en la Biblioteca para que puedan ser atendidos por la profesora responsable y queremos que participen en las colonias de verano que organiza el Ayuntamiento para que tengan oportunidad de relacionarse con niños y niñas de su edad lo que favorece su aprendizaje lingüístico.

La aceptación de este alumnado suele pasar por un proceso:

- La primera fase se caracteriza por la buena acogida del nuevo miembro del grupo, por lo que supone de novedad y de descubrimiento de alguien desconocido, además de contar con el compañero que le facilita la relación con los demás.
- La segunda fase suele ser la más difícil, se producen distanciamientos, algún rechazo y, en ocasiones, algún comentario racista... que exige nuestra intervención.
- La tercera fase es la que podemos llamar de integración escolar, de normalidad en las relaciones con el resto de compañeros y compañeras.

El proyecto de convivencia facilita el proceso de integración escolar de este alumnado, puesto que en el mismo se trabajan muchas de las habilidades y actitudes que se precisan para que esa integración sea más rápida y efectiva.

- *Relación con las familias*

Tenemos especial cuidado con las familias del alumnado extranjero, sobre todo cuando acaban de llegar al País Vasco. Invitamos a las familias a que participen en los encuentros y reuniones de las familias, en actividades de colaboración de las familias con el centro, especialmente en la semana del libro y en las fiestas colectivas. La profesora de refuerzo lingüístico se encarga de atender a las familias en sus demandas y problemas relacionados con sus hijos e hijas. Este mismo profesor asume otras tareas en el proceso de acogida e integración escolar del alumnado extranjero: atiende e informa a las familias y les sirve de enlace con el centro para resolver los problemas que se les presenten en relación con la escolarización de sus hijos e hijas.

La relación es diferente en los diversos grupos étnicos. Algunos son abiertos y cooperadores, mientras que otros, por desconocimiento del un idioma o por formar comunidades cerradas la comunicación resulta más difícil. Las familias de origen extranjero tienen expectativas de futuro y valoran muy positivamente lo que la escuela les ofrece a sus hijos e hijas.

## 4. Evaluación. Conclusiones

- La comunidad educativa se va abriendo a las personas diferentes. Van entendiendo la importancia de reconocer, respetar y valorar la diversidad de las personas y de sus culturas, sus habilidades y saberes, así como la necesidad de no caer en actitudes discriminatorias o de exclusión.
- En todos los programas hemos puesto especial atención y cuidado en la presencia igualitaria de chicos y chicas, así como en las situaciones en que se dan actitudes y actuaciones discriminatorias.
- Valoramos el interés educativo de que el alumnado descubra en contacto con otros chicos y chicas de su edad la gran diversidad en el mundo, que con frecuencia conducen a situaciones de desigualdad; así como que todos tenemos preocupaciones

semejantes, aunque cada uno vive las ha de afrontar en un entorno, al que ha de adaptarse en su modo de vida y en la utilización de los recursos de que dispone.

- La participación y colaboración de un número importante de familias en las fiestas escolares y en otras actuaciones que se organizan en el centro, es un cauce valioso para el acercamiento y el entendimiento entre las familias de diversas culturas.

## 5. Anexos

- Textos para la formación del profesorado.
- Unidad didáctica sobre la diferencia.
- Protocolo de acogida al alumnado extranjero.



# 3

## CUIDAMOS LAS RELACIONES

En la convivencia se establecen relaciones entre las personas. Aprender a convivir es aprender a entablar relaciones positivas con los demás.

En el ámbito escolar, como en otros ámbitos, las relaciones se realizan dentro de un contexto, en nuestro caso, en el grupo. Unas relaciones positivas da lugar a la cohesión grupal y la integración de cada uno en el grupo.

El grupo necesita unas normas consensuadas y aceptadas por sus miembros. Su cumplimiento da seguridad y facilita las relaciones. Su incumplimiento supone un daño, que ha de ser reconocido y reparado.

Esto no excluye que surjan conflictos, porque los objetivos y las vivencias de las personas, ante un mismo hecho, pueden ser contrapuestos. Para una buena convivencia hay que saber transformar esos conflictos en situaciones de aprendizaje y de mejora de la convivencia.

En este bloque incluimos cuatro programas para los siguientes aprendizajes:

- Trabajar la cohesión del grupo y la integración de todos sus miembros.
- Practicar el consenso en la elaboración de las normas y la necesidad de su cumplimiento.
- Transformar los conflictos en momentos para mejorar y profundizar en las relaciones interpersonales.
- Convertir el patio escolar en un espacio educativo, en el que el alumnado ejercite, de forma más autónoma, unas relaciones interpersonales acordes con lo que aprenden en los demás programas.



## 3.1

# Cohesión grupal e integración del alumnado en el grupo y el centro

### OBJETIVO:

*Procurar la cohesión interna del grupo y ayudar a que todos los alumnos y alumnas estén integrados y sientan que pertenecen al grupo y al centro.*

El grupo es el lugar básico de convivencia escolar. Todos contribuimos a que el grupo tenga la riqueza de la diversidad y la fuerza de la unión en igualdad. La cohesión y dinámica del grupo abren nuevas posibilidades de desarrollo personal que no se consigue de forma aislada. Por ello es importante que cada uno se sienta integrado en el grupo y participe en su vida colectiva. Es responsabilidad de todos que nadie se sienta excluido, ni discriminado dentro del grupo.

Nos importa actuar en dos direcciones:

- Que el grupo esté cohesionado y que todos los miembros del grupo participen en proyectos colectivos con el consiguiente enriquecimiento personal;
- Que ningún alumno o alumna sea aislado, discriminado o excluido del grupo o sea víctima de maltrato de sus iguales.

### ACTIVIDADES:

- a) Situación del grupo y de sus miembros dentro del mismo.*
- b) Intervención educativa para la integración en el grupo.*
- c) Cohesión y sentido de pertenencia.*

## 1. Punto de partida

Siempre hemos tenido presente que los alumnos y alumnas forman un grupo y que en el grupo se educan, aprenden, se desarrollan las personas. Nos ha preocupado que algún alumno o alumna se sienta discriminado, aislado o rechazado por el grupo o sufra el maltrato de algún compañero. Iniciamos un trabajo de detección de quienes sufren esta situación y de análisis de sus circunstancias para darle un tratamiento educativo adecuado.

Conforme la sensibilidad colectiva ha ido avanzando, hemos ampliado nuestra perspectiva del problema. No sólo estamos atentos a quienes sufren, sino también a quienes causan el sufrimiento a su compañero o compañera y a quienes son testigos mudos y pasivos de estos hechos. Hemos avanzado en nuestro trabajo, siguiendo las pautas de Rosario Ortega, en su libro *La convivencia escolar*.

Los tutores y tutoras con el apoyo de la Consultora y la colaboración de todo el profesorado se encargan de estar vigilantes para que estas situaciones no se produzcan o para actuar en cuanto se detecte que se da alguno de estos casos.

Cuando surgió un caso que nos produjo mayor preocupación, nos ha sido muy útil un vídeo editado por la Comunidad de Madrid, en el que se presentan escenas de aislamiento o de rechazo entre compañeros, sin palabras, pero con gran fuerza expresiva. Ahora lo usamos como un recurso ordinario.

En el desarrollo del programa el profesorado fue viendo la necesidad de reforzar la cohesión del grupo como la otra cara del problema que estábamos tratando. La cohesión grupal tiene mucho que ver con el sentimiento de pertenencia al grupo y la implicación en las tareas colectivas. El fortalecimiento de la conciencia de grupo es un apoyo a todos y cada uno de sus miembros a su desarrollo personal. Un grupo fuertemente cohesionado es la mejor garantía de que ninguno de sus miembros va a sufrir el rechazo de los demás y que nadie va a rechazar a sus compañeros.

Hemos ampliado y enriquecido las sesiones de tutoría que dedicamos a reflexionar y debatir sobre la importancia y valor de la cohesión grupal y la forma de afianzar el sentido de pertenencia.



## 2. Planteamientos básicos

- La escuela es un espacio muy importante de socialización de los niños y niñas. En la vida escolar forjan en buena medida su identidad, su percepción de sí mismos en relación con sus iguales, con los adultos y con el mundo.
- Trabajamos para que el grupo conviva de forma cohesionada y para que ningún niño-a sufra rechazo o discriminación de ningún tipo, reconociendo los mecanismos psicológicos y las causas personales, familiares y sociales que han inducido a estos comportamientos. Sólo así podremos plantear nuestra intervención educativa con expectativas de mejora.
- Nuestras intervenciones tienen, por un lado, una dimensión pragmática de búsqueda de solución a los problemas y por otra una dimensión educativa, de socialización en los valores del respeto a la diversidad en características físicas, de carácter, de ritmos de aprendizaje, de orientación sexual, etc.
- Queremos que tomen conciencia de lo que supone ser maltratado, de lo que supone ser observador pasivo, ser maltratador o ser víctima y de cómo todas esas dinámicas se pueden aplicar a situaciones más complejas en el marco de la sociedad.
- Para intervenir educativamente es oportuno analizar los modelos negativos que se pueden encontrar en la vida diaria: modelos de prepotencia y de utilización de la violencia en cualquiera de sus formas (verbal, psicológica, física); modelos de quienes se inhiben y se quedan ciegos y mudos ante hechos graves que suceden en su entorno.
- El grupo tiene unas dimensiones que enriquecen a los individuos que lo forman. Es así en la medida en que el grupo está bien cohesionado y se producen dentro de él unas dinámicas de participación, de objetivos comunes y de tareas colectivas a las que cada uno contribuye con sus habilidades y su esfuerzo personal.
- Las ventajas de un grupo sólo se disfrutan cuando sus miembros sienten que pertenecen al mismo y pueden contribuir a su desarrollo.
- Además de las dimensiones emocionales y psicológicas, también sabemos que los aprendizajes se producen de forma más rápida y satisfactoria cuando el niño-a se siente seguro y perteneciente a un grupo que le acepta, le aprecia y le apoya.

### 3. Desarrollo del programa

#### a) Situación del grupo y de sus miembros dentro de él

Para conocer la dinámica del grupo y la posición de sus miembros dentro de él aplicamos *sociogramas* en todos los grupos y, a partir de sus datos, disponemos las actuaciones oportunas.

Una vez que el grupo está asentado, en octubre/noviembre, se pasan los cuestionarios del sociograma. Utilizamos la prueba estandarizada con algunas modificaciones para adecuarla a las características de nuestro alumnado y a nuestros propósitos. Por ejemplo, la pregunta «¿Con quién no trabajarías?» la hemos convertido en otra de carácter menos negativo: «¿Quién sería la última persona con la que trabajarías?». En Educación Infantil y los dos primeros cursos de Primaria sustituimos las preguntas por dibujos y responden a las preguntas de forma oral, que le formula su tutor o tutora.

Con las respuestas al cuestionario se realiza la representación gráfica de las relaciones que se dan en cada grupo. Esta gráfica se entrega al tutor-a que tiene que observar en el aula lo que pasa en su grupo y detectar a aquellos alumnos y alumnas que, al parecer, están aislados o rechazados en el grupo. A partir de ese momento se inicia un plan de observación sistemáticas sobre la forma de ser y de estar en el grupo, siguiendo unas pautas previstas a cargo de los profesores en el aula y de quienes cuidan el patio y el comedor escolar en los momentos de recreo. A veces la consultora entra en el aula y observa las dinámicas de relación. Este seguimiento directo nos da muchas pistas sobre los matices de cada situación.

Observamos especialmente en las situaciones de mayor riesgo de que se produzcan actos de aislamiento o rechazo, como cuando el grupo se desordena (por ejemplo, en algunas actividades en el aula que requieren mayor interactividad y movimiento del alumnado, en las entradas y salidas, en las subidas o bajadas al patio), en las esperas (por ejemplo, en las filas) o los juegos libres, sin reglas. En esos momentos tratamos de comprobar quiénes y de qué modo muestran signos de dominio y prepotencia; quienes y de qué manera muestran signos de debilidad o de sumisión, así como su capacidad de reacción; los motivos o excusas de unos y otros que inducen a estas actitudes; la postura del resto de compañeros y compañeras como testigos.

## b) Intervenciones educativas para la integración en el grupo

Cuando detectamos que un alumno o alumna se encuentra aislado del grupo o rechazado por los compañeros y hemos reconocido los factores y las situaciones que lo propician, el tutor o tutora con el asesoramiento de la Consultora diseña un programa de intervención. Estos programas pueden incluir exclusivamente actuaciones individuales, otras veces plantean actuaciones en el grupo y, en ocasiones, se extienden a todo el centro. En cada caso, se solicita al profesorado y al monitorado afectado su intervención y lo que se espera de ella, generalmente que estén atentos a determinadas conductas y que actúen cuando se produzcan de la forma que se les indica.

En estos programas se proponen las medidas que consideramos más adecuadas de acuerdo a las observaciones realizadas. En ellas nos proponemos, en primer lugar, *evitar las situaciones negativas* que dan lugar a estas conductas: en unos casos modificamos el contexto, por ejemplo, la disposición del alumnado en el aula o la disposición en la subida y bajada al patio; en otros modificando el funcionamiento, por ejemplo dispensando a un alumno o alumna de una norma general cuyo cumplimiento le produce un nerviosismo; modificando las actividades que se muestren mal organizadas, por ejemplo estableciendo en el patio juegos con reglas claras que sean respetadas por todos.

En casos puntuales más graves lo prioritario es *contener las conductas que dañan* a todos y posibilitar momentos más serenos para la acción educativa en profundidad. Quien está sufriendo discriminación, rechazo o maltrato sale del aula a quien, para hablar personalmente, tranquilizarle y apoyarle, mientras se habla con el resto de la clase sobre el papel que ha jugado y debe jugar cada uno.

En este momento buscamos la sensibilización de todo el grupo. En las sesiones grupales de tutoría tratamos que reflexionen sobre estos comportamientos, vean las muchas formas en que se producen, las consecuencias y las alternativas que a su juicio se podrían o deberían adoptarse. Nos proponemos afrontar las causas, modificar los modelos de conducta, establecer vínculos más sanos y positivos entre el alumnado. Para ello facilitamos unas pautas de comportamiento a cada uno según el papel que tiene. La Consultora realiza tutorías individualizadas con quienes están afectados directamente por el problema para ahondar en las causas personales, familiares o de otro tipo que les conducen a su comportamiento para ir ajustando los mensajes que se le facilitan y hacer el seguimiento del cumplimiento y suficiencia de las pautas que se le han propuesto.

A veces, utilizamos también al alumno o alumna acompañante, sobre todo pensando en quienes se incorporan tardíamente al centro. Es una figura muy valiosa para apoyar el proceso de integración de estos alumnos al grupo y lo es especialmente cuando se produce con ellos alguna situación de discriminación, aislamiento o rechazo.

*Sucedió con una niña africana a la que le estaba costando adaptarse. Desde la inconsciencia, algunos compañeros le hicieron un comentario racista que le dolió mucho. Les hicimos darse cuenta del daño que habían causado y les preguntamos cómo podían compensar ese daño. Uno de ellos propuso: «Nosotros nos encargamos de cuidarla.» Así, hicimos el trato de que ellos iban a estar al tanto de que nadie la ofendiera. Se lo tomaron muy en serio e incluso se creó una complicidad especial entre estos chicos y la jefa de estudios con quien hicieron el trato.*

Observamos también que detrás de un niño rechazado hay muchas veces una historia de familia. En esos casos buscamos la comunicación directa con la familia y su colaboración. En otros los hacemos de forma indirecta, por ejemplo, llamamos a familias determinadas a que acudan a una charla abierta a todas las familias.

### c) Cohesión y sentido de pertenencia

A partir del curso 2005-06 estamos dedicando una mayor atención a trabajar la cohesión del grupo y a reforzar el sentido de pertenencia de cada uno de los alumnos y alumnas a su grupo y al centro. Entendemos que es un aspecto fundamental en el proceso de socialización, que ayuda a superar el individualismo que tienen, de forma espontánea, los chicos y chicas de estas edades.

En las sesiones grupales de tutoría trabajamos varias ideas importantes en esta línea y que son accesibles para nuestro alumnado:

- Todos somos diferentes, pero igualmente importantes.
- El grupo nos ofrece unas posibilidades que no tenemos si estamos solos.
- Las diferencias nos enriquecen.
- Si uno, en el grupo, se desengancha, perdemos todos.

Utilizamos distintos recursos para provocar la reflexión, el debate, la toma de conciencia, la responsabilidad individual y colectiva. Estas sesiones finalizan con una actividad de mayor impacto, como

- Hacer un collar con cuentas distintas que representan a la clase.
- Pintar un gran árbol con las fotos de todos los niños-as.
- Usar una varita mágica para convertir acciones o gestos de rechazo en gestos de amabilidad.

Incluso tienen un valor simbólico muy importante que nos sirve para en otros momentos remitirles a ellas: «¿Te acuerdas del collar?», «¿Te acuerdas del cuento?»

En este tema tiene gran importancia la mirada del profesor-a, sus gestos, comentarios personales, el tono de voz, etc. que ponen de manifiesto su actitud hacia el niño o niña, que la capta intuitivamente. Así mismo tiene gran impacto en ellos la forma de organizar el trabajo en el aula, las actividades que asignamos a cada alumno o alumna, la forma de corregir sus errores, las expectativas que mostramos hacia cada uno y hacia el grupo. Conviene tener cuenta que los juicios (incluso internos) que hacemos, responden a un modelo de alumno que tenemos interiorizado, que deja fuera las cualidades y potencialidades de otros tipos de alumnos.

Además de las acciones dentro del aula, organizamos otras actividades que fomentan el sentimiento de pertenencia a una comunidad:

- Plantación y cuidado de jardines con niños y niñas de diferentes edades.
- Estancia en Granja Escuela, en la que conviven diferentes grupos.
- Las actividades colectivas, las fiestas escolares en las que se desarrollan múltiples actividades lúdicas con elementos de la cultura vasca y de todas las culturas presentes en la escuela.

## 4. Evaluación. Conclusiones

El profesorado está bastante satisfecho con la labor realizada, siente que ha adquirido conocimientos importantes sobre el tema y cuenta con algunas herramientas de diagnósti-

co e intervención, aunque sabe que es un terreno en el que se están produciendo muchos cambios y necesita seguir reflexionando, observando y evaluando sus actuaciones.

Hay mayor conciencia en el profesorado de la necesidad de cuidar sus intervenciones con el alumnado ante conductas de aislamiento y rechazo entre iguales, que su corrección se ha de realizar en privado y no utilizar recriminaciones en público de tales conductas.

Creemos que está mejorando la cohesión en los grupos.

A los padres y madres, ante la mayor sensibilización social sobre este tema, cuando vienen a veces preocupados a la escuela para preguntarnos sobre la situación del centro y de su hijo o hija, les tranquiliza mucho ver que hay un programa sistematizado de observación e intervención.

## 5. Anexos

- Textos para la formación del profesorado.
- Modelos de sociogramas.
- Fichas de las sesiones grupales de tutoría.
- Modelos de intervención educativa

## 3.2

## Consenso y cumplimiento de las normas

### OBJETIVO:

*Consensuar e interiorizar las normas y su cumplimiento, participando en su elaboración, respetando los valores y principios éticos universales y reparando los daños de su incumplimiento.*

Las normas juegan un papel fundamental en la convivencia. Aportan seguridad en las relaciones interpersonales y en la vida social. Suponen el reconocimiento de los derechos de los otros y que el respeto mutuo ha de ser fruto del acuerdo que se plasma en las normas.

En el proceso educativo acompañamos a los niños y niñas en el paso de la imposición a la interiorización de las normas, entendiendo su valor y ventajas para la convivencia y los daños que se provocan con su incumplimiento. Para ello los niños y niñas han de aceptarlas porque las ve razonables y convenientes, son fruto del consenso y acordes con los principios éticos que afirman la dignidad de las personas, los derechos humanos y la sociedad democrática.

En la educación para la convivencia nos proponemos:

- Que los alumnos entiendan el sentido de las normas para la convivencia y la exigencia de su cumplimiento.
- Que adopten una postura activa en la elaboración de las normas que rigen la convivencia escolar, coherentes con los principios éticos universales.
- Que el alumnado se desarrolle con mayor autonomía responsable y sin condicionar su conducta a la satisfacción inmediata de sus demandas.

### ACTIVIDADES:

- a) Elaboración, formulación y conocimiento de las normas.*
- b) Respuesta ante el incumplimiento de las normas: acción reparadora.*
- c) La norma y los principios éticos.*
- d) Información y colaboración de las familias.*

## 1. Punto de partida

El cumplimiento de las normas escolares siempre ha sido motivo de inquietud. Nunca hemos dudado de su necesidad, pero hemos tenido abundantes debates sobre la forma de conseguirla y de ejercerla, así como sobre su verdadero sentido.

En el curso 87-88, iniciamos una reflexión sobre las normas escolares y empezamos a entender mejor el valor de las normas. Analizamos las normas escolares para el alumnado, el proceso que seguíamos en su elaboración, el grado de conocimiento y de cumplimiento de las mismas, que nos indujo a repensar estos procesos. También vimos las ventajas de que la actuación del profesorado esté normalizada, para que todos actuemos de modo uniforme y no tengamos que improvisar en cada ocasión. Así establecimos la forma o protocolo a seguir en situaciones tan diversas como el orden en las entradas y salidas, pasillos, servicios, patio, la puntualidad..., la actuación con un alumno de conducta disruptiva, las entrevistas con las familias (incluido un guión) o la entrega de notas de sus hijos e hijas...

Como todo proceso, al cabo de un tiempo vimos que seguía habiendo diferentes formas de entender el valor y el modo de exigir el cumplimiento de las normas escolares. En el curso 98-99, con ayuda de una experta y la lectura comentada de textos, el claustro retomó su proceso de formación y profundizamos en el valor de las normas escolares, no sólo como un medio para conseguir orden en la escuela, sino en su potencialidad educativa. Conforme fue avanzando nuestra experiencia y reflexión, vimos que estábamos abordando también una cuestión de gran calado educativo: las normas debían responder a unos criterios basados en principios éticos reconocidos universalmente.

En el curso 2005-06, iniciamos la revisión de la respuesta que estábamos dando a los incumplimientos de las normas. Tras unas jornadas de formación y reflexión en septiembre de 2006 sobre los distintos modelos de justicia, para reconocer que, en el ámbito educativo, había que avanzar en la acción preventiva y en la justicia reparadora y superar la justicia correctora o sancionadora.

## 2. Planteamientos básicos

- Los niños y niñas necesitan experimentar que, en sus relaciones interpersonales y de grupo, hay límites y formas de actuar que favorecen la convivencia, que se expresan en las normas. Éstas, lejos de reducir su libertad, les proporcionan seguridad



emocional porque le ayudan a saber cómo comportarse ante los demás en situaciones desconocidas y a diferenciar lo que está bien de lo que está mal.

- Para exigir el cumplimiento de las normas y comprometernos a cumplirlas es preciso que todos —profesorado, alumnado, familias— las conozcamos, las entendamos, las reconozcamos como razonables, las consideremos valiosas para el bienestar personal y colectivo y, siempre que esté en nuestras manos, sean consensuadas.
- El valor de las normas no se reduce a que nos ayudan a lograr el orden necesario para el trabajo escolar. Tienen un valor educativo importante que hemos de aprovechar.
- El objetivo final de educación sobre las normas es que el alumnado avance en la autonomía responsable: que actúe conforme a las normas por convicción personal, no por imposición externa; que asuma las consecuencias y la responsabilidad de sus actos, especialmente en caso de incumplimiento de las normas.
- El mero cumplimiento de las normas escolares da lugar a la disciplina externa. Conforme el alumnado va creciendo ha de interiorizarlas e incluir, progresivamente en su punto de referencia, junto a sí mismo, a los otros. Para que sean exigibles, han de ser coherentes con los principios éticos y los derechos humanos: respeto a la dignidad de las personas, la igualdad en la diferencia, la libertad, la justicia y la solidaridad.
- Cuando participa en la elaboración de las normas escolares, el alumnado se siente una mayor vinculación con ellas y se sitúa en posición activa en la vida del centro. Le ayudan a ponerse en el lugar de las personas de la comunidad y se responsabiliza de que las necesidades de todos se tengan en cuenta.
- En relación con el incumplimiento de las normas, nuestro planteamiento educativo es, ante todo, preventivo: eliminar o reducir las condiciones y estructuras que conducen o favorecen el incumplimiento de la norma. En segundo lugar, preferimos la justicia reparadora a la correctora o sancionadora. Quien incumpla una norma ha de reparar el mal causado.

### 3. Desarrollo del programa

#### a) Formulación, elaboración y conocimiento de las normas escolares

Dedicamos especial atención al proceso de *elaboración* de las normas escolares, diferente según se trate de las normas generales del centro, de patio o de aula. Quisimos desde

un principio que las normas fueran fruto del acuerdo, lo que facilita su aceptación y su cumplimiento. Del acuerdo, primero, del profesorado, encargado de cumplirlas y hacerlas cumplir, de modo que todo el equipo docente tuviera las mismas pautas a la hora de marcar las pautas de comportamiento. Y, después, del alumnado y de las familias.

La *elaboración* de las normas generales de centro, con los matices necesarios en cada ciclo, se inicia con una propuesta de la Comisión Pedagógica, que es analizada y reformulada en los órganos de coordinación y en el claustro. Las normas de aula las elabora cada grupo. Las tutoras y tutores analizan, por ciclos, previamente los problemas y necesidades generales del ciclo y las específicas de cada grupo, con el fin de plantearlas a su grupo, si no lo hacen los propios alumnos. Cada año se revisan a partir de la experiencia anterior.

Para que sirvan al objetivo deseado, las normas, en su *contenido* y *formulación*, han de ser:

- Razonables y relacionadas con situaciones que afectan a la convivencia.
- Consensuadas por quienes tienen que cumplirlas.
- Pocas (relevantes y prioritarias), claras y breves.
- Formuladas en positivo y en primera persona del plural, de modo que inviten a su aceptación y a sentirnos implicados en su cumplimiento.
- Su cumplimiento o incumplimiento puede ser constatado.

Por último, el *conocimiento* y *comprensión de las normas* es el paso previo para su aceptación. Todos los años, en la primera semana del curso la primera hora de cada día se dedica a tutoría para la acogida del nuevo alumnado y, sobre todo, para dar a conocer las normas de centro y de patio, analizarlas y hacer propuestas de mejora, así como para elaborar las normas de aula. A lo largo del curso, se dedican las sesiones de tutoría que vean necesarias para realizar el seguimiento del cumplimiento de las normas, concretarlas en caso de interpretaciones diversas y de proponer su modificación si no responden a los objetivos deseados.

El trabajo educativo en relación con las normas consiste en que el alumnado entienda su necesidad y su valor para la convivencia. A lo largo de Primaria, se trabajan las normas en 1.º, 3.º y 5.º. A los niños y niñas del primer curso se les proponen juegos sin mencionar ninguna regla para que ellos mismos se impongan unas reglas de juego y así descubran que sólo es posible el juego con unas reglas acordadas que todos se comprometan a

cumplir. En 3.º se les plantean situaciones (unos naufragos en una isla...) en las que un grupo tiene que afrontar unas dificultades y atender sus necesidades básicas. En la medida en que la propia maduración del alumnado lo permite y lo exige, se trabaja en la interiorización de las normas justas, necesarias y consensuadas.

Las normas aprobadas se escriben en carteles que se colocan en lugares visibles. En los primeros ciclos se suelen presentar poco a poco, para que el alumnado las vaya reconociendo mejor.

## b) Respuesta ante el incumplimiento de las normas: acción reparadora

Frente a la respuesta punitiva que implica la sanción por el incumplimiento de las normas escolares, con carácter correctivo o punitivo, estamos avanzando en la respuesta reparadora siguiendo las pautas de la profesora de la UPV Juana M.ª Maganto. Mientras que con la sanción se busca que quien ha incumplido una norma aprenda a no repetir ese comportamiento por temor al castigo, con la acción reparadora se pretende que entienda el daño causado y la obligación de repararlo, que tome conciencia de los perjuicios que causan al grupo y, en consecuencia, la responsabilidad que contrae de repararlas. Es importante que la acción reparadora sea:

- Proporcionada (quien llega tarde de forma reiterada durante unos días prolongará la estancia en la escuela, realizando tareas escolares en la biblioteca).
- Relacionada con el hecho que la genera (al niño o niña que tira un papel al suelo de la clase, se le pide que recoja los papeles que haya del aula).
- Decidida de forma sopesada y no en caliente, ni con agresividad.
- Si podemos hacer partícipe de la decisión a la misma persona que ha realizado la acción, mejor. De esta manera promoveremos la responsabilidad y el compromiso.

Otro aspecto que diferencia a ambos tipos de respuesta es el modo de establecer el castigo y la acción reparadora. Mientras que el castigo lo determina la autoridad, en la acción reparadora todos participan en definir qué acción repara de forma adecuada el daño causado y todos conocen qué deberán hacer si incumplen la norma establecida.

Durante este curso 2006-07 estamos trabajando para acordar las acciones reparadoras adecuadas al incumplimiento de cada norma. Esto nos ayuda, con la participación del

profesorado y del alumnado, a entender el valor de cada norma, lo que aporta su cumplimiento y el daño que causa su incumplimiento, que es el que habrá que intentar reparar. No buscamos la ejemplaridad del castigo, sino la responsabilidad de situar a las personas y las cosas en el lugar y la forma que tenían antes de haberlas dañado cuando incumplimos la norma.

### c) La norma y los principios éticos

En la elaboración de las normas y la propuesta de la acción reparadora en caso de su incumplimiento tenemos que referirnos a los valores que dan sentido a lo que consideramos bueno o malo, deseable o rechazable.

La mayoría de las normas escolares tienen como finalidad facilitar el trabajo escolar. Aquí entran en juego valores como preservar el orden, escuchar y prestar atención en clase, la obligación de realizar los trabajos escolares y de no molestar ni interrumpir el de los demás... Algunos ejemplos:

- *Llegamos a clase con puntualidad.*
- *Ordenamos los materiales de clase.*
- *Hacemos los trabajos de casa.*

Pero, para conseguir ese mismo fin, el alumnado decide normas en las que entran en juego otros valores que siempre pretendimos salvaguardar: respetar y cuidar del otro, ponerse en su lugar, ver lo positivo en la forma de actuar de los demás... evitar cualquier forma de discriminación, desprecio o rechazo hacia los compañeros y compañeras, de abuso de poder, con actitudes prepotentes o de violencia verbal, psicológica o física, como tampoco de sumisión o sentimiento de inferioridad... actuar movidos por la justicia sin favoritismos y sin ensañamiento, no por la rabia ni el deseo de venganza... ayudarnos mutuamente, con especial consideración hacia el débil, al tiempo que ayudamos a que cada uno descubra sus fortalezas y debilidades.

- *Los materiales son DE TODOS... de lo contrario, tú serás el último en utilizarlos!*
- *Pedimos la vez levantando la mano... de lo contrario, no tomarás parte en el debate!*
- *Nos tratamos con respeto... de lo contrario, pediremos perdón y hablaremos en el adostoki.*

- *Vamos despacio por los pasillos y respetamos a los niños y niñas de 5 años... de lo contrario, vendremos a arreglar los murales y libros de los pasillos y del aula.*

#### d) Información y colaboración de las familias

Desde un comienzo hemos dado especial importancia a la complicidad de los padres y madres, ya que para conseguir los objetivos que nos hemos planteado es fundamental contar con su conformidad y su colaboración.

Primero, informamos a las familias. Nos interesa que conozcan las normas que rigen en la escuela, por qué y para qué las hemos acordado. De las madres y los padres esperamos, en primer lugar, su opinión y su respaldo; en segundo lugar, que tengan conocimiento de las normas escolares cuando hablen en casa con sus hijos e hijas sobre los problemas en el centro. En tercer lugar, para que en el entorno familiar se establezcan normas con criterios similares, lo que servirá para reforzar mutuamente la acción educativa en la familia y en la escuela.

Con los padres y madres hablamos de algunas cuestiones básicas a tener en cuenta al dar normas y hacerlas cumplir. Organizamos una sesión de formación con la misma persona que había dirigido la formación del profesorado para que los mensajes fueran coincidentes. Así mismo, trabajamos sobre algunas técnicas que pueden favorecer que los niños y niñas cumplan las normas, familiares y escolares: escuchar y hablar con ellos, elogiar su comportamiento y los avances, de forma adecuada e inmediata; reforzar positivamente los comportamientos deseados; ignorar algunos comportamientos que desagradan y mostrar atención a lo que agrada; ser firme hasta que se consiga la conducta deseada; repetir el mismo mensaje siempre que venga al caso, con frases cortas y asertivas; recompensar de forma proporcionada las conductas deseables; utilizar el castigo con moderación, pero con firmeza, que penalicen el mal comportamiento, no a la persona.

## 4. Evaluación y conclusiones

A través de las encuestas, de las verbalizaciones de los niños/as, de sus reacciones ante llamadas al orden por el incumplimiento de las normas, etc. constatamos que la exigencia de «cumplir la norma» no la ven ya como una orden arbitraria, un castigo, sino que como algo necesario para poder convivir mejor (aunque a veces se la saltan, como niños/as que son). A esto ayuda mucho el consensuar y/o revisar y aprobar con ellos estas normas.

Esta manera de percibir la norma por los niños, junto con nuestro sistema de hacerles reflexionar sobre sus actos y consecuencias, hace que la aplicación de castigos haya disminuido y que las relaciones con el adulto sean mejores y más distendidas.

## 5. Anexos

- Textos para la formación del profesorado.
- Propuestas para la formación de las familias.
- Normas de centro, de patio y de aula.

## 3.3

### Transformación de conflictos y mediación

#### OBJETIVO:

*Crear en la comunidad educativa una cultura que prioriza la calidad de la convivencia y maneja los conflictos de forma constructiva y creativa, utilizando la mediación como una herramienta eficaz.*

La calidad de la convivencia incide en el bienestar y el crecimiento psico-afectivo de las personas que lo componen, favorece que se modelen formas positivas de relación con los demás y, por tanto, ofrece un marco apropiado en el que aprender y reflexionar sobre las claves de la convivencia en los diferentes niveles de la sociedad.

En las relaciones entre compañeros y compañeras surgen conflictos. Frente a la visión negativa del conflicto, partimos de que son normales en las relaciones entre personas y grupos y permiten mejorar la convivencia si se resuelven de forma constructiva. Queremos mejorar la calidad de la convivencia en el centro transformando de forma pacífica y constructiva los conflictos que surjan en la vida escolar y así esperamos educarnos y trasladar estos aprendizajes a otros ámbitos de la vida. En concreto, nos proponemos:

- Impulsar el aprendizaje de la transformación de los conflictos entre compañeros y compañeras, poniendo en práctica los procesos adecuados.
- Establecer condiciones en el centro para que el alumnado ponga en práctica el proceso de transformación pacífica de sus conflictos.
- Implantar entre el alumnado la figura del mediador-a como apoyo a la resolución de los conflictos más difíciles entre iguales.

#### ACTIVIDADES:

- a) Aprendizaje de la transformación de conflictos.*
- b) Adostokiak o lugares para el consenso.*
- c) Mediación.*

## 1. Punto de partida

Los conflictos son parte de las relaciones cotidianas. Donde hay relaciones, surgen conflictos: desencuentros reales o percibidos por una o varias partes en relación. En la vida escolar, como en todo contexto relacional, surgen conflictos. En este centro, normalmente los conflictos entre el alumnado se resolvían, como en la mayoría de los centros, con el veredicto de la maestra o del maestro que daba la razón a una parte y, con frecuencia, imponía un castigo o corrección.

Además, en el modo de manejar los conflictos, tanto en los de espacios cercanos como en los conflictos sociales o políticos, se pone en juego y se entrena nuestra capacidad para actuar de acuerdo a una cultura de paz: con el diálogo como procedimiento, la empatía, la solidaridad con el desfavorecido, la búsqueda conjunta de soluciones, la capacidad de analizar los diferentes factores que intervienen, escalan o desescalan un conflicto, etc.

Con el empeño de que nuestra comunidad educativa sea un espacio en el que el manejo pacífico de los conflictos se viva y se entrene, la escuela ha desarrollado a lo largo de los años numerosas iniciativas.

Durante el curso 97/98, la directora participó en un curso destinado a los equipos directivos sobre transformación de conflictos, organizado por el Departamento de Educación e impartido por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz. A la vuelta, organiza una charla para el claustro de profesores con una ponente de dicho curso, pero no surge ninguna iniciativa.

Durante el año siguiente, aumentó la inquietud y el interés por buscar nuevas formas de abordar los conflictos. Invitan a la misma ponente a dar una charla con el profesorado, que progresivamente va entendiendo y valorando una vía dialogada y constructiva para el manejo de los conflictos que surgen en el centro, aunque le cuesta imaginar la figura del alumno-a mediador y se abre a explorar esa opción. Cada comunidad educativa tiene sus propios ritmos y prioridades. Cuando se intenta implementar un proceso que el colectivo no lo siente como necesidad, se puede incluso bloquear el posible potencial del programa. Cuando se espera a que la propia comunidad educativa se abra y demande los recursos, se multiplica la eficacia de cualquier esfuerzo.

Aprender a abordar de forma constructiva estas situaciones se convirtió en uno de los objetivos del centro, que le llevó a comprometerse en un proceso continuo de reflexión, for-



mación y experimentación que con el tiempo ha ido dando frutos cada vez más visibles que se perciben en una mejora general del clima de convivencia, y en una interiorización de las habilidades necesarias para el manejo de conflictos en toda la comunidad.

El profesorado inició su formación con un plan intensivo de diez horas, todas las tardes de una semana (el alumnado concentra todo el tiempo lectivo en horario de mañana; por las tardes, se les ofrecen actividades, con monitores, para quienes lo deseen). Se abordaron los retos de la convivencia: calidad de las relaciones, conflictos, violencias. Se trataron los factores que se necesitan para unas relaciones de calidad: escucha, comunicación asertiva, empatía, creatividad, reconocimiento de sentimientos propios y ajenos, manejo de la agresividad, etc. En cuanto al conflicto, se analizaron sus elementos (partes en conflicto, aspectos latentes, gestos de proceso, palabras, necesidades, intereses, valores, relaciones, estructuras, misión), su manejo y las diferentes respuestas ante el conflicto: la violencia en sus distintos tipos, el diálogo, la negociación, la mediación. Convivencia escolar y cultura de paz.

A partir de estas bases, el profesorado sigue, durante todo el curso, un proceso de formación continuada una tarde a la semana en la que se combinan las presentaciones, con lectura de textos y reflexiones conjuntas. Este doble proceso formativo ha sido determinante, en sus dos vertientes. El contar con una formadora externa, con un bagaje teórico y práctico sobre el tema, orienta y alienta mucho al grupo. Este elemento, unido a la autoformación continuada del claustro, aseguró que todo el profesorado tenga un lenguaje y una visión común de los conflictos y de las vías de resolución; y permitió diseñar un proyecto compartido. La formación se extendió al equipo de monitores, que dedicado a este tema varias horas, con la ayuda de expertos, el comentario de lecturas y el estudio de casos. Además, en coherencia con el deseo de crear toda una comunidad educadora, se organizaron charlas y talleres sobre este tema con padres y madres y con colectivos del barrio.

Durante este tiempo se realizaron diferentes observaciones y encuestas para conocer en detalle y profundidad los conflictos entre el alumnado: objetos de los conflictos, características de las personas en conflicto, formas de resolverlos...

Se detectó la existencia de estructuras que, innecesariamente, provocaban situaciones de conflicto, tales como la configuración de algunos jardines en el patio (por ejemplo, parterres que obligaban a dar un largo rodeo y que, en consecuencia, eran pisoteados) o en las filas (que provocaban empujones y conflictos para colocarse el primero). Se realiza-

ron modificaciones de estas estructuras que han reducido en buena medida el número de conflictos.

Este es un punto fundamental de los programas de convivencia. Muchos conflictos del espacio escolar están relacionados con estructuras no adecuadas a las actividades y los objetivos del centro. A menudo se intenta responder a las situaciones conflictivas actuando con las personas, cuando en el fondo del problema hay una estructura inadecuada, que cambiándola pone fin a una fuente permanente de conflictos.

Otro paso en la formación fue la participación de la consultora y un profesor interesado en un curso intensivo, impartido por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratz en colaboración con el Departamento de Educación.

## 2. Planteamientos básicos

El cuidado de las personas y de las relaciones son dos ejes fundamentales de nuestro proyecto y, por tanto, exploramos e investigamos en la práctica diversas herramientas y propuestas metodológicas. Para avanzar en esta dirección, hemos desarrollado numerosas actividades que siguen estos principios:

- La calidad de la convivencia se cultiva en cada interacción cotidiana.
- Donde hay personas, surgen conflictos. Los conflictos son oportunidades de aprendizaje y de mejora. La forma en que abordamos los conflictos determina que prevalezcan aspectos destructivos o prevalezca la maduración y mejora de las personas, de las relaciones y de los sistemas.
- La educación emocional comienza con nuestras primeras relaciones, continúa durante todo nuestro proceso educativo y forja nuestra forma de relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el mundo a lo largo de toda la vida. Por tanto es un aspecto crucial de la vida escolar y de la sociedad en general.
- La mediación es una herramienta antigua de transformación de conflictos que todas las culturas han usado de diversas formas y que ahora estamos recuperando para todos los ámbitos de la vida.
- Los conflictos pasan por diferentes fases que pueden llevar más o menos tiempo. Nuestro interés principal es transformar las dinámicas destructivas que a veces los

acompañan para convertirlos en procesos de mejora. Por eso usamos el término «transformación» por delante de «resolución».

- Ser agentes activos en la transformación y resolución de conflictos como parte o como mediadores desde pequeños, es una magnífica forma de entrenarnos en su manejo constructivo.
- Las situaciones conflictivas, además de elementos personales tienen elementos estructurales (espacios, tiempos, normas, recursos, metodología de trabajo, organización, etc.) que conviene analizar y transformar en positivo.
- El manejo de conflictos exige aprender a poner límites, asumir la responsabilidad en las situaciones en las que participamos, comprometernos con el cambio y cuando se ha dañado a la comunidad o a las personas, exige reparación
- Tenemos que distinguir conflicto y violencia. Hay conflictos sin violencia y violencias que no surgen de conflictos, aunque los generan. La violencia tiene aspectos visibles e invisibles, aspectos de acción directa, estructurales y culturales.

### 3. Desarrollo del programa

#### a) Aprendizaje de la transformación de conflictos

Para que el alumnado aprenda a resolver sus conflictos, necesita un período de formación y entrenamiento, a lo que se dedican las sesiones de tutorías durante un trimestre, de acuerdo con el siguiente guión:

1. El conflicto es normal.
2. Contar conflictos.
3. Estructura del conflicto.
4. Tipos de respuesta.
5. Lenguaje asertivo.
6. Escucha.
7. Mediación.
8. Ejercicio de mediación.

En estas sesiones, según las edades del alumnado, se utilizan diversos materiales: dibujos, puzzles, cuentos... Se realizan actividades individuales como dibujar un conflicto, responder cuestionarios, asociar los tipos de respuestas a los conflictos con animales... así como actividades de grupo en las que se intercambian sus dibujos, se cuentan y escuchan historias, practican formas de lenguaje asertivo, simulan una mediación en un conflicto...

## b) Adostoki (lugar para el consenso en euskera)

Una vez conocidas las claves del conflicto y entrenadas las habilidades básicas para resolverlos de forma pacífica y dialogada, un aspecto importante del programa es llevar este aprendizaje en la práctica de las relaciones cotidianas. Para ello hemos adoptado los *adostoki*, lugar al que acuden los niños y niñas para llegar al consenso y solucionar sus diferencias.

En cada *adostoki* hay dos sillas y sobre cada una de ellas se coloca un símbolo, una boca o una oreja, según sea el lugar de escuchar o de hablar. Hay uno junto a cada ciclo, otro cercano al patio y otro junto al comedor. Estos lugares son espacios que, por su configuración, ayudan a los alumnos y alumnas a analizar el conflicto que haya surgido entre ellos y buscar la solución. Se entrenan además en las habilidades de guardar los turnos, escuchar activamente y comunicarse de forma asertiva.

Los niños o niñas que entran en conflicto acuden al *adostoki* de forma voluntaria y se sientan alternativamente en cada una de las sillas, según les toque hablar o escuchar. Cada una de las partes expresa a la otra su visión del problema, sus razones y sentimientos, mientras el otro las escucha y procura entenderlas. Tras este proceso ambas partes suelen estar en condiciones de alcanzar por sí solos el acuerdo. Cuando es así, ambos sellan el acuerdo conseguido dándose la mano o con otro gesto amistoso.

## c) Mediación

Cuando la comunicación directa no funciona, o no es posible, se ofrece la posibilidad de contar con una tercera persona que la facilite, que ejerza de mediadora, no para sustituir a las personas en conflicto en el esfuerzo de mejorar la situación, sino para ayudar a que ellas mismas lo logren, actuando como testigos y acompañantes de sus diferencias y sus puntos de encuentro, creando un ambiente que facilite el acuerdo. «Su mera presencia neutraliza en gran medida los comportamientos agresivos», «es testigo de los compromisos y ayuda a evaluar si se cumplen o no» y, además, representa «el interés del grupo de resolver los conflictos de una forma que haga perdurables las relaciones y no perturben la armonía del conjunto» (Mireia Uranga, 1994). Aunque en principio parecía extraño, al conocer la existencia de otros programas similares, se asumió que la mediación entre alumnado debían ejercerla otros alumnos y alumnas, debidamente formados para desempeñar esta delicada función, ya que es importante que «los mediadores sean del mismo nivel que los disputantes».

Cabe señalar aquí la distinción entre mediación formal e informal. La mediación formal es la que se realiza de forma estructurada, con personas formadas para ello, en un espacio destinado a esta labor. La mediación informal se da en todos aquellos contextos de conflicto en los que se aplican los principios de la mediación sin hacer referencia a la técnica y sin darle una estructuración formal al proceso.

En este centro, la mediación formal se realiza sobre todo entre el propio alumnado, aunque la mediación informal está muy presente en los conflictos entre adultos, en la medida en que es parte de la cultura del centro. Se realiza mucha mediación informal entre padres-madres.

Actúan como mediadores 12 alumnos y alumnas, seis chicos y seis chicas, de 5.º y 6.º de Primaria, la mitad de cada curso. Son elegidos para dos cursos y la mitad se renueva cada año, mientras que la otra mitad permanece. En el mes de junio se lleva a cabo la elección de los nuevos mediadores entre el alumnado de 4.º de Primaria que se presenten voluntariamente. La campaña comienza con la visita de los mediadores de 6.º a los grupos de 4.º para contarles sus vivencias y animarles a que se presenten.

Los alumnos y alumnas elegidos inician en junio su formación específica que continúa en septiembre. Esta formación versa sobre aspectos relacionados con el conflicto y la técnica de la mediación. En el mes de octubre comienzan los mediadores nuevos, de 5.º de Primaria, a desempeñar su función. Llevan al cuello un pañuelo verde, para que el alumnado los reconozca. Un elemento importante de reconocimiento del equipo mediador y de difusión del programa son las fotografías de los mediadores-as que se ubican en la entrada del centro. Así todos los demás tienen presente quiénes componen ese equipo. Además se le da a cada uno una copia que lleva a casa.

Los alumnos que entran en conflicto son quienes deciden voluntariamente si desean recurrir a la ayuda de un mediador y a quién le van a solicitar su ayuda. Cuando es así, acuden a un *adostoki* para que las dos partes en conflicto hablen libremente, expresen lo que ha pasado y los sentimientos que han experimentado.

El mediador se limita a situarse ante las dos partes en conflicto, indicarles que su labor consiste en facilitar la comunicación y que lo que se diga en la sesión es confidencial. Les invitará a que cada uno hable mientras el otro escucha: el mediador se limita a parafrasear lo que digan sin dar la solución, para que los implicados lleguen a ella. Una vez alcanzado el acuerdo, los mediadores redactan y guardan los compromisos.

A lo largo del curso se reúnen quincenalmente con la Consultora, encargada de su formación y de su seguimiento. El momento y formato de estas reuniones ha ido cambiando. Actualmente se reúnen durante el tiempo de la comida, y comentan su trabajo o las inquietudes que les surgen.

Al final de curso, cuentan sus experiencias en la asamblea de padres y madres y en la revista escolar. En la evaluación final se recogen sus opiniones y propuestas. En la fiesta de final de curso, toda la comunidad escolar agradece públicamente su labor a los mediadores de 6.º que dejan el centro, con un verso y con la foto de los mediadores firmada por todos ellos. Estos, a su vez, cantan otro verso de bienvenida a los alumnos y alumnas de 4.º que van a ser mediadores durante el curso siguiente y les ponen el pañuelo verde como símbolo de entrega del testigo.

## 4. Evaluación. Conclusiones

En las tutorías, todos los grupos realizan periódicamente una evaluación de las situaciones de conflicto que se producen y la validez de los Rincones para el acuerdo (*Adostoki*) y de los mediadores (*Bitartekari*). Los mediadores evalúan de forma continuada su tarea y los conflictos en que intervienen. La Consultora recoge estas evaluaciones que son tenidas en cuenta e incluidas en la evaluación general del proyecto.

Las conclusiones más destacadas son las siguientes:

- El alumnado va asumiendo como un comportamiento normal la búsqueda de la solución pacífica de los conflictos, utilizando las zonas para el acuerdo y recurriendo a los mediadores cuando lo necesitan.
- Se detectan avances en los alumnos y alumnas en el control de sus emociones y sentimientos y en el respeto a los de los demás; en la cesión de sus posiciones cuando perjudica la relación con sus compañeros, porque van entendiendo y valorando que es preferible la cooperación y no dejarse llevar ni por la competitividad ni la inhibición; cumplen los compromisos que ellos han decidido.
- El profesorado está modificando la forma de intervenir cuando se produce una pelea, física o verbal, entre los alumnos: ya no pretende actuar como juez para decidir quién el inocente y quién el culpable, para, a continuación, imponerle un castigo que sirva de reproche a su conducta y de compensación a quien ha sido ofendido.

Ahora, les invitamos a que solucionen el conflicto que ha dado lugar a esa conducta violenta, a que sean ellos mismos quienes reconozcan la causa del mismo y busquen la solución a través del diálogo, el acuerdo y la cooperación.

- Ha mejorado el ambiente escolar, con menos conductas violentas e incluso menos conflictos que se solucionan en menor tiempo. Cada vez menos apelamos al castigo y al miedo a las consecuencias negativas de un comportamiento violento y logramos que las personas en conflicto lleguen a adoptar unos comportamientos distintos porque entienden que son justos y adecuados para mantener una buena relación, que les beneficie a ellos y a todo el grupo.

*En cierta ocasión, la directora se acercó a un grupo de alumnos en una sesión de mediación. Le pidió permiso para fotografiarles. Y un niño le pregunta extrañado: «¿Por qué quieren sacarnos?» »Porque es una forma especial de resolver conflictos y en la prensa quieren contar lo que hacemos» responde la directora. «¿Y cómo lo hacen en otros sitios?» insiste el chaval. «Pues como nosotros antes» contesta la directora, y se da cuenta de que estos niños han vivido ya en esta cultura y no conocen otra forma.*

*También se dan situaciones graciosas en el proceso en las que los chicos y chicas temen que ser del equipo mediador equivale a no tener conflictos o resolverlos siempre bien. En la misma escena anterior en la que van a fotografiarles, un niño se da cuenta de que una de las partes en conflicto es del equipo mediador y muestra preocupación por lo que puedan pensar al ver que un miembro del equipo recurre también a la mediación.*

*Otro niño, bastante rebelde en sus comportamientos que comienza a formarse como mediador comenta preocupado: «Y ¿si estoy en ésto ya no me puedo enfadar más?» Este niño resultó ser un gran mediador después.*

Cabe destacar este punto en lo que tiene que ver con la conformación del equipo de mediación. Resulta ventajoso que el grupo sea diverso: chicos, chicas, diferentes edades, procedencias culturales, niveles académicos y también diferentes habilidades sociales. Hemos observado casos de chicos y chicas con bajos hábitos de comunicación, de relación o de gestión de sus conflictos, transforman su modo de relacionarse al ser partícipes del equipo de mediación. Esto se debe a varias razones: adquieren nuevas herramientas y se entrenan en ellas, aprenden mucho interviniendo en conflictos ajenos, asumen un rol diferente: saben que se espera de ellos que modelen lo que plantean y además, si en sus comporta-

mientos anteriores subyacía un deseo de captar la atención, participando en el equipo de convivencia obtienen un cauce constructivo para obtener atención y reconocimiento.

Se observa también que los chicos y chicas valoran su labor y a veces muestran interés por extenderlo a otros ámbitos. «¿Puedo ser mediador también en casa? Es que mis padres están todo el día discutiendo», *decía uno*. «¿Puedo mediar también en el parque?», *preguntaba otro*.

Un aspecto importante es que todos estos elementos de manejo más constructivo de los conflictos y de las relaciones se han ido convirtiendo con el tiempo en cultura de centro. Es uno de los comentarios de personas que realizan sustituciones y vuelven al centro tras varios años. Este es uno de los objetivos principales de estos programas

Este proceso que ha dado lugar a una estructura de trabajo, que responde a los criterios pedagógicos que inspiran el proyecto para el aprendizaje de la convivencia:

- El manejo pacífico de los conflictos, es una gran oportunidad para aprender haciendo, para que el aprendizaje esté ligado a la vida real.
- El hecho de que el propio alumnado gestione gran parte de los conflictos le da protagonismo en el centro, es un cauce de participación activa, descarga al equipo de educadores-as y transmite la idea de que sobre su mundo emocional son ellos quienes mejor saben y tienen muchos recursos para intervenir.

## 5. Anexos

- Presentación en vídeo del programa.
- Plan de formación del profesorado.
- Textos para la formación del profesorado.
- Propuestas para la formación de las familias.
- Formación del alumnado.
- Plan de formación del alumnado mediador.
- Ficha de las sesiones de mediación.



## 3.4

### El patio escolar, espacio educativo

#### OBJETIVO:

*Hacer del patio escolar un espacio educativo y aprovechar las posibilidades del juego para aprender a convivir.*

El patio es un espacio en el que el alumnado, en un contexto de juego, establece sus relaciones de forma libre, con fuertes interacciones entre iguales. Entendimos que debíamos plantear un plan educativo para el patio escolar, más aún teniendo en cuenta que la mayoría del alumnado pasa fuera del aula una parte importante del tiempo escolar (entre el 37,5 y el 47,3%). Nos proponemos:

- Favorecer unas relaciones interpersonales positivas, evitando actitudes discriminatorias y agresivas, en un contexto de mayor autonomía.
- Conocer juegos nuevos y poner en práctica aspectos básicos de los juegos: las reglas y las habilidades; la cooperación y la competición; juegos tradicionales y juegos del mundo.
- Ejercitar actitudes básicas en el juego: participación, disfrute del ocio y de la relación con los compañeros y compañeras, valoración de las habilidades propias y ajenas, cooperación en la consecución de una meta común, aceptación de la derrota, responsabilidad en el uso de los materiales y los espacios comunes.

#### ACTIVIDADES:

- a) Organización del espacio y de las actividades en el patio escolar.*
- b) Los juegos.*
- c) Participación del alumnado.*
- d) Normas de patio.*
- e) Participación del equipo docente.*
- f) Observación sistemática.*

## 1. Punto de partida

El curso 98/99, preocupados por algunas actitudes del alumnado con sus iguales, realizamos un estudio, con la participación de la comunidad escolar (familias, alumnado, profesorado) sobre los comportamientos del alumnado, los espacios donde se producía la mayoría de las conductas negativas y de los conflictos y los aspectos de la organización y funcionamiento del centro que afectaban negativamente a la convivencia escolar. Además, dedicamos un tiempo a la observación sistemática del tipo de relaciones que se establecían entre el alumnado.

La opinión mayoritaria coincidió en que el patio era el lugar donde se producían más conflictos entre los alumnos, que generaban conductas más violentas y, con frecuencia, obligaban a dedicar un buen rato en el aula a dilucidar lo que había pasado y restablecer la convivencia. Además, constatamos que sólo jugaban al fútbol los alumnos mayores, mientras que los demás o no jugaban o se dedicaban a perseguirse y cogerse unos a otros. No conocían los juegos tradicionales, ni habían incorporado juegos nuevos de interés para los propios chicos y chicas, excepto los juguetes comprados. *La escuela estaba perdiendo las oportunidades educativas que ofrecen multitud de juegos.*

Recogidas y analizadas las respuestas, pudimos saber que la situación no era especialmente grave, pero que era necesario dedicar una atención específica a lo que sucedía en el patio escolar. Fuimos conscientes de que en el patio el alumnado establece relaciones con sus compañeros y compañeras, de forma espontánea y libre, al no estar cerca ninguna persona adulta. Pero también era el lugar donde se producían el mayor número de insultos, peleas y amenazas entre el alumnado, abusos de poder de chicos sobre chicas y de mayores sobre pequeños, aislamiento y rechazo hacia algunos niños y niñas y pequeños conflictos. Situaciones, que, al volver al aula, los tutores y tutoras tenían que reconducir, a veces teniendo que dedicar una parte significativa del tiempo.

Mientras que en las tutorías la enseñanza se limita al ámbito cognitivo, en el patio el alumnado pone en práctica lo que ha interiorizado. La importancia educativa del patio escolar aumenta si se tiene en cuenta que cerca del 80% del alumnado se queda en el comedor escolar, por lo que permanece en el centro unas ocho horas diarias, de las que tres y media las pasa fuera del aula, la mayor parte de ellas en el patio. *El patio escolar es un espacio educativo privilegiado en el aprendizaje de la convivencia entre iguales.*

La primera propuesta de cambio fue repartir el patio por cursos y sexos para que todos jugaran al fútbol, chicos y chicas, pequeños y mayores. Un día no había fútbol para dedicarlo a otras actividades. La situación no mejoró suficientemente: algunos mayores «se metían» en el juego de los pequeños o las chicas, con los consiguientes conflictos.

La propuesta de suprimir el fútbol dio lugar a un debate entre el profesorado, en el que, especialmente los maestros, se oyeron argumentos como estos:

— *¿Estáis locas? Justo queremos suprimir el deporte más popular. ¡Nos van a sacar cantares en el barrio!*

— *¡Hay que respetar el derecho de los mayores, que bien se lo han ganado después de haber estado esperando este momento desde que eran pequeños!*

A pesar de las pegas, optamos por suprimir el fútbol y replantear toda la actividad de juegos en el patio, así como una distribución más equitativa del espacio. Pensamos en la necesidad de elaborar un plan contando con la colaboración del profesorado de Educación Física, para impulsar mayor diversidad de las actividades deportivas, y de Música, para introducir los juegos tradicionales con canciones populares que les acompañan.

Para su puesta en práctica, todos los profesores, durante 15 días estuvieron participando en los juegos para enseñarles sus reglas y animarles a participar. Al final del trimestre notamos que el alumnado «flojeaba», por lo que, al inicio del 2.º trimestre, volvió el profesorado a intervenir para estimular la participación de todos en los juegos. Después de esta segunda tentativa, se empezó a asentarse el nuevo modo de estar y jugar en el patio.

*Para nosotras —dice una maestra— fue un descubrimiento hasta qué punto el alumnado estaba interesado en la práctica de estos juegos, cuando, con motivo de un pequeño problema, decidimos no organizar juegos durante unos días. La demanda de seguir con ellos fue unánime, tanto de pequeños como de mayores.*

A lo largo de estos años hemos ido modificando la organización, según nos indicaba la evaluación. Destacamos la inclusión en el curso 2000-01 de lo que denominamos *Juegos del mundo* a partir de una invitación que nos hizo Intermón y, desde el curso 2005-06, hemos prestado especial atención a los *juegos cooperativos*.

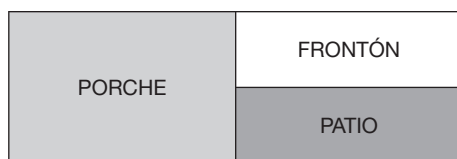
## 2. Planteamientos básicos

- El patio es el espacio escolar donde, con mayor intensidad y libertad, el alumnado establece relaciones con sus compañeros y compañeras, como también donde se producen más situaciones en las que el alumnado, con mayor autonomía, manifiesta sus auténticas actitudes en las relaciones con sus compañeros y compañeras y en la forma de resolver los conflictos con sus iguales. En un proyecto de educación para la convivencia no puede quedar en el olvido, sino, por el contrario, debe ser aprovechado tanto como observatorio como de espacio de intervención educativa.
- Con frecuencia el alumnado reproduce conductas que ha conocido en el contexto familiar y social y, a veces, en el escolar, como abusos de poder, relaciones de dependencia, de discriminación y exclusión, etc., especialmente del mayor ante el pequeño, del chico ante la chica...
- El equipo de educadores ha de propiciar relaciones positivas entre el alumnado y prevenir las que se supongan rechazo, exclusión o desprecio hacia el otro, disponiendo las condiciones oportunas. Actuará como observador del grupo, atento a actuar para evitar situaciones de riesgo, impedir conductas discriminatorias o de violencia y prestar auxilio cuando haya un accidente.
- El juego es una actividad fundamental en el proceso de maduración. Tiene una función simbólica: inicialmente, representa papeles que ve en los adultos; después, reproduce el tipo de relaciones sin una representación directa de la actuación de los adultos.
- En general, los juegos de equipo tienen ventajas educativas sobre los individuales, aunque su planteamiento competitivo es similar. Los juegos cooperativos son especialmente interesantes en el aprendizaje de la convivencia, ya que son «actividades lúdicas que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común».
- En las fiestas, juegos, música, danza, artes plásticas, narraciones (mitos, leyendas, cuentos...), cada colectividad expresa su modo de entender y afrontar los fenómenos naturales y los momentos más importantes de vida de las personas y del grupo. En los juegos tradicionales el alumnado puede conocer formas de expresión y conocer algunas muestras culturales del pueblo vasco. Con la práctica de juegos de distintas partes del mundo se refuerza el programa de interculturalidad y el alumnado puede aprender a adoptar posturas abiertas, tolerantes y flexibles.

### 3. Desarrollo del programa

#### a) Distribución del espacio y de las actividades en el patio escolar

Hemos dividido el patio escolar en 3 zonas: el *porche*, espacio cubierto donde se practican juegos más sencillos; el *frontón*, espacio cubierto amplio y con pared, necesaria para algunos juegos; y el *patio*, descubierto y más grande, donde se pueden practicar juegos que requieran más espacio y las actividades deportivas. Los días de lluvia sólo se utilizan las dos zonas cubiertas del patio y la ludoteca.



El alumnado está en el patio escolar en dos momentos diferentes:

- *Recreo de la mañana*. El tiempo de juego es de 25 minutos. El alumnado se distribuye en dos turnos: en el primero de Primaria y, en el segundo, de Infantil.
- *Recreo de comedor*. El tiempo de juego es de 1 hora. El alumnado se distribuye también en dos turnos: en cada uno hay alumnos y alumnas de distintas edades, según lo requiere la organización de los turnos en el comedor.

En ambos se persiguen los mismos objetivos así como sus rasgos fundamentales y sus normas, adaptando la organización y el desarrollo de los juegos a la composición del alumnado presente en el patio y el tiempo de permanencia en el patio.

Para practicar sus juegos el alumnado se distribuye en las distintas zonas del patio por ciclos —cuando son muchos, por cursos—. Los dos profesores coordinadores de los juegos de patio presentan cada lunes el calendario semanal de la distribución de las zonas para cada ciclo, en cada uno de los recreos. Este calendario se coloca bien visible en los pasillos y en las puertas del patio para que todos sepan las zonas previstas para cada día de la semana.

Los coordinadores se encargan cada día de tener dispuestos en cajas los materiales necesarios para los juegos programados. Cinco minutos antes del recreo, los alumnos y alum-

nas responsables de material, elegidos en cada grupo para una semana —en el primer ciclo, cambian cada día—, bajan al patio, recogen la caja de material para el juego que le corresponde a su grupo y lo coloca en la zona correspondiente (en cada zona está señalado el lugar con una flor pintada en el suelo con diferentes colores).

Cuando salen al patio todos saben en qué zona les toca jugar y el juego que se les propone. Si quiere, participa en el juego y, si no, libremente realiza otras actividades con la única condición de que no interfieran en los juegos organizados.

Al finalizar, todos recogen el material utilizado bajo la vigilancia del alumno o alumna responsable, que se encarga de devolver la caja de materiales al lugar donde se guardan. Allí señalan en una hoja que todo está cumplido y en orden. Si se detectan desperfectos en algún material, se valora si es consecuencia normal de su uso o por un mal uso del mismo, en cuyo caso quien lo haya causado deberá repararlo de acuerdo a las normas establecidas.

## b) Los juegos

Ponemos especial cuidado en que los juegos sean de interés para el alumnado, al tiempo que cumplan unos requisitos de carácter educativo, a partir de estos criterios:

- Adecuación de los juegos a la edad (motricidad, habilidades, dificultad).
- Variedad en su estructura (espacio, material de juego, reglas), habilidades necesarias (manuales, agilidad, fuerza, mental...), relaciones que se entablan.
- Reducir los juegos competitivos y ampliar los juegos cooperativos.
- Que sean juegos para chicos y chicas sin distinción.

En general, los juegos nuevos se suelen introducir en el recreo de comedor. El equipo de monitores, encargados del cuidado de este tiempo, se encarga de enseñarles sus reglas y les animan a practicarlos, interviniendo ellos también. Se evalúa el juego, según los siguientes aspectos:

- Porcentaje de participación del alumnado, con referencia a ambos sexos.
- Grado de satisfacción en la práctica del juego.

- Grado de dificultad de la práctica del juego.
- Relación entre quienes han participado en el juego.

A partir de las valoraciones y observaciones del equipo docente y del propio alumnado, se modifican las condiciones o las reglas del juego, se amplía o se reduce su presencia en la programación o incluso se suprime.

- *Juegos ordinarios*

El alumnado de Primaria practica juegos populares y tradicionales, de suelo, de movimiento, de habilidad, de mesa, de construcción y de estrategia, actividades deportivas, que se distribuyen según los ciclos y las zonas. Los materiales utilizados son diversos: comprados, elaborados en el centro por el alumnado y con la colaboración de los padres. También aprovechamos materiales del gimnasio que no se utilizan y otros los recibimos de diferentes organismos.

Inicialmente sólo se organizaban los juegos del alumnado de Primaria. Algo después propusimos al equipo docente de Infantil que organizaran juegos para sus alumnos y alumnas con materiales que podían usar. Ahora cuentan con motos, triciclos (algunos los iban trayendo los propios padres), pelotas saltarinas y coches así como piezas grandes de construcción.

- *Juegos del mundo*

El curso 2000-01 participamos en una campaña de Intermón de acercamiento a otras culturas mediante la práctica de juegos de diferentes países. Vimos que era una forma interesante de educar al alumnado en la interculturalidad, cada día más patente en nuestro centro. Al año siguiente organizamos una semana de juegos del mundo. Ante la buena acogida del alumnado, ampliamos esta actividad hasta la configuración actual.

Dedicamos una semana de cada mes a la práctica de juegos de un mismo continente. Cada día los alumnos y alumnas de un curso practican un juego de un país, mientras, en las otras dos zonas, el resto del alumnado sigue con los juegos ordinarios.

En la tutoría se explica el juego y prepara al alumnado para que pueda intervenir. En el patio se coloca un panel en el que se representa el continente y el país de donde procede

el juego, con información básica (capital y ciudades más importantes, idioma, moneda...) y se ambienta con música del país.

- *Juegos cooperativos*

En el curso 2005-06 incluimos, dentro de la programación los *juegos cooperativos*, que hemos recogido a partir de diversas fuentes (incluidas en la bibliografía). Se practican en la ludoteca y la biblioteca, especialmente los días de lluvia y en el recreo del mediodía. Plantean actividades conjuntas y participativas, en la que todos los integrantes tienen un papel y requieren la colaboración de todos de cara a la consecución de un fin común y el resultado deriva de actuar juntos de forma adecuada la consecución de una meta. Se busca el disfrute al explorar las posibilidades de los medios con los que actúan y superar las dificultades que presentan los elementos no humanos.

### c) Participación del alumnado

El alumnado, además de participar en las actividades deportivas y los juegos en el patio, desempeña un papel directo en su organización y desarrollo.

- *Responsables de los materiales*

Cada grupo tiene un *alumno o alumna responsable* para reclamar en la zona correspondiente los materiales de los juegos del día. En los ciclos 2.º y 3.º van rotando semanalmente y en el ciclo 1.º cambia cada día. Se les distingue por un brazalete.

Cinco minutos antes de empezar el recreo bajan al patio, recogen las cajas de material de los juegos del día que han preparado los coordinadores y los colocan en la zona correspondiente que se reconocen por unas flores dibujadas en el suelo. Durante los juegos, además de participar en ellos, tienen el encargo de cuidar de que se usen correctamente los materiales y que sólo se utilicen en la zona del juego correspondiente.

- *Recogida y cuidado de materiales*

Quienes participan en un juego son responsables del cuidado y recogida de los materiales. Los responsables vigilan el proceso y llevan la caja de materiales al lugar donde se guardan y cumplimentan un registro de control. En caso de que se estropee o rompa un material de juego por uso inadecuado, deberá repararlo o abonar el gasto para su reposición.



- *Reparación de materiales*

El mantenimiento y reparación de los materiales está a cargo de un grupo de alumnos y alumnas que se han comprometido a hacerlo de forma voluntaria. Lo hacen durante el recreo del mediodía junto con la responsable de los juegos de patio.

- *Evaluación*

Al final del curso todos los alumnos y alumnas de Primaria rellenan una hoja de evaluación para recabar sus opiniones y sugerencias de mejora.

#### d) Normas de patio

El funcionamiento del patio escolar se rige por unas normas, elaboradas y consensuadas entre el profesorado y el alumnado, según el procedimiento general, que se explica en el programa correspondiente. Están expuestas de forma visible en varias zonas para tenerlas presentes y periódicamente se recuerdan en las sesiones de tutoría.

<b>NORMAS DE PATIO</b>
<b>Responsables</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparamos los juegos de nuestra zona.</li> <li>• Jugamos en nuestra zona.</li> <li>• Cuidamos el material.</li> <li>• Ayudamos a recoger el material.</li> <li>• Rellenamos la ficha de control.</li> </ul>
<b>Recogida</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recogemos entre todos y todas.</li> </ul>
<b>Utilización del material</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo utilizamos en nuestra zona.</li> <li>• Lo utilizaremos de forma adecuada.</li> </ul>
<b>Relaciones entre profesorado y alumnado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos respetamos.</li> <li>• Utilizamos los <i>adostokis</i> y mediadores para resolver nuestros problemas.</li> </ul>
<i>Nota:</i> Si rompemos el material por utilizarlo de forma inadecuada, lo reponemos.

## e) Participación del equipo docente

El profesorado tiene un papel fundamental. El claustro asume la responsabilidad del proyecto, ya que entendemos que la actividad del patio forma parte de la acción docente. Participa también de forma directa en el desarrollo del programa.

Además del profesorado, tiene un papel destacado el equipo de 21 monitores, que atienden al alumnado durante la comida y los juegos, con una función educadora, no sólo asistencial.

- *Coordinadores*

Una profesora y la encargada de comedor, a quienes se les adjudican siete sesiones lectivas semanales para esta tarea, asumen las siguientes funciones:

- Elegir los juegos, según los criterios establecidos y las valoraciones recibidas.
- Elaborar la propuesta de planificación de juegos y actividades deportivas, establecer el calendario semanal y disponer los materiales necesarios.
- Permanecer en el patio todos los recreos.
- Dinamizar los juegos del mundo.
- Recoger, al finalizar, la valoración de los alumnos y alumnas, el profesorado y los monitores para decidir si se mantiene, necesitan mejoras o se abandona.
- Mantener una relación fluida con las tutorías y con quienes cuidan del patio.
- Comprar los materiales necesarios a partir del presupuesto aprobado con este fin, que proviene de los gastos de funcionamiento del centro y de las cuotas de las familias para material escolar y actividades complementarias.

- *Tutoras y tutores*

Se encargan de las siguientes tareas:

- En los juegos del mundo, enseñar el juego, dar la información sobre el continente y el país de donde procede, animar a la participación y, los del primer ciclo, estar presentes durante el juego para ayudar a que el juego vaya bien.

- Ayudar a elaborar las normas y a asumir las normas aprobadas así como analizar su cumplimiento y las formas de reparar los incumplimientos.
- Mantener con los responsables un contacto fluido sobre la dinámica y situaciones que se produzcan en el patio escolar.

- *Educadores de patio*

En el patio, durante el recreo, están presentes 10 maestros (dos coordinadores y ocho tutores, por turnos) y, en el tiempo de las comidas, los monitores, con la función de:

- Estar atentos a que funcione el programa de juegos.
- Hacer cumplir las normas de patio.
- Observar lo que sucede y, de forma especial, a los alumnos y alumnas con más dificultades de integración, recoger los datos más significativos para poder elaborar después el programa de intervención más adecuada a cada caso.
- Evitar grupos cerrados (entre extranjeros de una misma nacionalidad, entre gitanos...), encauzar situaciones de agresión, ayudar a reconducir los conflictos buscando una solución positiva en el adostoki solos o con ayuda de un mediador.
- Vigilar el desarrollo de los juegos para cuidar la seguridad física de los alumnos, previendo los peligros y daños o atendiendo si llegan a producirse.

## f) Observación sistematizada

El recreo es un lugar idóneo para observar la conducta del alumnado, puesto que se encuentra en condiciones de mayor espontaneidad. Quienes cuidan el patio tienen la función de observar, de forma *permanente y generalizada*, qué hacen, a qué juegan, qué relaciones se entablan, qué papel y qué actitud asume cada miembro en el grupo, qué conflictos se producen y cómo los resuelven, diferenciando cada información cuando se trata de pequeños o mayores, de chicos o chicas, entre dos chicos o dos chicas... De esta observación vamos deduciendo los avances y retrocesos que se producen en la convivencia entre el alumnado.

En ocasiones, como ya indicamos en el programa «Cohesión grupal e integración en el grupo», acuden al patio profesores y profesoras para realizar una *observación sistemática*

y *particularizada* de aquellos alumnos y alumnas que, a través de los sociogramas y otras observaciones en el aula, sabemos que están discriminados, son excluidos u objeto de maltrato así como las conductas del maltratado, del maltratador y del resto de los compañeros. De esta y otras observaciones pasamos a la definición de programas individuales o de grupo para superar los problemas detectados.

## 4. Evaluación. Conclusiones

Contamos con distintas fuentes para realizar la evaluación, de las que se extraen los informes que son analizados por el Claustro y el Consejo Escolar:

- Fichas de valoración que rellena el profesorado y el alumnado al final del curso.
- Opiniones que expresan tanto los profesores como los alumnos.
- Fichas de evaluación del equipo de monitores y monitoras, con sus observaciones e incidencias, que recoge la encargada de comedor y acta de la reunión trimestral del equipo de monitores donde ponen en común la información recogida.

De las evaluaciones extraemos las siguientes conclusiones:

- *El alumnado está adquiriendo aprendizajes importantes:*
  - Ha aprendido juegos nuevos, han disfrutado con ellos y han conocido otras formas divertidas de pasar el tiempo libre.
  - Se van normalizando las relaciones entre chicos y chicas, que practican juntos los mismos juegos, sin discriminaciones ni desigualdades. Se han reducido significativamente los abusos de poder de los mayores sobre los pequeños y de los chicos sobre las chicas.
  - Estimamos que se ha reducido el número de conflictos de forma significativa.
  - Reconocen y respetan cada vez más la diversidad de gustos e intereses en la elección de los juegos, así como la diversidad de capacidades y habilidades.
  - Disfrutan practicando juegos de otros pueblos y culturas, lo que les ayuda a apreciar sus propios juegos y cultura, al tiempo que entienden que existen otras manifestaciones culturales muy interesantes.

- Están aprendiendo que, para una buena convivencia, es preciso respetar unas normas para disfrutar de los bienes comunes sin abusos, con derechos (a una zona, unos juegos...) y obligaciones (respetar las zonas de los demás, recoger...), y asumir responsabilidades (llevar, recoger y registrar los materiales, cuidarlos, enseñar a otros las reglas del juego...).
- *El profesorado, los monitores y toda la comunidad educativa hemos aprendido:*
  - El patio escolar como un espacio educativo, cuyas posibilidades formativas no se pueden desperdiciar y que merecen la pena de una intervención sistematizada.
  - Estamos confluyendo en un modo común de entender el papel del centro y de la actuación docente, una «cultura de centro», una línea educativa compartida.
- *Han participado todos los miembros de la comunidad educativa:*
  - El profesorado y el alumnado, tienen un papel activo.
  - Los padres y madres han colaborado reparando el material deteriorado y fabricando materiales nuevos.
  - El Consejo Escolar y la Asociación de padres y madres conocen el proyecto y su desarrollo y expresan sus opiniones y valoraciones.

## 5. Anexos

- Presentación en vídeo del programa.
- Textos para la formación del profesorado.
- Modelos de distribución semanal de juegos en las zonas del patio.
- Fichas de juegos del mundo.
- Bibliografía específica.





**III.**  
**PUESTA EN PRÁCTICA**  
**DEL PROYECTO**





# 1

## CRITERIOS DIDÁCTICOS

La educación para la convivencia tiene como objetivo adquirir una competencia básica, para lo que se precisa adquirir unos conocimientos y unas habilidades y estrategias necesarias para aplicar los conocimientos en situaciones de su vida tanto presente como futura. EURED propone tres aspectos básicos:

- «*Conceptos y principios* que fundamentan las relaciones humanas no-violentas: derechos humanos, equidad, justicia, pluralismo, multiculturalidad, desarrollo sostenible...».
- «*Estrategias personales* de una conducta no-violenta y para la resolución pacífica de los conflictos: autoestima, expresión y control de las emociones, autorregulación, asertividad, habilidades para la comunicación, empatía...».
- «*Estrategias comunitarias* que refuercen las relaciones no-violentas en el grupo y el centro escolar: participación, interacción, negociación, mediación, trabajo de equipo».

### 1. Fundamentación cognitiva

El primer paso en el aprendizaje para la convivencia es que los alumnos y alumnas conozcan y asuman los conocimientos y principios que fundamentan los distintos programas que conforman el proyecto. Así, es fundamental que comprendan, por ejemplo,

- Cuáles son los *derechos humanos* y *los deberes* que los complementan, su valor universal, las formas en que no se respetan adecuadamente.
- El significado de las *competencias personales* y *sociales* y su importancia para el bienestar personal y unas relaciones sanas así como el modo de desarrollarlas.
- El *manejo de las emociones*, de los sentimientos. La importancia de identificar las emociones y expresarlas como paso necesario para controlar sus impulsos y regu-

larlos. Las distintas formas de *razonamiento*, los procesos que se ponen en práctica y las situaciones en que será provechoso saber utilizar una u otra.

- El porqué de las *normas*, los procesos que las legitiman en una sociedad democrática y las distintas respuestas que se pueden dar cuando se incumplen según el modelo de justicia que se adopte.
- Los tipos de *conflictos*, los aspectos que entran en juego, las vías posibles de abordarlos y sus ventajas e inconvenientes...

Estas enseñanzas se realizan en las *sesiones de tutoría* que tienen todos los grupos un día a la semana. A través de actividades y recursos diversos, como dibujos, cuentos, juegos, textos sencillos, sociodramas, actividades plásticas... buscamos la reflexión y el debate, el análisis de situaciones y comportamientos propios y ajenos, que conozcan y que ensayen nuevos modos de conducta acordes con los principios que han conocido.

En el *Plan anual de acción tutorial* se trazan las líneas básicas y los temas de las sesiones de tutoría y su desarrollo temporal, que los equipos de tutoras y tutores de cada ciclo concretan y aplican en las sesiones de tutoría. El Plan responde a lo que, en cada curso, nos proponemos, teniendo en cuenta lo ya aprendido y consolidado, lo que precisa ser recordado y actualizado y los nuevos aprendizajes que pretendemos. Progresivamente, hemos ido secuenciando, por ciclos, los pasos para la adquisición de las diferentes habilidades y competencias con vistas a un desarrollo armónico de las personas. A modo de ejemplo, recogemos el índice del Plan de acción tutorial del curso 2006-07:

Meses	N.º sesiones	Temas
<b>Septiembre</b>	7 sesiones	Normas / Acciones reparadoras. Hábitos: orden, carpetas... Formas de relaciones amables.
<b>Octubre</b>	3 sesiones	Transformación de conflictos y mediación .
<b>Noviembre</b>	2 sesiones 1 sesión	Cuidado del entorno, plantación, campaña de limpieza. Sociograma.
<b>Diciembre</b>	2 sesiones 2 sesiones	Amabilidad. Cohesión de grupo.
<b>Enero</b>	3 sesiones	Cohesión de grupo.

Meses		N.º sesiones	Temas
<b>Febrero</b>	<i>Todos</i>	1 sesión	Revisión de normas y hábitos de amabilidad.
	<i>Ciclos 1.º y 2.º</i>	1 sesión 1 sesión	Juegos/actividad de cohesión. Agenda 21.
	<i>Ciclo 3.º</i>	2 sesiones	Agenda 21.
<b>Marzo</b>		3 sesiones	Autoestima.
<b>Abril</b>		1 sesión	Competencias sociales.
<b>Mayo</b>		4 sesiones	Competencias sociales y desarrollo moral.
<b>Junio</b>		1 sesión	Competencias sociales y desarrollo moral.
		2 sesiones	Evaluación.

## 2. Interiorización de valores y actitudes

En el aprendizaje de las competencias social y ciudadana se ha de dar el paso de que lo aprendido en las sesiones de tutoría, en un plano teórico y en situaciones simuladas, llegue a convertirse en actitudes que orienten sus comportamientos en la vida real. El aprendizaje teórico es insuficiente. Se requiere *interiorizar* los principios con su práctica.

En el centro, en el aula o en el patio, en las tareas escolares o en los juegos, se presentan múltiples oportunidades de ejercitar las estrategias personales y comunitarias que se han tratado en las sesiones de tutoría. Todo el equipo de educadores del centro, como responsables de la acción educativa escolar, procuran que el alumnado ponga en práctica lo que ha aprendido, ayudándoles cuando lo necesiten o haciéndoles ver, cuando llega el caso, la incoherencia e inconveniencia de un determinado comportamiento, al tiempo que le orientan para que su comportamiento sea correcto.

El aprendizaje de valores y actitudes se inicia en el ámbito familiar por la adhesión afectiva a los valores y actitudes que practican las personas a las que nos unen fuertes lazos emocionales. Este es el mecanismo educativo básico de la familia en la primera infancia. El papel de la escuela es ayudar a que cada alumno y alumna amplíe y depure este primer aprendizaje, confrontándolo racionalmente y en diálogo práctico con otras personas, hasta asumir como propios unos principios que reconozca válidos y valiosos. Esto no significa que en este proceso, especialmente en un centro de Infantil y Primaria, nos desen-

tendamos de la vida afectiva y emocional del alumnado, antes al contrario, tenemos muy en cuenta los sentimientos, afectos e impulsos de los niños y niñas y trabajamos para que sean un factor positivo en su desarrollo personal y relacional: les ayudamos a expresar sus estados de ánimo, procuramos empatizar y establecer relaciones afectivas con ellos y les orientamos a que sus comportamientos respondan, más que a impulsos emocionales, a convicciones y actitudes personales.

En cada programa elegimos unas actividades propicias para que el alumnado practique las competencias y habilidades concretas que nos hemos propuesto, poniendo las condiciones para que sean situaciones de aprendizaje. Buscamos que el alumnado sea consciente de lo que está pasando y trate de actuar de acuerdo a lo que ha aprendido y, en esa práctica, experimente que es posible hacerlo y que es gratificante para él y para todo el grupo.

En las actividades de todos los programas y en el conjunto de la vida escolar se trabajan las habilidades básicas en las competencias necesarias en la convivencia ciudadana:

- *Practicar las habilidades* de asertividad, empatía, escucha activa, consenso... en las relaciones con sus profesores y con sus compañeros, al resolver los conflictos, al elaborar las normas de aula, en los grupos de aprendizaje en el aula y en los juegos...
- *Participar con el grupo* en el trabajo escolar, en las sesiones de tutoría, en los juegos, en la toma de decisiones...
- *Asumir responsabilidades*: en el cuidado del entorno, el reparto, cuidado y recogida de los materiales de juego de patio, la recogida y reciclaje de materiales, la mediación...
- *Trabajar en equipo* en las actividades cooperativas de aula y en los juegos de patio.
- *Apoyar al más débil*: los mayores a los más pequeños en la plantación de las flores y el cuidado del jardín, los que han aprendido algo a quienes tienen dificultades...
- *Evaluar* las actividades realizadas y los aprendizajes adquiridos.

### 3. El grupo, referente y lugar de aprendizaje

Para el alumnado su grupo es el entorno inmediato en el que se desenvuelve su vida escolar, tiene relaciones continuas con sus iguales en edad, con similares intereses personales y ocupados en las mismas tareas de aprendizaje.

En el aprendizaje de la convivencia el grupo es su primer referente de lo que es vivir en sociedad. En el mismo pueden aprender a relacionarse con unos compañeros y unas compañeras, con sus diferencias personales y culturales, y formar con todos ellos un grupo que se va conformando a partir de las distintas capacidades y formas de situarse cada uno de sus miembros dentro del mismo. Las habilidades y estrategias personales y comunicativas que tiene cada alumno y alumna determinan el papel que juega en el grupo y, al mismo tiempo, aprenden habilidades y estrategias nuevas que le permitan superar las dificultades que encuentre en el grupo y tener así nuevas posibilidades.

Convencidos de la importancia del grupo, hemos prestado una atención específica a la cohesión grupal y la integración de todos los alumnos y alumnas en el grupo. Además, hemos hecho del grupo el punto de partida de todas las enseñanzas, a través del trabajo en las tutorías. El grupo es un lugar idóneo para la reflexión y el intercambio de opiniones, experiencias y vivencias, así como para establecer compromisos colectivos.

La *acción tutorial* tiene así un papel central, ya que una de sus funciones básicas es hacer del grupo un contexto en el que todos sus miembros tengan la oportunidad de aprender y contribuir al aprendizaje colectivo, al tiempo que observa el papel que cada uno juega dentro de él, atiende sus necesidades y procura que sus habilidades y capacidades tengan oportunidades para manifestarse y desarrollarse.

El apoyo a quienes tienen dificultades de aprendizaje constituye un factor importante de integración grupal. Con esta perspectiva, procuramos reducir los apoyos individuales fuera del aula durante el tiempo lectivo y primamos el apoyo dentro del aula, con la presencia de dos o más profesores que atienden a grupos pequeños o desdoblado el grupo en determinadas materias y momentos.

Así mismo, facilitamos apoyos fuera del tiempo lectivo. Participamos en PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), impulsado por el MEC en cooperación con las Comunidades Autónomas, que, en Primaria, tiene como objetivos: la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo, el aliento al estudio, proponiendo formas de trabajo eficaces, la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura y el refuerzo de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales. Contamos también con otros apoyos con la colaboración de otras organizaciones vecinales y de voluntarios, así como del Ayuntamiento de Bilbao.

## 4. Coherencia del contexto escolar

Para lograr el objetivo deseado es importante que la vivencia de unos modos nuevos de conducta no se limite a las actividades específicamente programadas con ese fin, sino que el alumnado necesita ver y sentir que los principios en los que se le trata de educar están vivos en toda la vida y la actividad escolar.

Los grupos no están aislados, sino que forman parte de la escuela. El centro escolar, a través de su organización y de su funcionamiento, de la metodología y la evaluación, y especialmente a través del clima de centro y de aula, desarrolla un *currículo oculto* que transmite, de forma muy poderosa ya que no pasa por ninguna criba crítica, unos valores, unas actitudes y unos modelos de vida. A través del modelo de escuela y del modelo didáctico y de todo el currículo no explícito que se aprende en la vida escolar se refuerza lo que se enseña cuando es consecuente con los valores y principios que se expresan en el currículo explícito.

El modelo de escuela más acorde con la educación hacia el que pretendemos avanzar, es la *escuela inclusiva e intercultural*. En ella todos los alumnos y alumnas sienten la escuela como suya, se ven respetados en su diversidad y acogidos con sus saberes y necesidades, se sienten parte de un grupo, cada uno desempeña un papel para contribuir al bien colectivo al tiempo que le ofrece oportunidades de reconocer y desarrollar sus capacidades personales. Somos conscientes de que las desigualdades de origen repercuten en el aprendizaje y la convivencia escolar y tratamos de superar esta dificultad favoreciendo las interacciones entre los miembros del grupo y enriqueciendo el contexto ordinario con propuestas diversas, atrayentes y cercanas a sus experiencias personales de todos, al tiempo que se realiza un seguimiento individualizado de los progresos y dificultades de cada alumno y alumna.

Para practicar en la vida escolar el discurso educativo tenemos como objetivo permanente que existan cauces suficientes de participación de todos los colectivos de la comunidad educativa, así como las competencias y responsabilidades de cada uno; las normas se consensúan y se someten a análisis a la luz de los principios que inspiran el proyecto; en la agrupación del alumnado y la organización del aula asumimos la diversidad y la cohesión de grupo; en las actividades didácticas buscamos la implicación personal en el trabajo de grupo.

Del profesorado y de la forma en que entienda y desempeñe su función docente depende, en buena medida, el clima en el centro y el aula. Como hemos advertido anteriormente,

es fundamental la mirada del profesor, porque, a través de ella, el alumnado descubre si es reconocido o ignorado, si cree en sus capacidades o se las niega, si va a poder contar con su ayuda o va a tener que mantenerse fuera de su influencia. Una mirada del profesor afectuosa, que muestre su interés por cada alumno y alumna ayuda a entablar una relación personal y mejorar la capacidad de comunicación, base de todo proceso de aprendizaje.

Para definir y desarrollar un proyecto de las características del que estamos presentando se precisa que todo el profesorado realice un análisis profundo y sincero de su labor docente y de las relaciones en el equipo de educadores, así como con el alumnado y con las familias y llegue al compromiso colectivo y personal de adoptar las actitudes y comportamientos que respondan al modelo educativo que queremos implantar.

## 5. Colaboración familia-escuela-barrio

En la educación para la convivencia, más aún que en otros ámbitos de la educación escolar, la escuela necesita la colaboración de la familia. Juega un papel insustituible en la socialización durante la primera infancia y sigue siendo su principal referente en el proceso de maduración de la personalidad de los niños y niñas.

La búsqueda de la colaboración de las familias es una base prioritaria de nuestro proyecto. En primer lugar, ganando su confianza, mediante unas relaciones fluidas, respetuosas y acogedoras. En segundo lugar, facilitando a las familias la información más amplia posible sobre las características del proyecto del centro y compartiendo los criterios educativos, a través de procesos de información y formación sobre los objetivos y fundamentos de los distintos programas. En tercer lugar, proponiendo formas prácticas de colaboración tanto en el ámbito familiar como escolar. Y, por último, contando con su opinión tanto en las fases de diagnóstico como de evaluación de los procesos y resultados.

Por último, es clave en nuestro proyecto la implicación del barrio, como agente educador, con la participación y colaboración de las asociaciones vecinales, tanto juveniles como de personas adultas, de mujeres y personas de la tercera edad, culturales, sociales, parroquiales, deportivas... Estamos creando la red «Abusu sarean» que ponga en marcha un Plan de Desarrollo Comunitario y que, dentro del mismo, ocupe un lugar destacado la actuación del barrio a favor de la educación de la infancia y juventud del barrio. Como se ha explicado en el programa «Una escuela abierta al barrio», hemos dado juntos los pri-

meros pasos y hemos realizado algunas actuaciones en esta dirección, pero aún está en fase embrionaria aunque con una voluntad colectiva incuestionable.

Para esta primera fase nos hemos propuesto las siguientes líneas de actuación:

- Elaborar programas que fomenten la conciencia de pertenencia al barrio, la implicación de todos en el uso correcto de espacios y bienes públicos y un barrio cada vez más limpio, cuidado y habitable, con un replanteamiento cívico y urbanístico que propicie espacios físicos de encuentro.
- Promover una cultura de paz positiva que nos haga avanzar en convivencia, aprendiendo a resolver los conflictos de manera constructiva.
- Promover el voluntariado que fortalezca el sentido de pertenencia, la relación y el compromiso social, en servicios a la comunidad y a los centros educativos del barrio tales como preservación del medio ambiente, club de tiempo libre, ayuda a personas mayores, apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje o de integración...
- Realizar una amplia oferta pública de actividades extraescolares y complementarias que sean un factor de cohesión al tiempo que de oportunidad para todos, con sentido de la equidad ante las desigualdades.
- Dinamizar el tejido social del barrio, creando espacios de discusión-formación dirigidos por y para los distintos colectivos: familias, jóvenes, ancianos, etc. así como para el intercambio entre ellos.



## 2

## ASPECTOS ORGANIZATIVOS

La puesta en práctica de cualquier proyecto en un centro escolar requiere un entramado organizativo. Nuestra experiencia nos dice que se precisan algunas *condiciones*.

### 1. Dirección del Proyecto

La primera condición del éxito de un proyecto de centro es que cuente con una dirección que proponga objetivos claros, defina unas líneas de actuación compartidas y concite en su logro los intereses colectivos e individuales.

El *Claustro de profesoras y profesores* es el órgano que analiza, reflexiona y define los proyectos que se van a experimentar a través de proyectos de innovación. Esta propuesta se eleva al Consejo Escolar para que la apruebe antes de puesta en práctica y se incluya en el Plan anual. El mismo Claustro es el órgano que evalúa el proyecto, una vez experimentado, y ve su interés y viabilidad para que se incluya en la práctica habitual del centro, los ciclos en que se va a implantar y el modo en que va a llevarse a cabo.

El *Equipo Directivo* asumió, desde el principio, el liderazgo de este proyecto, buscando la complicidad y la implicación de todo el profesorado y de toda la comunidad escolar. Aunque no forma parte del mismo, la Consultora participa en esta función y colabora activamente con tareas importantes. El Equipo Directivo junto con la Comisión del Proyecto se encarga de recoger las demandas e iniciativas, que pueden provenir por vías muy diversas y presentarlas al Claustro. Aporta y gestiona los procesos de formación del profesorado, recoge sus propuestas y encauza el debate para facilitar al Claustro sus decisiones. Una vez el proyecto se pone en marcha, realiza el seguimiento de su puesta en práctica, resolver las dudas y dificultades. En definitiva, es quien anima todo el proceso.

## 2. Coordinación de los equipos docentes

La coordinación del profesorado es necesaria para desarrollar su trabajo en equipo. La coordinación se asienta, por un lado, en unas bases compartidas por todo el claustro que se han ido formulando en los procesos conjuntos de formación y, por otro, en unas relaciones interpersonales respetuosas y, en lo posible, afectuosas.

La *Comisión del Proyecto*, formada por la Directora del centro, la Jefa de estudios, la Consultora, un representante del profesorado de cada ciclo y la encargada de comedor, es el órgano de coordinación del proyecto. Establece la programación general de cada curso escolar con las actividades de cada programa, con sus responsables y recursos y su temporalización y elabora el *Plan anual de Acción Tutorial*, que articula los mensajes que han de llegar al alumnado. A lo largo del curso coordina y supervisa la puesta en práctica de las actividades, procurando el buen funcionamiento de todas ellas y que todo el proyecto, en su complejidad, se vaya desarrollando de forma adecuada.

Esta Comisión es distinta de la *Comisión de Coordinación Pedagógica*, responsable de la actividad general del centro. La Comisión Pedagógica asume la coordinación de las actividades del proyecto que afectan a la globalidad del centro.

El profesorado se organiza en distintos equipos. Los equipos ciclo adaptan las líneas generales a su ciclo respectivo, diseñan las actividades que se van a llevar a cabo y analiza su funcionamiento, de todo lo cual informa a la Comisión del Proyecto junto con sus observaciones y propuestas. En el desarrollo del proyecto tienen un papel muy destacado los *equipos de tutores y tutoras* de los ciclos que se encargan de preparar las sesiones grupales de tutoría adaptando el plan general a las características del alumnado de los distintos ciclos. Disponen los guiones o programas de trabajo así como los materiales y recursos que se precisen para llevar a cabo las actividades.

Además del profesorado contamos con un *equipo de monitores*, coordinado por la encargada de comedor, que asume la responsabilidad, durante el tiempo entre las sesiones lectivas de mañana y de tarde, de atender a quienes acuden al comedor escolar tanto durante la comida como en el patio. Todos los miembros de este equipo tienen como mínimo la formación de Monitores de tiempo libre o similar y son bilingües.

### 3. Implicación del profesorado

Todo esfuerzo sería inútil sin la implicación del profesorado. Para conseguirla, siempre hemos tenido claro que a lo largo de todo el proceso el profesorado debía jugar un papel determinante, de modo que sienta que el proyecto es de todos y de cada uno. Todos participan en su ejecución, con distintas tareas y distintos niveles de responsabilidad.

Destaca el papel que desempeñan los *tutores* y *tutoras*, ya que tienen la responsabilidad de hacer llegar al alumnado de su grupo los mensajes que sustentan el proyecto y llevar a cabo muchas de las actividades de los distintos programas, que se coordinan en la reunión de tutorías.

Todos los maestros y maestras contribuyen al proyecto, no sólo en tareas concretas, sino asumiendo los principios que los inspiran en toda su actividad docente y en las relaciones con el alumnado y las familias. Esta contribución es imprescindible para ir avanzando en los objetivos del proyecto.

En algunos programas algunos maestros y maestras asumen *responsabilidades específicas* que se tienen en cuenta en el cómputo de su horario de trabajo:

- La Consultora dispone junto con el tutor o tutora los programas de atención a alumnos y alumnas con dificultades de integración en el grupo o en riesgo de exclusión y se encarga de la formación y atención a los alumnos y alumnas que ejercen la mediación.
- La profesora de refuerzo lingüístico atiende al alumnado extranjero que inicia su escolarización así como a sus familias y, en general, dinamiza lo que atañe a la multiculturalidad en el centro.
- Un profesor es responsable del programa Agenda 21 y de la coordinación con el Ayuntamiento.
- Una profesora y la encargada de comedor son las responsables de los juegos de patio, su programación, los materiales que se precisen, su desarrollo...
- Todos los miembros de la Comisión del Proyecto dedican dos sesiones semanales, en tiempo lectivo, a las reuniones de trabajo.

La implicación del profesorado tiene una relación directa con su *estabilidad* en el centro. En la medida en que se ve miembro estable de la plantilla entiende que tiene mayor vincu-

lación con los proyectos que se lleven a cabo en el centro. Y, al mismo tiempo, en la medida en que se siente implicado en los proyectos del centro desea permanecer en el centro. Constatamos en los últimos años que la mayoría de los profesores y profesoras con plaza en el centro optan por permanecer en ella y que quienes están de forma provisional, interina o en sustituciones, en la medida en que les es posible, vuelven a elegir nuestro centro. Así, por la vía de la implicación en proyectos que profesional y personalmente les resultan gratificantes, conseguimos una estabilidad considerable de la plantilla, lo que repercute positivamente en la vida y actividad escolar y, en concreto, en la dinámica del proyecto.

#### 4. Participación y colaboración de la comunidad escolar y social

Hemos señalado la importancia que damos en nuestro proyecto a la participación y colaboración de las familias y de toda la comunidad social. En consecuencia, en la organización y en la dinámica del proyecto, tenemos especial cuidado en establecer vías para que puedan participar y colaborar de acuerdo a sus posibilidades.

A las familias, en las reuniones de principio de curso, de forma oral y por escrito, se les proporciona toda la información sobre los proyectos y actividades del curso. Al inicio de un nuevo programa se remite información escrita a todas las familias y, través de la revista GUREA, reciben información continua sobre la vida del centro y, en particular, el desarrollo del proyecto. Contamos con la colaboración de las familias en algunas actividades escolares, que requieren una preparación especial o entrañan una mayor complejidad.

Para impulsar la colaboración de las organizaciones vecinales se está iniciando una res, a partir de las reuniones que periódicamente hemos ido teniendo. Contamos con una persona, contratada por la Dirección de Derechos Humanos, con una dedicación entre media y un tercio de jornada, que realiza labor de secretario de la red y de coordinar a las distintas asociaciones y grupos en las actividades planificadas conjuntamente.

#### 5. Gestión de recursos

En un proyecto se ponen en juego múltiples recursos: humanos, funcionales, didácticos, materiales, instalaciones y económicos. Nuestro centro cuenta con los recursos ordinarios de un centro de E. Infantil y E. Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca, tanto en

profesorado y educadores para el tiempo de comedor como en recursos económicos para gastos de funcionamiento. Nuestra principal tarea consiste en optimizar los recursos de que disponemos.

En relación con profesorado nos preocupa una adecuada distribución de las horas disponibles, por reducción horaria de determinadas figuras o por la presencia de los especialistas. En la primera sesión del claustro en el inicio de curso, antes de tomar decisión alguna, se consensúan los criterios de aprovechamiento de estos tiempos. La atención a los grupos cuando se produzcan bajas de profesores o profesoras tiene carácter prioritario. Con esta premisa se asignan tiempos, con orden de prioridades:

1. Equipo Directivo, Coordinadores de ciclo, miembros de Comisiones y Responsables de actividades del Proyecto, de acuerdo a las funciones y tareas que tengan encomendadas.
2. Realizar apoyos a los grupos, en desdobles o dentro del aula.
3. Equipos de nivel que realicen trabajos recogidos en el Plan anual.
4. Realizar apoyos individuales a alumnado que los necesiten.
5. Trabajo individual.

Las bajas se cubren siguiendo el orden inverso: quienes están en trabajo personal, quienes realizan apoyos individuales...

En cuanto a los recursos económicos contamos con las ayudas que ofrece el Departamento de Educación a los proyectos de formación del profesorado y de innovación educativa en las convocatorias anuales abiertas a todos los centros. Los premios del Ministerio de Educación y del Gobierno Vasco que nos han otorgado por nuestro proyecto ha supuesto, en un momento concreto, una cuantía económica interesante.

Para algunas actividades contamos con la aportación de las familias que, cada curso escolar, entregan una cantidad para actividades complementarias. También la Asociación de Padres y Madres del Alumnado del centro apoya económicamente en la medida de sus posibilidades.



# 3

## PROCESO DE PUESTA EN PRÁCTICA

En el proceso de puesta en práctica de los programas que conforman el proyecto han influido distintos factores, tales como su aspecto innovador, la envergadura de las actividades que se plantean, la trayectoria del centro, los recursos necesarios... Con esta salvedad, podemos afirmar que el proceso en cada uno de ellos ha sido similar y hemos pasado por las fases que recogemos a continuación.

### 1. Determinación del área de mejora y diagnóstico

El primer paso es definir el *área de oportunidad* que se va a afrontar. Con ello queremos señalar el aspecto del quehacer educativo escolar que, a juicio del conjunto del profesorado y, en ocasiones, de la comunidad escolar, es necesario mejorar y para cuya mejora existen las condiciones adecuadas.

La iniciativa surge de una inquietud del Equipo Directivo, de un equipo de ciclo o de un grupo de profesores o surge al hilo de las reflexiones del profesorado en las sesiones de formación. De todas ellas se elige aquella o aquellas áreas en las que inicialmente mayor consenso. El primer paso es realizar un *diagnóstico* que no se reduzca a la simple intuición, sino que nos aporte una información ajustada de la realidad, que nos sirva de punto de partida. A través de encuestas, observaciones sistemáticas y otros medios, recogemos unos datos objetivos y valoraciones cuantificadas que nos permitan analizar las necesidades del alumnado en cada una y la respuesta que damos a las mismas en nuestra práctica docente.

A veces el acuerdo se alcanza rápidamente, ya que todos compartimos la necesidad de mejorar algún aspecto de la actividad escolar y estamos dispuestos a plantearnos la forma de conseguirla. Otras veces es un proceso lento, que requiere tiempo para la maduración del conjunto del profesorado: en estos casos, es fundamental que un pequeño grupo sea constante en su empeño de llevar al grupo, en el momento oportuno, de nuevos elementos de reflexión.

## 2. Formación

Una vez que conocemos lo que queremos mejorar y el punto de partida, viene el momento de la construcción de una propuesta que dé respuesta a nuestras inquietudes. Es el momento de la formación y la reflexión sobre nuestra práctica y la búsqueda de alternativas.

Todo el proyecto y cada uno de sus programas parten de unos planteamientos teóricos que constituyen su base. Al confrontar en el contexto teórico nuestras creencias, pensamientos y experiencias tomamos distancia del contexto concreto de la práctica diaria para, objetivándolo, examinar críticamente lo que en él acontece. Al mismo tiempo, al reflexionar sobre la práctica, apoyados en el soporte teórico, podemos pasar del sentido común a un conocimiento más profundo de lo que hacemos y plantearnos alternativas que nos permitan superar las deficiencias que hayamos detectado.

Cada curso escolar se prepara y desarrolla un *plan de formación del profesorado*, en el que se incluyen temas nuevos que queremos conocer y plantearnos una propuesta nueva y temas sobre los que hemos reflexionado anteriormente con el objetivo de profundizar y avanzar en una práctica ya iniciada. La Comisión de proyecto hace la propuesta del plan que, una vez aceptada por el Claustro, desarrolla el Equipo Directivo que se encarga de preparar las sesiones semanales de formación. A esta actividad el profesorado dedica una tarde a la semana, en la que el alumnado no tiene actividades lectivas, aunque para quienes lo deseen existen actividades extraescolares.

En las sesiones de formación participa todo el profesorado. Utilizamos distintas modalidades: sesiones generales en las que un experto presenta las líneas fundamentales o el grupo reflexiona a partir de un texto; otras en las que, por grupos, se analizan las propuestas generales y su aplicación al contexto de nuestro centro y a un ciclo concreto.

El Equipo de monitores, en distintos momentos del curso, recibe la formación precisa sobre los programas en cuyas actividades participan.

Prestamos especial atención a la *formación de las familias*. Cuando comenzamos con un nuevo programa o una nueva actuación, se organizan sesiones de formación de las familias, siempre que es posible con la misma persona experta que ha ayudado en la formación al profesorado, para garantizar que la máxima coherencia entre los mensajes que reciben las familias y el profesorado, aunque se adapten a las características de unas y otros. También, a lo largo del curso, organizamos actos informales (charlas, encuen-



tros...) dedicados a la formación de las familias en las cuestiones sobre la educación de sus hijos e hijas, con especial atención a las que se refieren al proyecto de educación para la convivencia.

### 3. Innovación

Generalmente, los procesos de formación dan lugar a proyectos de innovación en los que se experimentan propuestas didácticas, organizativas o funcionales para el logro de los objetivos de mejora que nos hayamos planteado.

En una primera fase se definen con la mayor claridad posible el sentido de la propuesta que se va a experimentar y los objetivos que se pretenden, que se concretan en indicadores para la evaluación y los plazos que se prevén para su consecución. Así mismo se determina el nivel en el que se va a poner en práctica el proyecto, los responsables y recursos.

La segunda fase es la puesta en práctica de las actividades programadas. Las profesoras y profesores involucrados en el proyecto trabajan en equipo en la preparación de las actividades, el seguimiento para ajustar el proceso y hacer las modificaciones que consideren precisas y la evaluación del proceso y los resultados. La Comisión del proyecto realiza un seguimiento continuado del proyecto y aporta los apoyos que se vean necesarios.

### 4. Evaluación

En momentos determinados de la práctica de un programa se recogen datos y opiniones a través de los instrumentos previstos: observación sistemática, cumplimentación de protocolos sencillos con las incidencias de las actividades y encuestas al alumnado, al profesorado y, en momentos importantes, a las familias sobre determinados aspectos de una actividad (interés, participación, satisfacción, aprendizajes...).

Trimestralmente el equipo, a partir de los datos recogidos, valora el desarrollo del proyecto y el grado de consecución de los indicadores establecidos. Al final del curso, la Comisión del proyecto elabora la evaluación que presenta al Claustro de profesores en la que se hacen las propuestas para el plan anual del curso siguiente.

## 5. Institucionalización

Una vez evaluada positivamente la propuesta que ha sido objeto del proyecto de innovación se pasa a la acción ordinaria del centro incorporándola al documento institucional correspondiente: en el proyecto curricular o la programación si se trata de contenidos de aprendizaje o criterios didácticos y al reglamento de organización y funcionamiento del centro si afectan a criterios, normas o formas de organización o de actuación.